

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Batna 2



Faculté des Lettres et des Langues  
Département de français  
Ecole Doctorale Algéro-Française  
Réseau Est  
Antenne de Batna

Thème :

**Pour une approche ludique en classe de FLE: étude du développement de la créativité par le biais d'activités ludiques dans un processus d'enseignement/apprentissage du français (LE/LS) dans le sud algérien**

Thèse soutenue en vue de l'obtention du diplôme de doctorat

Option : Didactique du FLE

Préparée par: M<sup>me</sup>. BADI Kenza

Sous la direction de :

Pr. MANAA Gaouaoua (Centre universitaire Barika)  
Pr. SANTACROCE Michel (Université Aix Marseille France)

**Membres du Jury**

BOUDJIR Ilhem	MCA. Université Batna 2	Président
MANAA Gouaoua	Professeur. Centre Universitaire Barika	Rapporteur
SANTACROCE Michel	Professeur. Université Aix Marseille	Co-rapporteur
FAID Salah	MCA. Université Msila	Examineur
HADJ ARAB Soraya	MCA. Université Batna 2	Examineur
HADADI Radhia	MCA. Université Batna 2	Examineur

**Année Académique 2020/2021**

# Remerciements

---

*Je remercie chaleureusement mon directeur de thèse  
M. MANAA Gaouaoua qui a accepté de me diriger pour cette  
recherche.*

*Mes vifs remerciements s'adressent également  
aux membres du jury, qui me font l'honneur de  
lire et d'évaluer ce travail.*

*Je remercie de façon particulière Pr. SANTACROCE Michel,  
pour ses orientations, ses conseils pertinents et surtout pour  
son aide inestimable.*

*Ma profonde gratitude va à mes étudiants de première année  
du département de français à l'université d'El-Oued  
(Promotion 2012/2013) qui m'ont permis de concrétiser mes  
idées de recherche.*

*Sans oublier tous les enseignants qui ont contribué à ma  
formation du primaire à l'Université.*

## *Dédicace*

---

*À mes parents qui m'ont toujours épaulé  
tout au long de mes années d'études*

*À vous, je dédie ce travail*

*À mes chers frères Kenzi, Ramzi et  
Nadjib*

*À mon adorable petite sœur Razane*

*À ma chère amie et collègue RETMI Oumelkhir*

*À tous mes collègues du département de français de  
l'Université d'El-Oued*

**KENZA**

## Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères, plus spécifiquement celle du FLE. Il s'agit dans un premier temps d'une continuité de réflexions qui valorisent le jeu en tant qu'outil pédagogique et puis dans un second temps, d'une remise en question concernant la place accordée à cet outil pédagogique. En effet, depuis des années, la place de ludique se limitait à l'enseignement scolaire. En partant de ce constat, nous avons tenté de démontrer la possibilité d'intégrer l'activité ludique dans l'enseignement universitaire et ce, dans le but de stimuler et développer la créativité des apprenants.

Afin de concrétiser nos idées de recherche, nous avons mis en place une expérimentation qui porte sur l'intégration d'un atelier ludique regroupant une panoplie de jeu, en se basant sur l'ensemble d'activités présentées lors de l'atelier, les apprenants sont invités à produire un texte écrit afin que nous puissions déterminer, une fois l'analyse terminée, si y a une corrélation entre l'activité ludique et le développement de la créativité des apprenants.

**Mots-clés :** Représentations, activité ludique, créativité, imaginaire, apprentissage attractif.

## Abstract

This research falls into the field of didactics of foreign languages, more specifically that of French. This is at first a reflexion that continues to value the game as an educational tool and than in the second time, it is a questioning of the place granted to this teaching tool. Indeed, for years, the place according to recreational activity is limited to school education, starting from this observation, we tried to demonstrate the possibility to integrate leisure activity into university education and this, in order to stimulate and develop the creativity of learners.

To realize our research ideas, we set up an experiment that focuses on the integration of a fun workshop grouping a variety of games, based on the set of activities presented at the workshop, learners are asked to produce a written text so that we can determine, if there is a correlation between the play activity and the development of the learners' creativity.

**Keywords:** Representations, play activity, creativity, imagination, attractive learning.

## المخلص

هذا البحث هو جزء من تدريس اللغات الأجنبية، تحديدا من ميدان اللغة الفرنسية. هو في البداية استمرارية الانعكاسات التقييمية للعبة كأداة تعليمية ثم في المرة الثانية، التشكيك في المكانة التي أعطيت لهذه الأداة التعليمية. في الواقع، لسنوات ومكان اللعب يقتصر على التعليم المدرسي، وعلى أساس هذه الملاحظة، حاولنا إثبات إمكانية دمج النشاط الترفيهي في التعليم الجامعي وهذا لغرض تحفيز وتطوير الإبداع لدى المتعلمين.

من أجل تحفيز أفكارنا البحثية، أنشأنا تجربة تركز على دمج ورشة عمل لعوب تجمع مجموعة متنوعة من الألعاب، استنادا إلى مجموعة الأنشطة المقدمة خلال ورشة العمل، فإن المتدربين مدعوون إلى إنتاج نص مكتوب بحيث يمكننا أن نحدد، بمجرد اكتمال التحليل، ما إذا كان هناك ارتباط بين نشاط اللعب وتطوير إبداع المتدربين.

**كلمات المفتاحية:** التصورات، نشاط ترفيهي، الإبداع، الخيال، التعلم الجذاب.

# Sommaire

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	2
<b>DÉDICACE</b> .....	3
<b>RÉSUMÉ</b> .....	4
<b>SOMMAIRE</b> .....	5
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	8
<b>PARTIE I: CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE</b> .....	15
<b>CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LE SOUF : APERCU HISTORIQUE ET ÉTAT DES LIEUX</b> .....	16
<b>INTRODUCTION</b> .....	17
1. Éclaircissement du statut du français en Algérie d'hier à aujourd'hui .....	18
2. Présentation du Souf entre étymologie et situation sociolinguistique .....	35
3. Image et enseignabilité du français à El-Oued.....	41
<b>CONCLUSION</b> .....	43
<b>CHAPITRE 2 : CADRAGE CONCEPTUEL AUTOUR DE L'ACTIVITÉ LUDIQUE</b> .....	44
<b>INTRODUCTION</b> .....	45
1. Jeu : aperçu historique et progression du concept en pédagogie .....	46
2. Les quatre régions métaphoriques du jeu selon SILVA .....	53
3. Réalité du jeu dans la classe de langue : rôle encore indéfini .....	63
4. Activité ludique dans la classe de FLE : quels intérêts ? .....	67
5. Quelques contraintes et solutions possibles quant à l'intégration du jeu dans la classe de FLE.....	74
6. Comment évaluer une activité ludique dans la classe de FLE ? .....	80
7. Questionnement sur la place du ludique dans le contexte universitaire .....	90
<b>CONCLUSION</b> .....	95

<b>CHAPITRE 3: LA CLASSE DE FLE: UN UNIVERS ENTRE ACTEUR, ACTIVITÉ ET CRÉATIVITÉ .....</b>	<b>96</b>
INTRODUCTION .....	97
1. Clarification terminologique de la notion de créativité .....	98
2. Créativité : un concept complexe .....	101
3. Les composantes de la créativité .....	105
4. La créativité dans la classe de FLE .....	106
CONCLUSION .....	114
<b>PARTIE II: CADRAGE PRATIQUE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>115</b>
<b>CHAPITRE 4 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET RÉALITÉ DU TERRAIN ...</b>	<b>116</b>
INTRODUCTION .....	117
1. Objectifs/ Problématique/questionnements .....	118
2. Hypothèses de recherche .....	122
3. Méthodologie de la recherche .....	125
4. Le contexte de la recherche.....	127
5. Présentation et description de l'échantillon .....	128
CONCLUSION .....	131
<b>CHAPITRE 5: ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE, PRÉ-TEST ET POST-TEST : PRÉSENTATION, ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES .....</b>	<b>132</b>
INTRODUCTION .....	133
1-Présentation et description de la phase 1 : Enquête par questionnaire .....	153
2. Présentation et description de la phase 2 : Pré-test .....	166
3. Présentation et description de la phase 3 : Post-test .....	180
CONCLUSION .....	198

<b>CHAPITRE 6 : EXPLOITATION DE L'ATELIER LUDIQUE DANS LA CLASSE DE FLE : DE LA CONCEPTION À LA CONCRÉTISATION</b> .....	199
INTRODUCTION .....	200
1. Cadre général de l'expérimentation .....	201
2. Représentation tabulaire du déroulement des séances .....	202
3. Exploitation du corpus final : analyse des copies des participants .....	218
4. Annotation du produit final .....	228
5. Bilan de l'analyse .....	237
3. CONCLUSION .....	239
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	240
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUE</b> .....	244
<b>ANNEXES</b> .....	257
<b>TABLES DES MATIÈRES</b> .....	313

# **Introduction générale**

En 1762 Rousseau écrivait dans l'Emile : « *Donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne* », plus de trois cents ans plus tard et l'expression sus-citée vaut toujours son pesant d'or.

Dans la classe de langue, notamment celle du FLE, les enseignants invoquent souvent la faible motivation des apprenants et ce pour justifier les difficultés rencontrées, chose confirmée par De Beni et Pazzaglia (2001 : 248) : « *La faible motivation des élèves et vécue par les enseignants, non seulement comme frustrante, mais comme le principal obstacle au succès du processus d'enseignement-apprentissage* ». De telles déclarations paraissent accompagnées d'un sentiment d'impuissance, comme si l'école ne disposait pas des instruments adéquats pour motiver les apprenants à apprendre.

Face à une telle situation, l'enseignant se retrouve en quête de moyens et d'approches à mettre en œuvre afin que le processus d'enseignement-apprentissage de FLE soit le plus agréable et le plus efficace possible pour les apprenants.

À ce sujet, nous pouvons dire qu'aujourd'hui l'enseignement du français langue étrangère est en état de malaise, marqué par une forte démotivation de la part des apprenants, une baisse de niveau et surtout d'une absence de créativité chez ces derniers, chose que nous avons constatée nous-mêmes durant notre parcours professionnel en tant qu'enseignante du français.

Initier ce travail de recherche portant sur l'intitulé : «*Pour une approche ludique en classe de FLE : étude de développement de la créativité par le biais d'activités ludiques dans un processus d'enseignement-apprentissage du français (LE/LS) dans le sud algérien* », ne saurait se concevoir sans tenter de préciser les motivations qui nous ont poussés à l'entreprendre. Elles sont d'ordre personnel, scientifique et intellectuel :

- Notre motivation première est d'ordre personnelle, elle est animée par notre ambition de sensibiliser l'ensemble des enseignants de FLE quant à l'intégration du ludique dans la classe afin de motiver les apprenants et développer leur créativité parce que beaucoup d'enseignants restent encore très réticents vis-à-vis de cet outil.

- Notre motivation intellectuelle et scientifique est inspirée des théories antérieures portant sur le jeu comme outil pédagogique et le fait de le limiter qu'à l'enseignement scolaire, nous désirons pour notre part remettre en question cette place accordée au jeu et la possibilité de l'intégrer dans un contexte universitaire.

Afin de remédier à une telle défaillance, certains chercheurs insistent sur l'importance de varier les supports en classe afin de rendre l'enseignement attractif, comme le jeu, à ce sujet Silva (2008 :15) souligne :

Il est fortement conseillé de se munir pour la classe de langue de supports variés et polyvalents. Ils doivent être aussi, dans la mesure des possibles, robustes et séduisants. Le plaisir esthétique d'un support attrayant, ajouté au plaisir sensuel de le manipuler, permet de marquer l'activité d'une empreinte affective : on se s'en souviendra d'autant mieux d'une règle de grammaire, d'une série d'unités lexicales, d'une séquence d'interaction ou d'une réflexion interculturelle, qu'on pourra y rattacher le souvenir d'objets et d'activités concrètes auxquelles on a participé.

En effet, dans le domaine de la didactique des langues étrangère, le jeu constitue un outil séduisant et assez bien accepté à l'ère de l'éclectisme, néanmoins, il est encore aussi controversé et relativement méconnu.

De nombreux enseignants désireux d'enrichir leur sac à malice hésitent à s'engager pleinement sur la voie du ludique, qui semble prometteuse mais reste encore mal balisée. Or, pour tirer le plus grand profit de nombreux avantages du jeu sans tomber dans le piège de ses possibles inconvénients, il importe sans nul doute de mieux le connaître pour mieux l'utiliser dans la classe de FLE.

À l'orée du XXI<sup>e</sup> siècle, le jeu en tant qu'outil pédagogique pour l'enseignement semble avoir bonne presse, en effet, les mots jeu et ludique apparaissent volontiers dans les textes pédagogiques et didactiques sans oublier les formations autour du jeu qui étaient accueillies plutôt favorablement, y'avait également des sites électroniques qui nous proposent de nombreuses activités dites ludiques et de plus en plus de manuels destinés aux publics de tous âges proposent des contenus explicitement liés au jeu.

En effet, la didactique des langues ne fait que suivre une tendance généralisée observable dans nos sociétés où le ludique « *parent distingué du jeu* » selon Silva (2008 :21), est considéré désormais comme (Idem) : « *Un argument de promotion et de vente exploiter aussi bien par les muséologues que par les marchands de saucisses* ».

En ce qui concerne les trois dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, elles étaient profondément marquées par une rénovation de la didactique et ce, dans toutes les disciplines. Pour le domaine de la didactique des langues étrangères, les années 1970 sont celle du fameux tournant communicatif et de la centration sur l'apprenant, c'est aussi à partir de cette époque que datent les premières tentatives d'introduction du jeu comme outil pédagogique à part entière dans la classe de FLE.

Néanmoins, il fallait attendre les 1980 et 1990 et la réflexion un peu plus poussée sur la créativité et les techniques d'animation menée par maints spécialistes comme Debyser et Caré (1970) parmi bien d'autres spécialistes, pour que les jeux de mots et les jeux de lettres, certains jeux de société et toute une panoplie d'activités d'expression dramatique attachées plus au moins à la sphère du jeu comme les jeux de rôle et les activités d'improvisation, obtiennent un véritable droit de cité.

À ce sujet Silva (2008 :21) souligne ce qui suit : « *Ces apports fondateurs souffraient portant de même problème qui caractérise le recours à la notion du jeu au sein de diverses disciplines : en raison de sa remarquable souplesse, le jeu a été instrumentalisé mais non problématisé ; il ne pouvait donc être véritablement conceptualisé* ».

Une fois l'approche communicative parait avoir définitivement cédé la place à l'approche actionnelle promue par le Conseil de l'Europe, la place accordée au jeu dans la Cadre européen commun de référence pour les langues reste très marginale, le CECRL (2001 :47) se contentait de signaler ce qui suit : « *L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel* ».

Dans le contexte éducatif algérien, beaucoup d'enseignants restent encore réticents en ce qui concerne l'intégration du jeu dans la classe de FLE et ce, en dépit de ces éventuels avantages reconnus par les spécialistes du domaine. En effet, la majorité le considère uniquement comme simple activité de passe-temps or il semble essentiel de sensibiliser les enseignants quant à l'intégration du jeu dans la classe ainsi que de les former à une utilisation consciente de cet outil pédagogique étant donné que les activités ludiques

peuvent permettre aux enseignants de personnaliser davantage leur pratique et d'élargir significativement leur boîte à outils.

Le jeu, un outil pédagogique à bon escient, reste encore exclu de la classe de langue et dans le cas échéant, il est seulement destiné à un public d'enfant. Notre souci de sensibiliser davantage la communauté d'enseignant vis-à-vis de l'utilisation du ludique demeure notre principe de travail de recherche ainsi qu'élargir le public pour lequel il est adressé.

Ainsi, nous visons à travers la réalisation de la présente recherche d'atteindre un double objectif, d'une part, revaloriser et repenser la place/statut du jeu dans la classe de FLE en l'intégrant dans un contexte universitaire. D'autre part, d'en finir avec une écriture centrée uniquement sur le savoir acquis en classe et allier l'imaginaire et le ludique afin de développer la créativité des apprenants dans la classe de FLE et ainsi examiner la corrélation entre les deux notions clés de notre travail de recherche, à savoir ; ludique et créativité.

Notre recherche s'ancre dans le champ de la didactique des langues étrangères et secondes, dans la mesure où elle expose une réflexion portant l'intégration de l'activité ludique dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère/langue seconde et ce, dans le but de développer la créativité des apprenants.

Cette recherche est organisée en deux parties principales qui se structurent en six chapitres présentant un cadrage théorique, une démarche méthodologique et une expérimentation suivie par une analyse des données.

Pour le premier chapitre intitulé « L'enseignement/apprentissage du français dans le Souf : aperçu historique et état des lieux », nous permettra de comprendre la situation sociolinguistique du sud et en particulier celle d'El-Oued, le cas d'étude de notre travail de recherche. L'intérêt de ce chapitre est d'éclaircir davantage la particularité du français dans la région du Souf vis-à-vis des autres régions de l'Algérie d'où les lacunes rencontrées, la baisse de niveau et la démotivation des apprenants.

Le deuxième chapitre intitulé « Cadrage conceptuel autour de l'activité ludique », est axé particulièrement sur les deux notions ludiques et jeu. Il nous permettra de

comprendre plus amplement les deux notions en question tout en soulignant leur progression en pédagogie. À travers ce chapitre, nous remettons en question la place accordée au jeu dans la classe de FLE tout en proposant une approche ludique à introduire dans le contexte universitaire.

Quant au troisième chapitre intitulé « La classe de langue entre activité, acteur et créativité », met l'accent sur la notion de la créativité dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Le cadrage méthodologique de la recherche est explicité dans un quatrième chapitre intitulé « Cadrage méthodologique et réalité du terrain », où nous détaillons notre problématique de recherche ainsi que l'ensemble des questions annexes, l'hypothèse générale et l'ensemble des hypothèses opérationnelles, nos objectifs à atteindre, le contexte et l'échantillon et la méthodologie adoptée pour la réalisation de notre recherche. En effet, ce chapitre représente une grille de lecture sur laquelle s'appuient les chapitres suivants.

Le cinquième chapitre de notre thèse intitulé « Enquête par questionnaire, pré-test et post-test : présentation, analyse et interprétation des données », est consacré à la présentation de notre enquête par questionnaire réalisé auprès d'enseignants et d'apprenants de FLE de l'université d'El-Oued, ainsi qu'à la présentation de notre pré-test et post-test réalisés avec l'ensemble des étudiants du département de français qui ont participé à notre expérimentation, par la suite nous présentons l'analyse et l'interprétation des données de l'ensemble des épreuves respectives.

Le dernier chapitre intitulé « Exploitation de l'atelier ludique dans la classe de FLE : de la conception à l'exploitation », nous avons combiné l'analyse du post-test réalisé au début de l'expérimentation à celle obtenue à la fin de notre expérimentation à dominante provoquée qui porte sur l'application d'un atelier ludique dans la classe de FLE. La dite expérimentation est menée avec un groupe d'étudiants de 1<sup>re</sup> année Français LMD. Il est à noter que l'aspect quantitatif est dominant dans ce chapitre, et ce, parce que nous avons eu recours à une analyse de contenu suivi par une approche comparative.

S'ensuit une conclusion générale qui est organisé en trois axes ; il s'agit en effet, de revisiter les questions et les hypothèses de notre travail de recherche vis-à-vis des

résultats obtenus lors de l'analyse du corpus, puis, signaler les apports et les limites de la présente recherche et en fin, mentionner les perspectives auxquelles elle invite.

**PARTIE I.**  
**Cadre théorique de la recherche**

## **Chapitre 1.**

# **L'enseignement-apprentissage du français dans le Souf: aperçu historique et état des lieux**

## **Introduction**

Afin de décrire le contexte sociolinguistique de sud algérien, en particulier celui du Souf (El-Oued), à travers ce premier chapitre nous allons présenter un bref survol historico-sociolinguistique et nous adapterons pour cela une approche historique car, pour comprendre la situation sociolinguistique actuelle il est primordial de se référer à la situation ancienne, cela dit, nous ne pouvons pas parler du présent sans faire référence au passé.

La situation sociolinguistique de l'Algérie en général depuis 1830 jusqu'à nos jours, peut se résumer en deux phases essentielles, en l'occurrence: la francisation et l'arabisation.

Donc, nous avons jugé important de débiter notre premier chapitre par les deux évènements majeurs qui ont marqué l'histoire de l'Algérie: celui de l'occupation de l'Algérie par la France en 1830 et celui de l'indépendance nationale en 1962, ces deux dates très importantes qui résument le passage de la francisation à l'arabisation.

Ensuite, nous évoquerons la situation sociolinguistique actuelle toute en expliquant les différents facteurs liés aux difficultés rencontrées vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage de la langue française par les enseignants et les apprenants dans la région du Souf.

## 1. Éclaircissement du statut du français en Algérien d'hier à aujourd'hui

### 1.1. Durant la période précoloniale

L'Algérie est un pays qui a connu maintes invasions étrangères et dont l'histoire est profondément influencée par plusieurs civilisations.

Selon les historiens, la première ethnie installée en Algérie était «*les Imazighen*»<sup>1</sup> appelés ultérieurement les Berbères, à ce propos Cherrad-Bencherfa souligne que:

Certains historiens, anthropologues et ethnologues remontant vers 3000 A-J-C, rattachent les berbères aux capsiens du néolithique qui ont peuplé cette partie nord du continent africain. D'autres se basant sur la découverte des inscriptions libyque (ancienne écriture berbère) dans la région du Sinaï et du delta du Nil et sur l'existence des populations berbérophones vivant aujourd'hui dans l'oasis du Sina en Egypte occidentale, défendent la thèse de peuplade orientales (égyptiens surtout, se disant *Imazighen*) et qui se sont installées au Maghreb. À ces populations berbères (du terme latin *barbarus*) sont venus se mélanger d'autres populations puniques, romaines, juives, arabes, vandales, noires (en nombre infinitésimal) ce qui donnera un fort complexe ethnique de race blanche. (1990:40).

Cette population berbère a subi durant plusieurs siècles une succession d'invasions de différentes civilisations comme: les phéniciens, les carthaginois, les romains, les byzantins, les arabes, les turcs et les français, qui entraînent l'implantation de langues et de variétés linguistiques diverses.

La conquête arabe a bel et bien marqué la population berbère avec l'avènement d'une religion, à savoir; l'islam et d'une langue, à savoir; l'arabe, qui a mené à une cohésion et union entre les berbères et les arabes, à ce sujet Taleb-Ibrahimi précise que c'est :

Au VII<sup>ème</sup> siècle, le pays berbère a rompu avec l'Occident et s'est rattaché à l'Orient, totalement, sans retour, et semble-t-il sans conflit intérieur, sans crise de conscience. Ses nouveaux maîtres, les Arabes, ont pu par la suite, cesser d'y exercer directement le pouvoir. Mais ils l'ont marqué d'une empreinte ineffaçable. Ils l'ont arabisé, si bien qu'aujourd'hui le Maghreb, presque dans son ensemble, peut être considéré comme une province excentrique de l'arabisme. (1997:23)

---

<sup>1</sup> *Imazighen*: signifie «les hommes libres» ayant toujours été rétifs à toutes les formes d'asservissement. Benamor Salah (2009:12)

D'après l'auteur (1997:23), au VII<sup>ème</sup> siècle, le pays berbère a rompu avec l'Occident et s'est rattaché à l'Orient, totalement, sans retour, et semble-t-il sans conflit intérieur, sans crise de conscience. Ses nouveaux maîtres, les Arabes, ont pu par la suite, cesser d'y exercer directement le pouvoir. Mais ils l'ont marqué d'une empreinte ineffaçable. Ils l'ont arabisé, si bien qu'aujourd'hui le Maghreb, presque dans son ensemble, peut être considéré comme une province excentrique de l'arabisme.

La conquête de l'Afrique du nord par les arabes était dans le but d'élargir leur religion et leur culture, ils ont quitté l'Égypte en 647 après J-C et par la suite ont conquis tout le Maghreb en 711 après J-C (La seconde moitié du VII<sup>ème</sup> siècle).

La contrée est islamisée, la langue arabe qui est l'une des grandes langues chamito-sémitique demeurait langue des pays du Maghreb, donc, la contrée devint arabo-islamique. Après la conquête Arabe, l'Algérie passe sous gouvernance turque, ce qui a sauvé le pays de l'occupation espagnole (avant 1830).

La situation sociolinguistique à cette époque était en déséquilibre entre les principaux pôles linguistiques de l'arabe littéraire classique et des dialectes. Ce déséquilibre linguistique reflétait un déséquilibre social en opposant les classes hégémoniques aux classes subalternes, officiellement la langue du pouvoir central.

La langue turque n'a pas su se maintenir devant l'arabe littéraire, ainsi le bey Ahmed de Constantine ignorait le turc et parlait en langue arabe à Constantinople.

Durant cette époque, l'arabe classique avait un statut privilégié et demeurait la langue écrite sur l'ensemble du territoire et la langue arabe a été adoptée en tant que langue de l'administration et de l'enseignement. D'après Cherrad-Bencherfa (1990:32) elle a été d'un usage restreint puisqu'elle n'était que la langue écrite de l'élite intellectuelle.

Donc, l'emploi de l'arabe littéraire était seulement effectué sur le plan de l'écrit y compris pour les classes dominantes, qui, pour les communications orales faisaient recours selon leur origine et selon les situations, soit aux dialectes arabes et à ses formes variantes, soit au dialecte berbère et ses parlers.

L'immense développement qu'ont connu les institutions et les agents de légitimation du pouvoir politique qui imposaient les règles de normalisation sociale (à savoir les institutions culturelles et de formation culturelle), de reproduction du discours dominant

(à savoir les fonctionnaires de l'état et les personnalités culturelles) a favorisé le processus de légitimation de l'arabe standard en tant que langue officielle, langue de l'état, langue de référence et de prestige qui selon Bourdieu (1982:27) : « *Devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées* ».

Mais cette situation qui tend vers la stabilisation linguistique donc, vers une sorte d'homogénéisation linguistique de l'Algérie, connaîtra par la suite avec la conquête française une rupture qui mènera à son effondrement structural et ce, en mettant en place de nouvelles normes de mesure et surtout de nouvelles références culturelles.

Vers le XIV<sup>ème</sup> siècle, tout le Maghreb était sous le protectorat français et l'objectif de l'hégémonie coloniale française de l'Afrique de nord était dont le but d'une réaffirmation de la superpuissance de la France à l'échelle nationale.

À ce sujet, De Saussure (1990:42), a souligné que: « *La colonisation qui n'est qu'une forme de la conquête, transporte un idiome dans des milieux différents* », à la lumière de cette citation, nous pouvons dire que la présence de la France en Algérie est liée aux données historiques.

L'Algérie était une colonie française de 1830 jusqu'au 1962, donc, l'introduction de la langue française dans ce pays a vu le jour à partir du 05 juillet 1830.

## **1.2. Durant la période coloniale et après l'indépendance**

La politique linguistique des Etats du Maghreb avait comme but déclaré de s'opposer au colonisateur. La culture et l'identité française y sont restées pendant 132 ans avec leurs dimensions linguistiques (le français comme langue) et religieuses (Christianisme).

Les militants nationalistes algériens ont voulu lui opposer une identité algérienne fondée sur la langue arabe classique et l'Islam et ce, pour faire bonne mesure et paraître au même niveau de prestige que celui mis en avant par le colonialisme.

Le choix de la définition arabo-islamique était un peu dicté par les conditions de l'époque, mais cette identification par opposition mécanique a posé problème dans le mouvement national, qui a vite connu la crise dite berbériste de 1949. Quant à l'identité officielle retenue par le PPA-MTLD (Parti du peuple algérien – Mouvement pour le

triomphe des libertés démocratiques) et des nationalistes avait, en effet, exclu la berbéricité et l'arabe algérien (dorénavant appelé maghrébin).

Après l'Indépendance, la crise s'est poursuivie, en effet, à cette époque, nous ne pouvons plus accepter que des éléments qui définissent réellement et historiquement notre identité et culture soient complètement occultés par notre Etat national indépendant et la politique linguistique de l'Etat algérien a été, pendant toute cette période et jusqu'à 2002 date de la constitutionnalisation de tamazight, la continuité de ce qui a posé problème en 1949.

En effet, on a imposé à une société qui ne se reconnaissait pas comme arabe au sens ethnique, une langue arabe qui n'est pas la sienne et qui n'est la langue maternelle de personne dans un monde dit arabe. Il s'agit de l'imposition d'une politique linguistique autistique, effectivement, les élites en charge de l'état avaient décidé que l'Algérie était arabe et que tout le monde devait parler cette langue (arabe scolaire), que personne ne parle en dehors des élites arabisantes, réduites en nombre, et restreintes au domaine formel. La politique linguistique algérienne a continué à utiliser cette langue comme seule langue de l'administration et de l'école.

Et cela a créé en quelque sorte un conflit par rapport aux langues maternelles, étouffées par cette politique, et par rapport aux langues du savoir scientifique moderne et universel. Cela posait aussi un problème au niveau des élites, qui étaient, au lendemain de l'Indépendance, essentiellement francophones.

C'est un conflit qui a été créé de toutes pièces et par obsession de se distinguer du colonisateur, l'état algérien a imposé le recul de la langue française pour ne récolter que ruines en contrepartie.

Cela a produit une véritable catastrophe intellectuelle et culturelle. Du jour au lendemain on a imposé aux élites formées en langue française de s'exprimer uniquement en arabe scolaire et en réalité beaucoup ne maîtrisaient pas la langue arabe scolaire et il faut dire que l'Etat algérien fonctionnait en français dans les domaines les plus pointus. Cela a produit des attitudes de stigmatisation de notre réalité culturelle et linguistique dont l'ultime conséquence est la haine de soi. Les algériens sont amenés à se détester, à détester leurs langues maternelles et ils avaient l'impression terrible d'être «mal nés».

Une haine de soi si incroyable que certains affirment sans honte que le parler algérien est pathologique. En fait, la pathologie est dans la tête de ceux qui pensent ainsi et montrent ainsi combien ils méprisent leur peuple et ignorent tous des sciences du langage. Le mixage dans les langues est naturel. Par exemple, les deux symboles du christianisme et de l'islam, la *géhénne* (*djahanam*), et le paradis (*el firdaous*) sont des appellations d'origine iranienne ; *çirât* (la voie, le chemin) est d'origine latine, *khimâr* est d'origine syriaque.

### **1.2.1. La politique de la francisation**

Le Maghreb, et en particulier l'Algérie, a connu la présence de maintes civilisations et ce à des moments divers, chose qui a permis la cohabitation de plusieurs langues, parmi elles la langue française qui a l'a plus perduré et influencé les usages et a pu ainsi accéder à un statut remarquable dans la société algérienne. Le français langue imposée au peuple algérien par le fer et le sang, par une violence rarement égalée dans l'histoire de l'humanité a constitué un des éléments fondamentaux de la France vis-à-vis de l'Algérie, selon Taleb Ibrahimî :

En effet, une des composantes de force de la politique coloniale de destruction de l'univers social et langagier algériens consistaient en l'annulation des moyen de diffusion de la langue écrite et de ses supports sociaux (institutions sociales d'avant la colonisation). Aussi, la langue arabe écrite en Algérie a été rendue progressivement inopérante dans son propre univers. La première est celle de la déscolarisation massive, entreprise par la France qui l'opère par l'interdiction quasi-générale des écoles algériennes (et donc des moyens de base de la diffusion de la langue arabe écrite). La deuxième est celle de la politique et du processus hégémonique de la francisation, par ailleurs sans effet de scolarisation pour la population algérienne. (1997:35)

À partir des premières années de la colonisation française, une entreprise de désarabisation et de francisation est menée en vue de parfaire la conquête du pays. À ce sujet, Rovigo en 1843 souligne:

Je regarde la propagation de l'instruction et de notre langue comme le moyen le plus efficace de faire des progrès à notre domination dans ce pays (...) le vrai prodige à opérer serait de remplacer peu à peu l'arabe par le français (...) qui ne peut manquer de s'étendre parmi les indigènes, surtout si la génération nouvelle vient en foule s'instruire dans nos écoles. (Cité par Taleb-Ibrahimî 1997: 36).

En ce qui concerne l'Algérie précoloniale, son système éducatif était basé sur les principes religieux de l'islame constituant ainsi le fondement de la société algérienne dont il régulait les aspects religieux, culturels, sociaux, économiques et politiques.

Son importance était telle dans le bon fonctionnement de la société qui était en effet, la première cible de l'armée coloniale et qui élimina presque tous les établissements scolaires (écoles coraniques, *médersas*) et édifices religieux (*zaouïas*, mosquées), cité par Queffelec et Al (2002).

En voici un tableau<sup>1</sup> illustrant le nombre d'établissements scolaires vers 1830:

Nombre d'établissements Scolaires	Alger	Constantine	Tlemcen	El-Oued(Le Souf)
<b>Mosquées</b>	13 grandes 141 petites	35	1 grande	Y a pas un nombre exacte mais il est a noté que la présence des confréries religieuse dans le Souf remonte au XII <sup>e</sup> siècle.
<b>Médersas</b>	6-10	7	7	La première Médersa a été créée à Guémar
<b>Ecoles primaires</b>	100	90 en ville 300 dans les compagnes	50	La première école a été ouverte en 1893.

**Tableau n°01: nombre d'établissement scolaire en Algérie vers 1830**

<sup>1</sup> Vu la différenciation des chiffres à propos du nombre d'établissements scolaires en Algérie en 1830, nous avons tenu en compte que des chiffres fiables retrouvés dans les ouvrages suivants:

-Cherrad-Bencherfa Y. Contacts de langues et enseignement du français en Algérie. 1990.

-Voisin A-R. Le Souf monographie. (2003).

-Zaid, N, Tazairt, K et Farzouli, M. El Oued patrimoine et civilisation. (2009).

IL est à préciser que la première école dans le sud a été construite à Laghouat en 1863 et il a fallu attendre 3 ans avant que le Souf possède la sienne, à ce sujet, selon Voisin (2003), c'est en 1893 que la première école a été ouverte à Kouinine (une petite commune à El-Oued) et elle est d'ailleurs toujours en service, El-Oued a eu ensuite son école en 1900 et Guémar en 1903. Voisin précise que l'école de Kouinine avait une classe et un logement, quant à El-Oued, elle avait 4 classes et 3 logements et pour Guémar, elle avait 3 classes et 3 logements.

Avant l'implantation de la première école dans le Souf, ceci dit, avant la colonisation française, à l'époque l'enseignement de l'arabe était en vigueur, dans chaque village et dans chaque quartier des *zaouias*<sup>1</sup> dispersée un enseignement ou plutôt une éducation purement religieuse sous la conduite de *Moudarès* (instituteur) ou d'*Oulama* (lettrés), des enfants assis par terre, écoutent le *Taleb*<sup>2</sup> qui dictent des versets coranique, répétant en chœur phrase par phrase tout en copiant sur les tablette, ainsi, ils apprendront le livre saint pendant plusieurs année d'enseignement.

D'après Cherrad-Bencherfa Yasmina (1990), les mosquées dispensaient un enseignement supérieur et rivalisaient avec celle de Tunis ou du Caire (Constantine en particulier). Cependant beaucoup d'étudiants après leurs études secondaires (dans les *médersas*), partaient à l'étranger (Tunis ou le Caire surtout) où ils poursuivaient les études universitaires.

Les effectifs restaient élevés, beaucoup de chroniqueurs témoignent que tous les enfants de sexe masculin étaient scolarisés, par contre, les filles étaient totalement exclues.

Durant la période coloniale, le pouvoir colonial n'épargna que quelques *zaouïas* maintenus comme: « *Foyers de collaboration tout en y limitant l'enseignement de la lecture du coran*», cité par Taleb Ibrahim (1973). En effet, L'enseignement de la langue arabe a été réduit à sa plus simple expression et cela conformément aux

---

<sup>1</sup> *Zaouias* selon Cherrad-bencherfa Yasmina (1990), dans le monde rural l'entité culturelle représentait par la *zaouia* émanait en fait d'un ordre supérieur, la confrérie. La *zaouia* "sanctuaire –demeure" soit d'un saint local pouvant se prévaloir, le cas échéant, d'une lignée noble chérifienne, soit d'un ordre supérieur régional, d'une confrérie attachée au nom d'un étranger au terroir. La *zaouia* assurait des fonctions multiples: chapelle, mosquée, école, lieux d'asile et de réunions, bibliothèque, hôpital, office de publicité où s'échangeaient des nouvelles et se prenaient des décisions. Ses activités répondaient parfaitement aux origines spirituelles de cette fondation qui fournissait à l'individu aide et réponses aux situations et interrogations angoissantes de l'existence, et ceci bien sur le plan spirituel et moral (religion, instruction), que sur le plan purement physique (soins médicaux et soutien matériel).

<sup>2</sup> *Taleb* enseignant en théologie islamique (coranique).

directives de militaires, ainsi dicté par le général Ducrot (cité par Lacheraf, Mustapha 1974): « *Entravons autant que possible le développement des écoles musulmanes, des médersas (...). Tendons, en un mot, au désarmement moral et matériel du peuple indigène* ».

En même temps, à l'intérieur du pays, les forces militaires dépossédaient les grands propriétaires fonciers de leur terre, les chassaient de leurs propriétés qui étaient redistribuées par la suite aux colons. En ce qui concerne la politique de francisation, elle s'inscrit dans un processus que Calvet Louis-Jean (2002) nomme : « *La glottophagie* ».

En effet, ce processus vise à asseoir la supériorité de la langue française, langue dominante, en discréditant les langues locales, les langues dominées. À ce sujet Boudebia (2012:266) explique que les langues maternelles des colonisés sont dévalorisés, stigmatisées et vidées de toutes les fonctions que peuvent assurer les vraies langues.

C'est ce processus que Marçais William (1931) tente de justifier quand il déclare:

Quand une des langues et, celle des dirigeants, qu'elle ouvre l'accès d'une grande civilisation moderne, qu'elle est claire, que l'expression écrite et l'expression parlée de la pensée s'y reprochent au maximum; quand l'autre est la langue dirigés, qu'elle exprime dans ses meilleurs écrits un idéal médiéval, qu'elle est ambiguë, qu'elle revêt quand on l'écrit un aspect que quand on la parle, la partie est vraiment inégale: la première doit fatalement faire reculer la seconde. Comme idiome de la conversation, celle-ci peut toutefois se maintenir. (Cité par Calvet Louis-Jean, 2002:167).

Il s'agit en effet, d'un exemple du discours colonial sur la langue qui, afin de justifier son entreprise de glottophagie, vise à convaincre les colonisés la « *pauvreté* » de leurs langues maternelles comme l'a indiqué Morsly Dalila (1990:81).

Pour Taleb-Ibrahimi Khaoula (1997:35), le français en évinçant la langue arabe dans son propre territoire (à l'exception, toutefois, du domaine religieux) a conduit les algériens à se réfugier dans l'oralité qui est devenue leur mode d'expression dominante, seule forme de résistance à opposer à l'entreprise forcenée de désarabisation et de déscolarisation mener par le colonisateurs et dont la plus

dramatique des conséquences a été de plonger ce peuple, héritier d'une culture prestigieuse et séculaire, dans la nuit coloniale de l'analphabétisme et de l'ignorance.

### **1.2.2. La politique d'arabisation**

Parmi les opinions majeures qu'a eu l'indépendance nationale de l'Algérie est bien le choix de l'arabe classique comme langue nationale et officielle exclusive et nous signalons une divergence d'avis concernant cette politique.

Selon Chelli Amirouche (2011), l'Algérie est ses deux autres voisins du Maghreb ont nié puis voulu étouffer le plurilinguisme qui prévaut au sein de la société arabo-berbère à travers la mise en place au lendemain de leurs indépendances respectives. Cette politique voulait faire de l'arabe classique la langue véhiculaire et à long terme vernaculaire des trois nations maghrébines.

Et d'après Benmayouf Yamina -Chafia (2008:45), les arguments officiels avancés dans les nombreuses déclarations et textes officiels sont résumés par la Charte d'Alger qui date d'avril 1964 et dans laquelle nous pouvons lire que: « *La culture algérienne sera nationale, révolutionnaire et scientifique. Son rôle de culture nationale consistera en premier lieu à rendre à la langue arabe (...) sa dignité. Elle combattra ainsi le cosmopolitisme culturel et l'imprégnation occidentale* ».

Cela dit, l'arabisation ou plutôt la réarabisation doit donc s'ingénier à éliminer les répercussions linguistiques et culturelles dû à l'occupation française ainsi que marquer l'appartenance de l'Algérie au monde arabe ou plutôt au monde arabo-musulman.

À ce sujet Grandguillaume Gilbert (1998:217) explique que l'objectif principal de l'arabisation n'était pas de remplacer rapidement et à n'importe quel prix la langue française pour en gommer superficiellement la trace, l'objectif principal consistait plutôt d'apporter à la société algérienne ce que précisément la langue française ne pouvait lui apporter, en l'occurrence; la conscience d'une mémoire culturelle ancienne, le rattachement à un patrimoine prestigieux exprimé dans cette langue arabe, l'explication de cette référence arabo-islamique comme élément non seulement religieux, mais aussi civilisationnel, et donc, par là-même, universaliste.

À vrai dire, les racines de la revendication de l'arabisation en Algérie remontent avant l'indépendance, puisque l'un des slogans les plus répandus bien avant la seconde guerre mondiale était: « *l'Algérie est notre patrie, l'islam est notre religions et l'arabe est notre langue* ».

Après l'indépendance en 1962, la question de la politique linguistique algérienne a été au cœur des débats intenses dans lesquels deux points complexes étaient majeurs, à savoir; le statut des langues et l'identité. Cette politique consistait surtout à l'usage de la langue arabe comme force de résistance et d'opposition à la politique de déculturation et de désarabisation du peuple algérien ainsi comme facteur de cohésion et d'union.

Pour Queffélec et all (2002), si l'expression « *arabisation* » recouvre parfaitement celle de « *politique linguistique et culturelle* » en Algérie, c'est en raison de la confusion entretenue dans les textes officiels entre les termes « *langue* » et « *culture* ». Comme l'a souligné Sayad Abdelmalek (1976:206), cette confusion véhiculée par le discours officiel réside principalement dans: « *Les ambiguïtés consciemment ou inconsciemment entretenues entre les ordres religieux, national, politique, culturel et linguistique* ».

Voici ci-dessous un tableau chronologique décrivant le déroulement institutionnel de la politique linguistique de l'arabisation en Algérie selon les travaux de : Grandguillaume (1983), Morsly (1985), Cherrad-Bencherfa (1990), Taleb-Ibrahim (1995) et Quéfflec et all (2002).

Année	Les évènements
<b>1962-1967</b>	L'enseignement et les médias publics sont les principales cibles: arabisation des deux premières années de l'enseignement primaire et parution du journal EChaab entièrement rédigé en arabe. Arabisation de la justice et de l'état civil.
<b>1968-1970</b>	Le secteur de la fonction publique est à son tour concerné par la promulgation des diverses lois: ordonnance du 20.4.1968 portant obligation pour tous les fonctionnaires de l'État de maîtriser l'arabe; décret du 8.2.1969 portant création dans tous les Ministères d'un bureau d'arabisation chargé de la traduction en arabe de tous les décrets et lois officiels; arrêté du 12.2.1970 fixant les niveaux de langue que doivent justifier fonctionnaires des administrations de l'État.

<p><b>1971</b></p>	<p>Désignée par le gouvernement de l'époque comme « année de l'arabisation », elle voit l'intensification des mesures d'arabisation par la mise en place des premiers organes de contrôle; ordonnance du 20.1.1971 portant extension de l'obligation pour les fonctionnaires de connaître la langue arabe; arrêté du 20.8.1971 portant arabisation de l'enseignement supérieur; arrêté du 12.10.1971 portant création des premières commissions permanentes pour l'arabisation au sein des universités</p>
<p><b>1973</b></p>	<p>Décret du 6.11.1973 portant création de la Commission nationale d'arabisation, structure nationale de contrôle, d'évaluation, d'organisation et de planification de l'arabisation, dirigée par le Président de la République: tenue en décembre du 2<sup>e</sup> Congrès sur l'arabisation.</p>
<p><b>1975</b></p>	<p>Première conférence nationale de l'arabisation (14.5.1975) qui réaffirme le principe de l'arabisation, définie : « <i>Comme la récupération par les Algériens de la composante essentielle de leur identité nationale, elle est l'instrument de souveraineté nationale, de la justice nationale, elle est aussi l'outil de renforcement de l'unité nationale</i>».</p>
<p><b>1976</b></p>	<p>Promulgation de la Charte Nationale, texte doctrinaire qui accorde une place importante à la politique culturelle du pays et rappelle la nécessité de la généralisation de l'utilisation de la langue arabe dans tous les domaines de la vie sociale et économique. Les langues étrangères sont décrétées langues d'ouvertures sur la civilisation universelle et sur l'univers scientifique. Cette année voit aussi la promulgation de l'ordonnance portant création de l'Ecole fondamentale de 9 ans. Ce texte consacre de manière officielle la rupture totale avec le système éducatif hérité de la période coloniale. Dorénavant, les mots clés de cette institution seront arabisation, démocratisation et algérianisation de l'enseignement.</p>
<p><b>1979</b></p>	<p>Tenue du 4<sup>e</sup> Congrès du FLN (27.1.79) pour trancher la question de la succession de Président Boumedienne décédé le 29 novembre 1978. À cette occasion, le congrès du FLN réaffirme les orientations générales de la politique culturelle et linguistique par deux résolutions, confirmant l'idéologie de l'arabisation. Cette année est aussi marquée par un certain nombre d'évènements nationaux importants: agitation berbère qui commence en Kabylie, longue grève des étudiants arabisants, qui traduit selon Khaoula Taleb Ibrahim (1995) : « <i>Un malaise profond des étudiants des filières arabisées de l'université, confrontés</i></p>

	<p><i>aux difficultés de recrutement dans le monde du travail et souvent contraints à une francisation à rebours. Frustrés et victimes des attermoiments du pouvoir, ils réclament l'arabisation totale de l'administration, de la fonction publique et l'ouverture de la recherche à la langue arabe.»</i></p>
<b>1980-1981</b>	<p>L'application des résolutions du 4<sup>e</sup> Congrès du FLN(1979) provoque des troubles (Tizi-Ouzou et Alger en avril et mai 1980) liés à la revendication berbère sur la reconnaissance officielle de la culture et de la langue tamazight comme éléments constitutifs de l'identité algérienne. La répression du mouvement : « <i>Le printemps berbère</i> » oblige le président Chadli à reconnaître l'existence d'un "patrimoine culturel populaire qui est acquis de tout le peuple algérien». Parallèlement, la politique d'arabisation connaît une intensification: création d'un Haut-Conseil de la langue nationale sous l'autorité du parti FLN; arabisation totale des filières de sciences sociales dans toutes les structures de l'enseignement supérieur.</p>
<b>1986</b>	<p>Promulgation de la nouvelle Charte Nationale qui rappelle que : « <i>La langue arabe est un élément essentiel de l'identité culturelle du peuple algérien</i> » (1986:51) et que «<i>son acquisition</i>», «<i>sa maîtrise</i>» et «<i>sa généralisation</i>» sont une constante dans l'édification du pays et de l'unité du peuple. Parallèlement, création le 19.8.1986 d'une autre instance de légitimation et surtout de normalisation linguistique : l'Académie arabe.</p>
<b>1991</b>	<p>Promulgation après vote par l'Assemblée nationale populaire de la loi 91-05 du 16.1.1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe. De toutes les lois promulguées celle-ci est considérée comme la plus coercitive. Le texte législatif délimite et fixe l'ensemble des domaines d'emplois réservés exclusivement à cette langue: « <i>Les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations, quelle que soit leur nature, sont tenues d'utiliser la seule langue arabe dans l'ensemble de leurs activités telles que la communication, la gestion administrative, financière, technique et artistique</i> ». (Art.1); «<i>l'utilisation de toutes langues étrangères ... est interdite</i> ». (Art.5). les dispositions pénales considèrent comme délit l'utilisation de toute langue étrangère pour la rédaction d'un document officiel (Art.29). les sanctions prévues en cas de violation de la loi sont des amendes qui varient de 1 000 DA</p>

	à 100 000 DA.
<b>1992</b>	Gel, le 4.7.92, de la loi précédente par le Président Mohammed Boudiaf qui estime que les conditions d'une généralisation de l'utilisation de la langue arabe conformément à l'esprit de ce texte n'étaient pas encore réunies.
<b>1996</b>	Ordonnance du 17.12.96 portant obligation de l'utilisation de la langue arabe et fixant au 5.7.98 la date butoir d'application. Cette loi, votée à la veille de sa dissolution par le Conseil national de transition, assemblée législative de transition, est déclarée « <i>scélérate</i> » par une partie de la caisse politique (cf. Infra). aussi coercitive que la loi de 1991, cette ordonnance fixe la date du 5 juillet 1998 pour "rendre obligatoire" la langue arabe dans toutes les institutions de l'Etat algérien et proscrire par là tout usage du français. Cette ordonnance concrétise l'alliance du Pouvoir conservateur avec les islamo- <i>baâthistes</i> par une instrumentalisation de la langue arabe au détriment de milliers de cadres supérieurs toujours opérationnels en langue française dans les secteurs vitaux et très sensibles de l'Etat: l'économie, l'industrie, les hydrocarbures, l'enseignement supérieur et la recherche scientifique. Cette loi n'a cependant pas été suivie de texte d'application définissant les modalités de son application dans les divers secteurs concernés.

**Tableau n° 02: Déroulement institutionnel de la politique linguistique de l'arabisation en Algérie**

Comme récapitulation du tableau ci-dessus, selon Chelli (2011), pour remplacer la langue française, une trentaine de lois portant sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe dans tous les secteurs d'activités, a été promulguée depuis l'indépendance sans qu'aucune ne soit intégralement respectée faute de moyens: l'administration, le parlement, la justice, l'information et bien évidemment l'école.

La dernière date et en effet la plus dure, celle de 1998 qui interdisait toute utilisation d'une autre langue et prévoit de fortes amendes pour les contrevenants, dès lors, l'arabisation apparaît comme une politique d'exclusion visant la résurrection de la langue arabe classique et l'adhésion de l'Algérie à l'idéologie arabo-musulmane. En un mot, nous pouvons dire que la politique d'arabisation est une politique glottophobe et glottocide.

### 1.3. Durant La période actuelle

La réalité linguistique actuelle permet de constater que le français ne semble pas avoir perdu totalement de son prestige car non seulement cette langue est reconnue comme une chance d'ascension sociale mais elle demeure également un instrument de communication largement employé même en dehors du secteur économique. La langue française occupe encore une place prépondérante dans la société algérienne, et ce, à tous les niveaux : économique, social et éducatif.

Le français connaît un accroissement dans la réalité algérienne qui lui permet de garder son prestige, et en particulier, dans le milieu intellectuel. Bon nombre de locuteurs algériens utilisent le français dans différents domaines et plus précisément dans leur vie quotidienne.

En effet, le français est un outil de travail important pour les algériens que ce soit sur leur lieu de travail, à l'école ou même encore dans la rue. Nous pouvons dire que cette expansion du français s'est faite ces dernières années grâce aux paraboles qui foisonnent de plus en plus dans l'environnement sociolinguistique de chaque foyer algérien.

Cette langue tient aussi une position forte dans l'enseignement universitaire technique et scientifique. À ce propos Achouche (1981) cite que : « *Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien* ».

Cette langue a également une fonction importante dans le secteur médiatique comme en témoigne l'essor de la presse francophone. Il est vrai que le français avait le statut de langue seconde jusqu'à la mise en place de l'école fondamentale dans le système éducatif algérien.

Ce statut s'explique, d'une part, par le fait que cette langue permettait de transmettre les matières d'enseignement, d'autre part, étant donné le nombre de cours de français dispensés dans le primaire et le secondaire c'est ce statut privilégié du français que met en évidence Eveno Patrick lorsqu'il fait remarquer que:

En effet, nombre d'Algériens possèdent quelques notions de français, reçoivent les programmes français de télévision et gardent des relations avec les émigrés installés en France. Par ailleurs, beaucoup de professeurs et d'instituteurs ont fait leurs études en français et les universités françaises accueillent encore des Algériens. (1996:103)

Mais, il est à faire remarquer que si dans le secteur éducatif et plus précisément dans le primaire et le secondaire, l'arabe a pris en charge les enseignements des matières scientifiques, néanmoins, l'arabisation n'a pas été poursuivie dans le supérieur puisque paradoxalement le français est resté dans de nombreuses universités, la langue de l'enseignement et des techniques.

C'est pourquoi, ce hiatus a entraîné un malaise chez les apprenants car après douze ans de pratique de la langue arabe, de nombreux bacheliers des filières scientifiques au niveau du secondaire sont confrontés, dès le premier jour de leur rentrée universitaire, à un problème, celui de communiquer avec le professeur et de suivre un cours magistral en langue française.

En effet, ces étudiants assistent à des cours magistraux dispensés par un enseignant mais qui utilise une langue qui leur semble tout à fait étrangère, alors qu'ils l'ont étudié pendant neuf ans.

À ce sujet Asselah-Rahal Safia (2001) s'interroge comme suit: « *Que penser de ce paradoxe ? Que faut-il attendre de ces étudiants qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement ?* ». Dans ce cas, elle propose qu': « *Il faut faire une évaluation sur le terrain pour définir exactement les perspectives nécessaires et en dégager les programmes avec un contenu adéquat pouvant servir l'étudiant à bon escient* ».

En d'autres termes, il faut admettre que le français a joué un rôle important dans l'instruction des cadres algériens, précisément dans les secteurs scientifiques et techniques.

Il ne faut pas perdre de vue que cette langue a connu une extension remarquable dans les milieux d'intellectuels algériens. Elle a été une arme pour un bon nombre d'entre eux, entre autre, pour Kateb Yacine qui considérait que: « *C'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne [...]* ». (Cité par Asselah-Rahal Safia 2001).

En outre, il est indéniable de souligner que la pénétration de la langue française en Algérie a été rapide car ainsi que le signale Walter Henriette:

[...] Les musulmans n'ont fréquenté l'école française qu'à partir du début du XX<sup>e</sup> siècle. Néanmoins en ce qui concerne l'Algérie, on peut dire qu'à cette époque, et surtout à partir de 1930, le français avait déjà pénétré partout. Cela signifie que contrairement au reste de l'Afrique francophone, c'est surtout par des communications orales et non pas uniquement par l'école que le français a pris place dans la vie des habitants. (1994:214)

Elle représentait ainsi un outil de travail et aussi un instrument de communication dans la vie de tous les jours, en l'occurrence, dans certaines grandes villes et dans certains milieux privilégiés d'un point de vue culturel et social. En fait, nous pensons pouvoir dire, à la suite de Caubet Dominique que:

Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais, mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme. (1998:122)

Sur le terrain effectivement, nous apercevons que le monde des affaires qu'il soit économique ou financier privilégie encore et toujours l'usage du français. Nous avons donc à faire dans ce cas à des relations qui se nouent grâce à la langue française.

De plus cette langue est non seulement vue comme la possibilité d'une appartenance sociale mais elle demeure également un instrument d'ouverture vers la connaissance et un instrument de communication largement employé. C'est ainsi qu'elle reste la langue des citoyens cultivés, du monde de l'industrie et du commerce international.

C'est pourquoi, il faudrait plutôt considérer cette langue comme un acquis à conserver et permettre ainsi le retour à un bilinguisme équilibré, à savoir, un emploi tant du français que de l'arabe.

Il faut donc contribuer au maintien du bilinguisme et plurilinguisme et commencer à voir en la francophonie une autre manière de vivre l'universel. Le français fait partie du patrimoine algérien et permet ainsi de s'ouvrir sur le monde extérieur.

Nous pouvons dire que la langue française reste la langue internationale de la culture, de la politique et de la diplomatie, en effet, sa renommée et sa célébrité sont universellement démontrées et si dans notre système éducatif algérien existe une sorte de guerre des langues si nous osons le dire, et ce entre le français qui occupe le statut de la première langue étrangère et également celui de langue seconde et puis l'anglais qui persiste en occupant le statut de la deuxième langue étrangère et première langue internationale, nous pouvons dire que le français reste dans une position défensive dans cette querelle, en effet, cette langue est privilégiée par de nombreux parents d'élèves qui la choisissent comme première langue étrangère (58% y sont favorables) selon un sondage du CENEAP de la fin 1998 cité par Asselah-Rahal Safia (2001).

En fait, cet emploi préférentiel pour le français s'explique inévitablement lorsque nous savons pertinemment que ce sont plutôt des visées idéologiques qui ont caractérisées l'introduction de l'anglais en 1994 comme une prétendue option dans le primaire mais qui est de toute évidence en concurrence avec le français. Maîtriser cette langue est donc un acquis qu'il serait regrettable de perdre, surtout lorsque l'on sait qu'il permet un accès au modernisme.

En effet, actuellement, le français est incontestablement une des langues qui permet d'accéder à l'internet. N'oublions pas que nous nous situons aux portes de l'Europe et que l'évolution de la technologie, de la science, de la vie économique, sociale et culturelle exige une maîtrise parfaite du français.

C'est pourquoi, une révision du système éducatif qui constitue la base de tout développement doit se faire inévitablement. En effet, il devient urgent de revoir le contenu des programmes, le niveau, la qualité de l'enseignement à tous les niveaux pour pouvoir se mettre sur le même plan que les sociétés avancées.

Nous ne pouvons nier le fait qu'une approche du monde scientifique ne peut se faire sans la possession de plusieurs langues. En conséquence, nous devons adopter une attitude de tolérance vis à vis de la langue française, car c'est non seulement une façon de « *penser le plurilinguisme* » mais c'est aussi une manière de « *penser l'universalisme* » selon Asselah-Rahal (idem).

## 1.2. Présentation du Souf entre étymologie et situation sociolinguistique

### 2.1. Brève présentation et origine de l'appellation

D'après Voisin (2002:09), lorsque nous traversons le Souf, il semble que nous avons tout vu en quelques heures: une immense étendue de sable où sont creusés des centaines de trous au fond desquels poussent des palmiers, quelques villages aux maisons de plâtre, quelques routes goudronnées, et c'est tout.

Le Souf est un espace oasien appartenant au Bas-Sahara algérien, il est resté longtemps une région impénétrable et mystérieuse. Au début de notre siècle, nous n'en savons pas d'avantage sur lui que ce qu'en disaient les historiens et les géographes de l'antiquité. Le Souf est implanté dans le Grand Erg Oriental, cette implantation explique les différences qui le distinguent des autres oasis du Bas Sahara.

Au Moyen-âge, les historiens ont constitué pendant dix ans, des relais et des points d'appui aux caravanes reliant la rive nord et la rive sud du Sahara.

Le Souf constituait l'exception, l'angle mort au sein des différents axes des flux transsahariens qui évitaient le Souf et la difficile traversée de l'erg, on le trouve isolé au milieu dans un immense demi-cercle, groupé autour de sa capital El-Oued.

Ainsi décrit Eberhardt la ville d'el-Oued, dans un style poétique inégalé:

Ma première vision d'El-Oued, me fut une révélation complète, définitive de ce pays âpre et splendide qu'est le Souf, de sa beauté particulière, de son immense tristesse aussi [...]. Du sommet de cette dune, on découvre toute la vallée d'El-Oued, sur laquelle semblent se resserrer les vagues somnolentes du grand Océan de sable gris. Etagée sur le versant méridional d'une dune, El-Oued, l'étrange cité aux innombrables petites coupes rondes, changeait lentement de teinte [...]. (1944:128-132)

Plusieurs versions sur l'origine de l'appellation de Souf, D'après Voisin (2004: 15) l'étymologie du mot Souf n'a jamais pu être établie. Les uns veulent y voir le mot Arabe *çouf* qui signifie: laine, parce que le tissage de la laine de moutons était jadis une des principales ressources de la région.

D'autres nous disent qu'il s'agit du mot *siouf*, mot signifiant dunes en arrêtes, par ailleurs, d'après des propos évoqués par certains anciens historiens, lorsque la tribu des *Toroud* parvint sur cette terre ses membres dirent: «*Nous habiterons ces souyouf*», dans le sens de dunes de sable. Le mot «*souyouf*» représente le pluriel de «*Souf*» et avec l'usage

excessif de cette première notion, la syllabe «you» fut supprimée et les gens disent: «*Il est parti à Souf*» cité par Zaid et all (2009).

Une légende tente encore d'expliquer le nom du Souf, racontait qu'au temps des Chrétiens, une rivière abondante traversait le pays du nord au sud et s'appelait «*Oued Izouf*», qui signifie: «*la rivière qui murmure*», mais les Chrétiens, forcés de se retirer devant l'Islam victorieux en faisant disparaître la rivière dans les profondeurs du sol, avant de s'enfuir. «*Oued Izouf*» coule toujours et le mot altéré serait devenu «*OuedSouf*», une dénomination composée de deux mots: «*Oued*» et «*Souf*» (ibid., 2009).

## **2.2. La situation diglossique du Souf**

Comme nous l'avons déjà mentionné ci-haut, l'Algérie est un pays qui a connu plusieurs civilisations (romaine, vandale, byzantine, arabe, turque et française), de ce fait, les langues de ces civilisations qui ne sont plus d'usage aujourd'hui (sauf pour la langue française) ont laissé des traces dans celle qui ont subsisté en constituant le paysage linguistique actuelle, cela dit, les langues se sont mélangées tout en empruntant les une aux autres ce qui représente la présence de nombreuses racines lexicales et d'emprunts aux différentes langues des différentes civilisations qu' a connu l'Algérie.

D'après Chelli (2011), le Maghreb présentait, au début des temps historiques, une situation linguistique hétérogène et complexe, cela dit, vers XII<sup>e</sup> siècle avant notre ère, le phénicien était déjà présent avec le berbère, cela dit, le Maghreb était cosmopolite et donc plurilingue et pluriculturel.

