

ANNE-CLAIRE MOREAU

anneclai@amu.edu.pl

Université de Poznań

## LES MULTIPLES VALEURS DU JEU AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE

Abstract. Anne-Claire Moreau, *Les multiples valeurs du jeu au service de l'enseignement-apprentissage du FLE* [Multiple advantages of game in the teaching / learning French as a foreign language], *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XLI/3: 2014, pp. 85-100. ISBN 978-83-232-2759-5. ISSN 0137-2475. eISSN 2084-4158. DOI:10.7169/strop2014.413.007

The present paper is designed to show how playful activities, practised in a language class, are likely to enhance both teacher – students and students – students interaction. First, it is demonstrated how plays might increase the atmosphere of confidence during class hours. Then, it is shown in what respects plays are essential to establish interaction. Finally, plays are dealt with as a device that can be conveniently deployed in language teaching-learning conceived of as an action.

Keywords: language class, playful activities, students interaction, language teaching-learning

Pris dans les considérations pédagogiques définies par le *Cadre commun de référence pour les langues* (à présent CECR) pour construire, dans la classe de langue, des situations propres à la communication, l'enseignant a souvent tendance à perdre de vue le fait que cette perspective d'échange, de production orale d'un apprenant qui est écouté par les autres, le bloque plus qu'elle ne lui permet de pratiquer la langue cible (Horwitz, in : Simons, Decoo, *FDM*, numéro 352).

Il est, en effet, aisé de se représenter comment le fait de se mettre à parler devant d'autres personnes en langue maternelle peut être source de stress. Effectuer cette activité dans une langue dont on ne maîtrise pas totalement les règles linguistiques, phonétiques, sociolinguistiques ou encore culturelles, ne semble qu'ajouter au trouble. Car l'angoisse est bien là : soit de la mise en danger de son *moi social* ou de sa *face* bien construits dans sa langue source (Vion, 1992, 2000 : 35) mais qui se retrouveraient hésitants car en devenir, au risque de se voir moqués par les autres ou peut-être incompris ; soit que l'apprenant, en situation d'apprentissage, peut se sentir en permanence confronté à son ignorance de la langue cible et, de ce fait, peut souffrir du fossé qui apparaît entre ses capacités de communication en langue source et ses manques en langue cible (*FDM*, numéro 352). Dans de nombreuses situations communicatives

proposées en classe de langue (courtes scénettes apprises et rejouées, jeux de rôle préparés à l'avance ou spontanés, discussions par binôme puis en plenum, petits exposés suivis de débats de classe, etc.) il faut reconnaître que, surtout pour les premiers niveaux A1 et A2, les compétences requises pour la bonne réalisation des exercices dépassent, le plus souvent, les capacités acquises des apprenants. Les productions risquent donc d'être assez hésitantes, nécessitant, de la part de l'apprenant, un travail de « bricolage » qu'il n'est pas toujours en mesure d'effectuer – soit par manque de maturité, soit par impossibilité due à son caractère introverti, soit par simple rejet de toute tolérance à l'ambiguïté (Ely 1989 : 438). Ainsi, pour un apprenant, faire l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère – et encore plus dans une perspective communicative – c'est se confronter à ces situations inconfortables, c'est un peu, à la manière d'un nouveau-né, accepter de tout réapprendre – ou presque – mais avec la terrible conscience de l'envergure de l'entreprise.

Cette situation me semble d'autant plus intéressante à analyser que depuis l'ouverture de notre philologie romane à des étudiants débutants en français, nous devons faire face, à l'université UAM, du moins dans le premier cycle des études, à un public souvent hétérogène, venant d'horizons des plus variés. Si, en première année, l'accent est mis sur une organisation des groupes en fonction des niveaux, l'objectif est le même pour l'ensemble des étudiants : atteindre un seul et même niveau B2-C1 à la fin du cycle de Licence. S'il est vrai que nombreux sont les étudiants, partis du niveau débutant en première année, qui atteignent un niveau honorable après trois années d'études, il n'en demeure pas moins que les décalages entre étudiants sont délicats à gérer pour les enseignants en deuxième année, lorsque les groupes tendent à s'homogénéiser, du moins administrativement.

Ainsi, il semble nécessaire de réfléchir sur un cadre à proposer à ces groupes d'étudiants pour permettre le bon développement des stratégies d'apprentissage nécessaires à l'acquisition du français. Cet espace de travail se devrait également d'être suffisamment souple pour s'adapter le mieux possible à la variété de caractères de notre public – la prise en considération de ce dernier élément constituant un facteur déterminant dans tout apprentissage. Dans l'optique de cette présente journée d'étude, tournée vers les nouvelles pédagogies dans l'enseignement des langues, nous souhaiterions examiner ici l'intérêt du recours aux jeux en classe de langues pour palier des lacunes communicatives et permettre à nos étudiants de se construire un nouveau sujet social en langue cible. Il nous semble en effet que les jeux ou, de manière plus générale, l'acte de jouer, possèdent des valeurs susceptibles d'optimiser les situations d'enseignement-apprentissage du FLE.

Il existe diverses façons d'amener le jeu dans une classe de langue. Le plus souvent, il est proposé comme activité dans laquelle l'apprenant joue un rôle participatif. Nous voudrions présenter dans cet article le réel apport de cette pratique pour la didactique des langues, mais aussi un aspect plus novateur de l'activité ludique qui placerait l'apprenant dans le rôle de concepteur de jeu.

