

République Algérienne Démocratique
et Populaire.
Ministère de L'enseignement Supérieur
et de la recherche scientifique.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université 8 Mai 1945 Guelma.

Faculté des Lettres et des Langues.

Département des lettres et de la langue
française.

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغة الفرنسية

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme
de Master académique**

Domaine : Lettres et Langues étrangères **Filière :** Langue française

Spécialité : Didactique et langues appliquées

Intitulé :

**La ludicisation du support littéraire au service de
l'apprentissage du FLE : cas de la 2^{ème} année moyenne**

Rédigé et présenté par :

SELLAOUI Soumia

Sous la direction de :

M.HAMAMDIA Samir

Soutenu le : 18/06/2023

Membres du jury

Président :	M^{ème} BENTAYEB Razika	MCA	Univ. de Guelma
Rapporteur :	M.HAMAMDIA Sami	MAA	Univ. de Guelma
Examineur :	M.ZERARA Mouhamed Abdou	MAA	Univ. de Guelma

Année d'étude 2022/2023

« Le jeu n'est pas dans la chose mais dans l'usage qu'on en fait »

Henriot

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de recherche M.HAMAMDIA Samir. Je le remercie pour la confiance qu'il m'a accordée, pour les précieux conseils qu'il m'a prodigués et pour sa disponibilité.

Mes sincères remerciements vont également aux membres du jury :

M^{eme} BENTAYEB Razika et M.ZERARA Mohamed Abdou d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail de recherche.

Mes profonds remerciements à ma chère copine ZAAIMIA Amel pour son soutien permanent et inconditionnel.

Un grand merci à tous ceux qui ont contribué à l'accomplissement de ce travail.

Dédicace

À mes parents,

À mémé,

À mon frère,

À mes sœurs : Sabrina, Myriam et Hadjer.

À mes chères amies : Sonia, Salima, Latifa, Amira et Fahima.

Résumé

En vue de surmonter les difficultés rencontrées lors de l'enseignement-apprentissage du texte littéraire en classe de FLE au cycle moyen plus précisément en 2^e AM année, nous proposons un travail de recherche qui porte sur la ludicisation de ce type de supports.

En effet, la présente étude vise à allier texte littéraire et jeu et à en mesurer l'impact. Pour ce faire, nous tentons, d'abord, d'explorer le recours à ce processus ludique-littéraire et ses modèles moyennant un questionnaire destinés aux professeurs d'enseignement moyen. Ensuite, nous tâchons de concevoir des matrices ludo-littéraires dont l'efficacité et l'efficience sont vérifiées lors des séances d'observation participantes auprès de deux classes du niveau sus-cité.

À l'issue de notre enquête, nous concluons que cette dichotomie (support littéraire, jeu) a un impact positif : elle mène l'apprenant à appréhender le support-littéraire et à atteindre les objectifs de l'activité d'apprentissage. Cela contribue alors à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Mots clefs : support-littéraire, ludicisation, matrices ludo-littéraire, cycle moyen.

الملخص

يتناول مشروع بحثنا تلعب السند الأدبي من أجل تذليل الصعوبات التي يتم مواجهتها خلال العملية التعليمية-التعلمية لهذا السند خاصة في السنة الثانية من الطور المتوسط.

و تهدف مساهمتنا إلى تدريس النص الأدبي وفق منظور ترفيهي لقياس مدى فعالية هته التوأمة و ذلك أولا من خلال استبيان موجه لأساتذة اللغة الفرنسية للطور المتوسط لتحديد مدى استعمال بيداغوجيا اللعب بصفة عامة و مزجها و النص الأدبي بصفة خاصة مع معرفة النماذج المقترحة في هذا الصدد. ثانيا عن طريق حصص الملاحظة من خلال المشاركة التي تستند على المصفوفات الأدبية- التلعبية المنجزة مسبقا لاختبار مدى فعاليتها في تسهيل فهم السند الأدبي و بلوغ الأهداف التعليمية مع أقسام السنة الثانية من الطور متوسط.

إن نتائج المتوصل إليها في ختام الدراسة الحالية تثبت فعالية الثنائية المقترحة التي تسمح بفهم السند الأدبي و تحقيق الأهداف المسطرة مما يساهم في تحسين العملية التعليمية-التعلمية للغة الأجنبية الأولى .

الكلمات المفتاحية : السند الأدبي ، التلعب ، المصفوفة التلعبية – الأدبية ، الطور المتوسط .

Abstract

Our research project deals with the ludicization of literary support in order to overcome the difficulties encountered during its teaching-learning in FFL middle school class, especially 2nd year.

In fact, our study aims for allying literary support with game and for verifying the impact of this combination. To reach this aim, we first try to explore the use of this ludo-literary process and its models through a questionnaire intended for French middle school teachers. Then, we elaborate ludo-literary matrices whose effectiveness and efficiency are checked through participant observation sessions with two 2nd year classes.

Our investigation confirms that this dichotomy (literary support, game) has a beneficial effect: it leads to understand the literary support, to achieve the objectives of the learning activity. Therefore, it contributes to improve the teaching-learning of French as a foreign language.

Keywords: literary support, ludicization, ludo-literary matrices, middle school.

Liste des abréviations

AC	Approche communicative
AM	Année moyenne
AP	Année primaire
APP	Appréciation
APC	Approche par compétences
APO	Approche par objectifs
BD	Bande dessinée
CECRL	Cadre européen Commun de référence pour les langues
CEM	Collège d'enseignement moyen
CG	Compétence globale
CT	Compétence terminale
FLE	Français langue étrangère
JDR	Jeu de rôle
MAO	Méthode audio-orale
M.E.N	Ministère de l'éducation nationale
PA	Perspective actionnelle
PEM	Professeur d'enseignement moyen
TD	Travaux dirigé

Table des matières

Introduction générale	13
------------------------------------	-----------

Chapitre I : L'enseignement du français au cycle moyen.....	18
--	-----------

1. Les finalités de l'enseignement du français au cycle moyen	19
--	-----------

2. La structure du cycle moyen.....	20
--	-----------

2.1 Le premier palier	21
-----------------------------	----

2.2 Le deuxième palier.....	21
-----------------------------	----

2.3 Le troisième palier	21
-------------------------------	----

3. L'approche par compétences dans une perspective actionnelle.....	23
--	-----------

3.1 L'approche par compétences	23
--------------------------------------	----

3.1.1 Les principes de l'APC:	23
-------------------------------------	----

3.2 La perspective actionnelle	24
--------------------------------------	----

4. L'organisation du programme de la 2^eAM.....	25
--	-----------

4.1 Profil d'entrée en 2 ^e AM	25
--	----

4.2 Le programme de la 2 ^e AM	26
--	----

4.2.1 Qu'est-ce qu'une compétence globale ?.....	27
--	----

4.2.2 Qu'est-ce qu'une compétence terminale?	27
--	----

4.3 Profil de sortie de la 2 ^e AM	28
--	----

5. Les activités de la séquence d'apprentissage	29
--	-----------

6. Les supports pédagogiques de la séquence d'apprentissage	31
--	-----------

Chapitre II : L'enseignement-apprentissage du texte littéraire selon une approche ludique.....	33
---	-----------

1. L'apprentissage du texte littéraire en classe du FLE au cycle moyen	34
---	-----------

1.1 Aperçu historique sur l'évolution de la notion littérature	34
--	----

1.2 Définition de la littérature	35
--	----

1.3	Qu'est-ce qu'un texte ?.....	36
1.4	Qu'est qu'un texte littéraire ?.....	36
1.5	Le texte littéraire en tant que dispositif d'apprentissage en classe de.....	37
1.6	Le texte littéraire à travers les méthodes d'enseignement	38
1.6.1	Le texte littéraire dans les approches pré-communicatives.....	38
1.6.2	Le texte littéraire dans les approches communicatives	39
1.7	La place du texte littéraire dans le programme de la 2.am	40
1.8	Les Genres littéraires proposés au cours de la 2 ^{ème} année moyenne	41
1.8.1	Le genre narratif	41
1.8.2	Le genre poétique	43
2.	L'apprentissage par le jeu en classe de FLE : ludiciser sa classe.....	43
2.1	L'apprentissage par le jeu : notions de base.....	43
2.1.1	La définition du jeu en tant qu'activité ludique	44
2.1.2	Qu'est ce que la ludification ?	45
2.1.3	Qu'est-ce que la ludopédagogie ?	45
2.2	Les quatre régions métaphoriques du jeu	46
2.3	Les différents types de la pédagogie par le jeu.....	47
2.3.1	La classification De Nicole De Grandmont	47
2.3.2	La Classification des jeux selon le matériel	48
2.3.3	La Classification des jeux selon les joueurs.....	50
2.4	La pédagogie du jeu dans la perspective actionnelle	50
2.5	Les acteurs de la situation d'apprentissage ludique	51
2.5.1	L'apprenant-joueur	51
2.5.2	L'enseignant-animateur	52
3.	Ludiciser l'apprentissage des textes littéraires en classe de FLE	52

Chapitre III: Le protocole de rechercheError! Bookmark not defined.

1. Le questionnaire	56
1.1 Qu'est ce qu'un questionnaire ?	56
1.2. Description du questionnaire	57
1.3. Mode d'administration	57
1.4. La population.....	58
1.5. L'échantillonnage et sa représentativité.....	58
2.1. Qu'est qu'une observation participante ?	59
2.2. Description du lieu.....	60
2.3 Classes observées	60
2.4 Les séances d'observation	60
2.5. Les matrices ludiques-littéraires élaborées	61

Chapitre IV: Présentation et analyse des données de l'enquête 67

1. Collecte, présentation et analyse des données du questionnaire	68
1.1 Identification des enquêtés	68
1.2 Présentation et analyse des réponses	70
1.3 Interprétation des données du questionnaire	79
2. Collecte, présentation et analyse des données de l'observation participante.....	81
2.1. La première activité : Production de l'oral.....	81
2.1.1. Fiche pédagogique de la première activité	81
2.1.2. Déroulement de la première activité.....	84
2.1.3. Collecte des données de la première activité	85
2.1.4. Présentation et analyse des données des deux séances de la première activité.....	87
2.2 La deuxième activité : Compréhension de l'écrit	91
2.2.1 Fiche pédagogique de la deuxième activité	91
2.2.2. Déroulement de la deuxième activité.....	94

2.2.3 Collecte des données de la deuxième activité	94
2.2.4. Présentation et analyse des données de la deuxième activité.....	96
2.3 La troisième activité : Vocabulaire	98
2.3.1. Fiche pédagogique de la troisième activité.....	98
2.3.2. Déroulement de la troisième activité	100
2.3.3 Collecte de données de la troisième activité	101
2.3.4 Présentation et analyse des données collectées de la troisième activité.....	103
2.4 Interprétation des données de l'observation participante.....	106
2.5 Bilan et limites	106
Conclusion générale	109
Bibliographie.....	112

Annexe

Introduction générale

Introduction général

Au cycle moyen, l'enseignement-apprentissage du FLE, à l'instar des autres matières, est destiné à un public de jeunes apprenants entre 12 et 15 ans, selon les bases de l'approche par compétences dans une perspective actionnelle.

Ce cadre d'enseignement/apprentissage fixe comme objectif principal la formation d'un apprenant-acteur qui est en mesure de construire son propre apprentissage et de réaliser des tâches ayant à la fois un aspect langagier et social en lui prodiguant les atouts nécessaires.

Ces atouts consistent à procurer un climat de convivialité et de détente, à opter pour un matériel captivant et à sélectionner des supports authentiques et compatibles avec le public cible afin de l'amener à accomplir des tâches précises et d'acquérir les différentes compétences visées.

Il est alors nécessaire d'accorder une grande importance aux documents d'apprentissage ou supports didactiques et de les choisir minutieusement étant donné qu'ils constituent le point de départ de chaque activité de la séquence. Dans cette optique, le texte littéraire est un support parmi d'autres qui répond à l'aspect d'authenticité requise par l'approche en vigueur.

De surcroît, il s'agit d'un support (le texte littéraire) utilisé d'ores et déjà en classe de FLE dans les programmes officiels, des quatre niveaux du cycle moyen, qui conçoivent leur exploitation dans des situations d'apprentissage classiques. Cette conception de l'apprentissage à partir des textes littéraires se concrétisent dans les manuels scolaires de tous les niveaux notamment celui de la 2^e AM qui est exclusivement réservé aux supports-littéraires à savoir le conte, la fable et la légende qui renferment une dimension de loisirs.

Depuis la refonte de 2016, le ludique se fait introduire en classe de FLE, non pas en tant que situation d'apprentissage alternative à celle dite classique, mais plutôt en tant que station de divertissement appelée travaux dirigés qui, en 2^e AM, vise essentiellement à consolider les notions relatives aux textes littéraires de façon attrayante et non contraignante. L'aspect ludique se manifeste également dans le programme de ce niveau durant l'une de ses séquences d'apprentissage où la situation d'apprentissage classique est déclenchée par un support-littéraire (la fable) présenté sous forme de bande dessinée à partir de laquelle se construit l'apprentissage de chaque séance.

Introduction général

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des textes littéraires et traite le sujet de la ludicisation des supports littéraires en vue d'optimiser l'assimilation des contenus d'apprentissages par les apprenants de la deuxième année du cycle moyen

L'idée de nous pencher sur ce sujet est germée suite à des lectures faites ainsi qu'à notre expérience professionnelle étant enseignante de français au cycle moyen. En effet, la citation suivante nous a orientée vers ce sujet

La littérature –bien choisie, bien exploitée- apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture –cible car dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage comme entre le savoir et le ressent. (Defays, 2003, p.109)

Ces propos indiquent que le choix et l'exploitation du texte littéraire suffisent pour assurer sa compréhension. Or, en tant que PEM, nous avons constaté que le choix du support littéraire et son exploitation ne garantissent pas souvent l'appréhension du support en raison de la complexité du document littéraire et de l'âge des apprenants qui se lassent face à ce support présenté sous la forme classique.

Suite à ce qui précède, une série de questions peuvent se poser : quel support littéraire choisir ? Quelle pédagogie à mettre en œuvre ? Pour quels types d'activités opter ? Adapter le document littéraire authentique ou l'exploiter tel qu'il est ?

Parmi les questions qui nous sont venues à l'esprit, nous avons fixé la question suivante comme question recherche :

Quelles activités ludopédagogiques peut-on concevoir et proposer à partir d'un support-littéraire pendant une séquence d'apprentissage ?

Puis, nous nous sommes également interrogée sur l'impact que puisse avoir l'apprentissage du texte littéraire au prisme du jeu dans l'amélioration du rendement de l'action d'enseignement/apprentissage du français en deuxième année du cycle moyen.

Introduction général

À cette question de recherche nous avons émis l'hypothèse suivante :

- Ludifier le texte littéraire (BD, jeu de rôle, etc.) et en concevoir des activités ludique est une approche optimale et un facteur motivant qui amène l'apprenant à appréhender le support et à saisir le contenu de l'activité d'apprentissage ce qui garantirait l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'objectif principal de notre recherche consiste à concevoir et proposer des matrices ludiques-littéraires pour différents types d'activités (activités de compréhension, de production et de langue) et à en vérifier l'efficacité et le rendement en matière de l'appréhension de ces documents d'apprentissage et de l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du FLE.

En vue d'atteindre cet objectif, nous proposerons un mémoire scindé en deux parties. Dans la première partie, l'accent sera mis, dans un premier temps, sur l'enseignement du français au cycle moyen, sa structure, le programme de la 2^{ème} année moyenne et les différents types d'activités que comporte une séquence d'apprentissage. Dans un second temps, nous mettrons en lumière quelques notions relatives au texte littéraire, sa place dans les différentes méthodologies notamment l'approche par compétences ainsi tout ce qui concerne la ludopédagogie et la ludicisation de l'apprentissage du support littéraire.

Dans la seconde partie ayant pour but de vérifier notre hypothèse et répondre à nos questions de recherche, nous analyserons les données quantitatives à collecter moyennant un questionnaire destiné aux professeurs d'enseignement moyen de la wilaya de Guelma dans le but de recenser le recours à la ludicisation en classe et l'influence de ce processus ludique quant à l'apprentissage du document littéraire.

Cette analyse du questionnaire sera suivie d'une analyse qualitative des données des séances de l'observation participante à réaliser avec les élèves de la 2^e AM au C.E.M GRARA Ali – BOUATI Mahmoud où nous mettrons en œuvre les matrices ludiques-littéraires que nous aurons conçues en vue de vérifier, plus tard, leur efficacité et leur efficience dans les séances d'apprentissage de la séquence.

Introduction général

Enfin, notre recherche s'achèvera par une conclusion générale qui sera un moment crucial pour récapituler le travail réalisé, pour répondre à notre question de recherche en vérifiant nos hypothèses, pour dresser un bilan de cette recherche et pour essayer d'ouvrir d'éventuelles futures voies de recherche dans le même thème.

Chapitre I :

L'enseignement du français au cycle moyen

Introduction partielle

Le cycle moyen se définit en tant qu'un maillon entre le cycle primaire et le cycle secondaire ; il s'agit d'un enseignement de base qui se situe entre une phase préparatoire et une autre post-obligatoire. Lors de ces trois cycles, le français jouit du même statut celui d'une première langue étrangère, il s'enseigne en fonction de la même approche que les autres disciplines : l'approche par compétence dans une perspective actionnelle et a pour vocation d'inculquer les mêmes valeurs identitaires nationales et universelle. Encore les finalités à atteindre et les compétences à installer au cours de ce cycle se différencient des autres cycles. Dans ce chapitre, nous allons jeter un coup d'œil sur l'enseignement du français au cycle moyen en mettant l'accent sur ses finalités, sa structure, les compétences à installer et l'organisation du programme notamment en deuxième année moyenne.

1. Les finalités de l'enseignement du français au cycle moyen

Le cycle moyen a pour vocation de concrétiser des finalités auxquelles contribuent plusieurs disciplines dont l'enseignement vise à installer chez l'apprenant un ensemble de compétences complémentaires d'ordre éducationnel, culturel voire des compétences de qualification. Grâce à ces compétences, l'apprenant peut accéder à la formation post-obligatoire ou, en cas d'échec, s'orienter à la vie active comme le cite le Référentiel Général des Programmes (Ministère de l'Éducation Nationale [MEN], 2016a).

À l'instar des autres disciplines, les langues étrangères en l'occurrence le français ont pour objectif d'atteindre des compétences disciplinaires et de concourir à inculquer des valeurs et développer des compétences transversales, autrement dit, l'enseignement du FLE ne se cantonne pas à atteindre des compétences disciplinaires qui se manifestent en l'aspect langagier, celui de former un locuteur, un lecteur et un scripteur autonome dans de différentes situations complexes mais prend également part, en complémentarité avec les autres disciplines, à la réalisation du profil global propre à ce cycle et ce en tenant compte de certaines valeurs et en développant des compétences transversales. Ce profil global de l'enseignement moyen consiste en la formation de la personnalité de l'adolescent, le développement des compétences transversales et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines.

Cette discipline a donc pour mission de contribuer au profil global de cette phase d'enseignement en atteignant son propre profil global ou ce que l'on appelle encore « compétente globale du cycle moyen » qui se définit ainsi :

Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs, argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication. (M.E.N, 2016a, p.6)

Après cinq années au cycle primaire, les apprenants accèdent au cycle moyen ayant le profil suivant :

Au terme de la 5 A.P, l'élève est capable de comprendre et produire à partir d'un support oral ou visuel texte /image un énoncé oral ou écrit et ce en mettant en œuvre des actes de paroles exigés par la situation de communication. (MEN, Juin 2017, p.06)

Durant ce nouveau cycle, le collégien suit un parcours à l'issue duquel il sera capable d'acquérir des compétences disciplinaires qui consistent principalement à lire/comprendre, dire/écrire des textes de différents types et ceci se réalise dans un contexte qui doit tenir en compte des valeurs qu'imposent les programmes tout en assurant la mise en place des compétences transversales.

Ainsi, en vue d'atteindre le profil global du FLE, l'élaboration des programmes prend en considérations deux plans : l'un axiologique concerne tout ce qui compétences disciplinaires, transdisciplinaires et valeurs, et l'autre méthodologique. Sa réalisation, quant à elle, se déroule de façon progressive : les compétences et les objectifs sont répartis de façon hiérarchique selon la structure qui régit ce cycle.

2. La structure du cycle moyen

Ce cycle représentant la dernière phase de l'enseignement obligatoire se déroule en quatre années qui se répartissent en trois paliers. Chacun de ces paliers cible des compétences précises à installer chez l'apprenant et des objectifs d'apprentissage à atteindre dans les

différentes disciplines en l'occurrence le français. Dans l'enseignement du FLE, La transition entre les deux cycles consiste à passer des actes de parole autour desquels tournent les programmes du cycle précédent à la typologie textuelle qui constitue le cadre fonctionnel de l'apprentissage au cycle actuel : l'apprenant est dorénavant confronté aux différents types de textes qui sont répartis en fonction des paliers de cette phase d'apprentissage. Ce passage est indispensable pour concrétiser les objectifs assignés à ce cycle. C'est bien cette typologie textuelle qui oriente à son tour l'apprenant vers les formes de discours qui feront l'objet d'étude du cycle post-obligatoire (le cycle secondaire) et lui permettra d'acquérir ultérieurement des compétences plus complexes. Cette transition entre les deux cycles est une sorte de continuité qui met fin aux actes de parole et confronte désormais l'apprenant avec la typologie textuelle qui constitue le cadre fonctionnel de l'apprentissage au cycle moyen.

2.1 Le premier palier

La 1^{ère} année moyenne représente le premier palier. Il s'agit d'une phase d'« homogénéisation et d'adaptation », autrement dit, ce palier vise à renforcer les acquis appris au cycle primaire d'une part et à amener les apprenants à se familiariser avec le nouvel univers qu'ils viennent de découvrir d'autre part.

2.2 Le deuxième palier

Il englobe les 2^{ème} et 3^{ème} années : c'est la phase de « renforcement et d'approfondissement », en d'autres termes, ce palier est consacré au développement des compétences et à l'enrichissement du niveau culturel, scientifique et technologique apprenants (MEN, 2009).

2.3 Le troisième palier

La 4^eAM constitue le 3^{ème} palier de ce cycle et vise principalement l'« approfondissement et l'orientation ». En effet, ce palier fixe pour but d'approfondir et développer les apprentissages inhérents à chaque discipline ce qui est un dessein commun avec le palier précédent. En outre, il cible l'orientation des élèves vers les filières du post-obligatoire ou en cas d'échec vers la vie active.

Selon cette architecture du cycle moyen, l'enseignement du français s'organise ainsi :

<i>Objets d'étude : les types de textes par palier</i>		
1^{er} palier	2^{ème} palier	3^{ème} palier
Le texte explicatif Le texte prescriptif	Le texte narratif	Le texte argumentatif
Le texte descriptif , type récurrent qui s'imbrique dans les autres types, sera étudié tout au long du cycle moyen, essentiellement au 2 ^e palier.		

Figure 1: Objet d'étude de la typologie textuelle par palier (G S D de français, 2016, p.35).

Les apprentissages du français au cycle moyen reposent sur la typologie textuelle selon laquelle s'organisent les trois paliers :

Le premier palier est loué aux textes de type explicatif et prescriptif ce qui semble judicieux puisque ces deux types de textes font implicitement l'objet d'étude du cycle primaire durant lequel les élèves ont déjà expliqué et prescrit à travers les actes de parole : l'enseignement de ces types de textes est alors une adaptation de ce qui a été déjà acquis au cycle précédent en assurant la transition des actes de paroles à la typologie textuelle.

Le deuxième palier est exclusivement consacré aux textes de type narratif relevant en 2^{ème} année de la narration fictive et en 3^{ème} année à la narration relevant du réel. Ainsi, ce palier garantit l'approfondissement de l'apprentissage.

Le troisième palier en étant consacré aux textes argumentatifs continue à assurer cette fonction d'approfondissement en faisant découvrir à l'apprenant ce type de textes.

Enfin, comme le montre le tableau ci-dessus, le type descriptif n'est employé qu'au service de l'explication, de la narration et de l'argumentation.

En somme, l'enseignement du français au cycle moyen vise à atteindre des finalités bien précises et à installer de différents types de compétences qui s'articulent autour de trois paliers selon l'approche par compétences dans une perspective actionnelle.

3. L'approche par compétences dans une perspective actionnelle

3.1 L'approche par compétences

Les limites de l'approche par objectifs (APO) ont conduit à l'émergence de l'approche par compétences (désormais APC) qui s'oppose à sa précédente et vise à remédier à ses failles en s'appuyant sur le socioconstructivisme. Dans le contexte algérien, depuis la réforme de 2003 puis celle de 2016 c'est bel et bien l'APC qui constitue le socle de l'élaboration des programmes de toutes les disciplines y compris ceux du FLE dans les trois cycles dont le cycle moyen (MEN, 2016b).

Les programmes sont donc conçus, sur le plan méthodologique, selon l'APC qui s'oppose à l'APO. Cette dernière prône la logique d'enseignement qui se limite à l'acquisition des savoirs et des connaissances. Quant à l'APC, elle opte pour la logique d'apprentissage. Dans ce contexte, Rogiers (2006) explique que « ... au lieu de consister une liste de contenus à apporter par l'enseignants, ils [les programmes scolaires] consistent en une liste d'objectifs à atteindre par les élèves » (p.17).

Cette approche implique donc l'apprenant dans un processus d'apprentissage lors duquel il est en mesure de mobiliser un ensemble de ressources intégrées dans le but de résoudre des situations problèmes significatives. L'APC favorise le processus d'apprentissage axé sur ses activités individuelles et collectives basées principalement sur le socioconstructivisme qui permet à l'apprenant de construire son propre apprentissage.

3.1.1 Les principes de l'APC:

➤ Rôle de l'enseignant

Il n'est plus le diffuseur de la connaissance mais plutôt un guide pour l'apprentissage et un créateur voire concepteur de situations- problèmes suscitant la curiosité, le goût la découverte et de la réflexion.

➤ **Rôle de l'apprenant**

Il ne se contente plus d'un rôle secondaire ; il a désormais un rôle principale. C'est lui qui construit sa connaissance afin d'atteindre des compétences et de se préparer à la vie sociale et active. En d'autre terme, il est l'axe du processus d'enseignement/apprentissage.

➤ **Activités en classe**

Les activités d'application adoptées par l'APO relèguent la place aux activités d'apprentissage celles de découverte et de résolution de situations-problèmes significatives.

➤ **Savoir**

L'accent n'est plus mis sur le savoir. Il n'est utilisé que comme ressources au service de la construction de compétences donc ce qui compte c'est mobiliser les savoirs pour résoudre des situations-problèmes : le savoir n'est plus un objectif en soi.

➤ **La place de l'écrit et l'oral dans l'APC**

Cette approche accorde une importance égale à l'écrit qu'à l'oral. C'est pourquoi on vise à développer chez l'apprenant la compréhension de l'oral comme la compréhension de l'écrit et la production orale comme la production de l'écrit tout en abordant des ressources linguistiques au service des compétences déjà mentionnées.

3.2 La perspective actionnelle

C'est dans les années 2000 que cette nouvelle approche a émergé en figurant dans le document du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL). Sans s'opposer à sa précédente qui est l'approche communicative (AC), la perspective actionnelle (PA) lui était un continuum : la première se fixe pour but de développer chez l'apprenant des compétences purement langagières, la deuxième ne s'y borne pas car elle vise à atteindre ce même objectif tout en associant la communication à l'action sociale. Cela signifie que l'apprenant qui est dorénavant un acteur social apprend la langue afin de l'utiliser dans des situations réelles et d'accomplir également des tâches qui dépassent l'aspect langagier.

