



HAL
open science

Le jeu en classe de chinois : développement des compétences orales par l'activité ludique

Murphy Michaël Mou Sang

► **To cite this version:**

Murphy Michaël Mou Sang. Le jeu en classe de chinois : développement des compétences orales par l'activité ludique. Education. 2018. dumas-01945587

HAL Id: dumas-01945587

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01945587>

Submitted on 10 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF
Mention 2nd degré – parcours CHINOIS
2^{ème} année

LE JEU EN CLASSE DE CHINOIS

Développement des compétences orales par l'activité ludique

Mots-clefs : jeu, ludique, compétences orales, chinois, langue vivante

Présenté par : Murphy, Michaël MOU SANG

Encadré par : Madame LIU Jian, professeure agrégée de chinois

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
PREMIÈRE PARTIE - CADRE THÉORIQUE GÉNÉRAL	4
1. Généralités lexicales	4
A. Une définition unique du jeu ?	4
B. Distinction entre jeu « plaisir » et jeu au service de l'enseignement	5
2. Avantages du jeu sous différents champs disciplinaires	7
A. Aspect psychologique : plaisir et créativité.....	7
B. Aspect cognitif : communication et interaction	8
C. Aspect sociologique : développer et renforcer le lien social	9
3. Compétences orales et jeux	10
A. Cadre général des compétences langagières orales.....	10
B. Lien entre le jeu et les compétences orales	13
C. Recensement des jeux exploitables pour l'oral	14
DEUXIÈME PARTIE - HYPOTHÈSES DE TRAVAIL	15
1. Conditions et limites du jeu en classe de langue	15
A. La gestion de l'espace	15
B. La gestion du temps.....	17
C. La gestion de classe	18
2. Intégration du ludique dans une séquence	19
A. L'équilibre entre dimension culturelle et ludique	20
B. Répondre aux objectifs de l'oral fixés par les programmes	22
3. Jeu et public d'apprenants : un choix minutieux	24
A. Comment choisir un bon jeu ?.....	24
B. Jeu à l'école, jeu au collège, jeu au lycée : peut-on jouer à tout âge ?.....	25
TROISIÈME PARTIE - EXPÉRIMENTATION ET RETOUR	27
1. Public d'élèves et jeu	27
A. Présentation globale du public en situation d'enseignement	27
B. Propositions des activités ludiques en fonction du niveau de classe.....	28
C. Choix du public et des jeux de travail	30
2. Mise en application des jeux et synthèse des écueils observés	31
A. Le jeu de rôle et la seconde LV3	31
B. Le « Match de boxe argumentatif » et la terminale LV2	32
C. Les problèmes observés quant à la mise en œuvre.....	33
3. Analyse et bilan des résultats	35
A. Analyse des résultats obtenus.....	35
B. Bilan des résultats.....	36
CONCLUSION	38
BIBLIOGRAPHIE	39
TABLE DES ANNEXES	42
RÉSUMÉ	53

INTRODUCTION

Peut-on apprendre ou enseigner une langue par le jeu ? Telle est la question que nous nous sommes posés avant d'entamer ce travail de recherche. Certes, il peut être paradoxal de considérer que « apprendre/enseigner » et « jouer » sont deux notions que l'on peut associer sans que ni pédagogues conservateurs ni voix traditionnelles ne s'élèvent. Nous verrons brièvement que dans l'histoire de l'enseignement, ces deux notions ont été pendant longtemps diamétralement opposées, et ce jusque vers la fin du XXe siècle, période au cours de laquelle les deux concepts ont été mis sur le même plan – bien que restant marginal – grâce notamment à une revalorisation du jeu.

En ce qui nous concerne, le cas de l'enseignement-apprentissage du chinois par le jeu est un sujet intéressant. En effet, si l'histoire des courants didactiques et méthodologiques des langues nous informe qu'il y a un mouvement de centration sur l'apprenant, ceci est d'autant plus vrai aujourd'hui en France, depuis notamment l'élaboration du *Cadre européen commun de référence pour les langues* par le Conseil de l'Europe. Les programmes français d'enseignements des langues vivantes étrangères ou régionales dont le chinois fait partie, se sont adaptés en fonction des préconisations du cadre, à savoir la primauté de l'approche actionnelle et de la compétence de communication.

Au cours des deux stages d'observation que nous avons effectué en première et seconde année de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (M.E.E.F.), nous avons en effet remarqué que l'utilisation du jeu en classe de chinois était assez marginale. Or, en considérant la compétence de communication promue par le cadre de référence et les programmes d'enseignement, il nous a paru intéressant de porter une réflexion sur le rôle du jeu dans le développement de celle-ci, en particulier dans le développement de sa composante orale. Ainsi, tout au long de notre recherche, nous avons tenté de répondre à la problématique suivante : comment le jeu contribue-t-il au développement des compétences orales ?

Afin de proposer une réponse pertinente à notre problématique, nous avons commencé ce travail par une présentation théorique de notre sujet de recherche, le jeu, et le lien qu'il entretient avec les compétences orales en fonction des recherches scientifiques existantes. À partir de là, nous avons émis des hypothèses de travail en seconde partie de notre recherche. Enfin, en dernière partie de ce travail, nous avons expérimenté nos hypothèses et proposé un regard critique en fonction des résultats obtenus.

PREMIÈRE PARTIE

CADRE THÉORIQUE GÉNÉRAL

Nous consacrerons cette première partie à la pose des fondations de notre travail en analysant les études menées autour de notre sujet. Tout d'abord, nous explorerons d'un point de vue lexical le mot *jeu* afin de comprendre ce qu'il signifie et préciser ce que nous entendons par ce terme pour la suite de cette recherche. Puis nous analyserons les avantages que présente le jeu sous différents champs disciplinaires tels que la psychologie, la cognition ainsi que la sociologie. Enfin, nous essayerons de déterminer un lien entre le jeu et les compétences orales à la suite duquel nous proposerons un recensement des jeux envisageables en situation d'enseignement.

1. Généralités lexicales

Dans ce premier segment, nous nous questionnerons sur une possible définition du terme *jeu* et nous tâcherons de distinguer deux aspects qu'il recouvre afin d'éclaircir le thème de cette recherche.

A. Une définition unique du jeu ?

Dans son ouvrage, Jacques Henriot écrit que le « jeu est une chose dont chacun parle, que tous considèrent comme évidente et que personne ne parvient à définir »¹. Haydée Silva soutient le propos d'Henriot et va plus loin en ajoutant 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 »². Il apparaît alors que proposer une définition unique et cadrée du terme *jeu* n'est pas une chose aisée, même pour les théoriciens spécialistes de la question.

Par ailleurs, nombre d'entre eux proposent des définitions qui se recoupent entre elles, mais qui varient également en fonction de leur champ disciplinaire, comme la philosophie, l'anthropologie, la sociologie ou la psychologie. Ainsi, dans le cadre de ce travail, il nous paraît important de concentrer notre réflexion sur les définitions les plus courantes du terme que l'on peut trouver par exemple dans un dictionnaire.

¹ Les travaux de Jacques Henriot sont cités dans BOUR Charlotte, HOYET Coline, *En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ?*, Mémoire de Master : Métiers de l'Éducation et de la Formation, Montpellier : IUFM de Montpellier, 2012, p. 7

² SILVA Haydée, *Le jeu en classe de langue*, Créations Loisirs Enseignement international, coll. Techniques et pratiques de classe, 2008, p. 14

Dans la langue française, le terme *jeu* est un mot polysémique : il recouvre en effet plusieurs significations différentes. Si l'on considère la définition proposée par le Larousse, le *jeu* désigne une :

- *Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir : Participer à un jeu.*
- *Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard : Jeu d'adresse. Jeu télévisé. Jeux d'argent. Jeux de cartes. Tricher au jeu.*

À l'appui des définitions précédentes, on remarque que le mot français *jeu* couvre deux champs sémantiques à lui seul. Or, on peut noter que cette distinction sémantique est marquée en anglais, avec les termes *game* et *play* : le *play* comprend une plus grande liberté d'action et une organisation moins cadrée que le *game*. On retrouve d'ailleurs cette distinction chez Winnicott³ qui affirme qu'il n'existe que deux grands types de jeux : les jeux libres (*play/playing*) et les jeux plus organisés (*game*).