Nous présenterons tout d'abord comment malgré les risques d'échec de l'introduction du jeu en classe de langue, cette activité, en tant que « modèle réduit » (Clavel-Lévêque, 1984 : 84) du réel, permet de faire de l'apprenant un acteur social ; puis, nous observerons l'aspect interactif du jeu qui permet à l'apprenant une véritable construction d'un nouveau moi en langue cible en actionnant des mécanismes de la pensée cognitive et métacognitive ; enfin, nous nous concentrerons sur le jeu comme outil didactique en classe de langue, en proposant une dernière hypothèse de recours à l'activité ludique comme mise en pratique de l'approche communicative en perspective actionnelle de l'enseignement-apprentissage du FLE par l'intermédiaire du travail de conception de jeu.

## 1. LE DÉFI DE LA CONSTRUCTION D'UN APPRENANT-ACTEUR SOCIAL PAR LE JEU EN MILIEU UNIVERSITAIRE

### 1.1. UN JEU EST UN JEU : RISQUES DE L'INTRODUCTION DE L'ACTIVITÉ LUDIQUE EN CLASSE DE LANGUE À L'UNIVERSITÉ

Même si ces dernières années l'activité ludique intervient de plus en plus souvent dans les manuels d'apprentissage des langues étrangères sous forme de jeu de rôle voire même de jeu de société (comme c'est le cas pour le manuel *À Propos* au niveau B1), les jeux éveillent toujours une grande méfiance de la part des enseignants comme des étudiants, à fortiori en contexte universitaire.

Tout d'abord, il faut bien reconnaître que jouer répond à certaines conditions bien lointaines des impératifs universitaires. Une situation de jeu peut se définir comme il suit (Brougère, 2005) :

- le joueur possède la libre décision d'entrer dans le jeu (« jouer, c'est décider de jouer »),
- les règles du jeu implicites comme explicites sont connues de tous et acceptées,
- le jeu n'a aucune conséquence sur la vie réelle,
- l'issue du jeu demeure incertaine.

Face à ces conditions énoncées, même si un jeu choisi par l'enseignant permettait véritablement de pratiquer et de développer certaines compétences en langues cibles (comme cela pourrait par exemple être le cas avec le jeu *Taboo*<sup>1</sup> – avec un jeu de ce type, l'apprenant est susceptible de développer son vocabulaire, mais également la fluidité langagière, les associations d'idées proches et éloignées et donc la capacité d'abstraction – il semblerait dans ce cas assez compromis d'amener un jeu comme on

---

<sup>1</sup> Jeu de société consistant à faire deviner à son équipe en temps limité le plus de mots possibles sans utiliser dans la définition certains mots interdits.

amènerait un exercice de grammaire à effectuer en classe. Si l'apprenant manifestait un refus de jouer, alors le forcer ou même le sanctionner pour non respect du code implicite d'enseignement-apprentissage en vigueur dans une salle de classe annulerait de fait l'existence du jeu.

Cet exemple pourrait d'ailleurs aussi remettre en question la légitimité du recours aux jeux de rôle en classe de langue. Riches en possibilités pédagogiques et didactiques et omniprésents dans les démarches communicatives et la perspective actionnelle, ces activités ludiques violent très souvent les règles de fonctionnement du jeu, alors qu'elles en sont bel et bien un puisqu'il s'agit de *jouer un rôle*. Il est souvent considéré comme normal par les enseignants d'évaluer un petit sketch ou une courte scénette créés par des apprenants comme travail final pour vérifier certaines compétences lexicales, grammaticale ou phonétique. Ou tout simplement de considérer comme allant de soi d'exiger d'un apprenant qu'il « se mette en scène ». L'ambiguïté de la situation de jeu est d'ailleurs très visible lorsque l'on fait intervenir l'activité théâtrale dans le milieu de la didactique des langues étrangères. Toutes les recherches sur le bien fondé d'une telle activité pour le développement de l'apprenant en langue cible placent souvent leur terrain d'étude dans des milieux extra-scolaires (atelier théâtre, stage théâtrale, etc.) auxquels les apprenants participent de leur plein gré (Pierra, 2001), ou bien proposent l'activité théâtrale en classe, mais en passant très rapidement sur le paradoxe du jeu en milieu d'évaluation (Payet, 2010). Il ne faudrait pas oublier également que même si l'activité ludique peut enthousiasmer certains, nombreux sont ceux qui affirment ne pas aimer ou souhaiter jouer, et d'autant moins en contexte d'apprentissage.

Il est vrai que l'univers de la classe de langue, avant tout sanctionnant, semble à première vue hostile au jeu, activité ponctuelle et déconnectée de toute réalité. Le milieu scolaire comme universitaire s'inscrivent dans des perspectives avant tout d'évaluation, voire même à notre époque, de rendement. L'activité ludique n'entre dans aucun cadre et ne devrait également pas être quantifiable.

Tout semble donc opposer le jeu au milieu scolaire. Mais cette réalité qu'il est impossible d'ignorer se heurte tout de même à certaines évidences concernant le contact d'un individu avec une situation de jeu et le développement potentiel de compétences en langues étrangères.

## 1.2. JEU, RÉALITÉ, INTERACTION

Le jeu se révèle être une activité à laquelle de nombreuses sociétés ont recours pour appréhender la réalité. Considérons l'importance des jeux du cirque de la Rome antique, du carnaval ou bien des Jeux olympiques de la Grèce antique. Tous ces événements sont liés à la manifestation d'un ordre établi, à une organisation de la vie (Haymon, 2012 : 159). Sans remonter si loin dans le temps, ce rapport symbolique au jeu

se perpétue. Les peuples autochtones de Sibérie orientale des années 60 à nos jours, observés par l'anthropologue Roberte Hamayon, les font intervenir autant dans les rituels des populations que dans le domaine public et politique du fait de leur présence également dans les fêtes nationales. Hamayon présente par exemple le « Naadam » (« jeu » en mongol), nom donné à la fête nationale de Mongolie en 1960. À cette occasion, les « Trois Jeux virils » (la lutte, le tir à l'arc et la course à cheval) sont joués solennellement du 11 au 14 juillet dans la capitale. Pour les rituels, l'anthropologue observe les « Jeux de la jeune fille », ensemble de jeux organisés avant les mariages, d'un côté pour fêter une sorte d'enterrement de vie de jeune fille, d'un autre côté pour mettre à l'épreuve les prétendants de la jeune fille en question et permettre au père de choisir un mari pour sa fille (Hamayon, 2012 : 163).