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (CECR, 2001, p.15)

Il s'agit donc d'un véritable coup d'état dans l'enseignement-apprentissages des langues en l'occurrence le FLE car après l'AC qui prône la situation de communication, la nouvelle approche vise à contextualiser les apprentissages en mettant l'accent sur l'accomplissement des tâches. C'est la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer en étant orienté vers une dimension réelle : la communication n'est plus une fin en soi, on est désormais censé former un acteur social qui s'outille de la langue pour agir et interagir.

À ce propos, Puren (2004) explique que l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative : la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer (p.04).

Dans cette perspective, l'apprenant est donc amené à réaliser des tâches voire résoudre une situation problème à travers des activités que lui propose l'enseignant. Ce dernier élabore, en tant que concepteur, un scénario pédagogique qui implique l'apprenant en recourant à différents outils et en s'appuyant sur des supports sonores ou écrits diversifiés.

4. L'organisation du programme de la 2^e AM

4.1 Profil d'entrée en 2^e AM

L'apprenant accède à la 2^e AM en étant capable de comprendre et de produire à l'oral et par écrit de courts textes explicatif et prescriptif.

En **compréhension de l'oral**, l'élève de 2^e AM est capable de repérer le thème et le propos d'une explication et une prescription tout en parvenant à en reconnaître les différentes étapes. En **production de l'oral**, en cette année, on est face à un élève qui sait produire un énoncé explicatif et prescriptif cohérent et ceci à partir d'un schéma ou de façon libre.

En **compréhension de l'écrit** (lecture-compréhension), l'apprenant est en mesure d'établir le lien texte/image

- ✓ lire une suite de consignes ;
- ✓ Identifier et inférer la question qui appelle à l'explication ;
- ✓ retrouver la structure d'un énoncé explicatif ou prescriptif ;
- ✓ retrouver un passage explicatif dans différents types de texte ;
- ✓ lire une suite d'images explicative en établissant les liens de cause à effet (MEN, 2018, p08).

En **production écrite**, il est capable de produire en adéquation avec la situation de communication de courts textes qui servent à expliquer ou à prescrire.

4.2 Le programme de la 2^e AM

Dans le cadre de la pédagogie du projet, le programme de la deuxième année moyenne tout comme les programmes des autres niveaux s'articulent autour de trois projets soit un projet par trimestre. Chacun de ces projets comporte des séquences d'apprentissages qui s'organisent en activités ayant de différents contenus d'apprentissage qui ciblent la réalisation d'un ou plusieurs objectifs. Ces activités sont relatives à deux domaines : celui de l'oral (écouter et parler) et celui de l'écrit (lire et écrire).

Ce programme vise à atteindre, au terme de la 2^e AM, une compétence globale qui se réalise par l'installation des compétences terminales. La compétence terminale, quant à elle, s'acquiert à travers différents niveaux de compétences que l'on atteint moyennant des composantes. En effet, à l'issue de chaque projet, une compétence terminale est censée être atteinte selon les niveaux de compétences que représente chacune des séquences de ce projet. Des composantes bien déterminées sont mis en place afin d'atteindre un niveau de compétence donné.

Avant d'aborder succinctement le programme de la 2^e AM, il nous semble nécessaire d'éclaircir les notions suivantes :

4.2.1 Qu'est-ce qu'une compétence globale ?

Une compétence globale (CG) est l'ensemble des objectifs à atteindre au terme d'un parcours scolaire. Il y a donc une CG à installer chez l'apprenant à la fin d'un cycle, d'un palier et d'un niveau. Ainsi, elle représente un profil de sortie.

Pour le 2^{ème} palier, il comporte deux niveaux de compétences globales. La 1^{ère} concerne la 2^e AM ; elle consiste à former un apprenant capable de comprendre et produire oralement et par écrit et ce en adéquation avec la situation de communication des textes narratifs relevant de la fiction. En 3^e AM, c'est presque la même compétence visée sauf que la narration relève du réel.

4.2.2 Qu'est-ce qu'une compétence terminale (CT)?

La Compétence globale se réalise à travers différentes compétences terminales qui se fixent à la fin d'une période d'apprentissage (au terme d'un projet) ; elle est constituée de niveaux de compétences réalisables à travers des composantes.

Le 2^{ème} palier a pour objectif d'installer chez les apprenants la compétence globale suivante :

Au terme du 2^{ème} palier, dans une démarche de résolution de situations-problèmes, dans le respect des valeurs, en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes. (MEN, septembre 2022, p.04)

Cette compétence globale de ce palier est à atteindre tout au long de la 2^e AM et la 3^e AM.

Au terme de la 2^e AM, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, et ce, en adéquation avec

la situation de communication, des textes narratifs qui relèvent de la fiction. (MEN, septembre 2022, p.06)

Afin d'atteindre cette compétence globale, les projets assurent les différentes compétences terminales. Ceci dit, à l'issue du premier trimestre, la compétence terminale consiste à amener l'apprenant à comprendre et produire à l'oral et par écrit des contes. Cela se réalise à travers les trois séquences que comporte ce projet : la première séquence permet à l'apprenant de pouvoir rédiger la situation initiale d'un conte, la deuxième porte sur la suite des événements et la 3^{ème} sur la situation finale. Ces trois niveaux compétences terminales se réalisent à travers des composantes.

En ce qui concerne la compétence terminale 2, elle a pour vocation de faire découvrir un autre genre d'histoire fictive aux apprenants. Il s'agit de la fable. Cela se réalise en deux séquences : la première leur permet de comprendre et produire une fable. Quant à la seconde, elle amène l'apprenant à découvrir la fable en Bd et à transposer une fable en BD.

La compétence terminale 3 immerge l'apprenant dans l'univers de la légende en lui affrontant lors de la séquence 1 aux personnages légendaires et en séquence 2 aux lieux et faits de la légende.

4.3 Profil de sortie de la 2^e AM

À la fin de ce niveau, l'apprenant est en mesure de :

- ✓ Se positionner, **à l'oral en réception**, en tant qu'auditeur pour construire du sens à partir d'un récit fictif écouté en identifiant ses composantes essentielles ;
- ✓ Produire un récit fictive en **production de l'oral** ;
- ✓ En **compréhension de l'écrit**, construire du sens à partir d'une histoire fictive en distinguant son genre et ses différentes composantes ;
- ✓ En **production écrite**, produire de courts récits fictifs (M.E.N, 2018).

5. Les activités de la séquence d'apprentissage

Pour atteindre la compétence globale, le programme de chaque niveau est réparti en projets, de chaque projet découlent des séquences d'apprentissage. Chaque séquence d'apprentissage tourne autour des activités qui ciblent l'oral et l'écrit ainsi que des ressources linguistiques : il s'agit des composantes du niveau de compétence terminale. La séquence d'apprentissage peut alors durer environ trois semaines et elle comporte les activités suivantes :

- **L'oral en production et en réception** ou encore ce que l'on appelle la production et la compréhension de l'écrit. Ce sont deux activités d'apprentissage qui se trouvent en amont de la séquence. La première cible à amener l'apprenant à se positionner en tant qu'auditeur en suivant les étapes suivantes : la pré-écoute, l'écoute, la poste-écoute. Quant à la seconde, elle a pour objectif de former un locuteur autonome dans des situations de communication réelles selon les trois phases suivantes : la phase de la découverte du support oral, la phase d'analyse du document sonore, la phase de réemploi et de production. (MEN, 2016a)
- **L'écrit en réception** ou la compréhension de l'écrit : c'est une activité d'apprentissage qui porte sur un type et un genre de textes précis en vue d'apprendre à l'élève de se positionner en tant que lecteur. Elle sert à développer une stratégie d'analyse pour faire appréhender le texte dans ses quatre aspects : typographique, thématique, linguistique et discursif. En d'autres termes, c'est une lecture analytique de recherche qui s'effectue au moyen d'un questionnement visant le repérage des points pertinents du texte et des consignes précises impliquant l'apprenant dans des tâches concrètes pour restituer au fur et à mesure le sens du texte, identifier ses caractéristiques, dégager son plan et sa visée.

Cette lecture-compréhension se déroule selon la démarche qui comprend cinq principaux moments :

- ✓ 1^{er} moment : phase de mise en situation ;
- ✓ 2^{ème} moment : phase d'observation et d'anticipation du sens ;

- ✓ 3^{ème} moment : lecture silencieuse guidée ;
- ✓ 4^{ème} moment : lecture analytique de recherche ;
- ✓ 5^{ème} moment : phase de synthèse.

➤ **Les activités de points de langue (les ressources linguistiques) :** il s'agit de quatre activités (vocabulaire, grammaire, orthographe et de conjugaison) dont l'objectif ne consiste pas à s'approfondir dans la langue de façon exhaustive et puriste mais plutôt d'outiller l'apprenant de ressources linguistiques nécessaires qui l'amène à développer les différentes compétences visées. Dans le cas de la 2^e AM, il s'agit d'outiller l'apprenant de ressources linguistiques qui lui permettent de raconter des histoires qui relèvent de la fiction.

Ces séances qui se déroulent juste après la compréhension de l'écrit ont pour objectif de :

- ✓ découvrir et reconnaître une notion dans un contexte séquentiel
- ✓ connaître ses caractéristiques formelles et fonctionnelles
- ✓ la réemployer et l'investir dans différentes situations notamment celles relatives à un niveau de compétence donné.

Pour atteindre ces objectifs, une démarche inductive favorisant l'action et la motivation est à adopter comportant les phases suivantes :

- ❖ phase de mise en situation ;
- ❖ phase d'observation, de lecture et de compréhension ;
- ❖ phase d'analyse et de découverte : une analyse qui sert à découvrir les notions prévues, leurs caractéristiques formelles et fonctionnelles ;
- ❖ phase de conceptualisation : une sorte de déduction sous forme de règle formulée par les apprenants et récapitulée par l'enseignant de façon concise et ordonnée. Elle peut être de préférence schématisée.
- ❖ phase d'évaluation : amener l'apprenant à manipuler les notions traitées de façon graduelle en en lui plaçant dans des situations contraignantes à travers des exercices oraux et/ou écrits : exercices d'application ou d'intégration et d'investissement. (MEN, 2016a)

- **Atelier d'écriture** : il s'agit d'une activité d'intégration des acquis, d'évaluation et de remédiation. Elle a pour but de former un scripteur autonome. Même si la production écrite se travaille implicitement dès la 1^{ère} séance de la séquence à travers les activités de production écrite proposées à la fin de la situation d'apprentissage, elle s'annonce explicitement en aval de la séquence et se déroule en deux volets : un volet consacré à la préparation et la rédaction et l'autre dédié à l'évaluation, la remédiation, l'auto-évaluation et l'autocorrection.

La démarche lors de l'atelier d'écriture varie d'une séance à une autre.

Aussi, Une séquence d'apprentissage peut comprendre d'autres activités à savoir la lecture – Entraînement, lecture plaisir qui servent à développer les mécanismes de lecture chez l'apprenant et l'encourager à lire en dehors de la salle de classe.

Chacune de ces activités a pour un point de départ document d'apprentissage appelé support.

6. Les supports pédagogiques de la séquence d'apprentissage

En vue de concevoir une fiche pédagogique qui est une feuille de route pour le déroulement de l'activité d'apprentissage, l'enseignant prend souvent appui sur le manuel scolaire : il propose de différente sorte de supports pédagogiques que déterminent la thématique du projet et de la séquence selon les programmes. Ces documents authentiques pouvant subir quelques adaptations en fonction d'un ensemble de facteurs tels l'âge des apprenants et le contenu d'apprentissage constituent le point de départ de l'activité et la pierre angulaire à partir de laquelle l'apprenant est amené à construire son apprentissage.

Les enseignants prennent généralement appui sur le manuel scolaire qui propose pour chaque activité un support adéquat à exploiter pour atteindre les objectifs tracés. Le type de support proposé varie selon le type de l'activité d'apprentissage :

- ✓ L'oral en réception : textes oralisés que l'enseignant peut substituer par des documents sonores ou audiovisuels de son choix ;
- ✓ L'oral en production : souvent des illustrations (photo, image, dessin, etc.) ;
- ✓ L'écrit en production : situations problèmes à résoudre ;

- ✓ L'écrit en réception et les ressources linguistiques : textes écrits de différents types (MEN, 2018b).

Le manuel scolaire de chaque niveau comporte des supports diversifiés : articles de presse, textes scientifiques vulgarisés, textes historiques etc. Néanmoins, le manuel scolaire de la 2^{am}, conformément au programme, est exclusivement consacré aux Documents littéraires : il prodigue d'agréables histoires fictives à savoir la fable, le conte, la légende, la nouvelle etc.

Il est important de signaler que l'enseignant à la liberté de s'en contenter ou de proposer d'autres supports qu'il juge plus pertinents et plus compatibles avec son public visé tout en respectant la thématique et la typologie textuelle du projet.

Conclusion partielle

En guise de conclusion, l'enseignement du français au cycle moyen vise à installer chez l'apprenant quatre compétences disciplinaires : écouter/parler, lire/écrire et ceci en renforçant certaines valeurs et en assurant le développement des compétences transversales. Afin d'atteindre ces finalités, on dispense un apprentissage qui prend appui sur des supports entre autres le document littéraire notamment en 2^e AM qui étant donné sa spécificité doit être minutieusement choisi et convenablement et différemment exploité afin de garantir l'efficacité et l'efficience de son apprentissage.

Chapitre II :

**L'enseignement-apprentissage du texte littéraire selon une
approche ludique**

Introduction partielle

Ce deuxième chapitre est dédié à l'apprentissage des textes littéraires, et à la ludopédagogie. Dans un premier temps, nous tenterons de définir quelques notions relatives à l'apprentissage des textes littéraires en classe de FLE et de mettre l'accent sur son statut et son exploitation au cycle moyen, plus précisément en deuxième année moyenne. Puis, dans un deuxième temps, nous nous focaliserons sur la ludopédagogie en classe de FLE en clarifiant certains concepts qui y sont inhérents et en démontrant les repères et les pistes permettant la ludicisation des apprentissages. Enfin, ce chapitre sera clôturé par la mise en évidence de la manière d'allier l'apprentissage du texte littéraire au jeu.

1. L'apprentissage du texte littéraire en classe du FLE au cycle moyen

1.1 Aperçu historique sur l'évolution de la notion littérature

La littérature en tant que phénomène existe depuis l'antiquité grecque sous forme d'art verbal qui a pour but de faire l'apologie des situations déterminées. Puis, les choses commencent à évoluer lors de l'antiquité latine où on reconnaît une littérature proche à celle de notre ère : l'oralité demeure prépondérante avec quelques productions destinées à la lecture. Or, jusqu'à cette époque, le terme littérature n'est pas encore en usage et ce sont bien les pratiques fondées sur l'oralité qui demeurent dominantes. À la fin du XVe siècle, cependant, l'imprimerie a mis fin à la prédominance de l'aspect oral et a permis d'avoir de nombreuses copies d'ouvrages et c'est de la sorte que la littérature ne fut plus associée à des pratiques collectives.

Il est à noter que jusqu'à cette période, le terme littérature n'a pas encore fait son apparition, ce fut bien le terme « Belles-lettres » qui désignait ce concept. Quant au mot littérature, il est apparu vers le milieu du XVIIIe siècle et c'est bien vers la fin de ce siècle que la littérature prend le sens que nous lui attribuons aujourd'hui.

Qu'importe l'appellation en usage, la littérature n'a jamais cessé d'évoluer et d'avoir un rôle primordial dans la société. À titre indicatif, au XIXe siècle notamment après le déclin de l'église et l'évolution de la science, la littérature fut considérée par certains comme

l'antidote contre le chaos qui règne. De plus, au XIXe siècle, l'époque de la dominance de la classe bourgeoise qui prône le pragmatisme et l'argent en renonçant aux arts, ce sont les auteurs tels Baudelaire et Flaubert qui résistent contre ce courant moyennant leurs plumes. C'est grâce à cette contribution à la lutte contre les valeurs peu orientées que la littérature s'est évoluée en atteignant la forme sous laquelle nous la connaissons à notre ère.

En somme, la littérature, depuis la nuit des temps, et ce avant même son introduction à l'école, jouit de ce caractère instructif : elle servait toujours à rassembler les gens, organiser la société et défendre les valeurs nobles. (Viala,s.d)

1.2 Définition de la littérature

Littérature ou belles-lettres sont toutes les deux des appellations qui servent à désigner l'art exprimant principalement par écrit mais également à l'oral un idéal de beauté qui se manifeste sous forme d'œuvres auxquelles on reconnaît une finalité esthétique. La littérature se définit en effet, selon le dictionnaire de didactique de français comme :

L'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque de préoccupations esthétiques. Corpus idéal car elle véhiculait la norme réunissait les objectifs linguistiques, rhétoriques, et culturels d'un enseignement qui favorisait l'écrit. (CUQ, 2003, p.158)

La littérature est alors l'art de produire des œuvres que composent les plumes des écrivains en vue de retracer des histoires tirées de la réalité ou tissées de l'imaginaire ou de la fiction. Il s'agit d'un art incontournable dans notre vie.

Pour Pretceille et Porcher (1999) :

La littérature est l'humanité, son espace personne, elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé, et du présent, du matériel et du vécu, il faudrait probablement qu'elle s'enseigne des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes aujourd'hui. (p128)

La littérature, qualifiée d'un héritage humanitaire est donc présente dans le quotidien de l'individu y compris à l'école qui en est une étape inéluctable. L'intégration de la littérature dans l'enseignement de langue est donc un besoin impérieux.

1.3 Qu'est-ce qu'un texte ?

La définition étymologique du mot « texte » nous mène à le considérer comme un tissage vu que ce terme vient du latin *textum*, dérivé du verbe *textere* qui signifie tisser. Cela explique que le texte est un ensemble composé de plusieurs phrases qui s'entrecroisent pour former un filet dont le récepteur s'empare pour en trouver un sens.

Le texte devient selon la conception de Schaeffer (1995) « un espace de langue, il est défini comme « une chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle » (p 594).

Dans cette optique, cette notion réfère à un ensemble cohérents d'énoncés , à l'oral comme à l'écrit , constitué de signes linguistiques et extralinguistiques porteur d'un sens bien précis en vue de transmettre un message dans la cadre d'une situation de communication donnée.

Quant au point de vue académique, la définition de ce terme ne s'éloigne pas de celle étymologique puisque le texte consiste formellement en un enchaînement de phrases commençant chacune par une majuscule et se terminant par un signe de ponctuation selon son type.

1.4 Qu'est qu'un texte littéraire ?

Selon Cuq et Gruca (2008), le terme de la littérature désigne «l'ensemble des œuvres écrites qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui porte dans leur expression même la marque des préoccupations esthétiques » (p.158).

À partir de ce que nous avons avancé, le texte littéraire est un texte soigneusement écrit ayant une dimension esthétique qui fascine le lecteur et reflète la vision de son écrivain. Il s'agit donc d'un texte qui se singularise par plusieurs caractères éminents tels l'authenticité,

la littérarité, la polysémie et l'autonomie. Contrairement aux autres types de textes, ce produit artistique et esthétique sur lequel on pourrait s'appuyer en classe est défini comme suit :

Le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme « supplément » culturel, mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue. (Peytard, 1988, p.8)

1.5 Le texte littéraire en tant que dispositif d'apprentissage en classe de FLE

Le texte littéraire, étant un document qui véhicule non seulement une langue considérée comme la norme, mais également la culture de cette langue, est une ressource à la fois linguistique et culturelle dont le recours lors de l'enseignement/apprentissage des langues s'avère indispensable. Selon Peytard et al (1994), « la littérature fournit l'essentiel des matériaux et des outils, des supports et des modes de traitement censés permettre l'apprentissage » (p. 60). L'apprentissage du FLE ne peut en aucun cas écarter ce genre de support qui est, sur les plans didactique et pédagogique, d'une grande utilité et qui mène à atteindre différents objectifs, compétences et valeurs que vise le processus d'apprentissage.

Vu les atouts de ce document riche, Aron et Viala (2005) jugent que le recours à son exploitation dans l'apprentissage des langues est bénéfique :

À la fois comme un facteur d'épanouissement personnel, comme un plaisir et comme un besoin pour la société tout entière. La littérature constitue en effet un lieu où se forment une identité culturelle et la conscience d'une appartenance historique. Elle est aussi le vecteur d'une expérience esthétique, de l'adhésion à des valeurs, en même temps que de la transmission d'un savoir-faire argumentatif et expressif. En elle, donc, se croisent toutes les formes et tous les usages de la langue. (p. 03)

Ceci dit, la place accordée au texte littéraire dans les programmes d'enseignement-apprentissage varie en fonction de la méthode en vigueur.

1.6 Le texte littéraire à travers les méthodes d'enseignement

Le statut et la conception de la littérature dans l'enseignement du FLE ont beaucoup évolué au gré des méthodes qui se sont succédé. À travers les lignes qui suivent, nous allons dresser succinctement un état des lieux de la place accordée au texte littéraire au fil des années.

1.6.1 Le texte littéraire dans les approches pré-communicatives

- **La méthodologie traditionnelle**, au sein de laquelle les langues sont apprises par le biais du texte littéraire, a sacralisé ce dernier en le considérant comme un modèle et un support privilégié qui couronne l'apprentissage de la langue. En effet, la littérature offre un label de qualité à cet apprentissage comme le soulignent Cuq et Gruca (2008) «l'apprentissage linguistique, essentiellement, conduit obligatoirement à une formation culturelle étape où la littérature est considérée comme la représentation de la norme » (p 414).

Dans cette optique, l'enseignant choisit des morceaux extraits de grandes œuvres classiques afin d'assurer une bonne acquisition linguistique, une richesse culturelle ainsi qu'une distinction intellectuelle.

Néanmoins, cette méthode ne permet pas l'accès aux textes littéraires à travers de multiples lectures car c'est l'enseignant, le détenteur du savoir, qui impose à l'élève une seule interprétation en niant le caractère polysémique du texte littéraire et en évinçant toute sorte de créativité.

En enseignant la langue selon cette méthode, le texte littéraire est à la fois le moyen et la fin. En effet, cette méthode dite grammaire-traduction visait à enseigner la grammaire au moyen du texte littéraire qui était également introduit dans le cadre d'exercices thème/version afin de connaître la langue en recourant à la traduction. L'élève était donc censé acquérir la grammaire et la langue à travers la traduction des morceaux littéraires choisis pour un objectif principal ; celui d'accéder à la littérature.

En dépit de son apogée vers le début du XXe siècle, cette méthode fut vivement critiquée et fut qualifiée d'« inefficace ». Bien que l'élève puisse accéder à la littérature et acquérir les règles grammaticales, il se trouve loin de pouvoir parler la langue cible. D'autres méthodes seraient donc adoptées et le statut de la littérature subirait un changement radical.

C'est en donnant la primauté de l'oral sur l'écrit, dans le cadre des **méthodes audio-orales et audio-visuelles**, que l'apprentissage des langues s'effectue par le texte fabriqué en reléguant le texte littéraire à un niveau plus avancé. En d'autres termes, le texte littéraire n'est plus un moyen d'apprentissage. Pour la Méthode MAO, le texte littéraire ne représente donc qu'une récompense. À ce propos Cuq (2003) explique que

Les méthodologies audio-orales et audio-visuelles fondées sur l'apprentissage de la parole en situation et d'une présentation de la civilisation au quotidien évincèrent quasi entièrement la littérature des supports d'apprentissage. Elles favorisèrent cependant la réécriture et l'adaptation des œuvres littéraires en fonction des données du français fondamentale. (p.158)

Quant à la méthode SGAV, ce support didactique est complètement supplanté au début des années 1960. A ce propos Cuq et Gruca explique (2008) que « La méthodologie structuro-globale audiovisuelle a banni la littérature de l'enseignement des langues vivantes et a donc évincé le texte littéraire des supports d'apprentissages pour représenter la parole en situation » (p. 415).

Même à un niveau plus avancé, le contact des élèves avec le texte littéraire se borne à l'usage d'un texte fabriqué qui cible des objectifs purement linguistiques : c'est à travers les textes adaptés que les élèves du FLE approchent la littérature.

1.6.2 Le texte littéraire dans les approches communicatives

L'avènement de cette approche a permis de réintroduire le texte littéraire dans l'apprentissage des langues étant donné que cette approche s'appuie sur les documents authentiques. Le texte littéraire devient donc un document parmi d'autres qui répond à l'exigence de la nouvelle approche. Dans cette optique, Cuq (2003) indique qu'

Avec l'approche communicative, la littérature est d'une certaine manière réhabilitée par l'introduction des textes littéraires parmi les supports d'apprentissage. Considéré comme un document authentique, le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale.

Cette nouvelle approche qui met l'apprenant au centre du processus d'enseignement-apprentissage considère le texte littéraire comme un véritable levier d'apprentissage qui permet d'aborder les différents aspects de la langue. Conformément à cette méthode, le texte littéraire peut être exploité à l'oral, à l'écrit voire aux activités de langue (le lexique, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe) tout en mettant en relief ses traits culturels.

Dans le prolongement de l'AC, la perspective actionnelle encourage, de sa part, l'utilisation esthétique et poétique de la langue en classe

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites ... Elles comprennent des activités comme : ... la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme/ - lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.).
» (CECRL, 2001, P. 13)

1.7 La place du texte littéraire dans le programme de la 2.am

En classe de langue, en l'occurrence en FLE, le texte littéraire est présent en tant qu'outil didactique propice pour développer des compétences réceptives, productives voire interculturelles. Bien évidemment, au moyen, il ne s'agit pas d'un cours de littérature or il s'agit d'enseigner la langue par le biais du texte littéraire qui fut et demeure un outil didactique avantageux ayant des valeurs linguistiques et culturelles.

Si sa présence en 1^{er} et 3^{ème} palier est infime se manifestant à la fin de la séquence dans la rubrique *lecture-plaisir* ou ce qu'on appelle *lecture récréative*, l'équation change complètement dans le 2^{ème} palier notamment en 2^e AM durant laquelle l'apprenant découvre les différents genres du récit fictif (le conte, la fable et la légende).

Durant toute l'année scolaire, l'apprenant se trouve face à différents support littéraires qui servent déclencheur pour chacune des activités de la séquence. Cet outil pédagogique représente alors le document authentique sur lequel on s'appuie pour élaborer et mettre en œuvre tous les scénarios pédagogiques.

Au terme du 1^{er} palier, dans une démarche de résolution de situations problèmes, à partir de supports sonores et visuels, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, et ce en adéquation avec la situation de communication, des textes explicatifs et prescriptifs.

	Domaine	Savoir-faire langagiers	Savoirs ressources
Texte narratif	Oral/écrit en réception	<ul style="list-style-type: none"> ● Trier les textes selon le type (documentaires /narratifs). ● Identifier le cadre et les personnages d'un récit. ● Retrouver l'enchaînement/l'ordre des évènements. ● Repérer les éléments caractérisant un personnage. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifier l'adjectif qualificatif. ● Identifier le vocabulaire relatif à la description. ● Accorder l'adjectif avec le nom. ● Utiliser les indicateurs de temps/les indicateurs de lieu.
	Oral/écrit en production	<ul style="list-style-type: none"> ● Raconter un petit récit d'événements vécus ou imaginaires. ● Décrire sommairement un personnage, un lieu, un objet. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifier le présent de l'indicatif. ● Repérer l'imparfait de l'indicatif et l'identifier entant que temps du récit. ● Identifier le passé composé. ● Identifier l'adverbe (manière, temps et lieu) ● Identifier les connecteurs logiques et chronologiques en contexte.

Figure 2 : Plan de mise en œuvre du plan annuel d'apprentissage de la 2AM (M.E.N, sept2022, p.10)

1.8 Genres littéraires proposés au cours de la 2^{ème} année moyenne

1.8.1 Le genre narratif

C'est le genre littéraire dominant en 2^e AM. Il comprend des histoires narrées moyennant le récit. Le programme de ce niveau se focalise sur le récit fictif relaté au travers d'un narrateur selon un schéma narratif bien déterminé. Le genre narratif se manifeste dans le programme en trois sous-genres :

A. Le conte

D'après Griaule, le conte est un genre narratif en prose. Elle considère que « le conte est une fiction qui relate des évènements imaginaires hors du temps ou dans les temps lointains » (2005, p05).