Il apparaît toutefois, précise-il, que le *play* comprend également un peu de *game*, c'est-à-dire que la liberté du *play* n'exclut pas pour autant certaines règles et contraintes auxquelles les joueurs sont confrontés. Ces dernières ne sont en effet pas déterminées en amont du jeu.

Pour conclure, on peut voir que le mot *jeu* en français couvre bien des définitions tandis qu'en anglais, il existe deux termes pour le définir : le *play* sera pour s'amuser et le *game* pour se divertir en s'amusant. Pour autant, la définition qui nous intéresse, objet d'étude principal de cette recherche, est celle du *jeu* lorsqu'il est au service de l'enseignement.

B. Distinction entre jeu « plaisir » et jeu au service de l'enseignement

Il nous paraît important de différencier le jeu « plaisir », et le jeu au service de l'enseignement et, en particulier, l'enseignement des langues vivantes étrangères (L.V.E.) afin d'éviter de réduire le jeu à une simple activité de remplissage pour la classe.

a. Le jeu « plaisir »

Pendant longtemps, le jeu a été perçu comme étant l'aversion de l'école. En effet, héritage de la tradition judéo-chrétienne selon Jactat, l'école constituait un lieu de travail où l'acquisition de toute connaissance résultait d'un long et dur labeur, et où le jeu n'avait pas sa

³ D'après la préface de Jean-Bertrand Pontalis dans WINNICOTT Donald Woods, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, traduit de l'anglais par Claude Monod et Jean-Bertrand Pontalis, Paris : Gallimard, 2002, pp. 7-17

place.⁴ Le jeu était ainsi associé *de facto* aux notions d’amusement, de plaisir et de divertissement – comme nous l’avons montré précédemment, cette notion correspond en anglais au terme *play* –, entravant alors le chemin vers les savoirs intellectuels. Par ailleurs, cette distinction était également le reflet de la séparation entre le monde de l’enfance et le monde adulte, respectivement associés à la notion de « plaisir » et celle du « travail » ; et pour préparer au mieux l’enfant à prendre la route vers l’âge adulte, il fallait qu’il suive la voie du travail, de la rigueur et de l’effort.

C’est pourquoi le jeu en classe était fondamentalement proscrit des stratégies d’enseignements de l’époque, notamment à cause des étiquettes peu valorisantes que la société lui rattachait.

b. Le jeu au service de l’enseignement

La période allant des années 1970 jusqu’au début des années 2000 fut marquée par une tendance générale qui tendait à revaloriser le jeu en tant qu’outil pédagogique dans l’enseignement, en particulier celui du français langue étrangère (F.L.E.) où il fit ses débuts. En effet, on a vu apparaître abondamment les termes *jeu(x)* et *ludique* dans les textes pédagogiques et didactiques, mais également des formations autour du jeu, des manuels et des sites proposant des contenus autour du même sujet.⁵ La didactique des langues étrangères n’a, quant à elle, fait que suivre le mouvement général de la société même s’il n’y a que très peu de références des termes dans les textes officiels.⁶

Nonobstant, la revalorisation du jeu en tant qu’outil au service de l’enseignement a mis au jour trois composantes : le *ludique*, l’*éducatif* et le *pédagogique*.⁷ Le jeu *ludique* permet à l’enfant de mieux s’intégrer et développer son plaisir de jouer ; il permet aussi de développer ses connaissances et sa motivation pour faire la tâche qui lui est demandée. Le jeu *éducatif* contribue au développement de la compréhension des notions et concepts afin d’acquérir de nouveaux savoirs. Enfin, le jeu *pédagogique* développe chez l’apprenant son désir d’apprendre : il crée chez l’apprenant un plaisir de performance et renforce ses

⁴ JACTAT Bruno, « Pause récréative ou méthode à part entière ? », *Le Français dans le monde*, n°358, juillet-août 2008, p. 30

⁵ SILVA Haydée, *op.cit.*, p. 20

⁶ Par exemple, il n’existe quasiment aucune récurrence des termes *ludique* et *jeu(x)* dans les programmes de langues vivantes du collège et du lycée : une seule pour le terme *jeu(x)* dans le programme de seconde. Le programme de la maternelle, qui se concentre sur l’apprentissage du langage en général, présente 21 récurrences pour le terme *jeu(x)* et trois pour le terme *ludique* : cf. FRANCE, Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, *Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : Programme d’enseignement de l’école maternelle*, arrêté du 18 février 2015, Journal officiel du 12 mars 2015, 22 p.

⁷ MEGUENNI LAHRECHE Amel, « Le Ludique comme Stratégie d’Enseignement/Apprentissage en Classe de Langue », *Tradtec*, n°14, Université d’Oran 2, 2015, p. 93

compétences. Mais pour plus de clarté dans notre travail, hormis exceptions, auquel cas nous le préciserons, nous nous contenterons de simplifier cette notion de jeu au service de l'enseignement par l'utilisation du mot *jeu* ou *activité ludique*.

Pour l'heure, on pourrait dire en guise de conclusion pour ce premier segment que l'évolution de la société change la perception traditionnelle de la notion de jeu. Celui-ci devient un moyen utile à l'enseignement et qui présente plusieurs avantages en situation d'enseignement.

2. Avantages du jeu sous différents champs disciplinaires

Au cours de ce second segment, nous proposerons un aperçu des avantages que nous avons pu déterminer, d'après les recherches existantes autour de la question du jeu. Trois domaines sont notamment mis en avant : la psychologie, la cognition et la sociologie.

A. Aspect psychologique : plaisir et créativité

De manière générale, la motivation est l'un des premiers facteurs qui poussent un individu à s'engager et surtout poursuivre son chemin d'apprentissage, quelque soit la discipline choisie. Dans notre cas, pour gérer cette problématique, il est possible de recourir au jeu dans l'enseignement des langues car le jeu est avant tout une source de plaisir et développe la capacité d'investissement chez un individu. Ces caractéristiques lui permettront toutes deux de constituer une personnalité.

Tout d'abord, l'action de jouer « doit être un acte spontané, et non l'expression d'une soumission ou d'un acquiescement »⁸. C'est sous ces conditions qu'elle procure une sensation de plaisir chez l'individu, qu'il soit adulte ou enfant. En ce sens, il s'adonne totalement à cette activité, ce qui le rend plus actif dans son apprentissage : l'apprenant lâche prise.⁹ Dès lors que le jeu n'est pas conçu comme un travail mais plutôt comme une activité, la dimension ludique permettra à l'individu de commettre des erreurs, de les gérer et d'en tirer des leçons pour mieux réussir.

Puis, dans son ouvrage, Winnicott indique que le jeu est une thérapie en soi : c'est « une expérience créative, une forme fondamentale de la vie. »¹⁰ Le jeu fait en effet partie du

⁸ WINNICOTT Donald Woods, *op.cit.*, p. 104

⁹ JECKER Aurore, *Jouer en langue étrangère : lâcher prise et être là ?*, Exigence partielle à la certification finale, Manufacture : Haute école de théâtre de Suisse romande, avril 2009, 33 p.