D'un autre côté, le jeu peut être considéré comme vecteur d'un espace à la frontière entre la subjectivité de celui qui joue et l'objectivité de la réalité, un « entre-deux » au sein duquel le joueur peut faire, en quelque sorte, une certaine expérience de la réalité, mais sur un terrain encore suffisamment balisé et isolé du monde réel pour permettre d'agir sans conséquences néfastes ou traumatisantes pour son identité. Le jeu est alors un « espace potentiel » (Winnicott, 1975) propice au développement de l'individu dans une sphère d'action où le permis est un vaste champ de possibles, espace surtout nécessaire aux jeunes enfants pour développer leur appréhension du monde et leur capacité à intégrer l'espace social et à construire leur personnalité (Tourette, Guidetti, 1994). Partant du principe qu'apprendre une nouvelle langue c'est également apprendre à réintégrer un espace social et se reconstruire une personnalité, le jeu peut alors également se révéler pédagogiquement comme profitable à l'apprenant de langue étrangère, même adulte.

Mais, au-delà d'un moteur d'explication pour l'homme de son univers et de sa vie sociale, l'activité ludique contient, dans ses mécanismes de fonctionnement, l'ensemble de la construction sociale de l'homme. L'individu qui joue, développe son identité à la fois personnellement, mais aussi au travers de ses comportements qu'il développe au contact de l'autre (Hamayon, 2012), ce qui amène bien ici l'idée du jeu comme un « concentré » des schémas de l'interaction. Car les interactions représentent « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plusieurs acteurs. [...] En un sens, toute action entreprise par un individu, quelle qu'en soit la nature, s'inscrit dans un cadre social, une situation impliquant la présence, plus ou moins active, d'autres individus » (Vion, 1992, 2000 : 17). Hamayon, en observant les « Jeux de la jeune fille », arrive à une organisation binaire des jeux : les jeux « danse » (du type de ceux fêtant la jeune fille, constitués de rondes et d'actions communes et gaies) et les jeux « lutte » (du type de ceux des épreuves pour les prétendants). Si les premiers s'organisent selon les règles d'harmonie et de coopération pour atteindre un objectif commun (fêter la jeune fille, lui permettre de quitter sereinement sa vie d'enfant pour entrer dans sa vie de femme), les seconds tournent autour de

relations de rivalité et d'opposition (pour obtenir la jeune fille à la place d'autres prétendants). Ce qu'Hamayon observe, se retrouve métaphoriquement dans nos sociétés dans chaque type de jeux, que ce soit les jeux des enfants (jouer à la poupée, jouer à faire la course, etc.) ou des jeux de société (jeux de cartes, de plateau, de rôle). Dans tous ces cas, se retrouvent les mêmes schémas d'interaction que ceux répertoriés par la linguistique pour classer les interactions humaines. La dimension imitative du jeu qui permet au joueur de « faire comme si » ainsi que la dimension affective d'un jeu susceptible de faire naître un nombre infini de sentiments chez les joueurs, renforcent l'idée de cadre rassurant qu'est susceptible de construire l'activité ludique pour développer l'interaction en langue cible.

Ainsi, si le jeu au sein de la classe de langue ne semble pas aller de soi pour des questions de divergences de finalité entre l'activité ludique et les impératifs du milieu scolaire ou universitaire, il n'en demeure pas moins que jouer participe de la création de l'individu. Ce postulat pourrait, selon nous, se suffire à lui-même pour pousser plus loin la réflexion sur l'introduction des activités ludiques en milieu universitaire et observer de quelle façon le jeu pourrait fonctionner sans se détourner de ses principes fondateurs, dans des situations d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

### 1.3. JEU ET CONSTRUCTION DE L'APPRENANT-ACTEUR SOCIAL

L'identité d'un sujet peut s'articuler autour de trois dimensions (Mead, 1963 : 34) : le *soi*, combinaison du *moi* (ce que la société renvoie de lui-même au sujet) et du *je* (image de lui-même que l'individu tente de renvoyer aux autres). C'est de ce *soi* que nous parlons lorsque l'on s'intéresse aux objectifs de construction de l'individu en langue étrangère, comme le montre d'ailleurs la perspective actionnelle vers laquelle les didactiques des langues se tournent actuellement, selon les directives du CECR. Nous montrerons, ici, de quelle manière le jeu est susceptible d'œuvrer en théorie à la construction du *soi* chez l'apprenant de langue étrangère.

Le jeu semble, dans un premier temps, fonctionner comme moteur d'interaction. Il est en effet possible de constater, par l'observation de différentes situations de jeu, que l'activité ludique, au-delà d'une reconstruction des schémas interactionnels de la réalité, comme présenté plus haut à l'instar des exemples d'Hamayon, constitue elle-même une impulsion, un stimulus pour faire naître l'échange entre les individus. L'apprenant, bien évidemment dans la mesure où il accepte d'entrer dans le cadre du jeu, se soumet en effet tacitement aux règles de ce jeu et, donc, aux objectifs imposés par ce dernier. Il se verra contraint de développer, avec d'autres joueurs (dans le cas de jeux de société sur lesquels nous avons décidé de nous concentrer notre analyse) des relations interactionnelles soit de coopération, soit d'opposition. Avec le jeu, l'apprenant se voit naturellement positionné dans des situations d'échanges avec les autres,

dans lesquelles son identité peut évoluer à loisir et exploiter des possibles sans crainte de l'erreur (étant donné la qualité du jeu comme un *espace potentiel*). Il peut aussi exprimer l'image qu'il a de lui-même, voir celle que les autres ont de lui, et enfin se construire une identité sociale, au carrefour de ce qu'on lui renvoie de lui-même et de ce qu'il souhaiterait renvoyer de lui-même aux autres.