Le conte consistait en un récit qui s'est transmis de bouche en oreille. Cette tradition orale ancrée dans la mémoire collective se métamorphose en textes littéraires à travers les plumes des écrivains. Genep (1910) indique que « Le conte est un récit de pure fiction qui s'alimente dans le fonds culturel et traditionnel de la communauté, véhiculant aussi d'autres croyances, les attitudes et les valeurs de cette dernière » (p, 17).

Le conte est alors un sous genre littéraire qui se manifeste à son tour, sous différentes sortes telles le conte philosophique, le conte fantastique et le merveilleux. Le conte merveilleux est destiné aux apprenants de la 2^e AM et caractérisé par la mise en scène des personnages extraordinaires dotés souvent de pouvoirs surnaturels et manipulent des objets magiques tout en fréquentant des lieux magnifiques. Ces personnages incarnent le conflit éternel entre le mal et le bien. Ce genre d'histoires fictives se clôture souvent de façon heureuse où le bien triomphe.

Le conte a pour objet de distraire en prodiguant une morale pour éduquer les enfants aux quels il est destiné.

B-La légende

La Légende est, selon le dictionnaire Larousse en ligne est « un récit à caractère merveilleux, ou les faits historiques sont transformés par l'imagination populaire ou par l'invention poétique »

Ce sous-genre consiste donc en un récit allégorique initialement populaire et oral ayant un caractère merveilleux qui glorifie un personnage, un lieu ou un évènement en lui attribuant des pouvoirs hors commun. En d'autres termes, la légende, contrairement au conte, se réfère souvent à un contexte spatio-temporel et se rattache à un fait historique. Elle comporte une part du réel qui s'explique de manière fabuleuse. À ce propos, Renoux (1999) la définit comme « un récit édifiant qui relate la geste de héros identitaire. Certains la caractérisent comme un récit reposant sur des personnages historiques, lié sa un lieu précis. Ces deux éléments supposés constitutifs de la légende ne peuvent être généralisés » (p 79).

1.8.2 Le genre poétique

Ce genre littéraire renferme des œuvres qui se différencient des autres genres par ses textes rythmés marqués par une musicalité qui se manifeste à travers la sonorité des mots , la cadence des strophes , les rimes des vers et l'usage des figures de style.

❖ La fable

Les fabulistes tels Esope, la Fontaine et Ibn al Muqaffa relatent à travers leurs textes des histoires tissées de l'imaginaire, le plus souvent en vers. Ces fables servent à inculquer chez le lecteur des leçons de vie que leur enseigne la morale qui y figure ou que l'on tire entre ligne. Ce genre d'histoires traite des thématiques relatives aux vices ou à vertus incarnées souvent par des animaux personnifiés en représentant la société humaine. Son objectif principal est d'instruire le lecteur tout dans un cadre d'amusement.

2. L'apprentissage par le jeu en classe de FLE : ludiciser sa classe

De nos jours, l'école ne compte pas seulement sur l'apprentissage formel pour atteindre ses objectifs. En effet, le jeu s'est fait introduire petit à petit en tant qu'outil pratique et séduisant d'enseignement et d'apprentissage de toutes les disciplines, en l'occurrence en FLE. Cette voie ludique empruntée par les enseignants de langues semble certes prometteuse mais demeure mal balisée. Il s'agit de ludiciser l'apprentissage au sein de sa classe non pas en se contentant de créer des jeux mais en adoptant une attitude ludique.

2.1 L'apprentissage par le jeu : notions de base

L'apprentissage par le jeu est une pédagogie qui a pris de plus en plus de l'ampleur dans les classes. Il s'agit de recourir au ludique lors d'une activité donnée : il s'agit donc de Ludifier ou ludiciser les apprentissages ; ce qui signifie que l'enseignant adopte la ludopédopédagogie. En effet, ces trois notions ont émergé dans l'ordre dont nous les avons citées et il nous semble est nécessaire de les éclaircir.

2.1.1 La définition du jeu en tant qu'activité ludique

Loin de la définition étymologique du terme *jeu* qui ne semble pas nébuleuse, nous tâchons à travers ces lignes de définir le concept du *jeu* dans le contexte pédagogique. Or, définir le jeu comme le confirme Henriot (1989) est une tâche d'une immense difficulté pour la simple raison que l'on ne peut pas fournir une définition unique et encadrée. Silva (2009) rejoint les propos précédents en soulignant que le jeu est un phénomène complexe, et toute parole sur le jeu doit être conçue comme une œuvre sociale de désignation et d'interprétation.

Les définitions qui y sont proposées sont nombreuses, nous nous contentons de mentionnées les plus courantes.

Caillois (1958) propose la définition suivante :

Le jeu doit être défini comme une activité libre et volontaire, source de joie et d'amusement. ... Il n'existe que là où les joueurs n'ont envie de jouer et jouent ... dans l'intention de se divertir et de fuir leur soucis, c'est-à-dire pour s'écarter de la vie courante. ... Le jeu est ... une occupation séparée, soigneusement isolée du reste du monde, et accomplie en général dans des limites précises de temps et de lieu. ... Il est une activité incertaine. Le doute doit demeurer jusqu'à la fin sur le dénouement [et il] consiste dans la nécessité de trouver, d'inventer immédiatement une réponse qui est libre dans les limites de la règles ... Le jeu n'a pas d'autre sens que lui-même. (pp. 36-39)

Le jeu dans une situation d'apprentissage ne jouit pas de toutes les caractéristiques liées à ce terme dans une situation hors de la classe. En d'autres termes, si le jeu est défini comme un loisir ayant les traits suivants : liberté, plaisir et sans commandement, c'est-à-dire, le jeu pour le jeu, dans un contexte pédagogique, l'un des traits qui caractérisent le jeu sera ôté à cette activité : il s'agit de la liberté inconditionnelle. La dichotomie apprentissage et jeu soumet ce dernier à des consignes à suivre pour atteindre un objectif précis tout en gardant l'amusement et en conditionnant la liberté. Le jeu donc au sein d'une salle de classe est appelé désormais une activité ludique qui consiste à y introduire le jeu pour atteindre un objectif d'apprentissage déterminé selon des règles en suscitant chez l'apprenant le désir d'apprendre non pas : c'est la pédagogie par le jeu ou ce que l'on appelle la « ludopédagogie ».

2.1.2 Qu'est ce que la ludification ?

Apparue pour la première fois aux états Unis d'Amérique sous l'appellation « *gamafication* », cette notion ciblait le secteur économique. Elle consistait à transformer les choses en jeu pour améliorer le rendement ou attirer les clients. L'entrepreneur américain ZICHERMAN et Linder (2013) la définit ainsi : « Le concept appelé gamafication revient à implémenter des éléments de design tirés de jeu, de programme de récompenses pour consommateurs fidèles, et d'éléments propres à l'économie pour motiver l'utilisateur » (p.22).

Ce processus ludique a été, par la suite, introduit dans différents domaines en l'occurrence l'éducation. En français, que l'on emprunte de l'anglais ou que l'on traduit par les termes « ludification » et « ludicisation », cette notion, dans le contexte pédagogique, est déterminée par Silva (2013) comme « l'extension d'éléments associés au jeu à des domaines considérés jusque-là comme non ludiques dont celui de l'éducation ».

Néanmoins, Silva tient à distinguer la ludification de la ludicisation en précisant que la ludification est la traduction la plus fidèle au terme gamafication qui renvoie à incorporer des mécanismes inhérents aux jeux vidéo dans un contexte autre que celui de jeu. Quant à la ludicisation, elle vise à rendre l'apprentissage plus agréable, plus séduisant et engageant et en créant une attitude ludique. Cela signifie qu'en ludicisation, il se peut que l'apprentissage soit conçu selon des mécanismes des jeux vidéo ou d'autres mécanismes de jeux traditionnels. Ainsi, la ludicisation est un terme générique qui englobe la ludification même si les deux termes s'emploient au même titre dans le domaine éducatif.

2.1.3 Qu'est-ce que la ludopédagogie ?

Bien que ce vocable contienne le préfixe *péda* qui renvoie à l'enfant, l'émergence de la ludopédagogie fut d'abord dans le domaine de la formation des adultes.

En éducation, « C'est l'idée d'utiliser le jeu ... comme méthode pédagogique » (Alvarez, 2018). Elle signifie le recours à une méthode pédagogique qui consiste à ludiciser la situation d'apprentissage dans le but la bonifier.

2.2 Les quatre régions métaphoriques du jeu

Hors la classe, le jeu ne consiste qu'en un espace de détente et de loisir inconditionnels, loin de toute sorte de contrainte. Au sein de la classe, il est cependant régi de spécificités précises qui peuvent engendrer de l'embarras chez l'apprenant. C'est pourquoi, le jeu dans un cadre pédagogique doit être conçu et mis en place en fonction de certaines conditions qui assurent son efficacité et sa rentabilité.

À ce propos, Silva, professeur-chercheur, énumère dans son ouvrage « le jeu en classe de langue » paru en 2008 ces conditions sous l'appellation de « régions métaphoriques du jeu » qui s'organisent selon quatre niveaux de référence : le matériel ludique, les structures ludiques, le contexte ludique et l'attitude ludique.

Une situation d'apprentissage ludique doit donc prendre en considération les quatre régions dont l'absence de l'une pourrait altérer le déroulement de l'activité ludique et entrave la réalisation de l'objectif principal qui est apprendre en s'amusant.

D'après la même professeure, avant d'entamer une situation d'apprentissage dans un cadre ludopédagogique, l'enseignant doit en premier lieu opter pour **le matériel ludique** adéquat à l'activité en question. Il s'agit de choisir les accessoires qu'utilisent les joueurs. Ces accessoires peuvent être destinés initialement à un usage ludique (dès, cartes, etc.) ou des objets pouvant remplir cette fonction ludique sans qu'ils en soient destinés à la base c'est le cas des enveloppes, boîtes, etc. À ce propos, Silva (1996) souligne que « si je ne reconnais pas un matériel ludique pour tel, le jeu devient impossible alors que je peux jouer avec un matériel qui à priori n'a rien de ludique » (p.36).

Il est à noter que ce matériel peut être confectionné et adapté aux besoins et aux attentes ludiques du public visé. Ce matériel doit être « attrayant et solide » afin d'attiser la curiosité des apprenants en leur permettant de les manipuler facilement.

En deuxième lieu, pour que le jeu se déroule convenablement, il est indispensable de mettre en place un système qui organise l'activité : ce sont des **structures ludiques** dont le rôle est primordial. En effet, c'est à l'enseignant d'établir des règles qui lui permettent de

diriger le jeu et garantir le bon usage du matériel ludique. Ces structures ludiques ou trames ludiques, représentent pour l'enseignant et l'apprenant des repères à suivre tout au long de l'activité.

En troisième lieu, les deux précédentes régions métaphoriques doivent être mises en œuvre dans une ambiance qui favorise le jeu afin de susciter l'intérêt des apprenants : il s'agit du **contexte ludique**.

En dernier lieu, la quatrième région métaphorique du processus du jeu est l'**attitude ludique** qui signifie l'implication personnelle des acteurs dans le jeu : c'est l'engagement des joueurs. Il n'est pas évident de la mettre en place bien que cet engagement reste intrinsèque, subjectif et dépendant du joueur, c'est à l'enseignant de trouver la potion adéquate qui lui permet d'inciter les apprenants-joueurs à interagir (Silva, 2008).

2.3 Les différents types de la pédagogie par le jeu

Il existe de nombreuses classifications des jeux auxquelles l'enseignant peut recourir en classe de FLE en fonction du critère sur lequel repose chaque classification. Nous nous contentons de citer les classifications les plus pertinentes qui puissent fournir à l'enseignant des pistes pour créer ses propres matrices idoines à sa classe.

2.3.1 La classification De Nicole De Grandmont

Selon De Grandmont, orthopédagogues d'origine canadienne, qui considère le jeu comme un outil optimal permettant à l'élève d'acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être en surmontant les entraves rencontrées lors de l'apprentissage, distingue dans son ouvrage (la pédagogie du jeu : jouer pour apprendre, 1998) trois types de jeu ;

- **Le jeu ludique**

Il s'agit d'une situation non contraignante caractérisée par une liberté quasi-totale. C'est une source de plaisir inconditionnelle car elle est improductive, autrement dit, elle n'a pas un but déterminé à atteindre sauf celui de procurer à l'apprenant du plaisir intrinsèque. Le jeu ludique n'est pas sans règles mais ses règles sont conditionnées par les caprices des

apprenants. Il est également sans structure préétablie, c'est-à-dire, que l'on improvise. Cette catégorie permet de favoriser, chez l'apprenant, le développement « d'ordre intellectuel, d'ordre affectif voire celui d'ordre psychomoteur ». En classe de FLE, c'est le cas de réciter des comptines, proposer des devinettes à la fin de la séance.

- **Le jeu éducatif**

Contrairement à son précédent, cet axe de jeu constitue un premier pas vers la situation d'apprentissage. Les jeux proposés aux apprenants présentent un degré de plaisir intrinsèque réduit par rapport au jeu ludique et visent à les amener à comprendre des notions, structurer leurs pensées tout en développant des acquis et des habitudes. En effet, ce jeu est axé sur l'apprentissage tout en dissimulant son aspect éducatif : l'élève apprend en jouant sans en rendre compte.

- **Le jeu pédagogique**

Cet axe de jeu se diffère de ses précédents : d'abord, il vise le devoir d'apprendre : il a un apprentissage précis à réaliser en faisant appel aux pré-requis de l'apprenant. Il sert également à vérifier et consolider les acquis du public visé. Ce jeu représente une situation d'apprentissage régie par des règles à suivre. Ces règles sont dictées par l'enseignant qui incite ses apprenants à performer dans un cadre d'amusement où le plaisir intrinsèque est synonyme de l'effort. Le jeu pédagogique exige donc que l'on soit sérieux, attentif tout en fournissant un effort.

2.3.2 La Classification des jeux selon le matériel

Le tri des jeux effectué dans cette classification est conditionné par le matériel dont dispose l'enseignant lui-même ou bien l'établissement où il exerce ou encore les outils dont il est capable de se procurer par différents moyens : il peut, par exemple, demander à ses apprenants de confectionner quelques outils faciles à fabriquer.

- **Les jeux sans matériel**

Ce genre de jeux qui ne nécessite aucun matériel s'avère le plus pratique puisqu'ils ne coûtent rien et peuvent être introduit en classe à n'importe quel moment de la séance. Une telle situation ludique est amputée de l'une des régions métaphoriques de jeu qui mène vers l'attitude ludique, c'est la raison pour laquelle il est recommandé que l'enseignant renforce les autres régions dans le but de combler l'absence du matériel, à titre indicatif, le mouvement corporel des joueurs afin de briser le stéréotype de la séance classique.

- **Les jeux de dés**

Ce jeu qui dans une autre type de classification appartient aux jeux de la société fait appel à un accessoire classique : ces dès peuvent être confectionnés de façon cubique ou non cubique, à six ou plusieurs faces, ces faces peuvent être numérotées ou imagées En classe de FLE les jeux de dès peuvent être principalement exploités en séances de conjugaison, de grammaire ...

- **Les jeux de cartes**

À l'instar de son précédent, ce jeu fait partie des jeux de société sauf que celui-ci ne limite pas le contenu à proposer. Bien à contraire, il permet de diversifier les contenus et élargir les objectifs à atteindre. Les avantages en sont nombreux : abordables, facile à confectionner, résistant et réutilisable.

- **Les jeux de plateau**

Les jeux de plateau sont rarement utilisés en classe car ils sont d'une part coûteux et d'autre par compliqués. Or introduire ce type de jeu est d'une grande utilité car ils sont appréciés par les apprenants. Le terrain de jeu consiste en plateau en carton, en tissu ou en bois en dotant les apprenants d'accessoires (pions, dès, cartes, jetons, etc.).

Ces jeux ont toutes les caractéristiques d'un véritable jeu qui contribuent bel et bien à renforcer l'attitude ludique. Ainsi, en dépit de son aspect onéreux, il est recommandé de

l'introduire en classe en dépassant cet inconvénient par sa confection en classe : un drap, un tableau noir ou encore un carton feront l'affaire.

- **Les jeux sérieux**

Ce type de jeux ne figure pas dans le contexte algérien, or nous ne pouvons pas l'écartier de cette classification. Brougère (2012) en dit : « Parler de jeu sérieux, c'est produire un oxymore ».

Il est question de jeux vidéo faisant partie du monde virtuel qui peuvent être joués individuellement sans partenaire même sans le suivi de l'enseignant.

2.3.3 La Classification des jeux selon les joueurs

Selon le nombre de joueurs prenant part à une activité ludique, nous pouvons distinguer quatre types de jeu qui représente plutôt la modalité de jeu :

Les jeux individuels, les jeux en binômes, les jeux en petits groupes et les jeux en ensemble de la classe.

Cela peut se dérouler dans un cadre compétitif, coopératif ou semi-coopératif.

2.4 La pédagogie du jeu dans la perspective actionnelle

La perspective actionnelle, qui est actuellement le cadre dans lequel sont enseignées les langues étrangères, reconnaît l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage ; le recours au ludique peut s'effectuer en différents domaines éducationnels, à l'oral, à l'écrit, de différentes manières : jeux de société, jeu de mots, et de différentes modalités : activités individuelles, en binômes... (CECR, chapitre 4.34, p 47).

La ludopédagogie a beau avoir le vent en poupe mais elle demeure mal travaillée et analysée ; ce qui justifie le fait qu'elle soit abordée brièvement dans les documents du CECRL. Les ouvrages qui en traitent ne fournissent pas un soubassement théorique. Ils se limitent cependant à proposer des activités ou des matrices à appliquer et dont on peut s'inspirer.

2.5 Les acteurs de la situation d'apprentissage ludique

Il va sans dire que le rôle des acteurs de la situation d'apprentissage dans une démarche ludique se distingue complètement de celui qu'ils accomplissent lors d'une situation d'apprentissage ordinaire. Si la situation d'apprentissage dans le cadre ludique continue à attribuer à l'enseignant le rôle de celui qui observe, juge et qui note, la quatrième région métaphorique du jeu sera le chaînon manquant dans ce processus ludique. Cela entrave par conséquent le jeu. A ce propos, Genvo avance que le jeu « n'apparaît qu'au moment où quelqu'un adopte une attitude de jeu à l'égard de la situation dans laquelle il se trouve » (2012, p.2).

Pour cela, les acteurs d'un jeu en classe de langue se dénommeront dorénavant, comme le propose Silva : enseignant-animateur et apprenant-joueur.

2.5.1 L'apprenant-joueur

Au sein de nos classes hétérogènes, le jeu est une des potions qui permet aux apprenants déficients de s'intégrer et parvenir à réaliser les mêmes tâches que les bons apprenants dans un climat favorable qui leur procure tous de faire part de la situation d'apprentissage en ayant la même chance face à la victoire et l'échec : chaque apprenant-jouer, peu importe son niveau, pourrait accomplir la tâche avec succès.

Quant à l'implication de ces apprenants-joueurs au jeu, l'auteur distingue deux catégories de joueurs : des joueurs-jouants qui prennent activement part dans le jeu et *des* joueurs-joués qui sont plutôt passifs (Silva, 2008).

Ce cadre ludique n'étant pas contraignant, autrement dit, les apprenants-joueurs agissent dans un cadre de liberté dans lequel commettre des fautes fait partie du concept de l'activité, l'apprenant peut choisir sa propre stratégie du jeu et il peut même refuser d'adhérer au jeu. Cas échéant, Silva insiste de ne rien lui imposer, il suffit de lui proposer d'autres rôles : celui d'un arbitre, d'un commentateur ou encore une tâche hors cadre de classe.

2.5.2 L'enseignant-animateur

Après avoir conçu le jeu, opté pour le matériel adéquat et établi les règles à suivre, celui-ci procède à mettre en œuvre ce jeu et à surveiller son déroulement tout en stimulant l'attitude ludique. Il assure de nombreux rôles : celui un dictionnaire ambulant, d'un juge de discordance tout en clarifiant les règles sans pour autant qu'il ne soit stricte. Cette liberté que procure le jeu a beau être séduisante et attrayante pour les apprenants, l'enseignant peut la redouter car elle serait pour lui périlleuse et déstabilisante.

3. Ludiciser de l'apprentissage des textes littéraires en classe de FLE

L'univers littéraire diffère des autres univers par son aspect esthétique ainsi que le plaisir qu'il procure aux lecteurs. De même, en classe de FLE, le texte littéraire en tant que support d'apprentissage assure, outre la fonction d'instruction, une fonction ludique qui reflète la dimension de loisir voire celle comique dont peut jouir certains types de ce document. Peu importe l'approche avec laquelle le texte littéraire est abordé dans le cadre pédagogique, la lecture avec ses différentes manières (silencieuse, à haute voix, etc.) demeure l'une des étapes cruciales contribuant à le comprendre. La lecture à haute voix est envisagée comme un acte qui se rapproche du jeu car le ludisme dans l'apprentissage des textes littéraires ne se cantonne pas à des manifestations formelles. La lecture est considérée par Schaeffer (1991) comme « *une feintise ludique* » car elle représente la conception en jeu du texte littéraire en réception. Dans la même optique, Huizinga la présente comme « une action qui se déroule dans certaines limites de lieu, de temps et de volonté, dans un ordre apparent, suivant des règles librement consenties, et hors de la sphère de l'utilité et de la nécessité matérielles » (1938,p.393).

Les approches socio-historiques de Thiesse (1984), de Radway (1984) ou, plus récemment, de Lyons (2001) adoptent la même vision en abordant la lecture comme un divertissement.

Dans la même optique, réciter un poème ou une comptine représente un simple exercice qui relève du ludisme.

En dépit de l'aspect esthétique et de la dimension de plaisir, il est difficile à un jeune apprenant de saisir le contenu de ce support pédagogique car de nombreux écueils surgissent. Afin de franchir ces obstacles, il est nécessaire d'approcher ces documents dans une perspective qui puisse mettre en relief sa dimension de plaisir, rendre le texte accessible et captiver l'attention des apprenants.

Dès lors, cet outil didactique semble un terrain propice de la pédagogie par le jeu. Établir un rapport, entre activité littéraire et ludique, n'a pas échappé aux spécialistes de fiction dans un premier temps ni aux didacticiens et pédagogues ni même aux ludopédagogues par la suite.

Les prémices de l'approche ludo-littéraire a débuté avec le jeu de rôle. Ce dernier représente une activité ludique à caractère collectif pouvant faciliter la transmission du savoir en l'occurrence celui construit à partir d'un support-littéraire : il s'agit de la transposition didactique rendant un « savoir savant » en « savoir enseigné » dans un contexte attrayant. L'approche ludique du support-littéraire n'est pas alors récente : Il se peut que les enseignants y aient recours pour briser la routine d'un cours sans rendre compte de la fonction ludique. De nos jours, plusieurs didacticiens tels Silva se sont penchés sur ce point à dessein d'élargir l'éventail des matrices ludiques-littéraires.

Il est à noter que cette approche ludique-littéraire demeure mal balisée, des conférences se tiennent, des matrices ludiques-littéraires se proposent par des didacticiens, des pédagogues et des ludopédagogues. Des sites tels « *Théâtralisation de contes et légendes de Québec-FLE/S* » consacrent des rubriques rien que pour fournir aux enseignants des pistes fécondes. Sur ce site, figurent les propositions de certains didacticiens et ludopédagogues.

Conclusion partielle

À l'issue de ce chapitre, nous pouvons conclure que l'apprentissage des textes littéraires dans une démarche ludique est une perspective en vogue qui semble fructueuse et qui peut bonifier l'apprentissage de ce genre de support à condition que les matrices choisies prennent en considération les spécificités du support d'une part et qu'elles soient compatibles avec le public visé d'autre part. Nous nous focaliserons sur la conception de ces matrices ludiques-littéraires dans la partie empirique afin de mettre l'accent sur leur efficacité, d'essayer de répondre à notre question de recherche et de vérifier les hypothèses de départ.

Chapitre III :

Le protocole de recherche

Pour mener à bien notre travail de recherche, notre enquête repose sur deux outils d'investigation : le questionnaire et l'observation participante. Ce deuxième outil servira de réaliser notre expérimentation qui a pour objectif de mettre en œuvre les matrices ludolittéraires personnellement conçues. En vue d'un bon déroulement de notre travail, cette partie empirique débutera d'abord par un questionnaire. Ensuite, pour la renforcer, nous mènerons une intervention pédagogique : six séances conçues selon une perspective ludique seront effectuées.

1. Le questionnaire

Comme nous venons de citer, pour conduire convenablement notre enquête, nous avons opté pour deux méthodes de recherche dont le questionnaire. Il nous semble judicieux de mettre en lumière la définition de cet outil d'investigation.

1.1 Qu'est ce qu'un questionnaire ?

Le questionnaire selon Angers (1992) c'est « un instrument de collecte de données construit en vue de soumettre des individus à un ensemble de questions » (p198).

Le questionnaire se définit donc comme étant un outil de recherche comportant un ensemble de questions qui se construisent de façon logique et structurée en fonction de la question de recherche ainsi que les hypothèses à vérifier et dont les réponses mènent à la collecte des données. Cette construction logique est structurée assure une cohérence interne qui permet à l'enquêté d'y répondre efficacement sans avoir l'impression que l'on saute du coq à l'âne et qui facilite le traitement des données par l'enquêteur.

Ces données récoltées via cette technique ont un caractère quantifiable et s'analysent moyennant un tableau statistique ou un graphique : Le tableau statistique donne du volume à votre travail de recherche, et apparaît comme un gage de sérieux. Le graphique peut lui apporter du dynamisme (Claude, 2019).

Les questions que comporte le questionnaire peuvent être fermées, ouvertes ou semi-ouvertes.

Cet outil de recherche a plusieurs avantages notamment en ce qui concerne ses multiples voies d'administration qui peuvent être en support papier, via mail ou sur réseaux

sociaux. En outre, grâce à cet outil, une grande quantité de données peuvent se collecter rapidement. Aussi, l'anonymat des interrogés est un aspect qui peut garantir la fiabilité des réponses obtenues puisqu'il leur permet de s'exprimer sans aucune contrainte.

Le questionnaire est l'un des outils les plus efficaces pour recueillir des données tant objectives que subjectives en s'adressant directement aux acteurs des faits sociaux que l'on étudie. Ceux-ci peuvent répondre aux questions qu'un enquêteur leur pose et note durant un entretien totalement directif ou répondre eux-mêmes à un questionnaire auto-administré. (Montoussé & Reouard, 2006, p.234)

À partir de ce qui est avancé, nous avons élaboré un questionnaire qui nous a permis de mener la première phase de notre phase empirique.

1.2. Description du questionnaire

Le questionnaire, que nous avons élaboré, est constitué de neuf questions dont deux ouvertes, trois à choix multiples et quatre dichotomiques. Ces neuf questions sont précédées de trois questions filtres servant à déterminer le profil des informateurs en précisant l'âge, la formation universitaire ainsi que l'ancienneté. Ces questions visent à recenser le recours la ludicisation de l'apprentissage notamment celui du texte littéraire au cycle moyen tout en essayant d'explorer les modèles proposées dans le but réaliser ce processus et sonder l'avis des enquêtés vis-à-vis de l'efficacité et l'efficience du processus ludo-littéraire dans l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du français au cycle moyen. Les données que nous aurons collectées moyennant cet outil nous seraient utiles dans la première phase de la deuxième partie empirique : nous nous inspirerons afin de concevoir les matrices ludo-littéraires qui seront mise en œuvre dans les séances de l'observation participante.