Actuellement, le paysage linguistique algérien est très simple en le comparant par exemple à celui de la Suisse, de l'Inde ou de certains pays de l'Afrique. En ce qui le concerne, nous pouvons dire qu'il se compose de l'arabe sociétal et les différentes variations du berbère et de la langue officielle/nationale, à savoir; l'arabe littéraire ou classique ainsi que la langue française occupant le statut de la première langue étrangère, seul l'arabe littéraire et le français qui sont utilisées dans les institutions publiques.

Afin de bien préciser la situation diglossique du Souf, nous allons premièrement citer les différents points de vue de linguistes et chercheurs qui ont tenté de définir cette notion.

Selon Fishman (1973:87), le premier linguiste qui a employé le terme de diglossie est bel est bien Ferguson, et depuis, le mot a non seulement été largement accepté par les sociolinguistique mais sa signification s'est élargie et raffinée.

À ce sujet, l'auteur explique qu'à l'origine ce terme a été utilisé pour désigner une société qui reconnaissait deux langues pour ses communications internes, cela dit, dans un premier temps, une langue H qui signifie (*hight* ou bien élevé) utilisée pour la religion, l'enseignement et d'autres aspects de la culture, et dans un second temps, une langue L qui signifie (*low* ou bien commune) employée pour les sujets quotidiens, pour la maison, la famille et le milieu de travail manuel.

À l'égard de cette théorie originale, plusieurs linguistes ont tenté d'y rajouter des considérations significatives, parmi-eux Gumperz cité par Fishman (1973) explique que la diglossie existe non seulement dans les sociétés multilingues qui reconnaissent officiellement plusieurs langues, non seulement dans les sociétés qui utilisent à la fois des variétés dites vulgaires et d'autres classiques, mais aussi dans les sociétés qui emploient différents dialectes ou registres, diverses variétés linguistiques fonctionnellement différenciées pour l'un ou l'autre motif.

Calvet (1993:35) qui essaye de son côté également de cerner le terme diglossie en s'appuyant sur les travaux de Fishman, explique que ce terme a été utilisé par Fishman dans un article datant de 1959 dans lequel il s'attaquait au bilinguisme social.

Calvet précise que ce terme désigne la coexistence dans la même communauté de deux formes linguistiques que Fishman baptise en tant que «*variété basse*» et «*variété haute*», pour l'illustrer, il prend quatre exemples, dont nous nous intéressons à celui qui tourne autour des situations arabophone (dialecte/arabe classique).

Fishman considérait les exemples ci-dessous de combinaisons de variétés «*haute*» et «*basse*» comme cas typiques de diglossie:

	<b>Variété haute (high)</b>	<b>Variété basse (low)</b>
<b>Monde arabe</b>	Arabe classique	Arabe dialectal (égyptien, marocain, etc.)
<b>Suisse alémanique</b>	Allemand standard	Dialectes suisses alémaniques (schwyzertütsh)
<b>Haïti</b>	Français	Créole haïtien
<b>Grèce</b>	Grec moderne 'pur' (katharévousa)	Grec populaire (dhimotikí)

**Tableau n°03: exemples sur de combinaisons de variétés haute et basse cité par Fishman**

Selon Fishman (cité par Calvet, 1993:36) les situations de diglossie sont caractérisées par des traits et en-voici la liste:

1. Une répartition fonctionnelle des usages: on utilise la variété haute à l'église, dans les lettres, dans les discours, à l'université, etc.; tandis qu'on utilise la variété basse dans les conversations familières, dans la littérature populaire, etc.;
2. Le fait que la variété haute jouisse d'un prestige social dont ne jouit pas la variété basse;
3. Le fait que la variété haute ait été utilisée pour produire une littérature reconnue et admirée;
4. Le fait que la variété basse soit acquise « naturellement » (c'est la première langue des locuteurs) tandis que la variété haute est acquise à l'école;
5. Le fait que la variété haute soit fortement standardisée (grammaire, dictionnaire, etc.);
6. Le fait que la situation de diglossie soit stable, qu'elle puisse durer plusieurs siècles;
7. Le fait que ces deux variétés d'une même langue, liées par une relation génétique, aient une grammaire, un lexique et une phonologie relativement divergente.

Cette classification permet de définir la diglossie comme :

Une situation linguistique relativement stable dans laquelle, outre les formes dialectales de la langue (qui peuvent inclure un standard, ou des standards régionaux), existe une variété superposée très divergente, hautement codifiée (souvent grammaticalement plus complexe), véhiculant un ensemble de littérature écrite vaste et respecté (...), qui est surtout étudiée dans l'éducation formelle, utilisée à l'écrit ou dans un oral formel mais n'est utilisée pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communication. (Fishman, cité par Calvet, 1993:36-37).

Quant à Boyer (2001:47-48), il clarifie le concept de diglossie en précisant qu'il n'est pas le simple équivalent d'origine grecque du terme bilinguisme, d'origine latine. Selon lui, le terme diglossie a été forgé pour nommer une situation sociolinguistique où deux langues sont bien parlées, mais chacune selon des modalités très particulières.

Il précise également que les avis sur la nature de ces modalités, leur acceptation et leur permanence divergent, certains linguistes ne reconnaissent qu'un simple partage des

statuts et des usages parfaitement codifiés, alors que d'autres dénoncent une leurre, en l'occurrence celui de la présence d'une langue sur une autre qui, dans la plupart des situations concernées, ne manque pas d'être conflictuelle.

De leur côté, Py et Lúdi (2003: 11), expliquent que, tout en distinguant le bilinguisme social de la notion de diglossie, Ferguson introduisait le terme de diglossie pour les sociétés bilingues dans lesquelles toutes les activités de prestige relèvent d'une langue et toutes les activités commune de l'autre, cependant, ils précisent que la notion de diglossie est utile pour désigner la juxtaposition fonctionnelle de deux langues dans une population.

Pour clarifier la situation diglossique de la région du Souf, nous remontons aux premières civilisations qu'a connues cette région et d'après une étude faite par Zaid (2009) et ses collaborateurs, certains témoins historiques indiquent que la ville d'El Oued a été peuplée depuis la 1<sup>re</sup> ère préhistorique.

Certains historiens tels que Hérodote et Salluste ont indiqué que cette région a été occupée dans un premier temps par les Libyques, d'une part, et les Gétules, d'autre part, qui sont des peuples berbères (amazighs). Dans un deuxième temps par les phéniciens qui sont arrivés sur les terres de Souf à travers les relations commerciales.

Puis dans un troisième temps par les grecs, mais cette présence dans la région de Souf est entourée de doutes et leurs vertiges sont très rares, en effet, les seules traces de cette civilisation sont quelques écrits des anciens historiens tels que Hérodote.

Ensuite, vers le premier siècle de 1<sup>re</sup> ère chrétienne, des romains arrivent au Souf et s'y installer jusqu'à ce que les vandales les chassent vers 427, la présence de ces derniers en Afrique était synonyme de terreur et de destruction ce qui suscita la haine des berbères qui ont mené une guerre féroce contre les vandales qui dura plus de trois ans au terme de laquelle la présence des vandales en Afrique s'est effacée.

Puis, vers 555 après que les vandales aient été vaincus, une expansion de l'empire byzantin sur la majorité des régions orientales de l'Afrique, cette période a connu une importante expansion de la religion chrétienne qui s'est enracinée dans le Souf.

Après les romains, une forte présence d'arabes après la conquête islamique et l'islamisation d'El-Oued, suite à des féroces confrontations entre le peuple berbère et les arabes, ces

derniers ont vaincu la Kahina, et depuis plusieurs tribus arabes n'ont pas cessé d'affluer à El-Oued.

Enfin, la dernière civilisation qu'a connu le Souf est la civilisation française, dont la première opération militaire s'est déroulée vers l'an 1854, cela dit, 24 ans après la colonisation de l'Algérie.

Après toutes ces civilisations qu'a connu le Souf, nous constatons que le répertoire linguistique des majorités des soufis est quasiment monolingue, la majorité ne parle que la langue arabe, un arabe populaire proche à celui des tunisiens vu le rapprochement géographique du Souf avec la Tunisie, qui se retrouve à 60 km des frontières tunisiennes.

Quant au berbère, ou plus précisément le mozabite (variante du berbère connu dans le sud algérien) ou le touarègue (autre variante du berbère connu dans le désert), nous pouvons dire que les soufis ne les pratiquent guère, à ce sujet, plusieurs historiens affirment que la majorité de la population soufie est d'origine arabe, quant à la minorité d'origine berbère a été arabisés à des dates plus au moins ancienne.

Pour ce qui est de la pratique de la langue française dans le Souf, il est à noter que la région du Souf n'a pas été confrontée à la langue française comme le reste de la société algérienne, où la langue française domine depuis au moins 1830 et cela est dû aux raisons géographiques qui caractérisent la région du Souf.

La conquête du Souf s'est faite par des étapes, commençant pas les petites communes aux alentours de la wilaya d'El-Oued en 1864, puis en 1887, les français sont installés officiellement dans le Souf.

Après l'indépendance et jusqu'à nos jours, nous pouvons dire que la langue française est omniprésente parmi les algériens, à ce sujet, Chelli (2011), cite diverses raisons qui expliquent cette présence, comme la proximité géographique et culturelle des deux pays (France/Algérie), la présence de la chaîne française dans les foyers algériens grâce à l'avènement de multimédia en général, les nouvelles technologies de la communication, etc.

### **1.3. Image et enseignabilité du français à El-Oued**

Plusieurs auteurs tels que (Taleb-Ibrahimi, 1997, Quefflec et all. 2002, Chachou 2013), en abordant le sujet de la situation sociolinguistique de l'Algérie, ils mettent l'accent sur l'ancrage social du français dans la société algérienne et ce, en décrivant une situation sociolinguistique générale sans prendre en considération les particularités régionales de l'Algérie.

En effet, la particularité régionale du sud algérien et spécifiquement celle du Souf devrait être prise en considération et notamment dans les programmes d'enseignement du français car le Souf ne bénéficie pas d'un programme d'enseignement spécifique et adéquat vis-à-vis de sa particularité régionale et des attentes des apprenants.

La présente recherche se base sur un constat qui est le manque de motivation et de créativité dans le processus d'enseignement/apprentissage du français dans le souf et le rejet éprouvé par les apprenants soufis dû essentiellement à une ensemble de préjugés et de représentations négatives ancrées dans le mentalité de génération en génération. En effet, l'origine de ces difficultés peut s'expliquer par l'image transmise et forgée vis-à-vis de la langue française, à ce sujet Castellotti et Moore (2002:07) expliquent que la notion de représentation est liée à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage des langues étrangères, ceci dit, elle est fortement liée au désir d'apprendre.

Quand nous soulevons la notion de représentation, il s'agit d'après Belmihoub (2012:21) d'un concept transversal présent dans plusieurs domaines au sein des sciences de l'homme et de la société et qui a acquis également une position théorique importante en sociolinguistique et en didactique des langues étrangères.

Elle précise quant à l'origine de ce concept que:

L'origine de ce concept est ancienne dans la mesure où l'on s'est intéressé depuis longtemps aux perceptions des individus, mais surtout la sociologie de Durkheim qui l'introduit dans les analyses en sciences sociales, sous l'appellation de « représentation collective ». Ensuite, la psychologie sociale va en promouvoir l'usage actuel sous l'appellation « représentation sociale. Moscovici, dès le début des années 1960, propose une actualisation de ce concept. Cette actualisation, selon son auteur, obéit à « la perspective d'une différenciation intergroupe au sein d'une même société donnée ». (Cuq, 2003: 216-217 cité par Belmihoubi Ibid).

Donc, nous pouvons trouver maints schèmes à l'intérieur d'une même société, associés à des groupes donnés et qui créent des images verbales différentes autour du même objet et ce, selon leurs spécificités et leurs propres cultures ou idéologies.

En ce qui concerne la didactique des langues étrangères d'une manière générale et celle du français en plus particulier, la notion de représentation est prise en compte tout d'abord dans l'observation des situations d'enseignement/apprentissage, ensuite dans la programmation des politiques linguistiques et enfin dans les principes dialectologiques.

## **Conclusion**

Nous avons survolé à travers ce premier chapitre la situation sociolinguistique de l'Algérie de 1830 à aujourd'hui, ceci dit, depuis l'occupation française à nos jours et ce dans le but de comprendre la particularité régionale du sud et spécifiquement celle d'El Oued vis-à-vis de l'enseignement de la langue française, une particularité qui devrait être prise en considération par le ministère et ainsi proposer des programmes d'enseignement du français adéquats au niveau des apprenants.

Nous avons soulevé également le point qui porte sur les préjugés et les représentations négatives ancrées dans les mentalités de génération en génération, qui s'expliquait par l'image transmise et forgée vis-à-vis de la langue française en la considérant encore comme langue de colonisateur.

En effet, cet ensemble de représentations négatives empêchent les apprenants de s'améliorer en langue française.

## **Chapitre 2.**

# **Cadrage conceptuel autour de l'activité ludique**

## **Introduction**

Etant donné que les pratiques pédagogiques de la classe de langue varient selon les objectifs à atteindre durant le processus d'enseignement/apprentissage, l'enseignant peut faire recours à une variété d'activités et de supports pour atteindre ces objectifs fixés au préalable.

L'enseignant toujours en quête d'une meilleure stratégie pour appliquer d'avantage ses apprenants dans l'apprentissage de la langue étrangère et de les amener à l'utiliser de la manière la plus naturelle et authentique possible.

Le jeu très peu reconnu par l'ensemble des enseignants pratiquant qui se trouvent encore réticent quant à son intégration comme support pédagogique dans la classe de langue malgré que son utilité soit reconnue par une très large sphère de chercheurs.

Nous allons exposer à travers ce deuxième chapitre deux concepts clés de notre travail de recherche, à savoir: jeu/ludique, et ce, en les présentant à travers des tentatives de définitions des deux notions par des théoriciens, des didacticiens et des spécialistes dans le domaine.

Nous exposerons également leur progression en pédagogie tout en soulignant leurs avantages et inconvénients.

Nous concluons ce deuxième chapitre par une tentative d'introduction d'une approche ludique dans le contexte universitaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

## **1. Jeu: aperçu historique et progression du concept en pédagogie**

Selon Weiss (2002:07) parmi l'un des objectifs principaux de l'approche communicative est bien l'acquisition progressive d'une compétence de communication par les apprenants.

Cette compétence que nous pouvons définir globalement par l'aptitude à se débrouiller dans différentes situations de communication.

Quand nous évoquons cette notion de compétence de communication, généralement nous mettons l'accent sur la capacité de comprendre et de parler, donc, il s'agit ici de la compréhension et l'expression orale, mais il faut signaler qu'une compétence de communication inclut également d'autres compétences, à savoir la compréhension et l'expression écrite.

Dans une optique d'une perspective actionnelle d'enseignement-apprentissage du FLE selon Helme et al (2014), les praticiens sont toujours à la recherche de méthodes susceptibles de rendre la classe de langue plus vivante, d'impliquer les apprenants d'avantages dans leur apprentissage, de les rendre plus autonomes et surtout d'amener ces derniers à utiliser la langue de manière aussi naturelle et authentique que possible.

La multiplicité des méthodes et approches pour l'enseignement-apprentissage du FLE peut le rendre perplexe surtout par la grande variété des supports et techniques disponibles, c'est à l'enseignant de choisir les stratégies et les supports adéquats pour développer les capacités intellectuelles et cognitifs de ses apprenants.

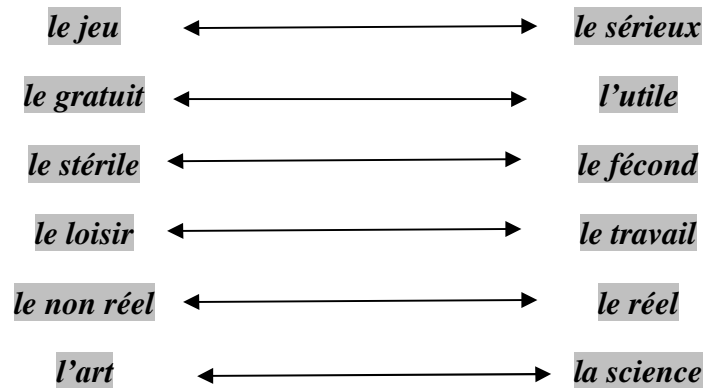
À cet égard, pour que l'apprenant puisse développer ses capacités dans la classe de FLE, seule l'activité ludique est susceptible de l'aider à les développer à travers un apprentissage suivi de plaisir.

## **1. Jeu : aperçu historique et évolution du concept en pédagogie**

### **1.1. Bref survol historique**

Nous allons retracer ici brièvement les principaux jalons de l'évolution historique de la notion du jeu, en mettant en relation jeu et éducation.

Le jeu était méprisé et source de méfiance pendant plusieurs siècles, durant les temps d'Aristote (384 av JC-322 av JC), le jeu était une sorte de détente et de divertissement gratuit avec une connotation négative en s'opposant au travail et au sérieux, ainsi classifié par Silva (2005) :



Dans cette vision, le jeu se trouve inscrit dans un paradigme de connotation négatif, en opposé au sérieux, d'après l'auteur, nous avons constaté que cette notion du jeu est opposée à celle du travail et synonyme à celle du plaisir et de liberté.

La pratique du jeu dans la classe semble aller à l'encontre des pratiques scolaires habituelles et à ce sens, a du mal à s'imposer comme support pédagogique solidement constitué.

De plus, durant cette époque, le jeu était associé, soit à l'enfant dont la représentation est moins positive que celle d'aujourd'hui, soit au jeu de hasard, notamment celle d'argent.

Quant à l'église, de son côté, s'est mobilisé pendant des siècles à interdire les jeux, en les considérant comme porte ouverte à des passions dangereuses, à la violence; tel que les jeux d'armes, à la ruine; tel que les jeux d'argent.

Il faut attendre la période de la renaissance pour assister un regain de remise en valeur de la notion du jeu, c'est en effet, à partir de cette époque que datent les premières intégrations de la notion du jeu dans les écoles de princes en tant que ruses pédagogiques afin d'assimiler certains apprentissages à caractère difficile par le biais de jeux de l'histoire, mais aussi par celui des petits dialogues en latin.

Quant à l'époque romantique, elle a connu une véritable rupture avec la conception aristotélicienne du jeu. L'enfant devient porteur de valeurs positives liées à l'origine de la nature. Le jeu considéré comme une véritable activité enfantine est désormais considéré comme une activité sérieuse mais à condition qu'il soit apte à conduire au développement naturel de l'enfant, Rousseau y voit la manifestation de la nature pure.

Ces idées empiriques reprises aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles par des biologistes, des psychologues et des pédagogues pour justifier la nécessité biologique du jeu pour l'enfant, comme les travaux de Darwin Charles, qui par sa pensée évolutionniste a su influencer les scientifiques du XIX<sup>e</sup> siècle, qui ont accordé par la suite, une place importante au jeu enfantin.

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les théories psychologues s'emparent aussi du jeu enfantin et revalorise son statut en le rendant éducatif, le jeu n'est plus considéré comme activité d'amusement et de plaisir mais plutôt une activité d'éveil des facultés du corps et de l'esprit, et l'occasion d'expériences et de la préparation à la vie.

C'est en s'inspirant de ces idées là que découle le courant pédagogique de l'éducation nouvelle où le jeu n'est plus considéré comme un simple délasserment mais une véritable activité éducative.

Au XX<sup>e</sup> siècle, dans les sciences sociales et cognitives, le jeu a été plus largement exploré, il fait désormais l'objet de plusieurs réflexions et de tentatives de définitions.

Les travaux menés par Piaget, épistémologue et psychologue suisse, qui s'est focalisé sur le jeu enfantin et nous a livré par la suite de nombreuses observations et classifications.

Piaget place de jeu au centre du développement cognitif de l'enfant, à ce stade, il voit l'enfant comme source de développement de la pensée. Ainsi, à travers les jeux, l'enfant peut expérimenter le monde et construire par la suite son propre intelligence.

## **1.2. Qu'est-ce que le Jeu ?**

Commençons premièrement par la conception théorique du Jeu. Le jeu était trop peu utilisé à des fins pédagogiques, alors que son utilité est bien reconnue par des chercheurs

et praticiens, et ce dans nombreux domaines qui vont de la pédagogie aux sciences cognitives.

Il a été souvent décrit comme une pratique majeure pour le développement psychologique, intellectuel et social, et ce, bien illustré dans les travaux effectués par Piaget qui le considère comme une activité essentielle pour la construction de la fonction symbolique des individus, de l'intelligence et dès l'apprentissage scolaire.

À ce sujet Debyser (1978:09) avance que: « *C'est Piaget et l'école de psychologie génétique de Genève qui ont fait les observations les plus fines et les plus solides sur le rôle du jeu dans le développement de l'intelligence* ».

Debyser (Ibid) nous explique que Piaget a proposé une classification des jeux parallèle de la chronologie génétique des stades du développement de l'intelligence. Au stade sensorimoteur (de 1-2 ans) correspondent les jeux d'exercices. Au stade de développement de la fonction sémiotique (2-7/8 ans) apparaissent les jeux symboliques, au stade de l'achèvement des opérations concrètes (7/8-11/12 ans) correspondent d'une part les jeux de construction qui font précisément appel à ces opérations mais aussi les jeux de règles qui aident à la socialisation que nous voyons se développer au cours de la même période.

Enfin après l'âge de 11-12 ans, à l'approche de la préadolescence, nous voyons apparaître les jeux les plus abstraits de résolutions de problèmes, propices au développement de l'intelligence logique, quant à cette dernière catégorie de jeux, elle fait la transition avec les activités non ludiques et sérieuses.

Le jeu souvent décrit dans la majorité des dictionnaires comme une activité physique et mentale, non imposé, purement gratuite, qui n'a comme but pour celui qui le pratique que de procurer satisfaction et du plaisir.

Selon Silva didacticienne et spécialiste du jeu comme outil pédagogique pour l'enseignement-apprentissage du FLE:

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, le jeu constitue un outil séduisant et assez bien accepté à l'ère de l'éclectisme. Néanmoins, il est toujours aussi controversé et relativement méconnu. De nombreux enseignants désireux d'enrichir leur sac à malices hésitent à s'engager pleinement sur la voie du ludique, qui semble prometteuse mais reste

encore mal balisée. Or, pour tirer le plus grand profit des nombreux avantages du jeu sans tomber dans le piège de ses possibles inconvénients, il importe sans nul doute de mieux le connaître pour mieux l'utiliser. (2008:13)

À cette vision, de nombreux enseignants considèrent le jeu comme une activité secondaire dans la classe de FLE vu qu'il est une source d'amusement et de divertissement ce qui s'oppose aux visées du processus d'enseignement-apprentissage.

Huizinga rejoint cette idée et identifie le jeu avec le non-sérieux:

Dans notre conscience, l'idée de jeu s'oppose à celle de sérieux. Cette antithèse demeure provisoirement aussi irréductible que la notion de jeu elle-même. À la considérer de plus près, cette antithèse jeu-gravité ne nous paraît ni concluante, ni solide. Nous pouvons dire: le jeu est le non-sérieux. Mais, outre que ce jugement ne dit rien au sujet des caractères positifs du jeu, il est fort instable. Aussitôt que nous modifions la proposition précédente pour dire: le jeu n'est pas sérieux, déjà l'antithèse nous trahit, car le jeu est fort bien sérieux. (1951:19).

Quant à l'étymologie du concept jeu, selon le dictionnaire Latin-Français, Gaffiot (2001:404) précise qu'étymologiquement, le jeu vient de: «*Jocus; plaisanterie, badinage, joca; le plaisant, per jocum; en plaisantant*», une définition qui nous laisse penser que le jeu n'est valable que pour l'amusement et la plaisanterie.

À cette définition d'ordre générale, De Gradmont (1997-19), spécialiste dans le domaine pédagogique du jeu, rejoint l'idée cadrant l'usage du jeu dans un contexte de plaisir: «*Le jeu imbue de joie et de plaisir [...]. Le jeu, évolue donc sans règles préétablies et selon les caprices des joueurs qui s'y engagent. Le jeu n'est soumis à aucune contrainte de temps ou d'espace*».

L'auteur classe le jeu de caractère spontané, libre et qui ne se soumet à aucune règle bien déterminée, sauf l'instinctif, à savoir la joie et le plaisir procurer par le joueur, de même, elle nous explique que le jeu est accompli sans être soumis à des limites de temps et de lieu.

Winnicott avec ses théories sur le jeu influencées par le romantisme, considère que le jeu : «*Est le pilier de la valorisation contemporaine de jeu*» cité par Silva (2005). Elle rajoute à ce sujet :

De nos jours, le jeu se débat entre la dévalorisation héritée d'une longue tradition, toujours prégnante, et la survalorisation romantique, fortement ancrée dans les esprits. C'est ainsi que le jeu se retrouve pris dans un réseau d'analogies contradictoires, et rares sont ceux parmi les théoriciens les plus reconnus et encore moins parmi les pédagogues qui perçoivent que le jeu est d'abord un fait de langage. (2005).

Il s'agit ici d'idéologies contradictoires, quant à la progression du jeu en tant qu'outil pédagogique, traditionnellement, le jeu se considère comme un moment de détente de plaisir, cette idéologie influencé par le courant romantisme, et depuis certains ont voulu croire aux vertus magiques du jeu enfantin.

Pour que le jeu accomplie sa fonction pédagogique d'après Jean-Laurent Pluies, cité par Harkou (2015 :62), il faut que le pédagogue soit informer des trois niveaux d'intervention pédagogique du jeu qui sont les suivants:

1. Le niveau ludique
2. Le niveau éducatif
3. Le niveau pédagogique

### **1.3. Qu'est-ce qu'une activité ludique?**

À présent, quelques définitions du concept ludique s'imposent. Nous allons les présenter en se référant à des didacticiens et des spécialistes du dit domaine.

Dans son fameux dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, Cuq définit le concept ludique comme suit:

Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problèmes à résoudre, compétition, créativité, prise de décision, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. (2003:160)

Bien qu'elle soit une activité qui procure du plaisir dans un premier temps, elle est également soumise à un ensemble de règles qui visent l'apprentissage afin de permettre aux apprenants un usage créatif du savoir requis.

Donc il s'agit d'une activité inscrite dans le cadre d'enseignement/apprentissage soumises à des règles pédagogiques et qui répond au plaisir d'apprendre en s'amusant.

Quant à Tagliante (2011:180), pour définir l'activité ludique, elle rejoint Debyser qui a insisté sur la : «*fonction plaisir*» liée au jeu, «*comme étant un facteur de motivation, à condition toutefois que les jeux pratiqués permettent de façon réellement ludique, de pratiquer les structures linguistiques déjà travaillées en classe* ».

Cuq et Gruca (2005:456-457) en soulignant la variété d'avantages que peut procurer une activité à caractère ludique comme intervenir dans toute résolution de problème, d'après eux les activités ludiques permettent d'instaurer une progression tout en intégrant la dimension plaisir d'apprentissage, en particulier dans les pratiques de l'écrit.

Ils rajoutent: «*Les activités ludiques ne sont plus considéré comme un simple gadget qui clôt une fin de semestre: la pédagogie des jeux n'est plus à faire et tous s'accordent à en reconnaître les enjeux pédagogiques*».

Quant à Weiss (2002:09), pense que l'activité ludique peut être la situation la plus authentique d'utilisation de la langue dans la salle de classe, étant donné qu'elles permettent aux élèves de franchir un pas important dans le processus d'apprentissage.

Quant à la définition du concept jeu par Silva (2005), lors d'un entretien avec le FRANC-PARLER un site électronique pour les professeurs de français, avoue le fait qu'elle est encore réticente face à toute tentative de définition de jeu.

Selon son point de vue, nous ne pouvons pas parler d'une seule définition du jeu mais plutôt d'un ensemble de définitions qui se trouvent contradictoires les unes aux autres:

L'une des idées-clés pour approcher le jeu en tant qu'outil, en didactique des langues ou dans d'autres disciplines, c'est la conception du jeu comme une métaphore inscrite dans un réseau très complexe d'analogies. Le jeu est avant tout un fait de langage et un fait de signification, soumis aux variations historiques, culturelles, disciplinaire [...]. (I2005).

D'après elle, il importe moins de donner une définition générale au concept de jeu, vaut mieux plutôt de comprendre pourquoi nous nous intéressons à cette notion.

Dans un autre entretien effectué avec la revue électronique *Le français à l'Université*, l'auteur avance la définition suivante pour la notion ambivalente du jeu en classe de langue:

Plus j'avance dans ma connaissance du jeu, plus je me méfie de ses définitions. Ce qu'on appelle « jeu » est avant tout un fait sémiotique inscrit dans le social. Autrement dit, les significations que le mot « jeu » recouvre varient selon les contextes, les milieux, les époques, les fonctions qui lui sont attribuées. Je dirais néanmoins que, parmi les quatre grands pans du vaste réseau métaphorique qu'implique la notion de jeu, c'est surtout celui de l'attitude qui intéresse les acteurs pédagogiques, dans la mesure où on peut affirmer que le jeu en classe de langue fournit l'occasion de vivre la langue en action et en relation.  
(2009).

À partir de toutes ces définitions présentées supra, nous pouvons dire que le jeu en tant qu'outil pédagogique pour l'enseignement-apprentissage a connu une longue tradition dans le contexte éducatif.

Pour les éducateurs de la Renaissance, il a rarement fait l'objet d'une problématisation vu que son utilisation était qu'empirique, on l'utilisait comme support pour enseigner le latin aux enfants, d'ailleurs, il suffit de consulter la majorité des ouvrages consacrés au jeu en tant qu'outil pédagogique pour en déduire que dans la plupart des écrits il s'agit seulement d'un recueil d'activité empirique sans un étayage théorique très poussé.

À ce sujet Silva compare les ouvrages qui portent sur le jeu comme outil pédagogique à des livres de cuisine:

Les enseignants peuvent donc puiser dans les anthologies de jeux de très nombreuses idées mais sans avoir suffisamment d'éléments pour personnaliser leur pratique. Je compare toujours cela aux livres de cuisine : les recettes ont l'air parfaitement appétissant, mais il y a beaucoup de savoir-faire sous-entendus et il suffit qu'un ingrédient manque pour que le cuisinier non averti ne sache plus comment procéder. De plus, les goûts culinaires changent selon les époques, les cultures, le profil des commensaux ou même le moment de la journée.  
(2005).

## **2. Les quatre régions métaphoriques du jeu selon Silva**

Dans son fameux ouvrage consacré à l'utilisation du jeu dans la classe de langue, intitulé *Le jeu en classe de langue* (2008: 14-15/16-17), elle propose de regrouper les divers usages du jeu en quatre catégories et ce, dans le but est de mieux cerner la complexité du réseau sémantique qui sous-entend l'utilisation de ce terme.

Ces quatre catégories correspondent à quatre grandes régions métaphoriques, qui sont les suivantes:

- ✓ Le matériel ludique.
- ✓ Les structures ludiques.
- ✓ Le contexte ludique.
- ✓ L'attitude ludique.

Quant à la première catégorie, « **le matériel ludique** » elle renvoie aux objets ou ensembles d'objets, généralement tangibles, utilisés pour jouer. Donc, un matériel ludique c'est *grosso modo* ce avec quoi nous jouons: des cartes, des dés etc. En revanche, un objet utilisé pour un jeu peut ne pas être ludique, «*Portant, ces objets sont susceptibles de remplir des fonctions non ludiques; tandis que d'autres objets n'appartenant pas de manière évidente à la sphère ludique peuvent devenir des supports de jeux*». (Silva, 2008: 15).

Donc, un objet utilisé pour le jeu peut ne pas être ludique en fonction de l'usage que l'on en fait, de même qu'un support à priori extérieur du monde de jeu peut devenir ludique et remplir les fonctions de ce que nous appelons ludique. Dès lors, il ne faut avoir des idées préconçues sur le matériel et les supports à utiliser mais plutôt se questionner sur la manière de les utiliser.

Selon elle, la classe de langue est un espace privilégié dans la mesure où tout peut servir de supports pour l'apprentissage de la langue, ce qui permettra une diversification du matériel ludique, tel que: textes écrits, images, documents audio et vidéo, cartes, objets quotidiens, objets insolites, sons, mots, concepts, etc.

À ce sujet, elle insiste sur l'aspect esthétique des objets choisis par l'enseignant ainsi que la variété de ces objets : «*Il est fortement conseillé de se munir pour la classe de langue de supports variés et polyvalents. Ils doivent être aussi, dans la mesure u possible, robustes et séduisants*». (Ibid).

Elle admet à ce sujet, que le support esthétique peut être d'une aide précieuse à l'apprenant pour la mémorisation, dans la mesure où l'apprenant se souviendra d'autant mieux d'une règle de grammaire, d'une série d'unités lexicales, d'une séquence

d'interaction ou d'une réflexion interculturelle, qu'il pourra y rattacher les souvenirs d'objets et d'activités concrètes auxquelles il a participé.

Aussi, l'enseignant doit être vigilant pour éveiller le désir et la curiosité des apprenants, pour ce faire, il doit élargir son corpus en faisant recours à un matériel disponible dans le commerce mais aussi matériel fabriqué par l'enseignant et/ou apprenants.

Pour la deuxième catégorie, Silva propose «**les structures ludiques**», selon elle, le statut ludique tient moins aux objets qu'à la valeur ou la signification que ces objets véhiculent, ceci dit, le statut ludique réside plus dans la valeur ou la signification des objets que dans les objets eux-mêmes.

Le jeu est donc considéré plus comme ludique par l'usage que l'en faisant de lui que pour sa spécificité de jeu. Cela revient à dire, que chaque jeu possède un ensemble de règles qui lui y propre mettant en marche un certains nombres de principes et de mécanismes bien précis.

Pour que l'enseignant puisse exploiter pleinement le matériel, il est indispensable d'avoir une connaissance des structures ludiques, des plus abstraites aux plus concrètes, des plus générales aux plus singulières.

Il y a tout d'abord des règles spécifiques à chaque jeu, appelés «règles classiques du jeu», ensuite y a les règles que tout bon joueur doit respecter, qui permettent à l'enseignant de guider les apprenants et les orienter vers la bonne voie, de développer de la motivation en classe, gérer mieux l'espace et le temps et dépasser les difficultés rencontrées.

Ensuite, il y a les règles singulières qui renvoient aux différentes manières que se donnent les joueurs de s'approprier le jeu, nous pouvons dire qu'il s'agit ici des règles telles qu'elles sont appliquées d'une manière personnalisée par les joueurs.

Enfin, il y a les règles générales, historiques et culturelles qui régissent l'ensemble des jeux tel que les mécanismes à privilégier dans tel ou tel type de jeu, les valeurs symboliques, les valeurs d'usage, etc. Il s'agit ici de ce que Brougère (2005:107) appelle la culture ludique, qui peut être collective ou bien individuelle mais elle est toujours partagée: «*La culture ludique n'est pas un bloc monolithique, mais un ensemble vivant, diversifié selon les individus et les groupes, en fonction des habitudes en jeu, des*

*conditions climatiques ou spatiales. Il faut alors la définir comme ce qui est partagé pour agir ».*

Quant à la troisième région métaphorique du jeu, c'est «**le contexte ludique** » qui désigne la gestion du contexte dans lequel s'inscrit une activité ludique.

Selon Silva (2008) la diversification des matériels et des structures doit rajouter une bonne gestion du contexte dans lequel s'inscrit l'activité du jeu, autrement dit, une maîtrise du cadre qui détermine l'expérience ludique.

Il s'agit également d'intégrer dans la situation de jeu d'autres circonstances extérieures telles que les variables socioculturelles, la situation spécifique de réception et la manière dont un jeu s'inscrit dans la culture ludique individuelle ou collective.

Le contexte ludique est la meilleure occasion pour intégrer à la démarche pédagogique le rapport du jeu à l'histoire et à l'idéologie dans un contexte d'enseignement-apprentissage bien précis en explorant par exemples le domaine des stéréotypes culturels et des représentations socioculturelles.

Enfin, la quatrième région métaphorique du jeu «**l'attitude ludique**» renvoie à «la disposition d'esprit du joueur par rapport aux limites spatio-temporelles établie par le jeu».

D'après Silva, cette disposition d'esprit semble être une condition pour accepter et respecter les règles du jeu telles qu'elles sont établies, pour s'engager entièrement dans l'activité d'apprentissage, pour faire preuve d'enthousiasme et surtout pour être en mesure et accepter les défaites.

Il nous semble pertinent de signaler, qu'en absence d'attitude ludique, le jeu se résume à une simple activité classique (ordinaire) dans la classe. Il est un comportement subjectif, nous ne pouvons ni le programmer ni le commander, de ce fait, l'enseignant doit être en mesure à accepter le refus s'y mettre dans une activité à caractère ludique, de même, d'accepter l'attitude ludique des apprenants quand elle est présente.

## 2.1. Classification des activités ludiques

Selon des spécialistes en jeu comme outils pédagogique, le jeu dans le domaine de la pédagogie est une stratégie efficace et originelle pour l'acquisition des connaissances linguistique, communicatives et culturelles.

La classification des activités ludiques sont nombreuses, elles se varient selon le domaine (didactique, pédagogie, etc.) ou selon les praticiens et les théoriciens.

Pour notre part, nous avons opté à la classification de Cuq et Gruca (2005 :457), qui figure dans leur fameux ouvrage *Cours de la didactique du français langue étrangère et seconde*.

Selon eux, il existe une grande variété des jeux qui peuvent être exploités dans la classe de langue, de ce fait, il impossible de dresser une liste exhaustive.

Ils rajoutent, que le jeu, cet outil pédagogique souple et maniable, peut s'adapter à divers situations de la classe et répondent à divers objectifs aussi. Dans ce cas de figure, tout dépend de l'objectif ou plus précisément, de la grammaire du jeu de la consigne et de l'objectif fixé au début du processus d'apprentissage.

Cuq et Gruca (Ibid) spécifient le jeu dans quatre grands groupes, qui sont:

### 2.1.1. Jeux linguistiques

Cette catégorie des jeux correspond aux jeux les plus formels même s'ils requièrent la réflexion du participant, tel que les jeux grammaticaux, morphologiques et syntaxiques, lexicaux, phonétique et orthographiques et qui permettent le maniement de certaines régularités de la langue ou la découverte de ses structures et caractéristique ou la mémorisation de ses règles de fonctionnement, donc, à travers ces types de jeux, les apprenants seront capables de structurer des phrases et des expressions correctes et significatives et de maîtriser l'emploi des mots, à titre d'exemple le portrait chinois et les mots croisés.

- ❖ **le portrait chinois** : appelé également **le questionnaire de Proust**, qui consiste à déceler certains aspects de la personnalité d'un individu ou d'identifier des goûts ou des préférences personnelles par le biais d'un questionnaire basé sur

l'identification des personnes, à ce sujet Evrard explique que le portrait chinois est :

D'origine inconnu, le portrait chinois est un jeu chinois amusant qui consiste à répondre à une série de questions. Si j'étais un objet, si j'étais un animal, si j'étais un plat?, etc. le jeu favorise une forme rapide d'introspection sur soi-même et constitue un moyen de rencontrer et découvrir les autres en repérant les ressemblance et les différences. En établissant les liens entre les différents éléments auxquels le joueur s'est identifié [...]. (2009: 96)

❖ **Les mots croisés** : il s'agit de jeu de lettres connu un peu partout dans le monde, qui porte essentiellement sur les lettres et les définitions des mots.

Son objectif est de retrouver tous les mots grâce aux définitions déjà donné den l'annexe.

Des définitions sont données pour toutes les lignes (mots horizontaux) et toutes les colonnes (mots écrits verticalement) de la grille : ainsi les mots de ces deux directions s'entrecroisent, d'où le nom de « mots croisés ».

En visant toutes ces compétences, à savoir les compétences linguistiques, l'apprenant fera recours à toutes ces prérequis ce qui va engendrer un apprentissage de la langue.

### **2.1.2. Jeux créatifs**

Quant à la créativité et sa relation avec le jeu dans le domaine éducatif, Silva (2009) explique le pouvoir du jeu créatif à développer le potentiel des apprenant: «*Jeu de créativité [...] les fonctions de développer le potentiel langagier des élèves en encourageant l'invention et la production pour le plaisir de forme, de sens, de phrases, de discours ou de récits originaux, insolites, concasses, poétique, etc.*».

Cette catégorie des jeux engage une réflexion plus personnelle, orale et écrite, de la part de l'apprenant et sollicite d'avantage sa créativité et son imagination; l'accent ici, est met sur le potentiel langagier du participant qui est invité à créer des productions originales, insolites, voire même poétique, comme par exemple: les devinettes, les charades, l'anagramme, le lipogramme, etc.

Ces types des jeux ont pour la plupart une inspiration littéraire et les didacticiens ont puisé bon nombre d'activités auprès des écrivains et poètes, à titre d'exemple: le calligramme et l'emboîtement.

- ❖ **Le calligramme:** crée par Apollinaire au début du XX<sup>e</sup> siècle pour ces «*idéogrammes lyriques*», ce concept formé sur deux mots grecs *kallos* «beau» et *gammè* «écrit», Evrard (2009): «*le calligramme est un poème qui joue avec la disposition de la page et dont le texte forme un dessin. Poésie et image se rejoignent pour ne faire plus qu'un*».

Parmi les calligrammes les plus connus, *la femme au chapeau* d'Apollinaire datant de 1918:



- ❖ **L'emboîtement:** il s'agit ici d'une sorte de poème qui consiste à rédiger des phrases à partir d'une structure: «Dans..... /il y a .....», ce type de poème part du général ou du plus grand pour arriver au particulier ou au plus petit. Le retour dans l'autre sens est possible aussi, chaque vers reprend le mot de la phrase précédente et utilise le même verbe ou la même locution verbale. Parmi les plus célèbres emboîtements, ceux de Éluard Paul et Desnos Robert qui se sont amusés à structurer leurs poèmes par une série d'emboitements.

Exemple «*Dans Paris*» d'Éduard Paul :

Dans Paris il y a une rue;  
 Dans la rue il y a une maison;  
 Dans cette maison il y a un escalier;  
 Dans cet escalier il y a une chambre;  
 Dans cette chambre il ya une table;  
 Dans cette table il y a un tapis;

Dans ce tapis il y a une cage;  
 Dans cette cage il y a un nid;  
 Dans ce nid il y a un œuf;  
 Dans cet œuf il y a un oiseau;  
 L'oiseau renversera l'œuf;  
 L'œuf renversera le nid;  
 Le nid renversera la cage;  
 La cage renversera le tapis;  
 Le tapis renversera la table;  
 La table renversera la chambre;  
 La chambre renversera l'escalier;  
 L'escalier renversera la maison;  
 La maison renversera la rue;  
 La rue renversera la ville de Paris.

Parmi les objectifs visés à travers ces types des jeux, le développement de l'imaginaire et de la créativité des apprenants.

### 2.1.3. Jeux culturels

Quant à cette catégorie des jeux de langue, exploite d'une manière générale les connaissances culturelles des apprenants, donc, nous faisons référence à la culture et aux connaissances des apprenants.

Un exemple parfait pour illustrer cette catégorie des jeux est le jeu du baccalauréat, ce jeu consiste à remplir un tableau tout en fonction de la lettre initiale imposée par les cases du tableau.

Les rubriques traditionnelles de ce jeu portent sur: pays, ville, peintre, écrivain, musicien, savant, plats typiques, mots stéréotypes, etc.

En voici un exemple:

Lettre	Prénom	Fruit/légume	Animaux	Métier	Ville
P	Paule	Pomme	Paon	Policier	Paris
C	Cécile	Cerise	Cochon	Comédien	Canada

### ▢ **Jeux dérivés du théâtre :**

Ce type de jeu transforme la salle de classe en scène de théâtre ainsi expliqué par Cuq et Gruca (2005:458): «*les jeux dérivés du théâtre, qui transforment la salle de classe en scène théâtrale, les apprenants en acteurs, et qui repose soit sur l'improvisation, soit sur une directivité [...] soit sur [...] la dramatisation*», il s'agit d'une catégorie des jeux à caractère théâtrale, ayant comme objectif la stimulation des apprenants ou bien la reconstitution d'un univers fictif.

Lors de la pratique de ce type d'activité, les apprenants sont transformés en acteurs, ils sont censés investir leurs connaissances afin de les doter d'une compétence communicative et pragmatique.

Les activités théâtrales varient en se reposant sur l'un principes suivants:

- ✓ **L'improvisation:** durant laquelle l'apprenant est censé envisager des situations de communications instantanées selon la consigne demandée. C'est une technique pédagogique qui permet le développement de la créativité de l'apprenant et d'acquérir une maîtrise et une confiance en soi.
- ✓ **Une directivité:** quant à ce principe, il renvoie à une production élaborée et affinée par les deux collaborateurs pédagogique (apprenant/apprenants et maître).
- ✓ **La dramatisation:** il s'agit ici d'une reproduction des dialogues, des textes narratifs ou bien des histoires courtes où l'apprenant doit mobiliser ses connaissances surtout pragmatiques.

À titre d'exemple pour cette catégorie des jeux:

- ❖ **Les jeux de rôle:** considéré depuis fort longtemps comme une technique incontournable de l'enseignement des langues, d'après Leblanc (2002:15) ce n'est pas facile de préciser le moment où le jeu de rôle a fait son entrée dans le milieu scolaire, en effet, bien avant que ce dernier soit introduit officiellement dans les manuels, certaines formes d'activités empruntés au théâtre ont été utilisées en

classe, que ce soit sous forme présentation théâtrale jouée à la fin d'année ou d'exercices de récitation et de lecture continue à plusieurs voix.

Selon Puren, l'idée de dramatisation des dialogues et identifications aux personnages dans certaines méthodologies directes remonterait aux conseils donnés par Girard en 1884 pour le développement des méthodes actives dans l'enseignement primaire:

Le goût de l'action, de la mimique est, en effet, une des passions les plus vives, les plus générales de l'enfance, et c'est là notre pour notre enseignement une bonne fortune. Car, si nous savons l'exploiter, il peut nous être auxiliaire précieux. Arrangeons de petits dialogues par demandes et réponses très courtes et très faciles. Prenons pour fond de ces petites scènes les incidents de l'heure présente, les évènements qui reviennent chaque jour dans la vie de l'enfant. Donnons à nos petits comédiens un petit rôle, un tout petit bout de rôle dans ces petites pièces dont ils seront les héros. Quel le professeur ne soit pas toujours un des personnages, qu'il accepte le modeste, mais utile rôle de souffleur. (1988:337).

Selon Caré et Debyser (1978), le jeu de rôle, de par son caractère imprévisible et imprévisible de ses productions langagières, se distingue nettement des dramatisations.

Ils estiment que le jeu de rôle est d'avantage digne d'intérêt que les exercices structuraux, dès lors qu'il est accompagné de consignes précises, qu'il contient une thématique conflictuelle incitant à résoudre des difficultés et qu'il fait partie intégrante d'un cursus d'apprentissage linguistique.

Ils précisent que l'intérêt majeur des jeux de rôle est surtout communicationnel:

Les jeux de rôle sont des techniques pédagogiques particulièrement bien adaptées pour faire expérimenter à l'apprenant des situation de communication ou des actes de parole (ce que l'on fait quand on parle, par exemple se présenter, permettre, refuser, se plaindre) et les fonctions discursives (par exemple l'enchaînement des énoncés dans une argumentation) sont mieux «mis en scène» que dans les exercices formels ou dans les répétition et l'explication d'un dialogue. (Ibid, 1978: 69).

*Gosso modo*, en pratiquant ces types d'activités dans la classe de langue, l'apprenant sera impliqué dans des échanges linguistiques, sociolinguistiques et même pragmatiques, il sera impliqué dans différentes situations de communication d'où il est appelé à prendre la parole dans un groupe et d'agir/d'interagir.

### 2.3. Réalité du jeu dans la classe de langue: rôle encore indéfini

La notion du jeu a fait couler beaucoup d'encre, dès le début du XXI<sup>e</sup> siècle, un bon nombre de pédagogues et de didacticiens se sont penchés sur ce thème, selon Silva (2008:20) le concept du jeu: «*est devenu un argument de promotion*», ceci dit, le jeu en tant qu'outil pédagogique semble avoir une bonne presse.

Elle rajoute à ce sujet:

À l'orée du XXI<sup>e</sup> siècle [...] les mots jeu et ludique apparaissent volontiers dans les textes des pédagogues et didacticiens; les formations autour du jeu sont accueillies plutôt favorablement; les sites électroniques proposent des nombreuses activités dites ludiques et de plus en plus de manuels destinés aux publics de tous âges proposent des contenus explicitement liés au jeu. En cela, la didactique des langues ne fait que suivre une tendance généralisée observable dans nos sociétés. (2008 :20).

D'après elle, les trois dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, ont été largement marquées par une rénovation de la didactique et presque même dans toutes les disciplines.

En ce qui concerne la didactique des langues étrangères et secondes, les années 1970 ont connu la fameuse approche communicative et la centration sur l'apprenant, une approche qui a été élaboré dans le but de répondre aux besoins langagiers d'un public hétérogène, quant à l'originalité de cette approche, Martinez (1996:73) précise: «[...] *l'originalité de l'approche nouvelle tient beaucoup aux contenus et aux inventaires dans lesquels ceux-ci ont été recensés: National Syllabuses (Wilkins, 1973), Niveau Seuil (Coste et collègues, 1976), Way-stage (Van Ek, Alexander, 1977)*».

Comme l'indique son appellation, c'est une approche qui se focalise sur la communication, autrement dit, nous apprenons à communiquer en communiquant:

Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Bien qu'elle recouvre des pratiques quelquefois fortes différentes à l'extrême comme le suggère, du reste, le terme d'approche qu'elle préfère à méthodologie pour souligner sa souplesse, elle repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'appropriation d'une compétence de communication. (Cuq, 2005: 264).

Cette approche se repose sur la compétence de l'apprenant, en effet, c'est grâce à l'apport de la psychologie cognitive à la didactique des langues qui a remplacé le béhaviorisme

et qui a fait prendre conscience, que l'apprenant non seulement participe à son apprentissage mais il est également acteur majeur de cet apprentissage.

Donc, la participation de l'apprenant est met au centre de son apprentissage, par ailleurs, il est considéré comme un processus actif et créatif.

Dans ce cas, il faut prendre en considération ces besoins dont le but majeur est de pouvoir lui donner les moyens nécessaires à son apprentissage. À ce propos Germain nous rejoint:

Cet apprentissage est un processus actif, dont on ne connaît pas encore parfaitement le mécanisme, qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être avant tout influencé à l'intérieur de l'individu. Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé, que le produit conjoint de la nature des informations présentées et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même. (1993:205).

Ajoutant ici, que l'apprentissage est un processus qui ne s'effectue pas seulement à l'intérieur du cadre de la classe et dans ce cas, l'enseignant doit tenir compte des circonstances et représentations antérieurs de l'apprenant, en effet, un enseignement communicatif prend en considération les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant.

Il y a dans l'acte de communiquer plusieurs composantes qui varient d'un théoricien à un autre.

En voici les quatre grandes composantes en se focalisant sur les travaux de Tagliante (2006), Cuq (2005) Martinez (1996), Boyer (1990) et Moirand (1982):

1. **La composante linguistique:** il s'agit ici des quatre aptitudes linguistiques ou capacités, autrement dit, de compréhension orale et écrite/ d'expression orale et écrite dont la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, vocabulaire, etc., est nécessaire pour pouvoir pratiquer la langue.
2. **La composante sociolinguistique:** il s'agit ici des règles sociales et normes de l'interaction, c'est-à-dire les connaissances des règles socioculturelles de l'emploi de la langue et qui imposent de savoir utiliser les formes linguistiques

appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication, d'après Tagliante (2006), en effet, c'est d'elle qui est née la notion de situation de communication, à ce propos Germain (1993) précise que la forme linguistique doit être adaptée à la situation de communication.

Ceci dit, pour pouvoir communiquer, il ne suffit pas de savoir maîtriser les connaissances linguistiques acquises, mais il faut également savoir mobiliser ces connaissances selon la situation de communication dans laquelle nous y trouvons.

À titre d'exemple: les premières activités de classe qui portent sur la reconnaissance de la situation de communication en posant les questions suivantes: Qui parle? À qui parle? De quoi? Comment? Pourquoi? Quand?

3. **La composante discursive ou énonciative:** quant à cette composante, elle répond au Pourquoi de la composante sociolinguistique, il s'agit ici de l'intention de communication qui correspond à un acte de parole, énoncé dans un certain type de discours. À titre d'exemple: il peut s'agir de donner un ordre ou un conseil, d'obtenir des renseignements, de donner des explications, de relater des faits, etc.
4. **La composante stratégique:** il s'agit ici de la capacité d'utiliser des stratégies verbales ou non verbales pour pouvoir compenser les défaillances de la communication, ceci dit, c'est un ensemble de stratégies utilisées par l'apprenant pour compenser une maîtrise imparfaite de la langue ou pour donner plus d'efficacité à son discours.

Les composantes exposées ci-dessus mettent en valeur les conditions pragmatiques de l'usage de la langue, et constituent le noyau de toutes les unités didactiques et du matériel pédagogique.

En effet, que ce soit sur le plan de l'oral ou de l'écrit, nous apprenons à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication, ceci dit, en tenant compte le statut social des interlocuteurs, âge, lieu d'échange, canal, etc., et en fonction de l'intention de communication: donner un ordre, demander une information, convaincre, etc.

Dans cette réflexion, le sens réside d'avantage dans les interactions (agir/interagir) des interlocuteurs que dans un simple message transmis par un locuteur.

En somme, communiquer en langue étrangère ne se réduit pas à la simple connaissance de la langue elle-même, mais implique aussi d'une manière ou d'une autre la connaissances des règles d'emploi de cette langues mises en valeur par les quatre composantes cité ci-dessus qui forment la composante de communication.

Selon Morrow cité par Germain (1993), une activité communicative se caractérise par ce qui suit:

- ✓ **Elle transmet de l'information:** il s'agit ici, de ce qui se produit lorsqu'une personne pose une question à un autre personne et qu'elle ne connaît pas la réponse, par exemple en posant la question (Comment t'appelles-tu?).
- ✓ **Elle implique un choix de ce qui est dit et de la manière de le dire:** comme c'est le cas dans les exercices structuraux traditionnels où le contenu et la forme linguistique sont prédéterminés de sorte que l'apprenant n'a pas la liberté de donner une réponse de son choix.
- ✓ **Elle entraine une rétroaction (un feedback):** il s'agit ici de la réaction ou la réponse de son interlocuteur qu'à travers laquelle le locuteur peut déterminer si son objectif est atteint ou non.

Nous appliquons dans l'approche communicative une pédagogie centrée sur l'apprenant, cette centration de l'enseignement sur l'apprenant a modifié le rôle accordé à l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Dans cette perspective, l'enseignant doit plus favoriser les interactions entre les apprenants, mettre à leur disposition divers moyens linguistiques nécessaires et propose des situations de communication stimulantes par le biais de stimulus, comme était le cas pour la psychologie béhavioriste.

Dans ce cas, des mises en scène de jeux de rôle et des activités de simulation étaient appliquées en classe pour atteindre ces objectifs.

Les premières tentatives d'introduction du jeu comme outil pédagogique à part entière dans la classe de langue remontent au début de l'approche communicative, cependant, il faut attendre les années 1980 et 1990, et les réflexions menées par maintes spécialistes dans le domaine de jeu comme outil pédagogique, sur la créativité et les techniques d'animation tel que Debyser et Caré, pour que les jeux de mots, les jeux de lettres, certaines jeux de société et certaines activités d'expression dramatique obtiennent un véritable droit de cité.

Malgré la flexibilité et la souplesse de l'approche communicative, ses limites se trouveront à leur tour, telles que les méthodologies précédentes de l'enseignement des langues, mises en question.

Elle a cédé peu à peu le pas à la perspective actionnelle promue par le Conseil de l'Europe en se basant sur CECR qui a adopté les recherches des linguistes Canale et Swain (1981) ainsi que celles de Bachman (1990).

Cette perspective reprend tous les concepts de base de l'approche communicative, y ajoute l'idée de la tâche à accomplir par l'apprenant dans des multiples contextes de la vie sociale.

Quant à la place accordée à la notion du jeu dans cette perspective, nous pouvons dire qu'il a été marginalisé, à ce propos, Silva nous affirme:

À un moment où l'approche communicative semble peu à peu céder le pas à la perspective actionnelle promue par le Conseil de l'Europe, il est intéressant de constater que la place consacrée au jeu dans le Cadre européen commun de référence reste très marginale. Ainsi, l'incontestable intérêt que suscite le jeu depuis une trentaine d'années reste toujours difficile à transposer de manière concrète par les enseignants, car la notion de jeu est écartelée entre un très faible étayage théorique et un éclatement des pratiques. Cela contribue à alimenter les doutes sur la légitimité et sur l'efficacité de l'outil ludique en classe de FLE, surtout auprès d'un public adolescent et adulte. (2009)

#### **4. Activités ludiques dans la classe de FLE: quels intérêts?**

Selon Silva (2008), le jeu qu'il soit pédagogique ou non, présente trois grands types d'avantages aux individus, qui sont les suivants:

- ✓ **Des avantages moteurs.**
- ✓ **Des avantages affectifs.**

✓ **Des avantages cognitifs.**

L'auteur rajoute qu'il est évident que tous les jeux ne représentent pas les mêmes valeurs et les mêmes atouts, et pour ce, il revient à l'enseignant de déterminer des avantages qui les intéressent et évaluer par la suite le jeu envisagé afin de vérifier par la suite s'il possède les caractéristiques recherchées.

À présent, nous allons présenter les avantages des activités ludiques dans la classe de FLE.

#### **4.1. Les avantages du ludique dans le domaine affectif**

L'adaptation des jeux suscite l'apparition des comportements nouveaux, il s'avère extrêmement porteur car il permet souvent de dépasser l'égoïsme, que ce soit chez les jeunes enfants ou bien chez des enfants plus âgés voir même des adultes.

C'est un moyen puissant qui véhicule une valeur relationnelle, en effet, il met les apprenants en relation avec les autres ce qui mène à rejeter la passivité chez les apprenants.

Il permet également d'explorer des rôles divers, tel que celui de partenaire, de leader et d'adversaire, ce qui mène les apprenants à mener le travail en commun ainsi qu'il donne l'occasion de multiplier les contacts basés sur le respect mutuel.

Le jeu est un précieux moyen de socialisation car il présente une forte capacité de transmission culturelle.

Quant à ces avantages cognitifs, Silva souligne:

Le jeu peut renforcer le travail de classification, d'ordination et de recherche de relation. Il contribue aussi dans de nombreux cas à une meilleure structuration du temps et de l'espace, à la maîtrise d'éléments de logique nécessaires à la résolution de problèmes, au développement de la pensée symbolique, à une meilleure connaissance de l'environnement et, d'une façon générale, au développement de l'expression et la communication. (2008:25)

L'intégration d'une approche ludique dans la classe de langue favorise l'implication et l'attention des apprenants et permet aussi de faire participer les plus timides.

## 4.2. Les avantages du jeu en tant qu'outil pédagogique

Quant au jeu comme outil pédagogique, il est question d'exploiter les activités ludiques à bon escient afin de faciliter le travail d'une classe hétérogène.

Ceci, en obligeant l'enseignant et les apprenants à reconsidérer leur rapport à la langue, la société.

Cela permettra également à développer des aptitudes utiles au travail en équipe et à respecter les principes propres à toute activité ludique: le respect mutuel entre les participants et le respect des règles et des conventions, le jeu peut aider également à décroiser certaines disciplines habituellement isolées.

Le jeu comme outil pédagogique peut également contribuer au développement de la motivation, de l'intelligence, de l'esprit critique ainsi il peut aider au développement des facultés d'analyse et de synthèse chez les apprenants.

L'activité ludique permet également d'encourager la détente intellectuelle, émotionnelle et physique.

Souvent introduite dans la classe comme brise-glace et brise de monotonie des séances semblables, elle peut ainsi modifier le rythme d'une séance ordinaire en remplaçant l'intérêt de l'apprenant sur la tâche à effectuer, Silva (2008:26) souligne à ce sujet: *«lorsque l'extrême diversité en l'univers ludique est exploitée, elle peut aider à briser la monotonie des séances toujours semblables et introduire d'utiles repères mnémotechniques»*.

Quant aux jeux qui reposent sur l'improvisation, ceux-ci favorisent l'aptitude à gérer l'imprévisible et à exploiter simultanément toutes les ressources dont disposent les apprenants afin de mieux communiquer et agir dans la classe.

D'après Silva, l'un des principaux avantages pédagogiques du jeu est le traitement des blocages, ainsi elle nous explique :

En induisant chez les apprenants un changement de focalisation, par le déplacement de l'attention des contenus énoncés dans le programme et des habitudes scolaires figées vers l'enjeu ludique, il permet parfois de lever les blocages conscients ou inconscients. L'enjeu pédagogique est toujours présent, mais il passe par la médiation du jeu. L'acte effectué peut

d'ailleurs être le même, mais la pensée par apport à l'acte diffère et les résultats en seront transformés. (2008).

### **4.3. Les avantages du jeu en classe de langue**

Le jeu dépasse largement ces visions que nous pouvons considérer comme stéréotypes en lui accordant un statut de loisir à pratiquer seulement aux moments de récréation, ou comme le qualifie certains enseignants «*comme des bouche-trous*» cité par Silva (2008).

Le jeu comme outil pédagogique a de précieux atouts à exploiter durant le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère tel que: «*la richesse de ses contenus et de ses mécanismes, la diversité des aptitudes et des compétences mises en œuvre et sa capacité à tendre les passerelles entre les cultures*». (Ibid, 2008:26).