Ainsi, si les premières observations révèlent de nombreux obstacles à l'intégration légitime du jeu dans la classe de langue, cette activité s'impose cependant, de par l'observation de son omniprésence dans des situations de construction de l'homme en tant que sujet social, comme un outil susceptible d'être mis au service de l'enseignement-apprentissage d'une langue, c'est-à-dire de la construction d'un *soi* nouveau en langue étrangère.

## 2. JEU : VECTEUR D'APPRENTISSAGE POUR L'ACQUISITION DE LA LANGUE CIBLE

Il serait important de rappeler, à ce stade de la réflexion, que notre présente recherche est le résultat d'observations théoriques de plusieurs disciplines des sciences sociales. Nous ne sommes donc pas encore en mesure d'affirmer, analyse pratique à l'appui, le bien fondé de notre volonté d'introduire le jeu dans la classe de langue, mais nous souhaitons présenter le plus possible d'éléments susceptibles de renforcer la valeur de notre hypothèse, dans le but d'asseoir les postulats nécessaires à une recherche future plus poussée. Pour cette raison, nous souhaitons dans cette partie nous intéresser à des observations concernant cette fois le jeu et la question de l'enseignement-apprentissage.

### 2.1. LES APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE DANS LA TÂCHE D'APPRENTISSAGE

Parler de l'apprentissage des langues étrangères à notre époque ne peut se faire sans évoquer les recherches de la discipline de la psychologie cognitive, notamment celles de Tardif (1992), Papen (1993) ou Besnard (1995). « Puisqu'elles sont axées sur „l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain [...], les données issues de la psychologie cognitive prennent une signification fort importante pour l'enseignant dans la compréhension des mécanismes qui permettent à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser les connaissances”» (Tardif 1992 : 15 cité par Paul Cyr : 104).

La psychologie cognitive découpe les catégories de connaissance en trois procès : les connaissances déclaratives (le savoir), les connaissances procédurales (la réappropriation du savoir au niveau encore non autonome) et les connaissances conditionnelles (ce que l'individu est capable de produire lui-même suite à une appropriation

de connaissances déclaratives). L'objectif de chaque enseignement de langue étrangère fonctionne de même : amener des individus à devenir des producteurs autonomes de messages en langue étrangère, tout en veillant à optimiser le développement des capacités à le faire. Ainsi, l'enseignant de langue étrangère se doit de proposer à l'apprenant un parcours pédagogique susceptible de lui fournir l'occasion, dans un premier temps, de se familiariser avec un nouveau savoir, de se voir proposer par l'enseignant un espace pour s'entraîner à manipuler ce nouveau savoir acquis, pour finalement pouvoir voler de ses propres ailes, s'émanciper des exercices proposés et de son enseignant pour pouvoir produire de manière autonome des énoncés personnels et de valeur.

On voit donc bien avec les théories cognitivistes, que l'enseignant est un compagnon de l'apprenant, pour lui permettre de s'autonomiser en langue cible. Apparait alors l'idée que très rapidement dans son apprentissage, l'apprenant se retrouve maître et acteur de son activité d'apprentissage. L'enseignant, lui, se doit de construire le cadre. Il nous semble que dans cette perspective, le jeu vaut la peine d'être proposé à l'apprenant pour créer ce cadre.

## 2.2. JEU ET AUTONOMISATION DE L'APPRENTISSAGE

Il est important de préciser que l'activité ludique est susceptible d'être introduite, à condition bien sûr que l'apprenant accepte de lui-même de jouer, dans la deuxième phase de l'apprentissage d'un nouveau savoir. Nous nous intéressons donc dans un premier temps à la fonction d'autonomisation du jeu au stade de manipulation d'un savoir nouvellement acquis. Prenons l'exemple de jeux de type *Dobble*<sup>2</sup>, *Taboo*<sup>3</sup> ou *Duplik*<sup>4</sup> permettant de retravailler un vocabulaire nouvellement acquis en temps limité. Nous pourrions également citer des jeux de société à thématique plus spécifiques comme le *Cluedo*<sup>5</sup>, *L'heure du crime*<sup>6</sup>, *Loup-garou*<sup>7</sup>, *Speed Dating*<sup>8</sup>, qui, eux, seraient susceptibles de permettre aux apprenants de retravailler et de réexploiter du

<sup>2</sup> Dobble : jeu de réflexe et d'observation comportant des cartes illustrées de plusieurs dessins et consistant à reconnaître le plus rapidement possible et à nommer l'élément dessiné commun à deux cartes.

<sup>3</sup> Voir explication du but du jeu page 4.

<sup>4</sup> Jeu consistant à décrire une illustration le plus précisément possible à son équipe qui doit, sans connaître ce dessin, dessiner toutes les informations qu'il obtient du joueur qui décrit.

<sup>5</sup> Jeu de plateau consistant à retrouver le coupable, le lieu et l'arme d'un crime à la suite d'une enquête menée sous forme de jeu de rôle par chaque joueur.