1.3. Mode d'administration

Après avoir construit le questionnaire qui a été testé auprès de quelques enseignants, nous l'avons administré, faute de temps, de deux façons. En premier lieu, nous nous sommes déplacée aux différents établissements d'enseignement moyen afin de le distribuer en version papier (voir annexe 1) aux enseignants y exerçant. En second lieu, nous avons créé un

formulaire en ligne (voir annexe 1) via Google Drive (Service de stockage et de partage de fichiers en ligne). C'est grâce à cet outil que nous avons pu interroger la moitié de notre échantillon en leur envoyant le formulaire par mail. En joignant les questionnaires en version papier à ceux en version numérisée, les données du questionnaire ont été collectées automatiquement moyennant une feuille de calcul et exprimés sous formes de graphiques accompagnés de pourcentages.

1.4. La population

Notre sujet de recherche vise les enseignants de français au cycle moyen. Dans la wilaya de Guelma, ils sont au nombre de 400 enseignants répartis en trois circonscriptions comportant chacune des établissements dans des zones urbaines et d'autres rurales.

Conduire une expérimentation auprès de ce nombre n'est pas faisable dans le cadre de notre recherche, il nous a été impératif d'en sélectionner un échantillon représentatif.

1.5. L'échantillonnage et sa représentativité

Nous avons destiné notre questionnaire à 40 enseignants exerçant à la wilaya de Guelma en optant pour un échantillonnage représentatif de la population cible : les enseignants interrogés représentent 10% du public visé. Nous avons également pris en considération l'hétérogénéité de la population qui se manifeste en âge, en sexe, en type de formation suivie et en zone d'exercice : notre panel comprend plus d'enseignantes que d'enseignants, des enseignants exerçant dans des zones rurales plus que ceux qui travaillent dans des zones urbaines. Quant à l'ancienneté, le questionnaire a ciblé des enseignants expérimentés et des enseignants novices.

2. L'observation participante

À dessein de répondre à notre question de recherche en matière de la conception des matrices ludiques-littéraires tout en vérifiant l'impact de cette démarche sur le plan pédagogique et interactif, nous avons effectué six séances qui ont pour fondement théorique la ludopédagogie.

Dans les lignes qui suivent, nous allons d'abord définir cet outil et déterminer les classes observées, la grille qui sert à recueillir les données ainsi que les matrices ludiques-littéraires élaborées.

2.1. Qu'est qu'une observation participante ?

Il s'agit d'une technique qui consiste en une étude qualitative qui aboutit à la collecte des données verbales et non verbales. Lors de ce type d'observation pour laquelle nous avons opté, l'enquêteur immerge dans la situation à observer : il est l'un des éléments qui en font partie et il interagit avec les autres éléments qui la constituent. Notre observation sera focalisée sur cinq éléments de la classe : le contexte, l'enseignant, les apprenants, la leçon et les interactions. Dans ce type d'observation, l'observateur est actif tenant le rôle de l'enseignant. Cela lui permet de recueillir des informations supplémentaires grâce au questionnement qu'il peut adresser, lors de la séance aux apprenants-observés.

Pour ce faire, l'observateur est censé établir **une grille d'observation** qui sert à mieux décortiquer la classe observée et à déterminer les objectifs visés. Ketele (1987) définit la grille d'observation ainsi :

Une grille d'observation : systématique, attributive, allospective [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des 'attributs' à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible. (DESSUS, 2007, p.104)

Cela signifie que la grille d'observation désigne une fiche technique grâce à laquelle l'observation s'effectue convenablement. Elle se construit selon les objectifs tracés qui déterminent ses paramètres.

Afin de collecter des données à partir des séances pédagogiques effectuées, nous avons construit une grille qui se modifie légèrement d'une activité à une autre. Nous avons pris en compte les cinq objets de l'observation tout en mettant l'accent sur les interactions inhérentes à l'apprenant vis-à-vis le support d'apprentissage, son enseignant, ses camarades, les objectifs et les tâches à réaliser ainsi que l'attitude ludique.

En ce qui concerne l'appréciation de chaque paramètre, nous nous sommes inspirée d'un document d'accompagnement du professeur-stagiaire (M.E.N, 2022/2023).

2.2. Description du lieu

Notre intervention pédagogique a été menée au sein de l'établissement de GRARA Ali située à la commune de Bouati Mahmoud et faisant partie de la circonscription 3. L'établissement se trouve donc dans une région rurale. Les apprenants qui le fréquentent appartiennent aux différentes classes sociales et dont les résultats en français sont passables.

2.3 Classes observées

Nos séances d'observation participante qui sont au nombre de six se sont déroulées auprès de deux classes de 2^e AM (2^e AM 1 et 2^e AM 3). Pour la 2^e AM 1, les trois séances ont été effectuées avec la classe entière constituée de 43 apprenants dont 20 filles et 13 garçons. Quant à la seconde classe, les trois séances sont menées lors des séances de « Travaux Dirigés » (désormais TD) qui sont réservées à la moitié de la classe, autrement dit un groupe restreint : nous étions alors face à 20 apprenants dont 09 garçons et 11 filles.

Les deux classes sélectionnées pour l'observation participante sont, toutes les deux, hétérogènes, comportant des apprenants issues d'une région rurale. En revanche, avec la 2AM1 l'intervention s'est effectuée avec toute la classe contrairement à la 2AM 3 qui se constitue d'un groupe restreint.

2.4 Les séances d'observation

En vue de poursuivre la partie empirique, trois scénarios pédagogiques, ciblant la production de l'oral, la compréhension de l'écrit et le vocabulaire, ont été élaborés afin qu'ils soient les feuilles de route de six séances d'observation participante avec les deux classes sélectionnées : chaque scénario pédagogique sera testé auprès de chacune des classes observées ce qui nous donne au total six séances d'observation participante. Ces séances ont été réalisées selon le calendrier suivant :

Activité	Classe	Date	Heure
Production de l'oral	2AM 1	Le 30/04/2023	De 10h à 11h
	2AM 3	Le 30/04/2023	De 11h à 12h
Compréhension de l'écrit	2AM 1	Le 03/05/2023	De 10h à 11h
	2AM 3	Le 03/05/2023	De 15h à 16h
Vocabulaire	2AM 1	Le 07/05/2023	De 10h à 11h
	2AM 3	Le 11/05/2023	De 10h à 11h

Tableau 1 : calendrier des séances de l'observation participante

2.5. Les matrices ludiques-littéraires élaborées

Afin d'effectuer les séances de l'observation participante, nous avons procédé à l'élaboration des trois matrices ludiques à partir desquelles les fiches pédagogiques ont été réalisées. Chacune de ces matrices se base sur un texte littéraire en tant que déclencheur ou point de départ, et des jeux intégrés non pas en tant que simple outil de divertissement mais comme une pratique de classe. Ainsi, la matrice ludique consiste en piste pédagogique pouvant permettre de répondre à différents objectifs d'apprentissage.

La notion matrice réfère en effet à l'une des régions métaphoriques que nous avons déjà abordée dans le deuxième chapitre du volet théorique : il s'agit de la structure ludique qui consiste en un canevas comportant une ou plusieurs activités à caractère ludique. Les autres trois régions métaphoriques : **le contexte** et **le matériel** et **l'attitude ludique** dépendent de cette trame qui établit les règles du jeu.

En élaborant ces matrices, nous avons allié texte littéraire et jeu pour tenter de répondre à notre question de recherche et vérifier la véracité de l'hypothèse que nous avons précédemment émise. Pour ce faire, nous avons ciblé les deux domaines : l'oral et l'écrit ainsi que les ressources linguistiques. À l'oral, nous avons visé la production de l'oral comme

première activité, à l'écrit, c'était l'écrit en réception que nous avons ciblé comme deuxième activité et pour la dernière activité d'apprentissage c'était le vocabulaire.

En ce qui concerne les jeux intégrés, nous avons pris en considération des critères qui assureraient l'efficacité de nos matrices :

- Opter pour des jeux simples et familiers que les apprenants connaissent tout en ajoutant une touche attrayante qui instaure l'attitude ludique.

- Des règles claires et modifiables (Silva, 2008).

- **Première matrice**, portant sur la compréhension et la production de l'oral, a pour déclencheur un document audiovisuel qui est une parodie de la fameuse fable " la cigale et la fourmi " intitulée " *la cigale, la fourmi et le tabac* " (Voir annexe 2). Quant à l'aspect ludique, il consiste, d'une part, en la ludification du support en le présentant sous forme de vidéo et de BD et, d'autre part, au fait de demander aux apprenants de produire une parodie étant un exercice ludique par excellence en raison de son caractère humoristique.

Cette parodie sera jouée par les apprenants-acteurs. La modalité de travail pour laquelle nous avons opté (une modalité collective) et le fait de théâtraliser la parodie produite à l'issue de la séance sont des facteurs qui contribueraient à atteindre notre objectif qui consiste à développer la compétence de s'exprimer oralement en produisant un texte narratif relevant de la fiction.

Public visé :	2AM		
Activité d'apprentissage	Production de l'oral		
Support :	Document audiovisuel : Parodie : « la cigale, la fourmi et la fable ».		
Jeux proposés	1^{er} jeu Parodier une fable	Matériel	BD modèle (Annexe 2)
		Modalité	En trinômes.
		Durée	20 mn
	2^{ème} jeu Théâtralisation	Matériel	Masques de la Cigale et la Fourmi.
		(voir annexe 4)	
		Modalité	En trinômes
	durée	/	
Observations	Cette matrice est modifiable quant au support, au public visée et à la modalité de travail.		

Tableau 2 : matrice ludique-littéraires de l'activité de production orale

- **La deuxième matrice**, quant à elle, porte sur l'écrit en réception ayant pour déclencheur un extrait du conte le petit prince (voir annexe 2). En vue d'atteindre les objectifs de cette activité d'apprentissage, il est possible d'intégrer deux jeux : dans un premier temps, nous pouvons introduire un jeu de rôle pour essayer de faire appréhender le support –littéraire aux apprenants. Il est à noter que les répliques de chaque personnage et celles du narrateur peuvent être coloriée de manière à faciliter l'interprétation des rôles par les apprenants-

joueurs. Dans un deuxième temps, en vue d'amener l'apprenant à exploiter efficacement ce document d'apprentissage, un autre jeu s'est conçu : il s'agit d'un jeu inspiré d'une matrice de H. Silva intitulé « *le dernier à parler du conte au Québec sera le dernier* » (<https://litmedmod.ca/theatralisation-de-contes-et-legendes-du-quebec-fles/index-alphabetique-des-jeux>) que nous avons adaptée à notre support et à nos apprenants [*qui intervient le plus efficacement sera gagnant*]. Le principe de ce jeu consiste à faire parler les apprenants pour qu'ils disent ce qu'ils retiennent du texte. Chaque bonne réponse sera récompensée d'un bon point et à la fin de la séance, le gagnant est celui qui pourra rassembler le plus de bons points possibles. Pour rendre le jeu plus attrayant, les bons points pourraient représenter des récompenses comme des bonbons, des graines de haricots colorées, etc.

Public visé :	2 ^e AM		
Activité d'apprentissage	L'écrit en réception		
Support :	Texte : Le Petit Prince et le renard de St. Exépury.		
Jeux proposés	1 ^{er} jeu Jeu de rôles	Matériel	Couronne du petit prince
		(voir annexe 4)	Masque du renard
		Modalité	En binômes
		Durée	15 min
	2 ^{ème} jeu Qui intervient le plus efficacement sera gagnant	Matériel	Bon point
		Modalité	Individuelle
durée		25 min	
Observations	Cette matrice est modifiable quant au support, public visée et la modalité du travail.		

Tableau 3 : matrice ludo-littéraire de l'activité de compréhension de l'écrit

- **Pour la troisième matrice**, elle vise une ressource linguistique : le vocabulaire, qui a comme contenu d'apprentissage le champ lexical et l'antonymie. L'objectif est d'amener l'apprenant à appréhender la fable de Jean de la Fontaine intitulée « *le rat de ville et le rat des champs* » (voir Annexe 2) en repérant les champs lexicaux des thèmes autour desquels tournent les événements de cette fable, autrement dit, le vocabulaire est au service de la compréhension de la fable proposée. En vue d'atteindre cet objectif, un jeu de cartes est,

d'abord, incorporé : trois enveloppes représentant les thèmes de la fable et des cartes portant des mots et des expressions tirés de ce support sont mises à la disposition de chacun des groupes formés afin qu'ils associent chaque mot et expression à son thème. Ensuite, après que les deux premiers groupes parviennent à réaliser correctement ce jeu, ils se qualifient au second jeu pour déterminer le groupe gagnant. Ce jeu décisif est un jeu d'étiquettes qui porte sur l'antonymie. Le matériel de ce jeu consiste en deux séries d'étiquettes comportant chacune des mots de sens opposés.

Public visé :	2 ^e AM		
Activité d'apprentissage	Vocabulaire / Champ lexical + Antonymie		
Support :	Texte : le rat de ville et le rat des champs.		
Jeux proposés :	1 ^{er} jeu	Matériel	Cartes, enveloppes.)
	Jeu de cartes	Modalité	En petits groupes.
		Durée	15 min.
	2 ^{ème} jeu	Matériel	Étiquettes.
	Jeu des étiquettes	Modalité	Duel
durée		7 min.	
Observations :	Cette matrice est modifiable quant au support, public visée.		

Tableau 4 : matrice ludo-littéraire ciblant l'activité du vocabulaire

Chapitre IV:

Présentation, analyse et interprétation des données de l'enquête

1. Collecte, présentation et analyse des données du questionnaire

1.1 Identification des enquêtés

Notre panel comporte 40 enseignants dont le profil varie en matière de l'âge, la formation universitaire, l'ancienneté et la zone d'exercice qui constituent les critères de représentativité de notre échantillon.

1.1.1 L'âge

L'âge des enquêtés oscille entre 22 et 59 ans. Les 37 ans d'écart entre les professeurs fraîchement diplômés et ceux âgés représente une véritable richesse qui se reflète dans la variété des choix et des visions pédagogiques.

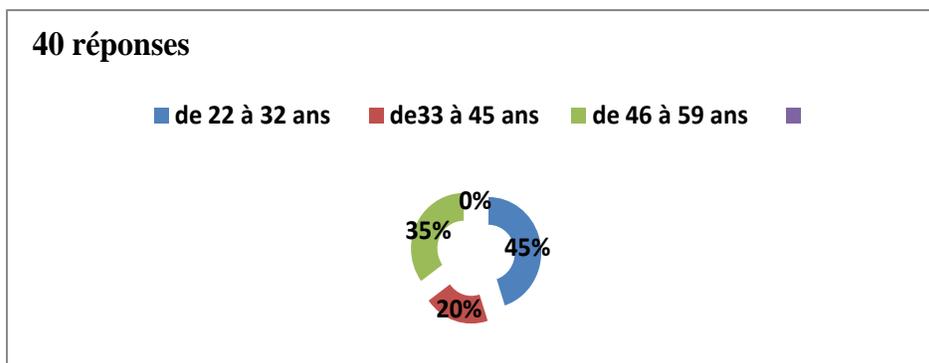


Figure 3 : l'âge des informateurs.

1.1.2 La formation universitaire

Choix	Nombre	Taux (%)
Diplôme de professeur d'enseignement moyen	8	20
Licence en lettres et langue française / classique	11	27.5
Licence en lettres et langue française/LMD	06	15
Master en didactique	04	10
Master en littérature	05	12.5
Master en sciences du langage	01	2.5
Licence en traduction	05	12.5

Ce tableau nous révèle que hormis les cinq enseignants titulaires d'une licence en traduction constituant 12.5% de notre panel, tout le nombre restant représente des enseignants ayant bénéficié d'une formation qui les destinait à l'enseignement. Cette seconde catégorie comporte 35 enseignants soit 75.5 % de l'échantillon : il s'agit de 8 professeurs normaliens, titulaires d'un diplôme de professeur d'enseignement moyen. Les 27 restants sont répartis ainsi : 11 professeurs sont titulaires d'une licence classique, 4 ont un master en didactique, 05 sont titulaires d'un master en littérature et un seul enseignant déclare avoir un master en sciences du langage.

1.1.3 L'expérience professionnelle

Choix	nombre	Taux
Moins de cinq ans	10	25 %
Ente 5 et 15 ans	15	37.50 %
Plus de 15ans	15	37.50 %

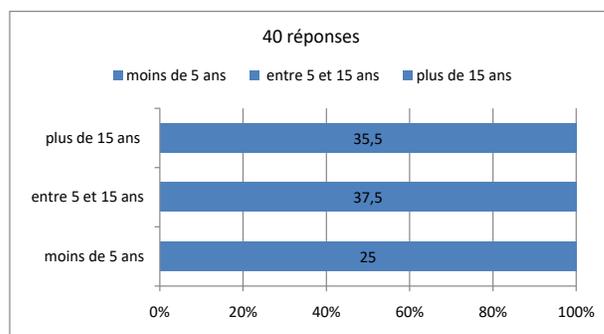


Figure 4 : l'ancienneté des enquêtés

En ce qui concerne l'ancienneté, nous recensons dix enseignants novices, soit 25% de l'ensemble des enquêtés, exerçant moins de cinq ans. D'autres sont plus expérimentés que la catégorie précédente : il s'agit de 15 enseignants qui ont entre 5 à 15 ans d'ancienneté, soit 37.50% de l'échantillon. Enfin, une autre catégorie qui comprend 15 professeurs chevronnés, ayant plus de 15 ans de service, représente, quant à elle, 37.50 % de notre échantillon.

1.2 Présentation et analyse des réponses

Question 1 : nous avons demandé aux enquêtés si le texte littéraire figure parmi les supports sur lesquels ils prennent appui dans les différentes activités de la séquence d'apprentissage.

Réponses au choix	Nombre de réponses	Pourcentage
Toujours	15	37.50 %
Rarement	25	62.50 %
Jamais	0	0.00 %

Le tableau ci-dessus montre que le texte littéraire n'est pas évincé de la pratique enseignante au cycle moyen car aucun professeur ne l'a carrément exclu. Cela dit, plus de la moitié des enquêtés qui représentent 62.50% de l'échantillon (soit 25 interrogés) y recourent rarement : c'est certainement le cas des enseignants chargés des classes de 1^e AM, 3^e AM et 4^e AM. En contre partie, environ un tiers d'entre eux, estimé de 15 enseignants soit 37.50 %, confirment qu'ils s'appuient sur ce document tout au long de la séquence d'apprentissage. Sur ceci, nous pouvons sans aucun doute confirmer que ce sont des enseignants assurant les classes de la 2^e AM.

Ces résultats obtenus semblent fiables étant donné que le programme de la 2^e AM impose le recours aux textes littéraires durant toute la séquence d'apprentissage et ceci dans tous les projets tandis que le programme de chacun des autres niveaux n'accorde qu'une place infime à ce type de textes qui ne figure qu'à la fin de la séquence dans une rubrique nommée « lecture –plaisir »

Question 2 : une question ouverte pour demander aux enquêtés d'énumérer les difficultés qu'ils rencontrent quand ils s'appuient sur le texte littéraire lors des activités d'apprentissage.

Après avoir lu toutes les réponses fournies par les professeurs interrogés, nous constatons qu'ils se sont tous mis d'accord sur les mêmes difficultés rencontrées quand il s'agit d'un support-littéraire. En effet, les apprenants ont du mal à appréhender ce genre de supports vu que le niveau de ces jeunes élèves ne leur permet ni de comprendre ni de construire un apprentissage à partir d'un tel document pédagogique. Cela entrave par conséquent la motivation, l'interaction en classe et la réalisation des objectifs d'apprentissage.

Ce que nous venons de citer acquiesce le constat de départ qui nous a poussée à nous pencher sur notre thème de recherche.

Ces réponses collectées ne signifient pas que l'enseignant devrait renoncer à l'exploitation de ce type de documents pédagogiques. Bien au contraire, pour franchir ces écueils, il lui incombe d'opter pour de nouvelles démarches pédagogiques. Ceci semble en faveur de notre hypothèse dans laquelle nous suggérons l'apprentissage par le jeu (la ludopédagogie) en tant que démarche alternative qui pourrait optimiser l'apprentissage du texte littéraire.

Question 3 : avait pour objectif de recenser les enquêtés qui savent ce que signifie la ludopédagogie et ceux qui l'ignorent.

Réponses aux choix	Nombre de réponses	pourcentage
Oui	31	77.50
Non	9	22.50

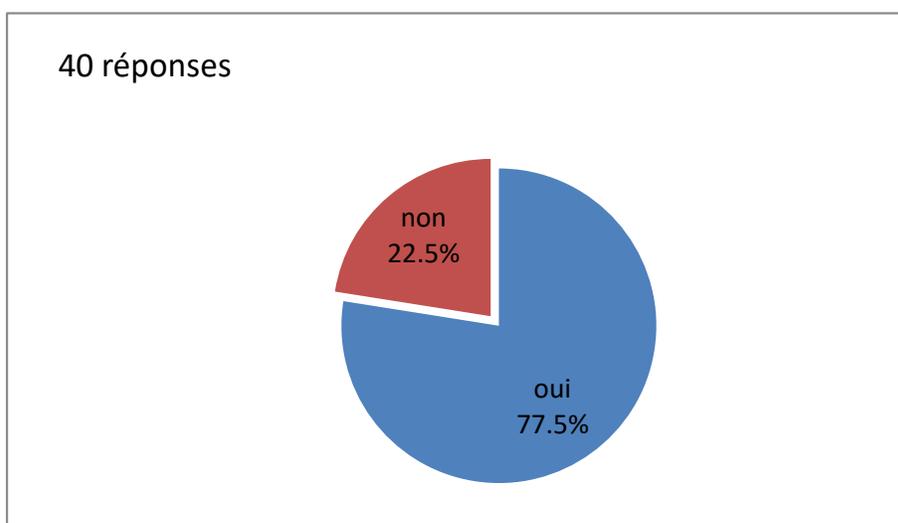


Figure 5 : la ludopédagogie

Les données statistiques affichées ci-dessus révèlent que la plupart des enquêtés qui sont au nombre de 31 soit 77.50% de notre échantillon ont déjà entendu parler de la ludopédagogie. Toutefois, seulement 9 enseignants de l'échantillon, soit 22.50, affirment qu'ils l'ignorent. Il s'agit fort probablement des enseignants novices qui n'ont pas encore de l'expérience nécessaire qui leur permet d'agir comme les enseignants expérimentés qui ne dépendent pas seulement du manuel et qui ne se contentent plus ainsi de la pédagogie classique.

Ces résultats obtenus nous approchent petit à petit de notre thème de recherche car si les enseignants savent ce qui est la ludopédagogie, cette dernière serait introduite d'une façon ou d'une autre dans leur pratique dont le texte littéraire fait partie. Dès lors, il ferait inéluctablement objet de cette pédagogie du jeu.

Question 4 : pour savoir si les informateurs proposaient des activités ludiques à leurs apprenants pendant la séquence d'apprentissage (mises à part celles que propose le manuel scolaire).

Choix	Nombre de réponses	Taux
oui	35	87.50
non	05	12.50

À compter du tableau ci-dessus, nous constatons qu'il y a une quasi-unanimité concernant le recours aux activités ludiques en classe de FLE. En effet, parmi les enseignants enquêtés 35 confirment que le ludique est bien présent en classe de FLE non seulement à travers les activités proposées par le manuel mais également celles conçues par l'enseignant ; ils représentent 87.50% des professeurs interrogés. Seulement 05 enquêtés, soit 12.50% n'y recourent pas dans leurs pratiques de classe.

Cela démontre que l'apprentissage par le jeu prend de plus en plus de l'ampleur en classe de FLE. Cette perspective en vogue dans la pratique professorale est adoptée afin d'attiser la flamme de l'apprentissage chez les apprenants en leur créant un climat agréable et motivant.

Question 5 : relative à la fréquence à laquelle les interrogés recourent au ludique pendant une séquence d'apprentissage

choix	fréquence	Pourcentage
Aucune	02	7.69
Une seule fois	18	69.23
deux fois	03	11.53
Trois fois	02	7.69

Quatre fois	01	3.84
Total	26	100

A partir de ce tableau, nous devons d'abord signaler que nous n'avons pu obtenir que 26 réponses sur 40 ce qui signifie que 14 réponses étaient invalides à l'instar de « *apprendre pour s'amuser* », « *mots croisés, devinettes, ARP* », « *je fais recours aux jeux ludiques et aux mots croisés* », « *préparer une séquence de formation dans le cadre d'apprentissage* » ce qui est certainement dû à l'incompréhension de la question ou au fait de ne pas répondre sérieusement à la question.

Sur les 26 réponses valides que nous avons pu collectées, 2 enquêtés confirme que le ludique ne fait point partie de leur pratique de classe. Pour les 24 réponses restantes, nous constatons que la majorité écrasante de répondeurs ne font recours au ludique qu'une seule fois par séquence : cette catégorie est estimée de 18 enseignants soit 69.23 % des réponses obtenues. 03 enseignants font appel aux activités ludiques deux fois par séquence. 02 professeurs y recourent 3 fois et un (1) autre introduit le ludique 4 fois par séquence. Ces 6 enseignants, qui recourent au ludique plus qu'une fois par séquence en différents types d'activité d'apprentissage, partagent probablement notre vision : ils diversifient leur démarches pédagogiques en réalisant les apprentissages tantôt à travers la pédagogie classique tantôt au prisme du jeu.

Les enseignants qui font le va-et-vient entre la pédagogie classique et la ludopédagogie, sont conscients de l'impact que pourraient avoir les activités ludiques sur l'amélioration de leur rendement en classe.

Question 6 : concerne les activités au cours desquelles les enquêtés proposent des activités ludiques.

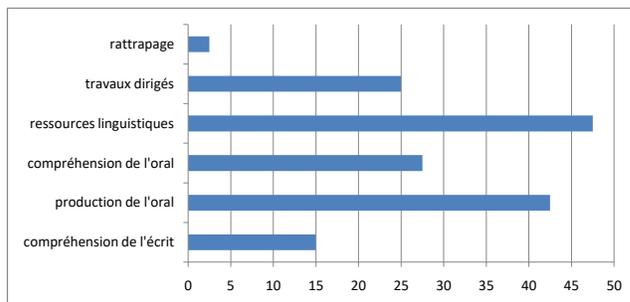


Figure 6 : les activités au cours desquelles sont proposées les activités ludiques.

À partir de ces données, nous remarquons que les ressources linguistiques se taillent la part du lion en ce qui concerne l'introduction du jeu dans l'apprentissage du FLE au cycle moyen avec un pourcentage estimé de 47.5%. En deuxième position, c'est la production orale avec un taux de 42.50%. La troisième position est partagée entre la compréhension de l'oral avec un taux de 27.5% .quant à la 4eme position, elle est occupée par la séance de TD avec un taux de 20 %. La compréhension de l'écrit, cependant, occupent la 5^{ème} position avec un pourcentage de 15%. Enfin, un taux minime estimé de 2.5% est recensé pour la production écrite et la séance de rattrapage.

Ces résultats obtenus indiquent que le ludique est plus introduit dans les activités qui prennent obligatoirement appui sur un support-texte écrit ou oralisé, reste à savoir dans la question suivante si le document littéraire en fait partie.

Question 7 relative à l'expérience des enquêtés en matière de la ludicisation et/ou ludification de l'apprentissage des textes littéraires.