¹⁰ WINNICOTT Donald Woods, *op.cit.*, p. 103

processus d'humanisation de l'individu. Lorsqu'il s'agit d'un enfant, l'activité de jouer lui permet d'assimiler des codes et développer sa capacité à s'investir dans le jeu pour devenir adulte. Précisons que cette capacité d'investissement – la créativité – est universelle : « la créativité est l'un des dénominateurs communs [...] qu'hommes et femmes se partagent »¹¹. Elle est inhérente au fait de vivre et permet à l'individu d'avoir une approche de la réalité extérieure.

Enfin, l'utilisation du jeu est fondamentale dans la constitution de la personnalité : « C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. »¹² Il apprendra à engager son corps et se mettre en scène, à combattre ses appréhensions et faire face au public.¹³ Le développement de la personnalité d'un individu par l'association du facteur ludique à celui de l'investissement alimente ainsi sa motivation d'apprendre.

B. Aspect cognitif : communication et interaction

Par définition, la cognition désigne l'ensemble des processus psychiques et mentaux se rapportant à la fonction de connaissance, tels que la mémoire, le langage, l'apprentissage, l'intelligence ou encore l'attention. Ces capacités cognitives sont notamment développées au cours de l'enfance depuis la naissance d'un individu, grâce entre autre à la maturation de son cerveau, aux stimulations que celui-ci reçoit et aux interactions qu'il entretient avec son environnement. Ainsi, le processus mental interne de l'apprentissage constitue une information qui sera traitée de manière spécifique au sein du système cognitif : cette information sera « sélectionnée, encodée, structurée, stockée et récupérée »¹⁴ par l'individu qui apprend.

De manière générale, le jeu présente de nombreux avantages. Il peut contribuer à une meilleure structuration du temps et de l'espace, à développer la capacité de logique en vue de la résolution de problèmes, au développement de la réflexion symbolique et, entre autre, « au développement de l'expression et de la communication. »¹⁵ En effet, pour cette dernière, Bange explique que, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est important de tenir compte des deux aspects du savoir-faire communicatif : l'aspect cognitif et l'aspect

¹¹ *Ibid.*, p. 139

¹² *Ibid.*, p. 110

¹³ LYR Guyette, *Oser s'exprimer*, Paris : Eyrolles, 204 p.

¹⁴ CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Créations Loisirs Enseignement international, 2003, p. 44

¹⁵ SILVA Haydée, *op.cit.*, p. 25

interactionnel.¹⁶ D'une part, la langue est un savoir qui ne peut s'acquérir qu'en agissant, c'est-à-dire que l'apprentissage de la communication, qui va de paire avec l'expression, ne peut se faire qu'en communiquant (aspect cognitif). D'autre part, lorsqu'un individu fait face à un problème de communication dans l'interaction avec son interlocuteur, la collaboration entre les deux protagonistes va permettre la résolution de ce dernier (aspect interactionnel).

Ainsi, le jeu donne à l'individu l'opportunité de résoudre des problèmes communicatifs en interaction. En situation de classe, il « permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives »¹⁷.

C. Aspect sociologique : développer et renforcer le lien social

Lorsque le sociologue travaille sur le jeu, il se concentre, par définition, sur l'aspect social du jeu, c'est-à-dire qu'il étudie les liens que le jeu établit entre les individus ou à l'intérieur d'un groupe social. En effet, il est reconnu que le jeu favorise les interactions avec la collectivité et on pourrait même continuer en disant qu'il forge l'unité sociale d'un groupe.

Il apparaît d'une part que le jeu constitue un moyen permettant de créer et de développer du lien social pour un individu et entre individus, qu'il s'agisse d'adultes ou d'enfants. Plus concrètement, comme le dit Piaget, « le jeu est le travail de l'enfance. »¹⁸ Le jeu est un moyen pour l'enfant d'aborder au mieux et développer ses interactions socioculturelles avec le monde extérieur (apprentissage des codes sociaux) ; et en fonction des types de jeux, il pourra développer des compétences indispensables à sa vie d'adulte comme apprendre la collaboration et le travail en groupe, développer sa communication et sa capacité d'innovation ou encore gérer ses émotions et surmonter des situations difficiles.¹⁹ D'autre part, il est également possible de dire que le jeu constitue un vecteur d'intégration dans la société : un individu en situation de handicap ou d'exclusion se retrouvera en situation d'égalité avec l'autre si, bien sûr, le jeu a été pensé pour le groupe de joueurs.

Pour aller plus loin dans la réflexion, hormis sa qualité de créateur de lien social, le jeu est un facteur d'unification sociale. Il favorise l'intégration culturelle et la réunion en un groupe social composé d'individus différents. Il les entraîne par exemple à discuter et à communiquer entre eux, ne serait-ce pour engager une discussion que pour connaître les

¹⁶ BANGE Pierre, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, Paris : L'Harmattan, « Education pédagogie linguistique », 2005, 246 p.

¹⁷ CUQ Jean-Pierre, *op.cit.*, p. 160

¹⁸ IULIANI Elena, « Le jeu et le plaisir d'apprendre par Eric Westhof » [En ligne] in *Penser (dans) l'action*, 31 janvier 2017, disponible sur : <<https://dynamiques.hypotheses.org/1156>>, consulté le 10 mars 2018

¹⁹ GAUSSOT Ludovic, « Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité », *Le Carnet PSY*, n° 62, février 2001, pp. 24-25

règles d'un jeu. L'exemple d'une rencontre sportive internationale est le témoin le plus représentatif de l'unité sociale : si l'on ne tient pas compte des affinités et opinions personnelles, on peut voir une population unie autour d'une seule rencontre. Le jeu permet de créer une dynamique de groupe²⁰ qui servira au développement des compétences orales.

3. Compétences orales et jeux

Dans ce troisième segment, nous allons présenter brièvement le cadre général qui régie les compétences orales, puis le lien qu'elles entretiennent avec le jeu ; et nous proposerons un recensement et une classification des jeux exploitables en situation d'enseignement.

A. Cadre général des compétences langagières orales

a. La perspective actionnelle

L'*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* de Christian Puren nous indique que les années 1970 furent marquées par l'émergence de nouvelles directives en matière de pédagogie générale. En effet, c'est à partir de ces années-là que l'on assiste à une « centration sur l'apprenant, ses besoins langagiers, sa créativité et son autonomisation »²¹ et que l'on voit émerger l'approche communicative, qui est fondée sur le principe de la compétence de communication.

Sans aller dans les détails de l'histoire, on peut voir aujourd'hui qu'il existe un cadre qui régie le domaine des langues vivantes en Europe : le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (C.E.C.R.L.), issu du travail du Conseil de l'Europe en vue de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres »²² et adopter « une démarche commune dans le domaine culturel. »²³ Précisons que le cadre de référence privilégie la perspective actionnelle, qui reprend les concepts de l'approche communicative. Elle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés »²⁴.

²⁰ HELME Ludovic, JOURDAN Romain, TORTISSIER Kevin, « Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques », *Rencontres Pédagogiques du Kansai 2014*, Institut Français du Japon, p. 65

²¹ PURÉN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, édition numérisée au format PDF « ouvert » non verrouillée, téléchargeable gratuitement sur : <<https://www.christianpuren.com>>, p. 18

²² CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, édition numérisée au format PDF, disponible en téléchargement libre, p. 9

²³ *Idem.*

²⁴ *Ibid.*, p. 15

b. La compétence à communiquer langagièrément

Par définition, les *compétences* correspondent à « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. »²⁵ Par déduction donc, la *compétence à communiquer langagièrément* – ou *compétence de communication* – désigne les capacités d'un individu en général, et d'un apprenant en particulier, à communiquer. Aider les apprenants à développer cette compétence, mais également l'ensemble des compétences générales individuelles²⁶ sera la mission première de l'enseignant puisque :

*[les apprenants] mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.*²⁷

D'après le C.E.C.R.L., la compétence à communiquer langagièrément se distingue en trois composantes²⁸ :

- la composante linguistique, relative aux savoirs et savoir-faire en lien avec le lexique, la phonétique, la syntaxe et plus largement aux autres dimensions du système d'une langue ;
- la compétence sociolinguistique, qui concerne les paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue et les représentations culturelles qu'elle recouvre ;
- la compétence pragmatique qui concerne la capacité d'organisation et de structuration des phrases dans un ensemble cohérent et l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue.²⁹

c. Les activités langagières liées à la compétence de l'oral

De manière générale, la réalisation des activités langagières varie selon quatre modes, lesquels sont : la réception, la production, l'interaction et la médiation. On peut noter que ces modes d'activités peuvent s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit les deux à la fois. Le tableau suivant classe les compétences langagières liées aux activités de production et de réception en fonction de leur exploitation :

²⁵ *Idem.*

²⁶ Les compétences générales individuelles d'un apprenant désignent ses savoirs (savoir-faire et savoir-être) et ses savoir-apprendre. Elles ne sont pas spécifiques à la langue mais sont utilisées pour tous les types d'activités, y compris langagières.