<sup>6</sup> Jeu de rôle consistant pour certains joueurs à délibérer si un suspect est coupable, et pour d'autres à défendre ses alibis.

<sup>7</sup> Jeu de rôle autour d'un événement initial qui consiste pour certains à accuser des personnes d'être des loups-garous et pour d'autres à se défendre pour plaider leur innocence.

<sup>8</sup> Jeu de rôle consistant, comme l'événement social du même nom, à se décrire sous son meilleur jour en temps limité pour séduire un/e éventuel/le partenaire.



vocabulaire thématique ou bien des actes langagiers (les crimes, les faits divers, l'accusation ou la défense). Au travers de ces jeux, l'apprenant volontaire réalise bien sa construction d'un nouveau moi en langue cible : il peut réutiliser un savoir appris en interaction avec d'autres (affirmation du *je*) et observer comment les autres le reçoivent (prise de conscience du *moi*) et donc, par la suite, réajuster ses connaissances dans ce cadre protégé du jeu pour optimiser son *soi* en devenir.

Dans une même perspective, la pratique théâtrale d'un texte appris ou improvisé – pour peu qu'il soit donné à l'enseignant d'avoir une classe de théâtres désireux unanimement de se mettre en scène (hypothèse peu probable, mais tout de même à envisager) – fonctionne également pour l'apprenant comme un miroir de ses compétences et de ses limites. En effet, l'évaluation de ses acquis se fait directement par l'existence ou l'échec de l'échange, permettant la naissance d'un « chemin [...] de la langue et de l'élaboration de la mise en scène [...] [qui] se construit dans les accidents d'une expérience, d'un vécu, dont les détours et les aléas sont la matière même de la parole qui avance avec son seul mouvement pour question » (Pierra, 2001 : 19). Ainsi, si un passage joué ne fonctionne pas (soit parce que l'un des acteurs a donné une réplique trop tôt ou soit parce qu'il n'a pas compris le message de son interlocuteur et réagit de manière inappropriée), les apprenants vivent l'échec, le ressentent dans toute sa vérité et donc sont susceptibles, par la suite, de le comprendre. Dans ce sens également, il est possible de parler d'autonomisation de l'apprentissage puisque l'échec ou la réussite n'est pas prononcé par la personne extérieure qu'est l'enseignant, mais par le groupe acteur lui-même. Au mieux, l'enseignant peut accompagner les apprenants dans leurs démarches d'évaluation de leurs actes de paroles, mais il n'intervient plus comme la seule personne détenant la sanction.

Ainsi, l'acte de jouer s'inscrit bien dans une démarche d'autonomisation de l'apprentissage d'une langue étrangère et peut optimiser ces étapes d'appropriation d'une langue qui ne se font pas toujours de manière sereine, selon les caractères des apprenants et leur résistance à l'expérience de l'échec. Mais ces cas mentionnés, au stade d'exercices d'appropriation des savoirs acquis, n'ont de légitimité que si les apprenants acceptent de jouer. Très pertinents dans la mesure où ils laissent présager des résultats positifs dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, ces résultats ne peuvent donc constituer un argument suffisamment fiable. Ils n'ont en effet que peu de vraisemblance à cause de l'élément clé de l'acceptation de plein gré des étudiants d'entrer dans le jeu. Il est toujours possible d'envisager la présence des jeux dans la classe de langue sous forme d'activités très courtes, décidées en commun avec les apprenants. Présentée de la sorte et si cette activité n'occupe pas plus d'un quart de temps du cours, il est presque certain que même les plus récalcitrants se laisseront tenter et très certainement finiront également par se laisser convaincre par l'intérêt d'une telle activité ! Mais il ne s'agit là que d'hypothèse. Pour plus d'arguments probants en faveur de l'activité ludique en classe de langue, envisageons donc le jeu au stade des connaissances conditionnelles de l'apprentissage.

### 2.3. JEU ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE PAR PROJET : POURQUOI ET COMMENT ?

Introduire l'activité ludique à l'étape de l'utilisation autonome des savoir acquis par l'apprenant permet d'envisager le sujet d'un point de vue résolument novateur : de ce point de vue, l'apprenant ne serait, en effet, plus en position de participant au jeu, mais de concepteur. L'intérêt d'un tel projet serait, d'une part d'intégrer l'apprenant au centre de son apprentissage, mais d'autre part de réintroduire l'idée de sanction – intrinsèque au milieu universitaire dans lequel évolue le public dont nous parlons – dans la thématique des jeux, sans dénaturer ses derniers. L'idée serait de demander aux apprenants de construire un jeu selon des règles bien définies. L'évaluation de la conformité ou non du jeu réalisé avec ces règles permettrait de vérifier le degré d'acquisition de savoirs présentés et exercés en amont (phases 1 et 2 des acquisitions du savoir selon la psychologie cognitive). Ce troisième volet de l'acquisition des connaissances est souvent le plus négligé en classe de langue, certainement du fait qu'il est le plus difficile à évaluer en quantité et qualité. Nous souhaiterions espérer que proposer son évaluation sous forme de construction d'un jeu pourrait apporter une solution à ce manque d'outil d'évaluation.

Réaliser une telle tâche nécessiterait de la part de l'enseignant un sérieux travail d'organisation en amont et l'obligerait à avoir un réel regard d'ensemble sur ses stratégies d'enseignement. Il s'agirait, en effet, d'être en mesure de proposer aux apprenants de réaliser un projet ludique qui contiendrait des savoirs vus antérieurement en classe : opération cognitives que les apprenants devraient mettre en branle pour réaliser la consigne, manipulation de vocabulaire thématique, fluidité langagière, etc.