Le choix	Nombre	Taux
Oui	22	55
Non	18	45

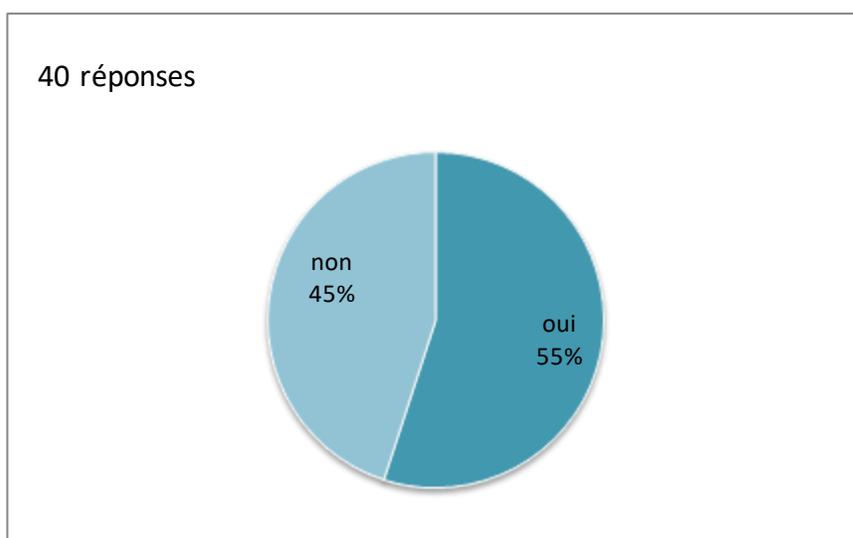


Figure 7 : le recours à la ludification de l'apprentissage des textes littéraires.

Environ la moitié des enseignants enquêtés, soit 55%, ludicisent l'apprentissage des textes littéraires au sein de la classe de FLE. Or, 45% de l'échantillon confirme ne pas y recourir se contentant ainsi d'enseigner ces documents pédagogiques selon la démarche dite classique.

Cela montre que dans le but de franchir les difficultés entravant l'apprentissage des textes littéraires révélés dans la question 2, plus de la moitié des enseignants tentent une autre démarche qui leur permettrait d'amener l'apprenant à appréhender le texte littéraire et à l'exploiter efficacement.

Question 8 Parmi les enquêtés qui ont déjà fait l'expérience de ludifier l'apprentissage des textes littéraires, nous leur avons demandé de préciser le(s) modèle (s) de ce processus.

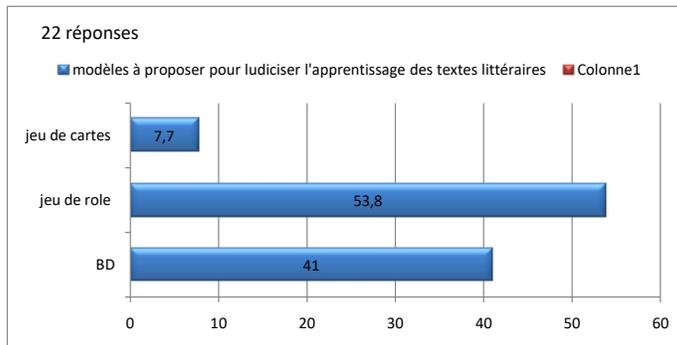


Figure 08 : les modèles de la ludicisation du texte littéraires

Le secteur ci-dessus montre que le jeu de rôle est le modèle le plus proposé dans le processus de la ludification de l'apprentissage des textes littéraires avec un taux estimé de 53.8%, cela justifie le fait que la production de l'oral soit l'une des activités les plus ludicisées selon la question 6. En deuxième position, c'est bien la BD à laquelle recourent les enseignants pour ludifier la forme du support-littéraire avec un pourcentage de 41 %. Enfin, le jeu de cartes ne représente que 7.7%.

Nous remarquons que les enseignants enquêtés n'ont pas proposé d'autres modèles en se contentant des choix proposés dans le questionnaire. De plus, ils se focalisent plutôt sur la ludification de la forme afin de faciliter l'appréhension et l'exploitation des supports sans qu'ils ne suggèrent pour autant d'autres modèles ou des idées de matrices qui cibleraient aussi bien la forme que le fond des documents littéraires.

Question 9 dont le but était de savoir si les enquêtés trouvaient cette démarche bénéfique ou pas.

Choix de réponses	nombre	Taux (%)
oui	38	95
non	2	5

À partir du tableau ci-dessus, nous constatons un quasi-consensus de la part des enseignants informateurs sur l'utilité, l'efficacité et l'efficience de la ludicisation de l'apprentissage des textes littéraires y compris ceux qui, selon la question précédente (9), n'ont jamais fait cette expérience : 38 enquêtés soit un pourcentage de 95 % ont estimé que l'enseignement/apprentissage des textes littéraires dans une perspective ludique est avantageux : cette démarche, pour eux, facilite à l'apprenant l'appréhension support-ludique, l'amène à assimiler le contenu d'apprentissage tout en atteignant, à l'issue de la séance, les objectifs visés et favorise l'interaction en classe.

En contre partie, une minorité, estimée de 2 % répondant par non, ne partage pas le même avis : elle ne voit en ce processus ludique une panacée pour l'apprentissage de ce genre de document.

Ces résultats obtenus montrent que les enseignants voient en ces modèles ludiques-littéraires une voie prometteuse, bénéfique et efficiente qui pourrait surmonter les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage des textes littéraires en classe de FLE.

Cette réponse vient consolider le constat que nous avons eu. Elle est également en faveur de notre hypothèse de départ.

1.3 Interprétation des données du questionnaire

L'analyse des données collectées par le biais de ce questionnaire nous a confirmé, en premier lieu, que le texte littéraire est bel et bien présent en classe de FLE en tant que support d'apprentissage qui étant donnée sa singularité esthétique et stylistique impose chez les apprenants quelques écueils.

En deuxième lieu, d'après ce qui est avancé par nos enquêtés, nous pouvons dire qu'il y a un véritable penchant vers la perspective ludique ou ce que l'on appelle la ludopédagogie. Cela se manifeste dans le recours des enseignants aux activités ludiques pendant la séquence d'apprentissage afin d'alterner les styles d'apprentissage.

En effet, cette perspective ludique est adoptée par plus de la moitié de nos enquêtés afin de surmonter les difficultés rencontrées lors de l'enseignement-apprentissage des textes littéraires contrairement au reste des enquêtés qui n'y recourent point. Ceux-ci se contentent de suivre les démarches que propose le manuel scolaire, autrement dit, ils enseignent le texte littéraire dans le cadre de la situation d'apprentissage dite classique en tentant de faciliter leur apprentissage par des outils et techniques qui y sont relatifs.

En ce qui concerne le recours des enseignants à la ludicisation de l'apprentissage des textes littéraires, même si les réponses fournies se sont bornées aux choix que nous avons proposés sans nous inspirer de nouvelles modèles, opter par la ludicisation des textes littéraires par plus de la moitié des enseignants signifie qu'ils ont trouvé ce processus suffisamment adéquat. Cette vision en faveur de notre hypothèse.

En dernier lieu, un quasi-consensus nous a affirmé que le recours à la ludification de l'apprentissage des textes littéraires est une démarche idoine permettant de franchir les entraves rencontrées. En effet, en répondant par oui à la dernière question, ils apportent une réponse à notre deuxième question de recherche qui valide notre hypothèse supposant que le recours à la ludicisation de l'apprentissage des textes littéraires en classe permette de parvenir à une appréhension optimale et une exploitation fructueuse de ces documents pédagogiques tout en améliorant l'enseignement-apprentissage du FLE.

Notre étude révèle donc que le fait d'intégrer le jeu dans l'apprentissage du texte littéraire s'impose au cycle moyen en vue de mieux adapter ce type de supports aux jeunes apprenants notamment étant donnée que la démarche classique n'a pas prouvé son efficacité.

Ainsi, c'est à l'enseignant d'agir en concepteur pour élaborer des matrices ludiques-littéraires qui repose sur un jeu compatible avec le document littéraire, le public visé, les moyens dont il dispose voire les conditions dans lesquelles se déroule le scénario pédagogique conçu. Vu cette carence dans l'expérience de la ludicisation de l'apprentissage des textes littéraire notamment dans le contexte éducatif algérien, notre intervention pédagogique portera sur la conception des matrices ludiques-littéraires et leur mise en œuvre lors des séances d'observation participante en vue de répondre à notre première question de recherche, d'une part, et de vérifier sur terrain les résultats auxquels nous avons abouti à l'issue de l'analyse des données de ce questionnaire.

2. Collecte, présentation et analyse des données de l'observation participante

Les trois matrices élaborées représentent les scénarios pédagogiques des six séances d'observation participante. Chaque scénario a été effectué avec les deux classes choisies qui sont toutes les deux des classes de 2^e AM dont l'enseignement/apprentissage se base durant toute l'année scolaire sur un support littéraire.

2.1. La première activité : Production de l'oral

Pour commencer cette expérimentation de ludiciser l'apprentissage des textes littéraires au cycle moyen, nous avons visé l'activité de production orale dont la fiche est conçue selon la matrice déjà mentionnée.

2.1.1. Fiche pédagogique de la première activité

À partir de la première matrice, nous avons élaboré la fiche pédagogique suivante :

Niveau : 2^e AM
Compétence globale Au terme de la 2 ^e AM, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, et ce, en adéquation avec la situation de communication, <i>des textes narratifs qui relèvent de la fiction</i> . (M.E.N, septembre 2020, p6)
Compétence terminale 2 Produire, à l'oral, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.
Projet II : Animer une fable.
Séquence 2 : A vos bulles !
Activité : Production de l'oral.

Support : Document audiovisuel + BD :

La Cigale et la Fourmi et le tabac /lien : <https://www.youtube.com/watch?v=pJrkfggvo4I>

**Objectifs
d'apprentissage**

- Construire du sens à partir d'un support audiovisuel.
- Découvrir une fable visionnée.
- S'exprimer oralement pour produire la parodie d'une fable déjà étudiée.

Phases	Déroulement de la séance	Organisation
Mise en situation (5 minutes)	<p>Éveil de l'intérêt</p> <p>Vous avez déjà étudié la fable de la cigale et la fourmi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'incarnent les deux personnages de cette fable ? → La Fourmi incarne la persévérance (une vertu) et la Cigale symbolise la paresse (un vice). • Quelle en est la morale ? → (Accepter toutes les réponses pertinentes). 	Travail individuel
Phase d'observation/ expression libre (10 min)	<p style="text-align: center;">La cigale, le tabac et la fourmi</p>  <p style="text-align: center;"><small>La cigale, le tabac et la fourmi, publicité anti-tabac par Delaire de la Ligue nationale contre le cancer, 1991.</small></p> <p>Regardez la vidéo et observez attentivement la BD qui est entre vos mains.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cite les personnages en présence dans cette fable? → Ce sont la cigale et la fourmi. 2. S'agit-il de la fameuse fable que nous avons 	Travail individuel

	<p>précédemment étudiée ?</p> <p>→ Non, il s'agit d'une autre fable ayant les mêmes personnages mais qui traite un thème différent.</p> <p>*Ce genre de production imitant un modèle déjà existant est appelé une parodie.</p> <p>1- Quel est le thème traité dans cette parodie?</p> <p>→ le thème est la cigarette/le tabac.</p> <p>2- Qui incarne le fumeur ?</p> <p>→ c'est la cigale qui incarne le fumeur</p> <p>3- Être fumeur est-ce un défaut ou une qualité ?</p> <p>→ être fumeur est un défaut.</p> <p>4- Quelle morale peut-on tirer de cette parodie ?</p> <p>→ Le tabac est nocif pour la santé.</p>																			
<p>Phase d'expression dirigée (10min)</p>	<p>À trois, à la lumière de la fameuse fable <i>la cigale et la fourmi</i> et en vous inspirant de la parodie <i>la cigale, la fourmi et le tabac</i>, tes camarades et toi allez produire une parodie portant sur l'état de l'élève indifférent le jour de l'examen après avoir passé son temps à surfer sur internet en négligeant ses études.</p> <p><u>puisez dans la boîte à outils fixée sur le tableau.</u></p> <table border="1" data-bbox="451 1346 1219 1734"> <thead> <tr> <th>Noms</th> <th>Verbes</th> <th>Adjectives qualificatifs</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Internet/l'année</td> <td>Se connecter</td> <td>paresseuse</td> </tr> <tr> <td>En difficulté</td> <td>Demander</td> <td>tricheuse</td> </tr> <tr> <td>Réponses/ de l'aide</td> <td>Souffler</td> <td></td> </tr> <tr> <td>La fin de l'année</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tricheuse</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Noms	Verbes	Adjectives qualificatifs	Internet/l'année	Se connecter	paresseuse	En difficulté	Demander	tricheuse	Réponses/ de l'aide	Souffler		La fin de l'année			Tricheuse			<p>Travail en trinôme</p>
Noms	Verbes	Adjectives qualificatifs																		
Internet/l'année	Se connecter	paresseuse																		
En difficulté	Demander	tricheuse																		
Réponses/ de l'aide	Souffler																			
La fin de l'année																				
Tricheuse																				
<p>Phase de mobilisation (35min)</p>	<p>En trinôme, passez à l'estrade pour animer votre propre parodie en interprétant le rôle de la cigale, la fourmi et le narrateur.</p>	<p>Travail individuel</p>																		

	<p>Trace écrite</p> <p>Une parodie à titre indicatif</p> <p>La cigale s'étant connectée Toute l'année, Se trouva en difficulté Quand l'examen se fut approché. Pas de réponses à piocher Il alla demander de l'aide Chez la fourmi sa camarade, La priant de lui souffler Quelques réponses à rédiger Jusqu'à la fin de l'année. Mais sa copine n'est pas tricheuse Ce n'est point là un défaut. « Que faisiez-vous toute l'année ? Dit-elle à cette paresseuse ; Nuit et jour sur ma tablette Je connectais ne vous déplaie. Tu te connectais ! j'en suis fort aise. Et bien ! aies de mauvaises notes maintenant. »</p>	
--	---	--

2.1.2. Déroulement de la première activité

La première activité de production orale ayant pour objectif principal d'amener l'apprenant à produire une parodie intitulée *La cigale, la fourmi et internet* s'est entamée par un rappel de la fameuse fable *La Cigale et la Fourmi* que les apprenants ont déjà étudiée en première séquence du projet 2 pour établir le lien entre cette fable et la parodie *la cigale, la fourmi et le tabac* qui est le support de l'étape suivante.

Après cet éveil de l'intérêt, la situation d'apprentissage ludique s'est annoncé. En premier lieu, les apprenants sont mis en contact avec la parodie intitulée *la cigale, la fourmi et le tabac*. Ce support, qui a déjà un caractère humoristique, a été présenté sous forme de

document audiovisuel accompagné d'une BD (voir annexe2) : il s'agit d'une ludification de la forme du support pour essayer de faciliter son appréhension. Après le visionnage de la vidéo, l'expression libre a été effectuée en adressant quelques questions aux apprenants pour qu'ils puissent repérer les personnages, le vice et la vertu qu'ils incarnent ainsi que la morale que l'on peut en tirer.

En deuxième lieu, nous avons lancé l'expression dirigée : C'est une phase dans laquelle les apprenants sont appelés à produire une parodie portant sur l'impact néfaste de l'usage d'internet sur le rendement scolaire du collégien en tenant compte de la fable la cigale et la fourmi et en s'inspirant de la parodie visionnée. Afin de leur faciliter la tâche, nous les avons dotés d'une boîte à mots. La production de la parodie se préparait au sein des groupes que nous avons formés selon des critères assurant l'hétérogénéité. Il est à noter qu'il ne s'agit pas d'une séance de production écrite c'est pourquoi nous avons veillé à ce que les apprenants ne se mettaient pas à rédiger la parodie mais à en discuter en prenant notes.

En dernier lieu, en trinômes, les apprenants se sont mis à animer les parodies produites (élève 1 le narrateur ou la narratrice, élève 2 la cigale, élève 3 la fourmi). La parodie est alors d'une saynète jouée dans un décor précis en dotant les personnages des masques confectionnés.

2.1.3. Collecte des données de la première activité

Le déroulement, que nous venons de citer, a été effectué avec les deux classes. À partir des deux séances, les données ont été collectées à partir de la grille d'observation suivante (Voir annexe 3) :

Séance :.....		Date :.....		Classe :	
Activité : Production de l'oral					
Échelle d'appréciation					
--	Performance/ compétence/ objectif totalement insatisfaisant(e).				
-	Performance/compétence /objectif Proche du seuil mais reste insatisfaisant(e)				
+	Performance/ compétence/ objectif Satisfaisant (e) mais doit être amélioré (e).				
++	Performance/ Compétence /objectif élevé (e) et stable.				

Paramètres		L'apprenant est amené à	Ap p
Assimilation du support		appréhender le texte littéraire.	
Attitude ludique		adopter une attitude ludique.	
Motivation		être motivé tout au long de la séance.	
Aspect coopératif		collaborer avec ses pairs pour réaliser la tâche langagière.	
Installation de la CT2 : produire à l'oral un énoncé narratif relevant de la fiction.		parodier une fable	
Accomplissement des tâches		-produire collectivement d'une parodie. -animer la parodie produite.	
Autonomie		construire son apprentissage.	
Interactions	Interaction verticale (apprenants-enseignant)	interagir avec son enseignant.	
	Interaction horizontale (apprenant-apprenant)	inter-échanger avec ses camarades.	
	Prise de parole	prendre la parole sans hésitation.	

2.1.4. Présentation et analyse des données des deux séances de la première activité

Paramètres	Séance 1/A	Séance 1/B
Assimilation du support	Les apprenants ont bien appréhendé le support sur lequel nous avons pris appui lors la phase de l'expression libre : visionner la parodie en document audiovisuel et l'observer sous forme de BD. De ce fait, la quasi-totalité des apprenants ont efficacement répondu aux questions portant sur ce support.	En adressant les questions de l'expression libre aux apprenants, ceux-ci ont presque tous participé efficacement ; ce qui signifie que le support ludifié à travers l'audiovisuel et la BD a porté ses fruits.
Attitude ludique	L'attitude ludique a été bien insaturée au début de la séance or son rythme baissait au fur et à mesure que la séance touchait à sa fin. Cela est dû à la surcharge de la classe ce qui nous a entravée de bien gérer cette attitude de façon optimale tout au long de la séance.	L'attitude ludique a été parfaitement instaurée tout au long de la séance non seulement grâce à l'enseignement du texte littéraire au prisme du jeu mais également parce que la séance s'est déroulé au sein d'un groupe restreint ce qui a favorisé le maintien de la cadence de cette attitude jusqu'à la fin de séance.
Motivation	Les apprenants ont entamé la séance avec un engouement optimal or son rythme a légèrement	La motivation a bien régné tout au long de la séance, elle a même hissé lors de la phase de l'interprétation des parodies

	<p>diminué au sein de certains groupes au fur et à mesure que la fin de séance s'approchait. Cela est dû à la charge de la classe qui a influé sur la durée de la phase de l'interprétation des parodies. En effet, en se rendant compte de ne pas parvenir tous à jouer leur parodie, les apprenants éprouvaient de la déception et un climat de lassitude envahissait la classe.</p>	<p>réalisées dans laquelle tous les sous-groupes ont eu la chance d'animer ce qu'ils se sont mis d'accord à présenter.</p>
<p>Aspect coopératif</p>	<p>Dans la plupart des groupes formés, c'était un élève qui apprenait à ces coéquipiers comment se servir de la boîte à mots pour pouvoir produire la parodie. Bien que les autres fussent attentifs, cet aspect coopératif reste totalement insatisfaisant.</p>	<p>Au sein de chaque sous groupe, les apprenants se sont mis à travailler ensemble pour parvenir à réaliser les deux tâches. Les apprenants exposaient leurs idées et exprimaient leurs propositions pour en sélectionner les plus pertinentes. Cette Coopérativité était certes satisfaisante mais elle aurait pu être plus optimale.</p>

<p>Installation de la CT2 : Produire à l'oral un énoncé narratif relevant de la fiction</p>	<p>Les apprenants ont réussi à parodier la fable de la cigale et la fourmi de différents degrés : certains groupes ont excellé, d'autres l'ont bien parodiée et certaines équipes se sont contentés d'un travail moyen.</p>	<p>Au sein de chaque groupe, les apprenants ont procédé en tant que petits fabulistes à se mettre d'accord sur leur parodie. En passant entre les rangées, nous avons constaté que les apprenants ont été tous sur la bonne voie en train de parodier la fable en puisant de la boîte à outils tout en suivant le modèle fourni.</p>
<p>Accomplissement de la tâche</p>	<p>La surcharge de cette classe a engendré la formation de nombreux groupes. Dès lors, plusieurs groupes n'ont pas eu la chance de jouer et théâtraliser leurs parodies.</p>	<p>Tous les sous-groupes formés ont eu tous la chance d'animer les parodies sur l'estrade.</p>
<p>Autonomie</p>	<p>Les élèves, après leur avoir expliqué la consigne et la tâche à réaliser, se sont mis à travailler en en partageant les rôles, en discutant et en prenant notes afin de parvenir à produire la parodie. Le recours à l'enseignante se fait rarement étant donné que les apprenants étaient bien</p>	<p>Tout au long de la séance, notamment lors de la phase de l'expression dirigée, au sein de chacun des sous-groupes formés, les apprenants se sont montrés autonomes. Les outils à caractère ludiques mis à leur disposition ainsi que le cadre collectif, amusant et humoristique étaient des facteurs qui ont facilité à l'apprenant de construire son</p>

	<p>outillés. le cadre humoristique, ludique et collaboratif dans lequel se déroulait la situation d'apprentissage a facilité d'une part la compréhension du support et d'une autre part la production d'une parodie.</p>	<p>apprentissage dans un axe horizontal (apprenant-apprenant) selon nos orientations en tant que guide, observatrice et évaluatrice.</p>
<p>Interactions</p>	<p>En ce qui concerne les interactions observées, nous pouvons, d'abord, dire que les interactions entre enseignante-élèves se passaient de façon fluide, dans un climat favorable. De même, les apprenants s'échangeaient entre eux de manière spontanée, ordonnée afin de coopérer. Quant à la prise de parole, elle se faisait sans hésitation. En effet, le caractère humoristique du support, le fait de le ludifier et le combiner au jeu ont conduit à dédramatiser l'erreur ce qui a réussi à libérer toute sorte d'interactions.</p>	<p>Les apprenants interagissaient avec l'enseignant de façon spontanée, ordonnée, et surtout efficace. leur échanges, se déroulaient dans un climat de détente tout en étant fructueux. En ce qui concerne la prise de parole, elle se faisait avec fluidité et spontanéité sans aucune hésitation.</p>

2.2 La Deuxième activité : Compréhension de l'écrit

À dessein de poursuivre notre intervention, nous avons visé en deuxième lieu l'écrit en réception.

2.2.1 Fiche pédagogique de la deuxième activité

En nous appuyant sur la deuxième matrice ludique-littéraire, nous avons élaboré la fiche suivante pour effectuer les deux séances inhérentes à cette activité.

Niveau : 2^e AM	
Compétence globale	
Au terme de la 2 ^e AM, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, et ce, en adéquation avec la situation de communication, <i>des textes narratifs qui relèvent de la fiction.</i>	
Compétence terminale 3	
Comprendre des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.	
Projet : dire et jouer un conte.	
Séquence 3 : Découvrir le dernier moment d'un conte : la situation finale.	
Activité : Compréhension de l'écrit	Durée 1heure.
Support : Texte : le petit prince et le renard, d'après A. Saint-Exupéry	
Objectifs d'apprentissage	L'apprenant sera capable de : - Construire du sens à partir d'un texte narratif lu. -Reconnaître les caractéristiques et les composantes de la situation finale moyennant le ludique.
Matériel	Couronne du petit prince / Masque du renard /Bons points.

Phases	Déroulement de la séance	Modalité du travail
Mise en situation 5 min	<i>Rappel : Qu'est-ce qu'un conte ? Quelles en sont les différentes parties ?</i>	Travail individuel
Situation élémentaire 01 : Mettre l'apprenant en situation d'observation.	<p><u>Etude du para texte :</u></p> <p><i>Identification des éléments périphériques du texte pour émettre des hypothèses de sens</i></p> <p>1- Que représente l'illustration ? ➤ Expression libre.</p> <p>2- Quel est le titre du texte ? ➤ Le Petit Prince et le Renard</p> <p>3- Qui est son auteur ? Quelle en est la source ? ➤ Antoine de Saint-Exupéry. Le Petit Prince (1943)</p> <p>4- D'après ces éléments, dis en une phrase de quoi s'agit-il dans ce texte. ➤ Les élèves émettent des hypothèses de sens.</p>	Travail individuel
Situation élémentaire 02 : Mettre l'apprenant en situation de lecture silencieuse guidée (avec JdR pour repérer les indices textuels)	<p>* Lecture silencieuse (dirigée)</p> <p>Lis le texte en silence afin de confirmer ou infirmer les hypothèses. À l'aide d'un crayon, souligne les verbes du premier paragraphe et indique le temps auquel ils sont conjugués.</p> <p>-vérification des hypothèses :</p> <p>a- Que fait l'auteur ? raconte/ explique / prescrit</p> <p>b- Au départ du petit prince, le renard fut : triste ou content</p> <ul style="list-style-type: none"> • relève l'expression qui justifie ta réponse. <p>*Lecture magistrale</p> <p>*Jeu de rôle :</p> <p>Un binôme désigné par l'enseignante passe à l'estrade pour interpréter le dialogue.</p> <p>* Exploitation du texte</p>	Travail individuel

	<p>Jeu : « Qui intervient le plus efficacement sera gagnant »</p> <p>Principe du jeu</p> <p>Après les deux lectures silencieuse et magistrale et le jeu de rôle, à tour de rôle et dans l'ordre, chaque apprenant citera un élément qu'il a retenu des trois activités précédentes.</p> <p>Pour vous venir en aide, les éléments suivants sont projetés sur le tableau via data-show:</p> <p>C'est quel moment du conte ?</p> <p>Ce moment est introduit par quelle formule ?</p> <p>Cette formule est appelée...</p> <p>Quel événement marque ce moment ?</p> <p>Les verbes soulignés dans le texte sont mis au...</p> <p>Quel était l'essence des propos du petit prince aux roses ?</p> <p>Pourquoi sa rose est unique ?</p> <p>Que dit le petit prince quand il revint au renard ?</p> <p>Que répondit le renard ?</p> <p>Ce texte est de quel type ?</p> <p>Discussion</p> <p>Qui peut nous expliquer l'expression qui figure sur la légende ? (On ne voit qu'avec le cœur ; l'essentiel est invisible avec les yeux)</p> <table border="1" data-bbox="428 1318 1276 1591"> <tr> <td data-bbox="428 1318 649 1482">Qui ?</td> <td data-bbox="649 1318 805 1482">A qui ?</td> <td data-bbox="805 1318 1133 1482">Quand ?</td> <td data-bbox="1133 1318 1276 1482">Dans quel but ?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="428 1482 649 1591"></td> <td data-bbox="649 1482 805 1591"></td> <td data-bbox="805 1482 1133 1591"></td> <td data-bbox="1133 1482 1276 1591"></td> </tr> </table>	Qui ?	A qui ?	Quand ?	Dans quel but ?					
Qui ?	A qui ?	Quand ?	Dans quel but ?							
<p>Synthèse 5 min</p>	<p>Complète l'énoncé suivant :</p> <p>....., le petit prince à partir. le Renard futet il décida d'offrir un A son ami : on ne voit bien qu'avec l'.....est invisible pour les</p>	<p>Travail individue I puis collectif</p>								

Evaluation (JdR) 10min	D'autres binômes sont désignés pour jouer le dialogue entre le petit prince et le renard.	Travail en binômes
---------------------------------------	---	-------------------------------

2.2.2. Déroulement de la deuxième activité

La démarche suivante a été suivie avec les deux classes : L'activité est entamée par un éveil de l'intérêt qui consistait en un rappel de l'intitulé du projet et la séquence ainsi qu'un bref rappel de la structure du conte.

Une fois le support-texte (Voir annexe 2) est distribué aux apprenants, ils ont procédé à repérer le para-texte à partir duquel ils ont émis les hypothèses de sens.

En vue de permettre aux apprenants de vérifier ces hypothèses, un jeu de rôle est mis en scène par un binôme désigné par le professeur. Après ce jeu de rôle, les apprenants ont vérifié la véracité des hypothèses de sens et ils ont entamé l'exploitation du support-littéraire en prenant individuellement part au second jeu proposé. Au terme de ce jeu, les apprenants sont parvenus à identifier les composantes de la situation finale d'un conte et ses caractéristiques.