Comme il a été officiellement introduit dans l'approche communicative connue par sa souplesse pour répondre aux besoins des apprenants, le jeu également peut apporter, dans certains cas, des solutions à maintes contraintes bien connues des enseignants dans la classe de langue, en effet, il est considéré comme meilleur moyen pour briser la rigidité de la relation pédagogique traditionnelle, où l'enseignant figurait au centre du processus d'enseignement-apprentissage ayant le rôle principale dans la classe.

En revanche, en pratiquant une approche centrée sur l'activité ludique, l'enseignant n'est plus considéré comme origine, centre et aboutissement des activités, mais plutôt c'est bien l'apprenant qui occupe le statut d'acteur majeur dans le processus d'enseignement-apprentissage où la parole et l'initiative sont rendues aux apprenants en faisant appel à des compétences diverses:

Dans le cadre d'une activité ludique, les participants sont invités à s'exprimer avec une finalité précise dans la langue étrangère, sans se borner à reproduire les contenus du manuel. En faisant appel aussi bien au hasard qu'à des aptitudes diverses et parfois différentes de celles qui sont habituellement mises en œuvre dans le contexte de la classe, le jeu rétablit l'équilibre entre les «bon élèves» et les «cancre», qui trouvent souvent l'occasion d'afficher les talents insoupçonnés et de regagner l'estime de leurs pairs, ce qui aboutit à une à une plus grande motivation et à une meilleure dynamique du groupe.

(Silva, 2008: 27).

Cette conception qui met en corrélation la notion du jeu à celle de motivation, a toujours été admise par plusieurs théoriciens (Winnicot 1975, Debyser et Caré 1993, Weiss 2002, Silva 2005, 2008 et 2009).

En effet, les activités ludiques dans la classe de langue peuvent constituer d'excellents supports pédagogiques pour motiver les apprenants, à condition qu'elles soient adaptées à des objectifs bien précis et de faire objet de réflexion préalable à leur utilisation, elles ont tendance à rendre l'apprentissage plus attrayant et motivant.

En effet, parmi les avantages du jeu en le mettant en relation avec les sciences de la cognition, n'est autre que la motivation, une notion présente dès qu'il s'agit d'activité ludique.

Selon les travaux de Deci (1975), la motivation des apprenants pour les activités ludiques peut être qualifiée comme intrinsèque plutôt qu'extrinsèque.

Pour la première motivation intrinsèque (à l'intérieur de la personne), les activités sont accompagnées d'un sentiment de compétence et d'autodétermination tout en procurant aux apprenants de la satisfaction et de l'intérêt sans faire recours à des récompenses, en revanche, la deuxième motivation extrinsèque (à l'extérieur à la personne), les activités ne sont pas développées pour elles-mêmes mais par pression sociale ou bien pour avoir des récompenses (reconnaissance, note, etc.).

Le jeu est considéré comme une activité d'amusement qui s'y livre indépendamment de toutes idées liées à la récompense, il conçu d'une manière qu'il soit lié au sentiment de challenge (motivation), d'après le processus d'équilibre (décrit par Piaget), en situant les apprenants entre les difficultés (ni trop facile, ni trop difficile) et les compétences des joueurs.

En effet, c'est grâce à cet état d'auto-motivation résultant d'un mélange entre difficulté, capacité et rétroaction presque permanente que se produit une acquisition de savoirs et de compétences soit d'une manière consciente, parfois non-conscientisée et voire même accidentelle.

Pour Silva, le jeu est un moyen pour diversifier les pratiques de la classe:

Le jeu offre un moyen d'élargir sa panoplie pédagogique mais ne sera jamais une panacée. Somme toute, il s'agit d'une ressource pédagogique parmi d'autres, qui reste soumise aux mêmes déterminations que les autres. Il convient de ne pas l'idéaliser ni la diaboliser, mais de tâcher de mieux la comprendre pour mieux l'exploiter. (2008).

Elle rajoute aussi à ce sujet :

Le jeu peut aussi favoriser une meilleure prise de conscience de soi. Par la diversité des rôles qu'offre le jeu et par la possibilité d'un travail autour des paramètres de l'activité, il devient également envisageable de mettre en place une pédagogie différenciée sans pour autant risquer l'éclatement de la progression. De plus, une bonne connaissance des matrices ludiques permet à l'enseignant de conserver un degré satisfaisant de maîtrise de la situation pédagogique tout en se singularisant, en introduisant de la nouveauté et en assumant sereinement l'incertitude. (2008:27).

Elle précise qu'il est essentiel de former les enseignants à l'utilisation du jeu dans la classe de langue et de l'intégrer d'une manière efficace dans les séquences d'apprentissage.

Ajoutons à ce qui précède, que le fait de pratiquer des activités ludiques dans la classe ferait vivre la langue à travers l'action, en effet, le jeu est considéré comme une pratique sociale et constitue en lui-même une situation authentique facilement transposable en classe.

Certes, l'objectif de la classe de langue ne se réduit pas seulement à l'acquisition des compétences purement linguistiques mais bien d' : «agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication ou dans les domaines dans lesquels il aura à employer la langue étrangère» d'après Weiss (2002:07). En effet, c'est bien là l'intérêt majeur des activités ludiques; permettre une mise en situation proche du réel.

À ce propos, dans la classe de langue, il est parfois difficile de reproduire une véritable situation de communication par les apprenants mais le jeu conduit souvent les apprenants à faire semblant, à simuler et prétendre qu'ils sont quelqu'un d'autre ou qu'ils sont ailleurs.

Donc, en pratiquant le jeu, les apprenants se retrouvent dans des situations proches du réel et c'est dans ce genre de situation qu'ils sont invités à prendre la parole en faisant recours aux connaissances acquises au préalable (ou bien qui sont et cours d'acquisition), dans le but d'arriver à une communication proche de ce qu'ils pourraient

expérimenter dans des situations de communication bien réelle, le tout face à un feedback (rétroaction permanente et continue) avec les autres apprenant et l'enseignant.

À présente, voici quelques points qui résument les avantages de l'intégration du jeu dans la classe de langue:

- Il permet aux participants de s'exprimer en langue étrangère sans se recourir à la langue maternelle.
- Il fait vivre la langue en action et en relation en faisant travailler les apprenants dans des situations de communication plus proches de la réalité.
- Il favorise le développement d'une atmosphère de spontanéité créatrice et favorisant la résurgence des connaissances antérieures.
- Il favorise le développement des attitudes, aptitudes et comportements communicatifs.
- Il permet aux apprenants de s'autoévaluer.
- Il aide à l'élaboration des structures mentales tel que: la classification, ordination, etc.
- Il aide au développement de l'expression et la communication chez les apprenants.
- Il contribue au développement des aptitudes portant sur le travail en équipe: écoute, collaboration, échange, respect mutuel, etc.
- Il permet le développement de l'intelligence, l'observation, la motivation, l'esprit critique, les facultés d'analyse et de synthèse.
- Il encourage la détente émotionnelle, intellectuelle et physique.
- Il favorise le développement d'aptitude à s'engager dans une activité langagière sans préparation linguistique.
- Parmi ses vertus historique, son caractère d'instrument social et sa capacité de transmission culturelle.
- Il permet une initiation au plaisir verbal.
- Il décentre la relation pédagogique en mettant l'apprenant au centre de l'apprentissage et l'enseignant n'est plus considéré comme origine et centre des activités linguistiques.
- Il décentralise la relation enseignant/apprenant et valorise la relation apprenant/apprenant.
- Il brise la monotonie des séances toujours semblables et attire une variété de public, de la maternelle à l'université.

## **5. Quelques contraintes et solutions possibles quant à l'intégration du jeu dans la classe de FLE**

Certains enseignants sont encore très réticents quant à l'intégration du jeu dans leurs classes, cela pour plusieurs raisons.

Selon Silva (2008) les difficultés les plus souvent citées vis-à-vis de l'intégration du jeu dans la classe de langue peuvent être classées en trois grands groupes.

Elle a divisé les écueils les plus fréquents en trois catégories, d'abord, les difficultés liées au contexte pédagogique, puis, les difficultés liées au changement de statut des participants, enfin, les difficultés d'ordre technique.

Quant à la première catégorie:

**5.1. Les difficultés liées au contexte pédagogique:** notamment la déstabilisation due au décalage entre le mode habituel d'enseignement et les conditions de réalisation du jeu.

Cependant, il arrive parfois malgré la bonne volonté de l'enseignant que le jeu entre en contradiction avec un modèle pédagogique récalcitrant aux innovations, dans ce cas, il est primordial de procéder par étapes dans la découverte de l'outil ludique, et ce, en choisissant avec soin les activités les plus convenables à la situation, en allant des jeux assez courtes dans un premier temps tout en apportant un soin particulier à leur préparation, à leur mise en œuvre ainsi qu'à leur évaluation.

Donc, nous pouvons introduire dans la classe des jeux simples pour débutants, dans un premier temps, pour s'attaquer ensuite à des jeux plus sophistiqués. C'est à l'enseignant de repérer les types des jeux les plus appréciés par les apprenants pendant le déroulement des cours, et ce, à travers l'enthousiasme et la motivation des apprenants.

Parmi les principaux écueils associés au contexte pédagogique, le sentiment d'insécurité devant l'incertitude ludique, à ce sujet Silva souligne:

Les activités ludiques n'ont pas bonne presse auprès des enseignants qui redoutent l'inconnu, le changement, les remises en question ou l'obligation de renoncer à un rôle dont ils apprécient les privilèges. Il ne fait apparemment aucun doute que le jeu n'est pas fait pour eux; pourtant; il arrive qu'une rencontre heureuse avec l'outil ludique parvienne à fissurer leur réticences [...]. E, tout cas, le manque de conviction est contagieux; mieux vaut toujours choisir un jeu simple auquel on croit que se lancer sans entrain dans un jeu sophistiqué. (2008: 29).

Un autre écueil associé au contexte pédagogique porte sur l'apparente remise en cause la légitimité de l'enseignant à la suite de l'introduction de pratiques peu conventionnelles: *«Jouer en classe peut faire croire à un manque de sérieux; cela remet en cause la légitimité du professeur face aux apprenants, aux parents d'élèves et aux responsables institutionnels »*, d'après Silva (2008:

29).

En effet, toute pratique non conventionnelle entraîne le risque de remise en cause par les acteurs du milieu pédagogique. La seule solution valable face à tel problème est la rigueur en utilisant le jeu à bon escient et ce, en l'intégrant pleinement à la séquence pédagogique.

Également le facteur du temps, certains enseignants ont la crainte de perdre le peu du temps dont il dispose, face à tel problème, l'enseignant peut impliquer les apprenants dans des travaux de petits groupes au lieu de leur donner la parole individuellement, ce qui entraînerait une perte de temps.

En effet, le jeu permet le développement des interactions entre l'ensemble du groupe classe et permet également à l'enseignant de circuler entre l'ensemble des sous-groupes tout en établissant avec eux des échanges bénéfiques pour l'ensemble de la classe. Un autre écueil portant sur la crainte de certains enseignants face au dérapage vers la langue maternelle.

Le recours à la langue maternelle est considéré par la majorité des enseignants comme un mauvais signe, en revanche Silva (2008) explique à ce sujet, que le passage à la langue maternelle dont le but de communiquer, que ce soit pendant le jeu ou sur le jeu est, en fait, considéré comme un indice de l'implication profonde des apprenants dans l'activité proposée par l'enseignant, or, les bavardages sans rapport avec le jeu sont liés aux règles de discipline en classe, quant aux échanges établis en langue maternelle résultent en effet, d'un besoin de communication sans trouver les moyens d'expressions adéquats.

Comme remédiation à tel problème Silva propose ce qui suit:

Pour y remédier, on peut inscrire dans les règles de jeu l'utilisation de la langue étrangère, tout écart étant alors pénalisé à l'intérieur du jeu. Il convient aussi et surtout de fournir aux participants, avant le jeu, les éléments nécessaires à la communication ludique [...]. Les apprenants éprouvent un véritable plaisir à découvrir qu'ils sont capables de communiquer en situation authentique. (2008: 30)

Un dernier écueil quant à cette première catégorie liée au contexte pédagogique porte sur les types des jeux en tant qu'outil pédagogique, en effet, le type de jeu auquel les apprenants en général pourraient aimer jouer n'est pas un jeu pédagogique.

Mais il est à noter que le manque de spécificité pédagogique ne représente pas un véritable handicap. Les jeux véhiculent le plus souvent des représentations culturelles fortes qui peuvent étayer l'apprentissage, ainsi, perçus par les apprenants comme une sorte d'ouverture vers un univers hors classe.

**5.2. Les difficultés liées au changement du statut des participants:** quant à ce deuxième type de difficultés sont généralement récurrentes lors de l'utilisation pédagogique du jeu vis-à-vis des obstacles liés au changement de statut des participants.

Trois écueils à souligner, tout d'abord, l'abandon du cadre contraignant mais sécurisant de l'enseignant dit traditionnel, cependant, le jeu oblige parfois les participants à quitter le cadre contraignant mais sécurisant de l'enseignement dit traditionnelle et s'impliquer d'une manière plus autonome et personnelle en plaçant l'apprenant comme acteur majeur et au centre du processus d'apprentissage.

Ensuite, certains apprenants refusent de s'exposer en groupe car le jeu favorise la perte de l'anonymat. La solution à un tel problème selon Silva:

[...] il faut toujours veiller à ne pas mettre les apprenants dans des situations inconfortables. L'enseignant peut donc commencer par créer un contexte favorable à l'émergence de l'attitude ludique, qui permet aux apprenants de prendre distance par rapport à leurs actes sans pour autant éteindre la motivation. Il doit ensuite rester attentif aux éventuels dérapages et ne pas hésiter à réorienter voire à arrêter un jeu qui semble tourner mal -ce qui est heureusement- assez rare. Finalement, il est moins éprouvant pour un apprenant de s'exposer lorsque le jeu se passe en petit groupe et non devant toute la classe, et lorsque tout le monde se trouve un pied d'égalité (2008:32)

Enfin, il se trouve que certains apprenants refusent de jouer et ce, pour des raisons d'ordre personnelle tel que la fatigue ou la timidité.

Il arrive parfois que les apprenants refusent d'une manière explicite de s'abonner à certains types de jeux, dans ce cas, le refus ne doit donc pas être interpréter négativement, d'après l'auteur (2008), quand nous sommes face à des situations pareilles, il est convenable d'inviter l'apprenant aimablement à tenter l'expérience en question, et ce, en lui présentant une gamme diversifiée de rôles ludiques ainsi en lui laissant le choix de choisir une autre activité.

**5.3. Les difficultés liées à des aspects d'ordre technique:** quant à ce dernier type de difficultés liées à des obstacles d'ordre technique, ils seront répartis en trois types d'écueils:

D'abord, des conditions matérielles peu propices, en effet, souvent le jeu exige des espaces qui ne correspondent pas aux conditions matérielles habituelles d'une salle de classe.

Face à tel problème, il est préférable de choisir des activités ludiques adaptées aux conditions matérielles de chaque classe.

Ensuite, la gestion du bruit, en effet, il est parfois difficile de gérer le bruit causé par les apprenants lors de la pratique des activités ludiques, vu que ce type d'activité incite souvent les apprenants à communiquer entre-eux, face à tel problème Silva propose:

[...] on veillera donc à limiter le temps pendant lequel tous les participants prennent la parole en même temps. On donnera aussi des consignes spécifiques sur un mode ludique; on annoncera par exemple à voix basse: «Chut...Pendant ce jeu, nous sommes tous des espions...Il nous faut rester discrets...Parlons à voix basse...». On mettra aussi en place des gestes exprimant silencieusement la consigne de faire baisser le volume ou pour faire taire tous les participants. Si certains élèves semblent faire peu de cas de ces gestes, adressez-vous à eux en priorité par le regard, en vous approchant d'eux de l'air aimable de celui qui demande de l'aide pour faire passer un message au reste du groupe. (2008: 34).

Il existe aussi certains types de jeux passionnants et qui ne nécessitent pas assez de bruit dans la classe.

Enfin, le manque d'expérience au moment de mettre en place un jeu, en effet, il se trouve parfois que l'enseignant manque d'expérience ludique et en conséquence commet des erreurs lors de la mise en place du jeu dans la classe. Il s'agit d'un risque à prendre lorsque l'enseignant opte à s'aventurier sur des terrains inconnus.

Face à tel problème, l'enseignant veillera à bien préparer ses premières introductions dans le monde du ludique, ainsi il pourra progressivement accorder confiance à ses expériences ludiques.

L'échange avec les collègues s'avère aussi un bon remède face à tel problème : *«Trop souvent, chaque professeur reste dans son coin, débordé par le quotidien, sans avoir l'occasion de discuter avec ses pairs. Paradoxalement, la mise en commun des outils et de la réflexion sur ces outils favorise leur personnalisation.»* cité par Silva (2008: 34).

Aujourd'hui, nous avons la possibilité d'échanger avec des collègues exerçant le même métier que nous dans une même aire géographique, ou tout simplement tous ceux désireux d'échanger et dialoguer sur leurs métier et expériences avec des interlocuteurs du monde entier et ce, via le blogue et les réseaux sociaux.

À ce sujet Silva (2008) précise que la pratique seule ne suffit pas à assurer la maîtrise d'un outil tel que l'outil ludique, en fait, c'est lorsqu'elle est précédée, accompagnée et suivie d'une réflexion qu'elle s'avère réellement payante.

Voici, à présent en somme quelques points résumant les contraintes possibles quant à l'intégration de l'activité ludique dans la classe de langue:

- Le décalage entre le mode habituel d'enseignement et les conditions de réalisation du jeu peut apparaître comme déstabilisant autant pour l'enseignant qu'à l'apprenant.
- Il n'est pas aisé pour l'enseignant d'accepter l'incertitude, qui produit souvent de l'insécurité face à un outil pouvant échapper aux normes conventionnelles.
- Jouer en classe peut faire croire à un manque de sérieux; cela remet en question la légitimité de l'enseignant face aux apprenants, aux parents et leurs parents ainsi qu'aux responsables institutionnelles.
- Fréquemment les enseignants redoutent de perdre le temps.
- Lorsque le jeu est trop prenant, les enseignants ne savent pas comment réagir face à ce qu'ils perçoivent comme un dérapage vers la langue maternelle.

- Nous attribuons souvent au jeu une fonction purement linguistique, et l'on a donc le sentiment qu'il s'agit d'un outil aux applications limitées.
- Le jeu peut ne pas plaire à certains participants, voire les inhiber, surtout lorsqu'il est utilisé comme test.
- Le jeu auquel les apprenants pourraient aimer jouer n'est pas le jeu pédagogique.
- Le jeu oblige parfois les participants à quitter le cadre contraignant mais sécurisant de l'enseignant dit traditionnel et à s'impliquer de façon plus autonome et personnelle.
- Certains apprenants redoutent de s'exposer en groupe, car le jeu favorise la perte d'anonymat.
- Certains apprenants refusent de jouer pour des raisons d'ordre personnel (fatigue ou timidité, par exemple).
- Souvent le jeu exige des espaces qui ne correspondent pas aux conditions matérielles habituelles d'une salle de classe.
- Il est parfois difficile de gérer le bruit causé par l'application du jeu dans la salle de classe.
- Certains enseignants manquent d'expérience ludique et commettent des erreurs dans la mise en place du jeu.

## **6. Comment évaluer une activité ludique dans la classe de FLE ?**

Parmi les contraintes les plus importantes quant à l'intégration du jeu comme outil pédagogique dans la classe de langue est sans doute celle de l'évaluation.

Avant l'application d'une activité ludique dans la classe certains enseignants s'interrogent souvent sur les critères d'évaluation à prendre en considération pour évaluer les connaissances et compétences des apprenants lorsqu'une séquence d'enseignement est basée sur une activité ludique.

Lors de la formation effectuée, certains enseignants ne reçoivent pas assez d'informations concernant la façon d'évaluer et par conséquent, la majorité des enseignants se réfugient souvent dans les pratiques évaluatives les plus courantes (évaluation sommative dans la majorité des cas).

À ce sujet Tagliante souligne que dans sa formation initiale, l'enseignant ne reçoit guère de formation spécifique à l'évaluation, moins encore à l'auto-évaluation, elle nous explique que :

Tout se passe comme s'il avait, de par sa fonction, la science qui lui permet de savoir évaluer les progrès de ses élèves, sans trop se poser de questions. Il reproduit souvent, en fait, le schéma suivant lequel il a lui-même été évalué au cours de ses études. Cette évaluation, essentiellement dictée par les impératifs de l'institution scolaire ou universitaire, ne prend en compte que l'un des aspects de l'évaluation, celle de l'évaluation sommative, qui permet de délivrer notes et diplômes, à usage social (passage d'une classe à l'autre, obtention d'un diplôme final de fin d'étude). (2006: 35).

Une telle évaluation peut être définie comme un objet de malentendu entre l'évaluateur et l'évalué, l'établissement et l'évaluateur, les évaluateurs entre eux, les parents et l'évaluateur, les parents et l'évalué, l'établissement et l'institution ministérielle et entre l'évalué et la société.

L'auteur (Ibid) précise que le fait de réfléchir à d'autres façons d'évaluer est tout d'abord montrer du respect à chaque apprenant et ce à partir de son plus jeune âge.

Certains pédagogues réfléchissent à ce qu'on appelle l'évaluation des acquis en proposant des modalités d'évaluation différentes de l'évaluation dite classique avec une simple notation.

Dans ce cas, l'enseignant est censé demander aux apprenants de se remettre en question et de prendre leur apprentissage en main et de sortir du rôle passif auquel les habitudes scolaires les a habitués.

À partir de cette procédure, nous allons permettre aux apprenants d'avoir un regard sur l'évolution de leurs progrès, une fois l'enseignant définit leurs propres objectifs, ils

auront le droit de savoir à tout moment où ils en sont et de connaître aussi de quelle façon et pour quelles raisons ils seront évalués. Donc, l'enseignant doit impérativement expliquer aux apprenants les modalités et motifs d'évaluation.

En voici un tableau qui nous permet de comparer les deux grands domaines de l'évaluation, à savoir normative et formative selon Tagliante (2006:37):

<p align="center"><b>LE CONTROLE</b> (évaluation sommative, normative)</p> <p align="center">↓</p>	<p align="center">( <b>La prise d'information</b> <b>évaluation formative,</b> <b>critériée et</b> <b>auto</b> <b>évaluation)</b></p> <p align="center">↓</p>
<p align="center">Contrôler, c'est vérifier la conformité des performances de l'apprenant à</p> <p align="center">↓</p>	<p align="center">L'information que l'on cherche, c'est autant pour l'apprenant que pour l'enseignant, de savoir si les objectifs fixés sont ou non atteints, selon les</p> <p align="center">↓</p>
<p align="center"><b>Norme</b> De la langue cible.</p> <p align="center">↓</p>	<p align="center"><b>Critères</b> Formulés par l'enseignant.</p> <p align="center">↓</p>
<p align="center"><b>Note</b> Cette évaluation est <b>imposée</b>, elle sert à classer les élèves entre eux. La note est la seule information donnée. Il s'agit d'une évaluation sanction.</p>	<p align="center"><b>Information commentée</b> Cette évaluation est <b>consentie</b>, elle apporte des informations sur les acquis et sur ce qu'il reste à acquérir. Il s'agit d'une évaluation (in)formative.</p>
<p align="center"><b>Elle mène à la certification.</b> Elle a une valeur scolaire.</p>	<p align="center"><b>Elle mène à la reconnaissance de s</b> <b>compétences.</b> Elle a une valeur formative.</p>

Quant à l'évaluation d'une activité ludique qui s'avère une tâche complexe pour l'enseignant dans la classe de langue, le tableau cité supra nous a permis d'éclaircir certains points concernant l'évaluation et de comprendre que selon ces deux grands domaines d'évaluation selon Tagliante, l'évaluation formative est la plus adéquate aux apprenants lors de la pratique d'une activité ludique.

Il est tout d'abord primordial pour l'enseignant d'éclaircir ces attentes et ces objectifs fixés avant d'entamer une activité ludique, par la suite, il doit également expliquer les modalités d'évaluation à ses apprenants. Il doit également prendre en considération les modalités d'évaluation qui permettent de dire par la suite si l'objectif d'apprentissage est atteint et maîtrisé ou bien simplement en voie d'acquisition par l'ensemble des apprenants.

Pour Silva (2008) il ne faut pas associer jeu et évaluation sommative car les deux sont incompatibles au niveau des attitudes adoptées mais nous pouvons en revanche intégrer le jeu lors d'une évaluation formative durant laquelle les apprenants sont amenés à faire recours aux connaissances et compétences déjà acquises en classe.

Afin que l'enseignant puisse atteindre ses objectifs fixés avant d'initier une séquence pédagogique du jeu dans la classe et pour assurer une mise en place simplifiée d'une activité ludique, en voici une liste de contrôle visant mieux tirer parti du jeu en classe proposée par Silva (Ibid):

### **6.1. Avant le jeu**

Voici les points autour desquels un enseignant doit s'interroger avant d'intégrer une activité ludique dans sa classe:

- ☐ ***S'interroger sur l'approche ludique:*** dans un premier temps, l'enseignant doit déterminer si l'approche ludique peut convenir au public visé, puis, déterminer si elle peut répondre aux objectifs spécifiques et globaux visés. Si la réponse est négative, il doit s'interroger sur les causes: est-ce à cause des objectifs fixés ou bien s'agit-il d'un préjugé personnel à l'égard du jeu.

Dans certains cas, il arrive que le jeu soit compatible avec les objectifs et le public mais d'autres raisons font hésiter l'enseignant tel que: des difficultés pour la mise en place du jeu de façon adéquate pour des raisons de temps, d'espace; de budget, d'état d'esprit, etc.

Dans des cas similaires, l'enseignant doit se demander s'il souhaite tout de même utiliser le jeu dans la classe, pour quelles raisons et quelles seront les solutions à mettre en œuvre lors de la rencontre des obstacles.

Selon Silva (2008) dans le cas où nous décidons de choisir un jeu pédagogique pour la classe de langue, il est nécessaire de préciser les raisons de ce choix, tels que: «*S'agit-il par exemple de dynamiser un groupe un peu engourdi? Souhaitons-nous mettre en place les conditions pour une répétition significative? Cherchons-nous à diversifier les modalités de travail de groupe, en donnant par exemple la parole au plus grand nombre possible de participants*». (2008:35).

Suite à ces questions posées nous pouvons définir les besoins pédagogiques de la classe et dresser par la suite une panoplie d'activités ludiques correspondant à ces critères.

- ***S'interroger sur le jeu choisi:*** une fois le jeu choisi, il est important de vérifier si ce dernier répond réellement aux objectifs fixés et de confirmer s'il est apte à nous fournir les résultats attendus ou non selon les besoins des apprenants détectés au préalable.

Le questionnaire ci-dessous établi par Weiss (2002:10) sous le titre «*Pour situer une activité*» peut s'avérer un précieux outil pour situer une activité par apport au schéma méthodologique et par apport aux pratiques pédagogiques de l'enseignant dans la classe de langue:

**«Pour situer une activité»**

1. Quel est l'objectif de cette activité?
2. À quel niveau d'apprentissage peut-on l'introduire?
3. Quelles connaissances linguistiques préalables l'apprenant doit-il avoir?
4. Quels savoir-faire entrent en jeu?
5. Qu'apporte cette activité en termes d'apprentissage?
6. Peut-on la faire individuellement ou en groupes?
7. Est-ce une activité:
  - convergente (production guidée),
  - divergente (production ouverte),
  - qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux (production libre)?

8. Où s'inscrit-elle dans la progression?
  9. À quel moment peut-on la proposer:
    - au cours d'une leçon,
    - à la fin d'une leçon,
    - à n'importe quel moment?
  10. Peut-on la proposer plusieurs fois:
    - telle quelle,
    - avec une variante?
  11. Quelles préparations exige-t-elle?
  12. Quelles consignes faut-il donner?
  13. Combien de temps dure-t-elle?
  14. À quel moment et comment faut-il contrôler la production linguistique?
- ***S'interroger sur la mise en œuvre du jeu:*** une fois les interrogations portant sur le choix du jeu seront résolues, il sera possible de préciser quel est le meilleur moment de la séquence qui conviendra le plus à l'intégration du jeu et de prévoir également sa durée totale et de chacune des étapes avec des pauses éventuelles.

Il sera également judicieux de se déterminer à l'avance le rôle de l'enseignant lors du jeu (meneur, joueur, arbitre, conseiller, observateur, etc.).

- ***Préparer le jeu:*** d'après Silva (2008: 37) il est toujours nécessaire de :
  - « *Savoir à l'avance quelle sera l'organisation optimale des groupes* », par exemple: quel est le nombre maximal est minimal de joueurs ou d'équipes à prévoir?, combien de joueur faut-il faire jouer par équipe d'apprenants?, que faire si une équipe a un nombre différent de participants? Comment les apprenants seront-ils placés: en cercle, en file indienne, en rangées, face à face...?.

Cela dit, il faut toujours prévoir à l'avance des solutions de rechange pour les apprenants non désireux d'y participer, il faut également vérifier l'état du matériel bien avant le début de la séance tout en veillant qu'il soit suffisant pour l'ensemble de la classe.

## 6.2. Pendant le jeu

Quant à cette deuxième étape, l'enseignant doit veiller sur l'accomplissement des points suivants:

- **Créer une atmosphère favorable:** il s'agit ici du contexte scolaire en prenant en considération la séance qui précède celle de la classe de langue afin savoir quel type d'activité ludique peut-on proposer à l'ensemble de la classe, comme par exemple dans le cas où les apprenants sortent tout juste d'une séance de gymnastique, dans ce cas une pause s'impose avant de débiter la séance de langue ou s'ils ont suivi plusieurs heures d'apprentissage d'affilées pendant lesquelles ils étaient obligés de rester assis, etc. L'enseignant est seul apte à connaître toutes ces variables des situations d'enseignement et c'est à lui de prendre la meilleure décision pour chaque cas.
- **Présenter le jeu:** quant à la présentation du jeu, elle inclut d'une part la justification du choix ludique et l'explication des objectifs pédagogiques visés et, d'autre part, l'enseignement sur le jeu lui-même comme: les règles du jeu, ses buts, sa durée, etc.

Pour le premier cas, à savoir la justification du choix ludique et l'explication des objectifs pédagogiques visés, il s'agit de faire recueillir la participation des apprenants au jeu en leur expliquant son intérêt pédagogique.

Cette démarche n'est pas obligatoire quand nous sommes face à un public d'habitué et dans ce cas, nous pouvons choisir de leur expliquer brièvement la consigne du jeu et ses objectifs visée ou de garder cette discussion pour l'étape après-jeu.

L'enseignant doit bien préparer la présentation du jeu afin qu'il puisse répondre aux éventuelles questions posées par les apprenants afin que la consigne soit clairement comprise par ces derniers et qu'ils aient en main tous les éléments nécessaires pour un déroulement harmonieux de l'activité ludique.

- ▣ **Animer le jeu:** grâce aux étapes précédentes cette phase devrait se dérouler sans contretemps. Il s'agit dans un premier temps de constituer les groupes selon les

procédures préalablement choisies, puis, d'attribuer les différents rôles prévus et enfin, de lancer l'activité du jeu.

Durant le déroulement de l'activité, l'enseignant restera attentif à la gestion du temps, à la dynamique du groupe, au déroulement matériel, aux interactions entre les groupes et l'ensemble de la classe en général aussi il doit rester attentif à l'adéquation de l'activité aux objectifs visés préalablement.

Donc, l'enseignant doit jouer durant le déroulement de l'activité le rôle qu'il avait choisi à l'avance, à savoir observateur, meneur, joueur, arbitre, conseiller, évaluateur, etc., tout en veillant à ne pas juger les participants et surtout à ne pas abuser du pouvoir que lui accorde une meilleure connaissance du jeu vis-à-vis de son niveau linguistique plus élevé par rapport à celui des apprenants et sa position hiérarchique privilégié en étant placé dans une position supérieur et les apprenants comme des subordonnés.

D'après Silva concernant le rôle de l'enseignant durant le déroulement du jeu:

L'enseignant devra également observer les processus en marche, avec deux finalités en tête: d'une part, repérer ce qui sera à reprendre avec le groupe après le jeu, qu'il s'agisse des détails sur le fonctionnement ludique de la partie ou d'éléments langagiers à reconsidérer collectivement; d'autre part, identifier les modifications à envisager lors de l'utilisation postérieures, que ce soit pour parfaire l'activité ou pour l'adapter à de nouveaux publics ou objectifs. (2008: 39).

### 6.3. Après le jeu

Quant à cette dernière étape de la liste de contrôle proposée par Silva (2008), l'enseignant doit veiller sur les deux points suivants:

- ***Dresser un bilan et mettre en perspective:*** il s'agit ici de la différence entre la fin d'un jeu pédagogique et un jeu libre, en effet, la fin d'un jeu pédagogique ne marque pas la fin de l'exploitation pédagogique et c'est là que réside l'une des différences essentielles avec le jeu libre.

Ceci dit, une fois on termine la pratique l'activité ludique dans la classe, il importe de dresser un bilan concernant le ressenti des apprenants sur l'expérience ludique.

Par la suite l'enseignant doit faire exprimer et évaluer les acquis obtenus grâce au jeu par les apprenants et ce, en les mettant en relation avec l'objectifs visé préalablement. À ce sujet l'auteur souligne:

Lorsque les objectifs ont été atteints, l'enseignant invitera le groupe à expliciter les acquis afin de consolider le transfert; il resituera aussi le jeu dans la progression globale en faisant rappeler les étapes déjà effectués et en annonçant les prochaines étapes à atteindre. En revanche, il se peut que les résultats ne soient pas ceux qui étaient visés, en cherche alors, de préférence à l'aide des apprenants, à connaître les raison de l'échec pour mieux y remédier. (2008: 39)

- ***Préparer les parties de jeu à venir:*** quant à ce dernier point qui porte sur l'étape d'après le jeu, il s'agit dans un premier temps des procédures spécifiques pour le rangement du matériel utilisé en sollicitant l'aide des apprenants notamment lorsque les supports sont nombreux ou de petite taille.

Durant cette phase du jeu, l'enseignant doit veillez à ce que les apprenants remettent en place les supports et il doit également vérifier si le matériel est complet, selon Silva (2008: 39) concernant la variété des supports utilisé:

*« Si plusieurs exemplaires d'un même jeu ont été utilisés, il peut s'avérer utile de distinguer des exemplaires entre eux dès la conception du jeu [...], pour distinguer plusieurs ensemble du matériel fabriqué, on peut y coller des pastilles de couleur».*

L'enseignant doit également étudier les adaptations éventuelles du jeu dans les séances à venir, il donc, s'interroger sur améliorations possibles à apporter aussi bien à l'approche ludique qu'à la démarche pédagogique.

Il doit également s'interroger sur la réussite de l'exploitation l'activité ludique et ce, en vérifiant si les objectifs d'apprentissages fixés au préalablement sont atteints par l'ensemble des apprenant ou non.

## 7. Questionnement sur la place du ludique dans le contexte universitaire

Le jeu intégré dans la classe de langue comme un outil pédagogique a été considéré pendant plusieurs siècles comme une activité physique fondamentale de l'enfant, définit par le dictionnaire Petit Robert (1993: 1374) comme une : «*Activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a dans la conscience de la personne qui s'y livre d'autre but que le plaisir qu'elle procure*», ceci dit, le jeu était considéré comme une activité purement infantile gratuite et qui nous procure du plaisir.

Cette réflexion a été remise en question par plusieurs théoriciens et chercheurs en reconsidérant le statut accordé au jeu (Henriot 1989, Winnicott 1971, Debysen et Caré 1993, Brougère 1995, Weiss 2002, Silva 1999, 2005 et 2008).

Winnicott (1995) qui a remis en question la pensée classique grecque de Platon et d'Aristote qui associent la notion du jeu à celle du bonheur et du plaisir et des théories psychologiques de Piaget, Freud et Klein, par ailleurs, d'après Silva (1999) les premières recherches de Piaget concernant la notion du jeu se rapportaient à la relation entre le jeu et le développement cognitif de l'enfant notamment celui de l'intelligence.

À ce sujet Silva (1999: 73) souligne une typologie des jeux selon Piaget:

1. **Le jeu d'exercice**, lié au développement sensori-moteur; il correspond aux deux premières années d'enfance.
2. **Le jeu symbolique**, appelé aussi jeu de fiction, basé sur le «comme si»: après deux ans, l'enfant est devenu capable à utiliser des objets en tant que symbole d'autres choses et d'appliquer un schème sensori-moteur sans objet. Ce type de jeu fournit les moyens d'assimiler le réel aux désirs. À l'intérieur des jeux symboliques, Jean Piaget distingue quatre sous-types, selon la nature du schème utilisé :
  - ❖ Simple reproduction d'un schème sensori-moteur habituel, mais hors de son contexte et son objectif habituels (faire semblant de dormir, par exemple);
  - ❖ Projection du schème sur autrui (faire pleurer son nourrisson) ;
  - ❖ Assimilation entre deux objets (imiter avec une boîte une automobile) ;

- ❖ Assimilation du corps propre à autrui ou à des objets quelconques. Ce dernier sous-type de jeux correspond au plus haut degré d'imitation et permet, selon une formule célèbre, «d'assimiler le réel au moi en libérant celui-ci des nécessités de l'accommodation. ».

### 3. Le jeu réglé (jeu de construction et jeu de sensori-moteur d'exercice de la pensée), stade ultime de développement, qui permet de mettre en œuvre la coopération.

La théorie piagétienne remise en question par Brougère (1995) en la considérant comme archaïque vu qu'elle situe le jeu dans un contexte bien déterminé, celui du développement de l'enfant, en effet, elle lui devient difficile d'expliquer la persistance du jeu chez l'adulte.

Une nouvelle réflexion sur la notion du jeu dans le domaine de l'éducation en le plaçant avec celle du langage d'après Brougère (1998:18): «*Le jeu est d'abord un fait de langage* ».

Ceci dit, le jeu n'est plus associé à des connotations banales tels que amusement, gratuité, loisir, etc., mais plutôt considéré comme une activité réglée, méthodique et raisonnée comme le témoigne Henriot (1989:300) en définissant la notion du jeu comme suit : «*On appelle jeu tout procès métaphorique résultant de la décision prise et maintenue de mettre en œuvre un ensemble plus au moins coordonné de schèmes consciemment perçus comme aléatoire pour la réalisation d'un thème délibéré posé comme arbitraire*».

Nous voyons ici une tentative de sortir de la lignée des définitions archaïques de la notion de jeu, à ce sujet Brougère (2005) nous explique que par «*thème*», Henriot désigne «*le but du jeu*», donc, il s'agit de la fin poursuivie ou l'objectif visé préalablement.

Toutes les tentatives de définition de la notion du jeu portent sur un rapprochement entre cette dernière et celle de l'enfant, en l'occurrence, les jeux enfantins cessent avec l'âge et cèdent la place à l'adulte.

D'après Silva, nous pouvons identifier l'élément ludique dans la théorie freudienne à travers les attitudes, et notamment celle du faire-semblant:

Il faut néanmoins admettre que Sigmund Freud et ses disciples visent moins à comprendre le jeu en lui-même qu'à montrer dans quelle mesure l'activité ludique, qui reposerait sur un compromis permanent entre le réel et l'imaginaire, réduit les tensions psychiques. Par conséquent, nous chercherions en vain dans l'œuvre freudienne un concept de jeu spécifique : le jeu, pour le fondateur de la psychanalyse, est un phénomène comportemental étudié en relation avec d'autres phénomènes plus importants. (1999: 78).

Elle rajoute que la place accordée au jeu dans la théorie freudienne est au milieu d'un groupe de phénomènes qui relèvent le fonctionnement psychique de l'homme comme: l'ironie, l'humour, mot d'esprit et d'activité artistique et la création littéraire.

Donc, la notion du jeu portait sur d'une part sur l'art d'une manière générale et d'autre part sur la littérature.

Le plaisir du jeu de mots est ainsi lié dans la pensée freudienne aux charges pulsionnelles que le langage poétique conserve ou réactive après s'être séparé de sa fonction purement communicative. Ce lien étroit entre jeu et art, entre plaisir d'enfant et plaisir d'artiste réapparaît trois ans plus tard dans « la Création littéraire et le rêve éveillé ». Explorant les mécanismes de la création littéraire, afin d'élucider la source de l'émotion esthétique, Sigmund Freud décèle dans le jeu « une activité en quelque sorte apparentée à celle du poète », susceptible donc d'éclairer le travail créateur. (Silva, 1999: 81).

Quant à Klein (2005), l'intérêt de ses travaux portant sur le jeu peut être considéré comme faible par rapport à la littérature et l'art comme le cas de la théorie freudienne.

En effet, pour Guiton (1972) cité par Silva (1999:86) l'apport de Klein par rapport à la théorie freudienne consiste: « *À avoir fait de la technique de jeu le fondement même de la pratique psychanalytique des enfants* », donc, le jeu signifie pour elle autant une conduite qu'un outil.

Considéré en tant que conduite puisque il tend à réaliser équilibre entre le monde intérieur et le monde extérieur et il nous permet d'appliquer aux enfants le principe de l'analyse sans avoir à privilégier la parole et l'association libre.

*Grosso modo*, la majorité des travaux de recherche déjà effectués sur la notion du jeu depuis des siècles, l'associe toujours à un usage dans un cadre infantin et néglige complètement un cadre axé sur l'adulte.

Durant un entretien effectué avec Silva (2009) pour le site web *T'enseignes-tu ?*, concernant le jeu et sa place à l'université comme outil pédagogique, peut-on adapter le jeu à des niveaux et à des publics et des objectifs variés?, et surtout puisque il s'agit d'un contexte d'évaluation académique un peu particulier.

En se basant sur ses recherches théoriques et ses expériences pratiques sur le jeu, Silva répond sans hésitation par un oui.

Elle explique, qu'elle essaye depuis une quinzaine d'années d'élargir la place consacrée au jeu dans la classe de langue, et ce, dans un contexte universitaire dans une variété de matière: « (...) *qu'il s'agisse de cours de langue, de didactique de phonétique ou d'histoire littéraire, car les résultats obtenus m'y encouragent fortement*».

Car, d'après elle, le jeu: «*Le jeu entraîne parfois des transformations merveilleuse et presque miraculeuses dans certaines groupes particulièrement apathique et blasés, qui retrouvent le plaisir de jouer tout en abordant des thèmes souvent complexes et fort sérieux*».

Beaucoup d'enseignants restent encore très réticents quant à l'intégration du jeu comme outil pédagogique dans la classe de langue en le considérant comme une activité purement enfantine et une perte de temps, vu qu'il ne s'inscrit pas dans une démarche pédagogique appropriée à la classe, à ce sujet Silva souligne:

N'oublions pas que l'enseignement universitaire est parfois prodigué par d'excellents experts dans un domaine donné, mais dont la formation pédagogique se limite au souvenir es cours magistraux auxquels ils ont eux-mêmes assisté. Le modèle du professeur dispensant depuis sa chaire la manne de son savoir, tellement critiqué en didactique des langues, reste à mon avis encore trop prégnante dans l'enseignement supérieur. Les étudiants sont généralement reconnaissant quand ils ont la possibilité de renouer avec une pratique ludique trop souvent bannie de la salle de classe sous prétexte qu' « on est là pour travailler ». La dichotomie entre jeu et travail peut être aisément dépassée, et le jeu est loin d'être une pratique réservée aux enfants. (2009)

En effet, le jeu attire et fascine les apprenants en général, quel que soit leur âge, c'est un outil qui accompagne l'homme et le forme également depuis son berceau.

Il offre aux apprenants une gamme de possibilité de pratique extrêmement large et qui est aussi adaptables à tous les niveaux et à tous publics et objectifs. À condition d'avoir une bonne maîtrise des variables pédagogiques et de l'univers ludique et surtout d'en faire une exploitation raisonnée dans la classe de langue selon les objectifs fixés préalablement.

Quant à l'évaluation d'une activité ludique dans un contexte universitaire, pour Silva (2009): « *le jeu et évaluation font très bon ménage, dès lors qu'il s'agit d'évaluation diagnostique ou formative plutôt que l'évaluation sommative* ».

Ceci dit, nous pouvons adapter une évaluation diagnostique quand il s'agit d'une activité ludique comme par le biais de test au début du processus d'apprentissage ou bien adapter une évaluation formative, et ce pour vérifier si les objectifs fixés au préalable sont atteints ou non, en revanche, l'activité ludique n'est pas compatible avec l'évaluation sommative qui est imposée et notée, elle sert notamment à classer les apprenants entre eux.

## **Conclusion**

Ce chapitre a été consacré à un survol historique sur la notion du jeu, entre des tentatives de définition en allant des temps des philosophes antiques tel que Aristote où le jeu rimait avec des connotations négatives tels que détente et amusement gratuit, en passant par l'église qui l'a interdit pendant plusieurs siècles, puis par la Renaissance où le jeu a connu un regain de remise en valeur en l'intégrant à l'école, puis par l'époque Romantique qu'a connu une rupture avec la théorie aristotélicienne du jeu et puis le 19<sup>e</sup> et le 20<sup>e</sup> siècles en se basant sur les théories biologistes de Darwin et psychologiques de Piaget.

Nous avons également présenté durant ce chapitre des tentatives de définitions de la notion d'activité ludique selon des théoriciens et didacticiens et des spécialistes dans le domaine.

Pour comprendre la notion ludique nous avons expliqué les quatre régions métaphoriques du jeu selon Silva, à savoir: la structure ludique, le contexte ludique, le matériel ludique et l'attitude ludique.

Afin que le jeu puisse être intégré dans la classe de langue, nous avons essayé de présenter l'intérêt d'une telle intégration et ce, en présentant certains de ces avantages répartis sur trois domaines: affectif, pédagogique et éducatif, ceci également en présentant quelques contraintes avec des solutions quant à son intégration dans la classe de FLE.

Nous avons conclu ce chapitre par un questionnement concernant la place accordée à l'activité ludique dans le contexte universitaire.

## **Chapitre 3.**

# **La classe de FLE : un univers de langue entre acteur, activité et créativité**

## **Introduction**

Nous tenterons dans ce chapitre d'apporter plus d'éclaircissements sur la notion de créativité.

Nous explicitons en premier lieu ladite notion en s'appuyant sur les travaux de divers chercheurs appartenant à plusieurs domaines de recherche vu que la notion de créativité n'appartient pas seulement au domaine éducatif, chose pour laquelle, une partie de ce chapitre sera consacrée à l'explication de la créativité en didactique des langues puis celle de FLE tout en présentant l'ensemble de facteurs qui stimulent l'apprentissage de façon créative.

Puis, nous nous focaliserons sur l'association de la créativité au jeu et les enjeux qu'ils en ressortent.

## **1. Clarification terminologique de la notion de créativité**

Un premier examen de l'état d'art existant sur le sujet de créativité nous a révélé des recherches diverses de plusieurs auteurs appartenant à plusieurs champs disciplinaires.

Afin de définir cette notion complexe, nous avons constaté, à travers nos lectures, l'évolution qu'a connu le concept, en effet, les définitions portant sur la créativité ont beaucoup évolué et ce selon le domaine en question.

À présent, nous allons évoquer, dans un premier temps, la définition du concept de créativité au sens général, puis, dans un second temps, nous allons présenter sa définition au sens propre en s'appuyant sur des recherches de spécialistes dans le domaine de la didactiques des langues étrangères.

Mais tout d'abord, projetons-nous dans le passé, faisant un petit rappel historique des grandes écoles qui ont tenté de définir ce concept complexe.

D'après les travaux de Beaudot (1973/1974), Vygotsky, (1930 /2004) et Boden (2005), le concept de créativité est chargé de représentations ordinaires parfois même erronées nourrissant des discours flous et imprécis qui ne permettent ni de faire avancer les recherche portant sur cette notion ni de d'élaborer des séquences d'enseignement-apprentissage à partir d'outils théoriques.

Il est à savoir que l'ensemble des mythes construits autour du concept de créativité sont liés essentiellement à l'histoire et la perception que la société en a eu.

Commençant par la Grèce antique où la notion de créativité était associée à l'inspiration divine, la muse étant la médiatrice entre les dieux et le poète, ce qui stimulait la création de son œuvre divine. Les idées créatives étaient envoyées par cette divinité et l'artiste devenait à son tour le médiateur sur terre qui exprimait cette inspiration mythique.

Plus contemporain, Beethoven en parlait comme d'un esprit, Kipling y voyait un démon d'après Lubart (2010).

Cet ensemble de légende associent dès lors la créativité aux domaines artistiques, au caractère privilégié de cette capacité ainsi qu'à l'idée d'une inspiration souvent consciente et nocturne.

Selon Lubart (2010), au XIII<sup>e</sup> siècle, la notion de créativité était plutôt associée au génie, renforçant cette image d'une caractéristique innée et rare. Se créer alors le mythe d'une capacité intrinsèque, voire génétique, à l'individu, à ce sujet, Robinson (2011) souligne ce qui suit: « *De manière caricaturale, l'on nait ou l'on ne nait pas créatif* », dans un tel paradigme, la créativité se transforme en une faculté réservée à quelques chanceux (cité par Beaudot, 1973) et dans ce cas, nous pouvons dire qu'il y aurait une créativité noble et élitiste qui s'opposerait à une créativité populaire.

La légende du génie de l'artiste, souvent incompris et isolé de la société, a participé à la construction du mythe de la créativité associée uniquement à certains domaines comme les arts, le design, etc.

À ce sujet Boden (2005 :14) souligne que malgré que toutes les activités artistiques ne soient pas créatives, c'est une vision « *romantique* » assimilée à la légende du génie créatif.

Ce n'est qu'entre la fin de XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle que la notion de créativité est questionnée et remise en cause comme caractéristique exceptionnelle. Aux Etats-Unis lors d'une conférence pour *American Psychological Association*, le fameux psychologue Guilford (1950) interpelle la communauté scientifique sur la nécessité de s'intéresser au concept de créativité.

En réaction aux tests d'intelligence qui mesuraient le QI, Torrance, contemporain de Guilford, élabore différents tests visant à évaluer la créativité, dans une perspective psychométrique et quantitative de la créativité cité par Brown (2010).

En France pendant les années soixante-dix, cette pédagogie de la créativité consistait à utiliser les tests de Torrance et à proposer par la suite des items qui permettent de stimuler la créativité, en voici un exemple cité par Beaudot (1974 :20): « *Imaginez ce qui se passerait si les nuages disparaissaient complètement*».

En effet, si cette conception a été sur le plan scientifique une avancée avec des conséquences positives sur le système éducatif mais elle a cette a néanmoins concrétisée le mythe de la créativité comme une entité fixe et non pas évolutive.

Si ces tests ont bien du sens pour la recherche comme puissants outils destinés à faire avancer les systèmes éducatifs et à faire progresser les dispositifs de l'éducation et de

la formation, ils ne constituent ni une méthode d'apprentissage ni une méthode d'évaluation. Selon Sternberg (2010) : « *L'évaluation psychométrique du potentiel créatif est l'outil du chercheur qui permet de révéler le caractère évolutif de la créativité* ».

Les recherches de Guilford ont eu un impact très faible dans le domaine éducatif. Son erreur d'après Sternberg (2012) : « *a été de croire que ces tests psychométriques standardisés pouvaient être passés tels quels dans tous les établissements. Les résultats n'étaient pas concluants puisque ces test étaient déconnectés des environnements et des apprentissages* ».

Pour ce qui est d'aujourd'hui, ces tests ne peuvent dès lors qu'être exploités à des fins de recherche pour mesurer l'impact d'un dispositif d'enseignement-apprentissage ou de formation sur le potentiel créatif.

Une autre possible acception de ce terme proposée par Belen et Ferreira (1997 :19), nous donne une vision différente sur ce concept associé plutôt aux types de pensées : « *La créativité est associée à la pensée divergente qui pose des questions, qui explore différentes voies et combinaisons face à la pensée convergente qui se développe à travers le contrôle permanent des voies classiques pour résoudre des problèmes précis* ».

Selon les travaux de Guilford (1977 :192), la différence entre ces deux types de pensées est surtout que la pensée convergente présente un problème limité avec des données contraignantes et une solution immédiate à partir d'une recherche étroite et des critères de réussite très rigoureux ; tandis que la pensée divergente pose un problème qui concerne moins de constrictions et de résultats univoques pour trouver des solutions multiples à travers des essais et des erreurs à travers une recherche plus vaste.

Le concept de créativité n'est pas univoque vu qu'il y en a plusieurs définitions très variés. D'après le Larousse (2002), le concept de créativité présente deux possibles acceptions qui nous intéressent. La première est définie comme la : « *Capacité, faculté d'invention, d'imagination ; pouvoir créateur* » ; c'est-à-dire, la qualité qui nous permet de créer et de devenir créateurs. En revanche, si nous observons la deuxième définition proposée par le Larousse, nous nous rendons compte que cette acception est plutôt centrée sur la compétence linguistique: « *Aspect de la compétence linguistique représentant l'aptitude de tout sujet parlant une langue à comprendre et à émettre un*

*nombre indéfini de phrases qu'il n'a jamais entendues auparavant et dont les règles (en nombre fini) d'une grammaire générative sont censées rendre compte» (Ibid), autrement dit, nous pouvons percevoir que la créativité est très liée dans cette deuxième acception au fait de communiquer dans une langue, ce qui nous intéresse pour mettre en relief cette capacité.*

En outre, la recherche épistémologique sur la notion de créativité nous attache à la première définition du terme émise aux Etats Unis par Guilford, un psychologue américain considéré l'une des figures fondamentales de la psychométrie qui essayait de construire un test pour mesurer la créativité, car il avait découvert que les performances de la créativité ne couvrent pas celles de l'intelligence, c'est-à-dire, être intelligent n'implique pas le fait d'être créatif.

Alors, il définit la créativité comme la capacité d'intelligence permettant d'imaginer plusieurs solutions possibles à un problème inédit cité par Silla (2003/2005 :18).

Ainsi donc, le fait d'être créatif est lié à la capacité de résoudre des problèmes dans une situation spécifique, comme nous le voyons aussi dans le Dictionnaire des concepts clés de Raynal et Rieunier (2005), en effet, le concept de créativité est défini comme suit : *« La capacité à imaginer rapidement différentes solutions originales, si l'on est confronté à une situation problème ».*

## **2. Créativité : un concept complexe**

Le concept de créativité recouvre des concepts différents et ce selon le domaine, chose pour laquelle, il convient dans un premier temps de le préciser selon les trois domaines suivant : la pédagogie, la psychologie et la linguistique.

Le mot *créativité* vient du mot latin « *creare* » qui implique le sens d'imaginer, produire ou instituer. Robert (2007 : 54) constate que : *« la créativité, au sens habituel du terme, est : le pouvoir de créer, d'inventer ».*

La créativité est un phénomène très complexe que nous pouvons retrouver dans des contextes différents comme l'économie, l'histoire, la psychologie, la littérature et bien d'autres domaines. Selon la théorie linguistique de Chomsky: *« la créativité est l'aptitude du sujet parlant à créer et comprendre un nombre infini d'énoncés nouveaux qu'il n'a jamais entendus auparavant, et qu'on ne peut répertorier en totalité »*, cette

définition de créativité représente la compétence humaine et linguistique de produire une multitude d'actes de langages.

### **2.1. Dans le domaine de la pédagogie**

Pour les pédagogues, la notion de créativité n'est pas une propriété du langage, soulignent Caré et Debyser (1970 :116), mais plutôt une aptitude propre à l'apprenant qui le incite à imaginer, à inventer, à s'exprimer, à découvrir, à produire, etc.

Cette aptitude peut se développer dans l'institution scolaire où elle serait stimulée par les méthodes actives d'enseignement-apprentissage, par le travail individualisé ou en petits groupes, par un climat permissif et enfin par rendre l'apprenant acteur principal responsable de son production et freinée par une simple pédagogie qui se focalise seulement sur la transmission du savoir ainsi par des simples activités de répétitions, également par des tâches collectives indifférenciées données à l'ensemble de la classe et ne pas permettant ainsi d'initiative, par un climat de classe autoritaire et enfin en les réduisant à des simples exécuteurs de tâches ordonnées par l'enseignant.

À ce sujet Boden (2005 :76) souligne ce qui suit :

Dans le contexte éducatif, du côté de l'enseignant (...) pour faire preuve de créativité, il est nécessaire de proposer des dispositifs d'enseignement apprentissage ou de formation qui soient nouveaux par apport à ce qui a été fait dans un établissement ou une institution tertiaire /universitaire, mais aussi adaptés au public pour lequel ils sont destinés. Du côté de l'élève, il s'agit d'encourager sa créativité dans la perspective d'un développement progressif et de lui montrer par un feedback, en quoi sa production est ou n'est pas créative par apport aux contraintes stabilisées par l'enseignant. Ainsi, à l'école, une interprétation nouvelle formulée par un élève sur un texte, même si cette dernière a déjà été théorisée dans la littérature scientifique, pourra être accueillie par l'enseignant comme créative.

En didactique des langues, la créativité n'a longtemps eu aucune place. Les méthodes pour débutants se limitaient à des exercices de répétition ou à des exercices ne permettant qu'une seule réponse correcte. Cette façon d'apprendre une langue étrangère était en contradiction avec les besoins réels et les objectifs des apprenants. La méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de l'élève.

Depuis le milieu des années 1990, d'après Cuq (2003 : 60), la didactique des langues s'approche d'une pédagogie dite actionnelle qui met l'accent sur l'activité de l'apprenant.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2002), rappelle que : « *L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel* ».

Des scènes authentiques de la vie quotidienne par contre sont plus « *ouvertes* » aux situations problématiques, spontanées et communicatives et se qualifient bien pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

À partir des années 1970 nous avons proposé d'introduire à tous les niveaux de l'enseignement du français langue étrangère l'utilisation de techniques créatives en production orale et écrite.

Ces méthodes ont pour but d'intégrer à l'apprentissage les motivations et les ressources d'invention des élèves. Elles revêtent de nombreuses formes :

- Des jeux de langue.
- L'écriture créative.
- Des jeux de rôles.
- Des stimulations globales.

Il s'agit donc, d'un ensemble d'exercices créatifs ayant comme but rendre l'apprenant l'acteur principal de son apprentissage, l'impliquer plus dans les tâches quotidiennes de la classe, libérer son imaginaire afin de le rendre plus créatif.

## **2.2. Dans le domaine de psychologie**

D'après Lubart (2010 :10), en psychologie différentielle, la créativité est définie comme : « *La capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* », deux concepts clés au cœur de cette citation qui tournent autour de la créativité qui sont nouvelle et adaptation, en effet, nous pouvons considérer un produit comme nouveau par apport à ce qui déjà été fait, quant à l'adaptation, c'est dans la mesure où il répond aux contraintes qui ont été fixées par l'environnement, la situation, le matériel.

Ce sont des psychologues américains qui se sont occupés de la créativité en admettant qu'il s'agit d'une notion distincte de celle d'intelligence, telle qu'elle est mesurée habituellement, confirme Caré et Debyser. Ils rajoutent à ce sujet que :

On préfère l'étudier dans les conduites et les activités créatrices, où il leur est apparu que des facteurs, tels que la fluidité et la flexibilité d'esprit, l'originalité (par rapport aux idées reçues et aux discours attendus) et l'aptitude à déstructurer et à restructurer rapidement les données de l'expérience, les images, les concepts, les formes et les systèmes jouent un rôle déterminant et mesurable. (1978 :17).

En effet, ces recherches effectuées, ont donné naissance à des techniques visant à stimuler chez les groupes d'adultes la recherche et la production d'idées, de messages, d'objets nouveaux, etc., dans maints domaines divers, tels que la publicité, le commerce, la recherche industrielle, les relations humaines, les organisations sociales et professionnelles ou même la recherche scientifique et la technique la plus célèbre du grand public est celle du *Brain Storming* autrement dit remue-méninge qui signifie littéralement « *Tempête sous un crâne* » cité par Cuq (2003 :213), il s'agit à l'origine d'une technique de groupe, créée sur la méthode d'association libres d'idées, utilisée dans des entreprises et ce pour faire produire le maximum de mots.

D'après l'auteur (Ibid), le remue-méninge, s'est développé à l'oral dans le but de faire réagir des élèves sur des questions créatives ainsi que produire et construire des récits à partir d'images ou de photos.

### **2.3. Dans le domaine de la linguistique**

Personne ne pourrait contredire le fait que la créativité est une propriété inhérente aux langues naturelles ou bien à leur utilisation, elle a été définie par les linguistes de manières distinctes dont certaines n'ont aucune relation avec celle citée par les pédagogues et les psychologues.

Pour sa définition dans le domaine de la linguistique, nous nous appuyant sur celles qui ont été citées par Chomsky cité par Caré et Debyser (1978 :118) :

- La créativité gouvernée par les règles « *rule governes creativity* » tient au pouvoir récursif des règles qui permet de produire un nombre infini de phrases dans une langue ; les règles récursives sont les règles d'enchâssement illimité telles que le mécanisme du complément de nom (le père du frère du cousin de la concierge du mari de la fille, etc., à l'infini) ou de la relative ( ...le feu qui a brûlé le bâton, qui a frappé le chien, qui mordu le loup, etc.) ; Chomsky se réfère à cette définition de la créativité pour démontrer le caractère infini du langage, d'où la nécessité d'une description linguistique qui en rende compte.

D'après le passage cité supra, il est clair que la créativité ainsi définie n'a absolument aucun rapport avec celle des pédagogues qui portent surtout sur les aptitudes de l'esprit de la personnalité des apprenants.

- La créativité qui change les règles « *rule changing creativity* » également définie par Chomsky, n'est pas caractéristique de la compétence, située au niveau de la performance, elle peut, par l'accumulation des multiples déviations individuelles, finir par changer la langue, c'est-à-dire le système de règle.