S'il s'agit de l'évaluation, cette dernière pourrait se construire autour de la typographie générale d'évaluation suivante :

- respect de la consigne : le résultat correspond-il à la demande ? (forme et support du projet réalisé, nombres d'éléments demandés),
- rédaction du scénario du jeu : ce scénario contient-il tous les éléments narratifs et logiques attendus ?
- rédaction des règles du jeu : intelligibilité du jeu : évaluation d'hypothétique zones d'ombres qui resteraient lors de la mise en pratique du jeu,
- langue : la langue employée correspond-elle socio-linguistiquement à l'univers du jeu ? Le degré de correction linguistique correspond-il au degré de correction linguistique dans un contexte donné attendu par le CECR ?
- malléabilité du jeu,
- aspect créatif.

Ce dernier élément peut s'évaluer en deux temps, selon l'étude de Marzena Blachowska-Szmigiel qui propose l'aspect général et l'aspect spécifique de la créativité langagière. L'aspect général « correspond à la créativité langagière au sens choms-

kyen<sup>9</sup> dite de la productivité verbale constituant une faculté générale que l'esprit possède pour produire des expressions que l'individu n'a jamais auparavant entendues/lues ». Par aspect créatif, on entendrait la faculté « d'acquérir/apprendre la langue seconde/étrangère et de l'utiliser ainsi que d'apprendre les expressions des codes artificiels, de les comprendre et de les utiliser. Dans le contexte des réflexions sur le texte créatif, la faculté langagière générale est un véhicule de la pensée laquelle s'inscrit dans différents domaines de l'activité créative de l'individu » (Blachowska-Szmigiel, 2013 : 177-189). L'aspect spécifique propose d'évaluer « la faculté de produire des mots, des expressions nouvelles et de valeur. Il correspond à l'usage créatif du système linguistique, elle est liée avec une sensibilité plus élevée des schémas sur la réception et le traitement des stimuli verbaux, ce qui se manifeste par un éveil d'intérêt de l'individu pour le domaine verbal de la créativité » (Blachowska-Szmigiel, 2013 : 179).

Ainsi, grâce aux apports de la psychologie cognitive, l'apprentissage en didactique des langues étrangères tend à s'autonomiser, et ouvre les portes à de nouveaux outils pédagogiques, comme par exemple les jeux. Ces derniers peuvent aussi bien intervenir pour asseoir des connaissances nouvellement apprises, mais bien sûr sous condition d'une participation volontaire des apprenants, ce qui reste tout de même un réel obstacle. Par contre, dans la phase d'utilisation autonome de la langue, aspect souvent laissé de côté en milieu scolaire, le jeu peut être proposé dans une perspective évaluative obligatoire s'il pose l'apprenant non plus comme participant, mais comme créateur de jeu. Ce nouvel aspect permet de relancer la question du jeu en milieu scolaire.

### 3. JEU : OUTIL DIDACTIQUE EN CLASSE DE LANGUE ANALYSE D'UN EXEMPLE D'UTILISATION DE JEU COMME TÂCHE FINALE QUI POSE L'APPRENANT EN SITUATION DE CONCEPTEUR

#### 3.1. PROJET DE CRÉATION DE JEU PAR LES APPRENANTS

Un des aspects résolument actionnel du recours au jeu en classe de langue est l'élaboration d'un jeu par les apprenants comme projet final de leur apprentissage. La réalisation de ce projet peut, en effet, également s'inscrire dans une perspective d'évaluation académique qui consisterait à évaluer les compétences nécessaires à la construction de ce jeu. Une réalisation réussie d'un jeu sous-entendrait, de la part des apprenants, des compétences cognitives, linguistiques, culturelles, mais également interpersonnelles (s'il s'agit des capacités à interagir dans un groupe pour élaborer un projet global), c'est-à-dire l'ensemble des compétences nécessaires à la bonne construction d'une situation interactive. Nous avons proposé ce type de projet à des

<sup>9</sup> Chomsky Noam 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge MA: MIT Press.

étudiants de deuxième année de premier cycle en philologie romane à UAM. Dans la même logique de construction que le jeu de rôle *Loups-Garous*, auparavant introduit en classe (de manière informelle), les apprenants ont dû élaborer un jeu de rôle selon les critères suivants :

- construire des cartes d'identité,
- élaborer deux ou trois identités différentes,
- rédiger un scénario qui comporterait un conflit d'intérêt du même type que celui des *Loups-Garous* (jeu dans lequel le conflit d'intérêt repose sur le fait que des villageois doivent démasquer des loups-garous qui menacent de les attaquer et de les tuer la nuit, et des loups-garous devant masquer leur identité, en argumentant autour de leur innocence, pour pouvoir tranquillement manger les villageois).

L'évaluation de ce projet a porté sur les critères suivants :

- la vérification de la présence de cartes d'identité dans le jeu remis à l'enseignant,
- l'évaluation du scénario en quatre points : l'existence du conflit d'intérêt/la valeur du récit : détails des idées et progression de l'action/la langue : niveau B2,
- l'intelligibilité du jeu (est-ce qu'une personne extérieure qui souhaiterait jouer à ce jeu et prendrait connaissance des règles réussirait facilement à comprendre l'enjeu ?),
- la logique de construction du jeu (hypothétiques zones d'ombre qui resteraient dans la présentation des règles du jeu),
- l'évaluation de la langue de manière générale (sur les cartes et dans la règle du jeu),
- l'aspect général du jeu : soin de la présentation graphique et malléabilité du jeu.

### 3.2. EXEMPLE DE PRODUCTION D'APPRENANTS

#### Sorcière dans la vallée

##### Le scénario

Il y a très très très longtemps, quelque part au milieu de l'Europe, dans une certaine vallée, existait un petit village où tout le monde se connaissait et s'aidait l'un l'autre. Dans cette vallée, la paix et l'harmonie régnait depuis toujours... jusqu'au jour où des choses étranges commencèrent à apparaître. Un rire bas et menaçant pendant la nuit... Des chats noirs un peu bizarres dans les rues... Des odeurs étranges issues de nulle part...