Cette exploitation a été réalisée moyennant le deuxième jeu proposé dans la matrice (qui intervient le plus efficacement sera gagnant). Ainsi, dans un cadre de compétitivité et d'amusement, les apprenants-joueurs fournissaient des informations retenues de la lecture silencieuse et du jeu de rôle jusqu'à ce qu'ils soient en mesure de construire ensemble du sens à partir du document en identifiant la partie du conte que représente le texte, ses composantes, les personnages en présence, les temps verbaux employés et la typologie textuelle.

La séance s'est clôturée par un autre tour de jeu de rôle qui se substitue à la lecture individuelle proposée lors de la situation d'apprentissage dite classique.

2.2.3 Collecte des données de la deuxième activité

Après avoir effectué les deux séances, des données ont été recueillies à partir de la grille d'observation suivante (voir annexe 3) :

Séance :		Date :		Classe :	
Activité 2 : Compréhension de l'écrit.					
Échelle d'appréciation					
--	Performance/ compétence/ objectif totalement insatisfaisant(e).				
-	Performance/ compétence /objectif Proche du seuil mais reste insatisfaisant (e).				
+	Performance /compétence /objectif satisfaisant (e) mais doit être amélioré.				
++	Performance/ Compétence /objectif élevé (e) et stable.				

Paramètres		L'apprenant est amené à	App
Assimilation du support		appréhender le texte littéraire.	
Attitude Ludique		être motivé tout au long de la séance.	
Motivation		être motivé tout au long de la séance.	
Réalisation des objectifs d'apprentissage		-construire du sens à partir d'un texte narratif lu ; -identifier les composantes de la situation finale d'un conte et ses caractéristiques.	
Autonomie		construire son apprentissage.	
Interactions	Interaction verticale (enseignant-apprenants)	interagir avec son enseignant.	
	Interaction horizontale (apprenant-apprenant)	inter-échanger avec ses camarades.	
	Prise de parole	prendre la parole sans hésitation	
	Participation	participer efficacement.	

2.2.4. Présentation et analyse des données de la deuxième activité

Paramètres	Séance 2/A	Séance 2/B
Assimilation du support	Le jeu de rôle interprété par deux bons élèves sélectionnés par l'enseignante a contribué à l'appréhension du support par l'ensemble des apprenants. Cela a facilité le déroulement du second jeu et par conséquent l'assimilation détaillée du support.	Grâce au jeu de rôle interprété par le binôme sélectionné, les apprenants sont parvenus à vérifier les hypothèses de sens ce qui signifie qu'ils ont appréhendé le texte. Puis, grâce au second jeu intégré, ils sont arrivés à fournir toutes les informations relatives au support ; ce qui va en faveur notre hypothèse de recherche : concilier jeu et littérature est une piste efficace et efficiente qui mène l'apprenant à bien appréhender le support littéraire.
Attitude ludique	Dès que le premier jeu est annoncé en amont de la séance afin de vérifier les hypothèses de sens, l'attitude ludique est adoptée par une grande majorité d'apprenants. De surcroît, l'intégration du second jeu a favorisé cette attitude en raison de la compétitivité et de la récompense. Le seul écueil rencontré est la	Lors de la séance, nous avons pu instaurer l'attitude ludique chez les apprenants grâce aux jeux et notamment grâce à la notion de récompense. La mise en pratique de la matrice auprès d'un groupe restreint nous a grandement facilité la tâche et a favorisé l'adoption de cette attitude de la part des apprenants et ceci tout au long de la séance.

	surcharge de la classe qui a négativement impacté le maintien de cette attitude durant toute la séance.	
Motivation	L'attitude ludique instaurée a fait naître la motivation chez les apprenants sauf que cette motivation n'a pas maintenu la même cadence tout au long de la séance.	De l'attitude ludique instaurée, les apprenants se sont montrés enthousiastes et motivés du début à la fin de la séance.
Réalisation des objectifs d'apprentissage	Les jeux insérés ont bien préparé le terrain pour que les apprenants soient capables d'atteindre les objectifs de l'activité d'apprentissage.	À l'issue de la séance, Les objectifs ciblés par cette activité ont été atteints par l'ensemble des apprenants qui ont apprécié le lien entre jeu et texte littéraire.
Autonomie	Les apprenants ont agi de manière quasi autonome en construisant leur apprentissage ensemble sous le guidage de leur enseignant.	Les apprenants étaient autonomes en matière de participation, d'interaction et de construction de leur apprentissage.
Interactions	Les interactions entre élèves et enseignant se passaient dans un climat de plaisir or ils étaient un peu agités voulant tous prendre la	Dans un climat ordonné, les apprenants interagissaient massivement avec les consignes que nous leur avons expliquées. La participation était optimale et

	parole parfois même de façon désordonnée .En effet, insérer un jeu compétitif au sein d'une classe surchargée a généré du bruit.	ordonnée et la prise de parole s'est faite sans hésitation.
--	--	---

2.3 La troisième activité : Vocabulaire

Pour clôturer notre expérimentation, nous avons ciblé une activité de ressources linguistiques qui est le vocabulaire partant d'un support littéraire.

2.3.1. Fiche pédagogique de la troisième activité

Afin d'effectuer cette activité avec les deux classes sélectionnées, et partant de la troisième matrice déjà expliquée dans la présentation de l'enquête, nous avons confectionné la fiche pédagogique suivante

Niveau : 2^e AM	
Compétence globale	
Au terme de la 2 ^e AM, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, et ce, en adéquation avec la situation de communication, <i>des textes narratifs qui relèvent de la fiction.</i>	
Compétence terminale 2	
L'élève sera capable de comprendre et produire des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.	
Projet I : Animer une fable	
Séquence 1 : Paroles de sages !	
Activité : Vocabulaire	Durée : 01heure
Contenu d'apprentissage : Le <i>champ lexical /l'antonymie.</i>	
Objectifs d'apprentissage	L'apprenant sera capable de : - comprendre une fable en repérant les champs lexicaux de ses

	thèmes principaux. - enrichir son vocabulaire en mots de sens opposés.
Support :	BD : le Rat de ville et le Rat des champs, Jean de la Fontaine.
Matériel	Enveloppes, cartes, étiquettes et Dictionnaire de langue française.

Étapes	Déroulement de la séance	Organisation
Mise en situation	Qu'est-ce qu'une fable ? Aujourd'hui, nous allons découvrir une fable en tentant de la comprendre et d'en tirer la morale.	Travail collectif
Situation élémentaire 01 : Mettre les élèves en situation d'analyse	<p>J'observe et je lis l'énoncé suivant :</p> <p>Lecture magistrale de la fable</p> <p>Analyser et découvrir</p> <p>- Cite les personnages de cette fable. → Les personnages sont le rat de <i>ville</i> et le rat des <i>champs</i>.</p> <p>-Comment le rat de <i>ville</i> invita-t-il le rat des <i>champs</i>? → Il l'<i>invita</i> d'une façon polie.</p> <p>1^{er} jeu</p> <p>Explication du jeu</p> <p>Chaque groupe dispose de trois enveloppes et de cartes. Sur les enveloppes sont inscrits les trois thèmes autour desquels tourne la fable. Quant aux cartes, elles portent des mots et des expressions. C'est à vous d'associer chaque mot/expression à son thème.</p> <p>Les deux premiers groupes qui arrivent les premiers à achever leur tâche avec succès s'annonceront gagnants.</p> <p>Enveloppes :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">La ville</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Les champs</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">La nourriture</div> </div>	Travail collectif

<p>Mots et expressions</p> <p>Des reliefs d'ortolans/ façon fort civile / tapis de Turquie / le bruit/ Citadin / festin de roi / la crainte / rustique / manger à tout loisir / plaisir / le régal / festin /rôt.</p> <p>Préparation du jeu</p> <p>Chaque groupe, sous la présidence de son secrétaire, relit le texte et renvoie chacune des cartes au thème qui convient en recourant au dictionnaire et à l'enseignante si besoin.</p> <p>Mise en commun des réponses</p> <p>Les cinq groupes échangent entre eux en fournissant les bonnes réponses.</p> <p>2^{ème} jeu</p> <p>Les deux groupes gagnants s'affrontent dans un 2ème jeu d'étiquettes portant sur l'antonymie.</p> <p>Explication du jeu</p> <p>Deux représentants de chaque groupe seront dotés d'étiquettes. Chaque série comporte des mots ayant de sens opposés que les mots de l'autre série. celui qui échoue le premier à donner le contraire d'un mot sera perdant.</p> <p>Étiquettes</p> <p>Série A citadin/bruit/crainte/achevons/civile.</p> <p>Série B Sécurité/rustique/commençons/calme/impolie</p> <p>À la fin de la séance, un seul groupe s'annonce champion.</p>	
--	--

2.3.2. Déroulement de la troisième activité

Cette activité d'apprentissage est entamée par un bref rappel sur la fable. Ensuite, le support -BD (voir annexe 2) est distribué aux apprenants pour en repérer le titre, l'auteur, la source. Nous avons procédé à une lecture magistrale expressive pour captiver l'attention des apprenants et les amener à répondre à quelques questions de compréhension globale portant sur les personnages et l'événement annoncé au début de la fable. Puis, la phase de

l'apprentissage ludique est entamée : le jeu de cartes qui consiste à associer chaque carte à son enveloppe est expliqué aux apprenants après la formation des groupes en mettant le matériel à leur disposition. Dès que les deux premiers groupes sont arrivés à réaliser la tâche, nous les avons annoncés gagnants tout en laissant le temps aux autres groupes d'achever leur travail.

Cette phase se termine par une correction collective du premier jeu accompagnée de quelques questions qui visent la compréhension détaillée de la fable-support à travers les champs lexicaux de ces trois thèmes.

Enfin, nous avons proposé le second jeu en vue de déterminer le gagnant, les représentants des deux groupes passent à l'estrade. Chacun est muni d'une série d'étiquettes. Une fois le coup d'envoi a été donné, les apprenants-joueurs se sont mis à échanger les antonymes jusqu'à ce qu'on l'un d'eux commette une faute. Un seul groupe est donc gagnant.

Ainsi, à travers ces deux jeux proposés, l'apprenant est arrivé, dans un climat amusant et compétitif, à appréhender globalement le texte littéraire en consolidant la notion du champ lexical et en enrichissant son vocabulaire avec des mots du sens opposés.

2.3.3 Collecte de données de la troisième activité

Les deux séances de cette activité nous ont permis de collecter des données à partir de la grille d'observation suivante (voir annexe 3) :

Séance :.....		Date :.....		Classe :	
Activité 3 : Vocabulaire Contenu d'apprentissage : Champ lexical + Antonymie					
Échelle d'appréciation					
--	Performance/ compétence/ objectif totalement insatisfaisant (e).				
-	Performance/ compétence /objectif Proche du seuil mais reste insatisfaisant(e).				
+	Performance/ compétence /objectif Satisfaisant(e) mais doit être amélioré.				
++	Performance/ Compétence /objectif élevé(e) et stable.				

Paramètres		L'apprenant est amené à	App
Attitude ludique		adopter une attitude ludique.	
Motivation		être motivé tout au long de la séance.	
Aspect coopératif		Coopérer avec ses camarades pour accomplir la tâche.	
Accomplissement des tâches		effectuer le jeu.	
Autonomie		construire son apprentissage.	
Réalisation des objectifs d'apprentissage		-Renforcer ses acquis en matière de champ lexical -enrichir son vocabulaire en antonymes	
Assimilation du support		appréhender le texte littéraire.	
Interactions	Interaction verticale (enseignant-apprenants)	interagir avec son enseignant.	
	Interaction horizontale (apprenant-apprenant)	inter-échanger avec ses camarades.	
	Prise de parole	prendre la parole sans hésitation.	
	Participation	participer efficacement.	

2.3.4 Présentation et analyse des données collectées de la troisième activité

Paramètres	Séance 3/A	Séance 3/B
Attitude ludique	Dès que le jeu est expliqué aux apprenants en dotant chacun des groupes formés le matériel confectionné, ils ont vite adopté une attitude ludique notamment parce qu'il s'agissait d'un jeu coopératif. Le matériel mis en place, les règles établies ainsi que le contexte ont été tous des facteurs qui ont mené l'apprenant à s'impliquer personnellement aux jeux. Seule la surcharge de la classe a empêché que cette attitude ludique ne soit optimale.	Après avoir présenté aux jeunes apprenants la structure et le matériel ludique, l'attitude ludique s'est parfaitement installée en classe et tout le monde a montré sa volonté de prendre part au jeu proposé. Se déroulant au sein d'un groupe restreint, l'attitude ludique a visiblement été renforcée.
Motivation	Les apprenants étaient motivés au début de la séance mais cette motivation n'a pas perduré jusqu'au terme de la séance en raison de la surcharge de la classe.	Au sein de ce groupe restreint, la motivation des apprenants a perduré de début jusqu'à la fin de la séance dans une ambiance propice à la collaboration.
Aspect coopératif	Pour le premier jeu, les apprenants se sont mis à travailler ensemble. Cette coopération n'était pas de	Les apprenants au sein de chaque groupe ont coopéré en partageant les tâches entre eux. L'enseignant a pu superviser cette coopération

	<p>qualité ; elle se passait dans un sens unique : un élève fait le travail et les autres le suivent. le nombre de groupes formés était un facteur défavorable à la gestion des groupes.</p>	<p>vu le nombre restreint de groupe.</p>
Accomplissement des tâches	<p>L'effectif de cette classe et la longueur du support n'étaient pas favorables à cette activité ; les dix groupes formés ont mis trop de temps à réaliser la première tâche. Ainsi, nous n'avons pas pu introduire la deuxième activité ludique.</p>	<p>Les tâches ont été efficacement accomplies par les 5 groupes.</p>
Autonomie	<p>Les apprenants-joueurs ont commencé le travail en se servant du support et du matériel fournis et en suivant les règles expliquées. Ainsi, la plupart des groupes recouraient rarement à l'enseignante. Seuls les groupes ne contenant pas de bons apprenants se trouvaient dans l'obligation de faire appel à notre aide.</p>	<p>La réalisation des tâches s'est effectuée en toute autonomie.</p>

Assimilation des contenus d'apprentissage	Le premier objectif de la séance a été atteint : la notion du champ lexical déjà acquis chez les apprenants a été consolidée à travers le premier jeu.	Les deux objectifs de la séance, ont été atteints : en jouant et en corrigeant les jeux, la notion de champ lexical et celle de l'antonymie ont été renforcées chez les apprenants.
Appréhender le texte littéraire	Après avoir repéré les champs lexicaux des trois thèmes de la fable et après en avoir discuté, les apprenants ont pu appréhender globalement la fable proposée.	Identifier les trois thèmes de la fable proposée, en jouant, a amené l'apprenant à comprendre le texte et les différentes péripéties.
Interactions	Les interactions se faisaient dans un climat bruyant : la surcharge de la classe a conduit la formation de nombreux groupes. En dépit de cet obstacle, les apprenants n'hésitaient pas à interagir avec l'enseignante, à inter-échanger entre eux et à prendre l'initiative pour demander des explications, répondre et commenter.	Les interactions lors de cette séance étaient positives : la communication verticale se passait de façon fluide, celle horizontale se déroulait en harmonie et de façon bien ordonnée. Quant à la participation, elle était massive dans une ambiance positive loin de toute anarchie. La prise de parole se passait sans hésitation car le jeu a dédramatisé l'erreur.

2.4 Interprétation des données de l'observation participante

Sur la base des données collectées à l'issue de notre intervention pédagogique qui a mis en pratique les matrices ludiques littéraires élaborées, nous pouvons dire que la perspective ludique est un environnement favorable à l'enseignement/apprentissage des textes littéraires. En effet, allier jeu et texte littéraire lors d'une activité d'apprentissage crée un climat attrayant et amusant qui stimule la motivation chez l'apprenant et lui donne par conséquent le plaisir d'apprendre.

Au terme de nos séances d'observation participante, nous concluons, dans un premier temps, que ludifier un texte littéraire, autrement dit le présenter aux apprenants sous forme de vidéo à visionner ou une BD à explorer, rend sa compréhension plus accessible. Dès lors, le taux de participation durant la séance augmente considérablement.

Dans un second temps, concevoir des jeux à partir des textes littéraires crée un espace de concurrence sain et positif où les apprenants s'engagent, s'impliquent et se concentrent en dirigeant leur propre apprentissage. Ils sont au sein de cette situation d'apprentissage plutôt actifs que passifs et le texte littéraire est désormais une véritable source de divertissement et de plaisir plutôt qu'une source de lassitude car le jeu met en relief son aspect attrayant. Concilier jeu et littérature a réussi à susciter l'intérêt des apprenants vis-à-vis du texte littéraire : ils se sont mobilisés pour participer et prendre part au déroulement du jeu avec enthousiasme car cette notion de jeu a dédramatisé l'erreur. Le jeu parvient donc à intégrer le texte littéraire de façon efficace en classe de FLE et facilite son exploitation et son appréhension. Cela mène à la réalisation des objectifs d'apprentissage. Les résultats obtenus lors de notre expérience ludo-littéraire confirment ce que nous avons avancé dans notre hypothèse de recherche.

2.5 Bilan et limites

Cette expérience ludo-littéraire nous a montré que cette démarche est plus avantageuse par rapport à la situation d'apprentissage classique : ludiciser une situation d'apprentissage, dans laquelle le texte littéraire est à la fois le déclencheur et la finalité, a certes un impact bénéfique sur l'appréhension du support et amène de façon efficiente à

atteindre les compétences visées et les objectifs tracés. Toutefois, quelques données de notre expérimentation, notamment celle collectées avec la première classe, nous signalent que l'effectif de la classe influe sur le déroulement d'un tel processus :

- Animer des matrices ludo-littéraires au sein d'une classe chargée génère du bruit que l'enseignant ne pourrait pas gérer.
- Expliquer la structure ludique dans telle condition prend beaucoup de temps ce qui empêche la réalisation de toutes les tâches assignées à la séance c'est pourquoi dans une classe chargée, il est recommandé de concevoir une matrice d'une seule tâche.
- Maintenir l'attitude ludique tout au long de la séance de la même cadence dans une classe chargée est une mission extrêmement difficile.
- Proposer des situations ludo-littéraires comportant des jeux coopératifs engendre la formation d'un nombre élevé de groupes dont la formation ne serait pas équitable.

L'effectif élevé de la première classe a empêché que le processus ludique-littéraire soit d'une efficacité et d'une efficacité optimale. En revanche, au sein de la classe 2 qui est un groupe restreint comportant 20 élèves, nous avons obtenu des résultats très satisfaisants. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant-concepteur doit tenir en compte l'effectif de la classe en adaptant les jeux proposés (contenu et durée) à ce facteur.

Quant aux choix didactiques, Contrairement aux deux supports de la production orale et de la compréhension de l'écrit, celui du vocabulaire était long et un peu difficile par rapport au niveau des apprenants.

Conclusion partielle

Au terme de notre partie empirique qui s'est déroulée en deux phases : analyse des données quantitatives collectées via le questionnaire et celles qualitatives recueillies suite à la mise en pratique des matrices littéraires-ludiques lors des séances de l'observation participante, il s'est avéré, d'une part, que la ludicisation de l'apprentissage des textes littéraires n'est pas une pratique intrusive au sein de la classe de FLE. Les enseignants y recourent étant convaincus de son efficacité et son efficience pour surmonter les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage de ce type de documents. D'autre part, expérimenter ce processus en classe de FLE nous a révélé des résultats satisfaisants, qui sont en faveur de notre hypothèse, en matière de la compréhension du support littéraire et l'atteinte des objectifs d'apprentissage grâce au climat amusant qui sème de la motivation, qui dédramatise l'erreur et qui permet aux apprenants d'agir en compétitivité et coopérativité. Ces résultats dépendent du choix du support, la conception ludique et notamment de l'effectif de la classe. Ce dernier facteur est crucial pour que l'impact de ce processus soit satisfaisant et optimal.

Conclusion générale

Conclusion générale

Notre travail de recherche mené suite à des lectures et un constat fait en classe de 2^e AM a pour objectif de combiner support littéraire et jeu afin de franchir les difficultés que rencontrent les apprenants lors de l'apprentissage de ce genre de supports dans la situation d'apprentissage classique.

Tout au long de cette étude expérimentale et afin d'apporter des réponses à notre question de recherche visant à vérifier l'efficacité et l'impact des modèles d'activités ludopédagogiques conçues à partir d'un support-littéraire sur la compréhension de ce type de documents, l'assimilation des contenus de l'activité et sur l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du français au cycle moyen, nous avons supposé que le texte littéraire au prisme du jeu en classe de FLE soit une approche adéquate qui pourrait optimiser la compréhension de ce support et atteindre les objectifs assignés à l'activité d'apprentissage.

Nous avons tâché d'atteindre l'objectif suivant : Proposer le ludique en tant que situation d'apprentissage des textes littéraires à travers la conception des matrices ludo-littéraires pour les différents types d'activités de la séquence et à vérifier leur efficacité et leur efficacité dans la compréhension du support, l'acquisition des objectifs d'apprentissage et l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Dans le but de répondre à notre question de recherche et d'atteindre notre objectif, nous avons, d'abord, procédé à mettre en lumière, dans deux chapitres théoriques, l'enseignement du FLE au cycle moyen ainsi que tout ce qui concerne le support littéraire, la situation d'apprentissage ludique et la ludicisation de ce type de document. Puis, lors de la phase empirique, nous avons mis en œuvre nos deux outils d'investigation : dans un premier temps, le questionnaire adressé aux PEM de français dans la wilaya de Guelma pour avoir une idée sur le recours à la perspective ludique au cycle moyen notamment la ludicisation du texte littéraire de la part de nos enquêtés et leurs représentations sur ce processus. Dans un second temps, Nous avons effectué notre intervention pédagogique consistant en la conception des matrices ludo-littéraires personnelles et leur mise en pratique en classes de 2^e AM moyennant des fiches pédagogiques lors des séances d'observation participante effectuées auprès de deux classes au sein du collège Grara Ali à Bouati Mahmoud.

Conclusion générale

Dès que les données de ces techniques de recherche ont été collectées, nous les avons présentées et analysées. À partir de la première technique, le questionnaire, nous avons pu constater que le ludique prend de l'ampleur en classe de FLE mais peu d'enseignants y recourent quand il s'agit de supports littéraires. Ces données nous a confirmé, notre hypothèse concernant l'impact bénéfique de ce processus ludo-littéraires sans nous fournir de nouveaux modèles.

Quant à la seconde technique de recherche, nous avons proposé différents modèles de ludification (BD, Vidéo, JDR) et d'activités ludo-littéraires (jeu de cartes, jeu d'étiquettes, parodie) dont la mise en œuvre a dévoilé, d'un côté, que le support littéraire pouvait être allié à différents modèles de jeu et, d'un autre côté, elle nous a confirmé notre hypothèse disant que la ludicisation du texte littéraire contribue efficacement à l'appréhension du support et influe positivement sur la réalisation des objectifs d'apprentissage ; ce qui contribue à améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE au sein de nos classes car ce processus motive les apprenants, favorise les interactions et dédramatise l'erreur.

Pour terminer, vu le déficit de telle situation d'apprentissage alliant jeu et texte littéraire dans le programme de la 2^e AM, nous suggérons la programmation des activités ludo-littéraires dans tous les niveaux du cycle moyen et l'élaboration de futurs manuels scolaires adoptant différentes formes de pédagogies dont la ludopédagogie pour alterner les apprentissages et briser la monotonies de la situation d'apprentissage dite classique.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- [1] Abdallah-Preteceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Presses Universitaires de France - PUF.
- [2] Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou [Québec] : Centre éducatif et culturel.
- [3] Aron, P., & Viala, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Presses universitaires de France.
- [4] Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Editions du Seuil.
- [5] Bourgère, G. (2012). *Le jeu peut-il être sérieux ? : Revisiter jouer / apprendre en temps de sérieux games*. Experice.
- [6] Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Gallimard.
- [7] Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. De Boeck Supérieur.
- [8] Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (3^{ème} édition)*. Presse universitaire de Grenoble.
- [9] De Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. De Boeck Supérieur.
- [10] De l'Europe, C. (2022). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire*. Les éditions Didier.
- [11] Defays, J. (2003). *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*. Dans Mardaga eBooks. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA77599175>
- [12] Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer : la métaphore ludique*. Dans J. Corti eBooks. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA10609545>
- [13] Huizinga, J. (1988). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Editions Gallimard.
- [14] Laghache, F. (2006). *La littérature de jeunesse, la connaître, la comprendre, l'enseigner*. Guide de l'enseignement, école/collège.
- [15] Montoussé, M., & Renouard, G. (2006). *100 fiches pour comprendre la sociologie*. Editions Bréal.
- [16] Peytard, J., Bertand, D. & Besse, H. (1994). *Littérature et classe de langue : Français langue étrangère*. Hitier-Crédif.
- [17] Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Hachette Education.
- [18] Renoux, J. (1999). *Paroles de conteur : essai sur la pratique, l'historique et les approches*

Bibliographie

du conte. Edisud.

- [19] Roegiers, X., Ministère de l'Education Nationale, & Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif [UN]. (2006). L'approch par compétences dans l'école algérienne (O.N.P.S). O.N.P.S.
- [20] SCHAEFFER, J.-Marie. (1991). Pourquoi la fiction ? Seuil.
- [21] Silva, H. (2008). Le jeu en classe de langue. CLE International.
- [22] Van Gennep, A. (1910). La formation des légendes. Ernest FLAMMARATION.
- [23] Zichermann, G., & Linder, J. (2013). The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition. McGraw Hill Professional.

Dictionnaires

- [1] Cuq, J. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Cle International.
- [2] Ducrot, O., & Schaeffer, J. (1995). Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Seuil.

Documents officiels

- [1] Ministère de l'Education Nationale. (2009). Référentiel des programmes.
- [2] Ministère de l'Education Nationale. (2016a). DOCUMENT D'ACCOMPANEMENT du programme de français- cycle moyen.
- [3] Ministère de l'Education Nationale. (2016b). Cadre général du DOCUMENT D'ACCOMPANEMENT DU CURRICULUM DU CYCLE MOYEN
- [4] MEN. (2017). Programme de Français de 5e AP.
- [5] Ministère de l'Education Nationale. (2018a). Manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne.
- [6] Ministère de l'éducation nationale. (2018b). GUIDE D'UTILISATION DU MANUEL DE FRANCAIS, 2e année moyenne. Office Nationale des Publications Scolaires.
- [7] Ministère de l'Education Nationale. (2022a). PLAN ANNUEL DES APPRENTISSAGES 2^{ème} année moyenne/ 2 palier.

Bibliographie

- [8] MEN. (2022b). ACCOMPAGNEMENT DE L'ENSEIGNANT STAGIAIRE : GUIDE DU PROFESSEUR ACCOMPAGNATEUR.

Thèses

- [1] Beddou, S. (2019). L'apprentissage à travers le jeu (Serious game) : l'élaboration d'un scénario ludo-pédagogique. cas de l'enseignement-apprentissage du FLE. Université IBN TOFAIL faculté des lettres et des sciences humaines KÉNITRA.
<https://hal.science/tel-02126684v1/document>
- [2] Maillard-de La Corte Gomez, N. (2013). Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de culture. Intercations didactiques en contexte universitaire. [Thèse Doctorat]. Université d'Angers. <https://www.theses.fr/s103413>
- [3] Silva, H. (1996). Jeu et littérature. LES niveaux et les paradigmes à l'oeuvre. [DESS en Science du jeu]. Université de Paris XIII.
https://www.academia.edu/556164/Jeu_et_litt%C3%A9rature_Les_niveaux_et_les_paradigmes_%C3%A0_loeuvre

Articles et revues

- [1] Alvarez, J. (2018, novembre). La ludopédagogie. LECTURE.CULTURES, 10, 29-31.
<https://www.ludoscience.com/files/ressources/Ludopedagogie.pdf>
- [2] Claude, G. (2019, 5 décembre). Le questionnaire : définition, étapes, conseils et exemples. Scribbr. Consulté le 26 mai 2023, à l'adresse
<https://www.scribbr.fr/methodologie/questionnaire/>
- [3] Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. Carrefours de l'éducation, 23, 103-118. Consulté le 25 mai 2023 à l'adresse
https://www.academia.edu/530598/Syst%C3%A8mes_dobservation_de_classes_et_prise_en_compte_de_la_complexit%C3%A9_des_%C3%A9v%C3%A9nements_scolaires
- [4] Peytard, J. (1988, février). Des usages de la littérature en classe de langue. Le français dans

Bibliographie

le monde, littérature et enseignement, la perspective du lecteur, 16.