²⁷ CONSEIL DE L'EUROPE, *op.cit.*, p. 15

²⁸ Le détail des composantes de la capacité de communication est donné dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* : voir *Ibid.*, pp. 86-101

²⁹ *Ibid.*, p. 96

EXPLOITATION PASSIVE	EXPLOITATION ACTIVE
Lire ou compréhension écrite	Écrire ou expression écrite
Écouter ou compréhension orale	Parler ou expression orale

Classification des compétences langagières

En ce qui nous concerne, nous nous concentrons sur la réalisation des activités langagières permettant le développement de la compétence orale, soit la compétence de communication orale, à savoir les activités langagières de production orale, de réception orale et d'interaction orale.³⁰

Les activités de production orale (parler ou expression orale) désignent par définition la production d'un texte ou d'un énoncé à l'oral, qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs.³¹ Pour illustrer ces activités, on peut citer par exemple : la lecture à haute voix d'un texte écrit, la production d'un exposé ou encore le jeu d'un rôle qui aura été répété en amont. En cela, l'exploitation des activités de production orale fait partie du domaine actif de la langue.

Les activités langagières de réception orale (écouter ou compréhension orale), quant à elles, désignent la réception et le traitement d'un message parlé produit par un ou plusieurs locuteurs.³² À titre d'exemple, on pourra trouver des activités comme : écouter des annonces, des médias, être spectateur ou observateur, etc. Pour celui qui exécute l'activité de réception, l'objectif sera de comprendre et saisir les informations du propos dans sa globalité, partiellement, de manière détaillée et/ou son sens implicite. Il exploitera alors la langue de manière passive.

Les activités d'interaction orale – ou activités interactives –, dans lesquelles les activités langagières de production et de réception orale jouent un rôle indispensable, admettent que « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. »³³ Elles peuvent s'illustrer par des discussions formelles ou informelles, l'échange ou la conversation de manière courante, la négociation, le débat ou encore l'interview.

³⁰ Les échelles de mesure pour chaque activité langagière sont mis en annexe 1 de ce travail (cf. Annexe 1 – Echelles générales de mesure pour les activités de production, réception et interaction orale)

³¹ CONSEIL DE L'EUROPE, *op.cit.*, p. 48

³² *Ibid.*, p. 54

³³ *Ibid.*, p. 60

B. Lien entre le jeu et les compétences orales

À la suite du point précédent et des avantages du jeu évoqués au début de notre second segment, il apparaît clairement que le jeu s'intègre à la perspective actionnelle³⁴ préconisée par le cadre de référence, en vue de l'enseignement d'une langue et son apprentissage par l'action. L'objectif d'une classe de langue est, certes, d'acquérir et développer des compétences linguistiques, mais également de permettre à l'apprenant d'« agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication ou dans les domaines dans lesquels il aura à employer la langue étrangère »³⁵. D'ailleurs, le C.E.R.C.L. indique que « l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement »³⁶.

L'objectif principal du jeu est en effet de permettre aux apprenants de se mettre dans une situation proche du réel et « s'exprimer avec une finalité précise dans la langue étrangère »³⁷ : ils peuvent simuler, faire semblant, prétendre qu'ils sont dans un contexte autre que celui de la classe, voire même prétendre qu'ils sont quelqu'un d'autre.³⁸ La situation de communication semi-réelle instaurée par le jeu aide les apprenants à mobiliser leurs connaissances pour s'exprimer et communiquer dans la langue d'apprentissage tout en les libérant de leur possible appréhension de commettre des erreurs en situation de communication réelle.

C'est donc une évidence, le jeu favorise majoritairement le domaine actif de la langue, dans le sens où il faut se produire oralement, mais il demande aussi beaucoup d'écoute de l'autre ; la réalisation des activités langagières orales de production et de réception par le biais de l'activité ludique prépare les apprenants à interagir avec l'autre, de surcroît, interagir avec la réalité.

Toutefois, il est important de dire également que jouer ne mobilise pas uniquement une compétence langagière en particulier. Lorsqu'un individu joue, il mobilise l'ensemble des compétences nécessaires à la compétence de communication.³⁹

³⁴ HELME Ludovic, JOURDAN Romain, TORTISSIER Kevin, *op.cit.*, p. 65

³⁵ WEISS François, *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris : Hachette, 2002, p. 7

³⁶ CONSEIL DE L'EUROPE, *op.cit.*, p. 47

³⁷ SILVA Haydée, *op.cit.*, p. 27

³⁸ GAUSSOT Ludovic, *op.cit.*, pp. 26-27

³⁹ Nous discuterons en détail de la compétence de communication en deuxième partie de cette étude.

C. Recensement des jeux exploitables pour l'oral

Suite aux recherches que nous avons menées, nous avons pu recenser un bon nombre d'activités ludiques⁴⁰ qui nous semblent exploitables pour la classe de chinois. Nous présenterons donc ci-dessous un aperçu des jeux recensés que nous proposons de classer suivant les activités langagières orales travaillées en priorité par le groupe classe :

- Jeux et expression orale (en continu ou en interaction) : le traditionnel « Qui est-ce ?/Qui suis-je ? », la « Chasse au trésor », le « Match de boxe argumentatif », le jeu de rôle, les virelangues ;
- Jeux et compréhension orale : le « Bingo (des chiffres, des caractères ou des images) », le jeu sur les transports.

Bien entendu, comme nous l'avons dit dans la partie précédente, les jeux présentés ci-dessus n'ont pas vocation à travailler uniquement les compétences langagières mentionnées pour le classement mais bien l'ensemble des compétences nécessaires à la compétence de communication.

⁴⁰ Les jeux présentés ont été adaptés à la langue chinoise. Une fiche personnalisée de chaque jeu recensé est disponible en annexe 2 de ce travail. L'ensemble de ces jeux trouvent leur inspiration d'après SILVA Haydée, « Ressources pour la classe de FLE » [En ligne] in *Le jeu en classe de langue*, Le Web pédagogique, disponible sur : <<http://lewebpedagogique.com/jeulangue/ressources-pour-la-classe-de-fle/>>, consulté le 22 mars 2018

DEUXIÈME PARTIE

HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

En didactique des langues étrangères, la mise en place d'un jeu en tant qu'outil pédagogique est loin d'être une simple formalité. En effet, pour envisager une activité ludique et atteindre un objectif d'apprentissage, l'enseignant doit préparer des conditions optimales relevant de l'environnement scolaire, auxquelles s'ajoutent bien évidemment des contraintes. De plus, pour répondre aux objectifs des programmes français de L.V.E. de l'Education nationale, une seconde problématique se pose à l'enseignant quant à l'intégration de l'aspect ludique dans sa séquence. Il sera question notamment des objectifs à atteindre pour ce qui concerne les compétences orales et de la dimension culturelle. Enfin, l'enseignant devra tenir compte du public d'apprenants auquel il est confronté et choisir un jeu bien adapté à leur profil afin d'éviter d'éventuels écueils.