De ce passage, nous pouvons dire que ce type de créativité qui explique le changement linguistique n'as aucun rapport avec la créativité pédagogique.

- La créativité combinatoire a été définie par Gross (méthodes en syntaxe) également pour des raisons théoriques (nécessité de procéder à des inventaires aussi complets que possible de la totalité des constructions du français), pour Gross, il n'est pas nécessaire de recouvrir au caractère infini des mécanismes récursifs pour fonder la créativité du langage, les possibilités combinatoires du langage telles qu'elles permettent une créativité qui « peut être considérée comme infinie, sans qu'il y ait besoin de faire appel à des mécanismes infinis. Quant à cette définition, elle n'en a rien à voir avec celle citée par les pédagogues mais nous pouvons dire qu'elle est utilisable pédagogiquement.
- La créativité sémantique définie par Strawson, est également une propriété inhérente aux langues naturelles, mais liée à l'acte d'énonciation qui permet au locuteur l'exploitation de ressources sémantiques considérables, soit pour modaliser, nuancer, infléchir le sens linguistique d'un énoncé, soit pour choisir la manière de communiquer du sens.

Et pour cette dernière définition, elle ouvre davantage la voie pour une pédagogie de la créativité linguistique.

### **3. Les composantes de la créativité**

La créativité est une notion polémique fortement controversée et faute de pouvoir la définir de façon stricte mais l'ensemble des chercheurs de différents domaines s'accordent sur le fait qu'il s'agit d'une aptitude différente de l'intelligence.

Nous présentant à présent, un ensemble des facteurs objectivables et donc éventuellement mesurables pour identifier la créativité.

### **3.1. La fluidité**

Elle correspond à la richesse des productions verbales de l'individu ainsi définie par Guilford (1950) et Runco (1999) : « *La fluidité correspond au nombre d'idées différentes que l'individu peut produire dans une tâche* ».

### **3.2. La flexibilité**

Elle se manifeste lorsque l'individu se déplace d'une catégorie à une autre. En effet, elle implique un changement de mode de penser, qu'il s'agisse d'un changement de signification, d'interprétation ou de stratégie utilisée dans une tâche ou dans l'utilisation d'un objet. Selon Scott (1999) : « *Il s'agit de donner plusieurs alternatives au problème posé, e, proposant des réponses de différentes catégories* ».

### **3.3. L'originalité**

Elle correspond à la qualité de l'idée, entendue comme son caractère inhabituel, non usuel, non conformiste. Elle s'évalue en calculant la rareté statistique de chaque idée. À ce sujet, Torrance (1966) : « *Propose une cotation en considérant que, dans une population donnée, une idée qui est citée par moins de 2% des individus est considérée comme une idée très originale. Les idées uniques, c'est-à-dire celles qui ne sont citées que par un seul individu, sont aussi considérées comme originales* ».

### **3.4. L'élaboration**

Il s'agit de la capacité d'un individu à détailler la nature de ses idées, son aptitude à dissocier et à déstructurer des éléments joints, son aptitude à associer et à continuer des éléments séparés et enfin avoir l'aptitude à restructurer et créer.

## **4. La créativité dans la classe de langue**

Être créatif en tant qu'enseignant de français est avoir l'habileté de créer un cours motivant à partir des éléments disponibles dans le contexte éducatif, il s'agit en effet, de faire de son milieu pour exploiter, le plus possible, les ressources disponibles en classe, de créer des activités inattendues et de savoir s'en sortir si elles ne donnent pas les résultats prévus, de promouvoir la créativité chez l'apprenant en donnant l'exemple, de montrer une pensée ouverte et un esprit jeune, de ne pas s'interdire de proposer une

activité en classe juste parce que nous pensons d'avance qu'elle pourrait être perçue comme non productive.

En effet, l'enseignement créatif consiste à planifier des tâches qui permettent de révéler la créativité de l'enseignant. Ce dernier conçoit et met en pratique également différentes modalités, éventuellement plus attractives, pour présenter autrement le même contenu d'apprentissage, et ce dans le but de rendre le processus d'enseignement-apprentissage plus attractif et dans le but de rompre avec la routine, donc, l'enseignant doit choisir un contenu et des exercices qui peuvent stimuler la créativité des apprenants. À ce sujet, Capron-Puozzo souligne :

Un enseignant de langue pourrait utiliser quelques exercices de théâtre pour fixer des connaissances. Il pourrait également utiliser le programme hot potatoes pour proposer un enseignement créatif puisque la tâche deviendrait plus interactive, voire plus personnalisée. Si ces tâches ne sont que des exercices d'application et qu'il n'y a pas de place à la créativité des élèves, l'on se situe du côté de la créativité de l'enseignant qui amène une tâche ou des modalités différentes d'enseignement. Dans l'enseignement créatif, la créativité de l'enseignant est stimulée puisque ce dernier propose une solution nouvelle à un apprentissage et adaptée à un contexte, celui en lien avec les apprenants. (2016 :22)

Quant à l'apprentissage créatif, il consiste en revanche à construire un apprentissage grâce à la créativité, en effet, cette dernière joue un rôle explicite sur l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences, et inversement, ce nouveau mode d'apprentissage agit sur la créativité des apprenants tout en contribuant à son enrichissement.

#### **4.1. La créativité comme stratégie d'apprentissage**

Le modèle du bon apprenant en langues est analysé par beaucoup de pédagogues afin de trouver la bonne manière d'enseigner et de traiter l'enseignement pédagogique d'une langue étrangère.

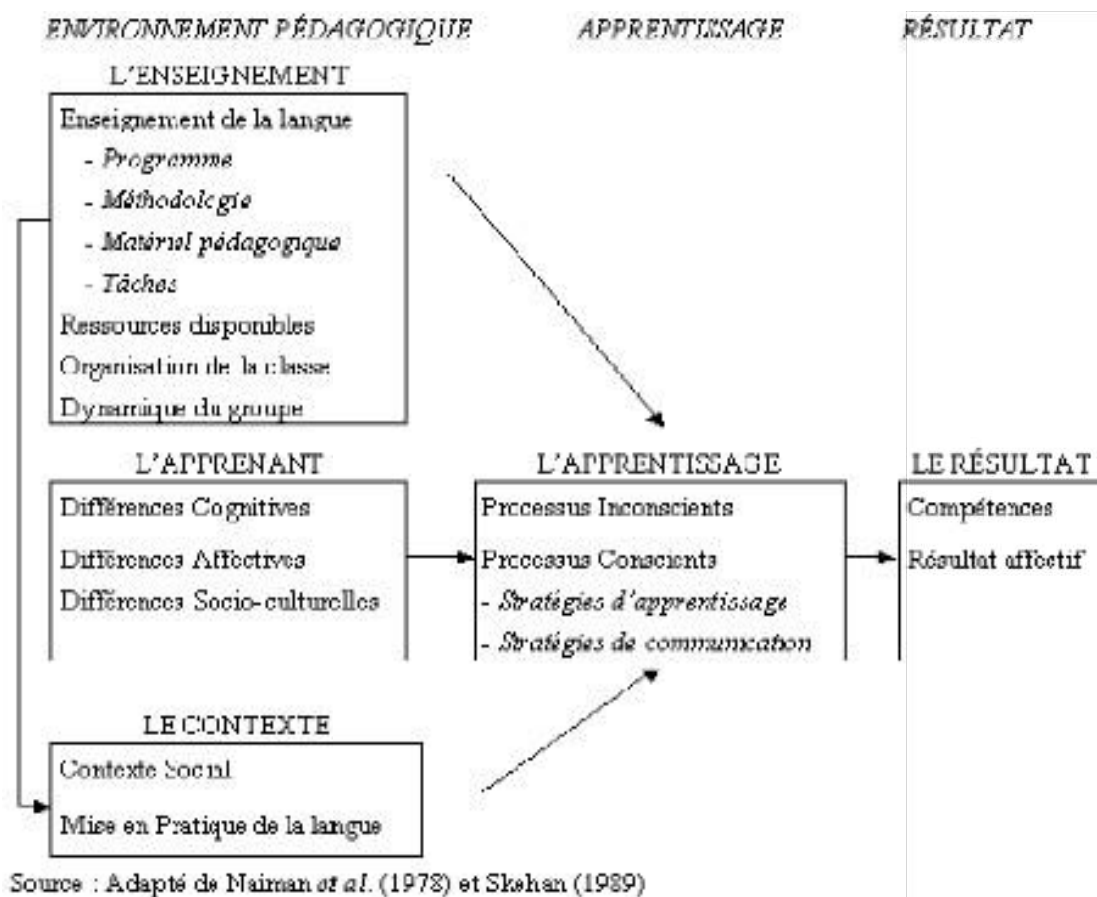
Si nous analysons les variables qui interviennent dans l'apprentissage d'une LE, comme nous pouvons voir dans le schéma cité dessous, élaboré à partir de l'adaptation des théories de Skehan (1989) et de Naiman et al. (1978), nous pouvons apercevoir certains

groupes de variables indépendantes comme la classe et le matériel, l'apprenant et le contexte, ainsi que deux groupes de variables dépendantes, comme l'apprentissage et le résultat.

Mais nous trouvons une catégorie de variables qui décrivent les aspects cognitifs, affectifs et socioculturels de l'individu, inconscients et incontrôlables par lui, qui sont susceptibles de changer avec le temps ; finalement, la dernière variable concerne les processus conscients de l'apprentissage.

Cette catégorie est notamment liée aux stratégies d'apprentissage, car elles sont définies comme des techniques apprises et utilisées de façon contrôlée par l'individu afin de faire avancer son apprentissage.

En effet, ce schéma nous permet de reconnaître les variables inconscientes que les enseignants peuvent tenter de contrôler grâce à la maîtrise des stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire, la variable consciente, qui détermine en partie le processus d'apprentissage. En définitive, cette conceptualisation nous aide à comprendre la valeur des stratégies dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.



**Figure n°1** : Schéma de l'adaptation selon les travaux de Naiman et all (1978) et Skehan (1989)

#### 4.2. Stimuler l'apprentissage de façon créative

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère se construit sur le développement des quatre aptitudes les plus importantes pour communiquer dans une langue et pour la maîtriser correctement: l'expression écrite et orale et la compréhension écrite et orale.

De notre point de vue, la créativité doit être présente dans cet apprentissage des quatre aptitudes pour favoriser l'intérêt de l'apprenant et pour changer la perception uniquement scolaire que les apprenants ou de l'objet d'apprentissage.

En effet, d'après Tagliante (2011), concernant les apprenants, il faut leur montrer que les activités faites en cours ne servent pas uniquement à les évaluer pour avoir une note finale, mais qu'elles servent aussi à agir avec d'autres buts que celui strictement académique, à s'amuser, à inventer des histoires pour prendre du plaisir, à faire rire, etc.

La panoplie d'activités créatives utilisée en classe par l'enseignant stimule l'apprentissage significatif mais pour cela, le professeur a beaucoup de travail à faire car il faut clarifier des contraintes dans les activités proposées puisqu'elles servent avant tout à libérer l'imagination des apprenants et à les rendre plus créatif.

Ainsi, la contrainte est le facteur fondamental dans le développement de la créativité. Paradoxalement, nous pourrions croire qu'en donnant pleine liberté aux élèves pour inventer et créer, ils pourraient avoir plus de choix devant la page blanche, mais c'est exactement l'inverse, car la créativité est déterminée par le choix de nombreuses contraintes qui problématisent la tâche à accomplir et obligent les apprenants à chercher des solutions différentes et inédites. (Casado-Carnero, 2017 :14).

Il est à noter que l'utilisation des contraintes développe la créativité des apprenants mais elle facilite également que les participants inventent d'autres stratégies et développent plus de souplesse et autonomie par rapport à la langue française.

Concernant les activités créatives, il est important que l'enseignant présente en cours une variété d'activités afin d'éviter que les apprenants tombent dans l'ennui même si l'activité répétitive est créative. C'est à travers la découverte que la motivation permet un apprentissage plus effectif et le travail sur le texte doit permettre de découvrir toutes les interprétations possibles et tout le potentiel significatif que la langue nous offre.

En effet, les activités d'imitation permettent d'aider les apprenants à se rendre compte qu'ils peuvent utiliser la langue de façon fluide et amusante en suivant des contraintes très spécifiques mais en même temps adaptées à leurs niveaux, chose affirmée par Bara, Bonvallet et Rodie (2011).

Ils définissent l'imitation comme suit : « *une source d'inspiration, qui donne un outil qui va servir à prendre son envol* » (Bara et Bonvallet, 2001 :8).

Ceci dit, le fait d'imiter un texte littéraire, par exemple, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, permet aux apprenants d'être conscients du plaisir d'utiliser la langue étrangère car dans ce cas, ils se rendent compte qu'ils ont la capacité de créer en langue française.

Ces auteurs accordent une place très importante à l'imitation en tant que déclencheur de la créativité à travers plusieurs exemples. Nous avons cité un, afin de mieux exemplifier comment il faut travailler ce déclencheur en cours de FLE.

#### **4.3. Créativité associée au jeu dans la classe de FLE : Quels enjeux ?**

L'approche communicative et actionnelle tente de travailler la créativité lors des cours en classe et ce à travers des stratégies de découverte où l'apprenant est considéré comme un acteur social afin de réaliser des tâches langagières, comme nous l'indique le CERC.

Les années 1970 ont été déterminantes dans l'évolution des représentations sur la créativité dans la didactique de FLE. C'est à cette époque-là que plusieurs ouvrages étudient la créativité comme facteur d'apprentissage en général dans l'éducation, dans la didactique des langues et dans la classe de FLE plus spécifiquement.

Comme par exemple, les travaux menés par Caré et Debyser (1982) qui sont sans doute la référence la plus importante, étant donné qu'ils vont explorer le jeu en tant qu'outil didactique qui laisse de la place à la créativité en cours. Ils abordent le problème de l'articulation entre le jeu, le langage et la créativité dans une perspective, en effet, ils revendiquent la créativité en rappelant qu'elle : « *A été traditionnellement bannie d'un enseignement qui fait passer la reproduction avant l'invention* » (1982 : 12).

Dans leur fameux ouvrage « Jeu et Créativité », il consacre tout chapitre au rapport entre langue et créativité en attribuant aux jeux les fonctions de renforcer le potentiel langagier des élèves en encourageant l'invention et la production pour découvrir le

plaisir : « *Les jeux de créativité [...] ont pour but de faire découvrir aux étudiants que l'on peut, même avec une combinatoire limitée, faire éclater le langage* ». (1982 :116)

Enfin, une pédagogie de la créativité n'implique absolument pas de modification du programme. Au contraire, l'idée concerne le fait de penser des tâches qui s'insèrent dans les contenus disciplinaires en étant plus attractives et en permettant de réfléchir à plusieurs niveaux qui s'entrecroisent (émotionnel, cognitif, perspectif, etc.) pour tenter d'obtenir un plus de motivation.

La créativité serait donc à l'ordre du jour, tel que le laisse entendre la décision du Parlement européen de faire de 2009 l'année de la créativité et de l'innovation. La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère. Nous pouvons en identifier plusieurs selon SILVA (2009 :110), même si la liste reste sans aucun doute à compléter et à affiner. Parmi les principaux enjeux à considérer pour la classe de FLE ou, plus généralement, pour toute classe de langue, il y a :

D'après Silva (2009), les notions de créativité et de jeu s'enrichissent déjà grâce aux apports d'autres aires linguistiques et culturelles et d'autres disciplines. Il faut désormais les exploiter de façon raisonnée, en reprenant par exemple avec un esprit critique les avancées anglo-saxonnes, ou encore les réflexions sur la créativité et le jeu dans l'enseignement artistique. Cette démarche permettrait d'intégrer d'autres réseaux conceptuels dont ceux de l'imagination et de la complexité, celui de la création, ceux de l'invention, de la création et de l'innovation (Cross, 2007), par exemple.

En effet, la créativité reste souvent cantonnée au domaine de la production orale et/ou écrite. Il reste encore à mieux élucider les rapports entre la créativité et l'ensemble des activités langagières de communication, ainsi qu'entre créativité et compétences générales et communicatives, pour explorer ensuite la manière dont le jeu peut enrichir ou modifier la perspective. Plus qu'un écueil, les lacunes du CECR au sujet de la créativité et du jeu sont une invitation à poursuivre la réflexion.

Selon l'auteur (2009), le plus souvent, les propositions relatives aux jeux de créativité visent les apprenants. Du moment que la créativité et le jeu ne sont pas nécessairement associés à des changements radicaux des pratiques éducatives, mais à une disposition à encadrer les élèves pour les aider à apprendre plus efficacement, la réflexion devrait

englober le système dans son ensemble, d'autant plus qu'une exploitation optimale exige sans doute de faire de la classe un espace réellement ouvert à la créativité et au jeu, de changer et diversifier l'environnement d'apprentissage, de remettre en question ses certitudes, de partager les expériences, d'oser la différence. Cela ne peut se faire en focalisant l'attention sur les seuls apprenants.

Elle rajoute à ce sujet, qu'un enseignement-apprentissage fondé sur la créativité et le jeu ne soit envisageable qu'auprès des jeunes publics ou dans certains contextes spécifiques qui excluent les adultes, les apprenants d'une langue de spécialité, etc.

Or, le succès de la créativité et du jeu dans le monde de l'entreprise, où ils se déclinent selon des modalités particulières, montre bien que ces outils peuvent avoir un avenir, quel que soit leur contexte d'utilisation, à condition d'être dûment calibrés et utilisés.

Plusieurs auteurs ont travaillé sur la question qui porte les jeux de créativités pour la classe de FLE en proposant diverses catégorisations, à ce sujet, Silva (2009) signale : que ces catégorisations sont : « (...), *plus ou moins élaborées, plus ou moins abouties, mais faiblement argumentées* », elle rajoute que Weiss (2002) : « *distingue par exemple les activités de créativité lexicale (création de mots nouveaux) ; les activités de créativité structurale (invention et combinaison de mots, création de phrases, de récits) ; les activités donnant libre cours à l'imagination* », tandis que Cuq et Gruca (2007) : « différencient jeux linguistiques, jeux de créativité, jeux culturels et jeux dérivés du théâtre » et que Debyser (1978b) : « s'intéresse surtout à la créativité langagière » et pour sa part Duquette (1986) propose de classer les jeux créatifs: « *Selon les habiletés [...], selon les éléments linguistiques [...] et selon les types de jeux* ».

Dresser un catalogue raisonné des jeux de créativité pour la classe de langue, fondé sur des définitions opératoires et sur des critères typologiques clairs, et offrant des objectifs d'apprentissage spécifiques, permettrait sans doute de promouvoir le recours à la créativité et au jeu et donc de réduire l'écart encore considérable entre volonté institutionnelle affichée et pratiques de classe effectives.

## **Conclusion**

À travers le troisième chapitre de notre travail de recherche, nous avons présentée la notion de créativité en s'appuyant sur plusieurs définitions de chercheurs appartenant à divers domaines de recherche notamment celui de la didactique des langues étrangères.

Nous nous sommes focalisés par la suite sur la relation existante entre créativité et jeu et les enjeux qu'ils en ressortent, en effet, les deux notions sont solidement attachées, elles sont toutes les deux marquées par l'importance accordée à l'attitude de celui qui crée ou celui qui joue.

Compte tenu de ce que nous avons cité dans le présent chapitre, nous pouvons dire qu'associant la créativité au jeu est l'approche par excellence pour enrichir les processus cognitifs et affectifs des apprenants dans la classe de FLE, également cette approche est apte à alimenter l'estime de soi chez lesdits apprenants, chose qui aiderait au développement de la motivation et la réussite scolaire, comme elle peut aussi venir en aide aux enseignants en détresse et en court d'idées afin qu'ils puissent diversifier leurs ressources d'enseignement-apprentissage et ce dans le but de rendre la phase d'enseignement plus attractive.

## **Partie II.**

# **Cadrage pratique de la recherche**

# **Chapitre 4.**

## **Cadre méthodologique et réalité du terrain**

## **Introduction**

Dans le présent chapitre, nous allons traiter des éléments méthodologiques de base, que nous avons voulu présenter séparément de l'introduction générale afin d'enchaîner directement avec la partie expérimentale de notre travail de recherche.

Tout d'abord, nous allons exposer notre problématique générale et la série de questionnements annexes qu'elle suscite ainsi que la série d'hypothèses, nos réponses anticipées et provisoires aux questions soulevées et ce, en présentant dans un premier temps notre hypothèse générale et puis dans un second temps nos hypothèses annexes.

Ensuite, nous justifions notre choix méthodologique qui se porte sur un enchaînement d'une série d'approches: descriptive, analytique et expérimentale.

Finalement, nous concluons le présent chapitre méthodologique par une présentation de l'échantillon choisi pour notre travail expérimental.

## 1. Objectifs de recherche/ Problématique/ questionnements

Ayant travaillé comme enseignante de français langue étrangère au sud algérien, plus précisément à El-Oued, nous nous sommes intéressée aux problèmes rencontrés par les apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de FLE, sachant qu'un apprentissage de langue étrangère n'est pas chose facile, surtout quand nous éprouvons envers celle-ci un ressenti collectif et stéréotypé comme c'est le cas des apprenants soufis.

Dans la dite région, l'enseignement de la langue française s'avère une tâche difficile pour les enseignants de tous les cycles, en effet, depuis plusieurs décennies, une crainte et un sentiment d'hostilité de cette langue se sont ancrées dans les mentalités, des préjugés et des idées noires qui se propagent de génération en génération, une haine que nous pouvons considérer aujourd'hui sans justification, tout simplement c'est une phobie envers une langue qui devient de plus en plus importante dans notre société.

Des attitudes que nous pouvons qualifier de négatives chez les apprenants en question et parfois une démotivation de la part des enseignants.

Ces constats viennent à la fois de notre modeste expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement et des différents échanges que nous avons eus avec les enseignants de FLE pratiquant à l'université d'El-Oued.

Quant aux jugements portés sur la langue française, ils sont issus beaucoup plus des représentations sociales hérités de génération en génération dans la société soufie, là où il considère le français comme « *langue du colonisateur* » d'après Belmihoub (2012:20) qu'il faut dévaloriser plutôt comme : « *Langue d'ouverture sur le monde occidental et sur la culture universelle* » Idem (2012:20).

Les représentations des langues selon Boyer (1997:102) constituent une catégorie des représentations sociales. Ces dernières, issues du domaine de la psychologie sociale, sont considérées comme une forme d'un savoir non-scientifique et naïf, élaborée par un individu ou un groupe social vis-à-vis d'un objet social donné, en l'occurrence la langue française.

D'après Boudebia (2011), les représentations des langues se manifestent soit par des comportements langagiers (comme par le choix d'une langue à apprendre plutôt qu'une

autre ou dans les contextes plurilingues où plusieurs langues sont en contact par l'utilisation de telle ou telle langue) soit dans les discours sur les langues qui sont porteurs des images que les locuteurs se font de ces langues, de leurs caractéristiques, de leur statut, de leurs usages, de leur apprentissage, etc. Ceci dit, les langues sont donc à la fois objets et porteuses de représentations.

Dabène (1997) considère que le discours ambiant tenu par les membres d'un groupe social donné par rapport à une langue détermine son «*statut informel*» qui est porteur d'un jugement, ce jugement valorise ou non la langue et fait d'elle un objet d'apprentissage plus ou moins estimé et demandé, il se fonde, selon elle, sur cinq critères d'appréciation, qui sont les suivants: critères économiques, sociaux, culturels, affectifs et épistémiques.

- Le **critère économique** est relatif au monde du travail, une langue peut être plus au moins valorisée selon l'accès qu'elle offre à ce monde.
- Pour ce qui est du **critère social**, le statut social des locuteurs d'une langue donnée et les possibilités des promotions et d'ascension sociale qu'elle paraît ouvrir déterminent l'appréciation accordée à cette langue.
- Le **critère culturel** correspond à l'indice de prestige affecté à chaque langue. Il est relatif à la richesse culturelle dont la langue est porteuse et à sa propre valeur esthétique. La richesse culturelle se manifeste sous différentes formes d'expression, il peut s'agir de la littérature ou d'autres formes artistiques. Elle peut être également relative à un passé historique glorieux.
- Le **critère affectif** est relatif aux préjugés favorables ou défavorables à l'égard d'une langue. Ces préjugés tiennent aux rapports et aux conflits entre les groupes et les pays et aux événements qui se passent sur la scène internationale.
- Le **critère épistémique** est relatif à la valeur éducative que représente la maîtrise d'une langue. Cette valeur est déterminée selon les exigences cognitives attachées à son apprentissage et mesurée par rapport aux difficultés rencontrées par l'apprenant. Elle est donc liée à la difficulté ou à la facilité

d'une langue. Dabène cite comme exemple les langues jugées proches (comme les langues romanes par rapport au français). Ces langues sont jugées faciles à apprendre et sont de ce fait quelque peu dévalorisées par les apprenants qui investissent un minimum de leurs compétences dans l'apprentissage de ces langues.

Aujourd'hui, nous constatons des représentations sociales conflictuelles de la langue française dans la société soufie, avec les transformations sociales, économiques et éducatives, à savoir: l'émergence de nouvelles générations plus au moins détachées du poids de l'histoire passée; les remises en causes ponctuelles et les réformes introduites dans le système éducatif; les reconfigurations des politiques linguistiques et des renouvellements pédagogiques antérieurs; l'avènement de certaines aires culturelles et éducatives plus adaptées à la réalité sociale.

Ce sont là autant de facteurs sociaux, culturels et éducatifs très intéressants qui nous incitent à reconsidérer la place et la valeur de la langue française au sein de la société soufie, en plus particulier dans la classe de FLE, au-delà des représentations sociales anciennes.

Partant de cet ensemble de facteurs, nous pouvons dire que les apprenants de FLE dans la société soufie se trouvent démotivés et éprouvent beaucoup de difficultés à l'oral qu'à l'écrit, de ce constat et afin d'élucider ce problème, nous proposons d'intégrer le jeu dans le contexte universitaire dans le but de dynamiser les apprenants et susciter leur intérêt à l'égard de l'enseignement-apprentissage du FLE.

En effet, l'apport du ludique au service de l'enseignement des langues ne date pas d'hier, son utilité est reconnue depuis fort longtemps par une large sphère de chercheurs (Caré et Debyser 1978, Weiss 2002, Silva 2005, 2008 et 2009), d'une part, en le considérant comme support pédagogique motivationnel par excellence, d'autre part, en le considérant comme brise-glace et de monotonie des séances semblables.

Depuis son intégration comme outil pédagogique dans la classe de FLE, la majorité des travaux de recherche l'associe toujours avec une pratique enfantine tout en négligeant la possibilité de l'intégrer dans d'autres contextes. Silva (2009) en se basant sur ses recherches théoriques et ses expériences sur le jeu, essaye depuis une quinzaine

d'années d'élargir la place accordée à la notion du jeu en l'intégrant dans un contexte universitaire et ce, dans une variété de matières.

Notre travail de recherche vise comme objectif principal le développement de la créativité dans la classe de FLE par le biais d'activités ludiques, ceci dit, nous nous projetons de démontrer le lien étroit entre les activités ludiques et l'émergence de la créativité.

Dans cette perspective, il s'agit d'une part, d'une remise en question des théories existantes portant sur le jeu comme outil pédagogique intégré dans la classe de FLE pour un public bien spécifique (contexte scolaire) et d'autre part, de revaloriser le statut du jeu comme support pédagogique en l'intégrant dans un contexte universitaire afin de développer la créativité des apprenants par le biais d'un atelier ludique.

Donc, la présente recherche vise ce qui suit:

- D'une part, revaloriser et repenser la place/statut du jeu dans la classe de FLE en l'intégrant dans un contexte universitaire.
- D'autre part, d'en finir avec une écriture centrée uniquement sur le savoir acquis en classe et allier l'imaginaire et le ludique afin de développer la créativité des apprenants.

À présent nous résumons l'ensemble des objectifs visés via la réalisation de ce travail de recherche comme suit:

- ▶ Remettre en question les théories existantes qui portent sur le jeu comme outil pédagogique à intégrer uniquement dans le contexte scolaire.
- ▶ Revaloriser la place du jeu dans la classe de FLE en dépassant toute idée stéréotypée le considérant uniquement comme une simple activité enfantine et l'intégrer dans un contexte universitaire.
- ▶ Changer le regard de certains enseignants sur le ludique et voir la possibilité de l'intégrer comme une activité complète dans la classe de FLE.
- ▶ Voir la possibilité d'intégrer l'activité ludique dans un contexte universitaire algérien.
- ▶ Vérifier l'efficacité des activités ludiques dans ce contexte universitaire.

- ▶ Susciter l'imaginaire des apprenants par le biais d'une approche ludique afin qu'ils puissent produire des textes plus riches et plus créatifs.

À la lumière de ce qui a précédé, notre problématique est la suivante:

L'intégration de l'activité ludique dans la classe de FLE pourrait-elle favoriser le développement de la créativité des apprenants?

De notre problématique générale un ensemble de questionnement s'impose, nous formulons nos interrogations ainsi:

- Pourrait-on intégrer l'activité ludique dans le contexte universitaire algérien et quels serait son apport?
- Comment un enseignant pourrait-il se servir efficacement d'une activité ludique dans la classe de FLE ?
- Quel type d'activité ludique serait le plus propice pour le développement de la créativité des apprenants?
- Allier le ludique et l'imaginaire des apprenants via l'intégration d'un atelier ludique serait-il une approche pertinente pour rendre les apprenants plus créatifs dans leur écrit?
- Ludique et créativité: quelle corrélation?

Au croisement de ces interrogations, des réponses seraient données par le biais d'une approche variée, constituée de: enquêtes sur terrain par le biais de questionnaires, tests et atelier expérimental.

L'objectif est de rendre les apprenants soufis de la classe de FLE à travers l'atelier ludique plus créatif et de les libérer de certains blocages résultant de préjugés et de représentations sociales anciennes à l'égard de la langue française.

## **2. Hypothèses de recherche**

Le but de toute recherche est de trouver une réponse à une question ou à une série de questionnements bien formulés, des questions à la fois significatives et accessibles à l'investigation. Il faut également énoncer des hypothèses qui désignent ce à quoi le chercheur s'attend, confirmation ou infirmation.

Selon N'da (2015:99) :« *Les hypothèses (...) varient selon les disciplines ou les domaines de recherche. Mais fondamentalement il s'agit d'une supposition ou d'une prédiction fondé sur la logique de toute la problématique mise en place : c'est l'explication ou la réponse anticipée aux questions auxquelles toute la recherche tente d'apporter des éléments de réponse*».

Cela dit, une hypothèse de recherche est la réponse présumée à la question qui oriente une recherche. Ainsi définit par Popper (1973): «*une bonne hypothèse fait une prédiction précise, elle ne peut prédire une conséquence et son contraire. Une prédiction non réfutable ne saurait être une hypothèse scientifique* ».

À partir de cela, nous allons présenter nos hypothèses de recherche.

## **2.1. Hypothèse générale**

En partant des questionnements posés concernant l'attitude des apprenants soufis à l'égard de l'apprentissage de FLE, où l'enseignement du français s'avère difficile pour des raisons historiques et culturelles (voir chapitre I). Les apprenants sont beaucoup plus passifs qu'actifs. Nous observons une démotivation de leur part due à la particularité du système et un découragement de la part des enseignants lorsqu'il s'agit de tenter des innovations par peur sans doute de s'éloigner du programme.

À partir de ces constats, nous nous sommes demandé si l'intégration d'un atelier ludique contenant une panoplie d'activités ludiques adéquates au niveau des apprenants, vu qu'il s'agit d'un public adulte, pourrait remédier aux lacunes et difficultés rencontrées par les apprenants vis-à-vis de l'apprentissage du français afin de les rendre plus créatifs dans leur écrit.

Si nous pratiquons cette approche dans la classe de FLE, pourrait-elle modifier le savoir-être des apprenants? Mènerait t- elle à modifier l'attitude des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française ? Changerait-elle l'attitude des enseignants à l'égard du ludique dans la classe de FLE et de ce fait, serait-il plus rassurer de la pratiquer?

Donc, le but général de cette étude et de rechercher si l'intégration d'un atelier ludique dans la classe de FLE, pourrait influencer:

- ✓ L'attitude des apprenants soufis
- ✓ Leur compétence générale, pour notre cas, nous nous focalisons sur la compétence écrite des apprenants.
- ✓ L'attitude des enseignants à l'égard de l'intégration des activités ludiques dans la classe de FLE dans un contexte universitaire.
- ✓ Développement du savoir-être.
- ✓ Développement de la créativité.

## 2.2. Hypothèses opérationnelles

Elles sont la traduction de l'hypothèse générale dans un cadre concret, elles permettent de définir et de sélectionner ce qui va être observé, en reprenant le même schéma de l'hypothèse générale mais en précisant quelles variables et quels comportements seront étudiés dans l'expérimentation.

En partant de notre hypothèse générale formulée, nous allons présenter dans ce qui suit, nos hypothèses opérationnelles qui recouvrent les éléments clés de notre recherche ainsi cela nous permettra une organisation plus claire de notre travail expérimental, voici par conséquent les points que nous tenterons d'explorer et qui pourront élargir notre vision:

- ▶ L'intégration de l'activité ludique dans le contexte universitaire permettrait d'influencer l'attitude des apprenants démotivés et d'élucider à certains obstacles liés aux facteurs de l'environnement socioculturel et des représentations qui en découlent.
- ▶ Le choix adéquat et convenable d'une activité ludique favoriserait son application dans la classe de FLE selon le public et l'objectif visés.
- ▶ Faire recours à des activités permettant aux apprenants d'utiliser librement et de façon personnelle et spontanée la compétence générale telle que l'activité ludique permettrait de développer leur savoir-être et de franchir un pas important dans le processus d'apprentissage.

- ▶ L'activité ludique pourrait constituer un support pédagogique par excellence permettant le réinvestissement des connaissances linguistiques acquises antérieurement d'une manière correcte et intelligible.
- ▶ Le choix du support ludique et de son application dans la classe de FLE pourraient stimuler les apprenants et les impliquer plus dans la tâche en question, ceci dit, un support à caractère créatif ainsi qu'une démarche ludique privilégieraient le développement de la créativité des apprenants.

Les méthodes d'enseignement diffèrent selon le contexte, le public visé et l'enseignant lui-même, etc., en revanche, pratiquer une méthode fondée sur une approche ludique: « *Constitue une armature pratique de dispositifs qui ont largement fait leurs preuves auprès de tout public*», chose confirmée par Plantier (2010).

En ce qui concerne notre travail de recherche qui suppose l'intégration d'un atelier ludique dans la classe de FLE contenant une série d'activités qui tourne autour du thème *Portrait*.

### 3. Méthodologie de la recherche

Dans les modèles classiques de la recherche, la phase d'observation est une phase intermédiaire entre la construction du modèle d'analyse et l'examen des données collectées, certaines recherches prêtent à une méthodologie en particulière, d'autre, en revanche, nécessitent le recours à maintes voies méthodologiques.

Selon Gallisson (1995), nous distinguons trois genres de recherche:

- ✓ La recherche-application.
- ✓ La recherche-action.
- ✓ La recherche-implication.

Pour ce qui est des méthodes d'investigation les plus sollicitées, ce chercheur en souligne les quatre principales:

- ✓ La méthode descriptive.
- ✓ La méthode analytique.
- ✓ La méthode documentaire.
- ✓ La méthode expérientielle (dite expérimentale).

En revanche, Germain, distingue deux grands types de recherche en didactique des langues:

- ✓ Les recherche empirico-conceptuelles.
- ✓ Les recherches empiriques.

Il y a trois grandes voies méthodologiques que nous pouvons qualifié d'empirique:

- 1) Des recherches d'ordre descriptif ou qualitatif fondées sur l'observation et l'analyse.
- 2) Des recherches qui sont de nature expérimentale impliquant la manipulation de certaines variables.
- 3) Des recherches d'ordre analytique qui consistent surtout à analyser les diverses facettes d'un phénomène relié à la langue.

Dans la recherche que nous menons, qui prend ancrage dans la didactique des langues étrangères et secondes, une méthodologie mixte s'impose qui est à la fois descriptive, expérimentale et analytique.

Pour effectuer notre cadrage théorique nous avons utilisé une méthode descriptive, afin de décrire la situation et le statut du français dans le sud algérien, en plus particulier dans le souf, ensuite, elle nous a permis de décrire les différents concepts clés de notre travail de recherche tel que le ludique et la créativité.

Quant à la partie pratique de notre recherche, nous avons utilisé une méthode à la fois expérimentale et analytique, qui nous a donné la possibilité de vérifier nos hypothèses formulées, en analysant nos résultats dans une association entre l'approche qualitative et l'approche quantitative; à savoir:

- L'approche qualitative: pour l'analyse des contenus.
- L'approche quantitative pour l'étude du développement de:
  - ❖ La compétence générale.
  - ❖ L'intérêt vis-à-vis de l'apprentissage du FLE.
  - ❖ La créativité.

#### 4. Le contexte de la recherche

Notre recherche se situe dans le contexte universitaire algérien, en plus particulier, à l'université d'El-Oued. La ville d'El-Oued est chef-lieu du Souf, située au sud-est de l'Algérie, surnommée «La ville aux mille coupes».

En ce qui concerne l'université d'El-Oued, il est à noter qu'elle est passée par quatre étapes pour accéder au statut d'université, et ce, de 1995 jusqu'au 2012.

- ❖ **Première étape** de 1995→1998 pour un statut d'annexe du département national du commerce.
- ❖ **Deuxième étape** de 1998→2001 pour un statut d'annexe universitaire d'ElOued (dépendante de l'université de Mohammed Khider de Biskra).
- ❖ **Troisième étape** de 2001→2012 pour un statut du centre universitaire d'ElOued.
- ❖ **Quatrième étape** à partir du 2012 pour un statut d'université d'El-Oued.

L'université d'El-Oued se compose de six facultés, à savoir; faculté des sciences et technologies, faculté des sciences de la nature et de la vie, faculté des lettres et langues, faculté des sciences sociales et humaines, faculté des sciences économiques et commerces et de sciences de gestion et faculté de droits et des sciences politiques.

Nous nous intéressons à la faculté des lettres et langues qui se compose de trois départements, à savoir;

- Département de lettre arabe depuis 2001.
- Département de français depuis 2008/2009.
- Département d'anglais depuis 2008/2009.

Nous avons effectué notre recherche expérimentale dans le département de français (durant l'année universitaire 2012/2013), le département exerce depuis cinq années maintenant, concernant le recrutement des enseignants, il se fait par concours chaque début d'année.

L'établissement comprend vingt enseignants titulaires et trois vacataires, répartis comme suit:

- **Maitre de conférences B →01**

- **Maitre-assistant A** →07
- **Maitre-assistant B** →12

Depuis son inauguration, le département a adapté le système LMD comme structure d'enseignement. Le nombre des étudiants inscrits en première année cette année universitaire (2012/2013) est de 147 étudiants répartis sur six groupes, 149 pour la deuxième année et 77 en troisième année.

## 5. Présentation et description de notre échantillonnage

Pour ce qui est de notre échantillon, il se compose de deux populations, une première composée d'enseignants de français exerçants au dit département, d'expériences professionnelles variées, mixte (femmes et hommes) et de tout âge, une deuxième composée d'étudiants de 1<sup>re</sup> année LMD français du même département.

Il est à préciser que notre expérimentation s'est déroulée sur une période de six mois, en comptant du mois de janvier 2013 jusqu'au juin 2013.

Il n'était pas possible d'obliger l'ensemble des enseignants du dit département à participer à notre enquête, donc, nous avons utilisé «*un échantillonnage de convenance*» selon Cohen et Manion (1997:130).

Ceci dit, il s'agit d'un échantillon par volontaire, le seul critère de choix pour la participation des enseignants est qu'ils enseignent ou/aient déjà enseigné, l'un des modules suivants:

- ❖ Techniques de l'expression écrite
- ❖ Techniques de l'expression orale

Pourquoi avoir choisi ces deux modules?

Il est à noter que l'enseignement dans le système LMD comporte en générale quatre grandes catégories d'unités d'enseignements (UE) agencées de manières pédagogiques cohérentes, à savoir:

- **Les UE fondamentales (UEF):** correspondant aux enseignements que tous les étudiants doivent suivre et valider.
- **Les UE méthodologique (UEM):** permettant à l'étudiant d'acquérir l'autonomie dans le travail.

- **Les UE découverte (UED):** permettant l'approfondissement, l'orientation, les passerelles et la professionnalisation.
- **Les UE transversales (UET):** enseignements destinés à donner des outils aux étudiants: langue étrangère, informatique.

Concernant l'UE fondamentale qui regroupe les matières d'enseignement de base nécessaires à la poursuite des études de la filière concernée, dont nous pouvons citer les deux modules: techniques de l'expression écrite et techniques de l'expression orale ayant comme coefficient 04 et comme objectif général l'acquisition d'une compétence générale (écrite et orale), rappelons que l'un de nos objectifs est de vérifier la possibilité d'influer le développement de la compétence générale chez les apprenants soufis par le biais d'ateliers interactifs.

Selon le canevas des cursus de la licence en langue étrangères de l'université d'ElOued, le contenu des modules en question pour la première année LMD français est comme suit:

❖ **Écrit: Techniques de l'expression écrite:**

- Accent mis sur les textes modernes et contemporains (compréhension).
- Texte comme support : grammaire et techniques de l'écriture.
  - Apprentissage des techniques de l'écrit, soit l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants, comme par exemple: le narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif.

❖ **Oral: Techniques de l'expression orale:**

- Phonétique (apprentissage des sons/laboratoire).
- Construction des phrases orales à partir d'un thème défini.
- Contexte d'utilisation du langage.
  - Production langagière en situation de discours.

Les enseignants des modules restants ont été exclus de l'enquête par questionnaire, vu, que ce sont communément des modules de spécialité qui n'ont aucun rapport avec notre recherche.

Pour le choix des étudiants, il s'agit d'étudiants de la première année qui suivent leur formation au même département, pour la majorité d'entre-deux sont d'origine soufie

sauf quelque uns qui viennent d'ailleurs et qui sont installés au Souf depuis plusieurs années.

Dans les tableaux voir *infra*, nous pouvons observer la participation d'enseignants et d'étudiants pour les deux parties de notre recherche expérimentale:

Enseignants				Étudiants	
T.E.E		T.E.O		Masculin	Féminin
Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	10	06
01	03	04	04		
Nombre : 12				Nombre: 16	

**Tableau n° 01: l'échantillonnage concernant l'enquête par questionnaire**

- T.E.E: Techniques de l'expression écrite.
- T.E.O: Techniques de l'expression orale.

Expérimentation	Étudiants participants	
	Masculin	Féminin
T.C.F	06	10
Activité témoin	06	10
Atelier ludique	06	10

**Tableau n° 02: échantillon concernant l'expérimentation sur le terrain**

## **Conclusion**

À travers ce quatrième chapitre intitulé : « Cadrage méthodologique et réalité du terrain », nous avons détaillé séparément de l'introduction générale la problématique de notre travail de recherche ainsi que l'ensemble des questions annexes qui la suivent, l'hypothèse générale et les hypothèses opérationnelles, en passant par nos objectifs fixés à atteindre, le contexte et l'échantillon et également l'ensemble des méthodologies suivies pour la réalisation de notre recherche, afin d'enchaîner directement avec la partie pratique.

## **Chapitre 5.**

# **Enquête par questionnaire, pré-test et post-test : analyses et interprétations des données**

## **Introduction**

Notre expérimentation est précédé par l'analyse de deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants de français exerçant au département de français à l'université d'El-Oued (Souf) et l'autre destiné aux étudiants de 1<sup>re</sup> année LMD français du même département, ces derniers formeront l'échantillon de notre expérimentation. Nous présenterons les objectifs des deux questionnaires avant de passer à leur analyse.

Par la suite, nous allons présenter le pré-test et le post-test effectués auprès d'un groupe d'étudiants de 1<sup>re</sup> année français LMD à l'université d'El-Oued.

Nous terminerons, le présent chapitre, par une analyse des données recueillent.

## **1. Présentation de la phase 1: enquête par questionnaire**

### **1.1. Présentation du 1<sup>er</sup> questionnaire (destiné aux enseignants)**

Le présent questionnaire qui constitue une technique directe d'investigation scientifique fait l'objet d'une enquête pour une recherche sur le développement de la créativité par le biais d'activités ludiques dans la classe de FLE.

Il a été distribué auprès d'enseignants du département de français, parmi les 20 questionnaires distribués nous avons eu la réponse que de 12 enseignants.

Le questionnaire que nous avons élaboré se compose de 18 questions (autres que celles qui portent sur le profil des participants) dont la majorité sont des questions fermées, des items de type binaire auxquelles l'enseignant peut répondre par «oui» ou «non», d'autres avec des réponses multiples auquel l'enseignant doit choisir une ou plusieurs réponses possibles et en fin des questions ouvertes auxquelles il peut donner son opinion.

#### **1.1.1. Objectif du 1<sup>er</sup> questionnaire (destiné aux enseignants)**

L'objectif de notre questionnaire dans cette recherche peut s'étaler sur quatre visées:

- Déterminer les profils des participants (enseignants) à travers des questions qui nous informent sur leur sexe, âge, type de poste, expérience et modules enseignés.
- Connaitre l'opinion des enseignants à propos du niveau réel de leurs apprenants et l'origine des difficultés rencontrées vis-à-vis de l'enseignement apprentissage du FLE.
- Se renseigner sur l'opinion des enseignants vis-à-vis de l'exploitation du ludique dans la classe de FLE et les difficultés rencontrées sur le terrain lors de sa pratique.
- Avoir une image plus précise sur les propositions des enseignants afin de stimuler la créativité chez les apprenants dans la classe de FLE.

En ce qui concerne l'exploitation des résultats obtenus, nous les avons organisés via des tableaux et des diagrammes synthétisant les réponses données pour chaque question et ces résultats sont suivis de commentaires.

Dans le but d'illustrer notre analyse, nous allons citer quelques citations, extraites des réponses présentées dans le questionnaire, en conservant leur forme originale.

Nous tenons à préciser que notre recherche est une étude de cas qui ne vise pas une généralisation, pour cette raison les résultats émis dans cette recherche ne peuvent être pris en considération que dans le contexte où ils ont été obtenus.

### **1.1.2. Analyse du 1<sup>ier</sup> questionnaire**

#### **A- Profils des participants (enseignants)**

Notre 1<sup>ier</sup> échantillon se compose de 17 enseignants exerçant dans le département de français à l'université d'El-Oued, une région principalement arabophone.

L'ensemble des participants sont responsables soit du module expression écrite ou bien de l'expression orale.

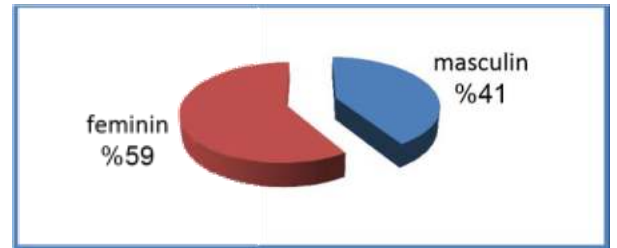
Ce sont deux modules de base à partir desquelles les apprenant peuvent acquérir la double compétence écrite/orale.

Le reste des modules enseignés au département sont en général des matières de littérature, de linguistique, de culture, de sciences humaines, etc.

Pour l'échantillon à enquêter cinq critères de profil ont été retenus: sexe, âge, type de poste, expérience dans le métier et le module enseigné.

#### **B- Répartition des affectifs selon le sexe**

	<b>Masculin</b>	<b>Féminin</b>	<b>Total</b>
<b>Nombre</b>	07	10	17
<b>Pourcentage</b>	41%	59%	100%



**Tableau et figure n°1 : Nombre des participants selon le sexe**

Ce résultat, nous permet tout d'abord de mieux cerner le publique enquêté. Les enseignants faisant l'objet de notre investigation sont au nombre de 17, dont 07 enseignants de sexe masculin et 10 enseignants de sexe féminin, ce qui implique un pourcentage de (41%) par rapport à un pourcentage de (59%).

### **C- La variable de l'âge**

Notre échantillon se compose de 17 enseignants allant de 28 à 45 ans répartis comme suit: de 29 à 45 ans de sexe masculin (dont un questionnaire ne contient pas l'information nécessaire) et de 28 à 31 ans de sexe féminin (dont deux questionnaires ne contiennent pas l'information nécessaire). L'absence de l'information dans trois questionnaires s'explique par le fait que certaines femmes n'aiment pas dévoiler leur âge et en dépit de notre assurance de garder l'anonymat des participants.

### **D- Type de poste**

04 enseignants de sexe masculin sont titulaires alors qu'un est vacataire, quant au sexe féminin, toutes les participantes sont titulaires.

	masculin		Féminin		Total masculin	Total féminin
	Titulaire	Vacataire	Titulaire	Vacataire		
Nombre	06	01	09	01	07	10
Pourcentage	86%	14%	87%	13%	100%	100%

**Tableau n° 02: Nombre des participants selon le type de poste**

### **E- Expérience au département**

Nous soulignons que l'expérience de l'ensemble des participants varie entre: moins 2 ans et plus de 4 ans.

Pour ce qui est de module enseigné au département, 07 des participants enseignent (ou bien déjà enseigné) l'expression orale et 10 enseignent (ou bien déjà enseigné) l'expression écrite.

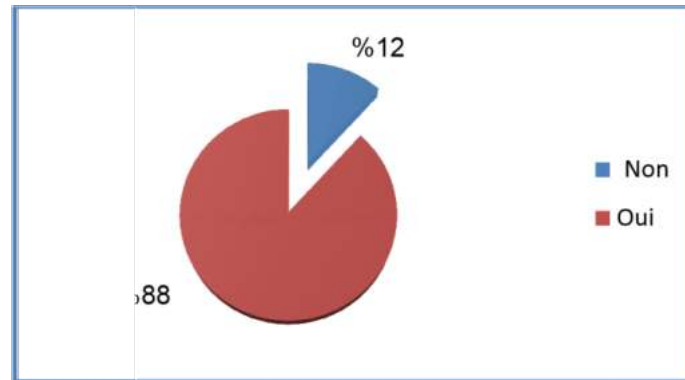
**Question n° 01:**

Pensez-vous que la situation du français au Souf, étant une ville de sud, est différente vis-à-vis des autres régions de l'Algérie (l'est, l'ouest et le nord)?

Oui  Non

Réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'enseignants	15	02	17
Pourcentage	88%	12%	100%

**Tableau n° 03: Situation du français au Souf par rapport aux autres régions de l'Algérie**



**Figure ° 03: Situation du français au Souf par rapport aux autres régions de l'Algérie**

Le tableau et la figure supra présentant la réponse des enseignants participants concernant la situation du français dans le Souf part apport aux autres régions de l'Algérie, il en ressort que la majorité des enseignants ont répondu par un oui, soit un pourcentage de (88%) et un pourcentage de (12%) ont opté pour un non.

D'après ces témoignages, nous constatons que la majorité des enseignants confirment la marginalisation de la langue française au sud, ce n'est pas une langue utilisée au quotidien dans la ville de Souf où la langue arabe occupe un statut primordial.

### Question n° 02:

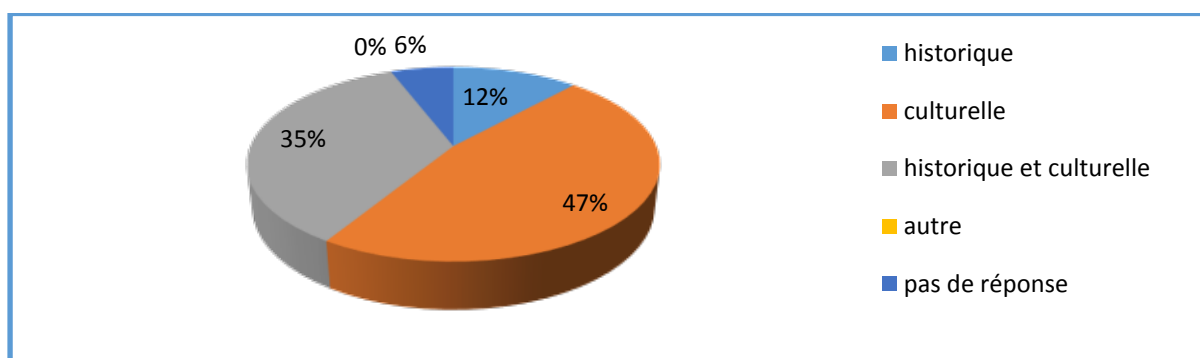
Si oui, est-ce d'origine: Historique

Culturelle

Réponses	Historique	Culturelle	Historique et culturelle	Autre	Total
Nombre d'enseignants	02	08	06	00	16
Pourcentage	35%	47%	12%	00%	94%

**Tableau n° 04: Facteurs d'origine**

☐ Un enseignant ne nous a pas fourni de réponse concernant cette question (soit un pourcentage de 06%).



**Figure n°04: facteurs d'origine**

Le résultat du tableau et figure ci-dessus montre que 08 enseignants optent pour le facteur culturelle comme la source d'origine de la marginalisation de la langue française dans le Souf, soit un pourcentage de (60%), tandis que 06 enseignants ont opté pour des raisons historiques et culturelles, soit un pourcentage de (40%), 02 enseignants optent pour le facteur historique, soit un pourcentage de (12%) et 01 enseignant nous a signalé aucun facteur, soit un pourcentage de (06%).

Suite aux résultats obtenus pour cette question, nous pouvons dire que le facteur culturel l'emporte sur les autres facteurs, à fortiori, vis-à-vis des représentations et attitudes relative à la langue française dans la société soufie, qui sont ancrées dans leurs mentalités de génération en génération.

Le deuxième facteur historique et culturel avec un pourcentage de (35%), nous constatons qu'on considère la langue française comme langue de colonisateur, donc, des anciennes représentations qui ont conduit au rejet de la langue française.

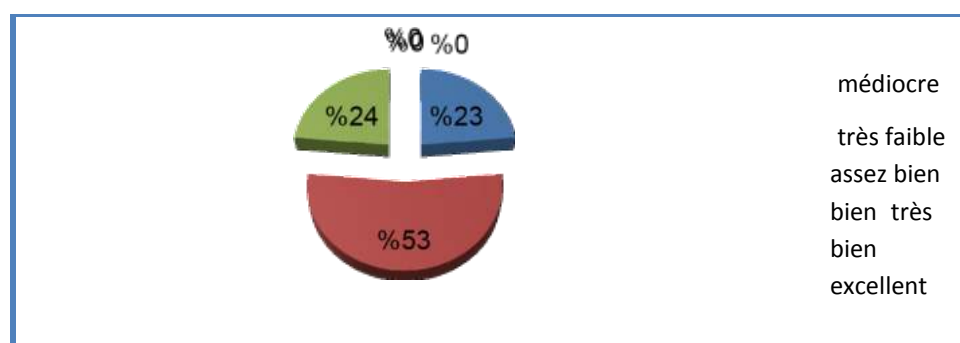
### Question n° 03:

Comment jugez-vous le niveau de vos apprenants en FLE:

Médiocre       Très faible       Assez bien   
Bien       Très bien       Excellent

Réponses	Médiocre	Très faible	Assez bien	Bien	Très bien	Excellent	Total
Nombres d'enseignants	04	09	04	00	00	00	12
Pourcentage	23%	53%	24%	00%	00%	00%	100%

**Tableau n° 05: Niveau des apprenants en FLE**



**Figure n° 05 : niveau des apprenants en FLE**

Cette question a été posée en vue d'avoir une idée claire concernant le niveau des apprenants selon leurs enseignants. À partir des réponses relatives à la question posée concernant le niveau des apprenants en FLE, nous pouvons constater que 09 enseignants trouvent le niveau de leurs apprenants très faible, soit un pourcentage de (53%), tandis que 04 enseignants trouvent le niveau de leurs apprenants médiocre, soit un pourcentage de (23%), et 04 d'autres trouvent leur niveau assez bien, soit un pourcentage de (24 %).

D'après les enquêtés, le niveau de la majorité des étudiants est qualifié de faible, chose expliquée par le fait que la langue arabe est la plus dominante dans la société soufie sans oublier qu'il s'agit d'apprenants de 1<sup>re</sup> année licence, qui ont suivi la quasi - majorité de leur cursus scolaire en langue arabe. Donc, une quasi-absence de la pratique de la langue française dans le milieu sociétal y compris familial et manque de pratique durant le cursus scolaire.

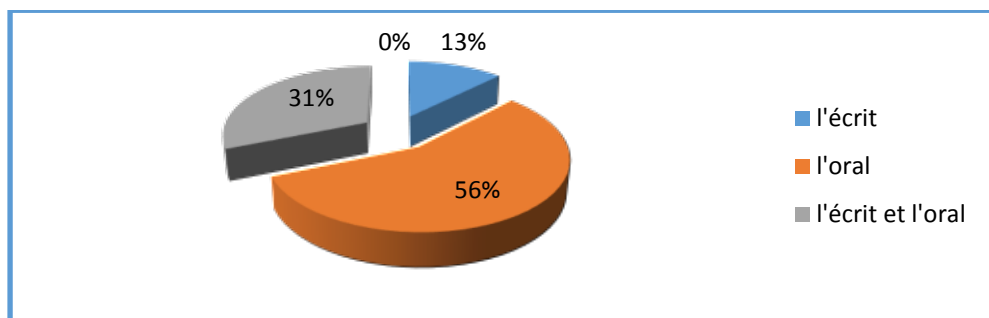
**Question n° 04:**

Dans quel domaine pensez-vous qu'ils éprouvent plus de lacunes:

L'écrit  L'oral

Réponses	L'écrit	L'oral	L'écrit et l'oral	total
Nombre d'enseignants	02	09	05	16
Pourcentage	13%	31%	56%	100%

**Tableau n° 06: lacunes rencontrées par les apprenants**



**Figure n° 06: Lacunes rencontrées par les apprenants**

Dans le même sillage, cette question a été posée dans le but de cerner le domaine dans lequel les étudiants éprouvent plus de difficulté. Suite à l'observation du tableau, nous remarquons que la majorité des enseignants ont désigné l'oral comme domaine où les étudiants éprouvent le plus de difficultés, soit un pourcentage de (56%), puis 5 enseignants soit un pourcentage de (31%) ont signé que l'ensemble des étudiants rencontrent des difficultés dans les deux domaines : l'écrit et l'oral. Et selon les 2 derniers enseignants, soit un pourcentage de (13%), les apprenants rencontrent plus de difficultés dans le domaine de l'écrit.

D'après ces témoignages, nous constatons que le domaine de l'oral est considéré comme un véritable obstacle pour les apprenants pour réussir leurs études

Donc, des étudiants sont majoritairement faibles à l'oral, où ils éprouvent des difficultés, donc, ils ont du mal à s'exprimer oralement en français.

**Question n° 05:**

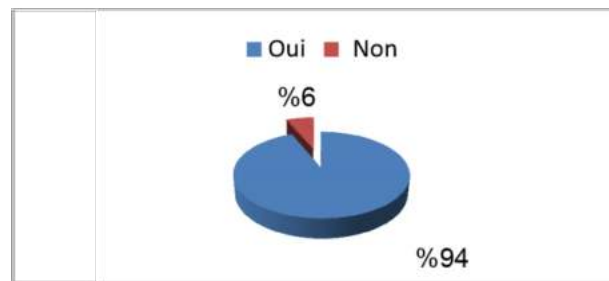
Le niveau en langue française de vos étudiants, est-il en dessous de celui exigé par les contenus des modules du canevas?

Oui

Non

Réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'enseignants	15	01	16
Pourcentage	94 %	06 %	100 %

**Tableau n° 07: niveau des étudiants en FLE par apport aux modules de canevas**



**Figure 07: Niveau des étudiants en FLE par apport aux modules de canevas**

À partir de ces témoignages, nous constatons que la quasi-majorité des enseignants ont opté pour un Oui concernant le niveau des étudiants en langue française vis-à-vis de contenu des modules enseignés, soit un pourcentage de (94%), qui se trouve selon eux, en position inférieur par apport au niveau des modules enseignés. 1 seul enseignant a répondu par un Non, soit un pourcentage de (6%).

Suite aux résultats obtenus, nous avons confirmé qu'il y a un nombre très importants d'apprenants qui rencontrent des difficultés en langue française et plus spécifiquement vis-à-vis du contenu des modules enseignés.

Etant un facilitateur d'apprentissage, l'enseignant doit proposer aux apprenants un contenu adéquat à leur niveau afin de pouvoir susciter leur motivation et leur offrir le désir de savoir et d'apprendre, faire recours même à des alternatives comme intégrer de nouvelles approches afin de répondre aux besoins de sa classe.

**Question n° 06:**

Selon vous, les programmes proposés, répondent-ils aux besoins réels des apprenants?

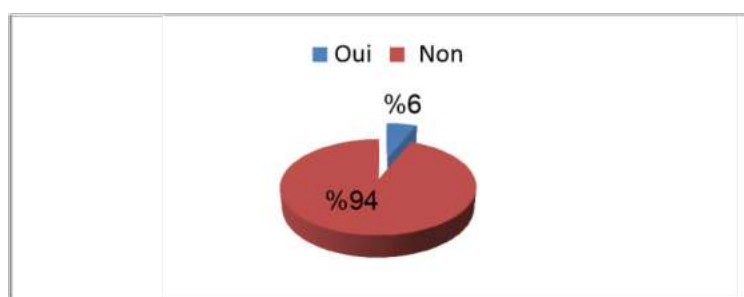
Oui

Non

Si non, dites pourquoi:

Réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'enseignants	01	15	16
Pourcentage	06 %	94 %	100 %

**Tableau n° 08: utilité du programme proposé**



**Figure n° 08: utilité du programme proposé**

À travers cette question, nous désirons savoir si le contenu des matières enseignées répond vraiment aux attentes et besoins des apprenants. Selon les résultats obtenus, nous pouvons dire que la majorité des réponses tendent vers une infirmation, soit un pourcentage de (94%), puis le reste des réponses tendent vers une confirmation, soit un pourcentage de (06%).