À partir de ce jour-là, chaque matin, un des villageois ne se réveillait plus comme un être humain... mais comme... un chat noir ! Parmi les habitants, la panique éclata. Il y eut seulement trois vieillards qui surent tout de suite ce qui s'était passé... Dans leur village apparaissaient des sorcières ! Elles étaient très malignes et dangereuses. Les vieillards décidèrent de les brûler sur le bûcher,

mais bien entendu, ce n'était pas aussi facile que ça... Pendant la journée, elles ne différaient pas du tout des autres. C'était presque impossible de les attraper... Contre vents et marées, les villageois ne perdirent pas espoir...

### La règle du jeu

#### A. Le contenu de la boîte

30 cartes parmi lesquelles il y a 21 cartes *villageois*, 5 cartes *sorcières*, 3 cartes *vieillards*, 1 carte *maître du jeu*, 1 carte *chat noir*.

Les cartes :

1. Les sorcières : chaque nuit, elles transforment un villageois en chat noir. La journée, elles ne diffèrent pas des autres, tout le monde les connaît en tant qu'habitants du village, même leurs voisins, alors personne ne sait vraiment qui est une d'entre elles. Les sorcières sont éliminées en brûlant sur le bûcher.

2. Les villageois : chaque nuit, l'un d'entre eux est transformé en chat noir par les sorcières. Ce joueur sera éliminé et ne participe plus au jeu. Les autres joueurs doivent mener le débat qui permettrait de trouver les sorcières.

3. Les vieillards : ce sont eux qui, en se référant au débat des autres villageois, ont le droit de désigner la personne qui leur semble être la sorcière. Les « sorts » des sorcières ne marchent pas sur les vieillards. Ils sont connus de tous les joueurs et ils ne peuvent pas être transformés.

4. Le maître du jeu : il contrôle le déroulement du jeu. Il annonce la nuit et la journée. Il demande de fermer les yeux et de se réveiller.

5. Le chat noir : c'est la carte qui symbolise le mauvais sort jeté sur un villageois la nuit.

#### B. Le déroulement du jeu

Au début, chaque personne tire au sort la carte avec son identité, mais la garde pour elle-même. La nuit tombe et le maître du jeu demande à tout le monde de fermer les yeux. Les sorcières se réveillent discrètement pour que les autres joueurs (ayant les yeux fermés), ne les entendent pas. Elles décident de transformer une personne et à côté de cette personne choisie, celle qui est la plus proche d'elle, pose la carte *chat noir*. Cette personne, à son réveil, va être éliminée. Le matin, tous les joueurs voient qui a été transformé et mènent le débat pour trouver une des sorcières. Chaque tour peut éliminer une d'entre elles. Le maître du jeu annonce la fin du débat et ensuite, c'est aux vieillards de décider qui sera brûlé sur le bûcher. Parfois, ils se trompent et ils choisissent un innocent villageois...

#### Conditions de victoire :

Les sorcières gagnent lorsque le dernier villageois est éliminé ; les villageois gagnent lorsque la dernière sorcière est éliminée.

## 3.3. ANALYSE DE L'ÉVALUATION DU PROJET

Ce projet a été évalué positivement par l'enseignant. D'autres productions auraient valu la peine d'être également présentées dans ce travail, mais nous avons retenu ce projet pour des questions pratiques (mise en page, respect de la propriété privée).

Ce jeu répond aux exigences de la consigne de départ : les cartes sont présentes, les identités, nombreuses certes, se justifient et s'articulent bien entre elles, le scénario et les règles du jeu accompagnent les cartes.

Le scénario s'articule bien au niveau narratif. Le conflit d'intérêt est posé, l'espace temps et onirique choisi est cohérent (des sorcières, des chats noirs, les mauvais sorts, la punition sur le bûcher) et toutes les identités présentes sont bien légitimées par l'histoire. La langue (le texte présenté ici est une version corrigée) est en général de bonne qualité et correspond à un niveau B1-B2 (maîtrise des temps du passé, variété de vocabulaire dans un univers thématique spécifique – le monde de la magie –, recours à la ponctuation pour construire le suspens, richesse des descriptions des protagonistes qui peut donner des pistes au potentiel joueur pour construire son personnage).

Les règles de ce jeu sont claires. Les énoncés brefs permettent une rapide compréhension. Le raisonnement inductif du groupe ayant préparé ce jeu a donc bien fonctionné : la règle se suffit à elle-même pour comprendre les enjeux. Le format proposé par les apprenants est très malléable, peu encombrant.

L'aspect créatif du travail est également positif : partis sur la base du jeu des Loup-Garous, les apprenants ont ajouté des éléments personnels comme la carte chat noir qui indique la victime (le jeu des *Loups-Garous* ne contient pas de carte pour matérialiser la mort d'un joueur). Le choix du scénario reste également dans le champ du fantastique, mais se transpose au monde des sorcières. Finissons par évoquer l'aspect général très esthétique (des cartes cartonnées réalisées en série, le jeu présenté dans une boîte également illustrée en relation avec les identités du jeu et portant le titre du jeu). De façon générale, ce travail fait preuve d'un souci du détail, d'un grand investissement des apprenants à chaque niveau de la création du jeu.