1. Conditions et limites du jeu en classe de langue

Pour le premier volet de cette seconde partie, nous traiterons des conditions optimales et des contraintes relatives à l'organisation du jeu en classe de langue au travers des trois prismes suivants : la gestion de l'espace, la gestion du temps et la gestion de classe.

A. La gestion de l'espace

a. Un lieu d'apprentissage approprié pour l'activité ludique

En général, un enseignant est confronté à une salle où figure un plan de table « classique »⁴¹ : les bureaux des élèves sont alignés en rangées et le bureau du professeur est situé au devant de la salle, près du tableau. Cette conception de l'espace scolaire est un héritage direct des pédagogies traditionnelles, où le professeur tenait une position centrale dans l'enseignement. Hors, rappelons-le, depuis les réformes engagées à partir des trente dernières années du XXe siècle et, particulièrement en didactique des langues étrangères, les regards se portent davantage sur l'apprenant et ses besoins langagiers. Par déduction, l'enseignant aurait dû logiquement rénover sa conception archaïque de l'agencement du mobilier de classe. Et dans notre cas, il est de toute évidence que si l'enseignant de langue

⁴¹ Cf. Annexe 3 – Trois types d'agencement de l'espace : Disposition « classique »

vivante souhaite mettre en place un jeu pour ses apprenants, il mettra également en place un environnement propice et favorable à la poursuite de ce dernier.

En fonction du type de jeu choisi, plusieurs choix de plans de salle s'offrent à l'enseignant. En effet, pour des jeux qui requièrent une collaboration entre les joueurs-apprenants, un plan en îlots⁴² sera privilégié : on assemblera les tables par deux tout en veillant à la bonne circulation dans la classe. Ce type d'agencement permet d'une part aux apprenants de jouer, de s'entraider, de partager, d'échanger et de s'exprimer plus facilement en petits groupes. Il leur permettra également de voir le tableau si le professeur a jugé bon de s'en servir, pour expliquer les règles par exemple. D'autre part, l'enseignant pourra passer dans chaque groupe et s'assurer du bon déroulement du jeu.

Concernant les jeux demandant plus d'action de la part des joueurs-apprenants, comme les jeux de rôles ou les joutes argumentatives, un plan en « U »⁴³ est recommandé : les bureaux des élèves forment un « U » dans la salle laissant un espace libre au centre. Cette configuration présente des avantages non négligeables quant à l'organisation de jeux en classe. L'espace central pourrait en effet servir d'espace de communication où un groupe d'élèves pourrait s'exprimer à l'oral comme des acteurs au théâtre tandis que les autres élèves constitueraient le public. La forme en « U » permet également de mettre en opposition les élèves et ceux-ci pourront alors s'affronter à coups de joutes argumentatives en fonction du sujet de débat choisi.

b. Quelques écueils hypothétiques

Les propositions sus-évoquées désignent bien évidemment un cadre idéal quant à l'organisation d'un jeu en classe de langue en fonction de l'espace à disposition. Cependant, il est tout de même important de relever les quelques écueils qui s'y rattachent.

En effet, d'un point de vue matériel, il est préférable que l'enseignant dispose de sa propre salle de classe pour effectuer ces agencements. Dans le cas contraire, il devra prévoir suffisamment de temps dans sa séance pour, d'une part, bouger le mobilier de classe afin d'installer la disposition nécessaire au bon déroulement du jeu choisi et, d'autre part, remettre l'agencement initial pour le prochain cours. Ceci constitue alors une légère perte de temps qui pourrait avoir un effet négatif sur le jeu.

De plus, ces nouveaux agencements de salle, bien qu'ils soient ponctuels, pourraient déranger au plan de classe déjà établi par l'enseignant, dans le sens où ce dernier, pour

⁴² Cf. Annexe 3 – Trois types d'agencement de l'espace : Disposition en îlots

⁴³ Cf. Annexe 3 – Trois types d'agencement de l'espace : Disposition en U

prévenir les bavardages inutiles et/ou associer les élèves en fonction de leur niveau dans un souci de pédagogie différenciée⁴⁴. Il y aurait alors une forte probabilité que les élèves se regroupent entre eux en fonction de leurs liens d'affinités ; ce qui pourrait avoir un impact improductif quant à l'utilisation de la langue d'apprentissage car les élèves pourraient recourir à leur langue maternelle, le français, et perdraient une occasion de communiquer en langue étrangère. Il appartiendra donc au professeur de veiller à ce que tous les élèves parviennent, à l'issue du jeu organisé, à atteindre les objectifs langagiers fixés en amont de l'activité.

B. La gestion du temps

a. Un temps court mais riche

Dans l'enseignement secondaire français, une séance dure en moyenne 55 minutes. Il est alors primordial de mettre en place un jeu qui ne dépasse pas le temps imparti afin d'éviter que l'activité ne déborde sur la prochaine séance. Ainsi, lors de sa conception et son intégration au déroulé de la séance, on peut estimer qu'en moyenne un jeu dure entre quinze minutes à trente minutes maximum.⁴⁵ Dans un souci de travailler au moins deux activités langagières par séance et surtout dans un souci de gestion de classe – point que nous allons traiter plus bas –, il ne faudrait pas que l'activité ludique prenne le temps d'une séance entière.

Bien entendu, ce temps de jeu dans la séance peut être perçu par les apprenants comme un moment récréatif et plaisant où l'on peut s'évader hors du contexte pédagogique traditionnel. Toutefois, le plus important est qu'il constitue pour eux un temps où ils peuvent mobiliser au maximum toutes leurs aptitudes et connaissances de la langue pour intégrer et participer pleinement au jeu. Dans le cas contraire, il serait sujet à plusieurs problèmes.

b. Problèmes liés au temps de jeu

Le temps est une denrée rare, et cela vaut aussi bien pour les enseignants que pour les élèves dans leur processus d'apprentissage. Dans le cas du jeu et de sa mise en application, il constitue une véritable difficulté pour l'enseignant dans le sens où s'il maîtrise mal le temps consacré à chaque activité, par déduction il manquera de temps pour passer à la suivante, en

⁴⁴ La pédagogie différenciée consiste à donner une réponse possible face à l'hétérogénéité d'une classe en adaptant l'environnement et les pratiques scolaires en fonction de chaque élève. En d'autres termes, il s'agira pour l'enseignant d'analyser et adapter sa pédagogie en considérant les besoins de l'élève face à un apprentissage donné.

⁴⁵ Cette notion de durée est donnée à titre indicatif car elle est très rarement représentative de la réalité. Étant donné que chaque joueur-apprenant joue à son propre rythme, la durée du jeu mis en œuvre peut donc varier au plus ou au moins.

l'occurrence l'activité ludique ; et cela pourrait constituer un manque à gagner au niveau du temps d'apprentissage et un moment improductif pour les apprenants.

La maîtrise du temps accordé à chaque activité est essentielle au bon déroulement du jeu et ce n'est alors qu'on pourra décider de la place de l'activité ludique au sein de sa séance. Par exemple, si l'enseignant décide de faire jouer les élèves en fin de séance, il se pourrait que ces derniers ne disposent pas assez de temps pour terminer le jeu. Inversement, s'il décide de le mettre en début de séance, il y aurait alors un risque de débordement sur l'activité suivante.

C. La gestion de classe

a. Positionnement et attitude

Lors de la mise en place d'un jeu en classe de langue, l'enseignant et les apprenants ont chacun un positionnement et une attitude à adopter pour permettre la réussite de l'activité, de surcroît une exploitation pédagogique réussie.