Numéro spécial <https://liseo.france-education->

[international.fr/index.php?lvl=bulletin_display&id=1442](https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=bulletin_display&id=1442)

[5] Viala, A. (s. d.). « LITTÉRATURE - Du texte à l'œuvre ». Encyclopædia Universalis.

Consulté le 1 avril 2023, à l'adresse

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/litterature-du-texte-a-l-oeuvre/>

Acte de colloque et Conférence

[1] Genvo, S. (2012). La théorie de la ludicisation : une approche anti-essentialiste des phénomènes ludiques : Communication lors de la journée d'études Jeu et jouabilité à l'ère numérique. Ludologique.com. Consulté le 22 mai 2023, à l'adresse

<https://doczz.fr/doc/3658311/la-th%C3%A9orie-de-la-ludicisation---une-approche-anti>

[2] Quand les jeux deviennent sérieux : le jeu pédagogique à l'ère de la ludicisation (S. Haydée). (2013, 20 novembre).

Brno – faculté de Pédagogie de l'Université Masaryk

Sites Internet

[1] Larousse.fr. (S.d.). Consulté le 20 avril 2023, à l'adresse <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/l%C3%A9gende/65391>

[2] Théâtralisation de contes et de légendes du Québec. (s. d.). Consulté le 5 avril 2023, à l'adresse <https://litmedmod.ca/theatralisation-de-contes-et-legendes-du-quebec-fles>

Annexes

Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen

Questionnaire version papier

Université 8 mai 1945- Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et *de langue française*

Questionnaire destiné aux PEM de FLE

Dans le but d'accomplir notre mémoire de fin d'étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de fle, nous proposons un questionnaire auquel nous vous prions de bien vouloir répondre. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration et votre appui.

*Quel âge avez-vous ?

.....

*De quel diplôme êtes-vous titulaire ?

.....

*Depuis quand exercez-vous ce métier ?

Moins de cinq ans

Entre cinq et quinze ans

Plus de quinze ans

1-Le texte littéraire figure-t-il parmi les supports pour lesquels vous optez dans vos activités de la séquence ?

Oui rarement non

2-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous vous appuyez sur des supports littéraires lors vos séances ?

.....

.....

.....

.....

Annexes

3-Savez-vous ce que signifie « la ludopédagogie » ?

Oui Non

4-Proposez-vous des activités ludiques apprenants pendant une séquence d'apprentissage ?

Oui Non

5-À quelle fréquence recourez-vous au ludique pendant une séquence d'apprentissage ?

.....

6-les activités ludiques que vous proposez au cours d'une séquence d'apprentissage sont en :

- Compréhension de l'oral Production de l'oral
 Compréhension de l'écrit Ressources linguistiques
 Autres :

.....

7-Avez-vous déjà fait l'expérience de ludiciser l'apprentissage d'un texte littéraire ?

Oui Non

8-Pour quel(s) modèle(s) optez-vous en ludicisant de l'apprentissage de vos supports littéraires ?

- BD
 Jeux de rôle
 Jeux de cartes
 Autres :

.....

9-Pensez-vous que la ludicisation de l'enseignement-apprentissage des textes littéraires puisse amener l'apprenant à mieux saisir le contenu de l'activité et à favoriser son interaction en classe ?

Oui Non

Annexes

Université 8 mai 1945- Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et de langue française

Questionnaire destiné aux PEM de FLE

Dans le but d'accomplir notre mémoire de fin d'étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de fle, nous proposons un questionnaire auquel nous vous prions de bien vouloir répondre. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration et votre appui.

*Quel âge avez-vous ?

.....30.....

*De quel diplôme êtes-vous titulaire ?

M.A.J. & L.L. L.M. D.C. L.M. C.L. S. des Langues

*Depuis quand exercez-vous ce métier ?

Moins de cinq ans

Entre cinq et quinze ans

Plus de quinze ans

1-Le texte littéraire figure-t-il parmi les supports pour lesquels vous optez dans vos activités de la séquence ?

Oui

rarement

n

2-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous vous appuyez sur des supports littéraires lors vos séances ?

.....Difficulté de compréhension.....

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

Annexes

3-Savez-vous ce que signifie « la ludopédagogie » ?

Oui Non

4-Proposez-vous des activités ludiques aux apprenants pendant une séquence d'apprentissage ?

Oui Non

5-À quelle fréquence recourez-vous au ludique pendant une séquence d'apprentissage ?

toujours à l'oral

6-les activités ludiques que vous proposez au cours d'une séquence d'apprentissage sont en :

- Compréhension de l'oral Production de l'oral
 Compréhension de l'écrit Ressources linguistiques
 Autres :

TD

7-Avez-vous déjà fait l'expérience de ludiciser l'apprentissage d'un texte littéraire ?

Oui Non

8-Pour quel(s) modèle(s) optez-vous en ludicisant de l'apprentissage de vos supports littéraires ?

- BD
 Jeux de rôle
 Jeux de cartes
 Autres :

9-Pensez-vous que la ludicisation de l'enseignement-apprentissage des textes littéraires puisse amener l'apprenant à mieux saisir le contenu de l'activité et à favoriser son interaction en classe ?

Oui Non

Annexes

Université 8 mai 1945- Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et de langue française

Questionnaire destiné aux PEM de FLE

Dans le but d'accomplir notre mémoire de fin d'étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de fle, nous proposons un questionnaire auquel nous vous prions de bien vouloir répondre. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration et votre appui.

*Quel âge avez-vous ?

..... 55 ans

*De quel diplôme êtes-vous titulaire ?

..... Licence en français / classique.

*Depuis quand exercez-vous ce métier ?

Moins de cinq ans

Entre cinq et quinze ans

Plus de quinze ans

1-Le texte littéraire figure-t-il parmi les supports pour lesquels vous optez dans vos activités de la séquence ?

Oui

rarement

n

2-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous appuyez sur des supports littéraires lors vos séances ?

..... les apprenants ne parviennent pas à construire
du sens à partir du support littéraire ce qui
empêche d'atteindre les objectifs de la séance.

Annexes

3-Savez-vous ce que signifie « la ludopédagogie » ?

Oui Non

4-Proposez-vous des activités ludiques aux apprenants pendant une séquence d'apprentissage ?

Oui Non

5-À quelle fréquence recourez-vous au ludique pendant une séquence d'apprentissage ?

..... *Parfois en une séquence de formation.*

6-les activités ludiques que vous proposez au cours d'une séquence d'apprentissage sont en :

Compréhension de l'oral Production de l'oral
 Compréhension de l'écrit Ressources linguistiques
 Autres :

7-Avez-vous déjà fait l'expérience de ludiciser l'apprentissage d'un texte littéraire ?

Oui Non

8-Pour quel(s) modèle(s) optez-vous en ludicisant de l'apprentissage de vos supports littéraires ?

BD
 Jeux de rôle
 Jeux de cartes
 Autres :

9-Pensez-vous que la ludicisation de l'enseignement-apprentissage des textes littéraires puisse amener l'apprenant à mieux saisir le contenu de l'activité et à favoriser son interaction en classe ?

Oui Non

Annexes

Université 8 mai 1945- Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et de langue française

Questionnaire destiné aux PEM de FLE

Dans le but d'accomplir notre mémoire de fin d'étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de fle, nous proposons un questionnaire auquel nous vous prions de bien vouloir répondre. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration et votre appui.

*Quel âge avez-vous ?

32 ans

*De quel diplôme êtes-vous titulaire ?

Master en littérature

*Depuis quand exercez-vous ce métier ?

Moins de cinq ans

Entre cinq et quinze ans

Plus de quinze ans

1-Le texte littéraire figure-t-il parmi les supports pour lesquels vous optez dans vos activités de la séquence ?

Oui

rarement

n

2-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous vous appuyez sur des supports littéraires lors vos séances ?

À un niveau du vocabulaire, nos apprenants ont un
bagage pauvre

Annexes

3-Savez-vous ce que signifie « la ludopédagogie » ?

Oui Non

4-Proposez-vous des activités ludiques aux apprenants pendant une séquence d'apprentissage ?

Oui Non

5-À quelle fréquence recourez-vous au ludique pendant une séquence d'apprentissage ?

..... 2 fois

6-les activités ludiques que vous proposez au cours d'une séquence d'apprentissage sont en :

Compréhension de l'oral Production de l'oral
 Compréhension de l'écrit Ressources linguistiques
 Autres :

7-Avez-vous déjà fait l'expérience de ludiciser l'apprentissage d'un texte littéraire ?

Oui Non

8-Pour quel(s) modèle(s) optez-vous en ludicisant de l'apprentissage de vos supports littéraires ?

BD
 Jeux de rôle
 Jeux de cartes
 Autres :

Q9-Pensez-vous que la ludicisation de l'enseignement-apprentissage des textes littéraires puisse amener l'apprenant à mieux saisir le contenu de l'activité et à favoriser son interaction en classe ?

Oui Non

Annexes

Université 8 mai 1945- Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et de la langue française

Questionnaire destiné aux PEM de FLE

Dans le but d'accomplir notre mémoire de fin d'étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de fle, nous proposons un questionnaire auquel nous vous prions de bien vouloir répondre. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration et votre appui.

*Quel âge avez-vous ?

..... 56 ans

*De quel diplôme êtes-vous titulaire ?

..... Licence en français / classique

*Depuis quand exercez-vous ce métier ?

Moins de cinq ans

Entre cinq et quinze ans

Plus de quinze ans

1-Le texte littéraire figure-t-il parmi les supports pour lesquels vous optez dans vos activités de la séquence ?

Oui

rarement

non

2-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous vous appuyez sur des supports littéraires lors vos séances ?

..... Le vocabulaire très pauvre des élèves
..... Banque de participation
.....
.....

Annexes

3-Savez-vous ce que signifie « la ludopédagogie » ?

Oui Non

4-Proposez-vous des activités ludiques aux apprenants pendant une séquence d'apprentissage ?

Oui Non

5-À quelle fréquence recourez-vous au ludique pendant une séquence d'apprentissage ?

..... *Souvent*

6-les activités ludiques que vous proposez au cours d'une séquence d'apprentissage sont en :

- Compréhension de l'oral Production de l'oral
 Compréhension de l'écrit Ressources linguistiques
 Autres :

..... *T.D.*

7-Avez-vous déjà fait l'expérience de ludiciser l'apprentissage d'un texte littéraire ?

Oui Non

8-Pour quel(s) modèle(s) optez-vous en ludicisant de l'apprentissage de vos supports littéraires ?

- BD
 Jeux de rôle
 Jeux de cartes
 Autres :

.....

Q9-Pensez-vous que la ludicisation de l'enseignement-apprentissage des textes littéraires puisse amener l'apprenant à mieux saisir le contenu de l'activité et à favoriser son interaction en classe ?

Oui Non

Annexes

Université 8 mai 1945- Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et de langue française

Questionnaire destiné aux PEM de FLE

Dans le but d'accomplir notre mémoire de fin d'étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de fle, nous proposons un questionnaire auquel nous vous prions de bien vouloir répondre. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration et votre appui.

*Quel âge avez-vous ?

.....41 ans

*De quel diplôme êtes-vous titulaire ?

Licence en langue française système classique

*Depuis quand exercez-vous ce métier ?

Moins de cinq ans

Entre cinq et quinze ans

Plus de quinze ans

1-Le texte littéraire figure-t-il parmi les supports pour lesquels vous optez dans vos activités de la séquence ?

Oui

rarement

n

2-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous vous appuyez sur des supports littéraires lors vos séances ?

.....Un lexique un peu difficile

Annexes

3-Savez-vous ce que signifie « la ludopédagogie » ?

Oui Non

4-Proposez-vous des activités ludiques aux apprenants pendant une séquence d'apprentissage ?

Oui Non

5-À quelle fréquence recourez-vous au ludique pendant une séquence d'apprentissage ?

Je fais recours aux jeux ludiques et aux mots croisés

6-les activités ludiques que vous proposez au cours d'une séquence d'apprentissage sont en :

- Compréhension de l'oral Production de l'oral
 Compréhension de l'écrit Ressources linguistiques
 Autres :

7-Avez-vous déjà fait l'expérience de ludiciser l'apprentissage d'un texte littéraire ?

Oui Non

8-Pour quel(s) modèle(s) optez-vous en ludicisant de l'apprentissage de vos supports littéraires ?

- BD
 Jeux de rôle
 Jeux de cartes
 Autres :

Q9-Pensez-vous que la ludicisation de l'enseignement-apprentissage des textes littéraires puisse amener l'apprenant à mieux saisir le contenu de l'activité et à favoriser son interaction en classe ?

Oui Non

Annexes

Université 8 mai 1945- Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et de langue française

Questionnaire destiné aux PEM de FLE

Dans le but d'accomplir notre mémoire de fin d'étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de fle, nous proposons un questionnaire auquel nous vous prions de bien vouloir répondre. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration et votre appui.

*Quel âge avez-vous ?

.....33 ans.....

*De quel diplôme êtes-vous titulaire ?

.....Master.....en.....didactique.....

*Depuis quand exercez-vous ce métier ?

Moins de cinq ans

Entre cinq et quinze ans

Plus de quinze ans

1-Le texte littéraire figure-t-il parmi les supports pour lesquels vous optez dans vos activités de la séquence ?

Oui

rarement

n

2-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous vous appuyez sur des supports littéraires lors vos séances ?

.....quand le support est littéraire, les élèves.....
.....ne s'intéressent pas au cours.....
.....
.....

Annexes

3-Savez-vous ce que signifie « la ludopédagogie » ?

Oui Non

4-Proposez-vous des activités ludiques aux apprenants pendant une séquence d'apprentissage ?

Oui Non

5-À quelle fréquence recourez-vous au ludique pendant une séquence d'apprentissage ?

..... 2. fois

6-les activités ludiques que vous proposez au cours d'une séquence d'apprentissage sont en :

Compréhension de l'oral

Production de l'oral

Compréhension de l'écrit

Ressources linguistiques

Autres :

7-Avez-vous déjà fait l'expérience de ludiciser l'apprentissage d'un texte littéraire ?

Oui Non

8-Pour quel(s) modèle(s) optez-vous en ludicisant de l'apprentissage de vos supports littéraires ?

BD

Jeux de rôle

Jeux de cartes

Autres :

9-Pensez-vous que la ludicisation de l'enseignement-apprentissage des textes littéraires puisse amener l'apprenant à mieux saisir le contenu de l'activité et à favoriser son interaction en classe ?

Oui Non

Annexes

Université 8 mai 1945- Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et de langue française

Questionnaire destiné aux PEM de FLE

Dans le but d'accomplir notre mémoire de fin d'étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de fle, nous proposons un questionnaire auquel nous vous prions de bien vouloir répondre. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration et votre appui.

*Quel âge avez-vous ?

..... 25 ans

*De quel diplôme êtes-vous titulaire ?

..... Licence en langue française / classique

*Depuis quand exercez-vous ce métier ?

Moins de cinq ans

Entre cinq et quinze ans

Plus de quinze ans

1-Le texte littéraire figure-t-il parmi les supports pour lesquels vous optez dans vos activités de la séquence ?

Oui

rarement

n

2-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous vous appuyez sur des supports littéraires lors vos séances ?

..... Les difficultés et les besoins
langagiers chez les apprenants.....
.....
.....

Annexes

3-Savez-vous ce que signifie « la ludopédagogie » ?

Oui Non

4-Proposez-vous des activités ludiques aux apprenants pendant une séquence d'apprentissage ?

Oui Non

5-À quelle fréquence recourez-vous au ludique pendant une séquence d'apprentissage ?

Quasiment en permanence

6-les activités ludiques que vous proposez au cours d'une séquence d'apprentissage sont en :

- Compréhension de l'oral Production de l'oral
 Compréhension de l'écrit Ressources linguistiques
 Autres :

TD

7-Avez-vous déjà fait l'expérience de ludiciser l'apprentissage d'un texte littéraire ?

Oui Non

8-Pour quel(s) modèle(s) optez-vous en ludicisant de l'apprentissage de vos supports littéraires ?

- BD
 Jeux de rôle
 Jeux de cartes
 Autres :

9-Pensez-vous que la ludicisation de l'enseignement-apprentissage des textes littéraires puisse amener l'apprenant à mieux saisir le contenu de l'activité et à favoriser son interaction en classe ?

Oui Non

Annexes

Université 8 mai 1945- Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et de la langue française

Questionnaire destiné aux PEM de FLE

Dans le but d'accomplir notre mémoire de fin d'étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de fle, nous proposons un questionnaire auquel nous vous prions de bien vouloir répondre. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration et votre appui.

*Quel âge avez-vous ?

49 ans

*De quel diplôme êtes-vous titulaire ?

Licence en langue française classique

*Depuis quand exercez-vous ce métier ?

Moins de cinq ans

Entre cinq et quinze ans

Plus de quinze ans

1-Le texte littéraire figure-t-il parmi les supports pour lesquels vous optez dans vos activités de la séquence ?

Oui

rarement

non

2-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous vous appuyez sur des supports littéraires lors vos séances ?

Décalage des apprenants dû à la non-maîtrise de la langue.
Les apprenants sont passifs, absence de l'interaction verticale.

Annexes

3-Savez-vous ce que signifie « la ludopédagogie » ?

Oui Non

4-Proposez-vous des activités ludiques aux apprenants pendant une séquence d'apprentissage ?

Oui Non

5-À quelle fréquence recourez-vous au ludique pendant une séquence d'apprentissage ?

..... 3 fois

6-les activités ludiques que vous proposez au cours d'une séquence d'apprentissage sont en :

Compréhension de l'oral Production de l'oral
 Compréhension de l'écrit Ressources linguistiques
 Autres :

7-Avez-vous déjà fait l'expérience de ludifier l'apprentissage d'un texte littéraire ?

Oui Non

8-Pour quel(s) modèle(s) optez-vous en ludicisant de l'apprentissage de vos supports littéraires ?

BD
 Jeux de rôle
 Jeux de cartes
 Autres :

Q9-Pensez-vous que la ludicisation de l'enseignement-apprentissage des textes littéraires puisse amener l'apprenant à mieux saisir le contenu de l'activité et à favoriser son interaction en classe ?

Oui Non

Annexes

Université 8 mai 1945- Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et de langue française

Questionnaire destiné aux PEM de FLE

Dans le but d'accomplir notre mémoire de fin d'étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de fle, nous proposons un questionnaire auquel nous vous prions de bien vouloir répondre. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration et votre appui.

*Quel âge avez-vous ?

..... 47

*De quel diplôme êtes-vous titulaire ?

..... Licence Française Française / classeur

*Depuis quand exercez-vous ce métier ?

Moins de cinq ans

Entre cinq et quinze ans

Plus de quinze ans

1-Le texte littéraire figure-t-il parmi les supports pour lesquels vous optez dans vos activités de la séquence ?

Oui

rarement

n

2-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous vous appuyez sur des supports littéraires lors vos séances ?

..... le support proposé en 2^{eu} Ann
* La fable est un peu compliqué et
difficile pour les élèves parce qu'il
contient des mots et des expressions
très difficiles pour les apprenant

Annexes

3-Savez-vous ce que signifie « la ludopédagogie » ?

Oui Non

4-Proposez-vous des activités ludiques aux apprenants pendant une séquence d'apprentissage ?

Oui Non

5-À quelle fréquence recourez-vous au ludique pendant une séquence d'apprentissage ?

..... Je recours seulement au ludique pendant une séquence.

6-les activités ludiques que vous proposez au cours d'une séquence d'apprentissage sont en :

Compréhension de l'oral Production de l'oral
 Compréhension de l'écrit Ressources linguistiques
 Autres :

7-Avez-vous déjà fait l'expérience de laisser l'apprentissage d'un texte littéraire ?

Oui Non

8-Pour quel(s) modèle(s) optez-vous en ludicisant de l'apprentissage de vos supports littéraires ?

BD
 Jeux de rôle
 Jeux de cartes
 Autres :

Q9-Pensez-vous que la ludicisation de l'enseignement-apprentissage des textes littéraires puisse amener l'apprenant à mieux saisir le contenu de l'activité et à favoriser son interaction en classe ?

Oui No

Annexes

Université 8 mai 1945- Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et langue française

Questionnaire destiné aux PEM de FLE

Dans le but d'accomplir notre mémoire de fin d'étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de fle, nous proposons un questionnaire auquel nous vous prions de bien vouloir répondre. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration et votre appui.

*Quel âge avez-vous ?

.....32.....

*De quel diplôme êtes-vous titulaire ?

.....Licence.....en.....français...../L.M.D.....

*Depuis quand exercez-vous ce métier ?

Moins de cinq ans

Entre cinq et quinze ans

Plus de quinze ans

1-Le texte littéraire figure-t-il parmi les supports pour lesquels vous optez dans vos activités de la séquence ?

Oui

rarement

n

2-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous vous appuyez sur des supports littéraires lors vos séances ?

.....Les élèves ne comprennent pas les textes.....
.....Aussi, difficulté à synthétiser les informations.....
.....

Annexes

3-Savez-vous ce que signifie « la ludopédagogie » ?

Oui Non

4-Proposez-vous des activités ludiques aux apprenants pendant une séquence d'apprentissage ?

Oui Non

5-À quelle fréquence recourez-vous au ludique pendant une séquence d'apprentissage ?

..... toujours

6-les activités ludiques que vous proposez au cours d'une séquence d'apprentissage sont en :

Compréhension de l'oral Production de l'oral
 Compréhension de l'écrit Ressources linguistiques
 Autres :

..... TD

7-Avez-vous déjà fait l'expérience de ludiciser l'apprentissage d'un texte littéraire ?

Oui Non

8-Pour quel(s) modèle(s) optez-vous en ludicisant de l'apprentissage de vos supports littéraires ?

BD
 Jeux de rôle
 Jeux de cartes
 Autres :

Q9-Pensez-vous que la ludicisation de l'enseignement-apprentissage des textes littéraires puisse amener l'apprenant à mieux saisir le contenu de l'activité et à favoriser son interaction en classe ?

Oui Non

Questionnaire numérisé

6/5/23, 11:26 AM

Questionnaire - Copier le lien

Questionnaire - Copier le lien

Dans le cadre d'accomplir notre mémoire de fin d'études du deuxième cycle universitaire qui s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE , nous vous proposons un questionnaire auquel nous vous prions de bien vouloir répondre . Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

Ce questionnaire est anonyme. Les données fournies sont traitées à des fins scientifiques, de manière strictement confidentielle.

* Indique une question obligatoire

1. quel âge avez-vous ? *

2. De quel diplôme êtes-vous titulaire ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Diplôme de professeur d'enseignement moyen (ENS)
- licence en lettres et langue française (système classique)
- Licence en lettres et langue française (système LMD)
- Licence en traduction
- Master en didactique et langues appliquées
- Master en littérature
- Autre : _____

3. Depuis quand exercez-vous ce métier ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Moins de cinq ans
- Entre cinq et dix ans
- Plus de dix ans

Annexes

6/5/23, 11:26 AM

Questionnaire - Copier le lien

4. 1-le texte littéraire figure-t-il parmi les supports pour lesquels vous optez lors des activités de la séquence d'apprentissage ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Toujours
 Rarement
 Jamais

5. 2-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous vous appuyez sur des supports littéraires lors de vos séances ? *

6. 3-savez-vous ce que signifie "la ludopédagogie" ? *

Plusieurs réponses possibles.

- oui
 non

7. 4-Proposez-vous des activités ludiques aux apprenants pendant une séquence d'apprentissage ? *

Plusieurs réponses possibles.

- oui
 non

8. 5-A quelle fréquence recourez-vous au ludique pendant une séquence d'apprentissage ? *

Annexes

6/5/23, 11:26 AM

Questionnaire - Copier le lien

9. 6- Les activités ludiques que vous proposez au cours d'une séquence sont en : *

Plusieurs réponses possibles.

- Compréhension de l'oral
- Production de l'oral
- Compréhension de l'écrit
- Ressources linguistiques
- Autre : _____

10. 7-Avez-vous déjà fait l'expérience de ludifier l'apprentissage d'un texte littéraire ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non

11. 8- Si oui ,pour quel (s) modèle (s) optez-vous en ludicisant l'apprentissage de vos supports littéraires ? *

Plusieurs réponses possibles.

- BD
- Jeu de rôle, Saynete et théâtralisation
- Jeu de cartes
- Autre : _____

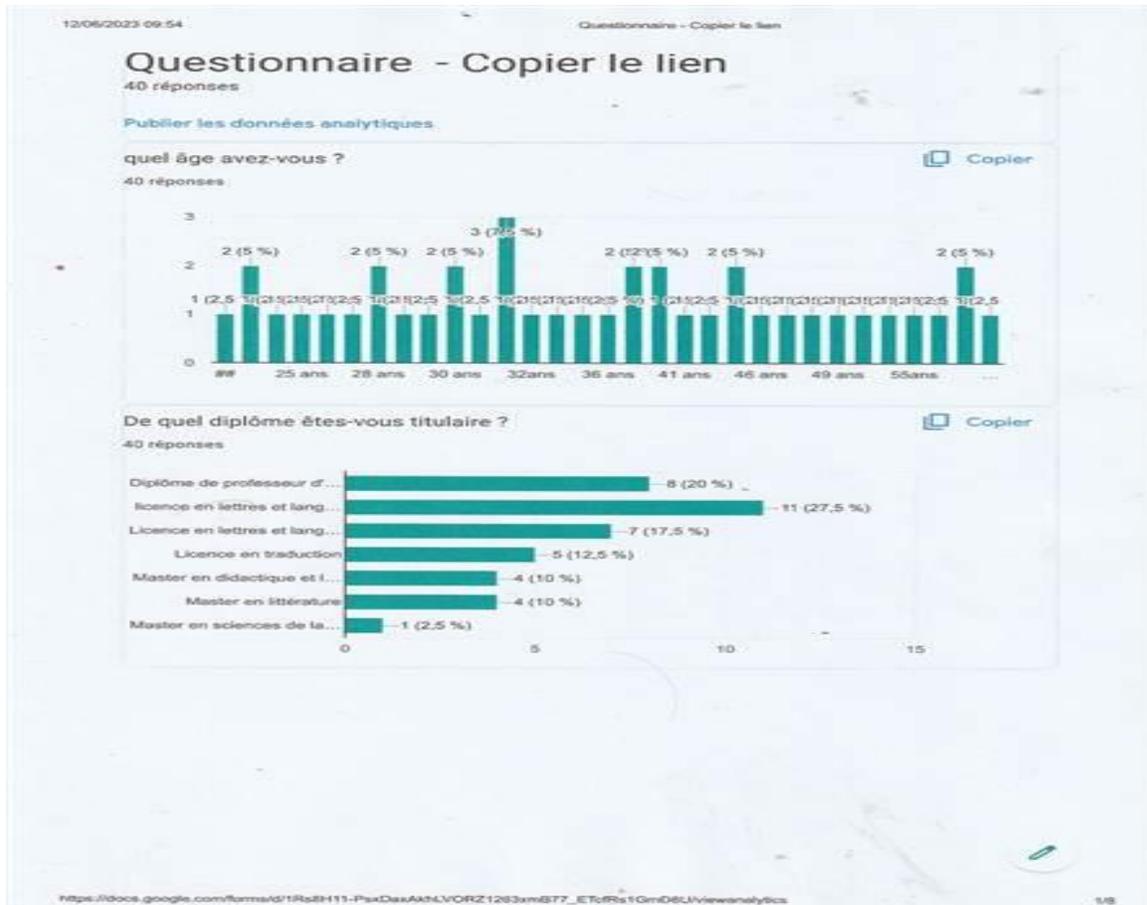
12. 9-Pensez-vous que la ludification de l'enseignement/apprentissage des textes littéraires puisse amener les apprenants à mieux appréhender le support-texte et à saisir le contenu de l'activité tout en favorisant l'interaction en classe ? *

Plusieurs réponses possibles.