Nous constatons que la majorité des enseignants ont déclaré que les programmes proposés ne répondent pas au besoin réel des apprenants, puisque il s'agit, grosso modo, de modules de spécialité, donc, des matières qui demandent beaucoup de temps et d'efforts.

En voici quelques extraits des explications citées par les enseignants:

- « En général, les matières enseignés sont de spécialité, on doit accorder plus de séances à T.E.E et T.E.O.»
- « On leur propose des modules dans des spécialités très poussées, alors qu'ils éprouvent de sérieux problèmes dans les modules de base.»
- « Certains modules sont en-dessus du niveau des étudiants surtout de 1<sup>re</sup>.»

- « *Les programmes visent des compétences que les étudiants n'ont pas.*»

Un autre nous déclaré qu'il faut:

- «*Insister d'avantages sur les modules de maitrise de la langue.*»

### Question n° 07:

-Dans vos pratiques de classe, quel type d'activité ou support utilisez-vous pour stimuler la créativité chez vos apprenants? Expliquez

Cette question tend à se renseigner sur la diversité de supports et d'approches employés par les enseignants afin de rendre leurs apprenants plus créatifs. À partir des réponses obtenues pour cette question, nous constatons que l'ensemble des enseignants utilisent une variété de supports et de documents pour stimuler la créativité chez leurs apprenants.

En voici *quelques réponses*:

- *«Support audio-visuelle»*
- *«L'emploi des situations de communication inachevée dont le but de proposition complémentaire».*
- *«Texte, production écrite. »*
- *«Les activités ludiques stimulent la participation en classe et brisent le handicap du silence. »*
- *«Multimédia, ordinateur, etc. »*
- *«Ordinateur, data-show, des enregistrements, etc. »*
- *«Exercices. »*
  
- *«À part les livres (des exercices écrits), un support audio est indispensable. Les étudiants sont censés transcrire les fragments écoutés, qu'il s'agisse de phrases, mots ou même paragraphes. »*
  
- *«Des vidéos, amplificateurs (lecteur, carte mémoire) pour faire écouter des séquences audio. »*
- *«Dialogues entre les étudiants et entre les étudiants et l'enseignant.*
- *«Documents sonores, texte à lire. »*
- *« «L'intégration des TICE fait toujours l'objet de motivation en classe de FLE. »*

- *J'utilise surtout les documents sonores, je travaille sur les deux volets de l'activité orale (Compréhension/Expression) afin de motiver les apprenants.»*

Nous constatons que les réponses des enseignants ne sont pas loin les unes des autres, où la majorité des réponses portent sur l'usage des supports audio-visuelles. En fait, ce qui nous intéresse part apport à cette question est de savoir :

- Quelle est la stratégie que l'enseignant emploie pour stimuler la créativité des apprenants dans sa classe?
- Et surtout, de savoir si l'enseignant fait recours à des activités ludiques ou pas?

**Question n° 08:**

Avez-vous déjà pratiqué des activités interactives ou ludiques en classe?

Oui  Non

Réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'enseignants	10	06	16
Pourcentage	60 %	40 %	100 %

**Tableau n° 09: recours au ludique en classe de FLE**



**Figure n° 09: recours au ludique en classe de FLE**

Dans le même sillage, cette question a été posée afin de savoir si l'ensemble des enquêtés font recours à l'activité ludique dans leur classe ou pas. Un pourcentage bien considérable soit (60%) des enseignants déclarent déjà pratiquer des activités ludiques dans leur classe, alors que 06 enseignant, soit un pourcentage de (40%) des enseignants déclarent ne pas faire recours aux activités ludiques dans leur classe.

Les résultats ci-dessus démontrent que la majorité des enseignants pratiquent des activités ludiques, donc, ils ne se limitent pas aux instructions du programme officiel.

**Question n° 09:**

-Est-ce que vous avez rencontrés des difficultés lors de l'application de ces activités en classe?

Oui  Non

-Si oui, dites lesquelles:

Pour cette question, nous prenons en considération que les enseignants ayant répondu par "Oui" pour la pratique des activités ludiques en classe.

Réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'enseignants	05	05	10
Pourcentage	06 %	94 %	100 %

**Tableau n° 10: difficultés rencontrées lors de la pratique d'une activité ludique en classe**



**Figure n° 10: difficultés rencontrées lors de la pratique d'une activité ludique en classe**

Suite à la question citée ci-dessus, nous désirons savoir si les enseignants rencontrent des lacunes et difficultés en intégrant l'activité ludique dans leur classe. D'après le résultat obtenu, parmi les enseignants ayant déjà pratiqué des activités ludiques en classe, nous constatons une homogénéité des pourcentages, d'un côté, un pourcentage de (50%) des enseignants qui déclarent avoir rencontré des difficultés lors de la pratique de ces activités, de l'autre côté, un pourcentage de (50%) des enseignants déclarent ne pas rencontrer des difficultés.

Pour ceux qui ont répondu par une confirmation nous avons retenu les justifications suivantes:

- «Ce genre d'activités est souvent déclencheur de discussion, donc, d'anarchie. »
- «Difficultés de compréhension des consignes, l'enseignant est obligé, à chaque fois, de refaire les mêmes activités (presque il fait tout en classe). »
- «Les étudiants ne sont pas toujours motivés. »
- «L'activité prend un temps moyennement énorme (part apport à l'horaire) pour expliquer les règles, ceci est dû à leur manque d'expérience avec ce type d'activités. »
- «Le facteur de temps: pour les pratiquer, ça demande beaucoup de temps, alors qu'on dispose de 01h30 mn par matière. »

#### Question n°10:

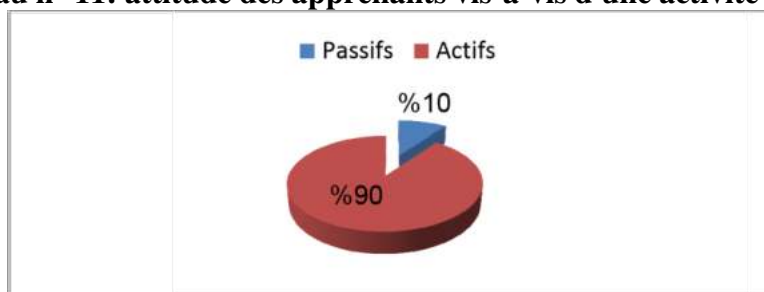
- Lors de la pratique d'une activité ludique en classe, vos apprenants sont:

Passifs  Actifs

Pour cette question, nous prenons en considération que les enseignants ayant répondu par Oui pour la pratique des activités ludiques en classe.

Réponses	Passifs	Actifs	Total
Nombre d'enseignants	01	09	16
Pourcentage	06 %	94 %	100 %

**Tableau n° 11: attitude des apprenants vis-à-vis d'une activité ludique**



**Figure n° 11: attitude des apprenants vis-à-vis d'une activité ludique**

Les réponses obtenues nous révèlent qu'environ la majorité des enseignants (parmi ceux qui ont répondu par un Oui pour l'usage du ludique dans la classe), soit un pourcentage de (90%) des enseignants trouvent leurs apprenants actifs lors de la pratique de ce type d'activité, alors qu'un seul enseignant a répondu par un Non, soit le pourcentage de (10%) des enseignants.

Donc, nous constatons que la pratique de l'activité ludique en classe de FLE est bénéfique pour les apprenants.

Effectivement, plusieurs chercheurs en didactique ont démontré l'apport positif de l'activité ludique en classe de FLE, en la considérant comme un remède pédagogique pour les apprenants en difficultés.

### **Question n° 11:**

-Selon vous, quelles sont les stratégies adéquates à mettre en classe, pour stimuler la créativité chez vos apprenants?

Les réponse pour cette question se varient d'un enseignant à un autre, en voici quelques-unes:

- *«Utilisation des TICE»*
- *«La stratégie de question/réponse»*
- *«Utiliser les multimédia, les activités ludiques, des ateliers, le travail en groupe, etc. »*
- *«Le ludique est l'une des meilleures façons de les rendre plus actifs, ainsi que les ateliers d'écriture»*
- *«L'exploitation des nouvelles technologies»*
- *«L'utilisation des documents sonores»*
- *«L'incitation à l'imagination peut renforcer la centration chez l'apprenant»*
- *«La classe n'est pas en mesure d'apporter une grande aide pour l'apprentissage des langues étrangères, de ce fait, l'usage des multimédia et des activités ludiques pousse les élèves à aimer ce qu'ils font et stimuler leur créativité et accélérer leur apprentissage. »*
- *«Les jeux de rôles»*

- *«Encourager les initiatives des apprenants»*
- *«Proposer des débats sur des thèmes intéressants pour enrichir et développer leur compétence langagière»*
- *«Pratiquer en classe des activités motivantes»*
- *«En leur proposant des activités motivantes comme les activités ludiques, jeux de rôle, etc. »*

**Question n° 12:**

- Que pensez-vous de l'intégration d'un atelier interactif en classe de FLE?

Quant aux réponses portant sur cette question, se sont majoritairement des réponses positives de la part des enseignants, ils se sont montrés captivé par le sujet en expliquant que ce type d'activité serait une stratégie très propice pour l'apprentissage de FLE.

En voici quelques témoignages des enseignants:

- *«Pourquoi pas, une telle activité transporte l'étudiant du stade de l'enseigné passif et paresseux au stade de créateur et inventeur.»*
- *«Je pense que c'est une très bonne stratégie pour l'apprentissage de FLE»*
- *«Très bénéfique »*
- *«Je pense que ça pourrait motiver les apprenants»*
- *«C'est une stratégie propice et adéquate»*
- *«Ça sera positif et rentable »*
- *«Un avantage pour la classe de FLE»*
  - *«Certainement bénéfique dans la mesure où cela valorise l'expression»*

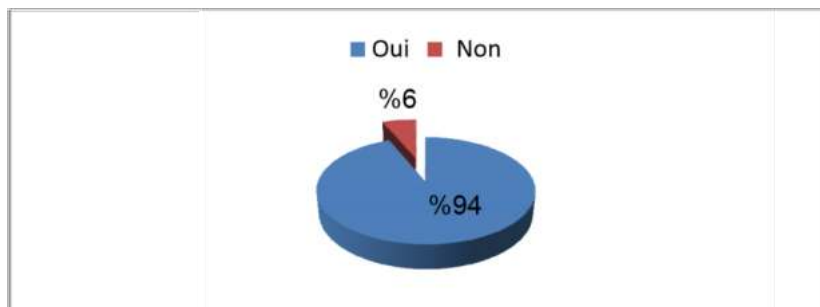
**Question n° 13:**

-Pensez-vous que l'utilisation ludique de la langue permet-elle de stimuler la créativité chez vos apprenants.

Oui  Non

Réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'enseignants	15	01	16
Pourcentage	94%	06%	100%

**Tableau n° 10: utilité du ludique pour le développement de la créativité**



**Figure n° 10: utilité du ludique pour le développement de la créativité**

Les résultats ci-dessus montrent que la majorité des enseignants ont opté pour un Oui, soit un pourcentage de (94%) des enseignants, tandis qu'un seul a opté pour un Non, soit un pourcentage de (06%) des enseignants participants.

Nous remarquons à partir de ces réponses que la majorité des enseignants s'accordent sur l'avantage des activités ludiques en classe de FLE, en effet, le jeu est considéré depuis plusieurs années comme un remède miracle aux lacunes des apprenants.

L'un de nos objectifs majeurs dans ce travail de recherche est de vérifier si l'intégration d'activités ludiques en classe de FLE pourrait développer et stimuler la créativité chez les apprenants.

Afin de vérifier notre objectif, ce développement ne peut se réaliser que via le plaisir et seul l'activité ludique est capable de le concrétiser.

### **1.1.3. Synthèse des résultats**

Après avoir commenté les différentes réponses fournies par la population enquêtée d'enseignants; nous allons procéder dans ce qui suit, à présenter une synthèse des résultats de notre première enquête par questionnaire (destiné aux enseignants du département de français à l'université d'El-Oued).

Il est à rappeler que cette enquête a été menée en vue de vérifier nos hypothèses de recherche qui porte sur le développement de la créativité par le biais d'activités ludiques.

En égard aux résultats obtenus par ce premier questionnaire destiné aux enseignants de FLE, il va de soi de souligner que nos hypothèses de recherche ne seront pas confirmées ou infirmées en bloc et nous n'allons pas nous tirer de conclusions hâtives. Certes, l'enquête en question nous a bien aidé à avoir une idée claire concernant l'opinion des enseignants à propos du niveau réel des apprenants et à discerner l'opinion des enseignants vis-à-vis de l'exploitation des activités ludiques dans la classe de FLE et les difficultés rencontrées sur le terrain lors de sa pratique mais pour notre étude, l'expérimentation sur terrain reste la technique par excellence qui nous permettra de vérifier concrètement nos hypothèses de recherche.

La situation du français dans la région de Souf est marginalisée par rapport aux autres régions de l'Algérie où le français occupe un statut important, chose due essentiellement au facteur culturel et historique, langue qu'on considère toujours comme celle du colonisateur, ce stéréotype ancré dans la société soufie et se propage de génération en génération, ce qui explique la dégradation du niveau des apprenants en cette langue. D'après les résultats obtenus, nous avons remarqué qu'il y a un nombre très importants d'apprenants qui rencontrent des difficultés en langue française et plus spécifiquement vis-à-vis du contenu des modules enseignés, ceci dit, les programmes proposés ne répondent pas au besoin réel des apprenants. Pour remédier à tel problème, l'enseignant doit faire recours à d'autres approches afin de les aider à surmonter comme l'activité ludique.

En voici le résumé quant aux objectifs du 1<sup>ier</sup> questionnaire fixés au préalable :

- **Déterminer les profils des participants**

La majorité de la population de notre échantillon enquêté est constituée de femme ce qui représente une prédominance féminine au sein du département de français à l'université d'El-Oued. La majorité des enseignants de notre échantillon sont âgés entre 28 ans et 45 ans avec une expérience dans le domaine qui varie entre 2 ans et plus de 4 ans dont la plus part enseignent le module de l'expression écrite.

- **Opinion des enseignants à propos du niveau réel de leurs apprenants et l'origine des difficultés rencontrées vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage du FLE.**

Selon nos participants, les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés vis-à-vis de l'apprentissage de FLE, les principales représentations des enseignants du niveau de leurs apprenants se maintiennent entre faible et médiocre.

Interrogés sur les causes et origine des difficultés éprouvées, l'ensemble des enseignants mettent l'accent sur le contenu des modules enseignés dont les programmes ne répondent pas au besoin réel de leurs apprenants.

- **Opinion des enseignants vis-à-vis de l'exploitation du ludique dans la classe de FLE et les difficultés rencontrées sur le terrain lors de sa pratique.**

Les réponses recensées dans cette partie montrent que la plupart des enseignants participants privilèges le recours aux activités ludiques dans leur classe en exploitant des supports pédagogiques variés, ce qui montre que ces enseignants ne se limitent pas aux instructions des programmes officiels, donc, l'ensemble des enseignants est nettement mobilisé pour aider leurs apprenants en difficultés et améliorer leur niveau en langue française, ce qui indique que notre population accorde une importance à cet support pédagogique, à savoir; le ludique.

Interrogés sur les difficultés rencontrées lors de la pratique des activités ludiques, l'ensemble des enseignants participants a signalé une variété de facteur comme: le facteur temps, démotivation des apprenants, et absence d'habitude pour ce genre de pratique.

En pratiquant ce type d'activités pédagogiques dans la classe de FLE, la majorité de notre échantillon enquêté a confirmé son apport positif, vu que l'ensemble des apprenants est motivé lors de l'exploitation d'activité ludique, ils deviennent plus attentifs et motivés au cours, en revanche, la majorité des apprenants sont démotivés et passifs quand il s'agit d'un cours ordinaire.

- **Image plus précise sur les propositions des enseignants afin de stimuler la créativité chez les apprenants dans la classe de FLE.**

Selon les réponses recensées dans cette partie, l'ensemble des enseignants participants ont signalé une variété de stratégies qui semble être adéquates à mettre en œuvre dans la classe de FLE afin de stimuler la créativité chez les apprenants.

En voici l'ensemble des stratégies proposées regroupés en trois parties:

1. L'exploitation des nouvelles technologies
2. L'exploitation des activités ludiques
3. L'exploitation des ateliers d'écritures

Concernant l'utilisation du ludique pour stimuler la créativité des apprenants, la majorité de nos enseignants participants s'accordent sur son avantage dans la classe de FLE, vu que c'est une activité pédagogique qui suscite du plaisir durant l'apprentissage et qui développe de la motivation dans la classe, en effet, tout apprentissage dépend de motivation, plus les apprenants sont motivés plus l'apprentissage devient facile, d'ailleurs, la motivation est considérée comme une composante essentielle de la réussite scolaire (Aubert 1994), elle joue également un rôle essentielle dans le développement du processus de créativité chez les apprenants.

## **1.2. Présentation du 2<sup>e</sup> questionnaire (destiné aux étudiants)**

Notre deuxième questionnaire fait également l'objet d'une enquête pour une recherche sur le développement de la créativité par le biais d'activités ludiques en classe de FLE.

Il a pour objectif de cerner les enjeux de la créativité associée au ludique en classe de FLE.

Notre deuxième questionnaire a été distribué aux étudiants du département de lettres et langue française à l'université d'El-Oued.

Le questionnaire que nous avons élaboré se compose de 06 questions (autres que celles qui portent sur le profil des participants) dont la majorité est des questions fermées, des items de type binaire auxquelles l'étudiant peut répondre par «oui» ou «non», d'autres avec des réponses multiples auquel l'étudiant doit choisir une ou plusieurs réponses possibles et en fin des questions ouvertes auxquelles il peut donner son opinion.

Nous avons procédé à la passation du questionnaire en classe, avec un groupe d'étudiants qui se compose de 16 enquêtés de 1<sup>re</sup> année (promotion 2012-2013), il s'agissait de déterminer leurs profils, savoir leur motivation du choix de la formation en FLE, cerner leurs représentations et difficultés rencontrées lors du processus d'enseignement-apprentissage du FLE et connaître leurs aspirations de la formation en FLE.

### **1.2.1. Objectif du 2<sup>e</sup> questionnaire (destiné aux étudiants)**

L'objectif de notre 2<sup>e</sup> questionnaire dans cette recherche est de nous fournir des données concernant notre échantillon. Notre objectif peut s'étaler sur quatre visées:

- ✓ Déterminer le profil de notre échantillon (à travers des questions qui portent sur: sexe et la moyenne obtenue en français au bac)
- ✓ Choix de la formation en FLE, représentations et difficultés rencontrées ✓  
Savoir s'ils pratiquent la langue française en dehors de la classe.
- ✓ Connaître leurs aspirations vis-à-vis de leur formation en FLE.

À l'issue de cette deuxième étape de l'enquête par questionnaire, nous aurons une image assez précise concernant notre échantillon et de leurs représentations vis-à-vis de la langue française.

### **1.2.2. Analyses du résultat du 2<sup>e</sup> questionnaire**

En ce qui concerne l'exploitation des résultats obtenus pour ce deuxième questionnaire, notre présentation varie entre tableaux et diagrammes synthétisant les réponses données pour chaque question et ces résultats sont suivis de commentaires et analyses.

Pour illustrer notre analyse, nous avons cité quelques citations, extraites des réponses présentées dans le questionnaire, en conservant leur forme originale.

## A- Profils des participants (étudiants)

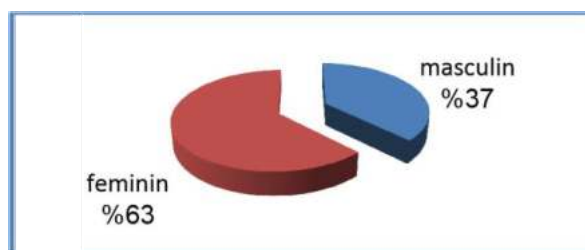
L'échantillon sur lequel porte cette deuxième enquête par questionnaire se compose d'un groupe d'étudiants du département de français à l'université d'El-Oued, une région principalement arabophone.

L'ensemble des participants sont des étudiants en 1<sup>re</sup> année LMD, pour l'échantillon à enquêter, deux critères de profil ont été retenus: sexe et moyenne obtenue en français au bac.

### a) Répartition des affectifs selon le sexe

	Masculin	Féminin	Total
Nombre	06	10	16
Pourcentage	37%	63%	100%

**Tableau n°01: nombre des participants selon le sexe**



**Figure n°01: nombre des participants selon le sexe**

La population totale étudiée est constituée de seize étudiants qui se répartissent entre 06 étudiants de genre masculin, soit le pourcentage de (37%) et de 10 étudiants de genre féminin, soit un pourcentage de (63%) de notre échantillon.

Effectivement, le pourcentage du genre féminin dépasse celui du genre masculin. D'après les statistiques du bac, le genre féminin est de plus en plus nombreux à avoir le bac par apport au genre masculin et de plus en plus nombreux à s'inscrire aux départements de français.

**b) Moyenne en français au bac**

<b>N° de participant</b>	<b>Moyenne</b>
<b>01</b>	<b>13</b>
<b>02</b>	<b>13</b>
<b>03</b>	<b>16</b>
<b>04</b>	<b>12,50</b>
<b>05</b>	<b>12,50</b>
<b>06</b>	<b>16,03</b>
<b>07</b>	<b>13,75</b>
<b>08</b>	<b>14</b>
<b>09</b>	<b>12</b>
<b>10</b>	<b>17,50</b>
<b>11</b>	<b>14,50</b>
<b>12</b>	<b>14</b>
<b>13</b>	<b>14</b>
<b>14</b>	<b>12,50</b>
<b>15</b>	<b>14</b>
<b>16</b>	<b>14,82</b>

**Tableau 02:moyenne en français**

À partir de l'observation de ce tableau, nous pouvons constater que les moyennes des étudiants obtenues en matière de français au bac, varient entre 12 comme moyenne inférieure et 17,50 comme moyenne extrême.

Donc, certains étudiants ont un niveau acceptable, d'autres sont excellents.

**Question n°01:**

-Avez-vous choisi d'étudier le français à l'université? Justifiez votre réponse.

Oui  Non

Réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'enseignants	15	01	16
Pourcentage	94%	06%	100%

**Tableau n°03: choix du français**



**Figure n°03: choix du français**

Un pourcentage bien considérable des étudiants soit de (94%) déclarent avoir choisi la langue française comme spécialité à l'université, en revanche, une infime partie d'un pourcentage de (06%) soit un seul étudiant déclare ne pas avoir choisi la langue française comme branche à l'université, ce dernier nous ont expliqué que le français était en deuxième position, après la langue anglaise.

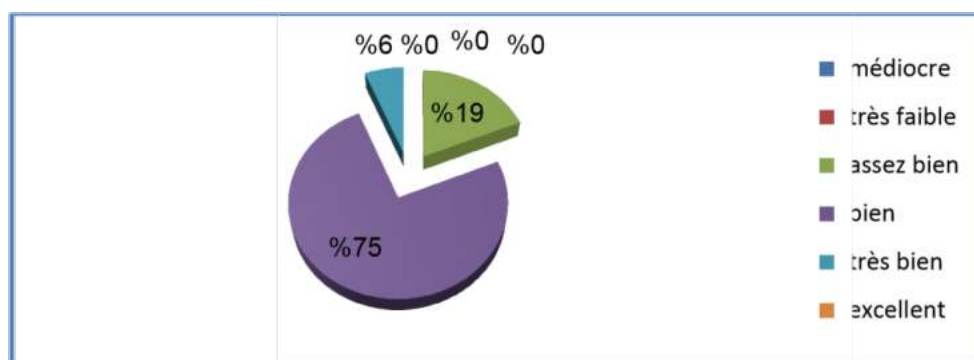
**Question n° 02:**

Comment jugez-vous votre niveau en langue française?

Médiocre       Très faible       Assez bien   
 Bien       Très bien       Excellent

Réponses	Médiocre	Très faible	Assez bien	Bien	Très bien	Excellent	Total
Nombres d'enseignants	00	00	03	12	01	00	16
Pourcentage	00%	00%	19%	75%	06%	00%	100%

**Tableau n°04: Niveau des apprenants en FLE**



**Figure n°04: Niveau des apprenants en FLE**

Les réponses qui figurent ci-dessus nous montrent qu'un pourcentage bien considérable de la population d'étudiants, soit de (75%) jugent avoir un niveau « Bien » en langue française, trois autres étudiants de notre population, soit un pourcentage de (19%) annoncent qu'ils ont un niveau « Assez bien » en langue française et un seul étudiant de la population, soit un pourcentage de (06%) nous avance un niveau "Très bien" en langue française.

Nous constatons, très nettement, de ce qui précède, que la quasi-majorité des réponses des étudiants portant sur leur jugement personnel vis-à-vis de leur niveau en langue française s'avère modeste et logique.

Les étudiants en question ont déjà effectué tout leur parcours scolaire en langue arabe, en l'occurrence, l'arabe classique qui, bien évidemment, occupe un statut de langue première en Algérie.

Quant à la langue française, elle occupe un statut de langue étrangère (1<sup>re</sup> langue étrangère), donc, y a pas eu de maîtrise quotidienne de la langue française, ce qui explique le niveau moyen des étudiants.

**Question n° 03:**

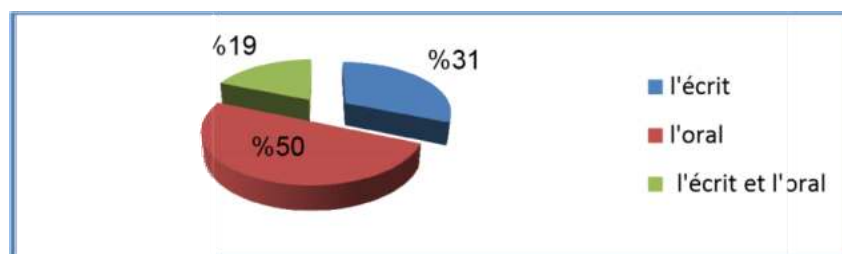
Dans quel domaine éprouvez-vous plus de difficulté?

L'écrit

L'oral

Réponses	L'écrit	L'oral	L'écrit et l'oral	total
Nombre d'enseignants	05	03	08	16
Pourcentage	31%	19%	50%	100%

**Tableau n°05: lacunes rencontrées par les apprenants**



**Figure n°05: lacunes rencontrées par les apprenants**

Les résultats ci-dessus portent sur la question concernant sur les difficultés et lacunes éprouvées par les étudiants, soit à l'oral ou à l'écrit, ou bien les deux ensembles.

La moitié de la population (08 étudiants), soit un pourcentage de (50%), rencontrent des difficultés à l'oral et à l'écrit, tandis que (05 étudiants), soit un pourcentage de (31%), rencontrent des difficultés au niveau de l'écrit et (03 étudiants), soit un pourcentage de (19%) de la population rencontrent des difficultés au niveau de l'oral.

Suite aux résultats obtenus pour cette question, nous pouvons affirmer qu'il y a un nombre très intéressant des étudiants qui rencontrent des lacunes en langue française, en l'occurrence, au niveau de l'oral et de l'écrit.

**Question n° 04:**

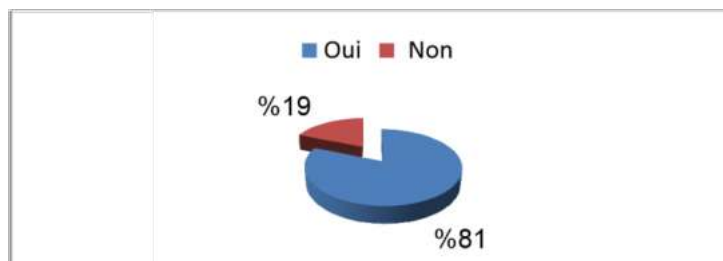
-Pratiquez-vous le français en dehors de la classe? -Justifiez votre réponse.

Oui

Non

Réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'enseignants	13	03	16
Pourcentage	81%	19%	100%

**Tableau n° 06: pratique de la langue française en dehors de la classe**



**Figure n°06: pratique de la langue française en dehors de la classe**

Selon les résultats obtenus ci-dessus, nous pouvons dire que la majorité des étudiants (13 étudiants), soit un pourcentage de (81%) de la population, confirment leur pratique de la langue française en dehors de la classe, tandis que (03 étudiants), soit un pourcentage de (19%) affirment ne pas pratiquer la langue française en dehors de la classe.

Par le biais des résultats obtenus, nous pouvons confirmer que la quasi-majorité des étudiants utilisent et pratiquent la langue dans leur quotidien, donc, il s'agit ici, d'une pratique extrascolaire dans différents contextes, dont le but majeur est d'améliorer leur niveau en cette langue.

En voici quelques témoignages des étudiants qui ont répondu par une confirmation:

- « *C'est un moyen de faire progresser de français et il faut acquérir d'autre langue*»
- « *Parce que la pratique de la langue française en dehors de la classe m'aide pour m'améliorer*»
- « *Je pratique le français en dehors de la classe, entre amie ou bien famille et la lecture des livres aussi*»
- « *Je la pratique dehors de la classe avec mes amies pour bien la maîtriser*»
- « *Je pratique la langue française par la lecture et j'écoute aussi la musique (les chansons) »*

- « *Ma mère est un professeur de français ainsi que mes tantes, ce a fait que j'ai baigné depuis mon plus jeune age dans cette langue*»

Pour ceux qui ont répondu par une négation, ils ont avancé comme justification à leur réponse négative, le facteur de l'entourage, selon eux un entourage qui ne maîtrise pas la langue française et ne l'utilise pas comme un moyen de communication dans le quotidien entrave leur pratique extrascolaire.

En voici quelques exemples de leurs réponses:

- « *Je suis le seul qui parle le français dans la famille et mes amis ne parlent pas aussi cette langue* »
- « *Par manque des moyens mais j'ai programmé toute un système pour apprendre et améliorer mon niveau*»
- « *Je n'ai pas des personnes qui je peux le pratiquer avec eux surtout dans la maison*»

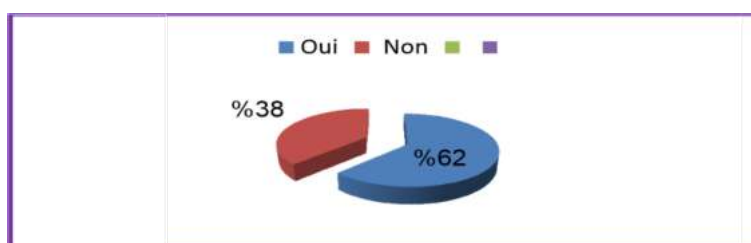
#### Question n° 05:

- Consultez-vous les médias (tv, journaux, radio, etc.) en langue française?

Oui  Non

Réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'enseignants	10	06	16
Pourcentage	62%	38%	100%

**Tableau n°07: Consultation des médias**



**Figure n°07: Consultation des médias**

Selon les résultats obtenus, un pourcentage bien considérable des étudiants, soit de (62%) affirment la consultation des médias (tv, journaux, radio, etc.) en langue

française, en revanche, un pourcentage de (38%) déclare n'avoir jamais consulté les médias en langue française.

### Question n° 06:

-Quelles sont vos attentes de votre formation en FLE?

Les réponses relatives à cette question, qui porte sur l'aspiration des étudiants vis-à-vis de leur formation en FLE se varient d'un étudiant à un autre mais y a certainement des points communs.

À partir de la lecture des réponses des étudiants, nous allons étaler nos commentaires sur quatre visées.

- ✓ La première visée porte sur le travail, en effet, la majorité des étudiants espèrent exercer dans le domaine de l'enseignement en tant que professeur de FLE après l'obtention du diplôme. En voici quelques exemples de leurs témoignages:
  - *« Je veux avoir ma licence française et continuer à étudier le master et enseigner les étudiants de mon pays »*
  - *« Pour l'apprentissage de la langue et probablement pour enseigner et aussi pour faire un doctorat »*
  - *« L'apprentissage, l'enseignement "le travail" et la découverte d'autres civilisations »*
  
- ✓ La deuxième visée porte sur les études supérieures, certains étudiants espèrent accéder à la post-graduation (Master et Doctorat), En voici quelques exemples de leurs témoignages:
  - *« Je veux continuer mes études supérieures en langue française et je veux être une enseignante »*
  - *« Personnellement, j'espère que je puisse parler facilement cette langue et réussir à comprendre une langue occidentale et pour l'avenir je veux continuer mes études supérieures »*
  - *« j'espère faire des études supérieures dans d'autres domaines grâce au français »*

- ✓ La troisième visée porte sur l'amélioration du niveau en langue française, la majorité des étudiants souhaite se perfectionner en langue française. En voici quelques exemples de leurs témoignages:
  - *«Tout ce que j'attends de cette langue c'est l'amélioration de mon niveau pour écrire et parler dans un ensemble de règles bien structuré et cadré»*
  - *«Pour maîtriser la langue française et avoir un bon niveau les deux domaines: oral et écrit»*
  - *«Être compétente en cette langue et atteindre le niveau supérieure le doctorat afin d'être une excellente professeur»*
  - *«J'aimerais bien sortir avec un niveau excellent»*
- ✓ La quatrième visée porte sur la compétence culturelle, en effet, les attentes de certains étudiants de leur formation en FLE c'est l'acquisition d'une compétence culturelle. En voici un exemple de leurs témoignages:
  - *«Pour la communication avec les autres sociétés c'est-à-dire autre culture»*

### **1..2.3. Synthèse des résultats**

Après avoir commenté les différentes réponses fournies par la population d'étudiants; nous allons procéder dans ce qui suit, à présenter une synthèse des résultats de notre deuxième enquête par questionnaire (destiné aux étudiants de 1<sup>re</sup> année, département de français à l'université d'El-Oued)

#### **Déterminer le profil de notre échantillon**

Selon les données collectées lors de notre enquête, la population participante se dépeint comme suit:

- ✓ La majorité de la population participante relève du genre féminin, leur présence est dominante dans la classe de FLE expérimentée.
- ✓ Le niveau des étudiants, selon les moyennes obtenues en français au bac, varie entre acceptable et excellent, les moyennes obtenues vont de 12/20 jusqu'au 17,50/20.

#### **Choix de la formation en FLE, représentations et difficultés rencontrées**

Selon les réponses des participants étudiants, la majorité de la population enquêtée a bien choisi de suivre un cursus universitaire pour l'obtention d'une licence en langue française, donc, il s'agit ici bien évidemment d'un choix personnel, un désir d'apprendre cette langue et quand on désire apprendre une langue donc, *ipso facto*, on est motivé.

Quant aux représentations personnelles concernant leur niveau en langue française, nos sondés s'estiment avoir une maîtrise moyenne de la langue française, éprouvant pour la moitié de la population enquêtée, des difficultés à l'oral et à l'écrit. Ces carences forcément justifiées par la spécificité de la région, donc, des raisons socioculturelles.

#### **Savoir s'ils pratiquent la langue française en dehors de la classe**

Durant cette partie, en interrogeant les participants étudiants sur pratiquer la langue française en dehors de la classe, la majorité affirme qu'ils font souvent recours à la langue dans des contextes différents; une pratique extra-scolaire, que ce soit par habitude ou bien dans le but d'améliorer leur niveau.

## **Connaitre leurs aspirations vis-à-vis de leur formation en FLE**

Selon les réponses analysées des participants étudiants pour cette partie, on a opté pour une répartition sur quatre visées des réponses collectées:

1. Opter pour une vie professionnelle
2. Faire d'études supérieures
3. Améliorer le niveau en langue française
4. Acquérir une compétence culturelle

## **2. Présentation et description de la phase 2: Pré-test**

### **2.1. Exploration du premier corpus (pré-test): description et procédure d'analyse**

Le corpus dont l'analyse sera présentée durant cette partie de notre travail de recherche est constitué de réponse d'étudiants de 1<sup>re</sup> année français LMD, Université d'El-Oued au test de connaissance du français (TCF).

Nous avons opté pour ce test afin de cerner le niveau réel des étudiants en langue française pour ne pas se limiter aux représentations des deux populations enquêtées (enseignants et apprenants). En effet, le pré-test est considéré comme un premier élément d'une expérimentation classique, chose confirmée par Angers (2015: 187) : « (...) qui se présente avec tous les caractères traditionnels associés à cette procédure ».

Donc, notre expérimentation se compose de trois parties: nous allons débiter la première partie par un pré-test (test avant), ensuite, nous passerons à la deuxième partie dans laquelle nous allons élaborer post-test (test après) et enfin, dans la troisième partie, nous allons entamer une expérimentation dans la classe de FLE.

Dans un premier temps, une présentation du test en question s'impose.

#### **2.1.1. Qu'est-ce que le TCF?**

Selon Lescure (2003), responsable de la filière de FLE à l'université d'Angers et membre du conseil scientifique du TCF, il s'agit d'un nouvel instrument, élaboré dans le but d'évaluer les connaissances acquises en langue française.

Ce test, a été élaboré à la demande du ministère de l'éducation national et du ministère des affaires étrangères français.

Il est destiné à des publics hétérogènes: professionnels, étudiants, demandeurs d'emploi, etc., également à tous ceux désireux simplement faire le point sur leur niveau de connaissance en français.

Le TCF présente de nombreuses avantages considérable, il est simple est efficace, il nous permet également de voir le score obtenu, d'une manière rapide, afin que chaque participant peut se situer sur une échelle de connaissance de et maîtrise de la langue, selon des correspondances à six niveaux, à savoir; A1, A2 / B1, B2 / C1, C2, d'élémentaire à supérieur avancé, se référant à celle du Conseil de l'Europe.

Dans certains cas, on peut lui associer des épreuves complémentaires afin d'accéder à d'autres niveaux supérieurs (deuxième niveau), en l'occurrence, le DELF (diplôme d'étude en langue française) et le DALF (diplôme approfondie de langue française).

Le TCF constitue également un instrument crucial de validation des connaissances pour les étudiants étrangers désireux de suivre leurs études dans des universités françaises.

Lors de la construction de ce test, des précautions ont été prises en considération par le CIEP (Centre international d'études pédagogiques) et des analyses extrêmement approfondies ont été faites par des personnes de professionnalisme constant, tous ces facteurs font que le TCF est appelé désormais à jouer un rôle de référence dans le domaine de l'évaluation en langue vivantes.

Selon Billaud et Relat (2003: 07), le TCF est le test de français du ministère de l'éducation nationale. C'est un test de niveau linguistique en français langue générale destiné à tous les publics non francophones qui souhaitent, pour des raisons professionnelles ou personnelles, faire valiser d'un manière simple, efficace et rapide leur connaissances déjà acquises en langue française.

Selon le fameux dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Cuq explique que ce test a été élaboré par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) à la demande du ministère de l'éducation nationale, afin de doter la France d'un instrument efficace d'évaluations des connaissances en français des non-francophones.

D'après lui, ce test se présente sous la forme d'un questionnaire à choix multiples, comportant 80 *items*<sup>2</sup> pour lesquels une seule réponse est possible parmi les quatre choix proposés. Les questions sont conçues selon un principe de difficulté progressive. Deux épreuves complémentaires permettent d'évaluer l'expression orale et écrite, à ce propos:

Accompagné des épreuves d'expressions orale et écrite, ce test permet, sous certaines conditions, de remplacer les tests d'accès directs au DELF 2<sup>nd</sup> degré ou au DALF. Le test est un test standardisé et calibré, élaboré en partenariat avec le service des examens de l'université de Cambridge (UCLES: University of Cambridge Local Examination Syndicate). Chaque item de TCF est validé lors de commission d'évaluation. Ces items validés sont ensuite pré-tests sur un échantillon standard d'au moins 200 personnes. Les pré-tests se déroulent dans des conditions similaires aux conditions de passation du test: même consigne, même durée, même feuilles de réponse. Les réponses aux items subissent différents types d'analyses psychométriques qui conduisent au rejet ou à l'acceptation finale de l'item retenus. Ainsi, quelle que soit la version du test, les résultats obtenus par les candidats restent comparables tout au long des sessions et leur assurent un positionnement fiable sur une échelle de six niveaux, qui sont ceux qui ont été définis par le Conseil de l'Europe dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) et par le groupe ALTE (Association des centres d'évaluation en langue en Europe). Toutes les options pédagogiques et techniques prises pour le TCF sont validés par un conseil scientifique présidé par un le délégué général à la langue française et aux langues de France (et constitué de 25 linguistes, grammairiens et lexicologue, représentants institutionnels et experts universitaires reconnus dans le champ du français langue étrangère) et par un comité d'experts constitué d'universitaires, de chercheurs et de psychométriciens. Reconnu par ALTE, le TCF a obtenu en 2003 la certification ISO 9001 version 2000, conférant aux processus de management et de conception du test une reconnaissance internationale. (Cuq, 2003: 235).

D'après Tagliante (2006:44) la mission d'élaborer le test d'évaluation des niveaux de compétences en français langue étrangère a été confiée au CIEP par le ministère français de l'Education nationale, de l'enseignement et de la (selon le décret n° 20001017 du 12 octobre 2000, article 2.2., stipule que le CIEP : « *est chargé de l'organisation des examens institués par le ministère de l'Education nationale pour évaluer l'enseignement du français langue étrangère* ». C'est la raison pour laquelle cet établissement public gère administrativement et pédagogiquement le DELF, le DALF, le DILF et le TCF), recherche dans le but de remplacer l'ancienne épreuve de vérification linguistique proposée aux étudiants étrangers désireux d'étudier en France.

---

<sup>2</sup> **Items:** selon Cuq (2003: 141) on appelle item tout élément d'un ensemble (grammatical, lexical, etc.) considéré en tant que terme particulier (...) dans un exercice structural, un item est un énoncé à modifier.

L'objectif ministériel était de se doter d'un test fiable, valide vis-à-vis des modalités de passation rapides et par le fait, pouvoir se positionner au niveau des grands pays européens, qui dispose déjà d'un tel test.

Tagliante (2006) précise que le test est obligatoire pour les étudiants étrangers qui déposent un dossier de demande d'admission à l'université française, pour un premier cycle, (selon l'arrêté du 21 novembre 2003) et il est le test recommandé par la conférence des présidents d'universités, pour les étudiants déposant une demande pour un deuxième et troisième cycle.

Il est à noter que les étudiants titulaires d'un DALF (C1) ou (C2) sont dispensés de la passation du test de connaissance du français TCF.

Selon les règles du test, il se compose de d'épreuves obligatoires et d'épreuves complémentaires.

Trois épreuves obligatoires sous formes d'un QCM (questionnaire à choix multiples, parmi lesquelles une seule réponse est correcte parmi les choix proposés) de 80 items qui sont présentés dans un ordre de difficulté progressive, d'une durée totale de 1h30; à savoir:

- ▶ Compréhension orale: 25 minutes
- ▶ Structure de la langue (grammaire et lexique): 20 minutes
- ▶ Compréhension écrite: 45 minutes

Il se compose aussi de deux épreuves complémentaires (facultatives) pour évaluer les compétences en:

- ▶ Expression orale: 15 minutes
- ▶ Expression écrite: 01h45 minutes

Trois épreuves obligatoires		Deux épreuves complémentaires	
80 items 1h30 minutes	<b>Compréhension orale</b>	02H00	<b>Expression orale</b>
	30 items		15 minutes
	25 minutes		
	<b>Structure de la langue</b>		
	20 items		
	20 minutes		
	<b>Compréhension écrite</b>		<b>Expression écrite</b>
	30 items		01h45 minutes
	45 minutes		

**Tableau n° 01: épreuves obligatoires et complémentaires du TCF**

Un TCF complet permet une évaluation complète de niveau de compétence en français, quant à la correction de toutes les épreuves effectuées (obligatoires ou bien complémentaires), elle est centralisée au CIE.

Le QCM est corrigé par le biais d'un scanner, en revanche, la correction de l'expression orale (qui est enregistrée sur une cassette audio) et de l'expression écrite sont effectuées via des barèmes standardisés par des équipes de correcteurs professionnalisés.

### 1.1.2. Pourquoi le TCF ?

Notre choix a été porté sur le TCF pour plusieurs raisons:

- Pour permettre aux étudiants de se situer et d'évaluer leurs progrès par rapport à un ensemble de points de référence.
- Les questions posées (les items proposés) relèvent d'une approche de type communicatif, en effet, ils stimulent des situations de la vie réelle dans laquelle la langue est utilisée.
- Certains enseignants enseignent en classe, l'expression écrite et l'expression orale, selon les méthodes proposées par le CERCL comme par exemple: l'ouvrage *Et Alors*, dans ce cas, on peut également pratiquer ce test en classe de FLE.

- Il ne s'agit en aucun cas d'une certification diplômante mais de tests de niveaux, donc, ça permet aux étudiants de connaître leur niveau réel en langue française en se positionnant sur une échelle de six niveaux de connaissance, d'élémentaire à supérieur avancé.
- L'objectif principal est de cerner le niveau réel des étudiants.

### **2.1.3. Présentation et description générales des trois épreuves du test**

Nous allons maintenant procéder à une présentation et description des différentes épreuves du test TCF qu'ont effectué avec la population d'étudiants de 1<sup>re</sup> année français LMD, à l'université d'El-Oued.

- **Structure de la langue (20 items, 20 minutes)**

Les items durant cette étape testent ce qui suit:

- ▶ Repérer les erreurs,
- ▶ Choisir les formulations exactes dans des structures syntaxiques et lexicales,

Les structures sont toujours associées à des situations de communication et à des contextes allant de, selon les niveaux, de familier à abstrait. Cependant, la personne qui maîtrise les structures de base de la langue, ça lui permettent de communiquer de manière efficace.

#### **☐ Expression orale: exercice de 15 minutes** Le

candidat est évalué à sa capacité à:

- ✓ Décrire son lieu d'habitation et les gens qu'il connaît
- ✓ Décrire des personnes, parler de ces conditions de vie, etc.
- ✓ Raconter des histoires, des événements, des projets, raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions
- ✓ Présenter une description ou une argumentation claire et structurée.

- **Expression écrite: exercice d'une durée de 01h45 minutes**

La personne peut rédiger un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Elle peut rédiger des lettres personnelles pour décrire ses expériences ou impressions. Rédaction d'un message simple et personnel: carte postal, post-It, etc.

## **2.2. Procédure d'analyse**

Avant de passer à l'analyse des réponses présentées par l'ensemble des étudiants, nous allons présenter les six niveaux de compétence qui permettent d'évaluer selon le CECR les compétences des apprenants.

### **2.2.1. Qu'est-ce que le CECR?**

Selon Cuq (2005:205) :«*Le Cadre Européen Commun de Référence se présente comme un instrument de planification qui fournit, une base et un langage commun pour la description d'objectifs et de méthodes ainsi que pour l'évaluation*», ce qui veut dire qu'il permet d'élaborer des programmes de formation des formateurs, des manuels et ouvrages pédagogiques, des programmes de langues et des examens.

Dans son fameux dictionnaire de didactique des langues étrangères et secondes, Cuq (2003:38) nous explique que le CECR est un document de référence élaboré à l'initiative et au sein du Conseil de l'Europe, au titre de projet «*langue vivante*», destiné, d'une part, à faciliter les échanges entre différents acteurs du domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, et, d'autre part, à assister chacun de ses différents acteurs dans la réflexion et la prise de décision intéressant son propre domaine d'intervention.

Le CECR propose un modèle général de type actionnel où situer la communication et l'apprentissage. Quant aux six niveaux de compétence, en voici un aperçu de l'échelle proposé par le CECR et ce, selon Cuq (2005:235):

- **A1, niveau introductif ou découverte (utilisateur élémentaire):** ce niveau correspond à l'apprenant qui peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes et des phrases très simples qui visent à satisfaire les besoins simples et concrets (se présenter, savoir poser des questions simple, etc.);

- **A2, niveau intermédiaire ou survie (utilisateur élémentaire):** ce stade désigne le niveau d'un apprenant qui peut communiquer dans une situation courante simple (échanges d'informations sur des sujets familiers), décrire un objet ou une personne avec des moyens simples, comprendre des phrases portant sur des domaines immédiats de priorité (environnement familial, achats, travail, etc.);
- **B1, niveau seuil (utilisateur dépendant):** l'apprenant peut se débrouiller dans la plus part des situations concrètes de la vie quotidienne, comprendre l'essentiel d'un langage standard, produire un discours cohérent dans ses domaines d'intérêt, raconter un événement, décrire un but et donner brèves explications pour une idée;
- **B2, niveau avancé ou indépendant (utilisateur indépendant):** à ce niveau, l'utilisateur de la langue étrangère peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe ou dans une discussion, communiquer avec aisance, s'exprimer de façon claire sur divers sujets, émettre un avis, développer une argumentation, etc.;
- **C1, niveau autonome (utilisateur expérimenté):** l'utilisateur à une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours, il peut comprendre des textes longs et saisir des significations implicites; il peut s'exprimer couramment sur des sujets complexes, décrire, rapporter, etc., et utiliser la langue de manière efficace et souple dans différents domaines tout en contrôlant l'articulation et la cohésion et son discours;
- **C2, niveau maîtrise (utilisateur expérimenté):** à ce stade, l'utilisateur peut comprendre sans effort tout ce qu'il lit ou entend, restituer les faits et les arguments en les résumant de façon cohérente, s'exprimer spontanément et apporter des fines nuances sur des sujets complexes; il a également une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières.

### 2.3. Application et évaluation du TCF en classe expérimentale

#### Séance n°1

**1<sup>re</sup> Consigne:** durant cette étape, notre première évaluation porte sur « la structure de la langue », la consigne dit: lisez bien chaque question. Vous devez choisir une seule réponse en mettant une croix dans la case correspondante.

Elle comprend 20 items, qui vont du niveau 1 jusqu'au niveau 6, chaque niveau contient 4 items.

**Structure de la langue:** 6 niveaux, 20 items.

**Durée:** 20 minutes

### **Objectifs**

Cette première activité du pré-test sert à évaluer la capacité des étudiants à choisir des formulations exactes dans les structures syntaxiques et lexicales ainsi de vérifier leur niveau de maîtrise de la langue française à travers certains items qui portent sur par exemple des expressions idiomatiques.

### **Déroulement**

- Explication de la consigne aux étudiants tout en signalant l'interdiction de l'usage du dictionnaire (format papier ou électronique) pour l'explication des mots.
- La durée pour répondre au questionnaire va de 20 à 25 minutes.
- Remise des copies à l'enseignante après l'achèvement de la durée consacrée au prétest.
- Correction collective en classe des différents items.
- Auto-évaluation des étudiants: après l'achèvement de la consigne, chaque étudiant pourra déterminer son niveau (de 1 à 6).

Pour cette activité nous allons utiliser les signes suivant:

✓ Pour une bonne réponse.

☒ Pour une mauvaise réponse.

**B.R** (initiales désignant bonne réponse).

**M.R** (initiales désignant mauvaise réponse).

### **Niveau 1**

<b>Participants</b>	<b>Item 1</b>	<b>Item 2</b>	<b>Item 3</b>	<b>Item 4</b>	<b>Total</b>
<b>01</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>02</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>03</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>04</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>05</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>06</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R

07	✓	✓	✓	✓	04 B.R
08	✓	✓	✓	✓	04 B.R
09	✓	✓	✓	✓	04 B.R
10	✓	✓	✓	✓	04 B.R
11	✓	✓	✓	✓	04 B.R
12	✓	✓	✓	✓	04 B.R
13	✓	✓	✓	✓	04 B.R
14	✓	✓	✓	✓	04 B.R
15	✓	✓	✓	✓	04 B.R
16	✓	✓	✓	✓	04 B.R

**Tableau n° 01 représentant les réponses obtenues pour le niveau 1**

**Niveau 2**

<b>Participants</b>	<b>Item 1</b>	<b>Item 2</b>	<b>Item 3</b>	<b>Item 4</b>	<b>Total</b>
01	✓	✓	✓	✓	04 B.R
02	✓	✓		✓	04 B.R
03	✓	✓	✓	✓	04 B.R
04	✓	✓	✓	✓	04 B.R
05	✓	✓	✓	✓	04 B.R
06	✓	✓	✓	✓	04 B.R
07	✓	✓	✓	✓	04 B.R
08		✓	✓	✓	04 B.R
09	✓	✓	✓	✓	04 B.R
10	✓	✓	✓	✓	04 B.R
11	✓	✓	✓	✓	04 B.R
12	✓	✓	✓	✓	04 B.R
13	✓	✓	✓	✓	04 B.R

<b>14</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>15</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>16</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R

**Tableau n° 02 représentant les réponses obtenues pour le niveau 2**

**Niveau 3**

<b>Participants</b>	<b>Item 1</b>	<b>Item 2</b>	<b>Item 3</b>	<b>Item 4</b>	<b>Total</b>
<b>01</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>02</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>03</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>04</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>05</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>06</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>07</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>08</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>09</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>10</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>11</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>12</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>13</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>14</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>15</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R
<b>16</b>	✓	✓	✓	✓	04 B.R

**Tableau n° 03 représentant les réponses obtenues pour le niveau 3**

#### Niveau 4

Participants	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Total
01	✓	✓	✓	✓	04 B.R
02	✓	✓	✓	✓	04 B.R
03	✓	✓	✓	✓	04 B.R
04	✓	✓	✓	✓	04 B.R
05	☒	☒	✓	☒	01 B.R/ 03 M.R
06	✓	✓	✓	☒	03 B.R/ 01 M.R
07	✓		✓	✓	03 B.R/ 01 M.R
08	✓	☒	✓	☒	02 B.R/ 02 M.R
09	☒	☒	✓	☒	01 B.R/ 03 M.R
10	☒	☒	✓	☒	01 B.R/ 03 M.R
11	☒	✓	✓	☒	02 B.R/ 02 M.R
12	☒	✓	✓	☒	02 B.R/ 02 M.R
13	☒	✓	✓	☒	02 B.R/ 02 M.R
14	☒		✓	☒	01 B.R/ 02 M.R
15	☒	☒	✓	☒	01 B.R/ 03 M.R
16	☒	☒	✓	☒	01 B.R/ 03 M.R

Tableau n° 04 représentant les réponses obtenues pour le niveau 4

#### Niveau 5

Participants	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Total
01	✓	✓	✓	✓	04 B.R
02	✓	☒	☒	☒	04 B.R/ 01 M.R
03	✓	✓	✓	✓	04 B.R
04	✓	✓	✓	✓	04 B.R
05	☒	✓	☒	✓	02 B.R/ 02 M.R
06	✓	✓	✓	☒	03 B.R/ 01 M.R

07	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	01 B.R/ O3 M.R
08	✓	✓	✓	✓	04 B.R
09	✓	✓	✓	✓	04 B.R
10	✓	✓	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	03 B.R/ O1 M.R
11	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	01 B.R/ O3 M.R
12	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	01 B.R/ O3 M.R
13	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	01 B.R/ O3 M.R
14	✓	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	03 B.R/ O1 M.R
15	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	01 B.R/ O3 M.R
16	✓	✓	✓	✓	04 B.R

**Tableau n° 05 représentant les réponses obtenues pour le niveau 5**

**Niveau 6**

Participants	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Total
01	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	04 B.R/ O1 M.R
02	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	04 B.R/ O1 M.R
03	✓	✓	✓	✓	04 B.R
04	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	04 B.R/ O1 M.R
05	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	01 B.R/ O3 M.R
06	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	02 B.R/ O 2M.R
07	✓	✓	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	03 B.R/ O1 M.R
08	✓	✓	✓	✓	04 B.R
09	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	01 B.R/ O3 M.R
10	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	01 B.R/ O3 M.R
11	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	O4 M.R
12	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	01 B.R/ O3 M.R
13	<input checked="" type="checkbox"/>	✓	✓	<input checked="" type="checkbox"/>	02B.R/ O2 M.R

<b>14</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	O4 M.R
<b>15</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	02 B.R/ O2 M.R
<b>16</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	02 B.R/ O2 M.R

**Tableau n° 06 représentant les réponses obtenues pour le niveau 6**

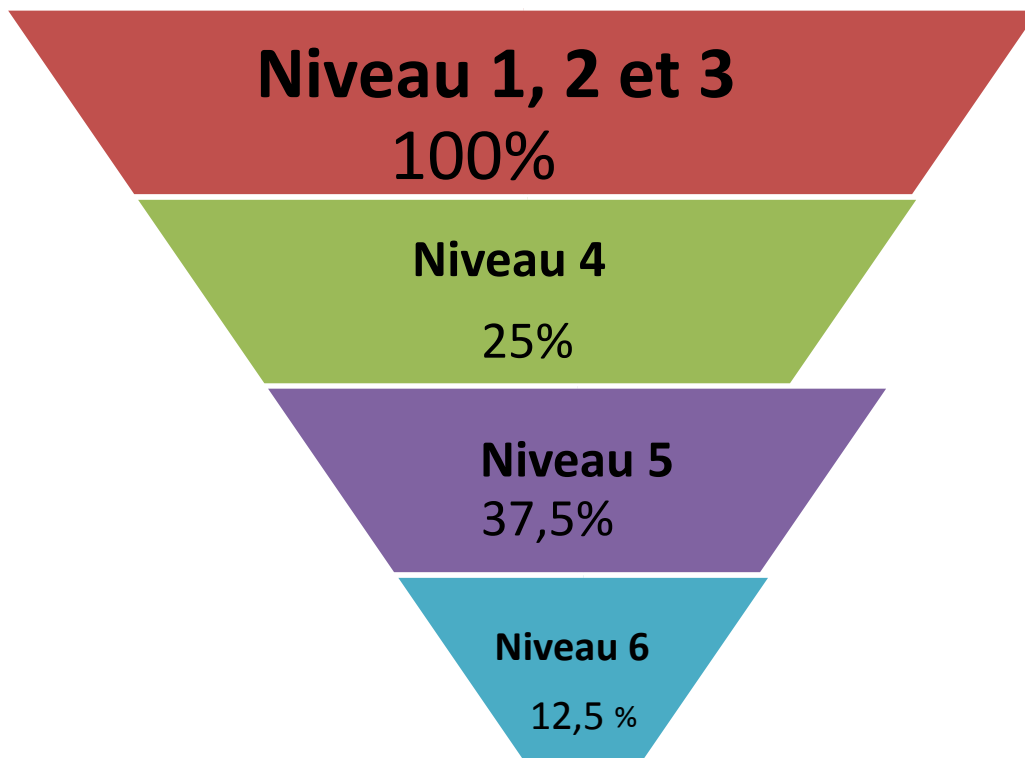
## **2.2. Synthèse des résultats**

Suite à la lecture des résultats obtenus par l'ensemble des participants, qui figurent dans les tableaux cités supra, nous avons remarqué que les étudiants dans l'ensemble ont une maîtrise des niveaux 1, 2 et 3.

Ceci dit, les participants ont une maîtrise élémentaire de français et ce, en étant capable de comprendre des situations simples et concrètes se rapportant à la vie quotidienne.

En effet, à partir des résultats obtenus, nous pouvons en déduire que les étudiants maîtrisent les domaines familier et courant de la langue française.

En revanche, il est à noter qu'à partir du niveau 4, les étudiants ont rencontrés des difficultés, nous l'avons constaté à travers les erreurs commises.



**Figure n°01: pyramide inversée représentant les six niveaux**

### **3. Présentation de la phase 3 : POST-TEST**

#### **3.1. Déroulement des séances**

##### **Séance n°1**

Explication de la consigne et rédaction sur le brouillon

**Durée:** 1h30 minutes

##### **Commentaire**

Dans un premier lieu, nous avons choisi de faire travailler l'ensemble du groupe autour d'une table U, ceci dans le but d'instaurer un climat de collaboration, d'échange et de confiance entre les apprenants.

L'étape suivante est la lecture à voix haute et explication de la consigne à l'ensemble de la classe.

Ensuite, passation à la rédaction sur le brouillon

À l'aboutissement de cette séance, nous avons noté ce qui suit:

- ✓ L'ensemble des participants ont effectué la tâche demandée avec aisance.
- ✓ La durée de la rédaction du texte écrit sur le brouillon a varié d'un apprenant à un autre, pour l'ensemble entre 20 minutes et 45 minutes.
- ✓ L'ensemble du groupe a travaillé son texte écrit en se basant sur les prérequis entamés durant les séances TD des modules: expression écrite et expression orale dans le cadre de l'étude des textes narratif et descriptif, cela leur a facilité la tâche (expression écrite basée sur la description).
- ✓ Pour la majorité des participants la description portait sur une personne de leur choix (un choix personnel de chaque apprenant).
- ✓ Enfin, nous avons jugé nécessaire de proposer à l'ensemble des participants une lecture silencieuse, puis une lecture à voix haute de leur texte écrit avant qu'il soit recopié sur le propre, dont le but est l'auto-évaluation et correction.
- ✓ Il convient de noter que cette trace écrite (brouillon) n'a pas été conservée vu que la correction sera faite sur la production rédigée sur le propre.

## **Séance n°2**

Rédaction sur le propre et lecture libre dans la classe

**Durée:** 1h30 minutes

### **Commentaire**

Durant cette séance, dans un premier temps, le travail est centré sur la rédaction du texte écrit sur le propre, ensuite, lecture à voix haute.

Notre but visé à travers cette séquence est de bien préparer nos apprenants (groupe expérimentale) à la rédaction d'un texte descriptif en se basant sur les connaissances linguistiques acquises antérieurement durant les TD des modules: expression écrite et expression orale.