L'enseignant est le maître du jeu dans sa classe. Il doit « aborder le jeu de manière rigoureuse »⁴⁶ en l'intégrant à sa séquence pédagogique avec des objectifs précis, tout en respectant le programme. Le jeu doit être en adéquation avec les apprentissages afin que d'une part, les élèves en comprennent l'utilité, et d'autre part, pour éviter qu'il soit considéré comme une digression professionnelle. L'enseignant doit proposer un support simple et clair afin que les apprenants imprègnent de manière affective l'activité. Ils adopteront alors une attitude ludique vis-à-vis du jeu, ce qui facilitera l'acquisition des éléments langagiers.

L'enseignant devra également adopter une attitude ludique face à ses élèves dans le sens où il devra être convaincu que le jeu n'est pas une perte de temps, mais au contraire, il doit croire en son jeu, croire qu'il peut apporter tout un ensemble d'avantages nécessaires à leur apprentissage de la langue. Ce positivisme instaurera un climat favorable au bon déroulement du jeu et influera grandement sur l'adhésion des élèves à l'activité.

Lors de la mise en œuvre du jeu, l'enseignant devra fournir tout un bagage langagier pour permettre à la communication entre les apprenants. Peu à peu, il devra laisser sa place d'évaluateur et devenir un médiateur du jeu, ce qui répond aux préconisations du C.E.C.R.L. où l'apprenant est considéré comme un acteur social de la langue.

⁴⁶ SILVA Haydée, *op.cit.*, p. 40

b. Difficultés envisageables

Malgré ce qui a été dit précédemment, des écueils se font remarquer, comme par exemple ceux liés à la gestion du bruit, à la non-adhésion au jeu ou aux mauvaises relations au sein du groupe-classe.

Proposer aux apprenants de faire un jeu peut être une annonce agréable. Cependant, il faut savoir que la mise en place d'une activité ludique au sein d'une classe peut générer de l'agitation, du bruit, voire des débordements. Au cours du jeu, il est possible que les élèves, pris par l'envie de performance, ne maîtrisent plus leurs interactions. Il est important donc pour l'enseignant de fixer des limites à ne pas dépasser. Dans le cas contraire, un mauvais cadrage de l'activité ludique aura un impact négatif sur l'apprentissage.

La non-adhésion au jeu est aussi une limite de l'utilisation du ludique en classe. Elle pourrait tenir son origine du manque d'expérience de la part de l'enseignant et de l'attachement que porte les apprenants envers les méthodes d'enseignements traditionnelles. En effet, d'une part, un enseignant qui manque d'expérience pour les activités ludiques peut entraver le plaisir de jouer chez les élèves : un manque de clarté dans les règles, un support mal établi, etc. D'autre part, le recours au jeu pour permettre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue peut être déroutant pour les élèves qui sont habitués à un système d'enseignement plus traditionnel comme les exercices et leçons de grammaires, les cours magistraux, etc.

Dans un cas extrême, les mauvaises relations au sein du groupe-classe constituent un problème considérable par rapport à la progression du groupe. Elles peuvent même aller jusqu'à nuire le plaisir de jouer chez certains apprenants. L'activité ludique perdrait alors tout son sens.

À l'issue de ce volet concernant les conditions et les limites du jeu en classe de langue, nous pouvons voir que l'enseignant est le pilier de la réussite d'un jeu. Il lui appartient de gérer au mieux son espace, son temps et sa classe pour une exploitation pédagogique réussie. Il devra également trouver un équilibre pour intégrer l'activité ludique à sa séquence pédagogique.

2. Intégration du ludique dans une séquence

Dans ce second volet, nous essayerons de montrer comment la dimension ludique peut s'intégrer au sein d'une séquence d'enseignement de langue vivante. Pour ce faire, il sera

nécessaire de ne pas négliger les objectifs culturels et communicationnels ainsi que la place de l'activité ludique au sein de la séquence lors de sa construction.

A. L'équilibre entre dimension culturelle et ludique

a. Ce que disent les textes officiels à propos du culturel

Les nouveaux programmes français d'enseignement de la discipline langues vivantes étrangères ont été bâtis suivant les préconisations du cadre de référence⁴⁷. En parcourant ces programmes, on peut voir une segmentation de l'enseignement par cycle, aussi bien pour l'enseignement primaire que l'enseignement secondaire, qui permet une meilleure progression des apprenants, une continuité et une interdisciplinarité dans les apprentissages. On remarque également que la dimension culturelle a pris une place considérable, en attestent les entrées culturelles introduites dans les programmes.⁴⁸

Le cycle 3 ou « cycle de consolidation »⁴⁹ concerne les classes du cours moyen 1 (CM1), du cours moyen 2 (CM2) et de sixième. Il propose d'étudier trois notions culturelles, lesquelles sont : *La personne et la vie quotidienne* (*Rén yǔ rìcháng shēnghuó* 人与日常生活), *Repères géographiques, historiques et culturels* (*Dìlǐ, lìshǐ, wénhuà děng lǐngyù de biāoji* 地理、历史、文化等领域的标记), *L'imaginaire* (*Xūgòu* 虚构).

Le cycle 4 est le « cycle des approfondissements »⁵⁰. Il concerne les classes de cinquième, quatrième et troisième et propose d'étudier la discipline langue vivante sous quatre notions : *Langages* (*Yǔyán* 语言), *École et société* (*Xuéxiào yǔ shèhuì* 学校与社会), *Voyages et migrations* (*Lǚxíng yǔ qiānyí* 旅行与迁移), *Rencontres avec d'autres cultures* (*Yǔ qítā wénhuà xiāngyù* 与其他文化相遇).

⁴⁷ CONSEIL DE L'EUROPE, *op.cit.*, p. 12

⁴⁸ En général, la discipline langue chinoise est étudiée à partir de la classe de cinquième. C'est pourquoi nous ne mettons pas les programmes culturels de l'enseignement primaire, à savoir ceux du cycle 1 et 2, dans cette partie. Néanmoins, nous incluons le cycle 3 pour établir une progression d'apprentissage. Par ailleurs, nous proposons une traduction en chinois de chaque thème ou notion culturelle pour lier au mieux notre recherche à la discipline du chinois, même s'il est bon de rappeler que « Traduire, c'est trahir » selon l'expression italienne « Traduttore, traditore »

⁴⁹ FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 : Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*, rubrique : *Langues vivantes (étrangères ou régionales)*, arrêté du 9 novembre 2015, Journal officiel du 24 novembre 2015, pp. 127-136

⁵⁰ FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 : Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)*, rubrique : *Langues vivantes (étrangères ou régionales)*, arrêté du 9 novembre 2015, Journal officiel du 24 novembre 2015, pp. 257-269

La classe de seconde⁵¹ est une classe de consolidation d'une culture commune. Son programme est bâti suivant le thème de l'Art de vivre ensemble : famille, communautés, villes, territoires (*Gòngtóng shēnghuó de yìshù : jiāting, shèqū, chéngshì, guójiā* 共同生活的艺术：家庭、社区、城市、国家) et qui se distingue en trois notions culturelles : *Mémoire : héritages et ruptures* (*Jìyì : chuánchēng yǔ duànliè* 记忆：传承与断裂), *Sentiment d'appartenance : singularités et solidarités* (*Guīshǔgǎn : tèsè yǔ tuánjié* 归属感：特色与团结), *Visions d'avenir : créations et adaptations* (*Wèilái guān : chuàngzào yǔ shìyìng* 未来观：创造与适应).

Le cycle terminal⁵² concerne les classes de première et de terminale. Il propose aux apprenants d'étudier les langues vivantes avec l'entrée culturelle *Gestes fondateurs et mondes en mouvement* (*Chuàngzào xíngdòng yǔ yùndòng de shìjiè* 创造行动与运动的世界) qui se distingue en quatre notions : *Mythes et héros* (*Shénhuà yǔ yīngxióng* 神话与英雄), *Espaces et échanges* (*Kōngjiān yǔ jiāoliú* 空间与交流), *Lieux et formes du pouvoir* (*Quánlì de dìfāng yǔ xíngshì* 权力的地方与形式) et *L'idée de progrès* (*Jìnbù guān* 进步观).