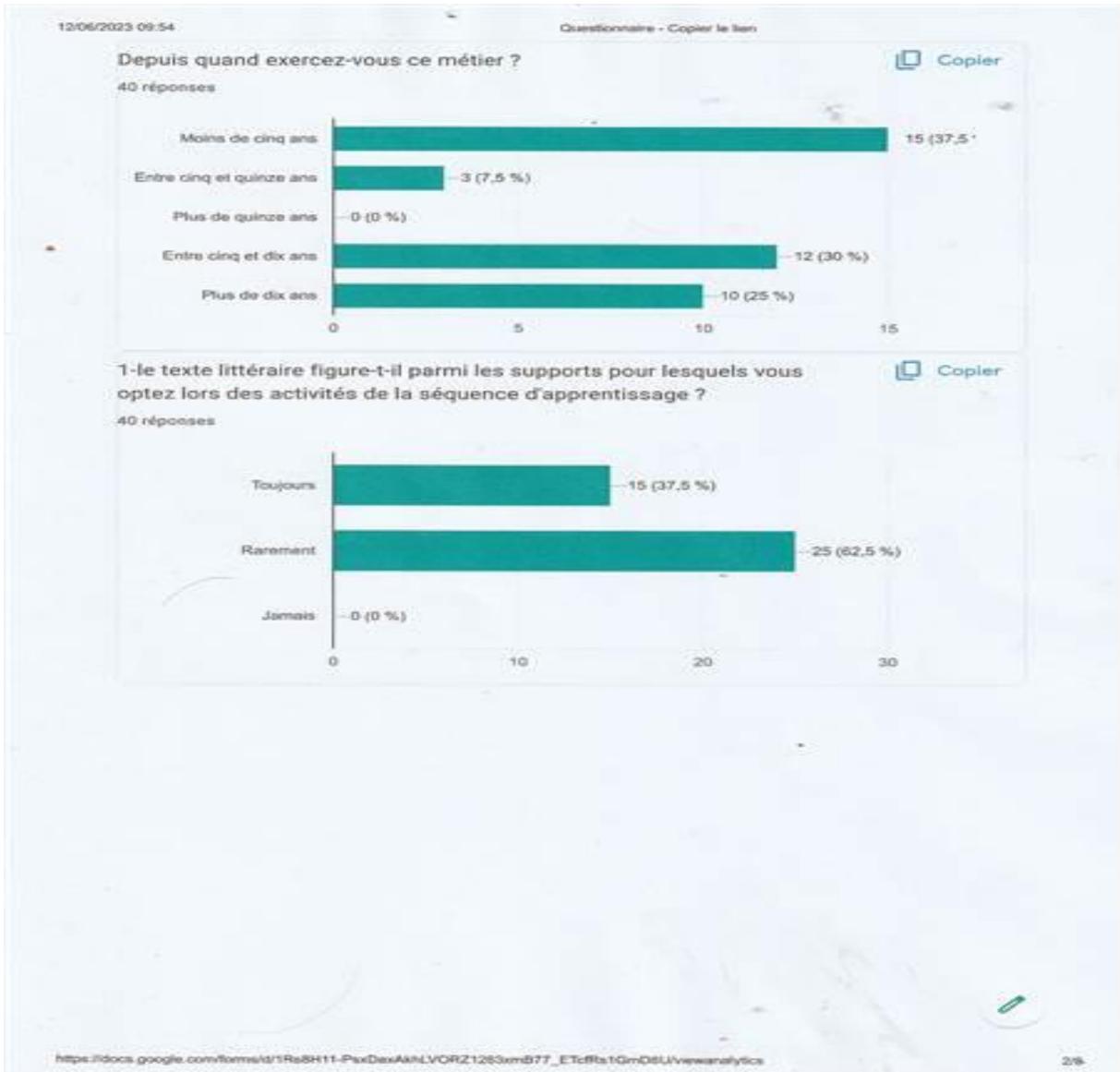
- Oui
- Non

Annexes

Feuille de calcul des données du questionnaire



Annexes



Annexes

12/06/2023 09:54 Questionnaire - Copier le lien

2-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous vous appuyez sur des supports littéraires lors de vos séances ?

40 réponses

Difficulté de compréhension

Les apprenants ne comprennent pas les textes littéraires car ils sont difficiles et ne motivent pas les apprenants

Compréhension du texte

Les apprenants n'arrivent pas à comprendre le texte littéraire parce qu'il est difficile donc ils participent pas au cours de la séance.

La compréhension

Le niveau de la langue littéraire est soutenue ce qui rend le texte littéraire support difficile à appréhender par les élèves

Texte difficile qui ne motive pas les élèves

Les apprenants ne comprennent pas quelques termes littéraires

La lecture, l'oral

La lecture
La compréhension
La participation

Le choix du textes, généralement les textes proposés sont difficiles à exploiter en classe de fle

L'incompréhension, pas de bagage linguistique

Les élèves ont de la difficulté de comprendre l'intention de l'auteur, à repérer les indices qui les aident à comprendre le sens global du texte ou à anticiper sa fin

Les élèves ne s'intéressent pas à ces supports

Les textes littéraires sont jugés difficiles d'accès et trop éloignés d'une pratique effective de la langue.

La difficulté rencontrée est au niveau de la lecture littéraire qui exige une compétence langagière

La nature des termes utilisés : difficile par rapport au niveau des apprenants

Niveau de la langue utilisée

https://docs.google.com/forms/d/1Rb2H11-PuXDasA0cLVORZ1283xm877_ETc2Rs1Grj08U/viewanalytics

3/5

Annexes

12/06/2023 09:54 Questionnaire - Copier le lien

La difficulté du langage

Orienter la réflexion de Tous les élèves
Difficulté d'avoir la bonne réponse lorsqu'il s'agit d'une question ouverte de compréhension de l'écrit
Difficulté de comprendre le texte à cause de leur pauvre vocabulaire

Manque d'interaction des apprenants
Ne pas atteindre les objectifs d'apprentissage

Difficulté de compréhension à cause des mots difficiles

Les apprenants ne peuvent pas comprendre l'intention des écrivains
Le taux de participation quand il s'agit d'un texte littéraire est faible
La langue est difficile pour eux

La lecture
Manque de motivation
Trouble d'apprentissage

Les élèves confrontent la difficulté des mots

L'analyse du texte, la didactisation des textes puis les faire adapter

Ne pas atteindre les objectifs de la séance

Lexique un peu difficile

Le support proposé en 2am la fable est un peu compliqué et difficile pour les élèves parce qu'il contient des mots et des expressions hyper difficiles pour eux.

Quand le texte proposé est littéraire, les élèves ne s'intéressent pas au cours

Délassement des apprenants dû à la non maîtrise de la langue
Les apprenants sont passifs, absences d'interaction verticale

Les difficultés langagières

Les apprenants ont du mal à analyser le texte

Les élèves ne comprennent pas le texte et ils n'arrivent pas à synthétiser les informations

Manque de participation et d'interaction

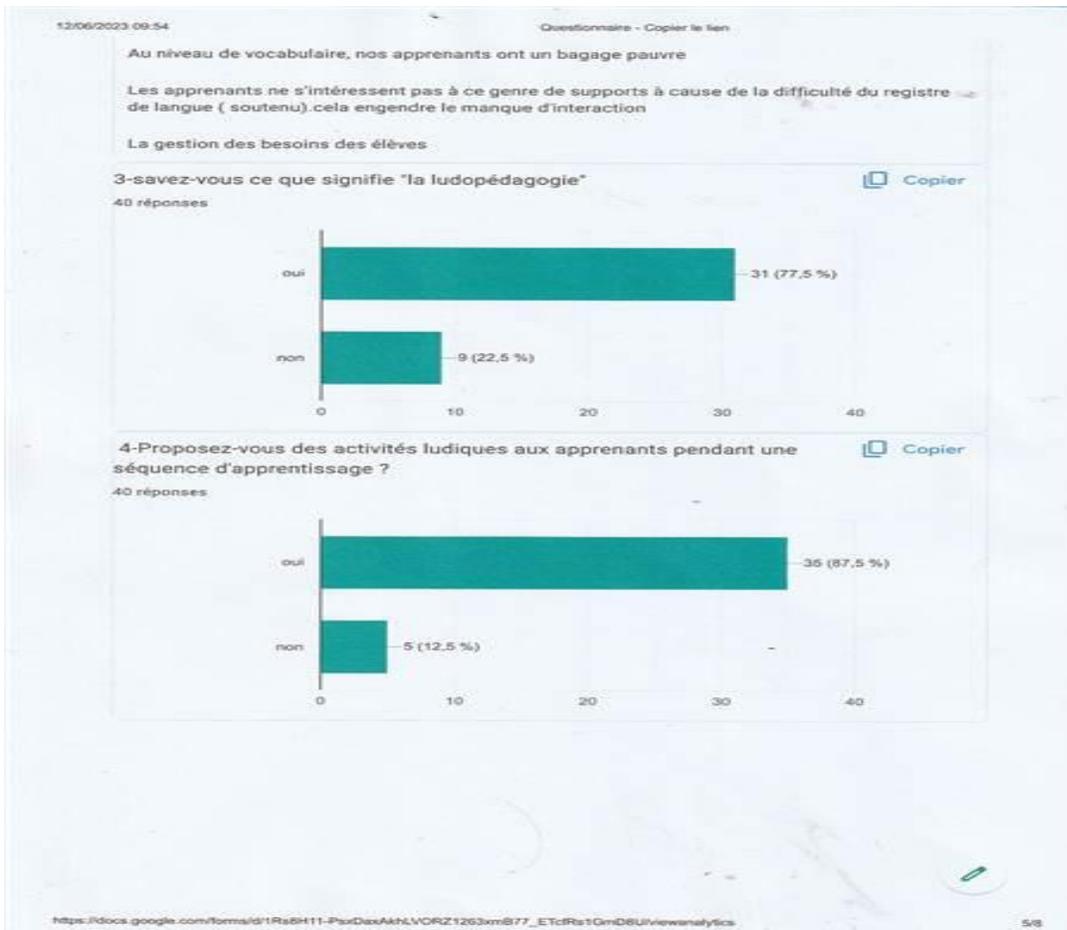
La compréhension du support par les apprenants

Le niveau de langue est difficile pour les apprenants

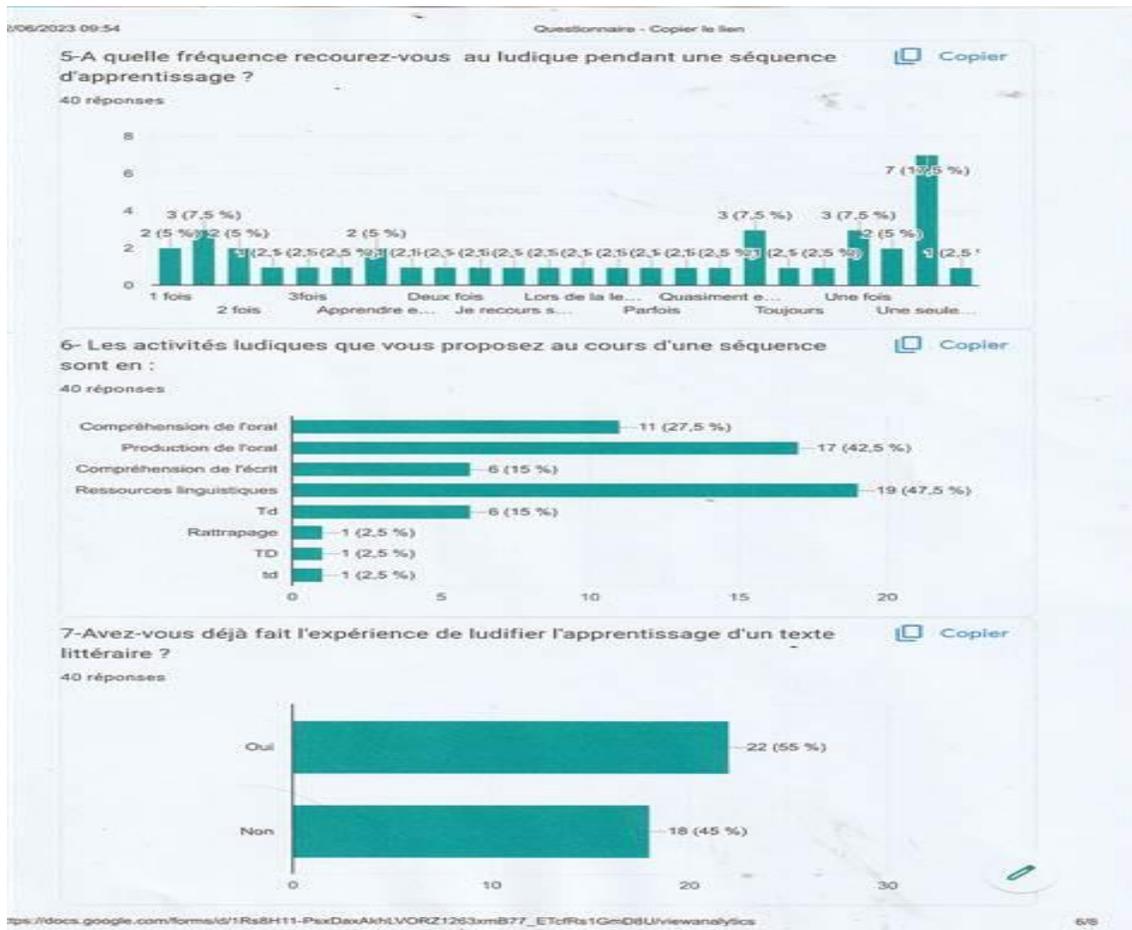
https://docs.google.com/forms/d/1Rs8H11-PxxDaxAkhLVORZ1263cmB77_ETcRfs1GmD8U/viewanalytics

4/8

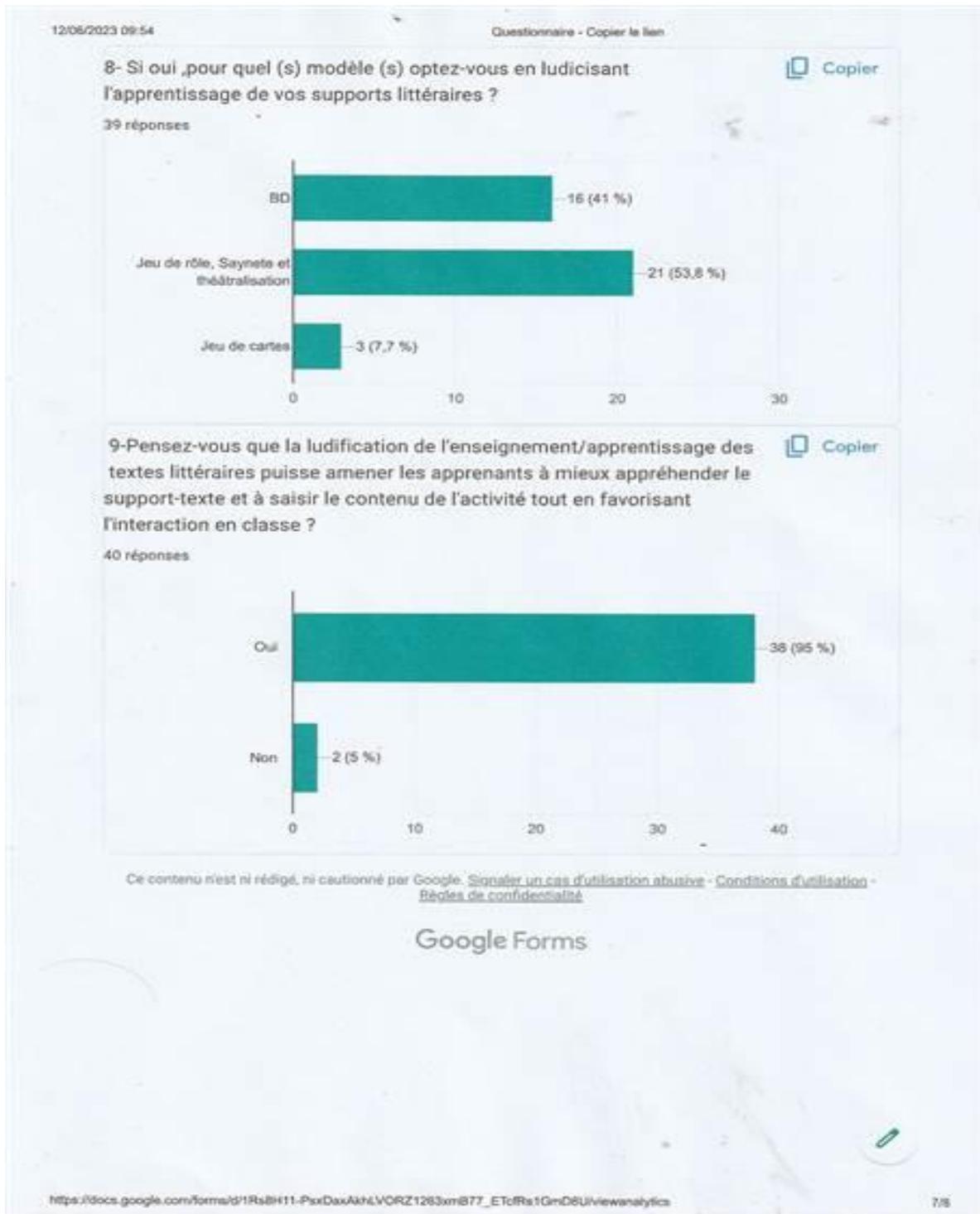
Annexes



Annexes



Annexes



Annexes

Annexe 2 : supports littéraires de chaque activité.

Support de la production de l'oral

Vidéo : lien : <https://www.youtube.com/watch?v=pJrkfggvo>

BD :



La cigale, le tabac et la fourmi, publicité anti-tabac par Delestre de la Ligue nationale contre le cancer, 1991.

Support de la compréhension de l'écrit

Texte : Le petit prince et le renard

" Ainsi le petit prince apprivoisa le renard. Et quand l'heure du départ fut proche :

- Ah! dit le renard... Je pleurerai.

- C'est ta faute, dit le petit prince, je ne te souhaitais point de mal, mais tu as voulu que je t'apprivoise...

- Bien sûr, dit le renard.

- Mais tu vas pleurer ! dit le petit prince

- Bien sûr, dit le renard

- Alors tu n'y gagnes rien !

- J'y gagne, dit le renard, à cause de la couleur du blé.



Puis il ajouta :

- Va revoir les roses. Tu comprendras que la tienne est unique au monde. Tu reviendras me dire adieu, et je te ferai cadeau d'un secret.

Le petit prince s'en fut revoir les roses:

- Vous n'êtes pas du tout semblables à ma rose, vous n'êtes rien encore, leur dit-il [...]

Et les roses étaient bien gênées.

- Vous êtes belles, mais vous êtes vides, leur dit-il encore. On ne peut pas mourir pour vous. Bien sûr, ma rose à moi, un passant ordinaire croirait qu'elle vous ressemble. Mais à elle seule elle est plus importante que vous toutes, puisque c'est elle que j'ai arrosée. Puisque c'est elle que j'ai mise sous globe. [...]

Et il revint vers le renard:

- Adieu, dit-il...

- Adieu, dit le renard. Voici mon secret. Il est très simple : on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.

- L'essentiel est invisible pour les yeux, répéta le petit prince, afin de se souvenir..."

Le Petit Prince , d'après Antoine de Saint-Exupéry.

Support 3 : Le rat de ville et le rat des champs



Annexes

Annexe 3 : grilles d'observation

Séance : ..A.1.A.....	Date : ..20/04/2023	Classe : ..2.11.1
Activité : Production de l'oral		
Échelle d'appréciation		
--	Performance/ compétence/ objectif totalement insatisfaisant(e).	
-	Performance/compétence /objectif Proche du seuil mais reste insatisfaisant(e)	
+	Performance/ compétence/ objectif Satisfaisant(e) mais doit être amélioré (e).	
++	Performance/ Compétence /objectif élevé (e) et stable.	

Paramètres	L'apprenant est amené à	ap p
Assimilation du support	appréhender le texte littéraire.	+
Attitude ludique	adopter une attitude ludique.	+
Motivation	être motivé tout au long de la séance.	+
Aspect coopératif	collaborer avec ses pairs pour réaliser la tâche langagière.	-
Installation de la CT2 : produire à l'oral un énoncé narratif relevant de la fiction.	parodier une fable	-
Accomplissement des tâches	-produire collectivement d'une parodie. -animer la parodie produite.	-
Autonomie	construire son apprentissage.	+
Interactions	Interaction verticale (apprenants-enseignant)	+
	Interaction horizontale (apprenant-apprenant)	+
	Prise de parole	prendre la parole sans hésitation.

Annexes

Séance : 1. B.....	Date : 30/04/2023	Classe : 2.AM3..
Activité : Production de l'oral		
Échelle d'appréciation		
--	Performance/ compétence/ objectif totalement insatisfaisant(e).	
-	Performance/compétence /objectif Proche du seuil mais reste insatisfaisant(e)	
+	Performance/ compétence/ objectif Satisfaisant, mais doit être amélioré (e).	
++	Performance/ Compétence /objectif élevé (e) et stable.	

Paramètres	L'apprenant est amené à	ap p
Assimilation du support	appréhender le texte littéraire.	++
Attitude ludique	adopter une attitude ludique.	
Motivation	être motivé tout au long de la séance.	++
Aspect coopératif	collaborer avec ses pairs pour réaliser la tâche langagière.	++
Installation de la CT2 : produire à l'oral un énoncé narratif relevant de la fiction.	parodier une fable	+
Accomplissement des tâches	-produire collectivement d'une parodie. -animer la parodie produite.	+
Autonomie	construire son apprentissage.	+
Interactions	Interaction verticale (apprenants-enseignant)	+
	Interaction horizontale (apprenant-apprenant)	+
	Prise de parole	+

Annexes

Séance : 2.1.1.		Date : 02/05/2023	Classe : 2.A.H.1
Activité 2 : Compréhension de l'écrit.			
Échelle d'appréciation			
--	Performance/ compétence/ objectif totalement insatisfaisant(e).		
-	Performance/ compétence /objectif Proche du seuil mais reste insatisfaisant (e).		
+	Performance /compétence /objectif satisfaisant (e) mais doit être amélioré.		
++	Performance/ Compétence /objectif élevé (e) et stable.		

Paramètres	L'apprenant est amené à	ap p
Assimilation du support	appréhender le texte littéraire.	+
Attitude Ludique	être motivé tout au long de la séance.	+
Motivation	être motivé tout au long de la séance.	+
Réalisation des objectifs d'apprentissage	-construire du sens à partir d'un texte narratif lu ;	+
	-identifier les composantes de la situation finale d'un conte et ses caractéristiques.	+
Autonomie	construire son apprentissage.	+
Interactions	Interaction verticale (enseignant-apprenants)	+
	Interaction horizontale (apprenant-apprenant)	+
	Prise de parole	+

Annexes

Séance : <i>2.1.3</i>	Date : <i>02/05/2023</i>	Classe : <i>2.1.1.3</i>
Activité 2 : Compréhension de l'écrit.		
Échelle d'appréciation		
--	Performance/ compétence/ objectif totalement insatisfaisant(e).	
-	Performance/ compétence /objectif Proche du seuil mais reste insatisfaisant (e).	
+	Performance /compétence /objectif satisfaisant (e) mais doit être amélioré.	
++	Performance/ Compétence /objectif élevé (e) et stable.	

Paramètres	L'apprenant est amené à	ap p	
Assimilation du support	appréhender le texte littéraire.	++	
Attitude Ludique	être motivé tout au long de la séance.	++	
Motivation	être motivé tout au long de la séance.	++	
Réalisation des objectifs d'apprentissage	-construire du sens à partir d'un texte narratif lu ;	++	
	-identifier les composantes de la situation finale d'un conte et ses caractéristiques.	++	
Autonomie	construire son apprentissage.	+	
Interactions	Interaction verticale (enseignant-apprenants)	interagir avec son enseignant.	+
	Interaction horizontale (apprenant-apprenant)	inter-échanger avec ses camarades.	++
	Prise de parole	prendre la parole sans hésitation	++

Annexes

Séance : 3.1. A	Date : 14/05/2023	Classe : 2.AH ¹
Activité 3 : Vocabulaire Contenu d'apprentissage : Champ lexical + Antonymie		
Échelle d'appréciation		
--	Performance/ compétence/ objectif totalement insatisfaisant (e).	
-	Performance/ compétence /objectif Proche du seuil mais reste insatisfaisant(e).	
+	Performance/ compétence /objectif Satisfaisant(e) mais doit être amélioré.	
++	Performance/ Compétence /objectif élevé(e) et stable.	

Paramètres	L'apprenant est amené à	ap
Attitude ludique	adopter une attitude ludique.	+
Motivation	être motivé tout au long de la séance.	+
Aspect coopératif	Coopérer avec ses camarades pour accomplir la tâche.	-
Accomplissement des tâches	effectuer le jeu.	-
Autonomie	construire son apprentissage.	+
Réalisation des objectifs d'apprentissage	-Renforcer ses acquis en matière de champ lexical	+
	-enrichir son vocabulaire en antonymes	-
Assimilation du support	appréhender le texte littéraire.	+
Interactions	Interaction verticale (enseignant-apprenants)	+
	Interaction horizontale (apprenant-apprenant)	+
	Prise de parole	+
	Participation	+

Annexes

Séance : 2/3	Date : 04/05/2023	Classe : 2.AH3
Activité 3 : Vocabulaire Contenu d'apprentissage : Champ lexical + Antonymie		
Échelle d'appréciation		
--	Performance/ compétence/ objectif totalement insatisfaisant (e).	
-	Performance/ compétence /objectif Proche du seuil mais reste insatisfaisant(e).	
+	Performance/ compétence /objectif Satisfaisant(e) mais doit être amélioré.	
++	Performance/ Compétence /objectif élevé(e) et stable.	

Paramètres	L'apprenant est amené à	ap
Attitude ludique	adopter une attitude ludique.	++
Motivation	être motivé tout au long de la séance.	++
Aspect coopératif	Coopérer avec ses camarades pour accomplir la tâche.	+
Accomplissement des tâches	effectuer le jeu.	++
Autonomie	construire son apprentissage.	++
Réalisation des objectifs d'apprentissage	-Renforcer ses acquis en matière de champ lexical	++
	-enrichir son vocabulaire en antonymes	++
Assimilation du support	appréhender le texte littéraire.	+
Interactions	Interaction verticale (enseignant-apprenants)	++
	Interaction horizontale (apprenant-apprenant)	+
	Prise de parole	+
	Participation	+

Annexes

Annexe 4 : Matériel ludique confectionné par les apprenants à partir des liens suivants :

La production de l'oral :

Masque de la Cigale : <https://pin.it/2wIMBNM>

Couronne de la fourmi : <https://pin.it/50RNiZJ>

Compréhension de l'écrit

Couronne du Petit Prince : <https://momes.parents.fr/bricolages-diy/bricolages-a-fabriquer/deguisements-a-fabriquer/accessoires/couronne-de-roi-a-imprimer-831361>

Masque du renard : <https://momes.parents.fr/bricolages-diy/bricolages-a-fabriquer/deguisements-a-fabriquer/masques-a-imprimer/masque-renard-832268>