Un tel projet donne aux apprenants la possibilité de mettre en branle des compétences cognitives :

- d'abstraction : il s'agit de se représenter le jeu pour pouvoir le créer, pour élaborer le graphisme des cartes, pour enrichir le contenu du scénario (*des rires bas / des odeurs étranges*),

- d'induction et de déduction : si le groupe a choisi au départ de formuler le but du jeu (trouver les sorcières qui jettent des sorts), il a dû par induction revenir à la formulation de la situation initiale (dans un village, certains villageois sont des sorcières qui jettent des sorts, quand le font-elles, comment, etc.). Ou bien, parti des personnages de départ, le groupe a dû, par déduction chercher les causes qui se développent autour de ces personnages pour arriver à la situation finale et ensuite à la formulation de l'objectif du jeu. Ces éléments servent également à enrichir le scénario en attisant

l'imagination du joueur potentiel (*des odeurs étranges*) ;  
ainsi que des compétences :

- interpersonnelles telles que savoir travailler en groupe, coopérer, discuter, faire des compromis. Bien évidemment, cette compétence est difficilement évaluable par l'enseignant compte tenu du fait qu'il n'y a jamais de preuve, dans ces travaux de groupe – encore moins si leur réalisation se fait à domicile – du degré d'engagement de chaque étudiant. Mais il demeure tout de même primordial de donner des opportunités aux apprenants de réaliser des travaux de groupes puisque ces situations d'échanges sont le miroir des actes de communication de la vie quotidienne,

- linguistiques. L'évaluation de cette compétence est relative, bien sûr, au travail en amont proposé dans la classe de langue et à préciser par l'enseignant (réutilisation d'actes de paroles, manipulation d'éléments grammaticaux, recours à du vocabulaire thématique, etc.),

- de créativité. La reconstruction originale d'un univers fantastique bien spécifique (le monde de la sorcellerie), ajout d'éléments créés à partir de stimuli divers (olfactifs : *des odeurs bizarres*, auditifs : *un rire bas et menaçant*)

Au travers de ces hypothèses d'évaluation, il est possible de constater à quel niveau et de quelle façon l'évaluation de l'activité ludique en classe de langue peut s'effectuer de manière totalement objective. D'autre part, l'obstacle du désintérêt d'apprenant pour des activités ludiques s'annule dans ce cas puisque le projet s'inscrit à un niveau plus abstrait de production écrite nécessitant une mobilisation réelle des compétences cognitives, linguistiques et culturelles.

#### 4. CONCLUSION

Introduire le jeu dans la classe de langue présente une vaste légitimité du point de vue pédagogique comme didactique. Outil propice à construire au sein de la classe un « modèle réduit » du réel, il pose un cadre suffisamment clair pour permettre à l'apprenant d'évoluer en langue cible au sein d'une certaine sécurité affective et, par là-même, de respecter son sujet social en langue source. L'activité ludique favorise dans un deuxième temps les situations d'interaction du fait même de ses règles de fonctionnement, faisant ainsi apparaître comme s'imposant d'eux-mêmes les processus propres à l'activité de communication. Ainsi, l'apprenant a la possibilité de se frotter personnellement à l'interaction en langue cible et d'en faire légitimement l'expérience. Enfin, le jeu se révèle outil didactique au service de l'autonomisation de l'apprentissage de l'apprenant et laisse même entrevoir des perspectives d'évaluation académiques qui s'inscrivent directement dans les perspectives actionnelles de la réflexion actuelle sur la didactique des langues étrangères. Le jeu apparaît donc comme un vaste projet d'étude, porteur de nombreux possibles pour l'avenir des recherches en didactique des langues.

## RÉFÉRENCES

- BESNARD, Charles (1995): « Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire ». *Revue canadienne des langues vivantes*, 51.3: 426-441.
- BLACHOWSKA-SZMIGIEL, Marzena (2013): « Évaluer la nouveauté, la valeur et l'originalité des textes du sujet apprenant en FLE ». In : Anna GRABOWSKA, Joanna GRACY, Leszek SMUTKA (éds.), *Problemy współczesnej neofilologii. Wybrane zagadnienia*. Publikacja Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie.
- BLASCO, Valérie; KAMANALAVIN, Marie-Thérèse; LAUGINIE, Alette; NACHON, Anabelle; NUQUE, Fabienne (2012): *A propos B1*. Paris : PUG.
- BROUGÈRE, Gilles (2005): *Jouer/Apprendre*. Paris : Économica, Éducation.
- CYR, Paul (1998): *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international.
- HAMAYON, Roberte (2012): *Jouer. Une étude anthropologique*. Paris : La Découverte.
- MEAD, George Herbert (1963): *L'esprit, le choix et la société*. Paris : PUF.
- PAPEN, Robert (1993): « Le rôle des stratégies d'apprentissage dans le processus d'appropriation d'une langue seconde ». *La revue de l'AQEFLS*, 14.4: 11-26.
- PAYET, Adrien (2010): *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : CLE international.
- PIAGET, Jean (1936, 1977): *La Naissance de l'intelligence*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- PIERRA, Gisèle (2001): *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- SIMONS, Mathea; DECOO, Wilfried (2007): « Comment vaincre l'anxiété en classe de langue ? ». *FDM* 352: 40-42.
- TARDIF, Jacques (1992): *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions logiques.
- TOURETTE, Catherine ; GUIDETTI Michèle (1994): *Introduction à la psychologie du développement, Du bébé à l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- VION, Robert (1992 [2000]) : *La communication verbale, Analyse des interactions*. Paris Cedex 15 : Hachette, Livre.
- WINNICOTT, Donald W. (1971): *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

## SOURCES ÉLECTRONIQUES

Source électronique 1 :

URL : <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)>. Consulté le 19 juin 2014.

Source électronique 2 :

URL : <<http://lesexpertsfle.com/>>. Consulté le 19 juin 2014.