Sans entrer dans les détails⁵³ de chaque point culturel mentionné ci-précédemment, l'enseignant va recourir à un ensemble de stratégies pédagogiques – pourquoi pas la stratégie ludique – pour permettre à l'apprenant de découvrir d'autres cultures.

b. Le jeu : un outil pour s'ouvrir au monde

Comme nous l'avons montré précédemment, la dimension culturelle a pris une place considérable au sein de l'enseignement des langues vivantes :

[...] il est recommandé de privilégier la découverte de la culture spécifiquement associée à la langue étudiée. Communication et culture sont deux aspects interdépendants de la langue, et l'approche communicative n'a de sens qu'à condition d'être étroitement liée à un contenu culturel réel.

Il n'est pas de langue qui ne soit de culture, la langue étant fondamentalement une représentation du monde, qui s'ancre dans le réel et dans l'imaginaire. Elle est la manifestation d'une identité culturelle. [...]

Dès lors, enseigner une langue vivante, quelle qu'elle soit, présuppose pour être efficace, de combiner ces deux dimensions qui sont si intimement liées que les considérer séparément

⁵¹ FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010 : Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique*, arrêté du 8 avril 2010, Journal officiel du 25 avril 2010, 13 p.

⁵² FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010 : Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques*, arrêté du 21 juillet 2010, Journal officiel du 28 août 2010, pp. 22-27

⁵³ Les programmes et ressources pédagogiques du collège et du lycée sont disponibles en détail sur le site Éduscol, disponible sur : <<http://eduscol.education.fr>>

contribue à nier ce qu'est véritablement une langue. La discipline langues vivantes est le lieu qui permet de développer l'ouverture aux autres cultures.⁵⁴

En ce qui nous concerne, le choix de recourir à l'activité ludique pour mettre en œuvre l'apprentissage d'une langue vivante étrangère est justifié si l'enseignant tient compte de la portée culturelle lors de la conception de cette même activité. Avec le jeu, l'apprenant pourra par exemple dépasser les stéréotypes rattachés à la langue d'apprentissage. C'est d'ailleurs souvent à cause de la méconnaissance culturelle que les clichés surgissent. Le jeu permettra d'approcher de manière plus souple le cœur même de la langue cible.

Si le jeu permet aux apprenants d'éprouver du plaisir et de la motivation en y participant, « on ne doit pas négliger que la classe de langue est aussi un lieu de découverte de l'autre »⁵⁵. Le jeu se veut alors être un outil dont l'enseignant dispose pour permettre aux apprenants de la langue d'explorer d'autres cultures.

B. Répondre aux objectifs de l'oral fixés par les programmes

a. Le C.E.R.C.L. et ses six niveaux communs de référence

Avec le but de donner des objectifs d'apprentissages pertinents pour les apprenants en langue, le C.E.C.R.L. a établi six niveaux, dits *niveaux communs de référence*, associés à des descripteurs de compétences⁵⁶ pour segmenter le processus d'apprentissage. Ces niveaux sont organisés suivant une arborescence en trois niveaux généraux :

A UTILISATEUR ELEMENTAIRE		B UTILISATEUR INDEPENDANT		C UTILISATEUR EXPERIMENTE	
A1 Introductif ou découverte	A2 Intermédiaire ou de survie	B1 Niveau seuil	B2 Avancé ou indépendant	C1 Autonome	C2 Maîtrise

Arborescence en trois niveaux généraux⁵⁷

b. Correspondance avec les programmes français de L.V.E.

Puisque que les programmes français de langues vivantes actuellement en vigueur ont été établis suivant les normes du C.E.C.R.L., leurs objectifs ont eux aussi été adaptés pour

⁵⁴ FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée » [En ligne] in *Éduscol*, disponible sur : <<http://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-4.html#lien3>>, p. 2

⁵⁵ SILVA Haydée, *op.cit.*, p. 96

⁵⁶ Cf. Annexe 4 – Grille pour l'autoévaluation (A1 à B2)

⁵⁷ Schéma construit d'après CONSEIL DE L'EUROPE, *op.cit.*, p. 25

chaque cycle. Nous avons donc relevé ci-dessous les objectifs généraux ainsi que les objectifs spécifiques pour l'oral à atteindre pour chaque cycle. Précisons également qu'en général, la discipline du chinois en France est étudiée en deuxième langue vivante (LV2) ou troisième langue vivante (LV3), c'est pourquoi nous jugeons bon de nous concentrer sur les objectifs de l'oral à partir du cycle 4.

Justement, c'est à partir du cycle des approfondissements que le choix d'une LV2 est offert aux apprenants. L'objectif fixé par le programme précise qu'en fin de cycle, les apprenants devront atteindre le niveau A2 du cadre dans au moins cinq activités langagières en LV1 – avec la possibilité de travailler avec des supports de niveau B1 – et dans au moins deux activités langagières pour la LV2.

Le programme de la classe de seconde s'inscrit dans la continuité des programmes du collège. En fin de cycle, le niveau attendu pour la LV1 est le niveau seuil (B1) et pour la LV2, un niveau intermédiaire (A2). La classe de seconde propose également un enseignement dit d'exploration ou facultatif ; une LV3 peut être choisie. On attendra alors en fin de cycle un niveau A1.

Le cycle terminal constitue la finalité de l'enseignement secondaire français. Il s'inscrit donc dans la continuité des programmes du collège et de seconde. Le programme du cycle terminal « vise à développer l'autonomie de l'élève dans la pratique des langues vivantes ». Les attendus en fin de cycle sont : un niveau B2 pour la LV1, un niveau B1 pour la LV2 et un niveau A2 pour la LV3.

Pour l'ensemble des programmes, l'enseignant veillera à donner la priorité aux activités langagières de l'oral, en particulier les activités de production orale, afin de favoriser l'apprentissage de la langue vivante. En milieu scolaire, les apprenants évoluent en général dans un environnement francophone. Il est donc souhaitable qu'ils soient en pleine immersion linguistique afin de créer une situation proche de la réalité.⁵⁸

c. Place du jeu dans la progression

Quelle est la place du jeu dans la progression de la séquence ? Cette interrogation, similaire à celle soulevée par François Weiss qui proposait quatorze étapes à suivre pour

⁵⁸ FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale » [En ligne] in *Éducsol, Idid.*, 24 p.

déterminer la place d'une activité dans une séquence pédagogique,⁵⁹ nous semble importante. En effet, la mise en place du jeu au sein d'une séquence présente beaucoup d'avantages. La particularité du jeu est qu'il possède un caractère malléable, dû entre autre à ses trois composantes mentionnées plus haut. En ce sens, il peut être intégré à n'importe quel moment de la séquence pédagogique, à condition bien entendu d'avoir fixé au préalable les objectifs d'apprentissage. D'ailleurs, le schéma suivant nous montre les différents moments où le jeu peut être intégré :



Synthèse des différents moments dans une séquence de classe où le jeu peut être intégré⁶⁰

3. Jeu et public d'apprenants : un choix minutieux

Dans ce troisième volet, nous évoquerons les questions qu'un enseignant doit se poser avant de mettre en place un jeu dans sa classe et nous nous demanderons si le jeu joue le même rôle à différents âges.