Au cours de cette séance nous avons remarqué ce qui suit:

- ▶ L'ensemble des apprenants (groupe expérimentale) ont montré beaucoup d'intérêt à travailler ce type d'activité en faisant recours à des connaissances acquises antérieurement.
- ▶ Suite au travail élaboré sur le brouillon et aux lectures faites en classe (silencieuses et à voix haute), beaucoup d'apprenants ont fait du progrès considérable en y apportant des améliorations à leur texte écrit, en effet, notre objectif de faire travailler les apprenants sur le brouillon suivi par des lectures était pour qu'ils puissent le retravailler (s'autocorriger) avant de le recopier sur le propre.
- ▶ L'ensemble des apprenants semblait très soucieux vis-à-vis des fautes d'orthographe, donc, il sollicitait souvent l'avis de l'enseignant.

Certains des apprenants sollicitaient l'avis de l'enseignant à propos de leur texte avant même de l'élaborer sur le propre.

## **3.2. Evaluation et analyses**

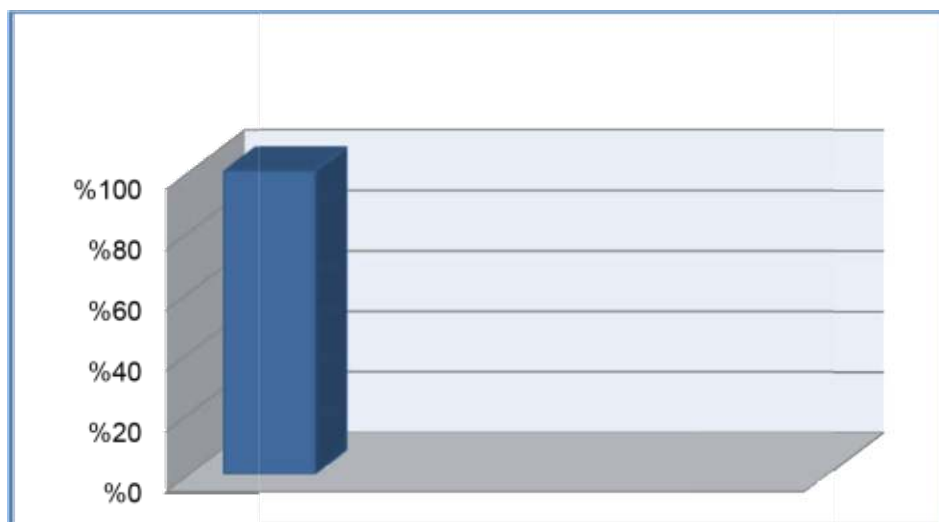
### **3.2.1. Critères d'évaluation**

Pour les critères d'évaluation durant cette deuxième phase, nous allons prendre en considération les points suivants:

- ❖ Respect de la consigne (objectif linguistique fonctionnelle: décrire une personne).
- ❖ Longueur et lisibilité des textes.
- ❖ Recours à la stylistique (objectif linguistique stylistique: savoir créer une atmosphère dans le texte, recours à des figures de style, recours à des expressions imagées, etc.).

## A- Objectif linguistique fonctionnelle

Pour vérifier ce premier objectif, nous avons procédé à l'évaluation des copies des apprenants.



**Figure n° 2: résultat obtenu pour le 1<sup>er</sup> objectif**

Sur les 16 textes produits par l'ensemble des apprenants (groupe expérimental), nous avons constaté que tous les apprenants ont respecté la consigne en question, ils ont rédigé des petits textes descriptifs portant sur le portrait physique et moral d'une personne de leur choix (Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère).

Il s'agit en effet, de rédiger de façon objective un petit énoncé durant lequel ils décriront une personne de leur choix en se basant sur leur aspect physique et moral, tout en respectant les éléments nécessaires d'un texte descriptif.

On a constaté la présence de quelques fragments hors sujet, soit au début ou bien à la fin du texte, mais dans l'ensemble, ils ont écrit des textes descriptifs en mettant en évidence le portrait moral et physique.

Lors de la correction des textes, nous avons remarqué la présence de beaucoup de fautes d'orthographe mais à travers cette expérience nous ne visant pas les fautes de langue donc, nous n'allons pas les signaler en détail.

## **B- Réinvestissement des acquis**

Afin de préserver l'anonymat de l'ensemble des apprenants de notre groupe expérimental, nous leur avons demandé d'attribuer un numéro à leur copie.

Dans l'ensemble, sur le plan formel, les apprenants ont effectué des textes acceptables, les textes semblent majoritairement clairs et lisibles.

Sur les 16 textes produits, nous avons constaté que 11 apprenants (soit un pourcentage de 69%) ont présenté des textes clairs, lisible et sans y rajouter des corrections (mots effacés et réécrits), des présentations bien soignées, ce qui nous a permis une lecture facile des textes.

En revanche, nous avons rencontré quelques difficultés pour lire et évaluer les 05 textes restants (soit un pourcentage de 31%).

Quant au réinvestissement des acquis, l'ensemble des étudiants se sont basés sur les connaissances antérieures acquises lors du premier semestre durant les séances des modules: expression écrite/expression orale.

## **C- Objectif linguistique stylistique**

### **Texte n° 01**

Dans ce premier texte, nous constatons que l'apprenant n'a pas fait beaucoup de recours à des tournures de la langue, le recours aux figures de style dans le deuxième paragraphe, où nous avons constaté la présence d'une comparaison « *une petite bouche comme les bébés* », le scripteur a su créer une atmosphère personnelle au début du texte (introduction).

Pour les expressions idiomatiques (imagées), l'apprenant n'a pas fait recours à ce type d'expressions.

*C'était la rentrée du lycée en 2010 dans une nouvelle ville, nouveau monde.*

*J'étais étonné et perdu entre la foule des élèves dans récréation, elle ma vue, elle ma compagnante, elle est venue ver moi avec un beau sourire de joie, j'ai senti qu'il y aura des belles choses entre et on sera des meilleures amie.*

*On se ressembler beaucoup même que les gens nous nomée les jumelles tellement qu'on portée les memes habit, on avait le même teint.*

*Elle mesure 1,69, pèse 57 kilos, a des grands yeux noisette comme les bébés, elle est courageuse de combattre ses obstacles elle est un peux méchante mais au fond elle a un bon cœur, forte de personnalité, elle est optimiste, idiote, impatiente, nerveuse, intelligente quand elle veut, c'est ma meilleure amie Bochra.*

### Production écrite n° 01

#### Texte n° 02

Pour ce deuxième texte, le scripteur n'a pas fait recours à des tournures de la langue, il a utilisé généralement des phrases courtes et bien précises, qui portent sur les traits physiques et morales de la personne décrite.

L'apprenant a utilisé dans l'ensemble un lexique spécifique au texte descriptif, à travers lequel il a évoqué les traits du caractère du personnage «*elle est très fidèle ...elle est modeste, simple et aimable, courageuse et brave....elle est un peu nerveuse mais elle a un bon cœur*».

Quant à l'aspect générale du personnage, nous avons constaté que l'apprenant à pris en considération les points suivant: l'âge «*elle a 19 ans*», la masse «*elle est grande de taille*» et les yeux «*des yeux marrons*».

*C'est mon ami que je l'aime beaucoup. Elle a des yeux marrons. Elle est grande de taille. Elle a 19 ans. Elle a une peau brune. Elle est très belle. Elle est gentille. C'est pour ça qu'elle est ptrés proche de moi, je le considère comme une seour. Elle est très fidèle et elle est l'amie d'enfance.*

*Elle est modeste, simple, aimable, courageuse et brave, elle est un peu nerveuse mais elle a un bon cœur, aussi elle est optimiste, généreuse, honnête et ambitieuse elle est*

*Tolérante. Elle n'aime pas l'injustice, elle demande ses droits sans peur. Elle aime toute l'humanité. Elle est sévère et sérieuse, elle a une volonté de réaliser tous ce qu'elle veut. Elle aime le sport, la politique et elle s'intéresse aux questions de monde islamique. Maintenant, elle étudie le médecin dans l'université d'Alger et j'espère pour elle la bonne chance et le bon courage.*

**Production écrite n° 02**

### Texte n° 03

Quant à ce troisième texte, il s'agit d'un écrit bien harmonieux durant lequel le scripteur a su mettre en valeur les deux aspects du portrait (moral et physique).

L'écrit est bien structuré par rapport aux précédentes cités ci-dessus, l'apprenant a bien respecté la structure de la langue.

L'apprenant a su créer une atmosphère dans le texte en le commençant par un petit paragraphe introductif ainsi faisant recours à plusieurs figures de style pour donner une certaine originalité au texte «**yeux couleur vert émeraude**», il s'agit ici d'une comparaison incomplète dans lequel l'apprenant a supprimé l'outil de la comparaison (comme) en comparant la couleur des yeux de la personne décrite à la couleur de l'émeraude.

Tout au long du texte le scripteur a utilisé un lexique qui porte sur l'aspect physique de la personne décrite «*d'un teint mate, une brillante chevelure et de grande yeux de couleur vert émeraude, elle est petite et mince, élancé avec un long cou*».

*Jaouida est l'amie que j'ai connue depuis ma plus tendre enfance, c'est-à-dire depuis 14 ans environ, je me rappelle encore du jour où on s'est rencontrées pour la toute première fois, c'est la sœur que je n'ai pas eu.*

*Elle est aussi belle à l'intérieur qu'à l'extérieur, d'un teint mate, elle s'éjouit d'une brillante chevelure et de grand yeux de couleur vert émeraude. Elle est petite et mince, élancée avec un long cou, son sourire est gracieux et doux à la fois.*

*Elle a un nez tout court et de fines lèvres, ses traits sont très régulier.*

*Elle est très honnête, ambitieuse et fidèle à son travail comme à ses amies, elle entreprend tout ce qu'elle entretient, elle est sage et raisonnable.*

*Ma meilleure amie s'habille avec classe, elle aime être à la pointe de la mode, adore s'amuser et sortir avec les copines, son loisir se manifeste en l'écriture et la poésie.*

*Ses qualités font d'elle une personne unique et de notre amitié, un lien qui s'est noué pour l'éternité.*

### Production écrite n° 03

#### Texte n° 04

Pour ce quatrième texte, il s'agit d'un texte simple dont lequel le scripteur n'a pas fait recours aux tournures de langue.

L'apprenant s'est focalisé sur quelques aspects de caractère de la personne décrite comme : *«elle est toujours fidèle et généreuse...»* et sur certains de ces traits de physique comme: *«charmante femme, des beaux yeux dont la couleur est verte, des cheveux longues lisses chatins...»*.

Le scripteur a fait recours dans ce petit texte à un lexique qui porte sur le texte descriptif en utilisant le présent de l'indicatif comme mode de conjugaison pour les verbes du texte.

*J'ai une amie à moi "Nazih" une charmante femme à des beaux yeux dont la couleur est verte et des cheveux longues lisses chatins, elle a un brian sourire.*

*Elle vit maintenant en France mais malgré la distance et la séparation elle est toujours fidèle, généreuse elle m'aide même par un mot même par un conseil.*

*Je sens toujours sa présence avec moi.*

*Pour moi est une amie introuvable de nos jours et inoubliable.*

### Production écrite n° 04

#### Texte n° 05

Quant à ce cinquième texte, nous avons remarqué que le scripteur a su créer une atmosphère dans le texte en introduisant certaines des tournures de la langue *«belle, c'est un mot qu'on dirait inventé pour elle...»*; il s'agit ici d'un extrait du texte de la

comédie musicale *Notre dame de Paris* qui a été étudié durant la séance de l'expression orale, «*elle croque la vie à pleines dents*» il s'agit ici d'une expression idiomatique (figée) (croquer la vie à pleines dents).

L'ensemble du lexique utilisé porte sur le texte descriptif, des phrases courtes et simples.

*Elle s'appelle INNA, elle a 20 ans des cheveux raides blanches et yeux bleus et un teint clair. Elle a une taille ni grande ni petite, elle mesure 1.65 m et pèse 62 Kg. Belle, c'est un mot qu'on dirait inventé pour elle et aussi très optimiste, généreuse. C'est notre coqueluche car tout le monde parle d'elle de bien. Elle croque la vie à pleines dents son meilleur talent est nous faire rire de tout cœur.*

#### Production écrite n° 05

##### Texte n° 06

Pour ce sixième texte, le scripteur a commencé son texte par mettre en valeur l'aspect physique de la personne décrite «*aspect physique gracieux, un corps maigre, un visage carré, des cheveux coupés, des yeux noirs et malicieuses, une petite bouche au milieu du visage...*», en passant par la suite à son aspect moral «*ma mère a toujours eu l'air autoritaire et difficile à satisfaire mais au fond elle est très généreuse et attentionnée...*».

Le scripteur a bien respecté l'utilisation d'un lexique portant sur le texte descriptif mais en revanche, aucune tournure de phrase n'est présente dans le texte.

*Elle a 45 ans, née au mois de janvier, elle a un aspect physique gracieux, un corps maigre, un visage carré, des cheveux coupés, des yeux noirs et malicieuses et une petite bouche au milieu du visage. C'est la femme qui m'a élevé.*

*Ma mère a toujours eu l'air autoritaire et difficile à satisfaire mais au fond, elle*

*est très généreuse et attentionné.*

*Elle a toujours su anticipé les obstacles de la vie c'est pour ça elle est ma meilleure "amie".*

### **Production écrite n° 06**

#### **Texte n° 07**

Quant à ce septième texte, nous avons remarqué que le scripteur a bien respecté l'utilisation du lexique qui porte sur le texte descriptif *«bonne mine, visage rond, nez camus, lèvres épaisses, cheveux chatins...»* en revanche, il n'a pas n'a pas essayé d'enrichir son texte en faisant recours à des tournures de la langue.

Pour ce qui est de la description de l'aspect physique et moral de la personne décrite, le scripteur les a introduits d'une manière si explicite *«quand on parle de l'aspect physique..., et moralement on trouve...»*,

**Ma meilleure amie c'est une personne avec qui je vivais, Samira, ma sœur elle a 24 ans, elle est enseignante, quand on parle de l'aspect physique on peut trouver qu'elle a une taille moyenne avec une bonne mine, elle a un visage rond, avec un bijou gonflet, elle a un nez camus et des lèvres épaisses et elle a un cheveux chatin, et moralement on trouve que ma grande sœur, elle a un caractère brave et un état d'esprit très naïf, elle n'est pas intelligente parce qu'elle est à la fois idiote, elle est généreuse, elle est toujours optimiste parce que elle garde toujours la sourire, mais elle est sévère et de fois sérieuse, j'aime beaucoup ma sœur parce que elle a une caractéristique très particulière.**

### **Production écrite n° 07**

#### **Texte n° 08**

Pour ce huitième texte, le scripteur a su mettre en valeur en quelques lignes le portrait physique et moral de la personne décrite *«il a les cheveux noirs, des yeux noirs, un nez tout fin..., il a la voix basse.... il est gentil, actif et timide....»*.

Il a utilisé un registre courant, des phrases simples et courtes sans faire recours aux tournures de la langue.

*Kamel est mon meilleur ami, il est jeune, long, beau et en pleine forme. IL a les cheveux noirs, la tête grosse, des yeux noirs avec de longues paupières, un nez tout fin. Ses lèvres sont moyennes et vives.*

*Kamel s'habille bien il a la voix basse. De plus, il est gentil, actif, timide, calme et compréhensif.*

#### **Production écrite n° 08**

#### **Texte n° 09**

Aussi pour ce neuvième texte, le scripteur n'a pas fait de recours aux tournures de la langue, il a utilisé un registre courant avec des phrases simples et courtes en respectant l'usage d'un lexique qui porte sur le texte descriptif «*il a les yeux noirs, des cheveux noirs aussi et lisses; il est de grande taille, il a un beau sourire...il est généreux...*».

*Mon meilleur ami s'appelle Raouf, il a les yeux noirs, et des cheveux aussi noirs et lisses, il est de grande taille et il a un beau sourire, des comportements superbes, aussi il est généreux, il respecte les autres il est nerveux, aussi il aime la liberté il a une licence d'anglais je l'aime beaucoup.*

#### **Production écrite n° 09**

#### **Texte n° 10**

Quant à ce dixième texte, le scripteur a utilisé un registre courant avec des phrases simples et courtes, il a bien respecté l'usage du lexique en utilisant un lexique qui porte sur le texte descriptif «*il est grand, brun et bien musclé, il a les yeux noirs et des cheveux lisses...il est gentil, généreux...*», en revanche aucun recours à des tournures de la langue à signaler.

*Fouzi, le jeune, mon meilleur ami. Il est grand, brun et bien musclé. Il a des yeux noirs et des cheveux lisses. Il pèse presque 100 Kg. Fouzi est le bon exemple de la fincantisin, il est gentil, généreux et malheureusement gourmand.*

*De temps en temps il s'énèrve et il devient un vrai fou. Le jeune est aimable mais il n'est pas social car il est timide.*

### Production écrite n° 10

#### Texte n° 11

Pour ce onzième texte, le scripteur a fait recours à des phrases courtes et simples en utilisant un registre courant de la langue.

Quant à l'utilisation des tournures de la langue, le scripteur n'a pas fait aucun recours à ces types de tournures pour enrichir son texte.

En revanche, nous avons constaté que l'apprenant a essayé d'utiliser certaines phrases dont le but est de créer une atmosphère dans le texte, mais ça relève d'un style purement personnel *«avec une taille très simple qui porte les difficultés de la vie, il a un grand sourire doux qui cache une vision optimiste pour l'avenir...»*.

Le scripteur a respecté l'usage d'un lexique qui porte sur le texte descriptif *«il a les yeux et les cheveux noirs, il a un grand sourire...»*.

*C'était mon meilleur ami comme une ame sœur, il a les yeux et les cheveux noirs, avec une taille très simple qui peut porter les difficultés de la vie, il a un grand sourire doux qui cache une vision optimiste pour l'avenir, aussi il a été genereux et connaitre comment convaincre les autres avec des paroles de politesse il a été content de sa vie mais malheureusement la vie elle ne l'a pas accepté, il a été appelé Nacer, il a quité la vie depuis deux ans.*

### Production écrite n° 11

#### Texte n° 12

Pour ce douzième texte, le scripteur a utilisé un langage courant avec des phrases simples et courtes, il a bien respecté l'usage d'un lexique sui porte sur le texte descriptif

*«il a des yeux verts, des cheveux noirs et des membres bien formés...il est généreux, sportif...».*

Aucune utilisation des tournures de la langue à signaler.

*Mon meilleur ami Youcef qui est surnommé Samir, âgé de quarante ans, qui mesure 1,70 cm, qui pèse 70 Kg, costau, a des yeux vert, des cheveux noirs et des membres bien formés.*

*Mon ami Youcef aime boire le thé, nom fumeur, généreux, sportif, le meilleur sport qu'i préfère c'est le cyclisme, aime aussi le voyage dans tout les pays du monde.*

### Production écrite n° 12

#### Texte n° 13

Quant à ce treizième texte, l'usage d'un lexique qui porte sur le texte descriptif a bien été respecté « *ses cheveux sont longs et bouclés, elle a de beaux traits..., elle est sportive, elle est super gentille, elle est trop timide...*», en revanche, aucun recours à des tournures de la langue à signaler.

*Elle s'appelle Abir, une belle fille qui a vingt ans, blonde et grande, elle a 1m75, ces cheveux sont longs et bouclés, elle a des beaux traits et un grain de beauté exeptionnel au dessus de ces levres. Elle aime beaucoup faire du sports et pour cela elle est sportive. Elle s'habille à la mode et des fois des vêtements sportifs.*

*Elle est super gentille même q qu'elle est un peu nerveuse, elle est trop timide, et cache beaucoup de choses au fond de son cœur même qu'elle est jalouse, elle est toujours heureuse et le sourire ne quitte jamais son visage.*

*Enfin je suis trop fière d'avoir une amie pareil.*

### Production écrite n° 13

#### Texte n° 14

En ce qui concerne le quatorzième texte, le scripteur a su harmoniser son texte en mettant en valeur les aspects physique et morale de la personne décrite en utilisant un lexique bien riche qui porte sur le texte descriptif « *il est brun, ses cheveux raids et*

*noirs couvrent son petit front, ses yeux grands et noisettes qui attirent les regards sousmontent les sourcils arqués, entre eux descend un nez pointu, il a une petite bouche...».*

Le scripteur a utilisé un langage courant avec des phrases simples et courtes, sans faire recours à des tournures de la langue.

*Il s'appelle ISLAM qui a 23 ans. Il arrive à s'imposer grâce à sa grande taille. Il est brun et se cheveux raides et noirs couvrent son petit front.*

*Ses yeux grands noisettes et charmants qui attirent les regards sous montent des soucils arqués. Entre eux descend un nez pointu qui se manifeste par sa grosseur. Il a une petite bouche avec des dents petites et blanches quant il rit, on voit des foussettes qui lui donnent un charme exceptionnel.*

*Il est très généreux, aimable mais au même temps il est nerveux.*

**Production écrite n° 14**

### Texte n° 15

Quant à ce quinzième texte, le scripteur n'a pas fait recours à des tournures de la langue, il a préféré faire recours à des phrases simples et courtes relevant d'un lexique qui porte sur le texte descriptif «**a un visage allongé, des yeux ronds et noisettes, des cheveux raides et marrons, un nez pointu...elle est mince...elle est très gentille et patiente dans les moments difficiles...».**

*Elle s'appelle Asma. Elle est ma meilleure amie. Elle a 19 ans et elle étudie au troisième année secondaire. Elle porte de très bonnes caractères physiques, elle habite de la même région que la mienne. Asma a un visage allongé, des yeux ronds et noisettes, des cheveux raides et marrons, un nez pointu, elle porte une petite bouche, elle est mince.*

*Mon amie Asma a une très forte relation avec les autres. Elle est très gentille et patiente dans les moments difficiles, elle ne refuse pas de m'aider toujours. Elle me donne des conseils quand je les besoins, je suis fier d'être sa meilleure amie et je souhaite de rester ensemble toute la vie.*

### Production écrite n° 15

### Texte n° 16

Pour ce dernier texte (sixième), le scripteur a choisi de faire usage de ses propres tournures de langue, donc, il a utilisé certaines phrases avec son style personnel dans le but d'enrichir son texte «**il m'appartient de dire qu'elle recueille entre le badinage et la sévérité».**

Le scripteur ne s'est pas trop focalisé sur la description de la personne, donc, nous avons constaté une quasi-absence de la description.

*Sony, c'est le pseudo de mon ami de prédilection qui s'appelle Rabia, âgé de 19 ans.*

*C'est la belle ville qu'elle habite, elle est universitaire, avait une beauté ravissante.*

*Il m'appartient de dire qu'elle recueille entre le badinage et la sévérité. Elle a le sens d'humour. Quant à elle, elle aime rester seule. Et moi, elle me considère comme sa*

*mère. Tout simplement, j'ai une précieuse ami et e lui prédis un brillant avenir avec l'anglais.*

### Production écrite n° 16

#### 3.3. Bilan de l'évaluation

Suite à notre analyse effectuée concernant cette deuxième phase de notre expérimentation, à savoir le post-test, qui s'articule sur la rédaction d'un texte portant sur le type descriptif, nous avons constaté que l'ensemble des participants ont bien tous participé à la réalisation de la tâche demandée.

Quant aux objectifs fixés au début de cette deuxième phase, à travers l'analyse des différents textes recueillis, on a pu constater que seulement les deux premiers objectifs sont atteints, à savoir:

- ❖ Respect de la consigne (objectif linguistique fonctionnelle: décrire une personne).
- ❖ Réinvestissement des acquis.

Les étudiants ont bien réussi à rédiger des textes clairs et lisibles tout en respectant la consigne demandée.

Dans l'ensemble, ils ont pu rédiger un petit texte à dominante descriptif avec un registre courant de la langue, quant au style d'écriture, nous avons constaté une différence significative entre les écrits des apprenants.

La quasi-majorité des participants se sont appuyés sur les connaissances linguistiques acquises antérieurement.

Quant au troisième objectif, à savoir: recours à la stylistique (objectif linguistique stylistique: savoir créer une atmosphère dans le texte, recours à des figures de style, recours à des expressions imagées, etc.), la quasi-majorité des scripteurs n'ont pas pu introduire des phrases relevant des tournures de la langue afin d'enrichir et de donner une certaine originalité à leur texte.

Nous avons également remarqué une utilisation très fréquente des deux auxiliaires être et avoir, qui est une marque de manque d'originalité des écrits des participants. De notre

point de vu, cette utilisation fréquente des deux auxiliaires alourdit les phrases et le texte aussi.

Il est évident qu'écrire en langue étrangère n'est pas une tâche facile pour les apprenants, surtout quand ces derniers s'appuient sur un répertoire verbal pauvre, ainsi signalé par Cuq:

Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suites de phrases bien construites, mais à réaliser une séries de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer dans ce cas de figure, l'enseignant doit se mobiliser pour aider ses apprenants en leur proposant des activités qui leurs permettent d'enrichir leur répertoire verbal. (2005: 184).

Dans ce cas de figure, l'enseignant doit se mobiliser afin d'aider les apprenants qui souffrent en général d'un manque de créativité, à surmonter leurs difficultés et d'enrichir leurs répertoires verbaux.

Afin qu'il puisse atteindre cet objectif, l'enseignant doit faire recours à tous les outils didactiques possibles pour développer l'esprit créatif des apprenants.

Bien évidemment, tous les enseignants du FLE savent bien que la classe est le seul lieu privilégié pour développer la créativité naturelle d'un apprenant d'après Robert (2008:57), il propose à ce sujet : « *soit des exercices isolés, soit de véritables projets destinés à la développer au cours de séance, appelé parfois à juste titre atelier, puisqu'elles visent une création* ».

De notre part, nous allons suggérer un ensemble d'activité à expérimenter dans la classe de FLE sous forme d'un atelier ludique, durant lequel nous allons exploiter une panoplie d'activités ludiques.

## Conclusion

À travers ce cinquième chapitre, lors de l'analyse du premier questionnaire destiné aux enseignants de français à l'Université d'El-Oued, nous avons pu déterminer le profils des dix-participants, connaitre leur opinion à propos du niveau réel des apprenants aussi nous sommes renseignés sur l'exploitation de l'activité ludique dans la classe de FLE qui se trouve limitée et puis une proposition de la part des enseignants sur le genre de support ou d'activité qui stimulent le plus la créativité des apprenants.

Un deuxième questionnaire destiné à un groupe d'étudiants de 1<sup>re</sup> année français LMD de la dite-université, à travers l'analyse de ce dernier, nous avons pu déterminera leur profils, comprendre le choix de leur formation, se renseigner sur la pratique de la langue française en dehors de la salle de classe et finalement savoir quelles sont leurs aspirations vis-à-vis de la formation suivie.

Un pré-test a été élaboré par la suite avec le même groupe d'étudiants en appliquant le fameux test de connaissance en français méthode proposée par le CECRL afin de cerner le niveau réel des apprenants en langue française qui s'est avéré une maitrise moyenne plus du domaine familier et courant.

Un post-test était la dernière étape de ce chapitre, une expression écrite portant sur la rédaction d'un portrait d'un ami (de leur choix).

## **Chapitre 6.**

# **Exploiter l'atelier ludique dans la classe de FLE: de la conception à la concrétisation**

## **Introduction**

Après avoir présenté et analysé, dans les chapitres précédents, le test de connaissance de français (comme pré-test) et l'activité portant sur une production écrite (comme un posttest), une étude pratique de terrain s'impose et ce pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche citées précédemment.

Et pour ce, nous avons opté pour l'expérimentation comme une technique directe d'investigation afin de mesurer la réaction des apprenants au stimulus dans une situation concrète d'enseignement/apprentissage, dans ce cas de figure, il s'agit de l'intégration des activités ludiques en classe de FLE auprès d'une classe de 1<sup>re</sup> année LMD français à l'université d'El-Oued.

Pour ce faire, nous allons présenter dans un premier temps le protocole de l'expérimentation menée ainsi que les différentes étapes suivies pour la collecte des données, dans un second temps, nous allons procéder à une analyse détaillée de notre expérimentation, pour finir le présent chapitre par une synthèse des résultats que nous avons obtenu au terme de notre expérimentation.

## **1. Cadre général de l'expérimentation**

Dans le but d'observer la réalité didactique qui nous intéresse et de tester nos hypothèses théoriques, nous devons mener une expérimentation sur terrain.

Concernant la présente recherche, elle se porte sur l'activité ludique comme stratégie pour le développement de la créativité des étudiants de FLE issus de la région d'El-Oued. En effet, la classe de FLE est l'espace propice pour vérifier l'efficacité de ce type d'activité.

Pour notre expérimentation, nous allons tenter d'examiner de près l'efficacité de ces activités en vue du développement de la créativité des étudiants.

Pour mener à bien notre expérimentation nous avons choisi de mener en classe un atelier à caractère ludique, durant lequel on a présenté à l'ensemble des étudiants une variété d'activités ludiques portant sur le texte descriptif, plus précisément le portrait.

### **1.1. Lieu de l'expérimentation**

Notre expérimentation a eu lieu au département de français à l'université HAMMA Lakhdar, qui est située à environ 2 kilomètres du siège de la wilaya d'El-Oued, ledit établissement a été inauguré en 2008.

Nous avons choisi cet établissement car nous y exerçons en tant qu'enseignante de français depuis l'année académique 2009/2010. L'enseignement est assuré dans cet établissement par 23 enseignants, dont 20 sont titulaires et 3 vacataires.

### **1.2. L'échantillon étudié**

Le public faisant l'objet de notre expérimentation est un groupe-classe de 1<sup>re</sup> année LMD français. La classe choisie se compose de 20 étudiants dont nous signalons la non-participation de 4 étudiants inscrits dans ce groupe absents pendant tout le semestre, ceci dit, l'expérimentation en question a été menée avec

16 étudiants, ce nombre idéal nous a rendu le travail facile et nous a permis le contrôle de la classe.

Il s'agit d'une classe hétérogène qui comporte des étudiants d'âge différent, de niveau scolaire et socioculturel diversifié, malgré cette hétérogénéité, l'ensemble des étudiants sont motivés, ils ont comme objectif à atteindre enrichir leurs connaissances et surtout atteindre un niveau avancé dans la langue française.

### **1.3. Le cheminement de l'expérimentation**

Afin de mener à bien notre expérimentation, nous avons choisi d'attendre le deuxième semestre de l'année académique 2012/2013 pour que les apprenants aient déjà acquis les connaissances nécessaires concernant le texte descriptif et ce durant le premier semestre dans le but de réétudier ce type de texte d'une manière ludique lors de notre expérimentation.

En ce qui concerne le déroulement de l'expérimentation, notre étude s'est déroulée sur 8 séances d'une heure et demie, qui visent le développement de la créativité par le biais d'activités ludiques, ceci dit, notre corpus d'étude sera constitué des textes produits par l'ensemble des étudiants.

Pour recueillir les données nécessaires, nous avons pratiqué dans un premier temps une variété d'activité ludique portant sur le portrait pour passer dans un second temps à l'étape finale, à savoir, la rédaction d'un texte descriptif portant sur le portrait d'une personne de son choix, donc, les copies des productions des étudiants participants à notre recherche feront l'objet de notre analyse.

## **2. Représentation tabulaires du déroulement des séances**

<b>Séances</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Supports</b>	<b>Contenus</b>
N° 1 Le: 40 mn	-Présentation de l'atelier. -Planifier le travail. -Etablir les dates des rencontres.		-Discussions et échange: Enseignant/étudiants.
N° 2	-Récapitulation sur le texte	Exercices	-Rappel des

Le: 1h30 mn	descriptif. -Identifier les caractéristiques d'un texte descriptif.		caractéristiques du textes descriptif. -Proposition de lecture des textes autour du thème.
N°3 Le: 1h30 mn	- Récapitulation sur les expressions idiomatiques portant sur des parties du corps humain.	Exercices	- Réutilisez-les expressions dans Des phrases. -Proposez des expressions de votre choix (portant sur des parties du corps humain).
N°4 Le: 1h30 mn	-Travailler sur des phrases d'ouvertures d'une manière ludique.	Texte: Vie de Fourier de Roland Barthes et L'invention de la solitude de Paul Auster.	Désignez, sans le nommer, un de vos proches en utilisant la formulation celui/celle qui, en lui adjoignant le tout premier détail qui viendra en tête. -Lecture des textes rédigés en essayant de de de qui il s'agit.
N°5 Le: 1h30 mn	-Se présenter d'une manière ludique. -Susciter l'imaginaire.	-Le portrait chinois	-Etablir un portrait chinois en répondant aux questions posées. -Lecture.
N°6 Le: 1h30 mn	-Se présenter d'une manière ludique. -Susciter l'imaginaire.	-Le célèbre questionnaire inventé par Marcel Proust.	-Exercice: répondez à ce Questionnaire. -Lecture des réponses.

N°7 Le: 1h30 mn	-Inciter les participants à faire à recours à leurs imaginaires et de preuve de créativité.	-Le calligramme de Guillaume Apollinaire.	-Exercice
N°8 Le: 1h30 mn	-Rédiger un portrait dans le cadre d'un texte descriptif ( portrait moral et physique) à partir de plusieurs activités ludiques.  -inciter les étudiants à être créatifs.	-Production écrite. -Explication de la Consigne. -Ecriture	-En se basant sur le contenu des activités précédentes, faites le portrait d'un de vos amis tout en le concrétisant dans un calligramme ayant pour thème (de votre choix).

**Tableau n° 1: Représentation tabulaire du déroulement des séances**

Jeu et créativité sont deux notions complexes dans le domaine de la didactique des langues et notamment celui du le FLE, contrairement aux notions de langue et langage qui ne font pas l'unanimité auprès des théoriciens du domaine mais qui ont été longuement problématisées jusqu'à ce qu'ils accèdent au statut de concept.

À ce sujet, selon Sivla (2009: 105) affirme que: « *Les deux notions de créativité et de jeu ont en commun leur apparente évidence et leur manque fréquent de théorisation. Elles sont toutes les deux associées à des horizons de références données*».

À partir de ce qui précède, l'expérience que nous allons mener est susceptible de répondre à nos hypothèses de départ afin d'étudier le lien entre le jeu et la créativité dans un processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

À présent, voici la description et l'analyse des activités entamées lors de notre expérimentation:

### **Séance 1**

- **Durée: 40 mn**
- **Objectif**
- ✓ Présenter l'expérience à laquelle les étudiants sont invités à participer.

- ✓ Planifier le travail.
- ✓ Etablir un calendrier pour les rencontres.
- **Support:** un ordinateur portable et un vidéo projecteur



**Slide n° 1: présentation de l'atelier**

### **Commentaire**

Durant la première séance de notre expérimentation, nous avons commencé par une présentation de l'atelier à l'ensemble des participants présents.

À partir des premières discussions entamées avec l'ensemble du groupe, nous avons pu constater que la majorité des étudiants présents éprouvent plus de difficultés au niveau de l'écrit qu'à l'oral.

Les étudiants affirment qu'ils ont le bagage nécessaire en langue française mais quand il s'agit d'un travail de rédaction, ils sont face au problème de la page blanche. Donc, il nous semble judicieux de leur proposer la stratégie adéquate afin qu'ils puissent rédiger plus librement et ce, en intégrant une approche ludique en classe de FLE.

Vu qu'il s'agit d'un atelier, nous avons jugé nécessaire de disposer les tables en classe en forme U. Cette disposition permet également de susciter l'interaction

dans la classe et d'appliquer une pédagogie différenciée car il s'agit d'une classe hétérogène.

## Séance 2

- **Durée: 1h30 mn**
- **Objectif**
  - ✓ Identifier les caractéristiques d'un portrait dans le cadre d'un récit.
  - ✓ Faire une récapitulation sur le texte narratif afin de permettre les interactions dans la salle de classe.

**Support:** un ordinateur portable et un vidéo projecteur.

### Galerie des portraits dans le cadre d'un texte descriptif et narratif

Portrait : physique et morale

#### Le texte narratif « le récit »

**Un récit est une narration: un narrateur raconte des événements réels ou fictifs qui se déroulent généralement dans le passé. Pour faire un récit, il faut suivre plusieurs étapes qui se réunissent sous un seul schéma appelé le schéma**



Slide n° 2: prise d'écran du diapositif

#### Le schéma narratif

**La situation initiale:** c'est la présentation des personnages et de la situation.

**Déroulement des événements:** l'élément modificateur « perturbateur »: il change la situation initiale et déclenche les actions.

**La situation finale:** c'est le point sur lequel s'achève le récit.

Slide n° 3: prise d'écran du diapositif

## Commentaire

Nous avons choisi de faire travailler l'ensemble des apprenants autour d'une table en format U, disposition appréciée par les participants.

En effet, durant cette étape nous avons commencé par un petit rappel concernant le texte descriptif, plus spécifiquement le portrait.

Après le rappel nous avons procédé en question/réponse afin de clarifier et rappeler les différentes caractéristiques du portrait physique et moral tout en demandant des exemples de la part des étudiants.

À l'issue de cette séance nous avons noté ce qui suit:

- ✓ L'ensemble des étudiants étaient attentifs aux explications de l'enseignant portant sur le texte descriptif et le portrait, certains d'entre-deux prenaient des notes alors que d'autres se contentaient d'écouter et de suivre.
- ✓ En posant des questions sur les caractéristiques du texte descriptif la quasi-majorité des étudiants ont bien participé.
- ✓ Enfin, l'ensemble des participants ont bien conçu l'objectif de cette séance, en se préparant à formuler par écrit un petit texte portant sur un portrait et le lire par la suite.

## Séance 3

- **Durée: 1h30 mn**
- **Objectif**
  - ✓ Prendre appui d'image pour extérioriser une pensée.
  - ✓ Fabriquer des phrases à partir de stimulus visuel.
  - ✓ Enrichir les connaissances des participants tant linguistiques que culturelles.

▣ **Supports:** un ordinateur portable et un vidéo projecteur.

Nous avons choisi un ensemble d'expressions imagées portant sur le corps humain:



## Les expressions idiomatiques

# FILE

### Slide n° 4: prise d'écran du diapositif

- ✓ Avoir la tête dans les nuages.
- ✓ En mettre sa main au feu.
- ✓ Avoir les bras longs ✓ Avoir un poil sur la main.
- ✓ Avoir le cœur sur la main.

### « Avoir la tête dans les nuages »



Avoir tendance à rêver.

N'avoir aucun sens des réalités.

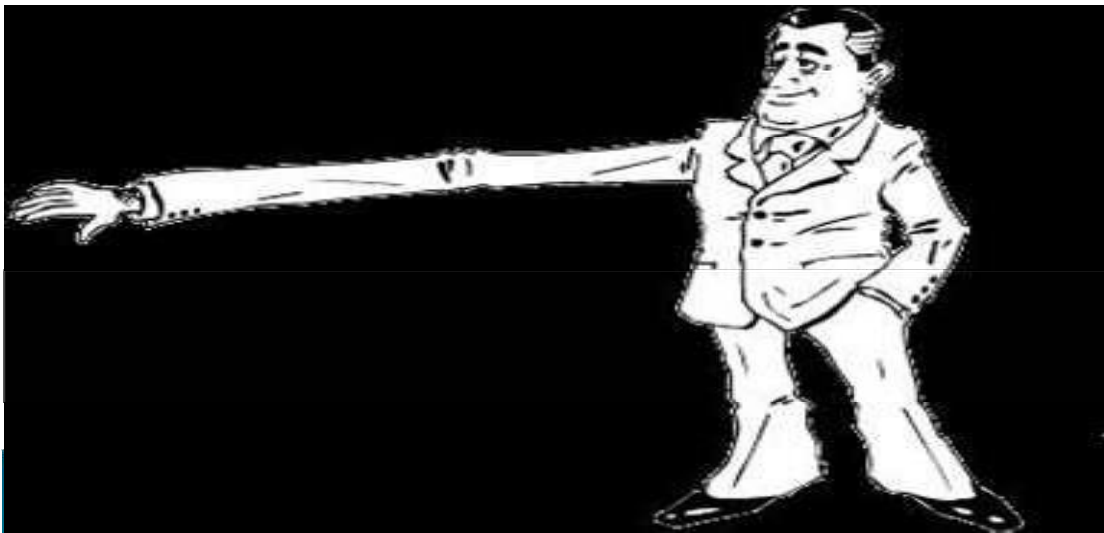
Opposer à : "garder la tête sur les épaules".

### Slide n° 5: prise d'écran du diapositif

EN METTRE  
SA MAIN AU FEU



Slide n° 6: prise d'écran du diapositif



Slide n° 7: prise d'écran du diapositif

AVOIR UN POIL  
DANS LA MAIN



Slide n° 8: prise d'écran du diapositif



### Slide n° 9: prise d'écran du diapositif

#### Commentaire

Nous avons proposé aux étudiants une série d'expressions imagées tout en leur demandant de trouver l'expression qui convient à chaque image.

Nous avons opté pour les expressions portant sur des parties du corps humains afin que les participants puissent les réutiliser par la suite dans leurs rédactions sur le portrait.

Il nous semble que l'ensemble des étudiants ont une connaissance acceptable en matière d'expressions idiomatiques vu que ces derniers les ont déjà étudiés durant le premier semestre.

Nous avons demandé par la suite aux participants de nous suggérer d'autres expressions imagées.

#### Séance 4

- **Durée: 1h30 mn**
- **Objectif**
  - ✓ Faire travailler l'ensemble des participants sur des phrases d'ouverture d'une manière ludique.
  - ✓ Associer l'aspect ludique à l'écriture.
- ▣ **Support:** un ordinateur portable et un vidéo projecteur.

En se basant sur les textes supports du Roland Barthes *Vie de Fourier* et celui de Paul Auster *L'invention de la solitude* qui portent sur des portraits, nous avons demandé aux participants ce qui suit:

Désignez, sans le nommer, un de vos proches (de votre choix) en utilisant la formulation « celui qui » ou bien « celle qui » et en lui adjoignant le tout premier détail qui vous viendra en tête à son sujet, même si ce n'est pas le plus important.

Par exemple, si vous pensez à une personne, dont vous avez une foule de chose, mais le premier qui vous revient en mémoire et qu'elle n'aime pas le fromage, vous écrivez: « celle qui n'aime pas le fromage ». À titre d'exemple:

Celui qui savait arriver juste pour les dernières minutes d'une réunion.

Celui dont les yeux avaient tant éclairci à force de regarder la mer.

Celle qui souriait presque tout le temps.

Celui qui portait toujours une écharpe comme le petit prince.

Celle qui ne voulait pas penser.

### **Commentaire**

Après avoir expliqué aux participants l'objectif de cette séance et la consigne en question, nous avons commencé, dans un premier temps, par la lecture des textes proposés portant sur le portrait et passé, dans un second temps, à la consigne en question.

Nous avons observé que l'ensemble des étudiants étaient très enthousiastes par ce type d'activité, ils ont fait preuve d'imaginaire en s'impliquant dans l'activité.

Après une dizaine de minutes pour répondre à la consigne, les étudiants ont présenté les phrases suivantes:

*«Celui qui m'a volé le cœur avec sa gentillesse», «Celle qui voit la vie en rose», «Celui qui décide tous ces prochains mouvements dans sa petite tête», «Celui qui aime l'élégance», «Celui qui aime être logique, Celle qui parle beaucoup toute la journée», «Celui qui a le corps souple», «Celle qui admire toujours la victoire», «Celui qui rit toujours», «Celui avec qui je m'amuse, je ris jusqu'au larmes», «Celle qui est francophile et combat pour être francophone», «Celui qui est surnommé le renard», «Celle qui ne cesse de se combattre dans la vie»,*

*«Celle qui aime sa ville natale», «Celle qui aime la vie», «Celui qui ne dépasse jamais plus qu'une heure avec les révisions».*

Afin de susciter leur motivation, nous avons procédé comme suit:

- ✓ La phrase d'ouverture doit porter sur une personne présente dans la salle.
- ✓ Une fois l'étudiant annonce sa phrase d'ouverture, le reste des participants doivent essayer de deviner de qui il s'agit.

Lorsqu'ils rédigent, l'ensemble des participants sollicitent souvent l'aide de l'enseignant ou bien d'autres camarades et demandent même parfois l'avis de l'enseignant concernant la phrase en cours d'élaboration.

Ce type d'activité et le fait de demander aux participants de lire leurs phrases par la suite incitent tout l'ensemble de la classe à travailler, donc, il s'agit ici d'un écrit court à caractère oralisé. Nous avons remarqué aussi que certains étudiants s'autocorrigent en lisant leur phrase.

## **Séance 5**

- **Durée: 1h30 mn**
- **Objectif**
  - Se présenter d'une manière ludique
  - Associer l'aspect ludique à l'écriture
- **Support:** un ordinateur portable et un vidéo projecteur

Le portrait chinois, la consigne demandée est la suivante: établir votre portrait chinois en répondant aux questions suivantes:

Si j'étais.....Je serais.....

Une qualité

Un défaut

Une couleur

Un roman

Une rue

Un adverbe du temps

Une saison

Un climat.

## Commentaire

Il convient de signaler que la trace écrite concernant cette activité n'a pas été conservée. Il s'agit d'une activité d'entraînement pour la rédaction du portrait final.

Cette tâche a permis aux participants de rédiger leur autoportrait mais d'une manière ludique, en effet, le principe d'un portrait chinois est de déceler certains aspects de la personnalité ou d'identifier des goûts ou des préférences à travers un questionnaire entièrement basé sur l'identification à des objets, des éléments ou bien des personnes.

Après avoir présenté la consigne, l'ensemble des participants ont bien répondu au questionnaire du portrait chinois.

Par la suite, nous avons demandé aux participants de faire la lecture de leurs écrits, à travers laquelle nous avons constaté qu'ils ont tous respecté la consigne en question.

Nous avons également mis en place un cadre sécurisant et respectueux en étant vigilant et en demandant à l'ensemble d'être attentif à la lecture de chaque étudiant et de ne pas porter de jugement sur le choix des réponses au questionnaire.

Certains étudiants argumentent par la suite leurs réponses au questionnaire en justifiant leur choix de réponse, ce qui engendre des interactions dans la classe.

## Séance 6

- **Durée: 1h30 mn**
- **Objectif**
  - ✓ Se présenter d'une manière ludique et originale.
  - ✓ Associer l'aspect ludique à l'écriture.
  - ✓ Susciter l'imaginaire des étudiants.

▣ **Support:** un ordinateur portable et un vidéo projecteur.

Le célèbre questionnaire inventé par Marcel Proust. La consigne demandée répondre aux questions suivantes:

Le principal trait de mon caractère?

La qualité que je préfère chez un homme?

La qualité que je préfère chez une femme?

Ce que j'apprécie le plus chez mes amis?

Mon principal défaut?

Mon occupation préférée?  
Mon rêve de bonheur?  
Quel serait mon plus grand malheur?  
Ce que je voudrai être?  
Mes auteurs favoris en prose?  
Caractère que je méprise le plus?  
Ma devise dans la vie?

### **Commentaire**

Le questionnaire de Proust contient une série de 31 questions, nous avons choisi une série de 13 questions car dans les ateliers le temps est limité et durant le déroulement de la séance, nous avons premièrement expliqué la consigne tout en donnant des exemples aux participants afin de leur faciliter la compréhension de la tâche, ensuite, un temps consacré aux réponses et finalement, un temps consacré aux lectures.

Comme l'activité précédente, nous n'avons pas conservé une trace écrite car il s'agit aussi d'une activité d'entraînement pour le portrait final. À travers la lecture des réponses, nous avons constaté que l'ensemble des participants ont respecté la consigne demandée.

Ce type d'activité s'avère très motivant, car les étudiants ont participé activement à la tâche et ils ont fait preuve d'enthousiasme en répondant à l'ensemble des questions en montrant de l'intérêt à l'activité demandée.

### **Séance 7**

- **Durée: 1h30 mn**
- **Objectif**
  - ✓ Découvrir la poésie d'Apollinaire.
  - ✓ Lire de manière ludique.
  - ✓ Faire une description.
  - ✓ Exprimer ses émotions.
  - ✓ Réaliser un calligramme.

▣ **Support:** un ordinateur portable et un vidéo projecteur.

Calligramme de Guillaume Apollinaire: La Tour Eiffel, La femme au chapeau. Consigne demandée: réalisez un calligramme ayant un thème de votre choix.

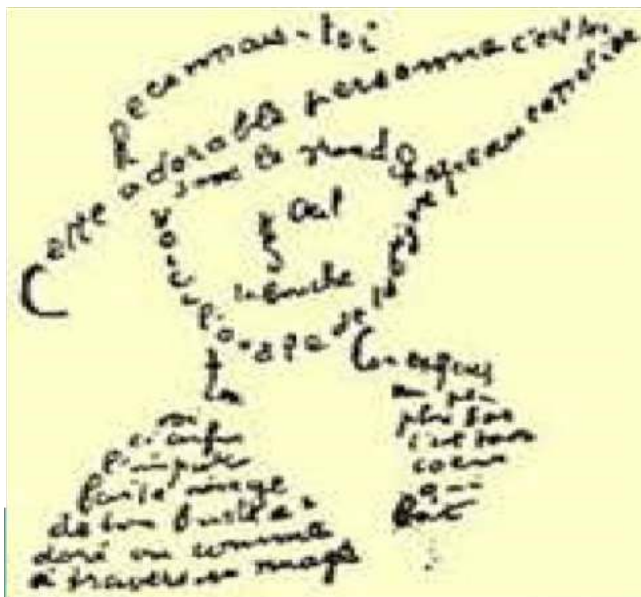
**Guillaume Apollinaire  
Calligramme**

**Le calligramme est un poème qui joue avec ▶ la disposition de la page et dont le texte forme un dessin, poésie et image se rejoignent pour ne faire plus qu'un.**

Extrait du poème du 9 février 1915 (poèmes Lou). La tour eiffel



Slide n° 10: prise d'écran du diapositif

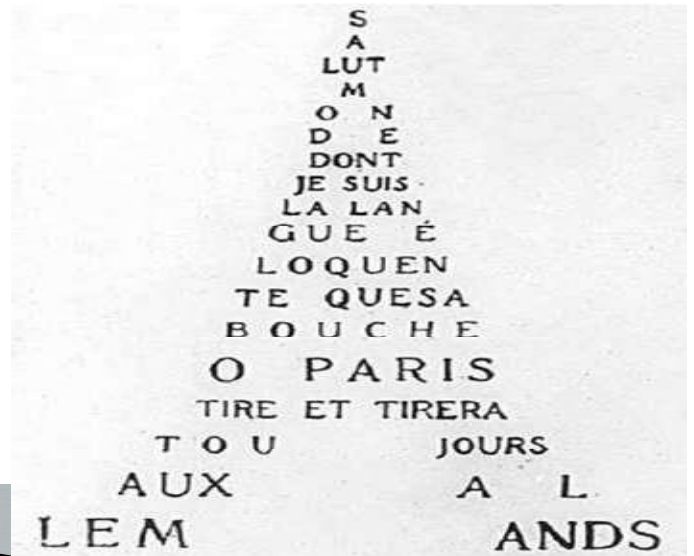


*Cette adorable personne  
c'est toi  
Sous le grand chapeau  
canotier  
Oeil  
Nez  
La bouche  
Voici l'ovale de ta figure  
Ton cou exquis  
Voici enfin l'imparfaite  
image de ton buste  
adoré  
vu comme à travers un  
nuage  
Un peu plus bas c'est  
ton cœur qui bat*

Slide n° 11: prise d'écran du diapositif

Reconnais-toi

Salut  
monde  
dont  
je suis  
la langue  
éloquente  
que  
Sa bouche  
O Paris  
tire et tirera  
toujours  
aux allemands



Slide n ° 12 : prise d'écran du diapositif

### Commentaire

Après avoir demandé aux participants ce qu'ils savent d'Apollinaire, on a procédé, dans un premier temps, à présenter rapidement l'auteur.

Dans un second temps, nous avons présenté successivement les deux types de calligrammes choisis (La Tour Eiffel, La femme au chapeau), en demandant aux participants d'imaginer de quoi peuvent parler les deux poèmes en passant par la suite des lectures individuelles de ces derniers.

Une fois les lectures des deux poèmes sont achevées, nous avons demandé à l'ensemble des participants de penser à quelque chose ou bien à une personne qui éveille en eux des émotions et d'essayer par la suite de rédiger une petite description de cette personne/chose pour la schématiser dans un dessin.

À l'issue de cette séance nous avons noté ce qui suit:

- ✓ Les étudiants ont éprouvés quelques difficultés quant à la compréhension des poèmes.
- ✓ Le fait de présenter aux participants un poème illustré par une image les a bel est bien inspiré, chose confirmée lors des discussions à la fin de la séance lors desquelles les participants affirment que ce type de poème leur permet d'exprimer ce qu'ils ressentent à l'intérieur.

- ✓ Etant inspiré par les calligrammes d'Apollinaire a incité l'ensemble des étudiants à faire recours à leur imaginaire afin de rédiger un poème portant sur un thème de leur choix et de le concrétiser par la suite dans un dessin.

## Séance 8

- **Durée: 1h30 mn**
- **Objectif**
  - ✓ Amener les participants à réutiliser l'ensemble de connaissances acquises lors de l'atelier.
  - ✓ Evaluer le degré d'assimilation des activités précédentes.
  - ✓ Vérifier l'efficacité des activités ludiques.
  - ✓ Rendre les étudiants en difficultés aptes de rédiger un texte descriptif créatif.

▣ **Support:** un ordinateur portable et un vidéo projecteur.

En se basant sur le contenu des activités précédentes, faites le portrait d'un de vos amis tout en le concrétisant dans un calligramme ayant pour thème (de votre choix).

### Consigne

En se basant sur le contenu des ► activités précédentes, faites le portrait d'un de vos amis tout en le concrétisant dans un calligramme ayant pour thème (de votre choix)



Slide n° 13: prise d'écran du diapositif

### Commentaire

Durant cette dernière séance de l'expérimentation, nous avons demandé à l'ensemble des participants de rédiger un portrait d'un ami de leur choix en se basant sur le contenu des différentes activités ludiques menées durant l'atelier pour le concrétiser par la suite dans un calligramme.

Grace à cette dernière séance, non seulement les participants ont réinvesti leur prérequis assimilés pendant les séances précédentes de l'atelier, mais ils ont aussi pris l'initiative et nous ont étonné par leur écrits créatifs. En effet le travail mené durant l'atelier, à savoir l'ensemble des activités ludiques, a bel est bien enrichi le potentiel langagier des étudiants. Nous allons à présent passer à une analyse détaillée des écrits des participants selon une série de cinq critères, dont deux de vérification et trois d'évaluation.

### 3. Exploration du corpus final: analyse des copies des participants

#### 3.1. Les critères d'évaluation

Dans un premier temps, nous allons vérifier ce qui suit:

- ▶ **Respect de la consigne**
- ▶ **Réinvestissement des acquis**

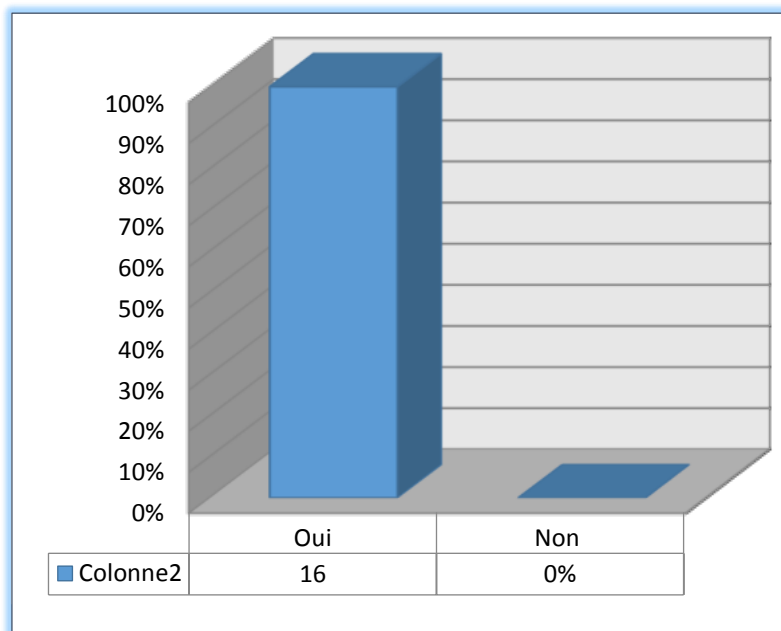
Item	Critères	Oui	Non
01	La fluidité		
02	La flexibilité		
03	L'originalité		

**Tableau n°1 : Grille d'analyse utilisée lors de l'expérimentation**

## A- Les critères de vérification

### ► Vérification du respect de la consigne

N° de l'écrit	Oui	Nom
01	✓	
02	✓	
03	✓	
04	✓	
05	✓	
06	✓	
07	✓	
08	✓	
09	✓	
10	✓	
11	✓	
12	✓	
13	✓	
14	✓	
15	✓	
16	✓	
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>00%</b>



**Figure n° 1: Respect de la consigne**

**Tableau n° 2 : Respect de la consigne**

Le respect de la consigne est un facteur primordial d'évaluation pour chaque enseignant notamment quand il s'agit d'évaluation de production écrite.

Vis-à-vis de notre analyse, ce premier critère d'évaluation ne représente pas l'objet de notre recherche, en effet, nous l'avons pris en considération vu qu'il s'agit d'une évaluation et toute évaluation nécessite que les apprenants connaissent les attentes de l'enseignant. Étant donné que c'est la consigne qui détermine les attentes, il nous semble évident que les productions écrites seront évaluées en fonction de la consigne en question.

À présent, pour vérifier ce premier objectif, nous allons procéder à l'analyse des copies des participants.

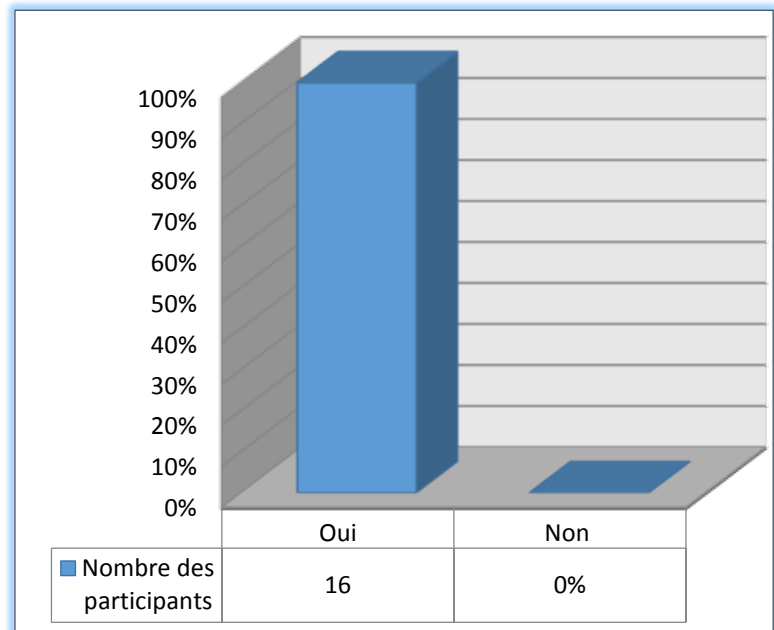
À partir de la lecture des résultats qui figurent ci-dessus, nous avons constaté que la totalité des étudiants (16 étudiants), soit un pourcentage de (100%), ont respecté la consigne en question et ce, en rédigeant un portrait (physique et moral) d'une personne de leur choix.

Il s'agit en effet, de rédiger un portrait en se basant sur le contenu des différentes activités menées lors de l'atelier ludique.

► **Réinvestissement des acquis**

À travers ce deuxième objectif, nous allons vérifier si l'ensemble des participants ont pu réinvestir les prérequis qu'ils ont assimilé lors de l'atelier ludique tout en les mettant en relation et en les assemblant dans le but d'aboutir à une production finale.

N° de l'écrit	Oui	Nom
01	✓	
02	✓	
03	✓	
04	✓	
05	✓	
06	✓	
07	✓	
08	✓	
09	✓	
10	✓	
11	✓	
12	✓	
13	✓	
14	✓	
15	✓	
16	✓	
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>00%</b>



**Figure n°2 : Réinvestissement des acquis**

**Tableau n°3 : Réinvestissement des acquis**

À partir de l'analyse des copies et la lecture des tableaux ci-dessus, nous constatons que l'ensemble des participants (16 étudiants), soit un pourcentage de 100% ont su réinvestir les connaissances linguistiques déjà acquises lors de l'atelier ludique.

Cependant, nous jugerons cet objectif atteint, vu que l'ensemble a réussi à réutiliser les ressources acquises d'une manière cohérente et organisée.

Nous rajoutons à ce sujet que l'atelier était réussie vu qu'il a permis à l'ensemble des participants d'installer des acquis solides dans un temps limité et de les réutiliser par la suite, et ce à travers deux

phase, phase d'apprentissage dans un premier temps et puis, phase de réinvestissement dans un second temps.

En voici ci-dessous quelques indices concernant le réinvestissement des acquis:

<b>Indications</b>	<b>Exemples de phrases extraites des productions des étudiants</b>
<b>Phrase d'ouverture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Celle qui admire toujours la victoire.</li> <li>-Celui qui rit toujours.</li> <li>-Celui avec qui je m'amuse, je ris jusqu'aux larmes.</li> <li>-Celle qui voit la vie en rose.</li> </ul>
<b>Expression idiomatique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Celle qui a le cœur sur la main.</li> <li>-Têtu comme une mule.</li> <li>-Avoir la tête dans les nuages.</li> <li>-Tirer par quatre épingles.</li> </ul>
<b>Portrait chinois</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-S'il était une qualité il serait la gentillesse.</li> <li>- Si elle était un roman elle serait Roméo et Juliette.</li> <li>- S'il était une saison il serait l'hiver.</li> </ul>
<b>Questionnaire de Marcel Proust</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le principal trait de son caractère est la noblesse.</li> <li>-Son pire défaut c'est la paresse.</li> <li>-Sa grande frayeur est la perte d'une personne.</li> <li>-Son rêve de bonheur est de faire le tour du monde.</li> </ul>

**Tableau n° 4 : Quelques indices concernant le réinvestissement des acquis**

### **3.1.2. Analyse des productions écrites**

L'ensemble des écrits à analyser réalisés par les participants durant l'atelier ludique fait un total de 16 copies constituant notre corpus original de production écrite. La majorité des étudiants ont réussi à élaborer des écrits bien structurés, ceci dit, la tâche demandée était accessible aux participants.

Nous passons à présent à une analyse des copies récoltées selon l'objectif de notre recherche.

## Les productions écrites des participants

### Etudiant n° 01

Celle qui admire toujours la victoire.

La méstirieuse est sa plus grande qualité, mais malheureusement sa ne cache pas son grand défaut la jalousie, le vert est sa plus belle couleur. Dout on peut la reconnaître pour sa force, aussi chaque personne a un coté romantique comme elle on pourra la classer au roman de romeo et juliette, son style ferat mieux aux rue de Los angeles, elle est comme les fruits du printemps qui murit en cette saison, la mésterieuse est comme un temps courageux où on ne peut pas voir le soleil. Vous les hommes si vous voulez la gagner faut que vous soyez fideles, pour garder son amiter faut tu sois franchise, elle actoit la connexion sur internet "Facebook", son rêve est atteindre la lune "la serinité", son plus grand adverse qu'elle ne veut pas affronter est l'échec, elle rêve toujours d'être interprète, son auteur préféré lui ressemble Shekspire, elle méprise le plus les monsenes etsa devise dans la vie est vive sans fin.

### Etudiant n° 02

Celui qui rit toujours, s'il était une qualité il serait la bonté, il a un bon cœur mais son défaut est la colère, il est un peu nerveux, il aime la couleur vert qui est la couleur de ses vêtements, il préfère cette couleur. Il aime la lecture qui est son loisir, le petit prince est le roman le plus lu par lui, il passe par la vue de Malken brown existé en France où il est parti. Il vit le jour sans s'intéresser au demain. Il aime le printemps. La fraîcheur est son climat préféré. Les chiens aboient, les caravanes passent, ça c'est le principal trait de son caractère, avoir la tête dans les nuages, il garde l'espoir toujours, il est optimiste, il veut réaliser l'impossible. L'honnêteté, est sa qualité préféré chez un homme et il préfère la fidélité chez la femme, il apprécie le sacrifice chez ses amis, son défaut, c'est qu'il est nerveux, il est occupé toujours par son travail, son rêve du bonheur est l'enseignement pour l'avenir, il veut être enseignant du français, il lit beaucoup les romans pour gui de Maupassant, son auteur favori en prose. Il méprise l'avarice. L'argent ne fait pas le bonheur, c'est sa devise dans la vie.

### Etudiant n° 03

Celui avec qui je m'amuse, je ris jusqu'aux larmes.

-Ala, que dire de lui?! Balaize, d'une taille moyenne avec des épaules élancé et un cou court couronné d'une belle tete diabolique.

-aux yeux marrons noisettes, il a un regard sévère et doux à la fois, des cheveux lisses et un nu camus.

La plus grande qualité de mon chère ami ala est sa loyauté et sa fidélité envers ses amis, son principal défaut est la paresse, malgré sa capacité d'accomplir de grande choses en dit que " l'avenir appartenant à ceux qui se lèvent tôt".

-Il adore le bleu, il fait parti de son code vestimentaire, il n'est pas fan de lecteur mais passionné de films basés sur des faits réels, vue son talent en danse son amour pour la musique, il ferait parti des stars de walk of fame, il adore la plage, son climat c'est la chaleur de l'été.

-La qualité qu'il préfère chez une femme est un look d'enfer mais chez une amie il admire la confiance, car pour lui, un ami c'est avant tout.

-il adore prendre des photos et montrer au gens ce qu'il ne voit pas, son rêve de bonheur serait de réaliser l'impossible, il a un peu tendance à avoir la tête dans les nuages.

-son plus grand malheur c'est d'être seul, de perdre les personnes les plus chères à son cœur.

#### **Etudiant n° 04**

Celle qui ne cesse pas de combattre dans la vie.

Cette ambitieuse adorable femme, estimée par tout le monde, son visage lumineux qui prend la vie avec joie et plaisir. Derrière ses yeux doux et pétillants mille histoire et histoire, son nez retroussé qui te prend vers sa petite bouche mignonne si elle est fermée et ça ressemble au lever de soleil si elle est en plein sourire.

Lorsque j'ai fouillée pour trouver un défaut dans son ame je n'ai plus trouvée, j'ai retrouvée que les qualités d'amour, d'ambition du travail, du sacrifice.

Elle rêve toujours d'un avenir plein de bonheur et mieux que le maintenant et elle a peur toujours d'être echouer.

Elle prend le chemin de la vie portant dans son esprit extra-ordinaire "petit à petit l'oiseau fait son nid" s'appuie sur le champignon pour atteindre la réussite, la lecture pour elle peut mettre le monde dans une bouteille et peut jeter sur la vie une lumière et grace à ça elle ne cesse pas de lire et relire les œuvres de Victor Hugo.

L'homme pour elle source de sincérité et de tendresse et la confiance de la femme est un trésor à chercher.

Elle passe dans la vie jour après jour et dans ses jours là elle trouve que le 1<sup>er</sup> enemi est la maleducation.

Elle voudrait être une adorable enseignante de français, c'est pas pour elle, mais pour sa société, sa prochaine génération et pour son pays également.

C'est une étoile brillante dans une nuit.

Pour moi elle est comme du coton douce a l'extérieur a l'intérieur et nettoie tout les maux.

C'est un livre éternel dont les pages, les paragraphes, les phrases sont infini. Et comment mes modestes mots peuvent décrire tout un livre qui a un debut et qui n'a pas de fin.

#### **Etudiant n° 05**

Celle qui aime sa ville natale, si elle était une ville elle serait Alger. C'est ma meilleure copine malgré que notre relation date depuis peu de temps. Ce qu'elle apprécie le plus chez ses amis l'esprit collectif et la continuité de l'amitié et la sincérité. Je vois dans son âme une tristesse qui se présente à travers ses yeux mélancolique malgré qu'elle parait courageuse elle éprouve la sensibilité. Je l'aime beaucoup et j'aime son conflit avec la vie, son changement totale de sa vie d'avance. Elle vive énergiquement e dynamiquement pour réaliser son rêve avec une vision optimiste. Sa devise dans la vie « toutes les fleurs de l'avenir sont dans les semences d'aujourd'hui ».

Elle a le cœur sur la main dans tous les cas, elle voudrait être une femme très genreuse. C'est une agréable copine, une tulipe dans un désert dont les dunes du sable, brille comme l'or sous l'éclat du soleil.

#### **Etudiant n° 06**

Celle qui voit la vie en rose, le cœur dans la main, ca plus grande qualité est l'inecense mais ça ne cache pas son pire défaut la paraisse, elle aime tous ce qui est en rose ou fait de chocolat, elle ressemble a un portrait de printemps ou à une grande ruelle d'Italie. C'est notre petite princesse aux yeux noisettes et teint brun, elle a un ombre leget et un sourir sentiant. Si elle était un roman elle serait Roméo et Juliette. Ce qu'elle aime chez un homme l'honnête.

Une personne intentant et compressible passionné par la mode, son rêve de bonheur est de faire le tour du monde, sa grande frayeur et la perte d'une personne chère, quant elle sera grande elle aura sa propre organisation pour mettre fin à la famine. Ca devise dans la vie est que chacun mérite une deuxième chance.

### **Etudiant n° 07**

Celle qui aime la vie et qui rassemblée à une galaxy Celle qui a le cœur dans la main.

C'est une jeune femme très cultivée et intelligente. Elle est silence dans le bruit au même temps elle est une étoile dans la nuit, elle a un visage arrondi avec un teint blanc, elle a des yeux flamboyants porte parfaite alégresse melés de tristesse, elle a une masse gros avec des épaules large comme un soldat qui croit que le devoir de faire la gloire. Elle a des mains douces pleine de tendresses et elle a une démarche vive qui surmonte les obstacles pour faire le miracle, elle a attitude leste comme une belle ville qui vit tranquille, ma professeur est une empire, terre, respire, une fleur qui porte la paix et la guerre, elle est une personne qui revient de monde parfait des idées, le monde de couleurs blanc et vers.

### **Etudiant n° 08**

Celui qui m'a volé le cœur avec sa gentillesse.

S'il était une qualité, il serait la boneté. Cette personne n'a que la peur comme défaut. Elle a le cœur dans la main. Elle aime bien tout ce qui est bleu. Son roman préféré est aucun doute le fils de pauvre. Mon ami vit dans la rue du liberté. L'adverbe du temps "toujours" le distingue des autres il est là toujours surtout sans le moment où on en a besoin. Il est très comparable au printemps avec sa douceur, au climat ensoleillé avec son calme. Son principal trait est la générosité.

Son occupation préféré ne peut jamais être que son travail au lycée. Le plus grand malheur qu'on peut remarquer sur son visage est l'escamophilie. Il aime chez une femme son caractère timide, et celui du courage chez l'homme. Mon ami veut être un très grand éducateur qui fait des enfants une communauté forte, progressé et réussi.

Pour son gout littéraire, il aime les œuvres de Victor Hugo et ceux de Molière. «Manger pour vivre et ne pas vivre pour manger» constitue sa devise dans la vie.

### **Etudiant n° 09**

Celui qui aime être logique.

Le premier jour que je l'ai vu mon intime, c'était un jour joyeux, le premier jour au lycée, c'était une coïncidence, a ce jour, il m'a aidé à faire ma paiprasse d'inscription. Son nom est Ibrahim, il est de moyenne taille, avec des cheveux et yeux noirs, "fort comme un ture" son poids de 65Kg environ, avec un nez grec et un beau sourire, c'est vraiment un appollon, il est beau comme un cœur. En ce qui concerne ses comportements, si la générosité était un homme ça serait lui, aussi il a le cœur sur la main. Fidèle et honnête et un homme de parole, il est toujours optimiste. S'il était une saison il serait le printemps, son grand défaut la solitude, il aime pas les mensonges. Il aime écouter la musique occidentale précisément "Rock Voisine", La lecture est son grand occupation, il favorise la nation comme sport. Vraiment c'est l'ami intime qu'il mérite de l'aimé toute la vie. Sa devise dans la vie c'est être concrète, il vie le jour au jour.

### **Etudiant n° 10**

Celui qui décide tous ses prochains mouvements dans sa petite tête. Un jeune homme qui n'a pas la langue dans sa poche, et pourtant, il est réservé. Ami, frère et partenaire, nous sommes deux doigts de la main.

Aladin, de la fiction à la réalité, le principal trait de son caractère est témérité. Il préfère l'homme généreux, la bonté d'une femme et il apprécie le plus la fidélité d'un ami.

Comme tous les hommes il a un petit défaut: il est trop paresseux.

S'il était une saison il serait l'hiver, car Aladin est un jeune aimant le changement. Il admire passionnément la photographie, il veut devenir un célèbre photographe pour réaliser ses rêves le premier c'est: "avoir la voiture luxe "la Range Rover". Mais le plus important pour lui passer toute sa vie avec sa chère maman. Si cet homme était un roman il serait: les murs et les mots de Victor Hugo.

Groset blanc comme un bon homme de neige et l'essentiel pour lui c'est: "vivre ses rêves, sans vie en rêve".

### **Etudiant n° 11**

-Je me souviens bien le jour où j'ai vu mon ami, c'était un dimanche, le début de l'année universitaire dans le département de lettres et langue françaises, je lui ai parlé avec l'intermédiaire d'un collègue, je lui ai partagé les paroles, je l'ai observé bien, celui qui a le corps souple, et les jambes solides, celui qui a la petite bouche, et le nez épaté, celui qui a les yeux marrons charmés, et les joues gonflées, celui qui a les cheveux blancs lisses qui reflètent un esprit qui raisonne beaucoup, celui qui n'accepte jamais n'importe quoi, celui qui a une personnalité forte qui peut avoir une beauté rare admirable, il est beau comme un ange, celui qui peut vous prendre au monde du raisonnement, il est sympat, il a le cœur dans la main, celui qui peut convaincre les gens pour passer son message, c'est sa devise dans la vie, grâce à sa réflexion il peut aller très loin et réaliser des succès dans sa vie, vraiment j'ai de la chance de lui parler, de le rencontrer, celui qui s'appelle "TAWFIK NADER" qui signifie rare, je remercie le dieu qui m'a donné, si il était une qualité il serait la logique et si il était défaut il serait le raisonnement abusif.

### **Etudiant n° 12**

-Celui qui aime l'élégance

Dès que je suis entré à la poste pour ma première inscription au travail, j'ai trouvé un homme de grande taille qui est tiré par quatre épingles, avec des cheveux noirs, des yeux marron avec un regard douteux accompagné d'une large sourire, c'est le réceptionniste.

Quant je lui ai passé le bonjour, il était étonné de me voir, c'est mon ami d'enfance. C'est un ami très gentil qui a le cœur sur la main, intelligent, non fumeur, sportif qui aime la culture, le cyclisme et le voyage.

Mon ami, s'il était une qualité il serait la gentillesse et s'il était un défaut il serait la peur.

Son rêve c'est le travail, il déteste le chômage, il pense toujours à la réussite et sa devise dans la vie est de trouver des solutions aux chomages des jeunes. J'ai de la chance que nous travaillions ensemble dans le même établissement.

### **Etudiant n° 13**

Celui qui ne dépasse jamais plus qu'une heure avec la révision.

Il s'appelle Raouf, un ami qui a 26 ans, brun et grand, il a 1m83 de longueur et pèse 85 kg.

Ces cheveux sont crépus et noirs, ces grands sévères yeux sont marrons, ils lui donnent un charme exceptionnel a son rond visage qui est couvert par une grande barbe. Il est sportif et pour cela, il a un très beau corps, en plus de ça, il s'habille à la mode, la majorité de ces vêtements portent la couleur Bleue parce qu'elle est sa couleur préféré.

Le jeune homme qui n'a aucune occupation pour le moment à part l'installation avec internet, il se connecte trop, c'est l'occupation préféré pour lui, au même temps, c'est son principal défaut, parce qu'il est paresseux et ne travaille pas. \*

Raouf, un jeune homme très connu, un étudiant au même temps un enseignant, il apprend deux langue au même temps, sa devise dans la vie est "tout est possible" tout le monde connait cette personne par sa modestie et par son sourire qui ne quitte jamais son visage, c'est son trait principal de son caractère. Mais, malgré tout, il a un petit défaut, il est tétu comme une mule. Il aime beaucoup la loyauté chez les hommes et surtout l'honnête chez les amis, visiter l'Angleterre et l'Allemagne serait son plus grand rêve de bonheur.

#### **Etudiant n° 14**

Celle qui est francophile et combat pour être francophone, c'est notre délégué. Parmi les avantages de l'université on rencontre plusieurs personnes, certaines personne deviennent des collègues d'autres deviennent des amies et les autres ce sont mes intimes. La plus chère chez moi est la "La mère de bien". C'est une fille exceptionnelle j'aime sa façon de réfléchir, ses principes et sa pensée.

Dés que je l'ai rencontré, elle était déléguée et elle faisait son travail comme il se doit, surieuse, passiante malgré tous c'est sur que ça est de ses moeurs de rendre service, aider tout le monde, même elle perd son temps et son effort, elle est vraiment responsable.

Lorsque tu la vois, tu observe une vie ordinaire, modeste, au même temps active, joyeuse. Le sourire ne quitte jamais son mignon visage.

Pour la première fois, tu sens qu'elle est naïve et stupide mais en réalité, elle est très intelligente et a un blanc cœur, elle est tolérante donne toujours les excuses aux autres.

Ses yeux attirent les regards, ils ont une brillance captivante.

Son ton nous sent qu'elle a une tristesse cahée mais la brillance de ses yeux envoit toujours l'espoir et l'optimisme.

Je la sens toujours proche de Dieu, il ya des choses qui nous font peur comme la mort mais elle n'a pas la peur de mourir, ses derniers m'influences beaucoup. Oumelkhir la science pour elle est sacrée. Elle aime la lecture, les romans, les poèmes; son auteur préféré est Victor Hugo et elle adore son œuvre "Notre dame de Paris" son idol est la personne idéale qui est sa professeur. Si elle était une saison elle serait le printemps car elle diffuse l'amour, la joie, la vie où elle va.

#### **Etudiant n° 15**

Celle qui parle beaucoup toute la journée, elle a la tête sur les nuages. Elle est une fille comme une fleur, le principal trait de son caractère est le sourire. Elle adore la couleur rouge. Elle préfère l'homme qui est sérieux. L'élégance est le le caractère qu'elle préfère chez une femme, pour elle, ce qu'elle apprécie chez ses amis est la joie. Le bavardage est son principal défaut. Elle préfère la lecture, l'écriture et la musique. La réussite est son rêve de bonheur. Elle voudrait être une professeur à l'Université au futur. Elle aime Victor Hugo comme auteur favoris en prose? Elle

méprise beaucoup la malhonnête, elle refuse toujours le désespoir malgré toutes les difficultés.

### **Etudiant n° 16**

Celui qui est surnommé le Renard.

Tlemcen, c'est son pays natal. La veille de 5 octobre 1987 est la première qu'il pleurt. Elevé, grandi à Batna et sans oublier son amour contrarié. Qui lui comblait plus de 18 ans, qui plus est, il est apollon.

C'est un jeune homme, aux yeux marrons, cheveux noirs, lèvres minces et un visage rond. C'est très joli d'avoir un ami, vif et sait rire et toujours le point de mire. QUnd il parle tout le monde se taire, c'est loin derrière lui quat à son service militaire. Le principal trait de son caractère est la noblesse de cœur.

Sans exagérer, la nervosité qui la seul ne me plait.

L'intelligence est ce qui différencie Raouf aux autres.

Il est très bien de suivre le dernier cri de la mode et leur non devient à la mode de tout le monde, a une passion pour la culture des pensées surtout anglaises et j'en mettrais ma main au feu que mon ami serait un duquel se réaliser un succès hors de pair.

En vertu de la moral, c'est un homme dont il faut parler que le bonnet à la main.

### **Commentaire**

Chacune des productions écrites des participants a été écrite avec un logiciel du traitement de texte, en utilisant la police Arial de taille 11 avec une 1 d'interligne et une marge de 5 cm afin de permettre les annotations. Nous tenons aussi à signaler que l'orthographe et la ponctuation de l'écrit original ont été bien préservées.

Il est à signaler qu'il ne s'agit pas d'une évaluation des productions écrites proprement dit, selon les critères habituels d'ordre linguistique: orthographique, grammaire et vocabulaire, mais selon notre objectif défini au préalable et ce, en se basant sur des items relevant de la créativité (la fluidité, la flexibilité et l'originalité). Ces trois items traduits respectivement en «abondance de la production», «réutilisation de ressources acquises ultérieurement» et «élaboration fine des idées rares et non standards».

### 3.2. Annotation des productions écrites

La majorité des écrits présentés commencent par une phrase d'ouverture selon les supports: du Roland Barthes « Vie de Fourier» et «L'invention de la solitude» de Paul Auster. La phrase d'ouverture consiste à utiliser la formulation de «Celui qui» ou bien «Celle qui» en lui ajoutant le premier détail qui nous passe par la tête concernant la personne à décrire. Notre objectif à travers cette phase est de déclencher la production chez les participants en leur laissant libre de construire la phrase d'ouverture avec des éléments convenables à la situation en question afin qu'ils soient autonomes dans leurs productions.

L'ensemble des participants ont enchainés leurs productions avec un va et vient entre le portrait chinois et les fameuses questions du questionnaire du Marcel Proust tout en renforçant leurs écrits avec des expressions imagées.

#### ► La fluidité

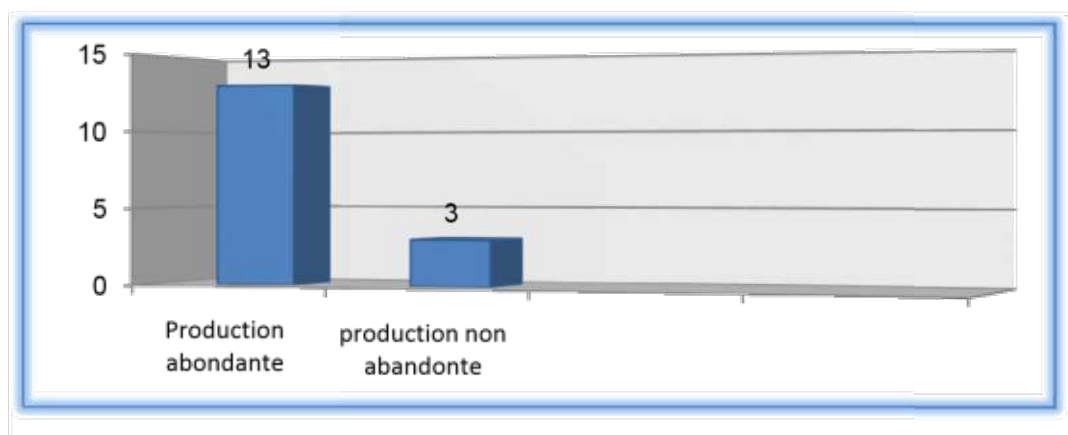


Figure n° 3: ombre des productions abondante et non abondante

N° de l'écrit	Nombre de Lignes	N° de l'écrit	Nombre de Lignes
01	21	09	18
02	31	10	23
03	26	11	32
04	31	12	20
05	21	13	29
06	17	14	36
07	20	15	18
08	21	16	28

Tableau n° 5 : La longueur selon le nombre des lignes des écrits originaux

Quant à la fluidité, il s'agit de notre premier critère relatif à la créativité que nous allons déterminer à travers l'abondance de la production et la spontanéité des participants. En effet, l'abondance et la spontanéité de la production représentent d'une manière générale ce qui constitue du point de vue de l'apprenant, la meilleure manière pour répondre à la consigne en question.

À partir du tableau ci-dessus, nous constatons que l'ensemble des participants ont écrit beaucoup, en effet, l'ensemble des textes recueillis contiennent des lignes allant de 17 à 36 lignes, les lignes sont comptées à partir des productions originales des apprenants, donc, dans l'ensemble nous pouvons dire que la majorité a écrit amplement tout en répondant à la consigne en question, ceci dit, il ne s'agit dans aucun cas du remplissage. Quant à la spontanéité, nous la distinguons à travers le style et l'effort personnel de chaque participant,

À travers le premier critère de la production écrite, à savoir; débiter la production en question par une phrase d'ouverture tout en laissant libre choix aux participants, donc, nous avons demandé à l'ensemble de créer mais pas de rien, mais à partir d'une consigne bien précise.

À ce sujet Meirieu précise que:

L'obligation dans laquelle se trouve le sujet de prendre en compte les éléments qui lui échappaient jusqu'au là, et de les mettre en rapport avec ce qu'il connaissait déjà. Le dispositif [pédagogique] pourra donc programmer l'inattendu, organiser la contingence, imposer la rencontre des matériaux disparates et multiples provenant de différentes sources. Il faudra donc fournir à l'élève ces matériaux et le contraindre à les intégrer dans son activité habituelle. (1999:116)

Ceci dit, la consigne demandée oblige l'apprenant à puiser dans les ressources dont il dispose pour les assembler et les mettre en relation afin d'aboutir à quelque chose de nouveau. Cependant, cette démarche conduit l'apprenant à faire recours à son imaginaire et à être de ce fait créatif.

Donc, la consigne en question définie et fournie au préalable les éléments nécessaires dont aura besoin l'apprenant pour la rédaction de sa production et en l'alliant à l'ensemble de son

Imaginaire, il est obligé de créer des liens entre les éléments fournis par la consigne et l'ensemble des matériaux culturels qui lui sont personnels.

Cependant, l'association établie par l'apprenant entre les concepts différents et ses nouvelles idées est le résultat direct du processus nommé la créativité.

### ► La flexibilité

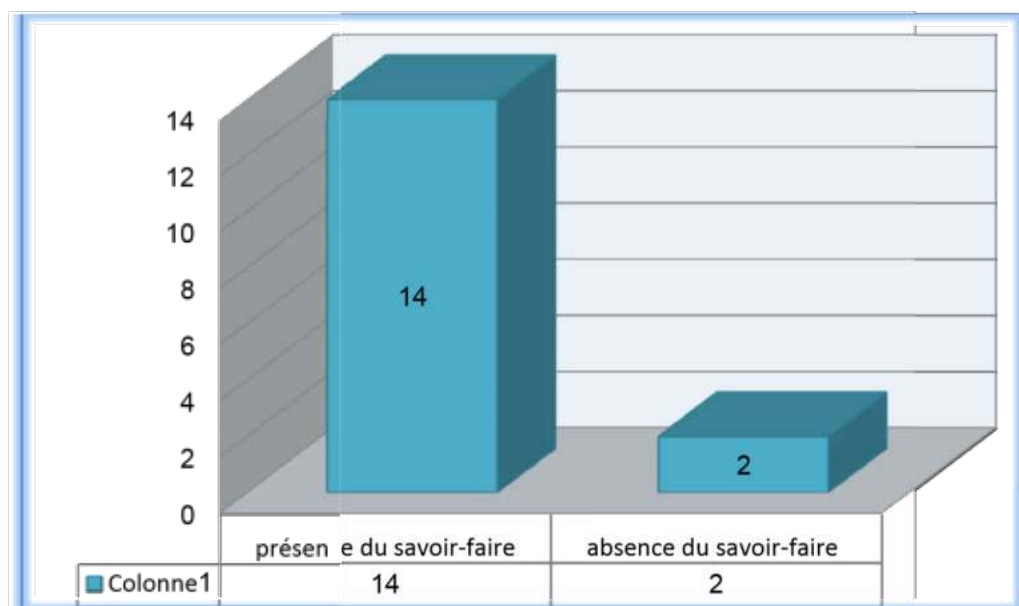
Quant à la flexibilité, il s'agit de notre deuxième critère que nous allons établir à travers la réutilisation des ressources. Il ne s'agit pas seulement de faire recours aux ressources acquises ultérieurement mais également de souplesse d'esprit à réinvestir les ressources en question. Concernant la réutilisation des ressources acquises, nous avons déjà signalé que l'ensemble des participants a su réinvestir avec succès les connaissances linguistiques acquises lors de l'atelier ludique.

En voici des exemples extraits des productions des participants:

N° de l'écrit	Indications	Exemples de phrases extraites des productions des étudiants
01 06 16 13	<b>Questionnaire de Marcel Proust</b>	-La mésentendement est sa plus grande qualité mais malheureusement ça ne cache pas son grand défaut la jalousie. - Sa plus grande qualité est l'innocence mais ça ne cache pas son pire défaut la paresse. -Le principal trait de son caractère c'est la noblesse de cœur, Sans exagérer, la nervosité qui la seule ne me plaît. -La qualité qu'il aime le plus chez les femmes est l'élégance car Pour lui la femme élégante est le symbole de la féminité.
07 09 10 12	<b>Expression idiomatique</b>	-Celle qui aime la vie et qui a rassemblé une galaxie, celle qui a Le cœur sur la main. -(...), c'est vraiment un apollon il est beau comme un cœur. -Un jeune homme qui n'a pas la langue dans sa poche. -(...) un homme tiré par quatre épingles, avec des cheveux noirs et des yeux marron (...).
14 02	<b>Portrait chinois</b>	-Si elle était une saison elle serait le printemps car elle diffuse l'amour, la joie, la vie où elle va. - S'il était une qualité il serait la bonté car il a un bon cœur.

04	<b>Phrase d'ouverture</b>	-Celle qui ne cesse de combattre dans la vie.
03		-Celui avec qui je m'amuse, je ris jusqu'aux larmes.
05		-Celle qui aime sa ville natale, si elle était une ville elle serait Alger
08		-Celui qui m'a volé le cœur avec sa gentillesse, s'il était une qualité il serait la boneté.

**Tableau n° 6 : Quelques indices concernant la flexibilité des productions**



**Figur : n°4: la réutilisation des ressources acqui es**

À partir de la lecture du tableau et figure cités ci-dessus, nous remarquons que la majorité des participants, soit 14 parmi 16, ont su réinvestir leur connaissances linguistiques d'une manière adéquate à la consigne en question.

Les participants ont fait preuve d'imaginaire et de savoir-faire en enchainant la phrase d'ouverture avec un élément de portrait chinois ou du questionnaire du Proust, à titre d'exemple, nous avons dans l'écrit n° 8, le participant a su introduire la phrase d'ouverture tout en l'entrelaçant d'une manière logique à une item du portrait chinois *Celui qui m'a volé le cœur avec sa gentillesse, s'il était une qualité il serait la boneté.*

Dans les écrits n° 1 et 6, les participants en su mettre en œuvre la description morale en s'appuyant sur deux items à la fois du questionnaire du Proust, pour le n° 1: *la méstériosité est sa plus grande qualité mais malheureusement ça ne cache pas son grand défaut la jalousie* et pour le n° 6 *sa plus grande qualité est l'innocence mais ça ne cache pas son pire défaut la paraisse.*

Quant à l'intégration des expressions idiomatiques, certains participants ont fait appel à leur culture personnelle en intégrant dans leur écrit de nouvelles expressions imagées qui ne figuraient pas dans l'atelier ludique comme c'est le cas dans l'écrit n°9 (...) *c'est vraiment un appollon il est beau comme un cœur* et (...) *il est de taille moyenne avec des cheveux et yeux noirs, fort comme un turc*, n° 16 (...) *il est apollon*, n° 13 (...) *il a un petit défaut il est têtu comme une mule*, n°10 *Un jeune homme qui n'a pas sa langue dans poche et portant il est réservé* et n°12 (...) *un homme de grande taille qui est tiré par quatre épingle*.

Nous remarquons que l'ensemble des participants ont structuré leur propos à l'aide de mots de liaisons et de locutions qui expriment la cause, la conséquence, l'opposition, la transition, etc.

L'intégration d'expression idiomatique est utilisée d'une manière adaptée à la consigne, elle a enrichi les textes des participants en ajoutant une certaine originalité à chacun d'entre eux.

Grace à leurs connaissances personnelles, la majorité des participants ont su enrichir leurs textes tout en respectant la consigne en question, ils ont puisé en quelque sorte dans leur réservoir lexical afin de trouver le mot et/ou l'expression qui convient le plus à la situation.

### ► L'originalité

Quant à l'originalité, il s'agit de notre troisième critère que nous allons établir à travers l'élaboration fine des idées rares et non standard, donc, il s'agit de cerner le caractère inventif et astucieux d'un élément et de sa présentation par l'ensemble des participants.

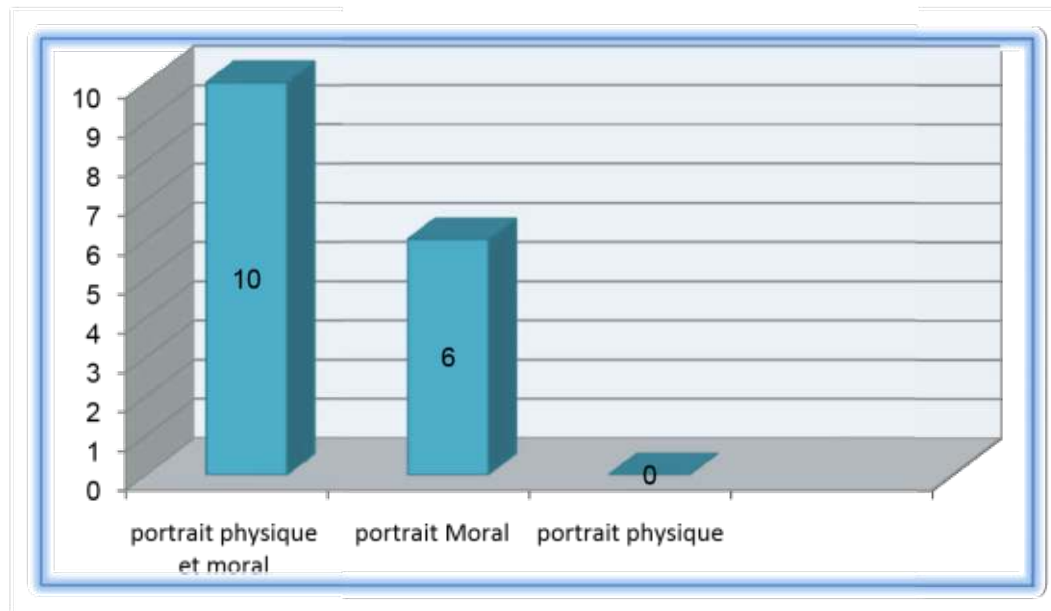
À travers les différentes séquences de l'atelier ludique, nous avons voulu déclencher l'imaginaire des participants et faire appel à leur créativité par le biais d'une panoplie ludique en rapport avec le portrait, nous allons à présent vérifier si notre objectif est atteint et voir comment l'ensemble des participants ont créé leurs portraits.

Pour la majorité des participants, ils se sont basés lors de la création de leur portrait sur les deux aspects moral et physique, en voilà une schématisation:

	Portrait physique et moral	Portrait physique	Portrait moral
N° de l'écrit	03, 04, 06, 07, 09, 11, 12, 13, 14 et 16		01, 02, 05, 08, Et 15

<b>Nombre</b>	<b>10</b>	<b>00</b>	<b>06</b>
---------------	-----------	-----------	-----------

**Tableau n° 7 : le recours au portrait physique et moral**



**Figure n° 5 : pourcentage du recours au portrait physique et moral**

Selon les données représentées dans le tableau et graphique ci-dessus, nous trouvons que la majorité des participants, soit l'effectif de 10 sur 16 participants, se sont focalisés lors de la création de leur portrait sur les deux aspects, à savoir; physique et moral. Tandis que le reste des participants, soit l'effectif de 06 sur 16 participants, se sont focalisés seulement sur l'aspect moral en négligeant l'aspect physique. Nous expliquons cette négligence, par le fait que l'ensemble des activités ludiques entamées lors de l'atelier s'appuyaient beaucoup plus sur l'aspect moral que physique.

La majorité des participants ont su enchaîner entre les deux aspects du portrait, il s'agit donc, d'une description cohérente où le physique du personnage reflète son environnement et son environnement reflète son caractère.

Dans les écrits n° 01, 02, 05, 08, 10 et 15, nous avons rien remarqué de précis sur le physique de la personne décrite, donc absence des détails habituels que nous donnons pour décrire une personne physiquement, mais nous remarquons la présence de la description à travers le portrait morale.

Quant aux écrits n° 03, 04, 06, 07, 09, 11, 13, 14 et 16, une présence parallèle du portrait physique et moral. Pour la description physique, l'ensemble des participants ont fait recours à un vocabulaire de description bien précis portant sur la physionomie.

En voici quelques exemples portant sur le vocabulaire de description physique relevés des écrits des participants:

Visage / Nez/ Bouche	Yeux/regard	Cheveux/ Barbe/Peau	Taille/ Corpulence
-Une belle tête diabolique. -Nez camus. -Visage lumineux. -Son rond visage. -Son nez retroussé. -Petite bouche mignone -Un visage arrondi avec un teint blanc. - Avec un nez grec. - Petite bouche et nez épaté. -Les joues gonflées. - Lèvres minces et au visage rond.	-Yeux marrons noisettes -Ses yeux doux et petillants. -Elle a des yeux flomboyants. -Yeux attirent les regards, ils ont une brillance captivante. - Yeux grands sévères Sont marrons. -Au yeux noisettes et le teint brun. -Un regard douteux.	-Cheveux crépus et Noirs. -Cheveux lisses. -Une grande barbe. -Cheveux blancs lisses. -Cheveux noirs.	-Balaize, d'une taille moyenne. -Epaules élancé -Il est grand. - Elle a une masse grosse avec des épaule larges. -Elle a des mains douces. -Fort comme un turc. -Le corps souple et Les jambes solides.

**Tableau n° 8 : Extraits des écrits des participants portant sur le vocabulaire du portrait physique**

L'ensemble des textes est trop riche aussi en stylistique notamment la comparaison qui est présente dans certains écrits des participants, à titre d'exemple: (...) *il est beau comme un ange. (...) il est beau comme un cœur. (...) des épaules large comme un soldat. (... ) elle ressemble à un portrait de printemps. (...) elle est comme un temps nuageux où on ne peut pas voir le soleil. (...) c'est une agréable copine, une tulipe dans un désert dont les dunes du sable brille comme l'or sous l'éclat du soleil. (...) il est très comparable au printemps avec sa douceur, au climat ensoleillé avec son calme. (...) gros et blanc comme un bon homme de neige.*

Nous avons soulevé une métaphore et une gradation dans ce qui suit: (...) *c'est une étoile brillante dans la nuit*. (...) *C'est un livre éternel dans les pages, les paragraphes, les phrases sont infini*. (...) *elle est une étoile dans la nuit*. Un oxymore dans: (...) *elle est le silence dans le bruit*. Une antithèse dans: (...) *une fleur qui porte la paix et la guerre* et une anaphore qui a permis de créer un effet symétrique dans (...) *celui qui a une personnalité forte qui peut avoir une beauté rare admirable, il est beau comme un ange, celui qui peut vous prendre au monde du raisonnement, il est sympa il a le cœur sur la main, celui qui peut convaincre les gens pour passer son message*.

Le recours aux figures de styles a enrichi les écrits des participants, les textes sont plus expressifs et impressionnants, les participants ont su créer des portraits poétiques en s'écartant du portrait ordinaire qui se base uniquement sur une description purement physique et morale.

Afin de raffiner plus amplement leurs écrits et de leur rajouter une certaine originalité, certains participants ont fait recours à des formules langagières contenant une morale telle que les proverbes, à titre d'exemple: *les chiens aboient, les caravanes passent, ça c'est le principal trait de son caractère. L'argent ne fait pas le bonheur c'est sa devise dans la vie.*

*Manger pour vivre et ne pas vivre pour manger constitue sa devise dans la vie.*

Nous avons remarqué également la présence d'autres tournures du langage inventées par les participants, il s'agit d'un usage ludique du langage, d'une créativité personnelle relevant de la capacité de chaque participant à créer des énoncés figuratifs en réponse à une situation donnée, nous prenons comme exemple le fait de traduire en français des prénoms arabes comme: *Oumelkhir «La mère de bien», celui qui s'appelle «TAWFIK NADER» qui signifie «le rare», Ala pour «Aladan, de la fiction à la réalité»* et le fait de créer un mot, une sorte de néologisme comme dans: *Son occupation préférée ne peut jamais être que son travail au lycée. Le plus grand malheur qu'on peut remarquer sur son visage est l'examophobie* (...).

À présent, nous pouvons dire que l'ensemble des participants ont fait preuve d'originalité à travers leurs écrits, et ce, à travers l'attitude de chaque participant à imaginer, inventer et produire.

## 4. Bilan de l'analyse

Suite à notre analyse effectuée vis-à-vis de cette dernière phase de notre expérimentation, à savoir l'atelier ludique, qui s'articule sur la rédaction d'une production écrite portant sur un portrait (physique et moral) en se basant sur une variété de supports ludiques pratiqué lors de l'atelier, nous avons remarqué que l'atelier ludique était bien bénéfique pour l'ensemble des participants.

Quant aux objectifs fixés de cette dernière phase, à travers l'analyse établie, nous avons constaté que les cinq objectifs sont quasiment-atteints, à savoir:

- ❖ Le respect de la consigne.
- ❖ Réinvestissement des acquis.
- ❖ La fluidité (abondance des idées).
- ❖ La flexibilité (savoir-faire et réinvestissement des ressources acquise ultérieurement).
- ❖ L'originalité (élaboration fine des idées rares et non standards).

Les es étudiants participants ont bien réussi à rédiger des textes riches et cohérents tout en respectant la consigne demandée.

Dans l'ensemble, tous les étudiants ont fait recours aux connaissances linguistiques acquises lors de l'atelier dans la rédaction de leurs productions écrites sans négliger leur culture personnelle, ils ont fait également preuve de souplesse d'esprit et du savoir-faire et ce, en réinvestissant avec succès les ressources acquises ultérieurement.

La quasi-majorité ont pu introduire des phrases relevant des tournures de la langues comme les figures de style tel que la métaphore, la comparaison, l'antithèse, l'oxymore et l'anaphore, ainsi que des expressions idiomatiques et des proverbes, ce qui a permet de donner une certaine originalité à leurs textes.

### 4.1. Confrontation des résultats : approche comparative

Notre objectif à travers cette expérimentation était de vérifier si les activités ludiques peuvent susciter l'imaginaire des apprenants et mener par ce fait, au développement de la créativité.

Pour ce faire, nous avons pratiqué dans la classe de FLE un atelier ludique rassemblant une série d'activités ludiques portant sur le portrait tout en passant dans un premier temps par une

activité témoin (post-test) sous forme d'une production écrite ordinaire portant également sur le portrait afin qu'on puisse comparer les résultats une fois notre expérimentation achevée.

Confronter les résultats du post-test (production écrite ordinaire) avec celui de la production finale, fruit de l'atelier ludique, nous a permis de constater ce qui suit:

- ▶ Il faut changer le regard de certains enseignants à l'égard de l'activité ludique et ce, en l'intégrant comme une activité complète dans la classe de FLE.
- ▶ Nous pouvons désormais, considérer l'activité ludique comme support, par excellence, déclencheur de l'imaginaire des étudiants.
- ▶ Proposer plus d'atelier ludique et d'écriture dans la classe de FLE pour favoriser le développement de la créativité des apprenants.
- ▶ Avec des supports tels que le portrait chinois, le questionnaire de Proust et les expressions idiomatiques, nous avons pu solliciter l'imaginaire des étudiants à travers la création.
- ▶ Des recherches ultérieures pourront se centrer sur la place accordée à cette notion de la créativité dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie et aux démarches adéquates à mettre en œuvre quant à son évaluation au niveau de l'oral et de l'écrit.

## **Conclusion**

L'objectif de notre expérimentation était de mesurer la réaction des participants étudiants au stimulus, à savoir, l'activité ludique, afin d'étudier l'émergence de la créativité dans un processus d'enseignement-apprentissage du français LE/LS, pour ce faire, nous avons mené un atelier ludique dans une classe de 1<sup>re</sup> année LMD français à l'Université d'El-Oued.

À travers les différentes étapes d'analyse et d'évaluation des écrits des participants, nous avons pu constater que l'activité ludique est un support par excellence qui permet de développer l'imaginaire des étudiants et par ce fait, il permet de créer et de développer sa créativité d'une manière spontanée.

Nous concluons le présent chapitre par une confrontation des résultats sous forme d'une approche comparative entre le poste-test, à savoir, la production écrite ordinaire portant sur la description d'une personne proche, et la production finale entamée en se basant les différents supports étudiés lors de l'atelier ludique tels que: le portrait chinois, les expressions idiomatiques, le questionnaire de Proust la phrase d'ouverture.

# Conclusion générale

Nous nous sommes intéressés dans un premier temps à travers notre travail de recherche à la spécificité du statut du français dans le sud algérien, précisément celui du Souf, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une spécificité régionale largement importante car elle a pu influencer les attitudes et représentations des apprenants vis –à-vis du français LE/LS.

Une particularité que nous avons déterminée par l'historique de la région (par apport à la colonisation) et la spécificité de sa situation géographique (une oasis implantée dans le grand erg oriental), cette particularité a entraîné des idées négatives ancrées dans les mentalités et transmises de génération en génération, donc, d'*ipso facto* cette particularité a mené à un rejet vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage de cette langue.

La présente recherche, comme nous l'avons déjà précisé, a pris source dans notre modeste expérience dans l'enseignement universitaire auprès des classes de 1<sup>re</sup> année LMD français, où nous avons remarqué certaines difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction d'une production écrite riche, structurée et cohérente, ceci dit, à travers notre travail de recherche, nous avons tenté d'apporter un éclairage sur l'activité ludique quant à son intégration dans la classe de FLE dans un cursus universitaire et ce, en l'analysant comme un support déclencheur de créativité chez les participants étudiants.

À l'issu de notre étude scientifique, nous avons constaté le lien incontestable entre l'activité ludique et l'émergence de la créativité chez les apprenants de la classe de FLE.

Confirmant nos hypothèse de départ, notre analyse nous a permis de confirmer, dans un premier temps, que l'activité ludique, permet aux apprenants de réinvestir leurs connaissances linguistiques d'une manière correcte et intelligible.

Nous avons également pu montrer que la réussite d'une activité ludique dépend essentiellement de l'engagement des participants ou plus précisément, comme l'a signalé Leblanc (2002:252): « (...), de l'adéquation de la forme et de l'intensité de cet engagement par apport aux exigences respectives des cadres qui structure le jeu.», sans négliger les quatre régions métaphoriques du jeu cité par Silva (2008:14) qui sont: le matériel ludique, la structure ludique, le contexte ludique et l'attitude ludique.

Le recours aux activités ludiques à caractère créatif tels que: le portrait chinois, le questionnaire de Proust et les expressions idiomatiques nous a permis de constater une amélioration dans les écrits des participants étudiants et par ce fait, nous pouvons dire à présent, que la créativité constitue un facteur incitatif de l'écriture, chose confirmée à travers les productions finales menées lors de notre expérimentation.

Donc, le choix du support et son application en classe sont deux éléments majeurs qui peuvent aider au développement de la créativité des apprenants, ceci dit, un support à caractère créatif ainsi qu'une démarche créative tel que l'atelier peuvent nous permettre de stimuler les apprenants et de les impliquer plus dans la tâche en question et dans ce cadre, l'écriture n'est plus considérée par les apprenants comme une tâche réservée uniquement à la classe mais plutôt comme un moyen d'expression et de libération de l'imaginaire.

Encourager la créativité dans la classe de langue relève des fonctions de l'enseignant, certes qu'elle n'est pas enseignée explicitement durant les cours ni prise en considération comme une compétence à développer chez les apprenants comme les programmes stéréotypes qui comportent maintes avantages dont nous citons qualité et rigueur qui nous permettent une évaluation équitable et normée, donc, nous évaluons le savoir et le savoir-faire des apprenants mais nous négligeons sa capacité intellectuelle qui devrait être prise en considération, en effet, reconnaître la créativité de l'apprenant signifie reconnaître une dimension de sa personne.

Quant à l'activité ludique, nul ne peut nier son efficacité auprès des apprenants dans l'enseignement scolaire, mais son intégration dans un cursus universitaire reste encore ambiguë et beaucoup d'enseignants restent encore réticent à ce sujet.

À travers notre expérimentation, nous avons pu montrer qu'il ne s'agit pas d'une activité typiquement enfantine avec des connotations banales à appliquer dans la classe de langue uniquement auprès des enfants, en effet, il faut élargir la place accordée au jeu dans la classe de FLE et ce, en la pratiquant avec un public d'adultes d'apprenants dans un contexte universitaire.

L'activité ludique peut apporter des résultats presque miraculeux pour les apprenants en difficultés, à condition de savoir choisir l'activité adéquate au niveau des apprenants en question et quant à l'enseignant, pour la réussite de son exploitation auprès d'un public d'adulte, il doit plus au moins maîtriser l'univers ludique en faisant une exploitation raisonnée de l'activité en question selon les objectifs fixés au préalable.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'activité ludique est le support pédagogique par excellence qui privilégie le développement de l'iminaire et la créativité des apprenants en difficultés, en effet, ce type de support pédagogique stimule d'avantage les apprenants et les incite à s'appliquer d'avantage dans la tâche en question.

Nous espérons à présent, que des études approfondies seront menées à l'avenir concernant la notion de la créativité et quant à son évaluation qui reste encore ambiguë, et ce, au niveau de l'oral et de l'écrit.

# Bibliographie

## I- Ouvrages

- Achrad, P. (1993). *La sociologie du langage*. Paris: PUF.
- Ait Aider, A. (2014). *Université le chaos ! Un professeur témoigne sur la soumission des élites*. Koukou Éditions.
- Angers, M. (2015). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Casbah Éditions.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Beaudot, A. (1973). *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris : Éditions ESF.
- Beaudot, A. (1974). *La créativité à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Belkherroubi, A. (2006). *La naissance et la reconnaissance de la république Algérienne*. Alger : ENAG Éditions.
- Belmihoub, S. (2012). *Le français en Algérie état des lieux et perspectives didactiques, une nouvelle approche*. Grande Bretagne: Éditions Universitaires Européennes.
- Benmayouf, C-Y. (2008). *Renouvellement social, renouvellement langagier dans l'Algérie d'aujourd'hui*. Paris : Harmattan.
- Boden, M-A. (2005). *The creative mind. Myths and mechanisms*. New York : Routedge.
- Boyer, H. (1990). *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (2012). *Sociologie de l'Algérie*. (2éd) Quadrige. Paris : PUF.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Anthropos Éducation.
- Calvet, J.L. (1993). *La sociolinguistique*. Presses universitaires de France-PUF.

- Calvet, J.L. (2002). *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*. Payot.
- Capron Puozzo, I. (2016). *La créativité en éducation et formation. Perspectives théoriques et pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Caré, J-M. Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette FLE.
- Castellotti, V & Chalabi, H. (2006). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Harmattan.
- Chachou, I. (2003). *La situation sociolinguistique de l'Algérie, pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. Harmattan.
- Chachou, I. (2018). *Sociolinguistique du Maghreb*. Hibr Éditions.
- Carras, C et al. (2007). *Le français sur objectif spécifiques et la classe de langue*. CLE International.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir Professoral et pratiques de classe*. Paris : Hachette.
- Cislaru, G, Claudel, C & Vlad, M. (2013). *L'écrit universitaire en pratique*. De Boeck.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*. Éditions Didier, Paris.
- Cordina, D, Rambert, J & Oddou, M. (2017). *Pratiques et projets numériques en classe de FLE*. CLE International.
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: PUG.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Deci, E-L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum Press.

- De Saussure, F. (1990). *Cours de linguistique général*. Paris : Payot.
- Dourari, A. (2003). *Les malaises de la société algérienne. Crise de langue et crise d'identité*. Casbah Éditions.
- Eberhardt, I. (1994). *Au pays du sable*. Paris: F.Sarlot.
- Eveno, P. (1996). *L'Algérie*. Le Monde des Éditions.
- Evrard, F. (2009). *L'atelier d'écriture: 150 jeux de lettres et exercices de rédaction*. Paris: Ellipses.
- Ferkous, S. (2007). *L'histoire de l'Algérie des phéniciens à l'indépendance, 814av.j.c/ 1962*. Dar El-Ouloum.
- Fishman, J-A. (1973) : *Sociolinguistique*, Paris: Nathan-Labor.
- Gaffiot, F. (2001). *Dictionnaire latin français*. Hachette.
- Galisson, R. (1982). *D'hier à aujourd'hui : la didactique des langues étrangères*. Paris : CLE international.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Grandguillaume, G. (1983). *L'arabisation et la politique linguistique au Maghreb*. Paris : Editions G-P. Maisonneuve et Larose.
- Grandmont, N. (1997). *La pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. Université De Boeck, Édition Bruxelles.
- Guerid, D. (2014). *Repenser l'université*. Arak Éditions.
- Hagège, C. (2013). *La structure des langues*. Presses universitaires de France-PUF.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: Harmattan.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris : J. Corti.
- Honore, M. (2006). *Le jeu et l'apprentissage d'une langue étrangère*. S.I.

- Huizinga, J. (1951). *Homo ludens. Essai sur la fonction social du jeu*. Gallimard.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Jaskarzec, P. (2010). *La langue française est un jeu*. Libro Mémo.
- Kateb, K. (2014). *Le système éducatif dans l'Algérie coloniale (1833-1962). Bilan statistique historiographique*. Éditions Apic.
- Klein, M. (2005). *Psychanalyse d'enfants*, Payot.
- Lavédrine, C. (2016). *Assumer son autorité et motiver sa classe. Techniques vocales, corporelles et verbales pour entraîner, captiver et transmettre*. De Boeck Supérieur.
- Leblanc, M-C. (2002). *Jeu de rôle et engagement : évaluation et interaction dans les jeux de rôles du français langue étrangère*. Paris : Harmattan.
- Lubart, T. (2010). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Mangenot, F & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. CLE International.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mebarki, M. (2003). *Sauver l'université*. Éditions Dar El Gharb.
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit : compréhension : production en français langue étrangère*. Paris.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.
- N'da, P. (2015). *Manuel de méthodologie et de rédaction de la thèse de doctorat et du mémoire de master en lettres, langues et sciences humaines*. Harmattan.
- Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche- action responsable*. Paris : OPHRS. Osho. (2006). *Créativité*. Almasta Éditions.
- Peters, R.S. (1973). *Le concept de motivation*. Traduit de l'anglais par Helene Costantini. S.I.

- Perraudau, M. (2009). *Les stratégies d'apprentissage: comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Plantier, E. (2010). *Animer un atelier d'écriture pour tous*. Paris: Eyrolles.
- Popper, K-R. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Porcher, L. (1988). *Manières de classe*. Hatier-Didier
- Porcher, L. (1995). *Enjeux du système éducatif : le français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Porcher, L. (2000). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Éducation.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies des langues*. Paris : Nathan-Clé International.
- Puren, C. (1998). *Se former en didactique des langues*. Éditions Ellipes.
- Puren, C & Galisson, R. (1999). *La formation en question*. CLE International.
- Puren, C. (2004). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Didier Scolaire.
- Py, B. & Lüdi, G. (2003). *Etre bilingue*. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften; 3 éditions.
- Riba, P & Mègre, B. (2014). *Démarche qualité et évaluation en langues*. Paris : Hachette.
- Queffélec, A et all. (2002). *Le français en Algérie : lexicologie et dynamique des langues*. Bruxelles: De Boeck & Larcier,
- Rosier, M. (2002). *La didactique du français*. Presses universitaires de France-PUF.
- Rousseau, J-J. (2009). *Émile ou l'éducation*. Éditions Flammarion.
- Sayad, A-M. (1976). *L'immigration algérienne en France*. Paris: Editions Entente.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Tagliante, C. (2011). *La classe de langue*. CLE International.
- Taleb Brahim, Kh. (1997). *Les Algériens et leur (s) langue (s) : élément pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger: Éditions El Hikma.

- Taleb Brahim, A. (2008). *Mémoires d'un Algérien. Tome 2 : la passion de bâtir (1965-1978)*. Alger: CASBAH Éditions.
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en quatre mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Édition Ellipses.
- Vigner, G. (2011). *Enseigner le français comme langue seconde*. CLE International.
- Voisin, A. (2003). *Le Souf monographie*. Algérie: El-Walid.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L. (2004). *Imagination and creativity in childhood*. Journal of Russian and East European Psychology.
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris: Hachette.
- Winnicott, D-W. (1975). *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. Paris. Gallimard.
- Walter, H. (1994). *L'aventure des langues en occidents : leur origine, leur histoire, leur géographie*. Paris : Robert Laffont.
- Wright, A & al. (1983). *Games for language learning*. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- Zaid, N, Tazairt, K & Farzouli, M. (2009). *El Oued patrimoine et civilisation*. CDSP Éditions : Alger.

## II- Dictionnaires

- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Encyclopédie universelle Larousse classique. (2002). Éditions Larousse.
- Gallison, R. Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique de langues*. Paris: Hachette.
- Raynal, F & Rieunier, A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-lesMoulineaux : ESF.
- Reuter, Y. et al. (2011). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. El Midad.
- Robert, J-P. (2011). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.

### III- Articles et sites web consultés

Achouche, M. (1981). La situation sociolinguistique en Algérie. In, *Langues et Migrations*, Centre de didactique des langues, Université des Langues et Lettres de Grenoble, pp. 46.

Asselah-Rahal, S. (2001), La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? In : *Cultures et langues, la place des minorités*: Colloque Ethique et nouvelles technologies: l'appropriation du savoir en question, 25 et 26 septembre 200, Beyrouth, Liban.

Asselah-Rahal, S & Blanchet, Ph. (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues: Rôles du français en contexte didactique*. E.M.E & Intercommunications.

Asselah-Rahal, S & Blanchet, Ph. (2007). Contacts des langues et didactique des langues. In, Asselah-Rahal, S. & Blanchet, Ph. *Plurilinguisme et enseignement des langues: Rôles du français en contexte didactique*. E.M.E & Intercommunications, pp.27-32.

Asselah-Rahal, S, Méfidène, T & Zaboot, T. (2007). Le contexte sociolinguistique Algérie. In, Asselah-Rahal, S. & Blanchet, Ph. *Plurilinguisme et enseignement des langues: Rôles du français en contexte didactique*. E.M.E & Intercommunications, pp.11-16.

Astolfi, J-P. (1984). Produire des connaissances didactiques fiables et/ou des outils de formation. In, *Revue française de pédagogie*, vol. 69, pp. 117- 121.

Astolfi, J-P. (1993). Trois paradigmes pour la recherche en didactique. In, *Revue française de pédagogie*, vol. 103, pp. 5- 18.

Astolfi, J-P. (1997). Du "tout" didactique au "plus" didactique. In, *Revue française de pédagogie*, vol. 120, pp. 67- 73.

Besse, H. (1989). De la relative rationalité dans des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. In, *Langue française*, n°82, pp. 28- 43.

Besse, H. (1994). L'enseignement de la -grammaire- du français langue seconde ou étrangère de 1968 à 1988. In, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988) LAL*. Paris: Didier, pp. 55-69.

Besse, H. (1998). Contribution à l'histoire du mot didactique. In, J. Billiez (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise*

Dabène. Grenoble: LIDILEM, pp. 17-30

Boyer, H. (1997). Conflit d'usages, conflits d'images. In, Boyer, H. (éd), *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» des langues?* Paris: Harmattan, pp. 9-34.

Boudebia, A. (2011). L'évolution des représentations du français et de son enseignement apprentissage dans le sud algérien: le cas du Souf. In, *AFLS*, vol. 16 (2), pp. 81-115.

Boudebia, A. (2012). Langage et identité. La place du français et de l'anglais dans le conflit sociolinguistique algérien: Représentations d'enseignants de français du sud algérien. In, *Synergies Royaume-Unis et Irlande*, n°5, pp.265-277.

Canale, M. & Swain, M. 1980: Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing. In, *Applied Linguistics*, vol 1, pp. 1-47

Castellotti, V & Moore, D. (2002). *Représentations sociales dans les langues et enseignements*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Caubet, D. (1998). Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? In *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingue*, n° 14, pp 122.

Chilli, A. (2011). *Rapport aux langues natives et enseignement du français en*

*Algérie*. Public Book. Consulté le: (29.07.2012):

<[http://books.google.fr/books?id=LTJSYEhFQJgC&printsec=frontcover&dq=1%27enseignement+du+fran%C3%A7ais+en+alg%C3%A9rie&hl=fr&sa=X&ei=5jrIUM7kJHR0QXV\\_IGACA&ved=0CDwQ6AEwAQ#v=onepage&q=1%27enseignement%20d%20fran%C3%A7ais%20en%20alg%C3%A9rie&f=false](http://books.google.fr/books?id=LTJSYEhFQJgC&printsec=frontcover&dq=1%27enseignement+du+fran%C3%A7ais+en+alg%C3%A9rie&hl=fr&sa=X&ei=5jrIUM7kJHR0QXV_IGACA&ved=0CDwQ6AEwAQ#v=onepage&q=1%27enseignement%20d%20fran%C3%A7ais%20en%20alg%C3%A9rie&f=false)

Cicurel, F. (1998). Les paradoxes de la communication didactique. In, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*. Grenoble : LIDILEM.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. In, *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Consulté le : (29.11.2012):

<<http://aile.revues.org/801>>

Cicurel, F. (2011). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage: observer, transcrire, analyser. In, *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures*. EAC, AUF, pp. 323-335.

Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In, Matthey, M. *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP éditions, pp. 19-23.

De Beni, R. & Pazzaglia, F. (2001). Lecture : les connaissances relatives à la tâche et aux stratégies. In. P.-A. Doudin, D. Martin & O. Albanese (Ed.), *Métacognition et éducation*. Bern: Peter Lang. pp. 248.

Debyser, F. (1978a). Les Jeux du langage et du plaisir. In, Caré, J.-M. et Debyser, F. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette, pp. 1-12.

Debyser, F. (1978b). Créativité. In, Caré, J.-M. et Debyser, F. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette, pp. 116- 155.

Defays, J-M. (2003). Didactique du français : FLE, FLS, FLM : quelles didactiques pour quels enseignements à quels publics. In, *Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveaux partage ?* E.M.E, pp . 09-27.

Defays, J-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. MARDAGA. Consulté le: (12.12.2012):

<[http://books.google.fr/books?id=1gigWFsI\\_fQC&pg=PA70&dq=henri+besse&hl=fr&sa=X&ei=hziUPLOO8eo0AXH7IGwBA&ved=0CEMQ6AEwBDgK#v=onepage&q=henri%20besse&f=false](http://books.google.fr/books?id=1gigWFsI_fQC&pg=PA70&dq=henri+besse&hl=fr&sa=X&ei=hziUPLOO8eo0AXH7IGwBA&ved=0CEMQ6AEwBDgK#v=onepage&q=henri%20besse&f=false)>

De Pietro, J-F. (1998) : Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école ?. In, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, contribution à l'hommage à Louise Dabène*. Grenoble : LIDILEM.

Derradji, Y. (2006). Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?. In, *Le français langue étrangère et seconde, des paysages didactiques en contexte*. Paris : Harmattan, pp. 45-52.

Galisson, R. (1989). Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français). In, *Langue française*, n° 82, pp. 95-115.

Galisson, R. (1995). Enseignant nouveau, outils nouveaux. In. *Le français dans le monde (recherches et applications)*. Numéro spécial « Méthodes et méthodologies ». Janvier, pp70-78.

Grandguillaume, G. (1998). L'arabisation et la question des langues en Algérie. In, Billiez, J. *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, contribution à l'hommage à Louise Dabène*. Grenoble: LIDILEM, pp. 215-219.

Grandguillaume, G. (2004). L'arabisation au Maghreb. In, *Revue d'aménagement linguistique*, Aménagement linguistique au Maghreb, Office Québécois de la langue française, n° 107, pp.

Harkou, L. (2015). Pour l'utilisation de l'activité ludique en Algérie en classe de FLE. In. *Synergies Algérie*, n° 22, pp. 59-71.

Helme, L., Jourdan, R & Tortisseur, K. (2014). Le jeu en classe de FLE ; intérêts et pratiques. In. *Rencontres pédagogiques du Kansai*. Institut français du Japon.

Kadri, A. (2007). Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie. In, *La France et l'Algérie : leçons d'histoire, de l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. ENS Lettres et Sciences Humaines, UCB Lyon 1, INPR, pp. 19-39.

Kateb, K. (2005). *École, population et société en Algérie*. Harmattan. Consulté le: (20.10.2013): <<http://books.google.fr/books?id=vBPRCyPd1N4C&pg=PA85&dq=situation+du++fran%C3%A7ais+dans+le+sud+alg%C3%A9rien&hl=fr&sa=X&ei=h7djUqayDKeF4AT3w4GoBw&ved=0CF4Q6AEwCDgU#v=onepage&q=situation%20du%20%20fran%C3%A7ais%20dans%20le%20sud%20alg%C3%A9rien&f=false>>

Lacheraf, M. (1974). La culture entre l'idéologie coloniale dominante et l'idéologie de libération du peuple. In *Limag*, El Djeich, n°138, pp.89-101. Consulté en janvier 2012 : <http://www.limag.com/new/index.php?inc=dspart&art=00008355>

Morin, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires. In, *Revue du MAUSS*, n° 28, pp.

59-69. consulté le: (11.10.2012): <<http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2page-59.htm>>

Morsly, D. (1985). Le langage pris dans les mots. La langue nationale en Algérie. Pouvoir des mots, pouvoir pour les mots. In *Peuples Méditerranéens*, pp 79-93.

Morsly, D. (1990). Attitudes et représentations linguistiques. In, *Linguistique et facteurs externes*, vol. 26, n° 2, pp. 77-86.

Silva, H. (2005). Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE.

FRANC-PARLER. Le site des professeurs de français. Consulté en mai 2015 sur :

<http://www.francparler-oif.org/le-jeu-un-outil-pedagogique-a-part-entiere-pour-la-classe-de-fle/>

Silva, H. (2009). La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère.

In, *Synergies Europe*, n° 4, pp. 105-117.

Silva, H. (2011). Le jeu de langue: sur les traces d'une didactique potentielle. In, *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures*. EAC, AUF, pp. 425-433.

Taleb Brahim, Kh. (1998) : De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens. In, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, contribution-Hommage à Louise Dabène*- Grenoble 3: LIDILEM.

Taleb Brahim, Kh. (2007). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. In, *La France et l'Algérie : leçons d'histoire, de l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. ENS Lettres et Sciences Humaines, UCB Lyon 1, INPR, pp. 41-54.

Weiss, F. 2001. De l'exercice scolaire à la créativité. Activités ludiques, activités d'apprentissage. In, DE SALINS, G-D [dir.]. *L'Enseignement des langues aux adultes aujourd'hui : une pratique de la pédagogie pour une pédagogie de la pratique*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne, pp. 109-124. Consulté le:

(12.12.2012):

[http://books.google.dz/books?id=Vc5dzo2JwmoC&pg=PA109&lpg=PA109&dq=De+l%E2%80%99exercice+scolaire+%C3%A0+la+cr%C3%A9ativit%C3%A9.+Activit%C3%A9s&source=bl&ots=1xwgaIYnk3&sig=BX2J1e03wjP0Zf GDyWi6z6i3Y&hl=fr&sa=X&ei=YwK5UMr4BsTftAaKiYGoAQ&sqi=2&redir\\_esc=y#v=onepage&q=De%20l%E2%80%99exercice%20scolaire%20%C3%A0%20la%20cr%C3%A9ativit%C3%A9.%20Activit%C3%A9s&f=false](http://books.google.dz/books?id=Vc5dzo2JwmoC&pg=PA109&lpg=PA109&dq=De+l%E2%80%99exercice+scolaire+%C3%A0+la+cr%C3%A9ativit%C3%A9.+Activit%C3%A9s&source=bl&ots=1xwgaIYnk3&sig=BX2J1e03wjP0Zf GDyWi6z6i3Y&hl=fr&sa=X&ei=YwK5UMr4BsTftAaKiYGoAQ&sqi=2&redir_esc=y#v=onepage&q=De%20l%E2%80%99exercice%20scolaire%20%C3%A0%20la%20cr%C3%A9ativit%C3%A9.%20Activit%C3%A9s&f=false)

Zaboot, T. (2007). Le français dans le système éducatif algérien. In, Asselah-Rahal, S. et Blanchet, Ph. *Plurilinguisme et enseignement des langues: Rôles du français en contexte didactique*. E.M.E & Intercommunications, pp.33-34.

#### **IV- Thèses**

Cherrad-Bencherfa, Y. (1990). *Contacts de langues et enseignement du français en Algérie*. Thèse de Doctorat d'État. Université de Constantine.

Silva, H. (1999). *Poétique du jeu. La métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au XXe siècle*. Thèse de doctorat. Université de Paris III.

# Annexes

## Questionnaire n°01 destiné aux enseignants (avant l'expérimentation)

À l'intention des enseignants de –l'expression écrite et orale– du département de français, à l'université d'El-Oued.

Ce questionnaire entre dans le cadre d'une enquête que nous réalisons dans notre travail de recherche en vue de l'obtention d'un doctorat en didactique, pour cela nous vous prions de répondre en toute sincérité. Nous vous remercions d'avance pour votre coopération.

Sexe: Masculin  Féminin  Age:

Vous êtes : titulaire  vacataire

### -Expérience au département:

Moins de 2 ans  Moins de 4 ans  plus de 4 ans  -Vous enseignez  
ou déjà enseigné:

Expression écrite  Expression orale

-Pensez-vous que la situation du français au Souf; étant une ville de sud., est différente  
vis-à-vis des autres régions de l'Algérie (l'est, l'ouest et le nord) :

Oui  Non

### -Si oui, est-ce d'origine:

Historique  Culturelle

### -Autres:

.....  
.....

### -Comment jugez-vous le niveau de vos apprenants en FLE:

Médiocre  Très faible  Assez bien   
Bien  Très bien  Excellent

### -Dans quel domaine pensez-vous qu'ils éprouvent plus de lacunes:

L'écrit  L'oral

**-Le niveau en langue française de vos étudiants, est-il en dessous de celui exigé par les contenus des modules du canevas?**

Oui  Non

**-Selon vous, les programmes proposés, répondent-ils aux besoins réels des apprenants?**

Oui  Non

**-Si non, dites pourquoi :**

.....  
.....

**-Dans vos pratiques de classe, quel type d'activité ou support utilisez-vous pour stimuler la créativité c chez vos apprenants? Expliquez**

.....  
.....

**-Avez-vous déjà pratiqué des activités interactives ou ludiques en classe?**

Oui  Non

**-Est-ce que vous avez rencontrés des difficultés lors de l'application de ces activités en classe?**

Oui  Non

**-Si oui, dites lesquelles:**

.....  
.....

**- Lors de la pratique d'une activité interactive en classe, vos apprenants sont:**

Passifs  Actifs

**-Selon vous, quelles sont les stratégies adéquates à mettre en classe, pour stimuler la créativité chez vos apprenants?**

.....  
.....

**- Que pensez-vous de l'intégration d'un atelier interactif en classe de FLE?**

.....  
.....

**-Pensez-vous que l'utilisation ludique de la langue permet-elle de stimuler la créativité chez vos apprenants.**

Oui

Non

## Questionnaire n°02 destiné aux étudiants (avant l'expérimentation)

À l'intention des étudiants de la 1<sup>re</sup> année du département de français, à l'université d'El-Oued.

Ce questionnaire entre dans le cadre d'une enquête que nous réalisons dans notre travail de recherche en vue de l'obtention d'un doctorat en didactique, pour cela nous vous prions de répondre en toute sincérité. Nous vous remercions d'avance pour votre coopération,

Sexe: Masculin  Féminin

Moyenne en français au Bac :

1-Avez- vous choisit d'étudier le français à l'Université ?

Oui  Non

- Justifiez votre réponse :

.....  
.....

2- Comment jugez –vous votre niveau en langue française ?

Médiocre  Très faible  Assez bien   
Bien  Très bien  Excellent

3- Dans quel domaine éprouvez-vous plus de difficulté ?

L'écrit  L'oral

4- Pratiquez- vous la langue française en dehors de la classe ?

Oui  Non

- Justifiez votre réponse :

.....  
.....

5- consultez-vous les médias (tv, journaux, radio, etc.) en langue française?

Oui  Non

6- Quelles sont vos attentes de votre formation en LF ?

.....  
.....

## **Le Test de Connaissance du Français**

À l'intention des étudiants de la 1<sup>re</sup> année du département de français, à l'université d'El-Oued.

Ce test entre dans le cadre d'une expérimentation que nous réalisons dans notre travail de recherche en vue de l'obtention d'un doctorat en didactique, pour cela nous vous prions de répondre en toute sincérité. Nous vous remercions d'avance pour votre coopération



### **Structure de la langue**

#### **Expression écrite**

**Nom:**

**Prénom:**

**Groupe:**

**Année universitaire 2012/2013**



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

## Expression écrite

- Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère.

C'était la rentrée du lycée en 2010 dans  
une nouvelle ville, nouveau monde.  
J'étais étonnée et perdue entre la foule des  
élèves dans la récréation, elle ma vue, elle ma  
compagnante, elle est venue vers moi avec un  
beau sourire de joie, j'ai senti qu'il y aura  
des belles choses entre et on sera des meilleurs  
amis.

On se ressemble beaucoup même que les gens  
nous nomme les jumelles tellement qu'on portee  
les mêmes habits, ont avais le même teint.

Elle mesure 1.69, pèse 57 kilos, a des  
yeux gris noisette, un nez tout petit  
avec une petite bouche comme les bébés.  
elle est courageuse de combattre ses obstacles  
elle est un peu méchante mais au fond  
elle a un bon cœur, forte de personnalité,

elle est optimiste, idiote, impassionnée, nerveuse  
intelligente quand elle veut, c'est ma meille-  
ure amie Bechra.

## Expression écrite

- Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère.

C'est mon amie que je l'aime beaucoup.  
 elle a des yeux marrons elle est grande  
 de taille. Elle a 19 ans. Elle a  
 une peau brune. Elle est très belle.  
 Elle est gentille. c'est pour ça qu'elle  
 est très proche de moi, je la considère  
 comme une sœur. Elle est très fidèle  
 et elle est l'amie d'enfance.  
 Elle est modeste, simple, aimable, courageuse  
 et brave, elle est un peu nerveuse mais  
 elle a un bon cœur, aussi elle est  
 optimiste, généreuse, honnête et ambitieuse.  
 elle est tolérante. Elle m'aime pas  
 l'injustice, elle demande ses droits sans  
 peur. Elle aime toute l'humanité.  
 elle est sûre et sérieuse, elle a  
 une volonté de réaliser tout ce qu'elle  
 veut. Elle aime le sport, la politique  
 et elle s'intéresse aux questions  
 de monde islamique. Maintenant,  
 elle étudie le médecin dans  
 l'université d'Alger et j'espère pour  
 elle la bonne chance et le bon  
 courage.

## Expression écrite

- Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère.

Jamida est l'amie que j'ai connue depuis ma plus tendre enfance, c'est à dire depuis 14 ans environ, je me rappelle même du jour où on s'est rencontrées pour la toute première fois, c'est la seule que je n'ai pas eu.

Elle est aussi belle à l'intérieur qu'à l'extérieur, d'un teint mate, elle s'éjouit d'une brillante chevelure et de grands yeux de couleur vert émeraude.

Elle est petite et mince, élancée avec un long nez, son sourire est grasieux et doux à la fois.

Elle a un nez tout court et de fines lèvres, ses traits très sont réguliers.

Elle est très honnête, ambitieuse, sérieuse et fidèle à son travail comme à ses amis, elle entreprend tout ce qu'elle entretient, elle est sage et raisonnable.

ma meilleure amie s'habille avec classe, elle aime être à la pointe de la mode, elle aime s'amuser et sortir avec les copines, son loisir se manifeste en l'écriture et la poésie.

Ses qualités font d'elle une personne unique et de notre amitié, un lien qui s'est noué pour l'éternité.

## Expression écrite

- Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère.

J'ai une amie à moi "Nazika" une charmante femme  
à des beaux yeux dont la couleur est verte et des cheveux  
longues lisses châtains, elle a un brillant sourire.  
Elle vit maintenant en France mais malgré la distance  
et la ~~se~~ séparation elle est toujours fidèle, généreuse  
elle m'aide même par un mot même par un conseil  
Je sens toujours sa présence avec moi.  
Pour moi est une amie introuvable de nos jours et  
inoubliable.

## Expression écrite

- Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère.

Elle s'appelle INNA, elle a 20 ans, des cheveux bruns, bouclés et des yeux bleus et un teint clair. Elle a une taille ni grande ni petite, elle mesure 1.65 m et pèse 62 Kg. Belle, c'est un mot qui en dit beaucoup pour elle et aussi très optimiste, généreuse. Elle est notre coqueluche car tout le monde parle d'elle de bien. Elle croque la vie à pleines dents, son meilleur talent est nous faire rire de tout cœur.



## Expression écrite

- Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère.

ma meilleure amie... c'est une personne  
avec qui je vivais. Samira, ma sœur  
elle a 24 ans, elle est enseignante, quand  
on parle de l'aspect physique on peut  
trouver que elle a une taille moyenne  
avec une bonne mine, elle a un visage  
rond, avec un bijou gonflot, elle a  
un nez camus et des lèvres épaisses et  
elle a un cheveu chatin, et moralement  
on trouve que ma grande sœur, elle a  
un caractère brave et un état d'esprit très  
naïf... elle n'est pas intelligente parce que  
elle est de fois indiste, elle est généreuse  
elle est toujours optimiste parce que elle  
garde toujours la sourie, mais elle est  
sévère et de fois sérieuse, j'aime beaucoup  
ma sœur parce que elle a caractéristique  
très particulière.



## Expression écrite

- Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère.

Mon... meilleur... ami... s'appelle Raouf, il a  
les yeux noir, et des cheveux aussi noir et lisses  
il est de grande taille et il a un beau  
sourire, des comportements superbe, aussi il  
est généreux, il respecte les autres il est  
nerveux, aussi il aime la liberté il a une  
licence d'anglais je l'aime beaucoup

## Expression écrite

- Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère.

Fouzi le jeune, mon meilleur ami. Il est grand, brun et bien musclé. Il a des yeux noirs et des cheveux lisses. Il pèse presque 100 kg. Fouzi est le bon exemple de la finianctism, il est gentil, généreux et malheureusement garsant. De temps en temps il s'énervé et il devient un vrai fou. Le jeune est aimable mais il n'est pas social car il est timide.

## Expression écrite

- Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère.

... c'était... mon... meilleur... ami... Guillaume...  
 ... une... personne... il a... les yeux et  
 ... les cheveux... mais... avec une taille  
 ... très simple qui peut... les difficultés  
 ... de la vie... il a... un grand  
 ... caractère... qui... une vision  
 ... optimiste... pour... aussi... il a été  
 ... généreux... et... comment... convaincre  
 ... les autres... avec des paroles de politesse  
 ... il a été... de sa vie... mais... elle  
 ... la vie... elle ne l'a... pas... il a été  
 ... appelé... il a... la vie... depuis  
 ... deux ans...

## Expression écrite

- Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère.

Mon meilleur ami, Youcef, qui est  
surnommé Samir, âgé de quarante ans,  
qui mesure 1,70 m, qui pèse 70 kg, a les yeux  
verts, des cheveux noirs  
et des membres bien formés.  
Son ami, Youcef, aime boire le thé,  
nom fumeur, généreux, sportif. Le meilleur  
sport qu'il préfère est le cyclisme, aime  
aussi le voyage dans tout les pays  
du monde.

## Expression écrite

- Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère.

..... Elle s'appelle H.R., une belle fille qui a vingt ans, blonde et grande, elle a 1m75, ses cheveux sont longs et bouclés, elle a des beaux traits et un grain de beauté exceptionnel au dessus de ces lèvres. Elle aime beaucoup faire du sports et pour cela elle est sportive. Elle est habille à la mode et elle fait des vêtements sportifs. Elle est super gentille même qu'elle est un peu nerveuse, elle est trop timide, et cache beaucoup de choses au fond de son cœur même qu'elle est jalouse, elle est toujours heureuse et la sourire ne quitte jamais son visage. Enfin je suis trop fière d'avoir une amie pareil.

## Expression écrite

- Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère.

..... Il s'appelle ISLAM qui a 23 ans. Il arrive à  
..... s'imposer grâce à sa grande taille. Il est brun et ses  
..... cheveux noirs et courts couvrent son petit front.  
..... Ses yeux grands, noirs et charmants qui attirent  
..... les regards tout moment des regards acquis. Entre  
..... eux descend un nez pointu qui se manifeste par  
..... sa grosseur. Il a une petite bouche avec des dents  
..... petites et blanches. Quant il rit, on voit des fossettes  
..... qui lui donnent un charme exceptionnel.  
..... Il est très généreux, aimable mais  
..... au même temps il est nerveux.

## Expression écrite

- Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère.

Elle s'appelle Asma. Elle est ma meilleure amie.  
 Elle a 19 ans et elle étudie en troisième année  
 secondaire. Elle porte de très beaux caractères  
 physiques. Elle a elle habite de la même  
 région que la mienne. Asma a un visage  
 allongé, des yeux ronds et noirs, des  
 cheveux noirs et courts sur nez pointu,  
 elle porte une petite bouche. Elle est mûre.  
 Mon amie Asma a une très forte relation  
 avec les autres. Elle est très gentille et  
 patiente dans les moments difficiles. Elle  
 ne refuse pas de m'aider toujours. Elle  
 me donne les conseils quand je le besoin.  
 Je suis fier d'être sa meilleure amie et  
 je souhaite de rester mes amis toute la vie.

## Expression écrite

- Qui sont vos meilleurs amis? Décrivez leur physique et leur caractère.

Jony, c'est le pseudo de mon amie de  
préférence qui s'appelle Robin, âgé de 19 ans.  
C'est la Belle Ville qui elle habite, elle est  
universitaire, a un air de beauté ravissante.  
Il m'appartient de dire que elle se situe entre  
le badinage et la sévérité. Elle a le sens  
d'humour. Quant à elle, elle aime rester  
seule. Et moi, elle me considère comme sa  
mère. Tout simplement, j'ai une précieuse  
amie et je lui prédis un brillant avenir  
avec l'anglais.



## Galerie de portraits dans le cadre d'un texte narratif

Portrait : physique et morale  
Le texte narratif « le récit »

**Un récit est une narration: un narrateur raconte des événements réels ou fictifs qui se déroulent généralement dans le passé. Pour faire un récit, il faut suivre plusieurs étapes qui se réunissent sous un seul schéma appelé le schéma narratif.**



## Les expressions idiomatiques

# FLE

### « Avoir la tête dans les nuages »



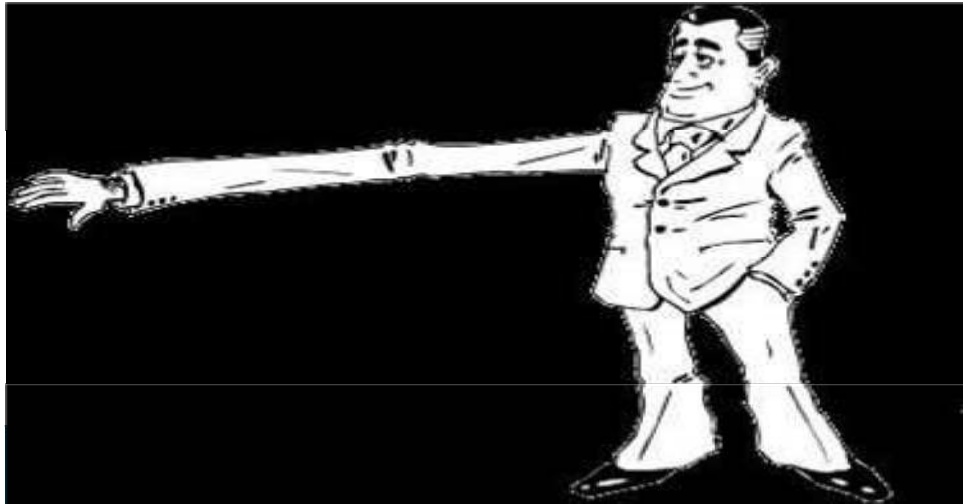
Avoir tendance à rêver.

N'avoir aucun sens des réalités.

Opposer à : "garder la tête sur les épaules".

EN METTRE  
SA MAIN AU FEU





AVOIR UN POIL  
DANS LA MAIN



*Julien Bouché*

AVOIR LE CŒUR  
SUR LA MAIN



*Julien Bouché*

**1<sup>re</sup> activité**  
**Vie de Fourier, Roland Barthes**  
**l'invention de la solitude, Paul**  
**Auster**

Désignez, sans le nommer, un de vos proches en utilisant la formulation « celui qui » ou « celle qui » et en lui adjoignant le tout premier détail qui vous viendra en tête à son sujet, même si ce n'est pas le plus important.

Par exemple, si vous pensez à une personne, dont vous avez une foule de chose, mais le premier qui vous revient en mémoire et qu'elle n'aime pas le fromage, vous écrivez: « celle qui n'aime pas le [REDACTED] » exemple:

**Celui qui savait arriver juste pour les dernières minutes d'une réunion**  
**Celui dont les yeux avaient tant éclairci à force de regarder la mer**  
**Celle qui souriait presque tout le temps**  
**Celui qui portait toujours une écharpe comme le petit prince**  
**Celle qui ne voulais pas penser**

Portrait et autres chinoiseries Proustiennes Portrait chinois

Si j'étais.....Je serais.....

Une qualité

Un défaut

Une couleur

Un roman

Une rue

Un adverbe du temps

Une saison

Un climat

## **Le célèbre questionnaire inventé par Marcel Proust**

**Souvent exploité dans les magazines, le célèbre questionnaire inventé par Marcel Proust (1871-1922) était destiné à ses invités qui devaient faire montre d'originalité et de sincérité.**

Le principal trait de mon caractère  
La qualité que je préfère chez un homme

La qualité que je préfère chez une femme

Ce que j'apprécie le plus chez mes amis

Mon principal défaut

Mon occupation préférée

Mon rêve de bonheur

Quel serait mon plus grand malheur

Ce que je voudrai être

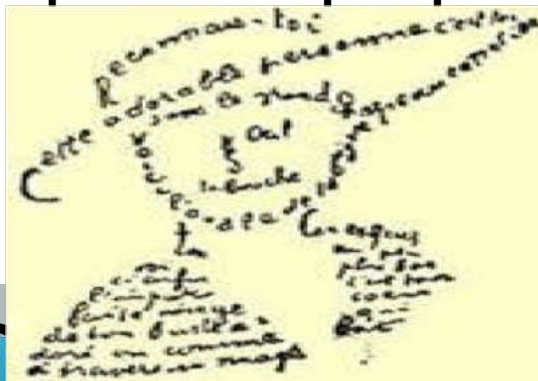
Mes auteurs favoris en prose

Caractère que je méprise le plus

Ma devise dans la vie

## Guillaume Apollinaire Calligramme

**Le calligramme est un poème qui joue avec la disposition de la page et dont le texte forme un dessin, poésie et image se rejoignent pour ne faire plus qu'un.**



### Consigne

En se basant sur le contenu des ▶  
activités précédentes, faites le  
portrait d'un de vos amis tout en le  
concrétisant dans un  
calligramme ayant pour thème (de votre choix)

## Productions des étudiants

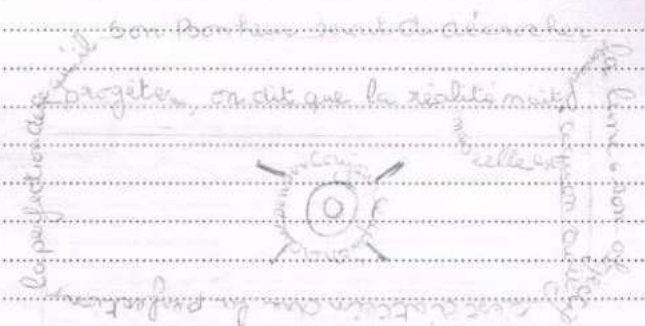
m 8 01

Celle qui admise l'ajournement la victoire.  
La misère est sa plus grande qualité,  
mais malheureusement sa ne cache pas son grand  
de fait la jalousie, le vent et la plus belle couleur  
dont on peut la reconnaître pour sa force, aussi  
chaque personne a un côté romantique comme elle  
on pourra la classer au roman de roméo et juliet  
te, son style sera mieux avec que de pas amplexes,  
elle est comme les fruits  
du printemps qui munit en cette saison, la misère  
est comme un temps d'orage ou on ne  
peut pas voir le soleil.  
Tous les hommes si vous voulez la gagner  
faut que vous soyez fidèles, pour garder  
son amitié. Faut que tu soit franchise  
elle aient la connexion sur internet "Facebook"  
son rêve est atteindre la lune la sérénité son  
plus grand désir est qu'elle ne soit pas affronté  
est l'échec, elle ne veut toujours d'être interprète  
son auteur préfère lui ressemble shakespeare, elle  
méprise le plus les manonnes, sa devise dans  
cette vie est vivre en amour.

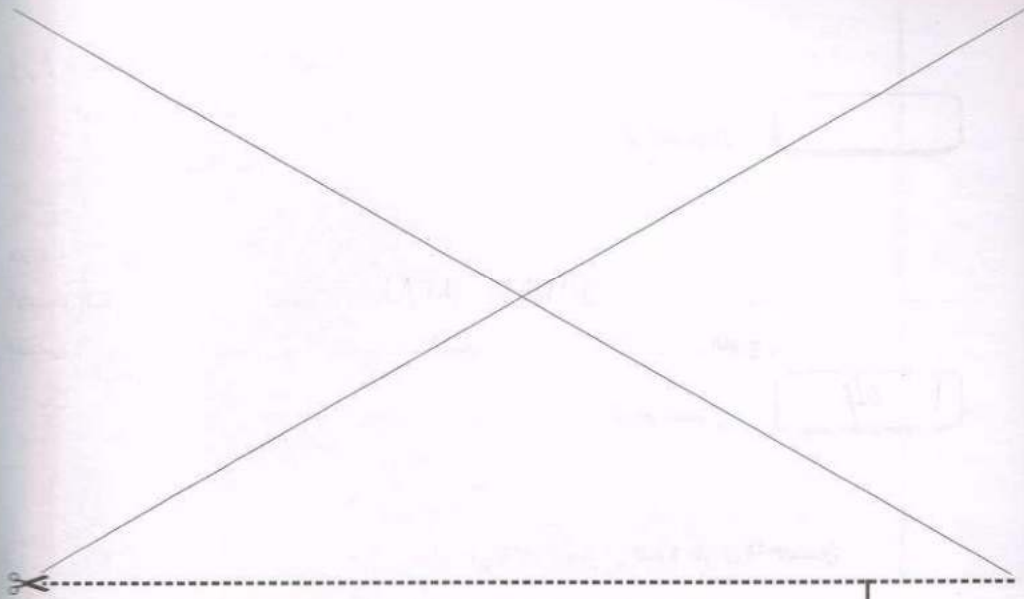
ce lui qui rit toujours. s'il était une qualité  
 il serait la bon-terre il a un bon cœur.  
 mais son défaut est la colère, il est un  
 peu nerveux, il aime la couleur verte  
 qui est la couleur de ses vêtements, il  
 préfère cette couleur. il aime la lecture qui  
 est son loisir, le petit prince est le  
 roman le plus lu par lui, il passe par  
 la rue de Malherbe Brown existe en France  
 où il est parti. il vit le jour sans  
 s'intéresser au demain. il aime le  
 printemps. la fraîcheur est son climat  
 préféré. les chiens aboient, les caravanes  
 passent, ça s'est le principale trait  
 de son caractère, avoir la tête dans les  
 nuages. il garde l'espoir toujours, il est  
 optimiste, il veut réaliser l'impossible.  
 d'honnêteté, est sa qualité préférée chez  
 un homme et il préfère la fidélité chez une  
 femme, il apprécie le sacrifice chez  
 ses amis en ditant c'est au 11. Post



- il adore prendre des photos et montrer aux gens ce qu'ils ne voit pas, son rêve de bonheur serait de réaliser l'impossible, il lui pousse à avoir la tête dans les nuage
- son plus grand malheur c'est d'être seul, de perdre les personnes les plus chères à son cœur.



- son Bonheur serait de décrocher la lune
- son Objectif serait d'atteindre la perfection dans ce qu'il projette
- On dit que la réalité n'ai jamais ce qu'on croit mais elle est toujours ce qu'on aurait dû penser.
- Il est l'ami de nos moments de bonheur, l'archive de nos souvenirs il est tout simplement la réincarnation de la beauté qu'on apprécie!



Celle qui ne cesse pas de combattre dans sa vie

Cette ambitieuse, adorable femme, estimée par tout le monde, son visage lumineux qui prend la vie avec joie et plaisir... Derrière ses yeux doux et pétillants mille Histoire et Histoire, son nez retroussé qui te prend vers sa petite bouche mignonne si elle est fermée et ça ressemble au lever de soleil si elle est en plein sourire.

Lorsque j'ai feuilleté pour trouver un défaut dans son âme, j'en ai plus trouvée... j'ai retrouvée que des qualités d'amour, d'ambition, de travail, de sacrifice.

Elle rêve toujours d'un avenir plein de bonheur et mieux que le maintenant et elle veut toujours d'être saine.

Elle prend le chemin de la vie portant dans son esprit extraordinaire "petit à petit l'oiseau fait son nid" s'appuyant sur le champignon pour atteindre la réussite... la lecture pour elle peut mettre le monde dans une bouteille et peut jeter sur la vie une lumière et grâce à ça elle ne cesse pas de lire et relire les œuvres de Victor Hugo.

L'homme pour elle source de sincérité et de tendresse, et la malice de la femme est un trésor à Berlin.

elle trouve que le 1<sup>er</sup> ennemi est la mal éducation  
 Elle voudrait être une adorable enseignante de Français, c'est  
 pas pour elle, mais pour sa société sa prochaine génération et  
 pour son pays également.  
 C'est une étoile brillante dans une nuit  
 Pour moi elle est comme du coton doux à l'extérieur à l'intérieur  
 et résiste tout les maux.  
 C'est un livre éternel dont les pages, les paragraphes, les phrases  
 sont infini.  
 Et comment mes modestes mots peuvent écrire tout un livre  
 qui a un début et qui n'a pas de fin.

dans une nuit  
 et au clair de la lune  
 je jette un regard  
 et je vois une étoile brillante  
 avec lumière séduisante  
 j'ai pensée à elle  
 cette femme éternel  
 une étoile brillante  
 avec lumière séduisante

Dans une nuit  
 et au clair de la lune  
 je jette un regard  
 et je vois une étoile brillante  
 avec lumière séduisante  
 j'ai pensée à elle  
 cette femme éternel  
 une étoile brillante  
 avec lumière séduisante



Celle qui aime sa ville natale si elle était  
 une ville elle serait Alger. c'est ma meilleure  
 copine malgré que notre relation date depuis  
 peut de temps. ce que elle apprécie le plus  
 chez ses amis l'esprit collectif et la  
 continuité de l'amitié et la sincérité. je  
 voit dans son âme une tristesse qui se  
 présente à travers ses yeux mélancolique malgré  
 qu'elle parait courageuse elle éprouve la  
 sensibilité. je l'aime beaucoup et j'aime son  
 conflit avec la vie, son changement total  
 de sa vie d'avance. Elle vive énergiquement  
 et dynamiquement pour réaliser son rêve avec  
 une vision optimiste. Sa devise dans la vie  
 " toutes les fleurs de l'avenir sont dans  
 les semences d'aujourd'hui " .  
 elle a le cœur sur la main dans tout les cas  
 elle voudrait être une femme très généreuse  
 c'est une agréable copine, une tulipe dans  
 un désert dont les dunes de sable brille  
 comme l'or sur l'océan.

N° 06.

Celle qui voit la vie en rose, le cœur dans la main, sa plus grande qualité est d'être sincère mais ça ne cache pas son pire défaut. La paresse, elle aime tout ce qui est en rose ou fait de chocolat, elle ressemble à un printemps ou à une grande sœur d'Italie. C'est notre petite princesse au yeux noisettes et le teint brun, elle a un ombre léger et un sourire sentiment. Si elle était un roman elle serait Romeo et Juliette. Sa qualité aime chez un homme est la loyauté, et chez un homme l'honnêteté. Une personne intelligente et compréhensible, passionnée par la mode, son rêve de bonheur est de faire le tour du monde, sa grande frayeur et la perte d'une personne chère. Quant elle sera grande elle aura sa propre organisation pour mettre fin à la famine. Sa devise dans la vie est que chacun mérite une deuxième chance.



La rose un symbole de beauté  
 La plus petite créature d'auté  
 de vie.  
 La reine de toutes les fleurs  
 La réincarnation de toutes les saveurs  
 Le remède de toutes les douleurs  
 L'éclat de toute les humeurs  
 Le mystère de toute les douceurs



Celle qui aime la vie  
 et qui a rassemblé une galaxie,  
 celle qui a le sourire sur le main.  
 C'est une jeune femme très cultivée et  
 intelligente. elle est silence dans le bruit  
 au même temps elle est une étoile dans la nuit.  
 elle a un visage arrondi avec un teint  
 blanc, elle a des yeux flamboyants porte  
 parfaite allégresse mêlée de tristesse. elle  
 a une masse musclée avec des épaules larges  
 comme un soldat qui sait que le devoir  
 de faire la galaxie. elle a des mains douces  
 pleines de tendresse et elle a démarche vive  
 qui surmonte les obstacles pour faire le miracle.  
 elle a attitude de liste comme une belle suite  
 qui suit tranquille. ma professeur est une  
 empire, terre, repaire, une fleur qui porte  
 le pain et la germe. elle est une personne  
 venant de monde parfait. des idées. le  
 monde de couleurs blanc et vers.



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي  
المركز الجامعي  
بالبوادي

رقم التسجيل

معهد :

لاسم و اللقب :

الفوج :

القسم :

رقم :

قياس :

تاريخ :

الرقم السري

يمنع على الطالب وضع أي إشارة على ورقة الامتحان

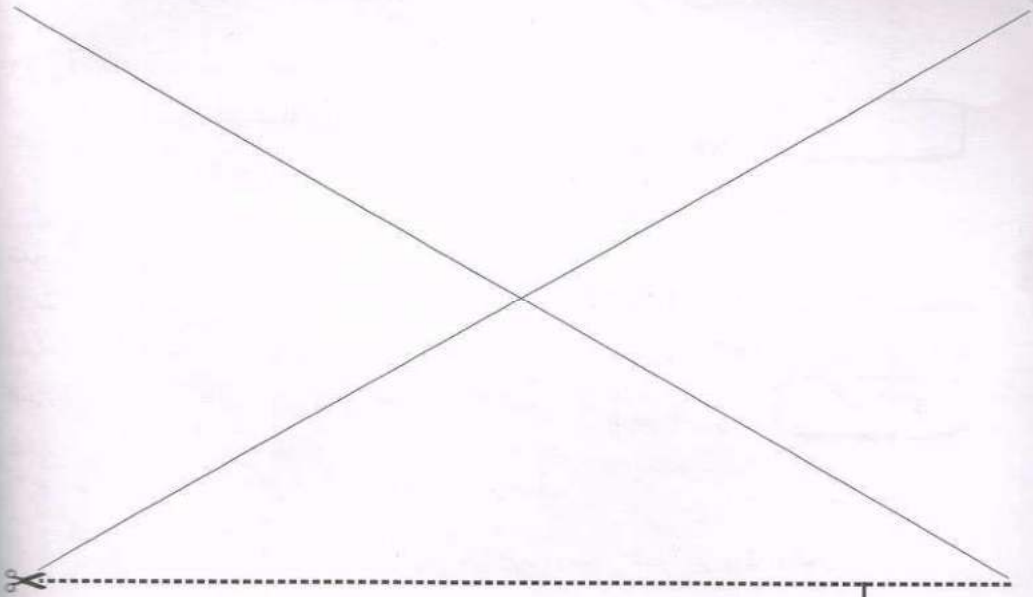
الرقم السري

العلامة

20/

Celui qui m'a volé le cœur avec sa gentillesse  
S'il était une qualité, il serait la bonté. Cette personne  
n'a que la peur comme défaut. Elle a le cœur dans  
la main. Elle aime bien tout ce qui est bien. Son  
roman préféré est sans aucun doute le fils de pauvre.  
Mon ami vit dans la sue de la liberté. L'adverbe  
du temps "toujours" le distingue des autres car il est  
toujours au tout dans le moment où on en a besoin. Il  
est très comparable au printemps avec ses fleurs, au  
climat ensoleillé avec son calme. Son principal trait  
est la générosité.

Son occupation préférée ne peut jamais être que  
son travail au lycée de plus grand malheur qui son  
peut remarquer sur son visage est l'escamothologie. Il  
aime chez la femme son caractère timide, et calme  
du courage chez l'homme. Mon ami veut être un très  
grand éducateur qui fait des enfants une communauté  
forte, progressée et réunie.



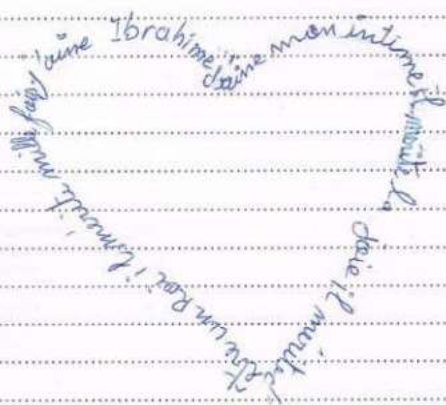
Pour son goût littéraire, il aime les œuvres de Victor Hugo et celle de Molière. "Manger, bon vivre et ne pas vivre pour manger" constitue sa devise dans la vie.

elle change de maison  
Moi  
qui finit  
d'aujourd'hui  
Ecole  
carburant  
toujours  
dans  
ce monde  
de la vie

Celui qui aime être logique.  
 de premier jour que je l'ai vu mon intime, c'était un  
 jour joyeux le premier jour au lycée, c'était une  
 coïncidence, à ce jour il m'a aidé à faire ma première  
 d'inscription. Son nom est Ibrahim, il est de moyenne taille,  
 avec des cheveux et yeux noirs, "Fort comme un turc", son poids  
 de 65 kg environ, avec un nez grec et un beau sourire, c'est  
 vraiment un appelan il est bon comme un cœur.  
 En ce qui concerne ses comportements, si la générosité était  
 un homme, je serai lui, aussi il a le cœur à la main.  
 Fidèle, honnête et un homme de parole, il est toujours  
 Optimiste. Si il serait un saison, il serait le printemps. Son  
 grand défaut la solitude, il aime pas les monnaies. Il aime  
 écouter de la musique occidentale précisément "R.D.S.P. Voisine",  
 la lecture est son grand occupation, il favorise la natation  
 comme sport. Vraiment c'est l'ami intime qu'il mérite  
 de l'aimer toute la vie. Sa devise dans la vie c'est être con-  
 te, il vit le jour au jour.

# Le thème du Calligrame

"Il est beau comme un cœur"



J'aime Ibrahim  
 J'aime mon intime  
 Il mérite la joie  
 Il mérite d'être un roi  
 Il mérite mille fois

Celui qui décide tous ses prochains mouvements dans sa petite tête. Un jeune homme qui n'a pas la langue dans sa poche et pourtant il est réservé. Ami, frère et partenaire, nous sommes deux doigts de la main.

Aladin, de la fiction à la réalité, le principal trait de son caractère est la témérité.

Il préfère l'homme généreux, la bonté d'une femme et il apprécie le plus la fidélité d'un ami.

Comme tous les hommes il a un petit défaut : il est un peu paresseux.

S'il était une saison il serait l'hiver, car Aladin est un jeune aimant le changement.

Il admire passionnément la photographie, il veut devenir un célèbre photographe pour réaliser ses rêves le premier c'est "avoir la voiture de luxe " la Range Rover" mais le plus important pour lui passer tout sa vie avec sa chère maman. Si cet homme était un roman il serait "les muses et les mots" de Victor Hugo.

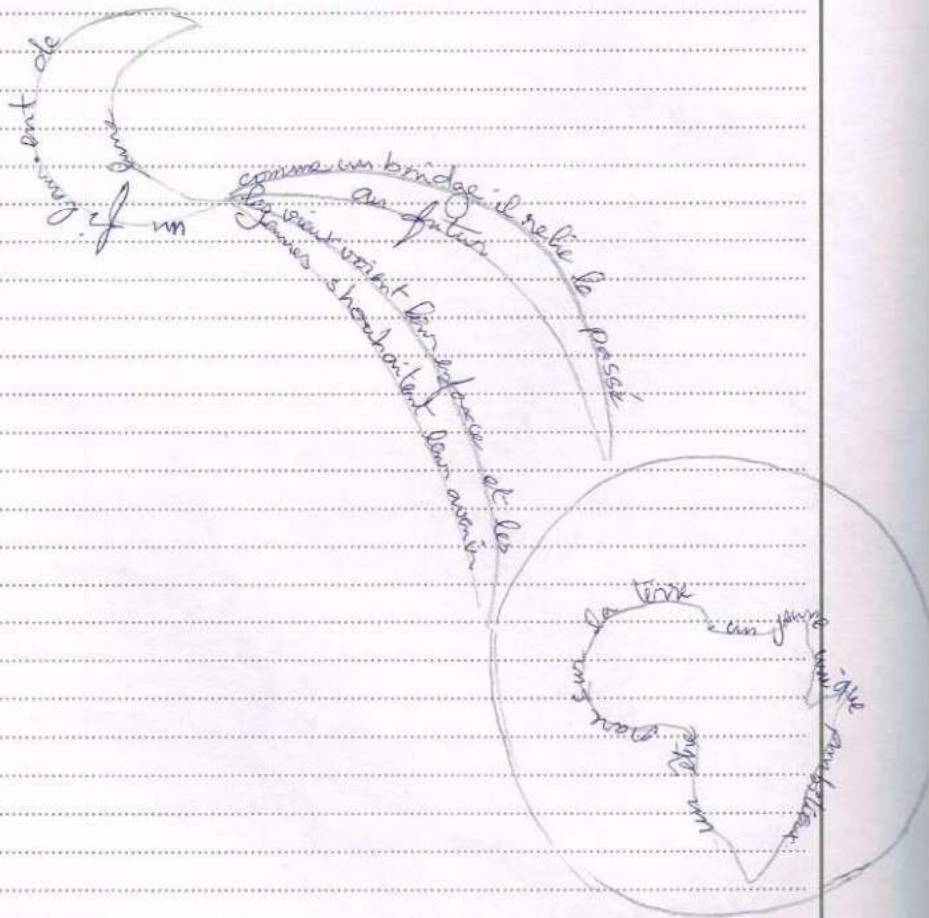
Blanc comme un bonhomme de neige.

Sans vie en rêve.

Calligramme :

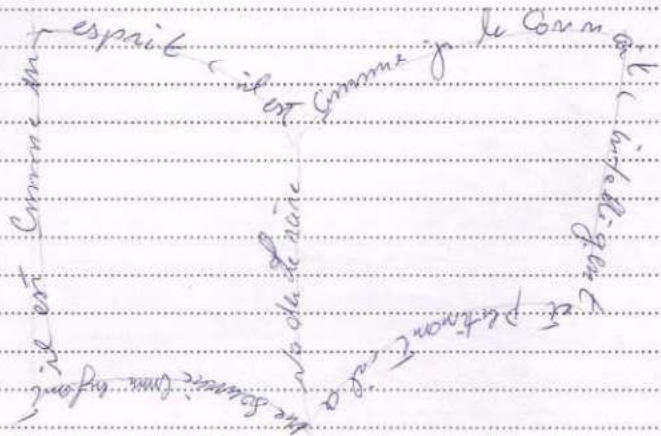
Il illumine la pénombre par sa splendeur,  
un filament de lune qui soutient un être  
rare sur la terre, téméraire et vaillant, tout  
son être s'impose à nous. En sa présence cesse tout  
exhymose.

Comme un bridge il relie le passé au futur.  
Les vieux voient leur enfance et les jeunes  
souhaitent leur avenir.



Je me souviens bien le jour où j'ai vu  
mon ami s'était un dimanche, le début  
de l'année. Ami visiteur dans le département  
de lettres et langues françaises. Je lui ai  
parlé avec l'intermédiaire et un collègue  
je lui ai partagé les paroles et je l'ai observé  
bien - celui qui a le corps souple et  
les jambes solides - celui qui a la petite  
bouche - et la nez à point - celui qui a  
les yeux manons charmés et les joues  
gauffrés - celui qui a les cheveux blancs  
lisses qui reflètent un esprit qui  
raisonne beaucoup - celui qui n'accepte  
jamais n'importe quoi - celui qui a une  
personnalité forte qui peut avoir une  
beauté rare admirable et il est bon comme  
un ange - celui qui peut vous prendre  
au monde de rien du tout - il est  
sympa, il a son cœur dans  
la main - celui qui peut convaincre  
les gens par un simple message, c'est de

... pendant ...  
 ... grâce à sa  
 réflexion il peut aller très loin et  
 réaliser des succès dans la vie. Vraiment  
 j'ai eu la chance de lui parler de  
 le rencontrer, celui qui s'appelle « TAWFIK  
 NADER » qui signifie « le sage » et  
 vraiment est le type sage. Je me suis  
 dit que si m'a donné et si il était un esprit  
 il était la logique et si il était de fait il  
 serait le raisonnement abusif.



- il est comme un esprit.
- il est comme je le vois
- intelligent et persévérant
- il a la sagesse comme un enfant
- la réflexion comme un livre ouvert

Le lui qui aime l'élégance.

Lorsque je suis entré à la poste pour ma première inscription au travail, j'ai trouvé un homme de grande taille qui est lié par quatre épingles, avec des cheveux noirs et des yeux marron, avec un regard doux accompagné d'une large sourire. C'est le réceptionniste.

Le moment où que je lui jure le bonjour il est étonné de m'arriver. C'est mon ami d'enfance.

C'est un ami très gentil, qui a le cœur sur la main, intelligent, non fumeux, sportif qui aime la culture, le cyclisme et le voyage.

Un ami, si il est une qualité il serait la gentillesse et si il est un défaut il serait la peur.

Son rêve c'est le travail, il déteste le chômage. Il pense toujours à la réussite et se demande dans la vie et de trouver des solutions aux problèmes des jeunes.

C'est de la chance que nous travaillions ensemble dans le même établissement.

Qui est tiré par quatre épingles

Mon ami d'enfance  
 Avec ton costume tu peux d'écroquer la lune  
 Avec tes chaussures et ton chapeau  
 Oh! Combien que tu est superbe

Mon ami d'enfance,  
 Avec ton costume  
 tu peux d'écroquer la lune  
 Avec tes chaussures et ton chapeau  
 Oh! Combien que tu est superbe et beau.

13

Celui qui ne dépasse jamais plus qu'une heure avec les révisions.

Il s'appelle Raouf, un ami qui a 26 ans, brun et grand, il a un B de Bologne et père B. B. Ces cheveux sont crépus et noirs, ces grands sévères yeux sont marrons, ils donnent un charme exceptionnel à son rond visage qui est couvert par une grande barbe. Il est sportif et pour cela, il a un très beau corps. En plus de ça, il s'habille à la mode, la majorité de ces vêtements portent la couleur bleue parce qu'elle est sa couleur préférée.

Le jeune homme qui n'a aucune occupation pour le moment, à part l'installation avec l'internet, il se connecte trop, c'est l'occupation préférée pour lui, au même temps, c'est son principal défaut, parce qu'il est paresseux et ne travaille pas.

Raouf, un jeune homme très connu, un étudiant au même temps un enseignant, il apprend deux langues au même temps, sa devise dans la vie est tout est possible tout le monde connaît cette personne par sa modestie et par son sourire qui ne quitte jamais son visage.

tout, il a un petit défaut, il est têtue comme  
une mule. J'aime beaucoup la layarderie chez  
les hommes et surtout l'hospitalité chez les amis.  
La qualité qui aime la plus chez les femmes est  
l'élégance, pour lui la femme élégante est le symbole  
de la féminité. Visiter l'Angleterre et l'Allemagne est  
son plus grand rêve de bonheur.

Quand j'ai un problème, il est la seule direction  
pour moi à part lui, je n'ai aucun choix.  
Il est tout autre, mais c'est Raouf.  
Écoute bien ce que me donne ma voie.  
Quand j'ai un problème, il est la seule  
direction.  
Pour moi à part lui, je n'ai aucun choix.  
Il est tout autre, mais c'est Raouf.  
Écoute bien ce que me donne ma voie.  
Quand j'ai un problème, il est la seule  
direction.

— Lorsque j'écris, lorsque j'écris  
Il est tout autre, mais c'est Raouf.  
Écoute bien ce que me donne ma voie.  
Quand j'ai un problème, il est la seule  
direction.  
Pour moi à part lui, je n'ai aucun choix.  
Il est tout autre, mais c'est Raouf.  
Écoute bien ce que me donne ma voie.  
Quand j'ai un problème, il est la seule  
direction.  
C'est moi qui écris pour mon ami l'escargot.

N° : 14

Celle qui est francophile et combat pour être francophone...  
c'est notre déléguée...  
Parmi les avantages de l'université, on rencontre plusieurs  
personnes, certaines personnes deviennent des collègues, et  
d'autres deviennent des amis et les autres, ce sont mes intimes.  
La plus chère chez moi est "la mère de bien". C'est une fille  
exceptionnelle. j'aime sa façon de réfléchir, ses principes et sa  
pensée...  
Dès que je l'ai rencontrée, elle était déléguée et elle fait  
son travail comme il doit, sérieuse, passionnée malgré  
tout. C'est sûr que ça est de ses moeurs de rendre service,  
aider tout le monde même elle perd son temps et son effort...  
elle est vraiment responsable...  
Lorsque on la voit on observe une fille ordinaire, modeste  
au même temps active, joyeuse... le sourire ne quitte jamais  
son mignon visage...  
Pour la première fois tu rentes qu'elle est naïve et stupide...  
mais en réalité elle est très intelligente et si un bonneur  
survient... elle est tolérante, donne toujours  
les excuses aux autres...  
Ses yeux attirent les regards, ils ont une brillance  
captivante...

... mais la brillance de ses yeux envoie toujours l'espoir  
et l'optimisme.

Je l'aime toujours... Elle est proche de Dieu, il y a des  
choses qui nous font peur comme la mort mais elle n'a pas  
la peur de mourir... son dernier parole m'influence  
beaucoup.

Oum el khir, la science par elle est sacrée. Elle aime  
la lecture, les romans, les poèmes; son auteur préféré  
est Victor Hugo et elle adore son oeuvre "Notre dame de Paris"  
son idole est la personne idéale qui est sa professeur.

Si elle était une saison elle serait le printemps car  
elle diffuse l'amour, la joie, la vie où elle va.

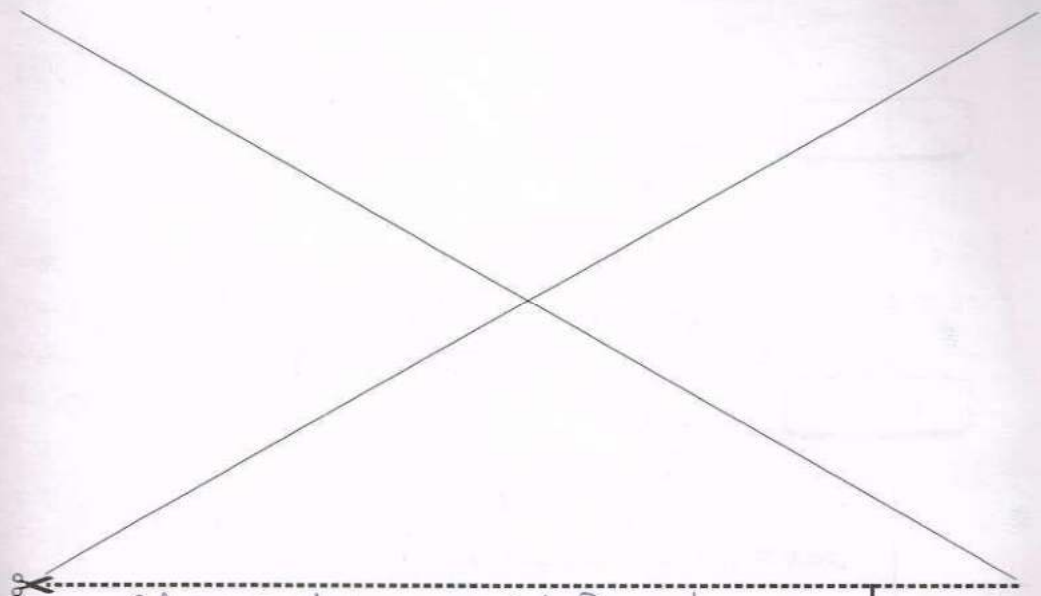
amir

sourit, la vie va te sourire

aime la vie

Sourit, la vie va te sourire

n° 16



Celui qui est surnommé le Renard  
 Flemses, c'est son pays natal. La veille  
 de 5 octobre 1987 est la première qu'il pleut.  
 Elève, qu'on lui a dit à Batna et sans oublier  
 son amour contrarié. Qui lui semblait  
 plus de 18 ans, qui plus est, il est apollon.  
 C'est un jeune homme, avec yeux marrons,  
 cheveux noirs, lèvres minces et son visage rond.  
 C'est très joli d'avoir un œil, vif et sûr  
 et toujours le point de mire.  
 Quand il parle, tout le monde se tait.  
 C'est la seule chose qui, quant à son service  
 militaire, le principal trait de son caractère  
 c'est la noblesse de cœur.  
 Sans exagérer, la modestie qui la seule ne  
 me plaît.  
 L'intelligence est ce qui différencie l'homme  
 avec autres.  
 Il est très bien de suivre le dernier cri  
 de la mode et leur nom  
 devient à la langue de tout le monde,  
 a une passion pour la culture des pensées.

# Table des matières

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	2
<b>DÉDICACE</b> .....	3
<b>RÉSUMÉ</b> .....	4
<b>SOMMAIRE</b> .....	5
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	8

## **PARTIE I: CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE**

### **CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LE SOUF : APERÇU HISTORIQUE ET ÉTAT DES LIEUX ..... 16**

INTRODUCTION .....	17
1. Éclaircissement du statut du français en Algérie d'hier à aujourd'hui .....	18
1.1. Durant la période coloniale et après l'indépendance .....	18
1.2.1. La politique de francisation .....	22
1.2.2. La politique d'arabisation .....	26
1.2. Durant La période actuelle .....	31
2. Présentation du Souf entre étymologie et situation sociolinguistique .....	35
2.1. Brève présentation et origine de l'appellation .....	36
2.2. La situation diglossique du Souf .....	36
3. Image et enseignabilité du français à El-Oued .....	41
CONCLUSION .....	43

### **CHAPITRE 2 : CADRAGE CONCEPTUEL AUTOUR DE L'ACTIVITÉ LUDIQUE .....44**

INTRODUCTION .....	45
1. Jeu : aperçu historique et progression du concept en pédagogie .....	46
1.1. Bref survol historique .....	46
1.2. Qu'est-ce que le jeu ? .....	48
1.3. Qu'est-ce qu'une activité ludique ? .....	51
2. Les quatre régions métaphoriques du jeu selon SILVA .....	53
2.1. Classification des activités ludiques.....	57
2.1.1. Jeux linguistiques .....	57
2.1.2. Jeux créatifs .....	58

2.1.3. Jeux culturels .....	60
3. Réalité du jeu dans la classe de langue : rôle encore indéfini .....	63
4. Activité ludique dans la classe de FLE : quels intérêts ? .....	67
4.1. Les avantages du ludique dans le domaine affectif .....	68
4.2. Les avantages du jeu en tant qu'outil pédagogique .....	69
4.3. Les avantages du jeu en classe de langue .....	70
5. Quelques contraintes et solutions possibles quant à l'intégration du jeu dans la classe de FLE..	74
5.1. Difficultés liées au contexte pédagogique .....	74
5.2. Difficultés liées au changement du statut des participants .....	76
5.3. Difficultés liées à des aspects d'ordre technique .....	78
6. Comment évaluer une activité ludique dans la classe de FLE ? .....	80
6.1. Avant le jeu .....	81
6.2. Pendant le jeu .....	87
6.3. Après le jeu .....	89
7. Questionnement sur la place du ludique dans le contexte universitaire .....	90
CONCLUSION.....	95
<b>CHAPITRE 3: LA CLASSE DE FLE: UN UNIVERS ENTRE ACTEUR, ACTIVITÉ ET CRÉATIVITÉ</b> .....	96
INTRODUCTION .....	97
1. Clarification terminologique de la notion de créativité .....	98
2. Créativité : un concept complexe .....	101
2.1. Dans le domaine de la pédagogie .....	102
2.2. Dans le domaine de la psychologie .....	103
2.3. Dans le domaine de la linguistique .....	104
3. Les composantes de la créativité .....	105
3.1. La fluidité .....	106
3.2. La flexibilité .....	106
3.3. L'originalité .....	106
3.4. L'élaboration .....	106
4. La créativité dans la classe de FLE .....	106
4.1. La créativité comme stratégie d'apprentissage .....	107
4.2. Stimulent l'apprentissage de façon créative .....	109
4.3. Créativité associé au jeu : quels enjeux ? .....	111
CONCLUSION .....	114

## **PARTIE II: CADRAGE PRATIQUE DE LA RECHERCHE**

<b>CHAPITRE 4 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET RÉALITÉ DU TERRAIN.....</b>	<b>116</b>
INTRODUCTION .....	117
1. Objectifs/ Problématique/questionnements .....	118
2. Hypothèses de recherche .....	122
2.1. Hypothèse générale .....	123
2.2. Hypothèses opérationnelles .....	124
3. Méthodologie de la recherche .....	125
4. Le contexte de la recherche .....	127
5. Présentation et description de l'échantillon .....	128
CONCLUSION .....	131
<b>CHAPITRE 5 : ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE, PRÉ-TEST ET POST-TEST : PRÉSENTATION, ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES</b>	<b>132</b>
INTRODUCTION .....	133
1-Présentation et description de la phase 1 : Enquête par questionnaire .....	134
1.1. Présentation du 1 <sup>ier</sup> questionnaire (Enseignants) .....	134
1.1.1. Objectifs du 1 <sup>ier</sup> questionnaire .....	134
1.1.2. Analyse du résultat du 1 <sup>ier</sup> questionnaire .....	135
1.1.3. Synthèse des résultats .....	150
1.2. Présentation du 2 <sup>eme</sup> questionnaire (Etudiants) .....	153
1.2.1. Objectifs du 2 <sup>eme</sup> questionnaire .....	154
1.2.2. Analyse du résultat du 2 <sup>eme</sup> questionnaire .....	154
1.3.3. Synthèse des résultats .....	165
2. Présentation et description de la phase 2 : Pré-test .....	166
2.1. Exploration du premier corpus (pré-test) : description et procédure d'analyse .....	166
2.1.1. Qu'est-ce que le TCF ? .....	166
2.1.2. Pourquoi le TCF ? .....	164

2.1.3. Présentation et description générale des trois épreuves du test .....	171
2.2. Procédure d'analyse .....	172
2.2.1. Qu'est-ce que le CECR ? .....	172
2.3. Application et évaluation du TCF en classe expérimentale .....	173
2.4. Synthèse des résultats .....	173
3. Présentation et description de la phase 3 : Post-test .....	180
3.1. Déroulement des séances .....	180
3.2. Evaluation et analyse .....	182
3.2.1. Critères d'évaluation .....	182
3.3. Bilan de l'évaluation .....	196
CONCLUSION .....	198
<b>CHAPITRE 6 : EXPLOITATION DE L'ATELIER LUDIQUE DANS LA CLASSE DE FLE : DE LA CONCEPTION A LA CONCRÉTISATION</b> .....	199
INTRODUCTION .....	200
1. Cadre général de l'expérimentation .....	201
1.1. Lieu de l'expérimentation .....	202
1.2. L'échantillon étudié .....	202
1.3. Le cheminement de l'expérimentation .....	203
2. Représentation tabulaire du déroulement des séances .....	203
3. Exploitation du corpus final : analyse des copies des participants .....	218
3.1. Les critères de vérification .....	219
3.2. Analyse des productions écrites .....	222
4. Annotation du produit final .....	228
5. Bilan de l'analyse .....	237
5.1. Confrontation des résultats : approche comparative .....	237
CONCLUSION .....	239
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	240
BIBLIOGRAPHIE .....	244
ANNEXES .....	257
Questionnaire destiné aux enseignants .....	258
Questionnaire destiné aux étudiants .....	261
Test de connaissance de français (TCF) .....	262

L'activité témoin (Expression écrite: le portrait classique) .....	265
L'activité expérimentale (L'atelier ludique) .....	281
<b>TABLES DES MATIÈRES</b> .....	<b>313</b>