A. Comment choisir un bon jeu ?

Choisir un bon jeu à mettre en œuvre en situation d'enseignement n'est pas une mince affaire. C'est un véritable casse-tête pour les enseignants qui doivent trouver un véritable équilibre entre l'activité ludique, le contenu des apprentissages et motivation des élèves. Il est important en effet pour un enseignant de bien connaître le groupe-classe avec lequel il travaille afin de prévenir les éventuelles situations embarrassantes. Alors, avant de se lancer

⁵⁹ WEISS François, *op.cit.*, Paris : Hachette, 2002, p. 10

⁶⁰ D'après DUBOIS Natacha, « La place du jeu dans une séquence de classe » [En ligne] in *Savoirs CDI – Réseau Canopé*, disponible sur : <<https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie-reflexion/organiser-et-animer-des-espaces-pedago-ludiques-du-cdi/la-place-du-jeu-dans-une-sequence-de-classe.html>>, consulté le 12 avril 2018.

vers une mise en œuvre aléatoire, l'enseignant devra se poser un ensemble de questions⁶¹, lesquelles sont :

Quel est l'objectif du jeu ? Comme toute séquence pédagogique, la séquence de jeu demande de définir un ou des objectifs d'apprentissage clairs. Quelle(s) compétence(s) voulez-vous mettre en avant avec votre séquence ? Compréhension écrite/orale, production, renforcement de vocabulaire, de grammaire, etc... C'est évidemment la question primordiale à se poser.

Combien ai-je d'apprenants ans ce groupe ? Question importante pour déterminer si vous allez jouer en équipe ou individuellement, la question du nombre peut être problématique pour les jeux en équipes dans les petits groupes, ou au contraire pour les jeux plus individuels dans des classes à grands effectifs.

Quel est leur niveau et leur personnalité ? Attention à ne pas confondre les deux ! Un apprenant de bas niveau mais ouvert et dynamique peut vous aider à faire accepter le jeu au groupe, et inversement, certains groupes de haut niveau n'auront peut-être pas l'esprit réceptif au jeu. Il faudra dans tous les cas adapter une règle ou se servir d'un jeu comme prétexte, en accord avec ce que vous connaissez de votre groupe.

De combien de temps je dispose ? Prenez garde à la première utilisation d'un jeu, ou aux groupes frileux : certains jeux ne nécessitent que très peu d'explications, un tour de chauffe suffit, mais ce n'est pas toujours le cas, et le niveau du groupe peut aussi influencer sur le temps que vous devrez consacrer à l'introduction d'un jeu. Attention aussi, et surtout, aux comptage des points et corrections diverses qui, bien souvent sont plus longues qu'on ne l'imagine. C'est un moment important d'échange entre les apprenants, où ils s'enrichissent des réponses des autres. Ne l'éludez que si vous considérez qu'il n'apporte rien, mais prenez-le en compte dans votre estimation du temps à consacrer à la séquence.

De quel espace je dispose ? Petite classe ? Tables fixes ou mobiles, intérieur, extérieur, utilisation de l'espace de l'école/université/institut complet possible etc... La question de l'espace est liée à la question du mouvement de l'apprenant. Travailler sur la gestuelle, faire lever, dégager la cage thoracique...

Est-ce que je joue ? Participer peut être très utile pour guider le jeu, corser le challenge, ou, au contraire, le simplifier. C'est une question délicate qu'il faut adapter en fonction des réponses précédentes... besoin d'un nombre pair ? Pensez aussi que les apprenants aiment souvent jouer avec le professeur, c'est l'occasion de voir d'autres réactions, et de faire tomber un peu plus les barrières, mêmes minimales, de la structure « classe » tableau/public etc...

C'est en répondant à ces questions que l'enseignant pourra mettre en place un jeu dans sa classe. Il veillera à tenir compte de tous ces dénominateurs pour réussir son activité.

B. Jeu à l'école, jeu au collège, jeu au lycée : peut-on jouer à tout âge ?

Comme nous l'avons vu dans les parties précédentes, le jeu présente des avantages psychologiques, cognitifs et sociaux considérables pour un individu, et dans le cas d'un sujet apprenant une langue étrangère, sa contribution dans le développement de la compétence langagière de communication est elle aussi non négligeable. De plus, au regard des instructions officielles, on remarque que le jeu en tant qu'outil pédagogique bénéficie d'une promotion plus importante au cours des premières années d'apprentissage en maternelle, soit auprès des enfants, et beaucoup moins auprès des adolescents pour le cas des langues

⁶¹ Nous reprenons à l'identique les six questions ainsi que les explications qui les suivent telles qu'elles ont été écrites dans HELME Ludovic, JOURDAN Romain, TORTISSIER Kevin, *op.cit.*, p. 66-67

vivantes, en témoigne la faible récurrence des termes s'y rattachant dans les programmes de collège et de lycée.

Cependant, les travaux d'Eckert et Klemm⁶² constituant un véritable plébiscite en faveur de l'usage de l'activité ludique auprès des adultes, nous amènent à penser le jeu peut se jouer à tout âge. Cette utilisation du jeu est destinée à différents objectifs : tandis que les enfants jouent pour développer leurs capacités (intellectuelles, motrices,...), les adultes, eux, jouent pour perfectionner leur intelligence dans un ou plusieurs domaines spécifiques, comme celui que constitue les langues vivantes.

Tout ceci nous conduit à penser que « le jeu fait participer non seulement l'intellect de l'apprenant, mais aussi toute la personnalité tant au niveau sentimental qu'au niveau relationnel, ce qui favorise un apprentissage global (ou holistique). »⁶³ Nous pouvons donc estimer que recourir au jeu en situation d'enseignement avec des adolescents est un bon moyen de favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier développer les compétences orales qui s'y attachent.

⁶² Les travaux d'ECKERT Felicitas et KLEMM Sabine ont été cités dans GOTTLOEBER-RAOUAFI Marie-Sophie, *Apprendre par le jeu. Dans quelles mesures peut-on utiliser des activités ludiques en cours de langue vivante étrangère avec des adolescents ?*, Mémoire de Master : Langues germaniques, sous la direction de Madame E. Vargas, Grenoble : Université Stendhal, pp. 30-32

⁶³ *Idem.*

TROISIÈME PARTIE

EXPÉRIMENTATION ET RETOUR

Dans la partie précédente, nous avons vu que choisir un jeu, à la fois adapté au public d'élèves et intégré dans une séquence pédagogique, tout en considérant les conditions et limites d'organisation de l'activité, n'est pas une chose facile. Cependant, à l'issue d'un second stage de mise en situation professionnelle, nous avons tenté d'expérimenter la méthode ludique en proposant des activités ludiques pour chaque public d'élèves.

Ainsi, afin d'étoffer cette troisième partie, nous allons tout d'abord présenter et justifier le choix du public avec lequel nous avons décidé de travailler ainsi que les jeux que nous avons sélectionnés pour correspondre aux programmes et ceux que nous avons retenus pour notre travail. Ensuite, nous allons développer la mise en application des activités au sein de la classe et en relever les problèmes rencontrés que nous ferons suivre d'une analyse critique. Enfin, nous étudierons les résultats obtenus auprès des élèves et proposerons une réflexion sur notre manière d'enseigner le chinois au moyen de l'approche ludique.

1. Public d'élèves et jeu

A. Présentation globale du public en situation d'enseignement

À l'issue de notre stage d'observation, nous avons pu observer plusieurs classes, allant de la classe de seconde à celle de la terminale, dans deux lycées différents. Chaque lycée présentait une particularité : pour l'un, la discipline du chinois était enseignée en LV2 et pour l'autre, en LV3. En conséquence, nous avons eu le choix entre six profils de classe que nous proposons de synthétiser dans le tableau suivant :

PLACE DU CHINOIS DANS L'ENSEIGNEMENT	NIVEAU DE CLASSE	EFFECTIF	NOMBRE D'ANNEES ETUDIEES
LV2	Seconde	9	3
LV2	Première	3	4
LV2	Terminale	7	5
LV3	Seconde (2 classes)	30	0
LV3	Première	34	1
LV3	Terminale	25	2

Récapitulatif des classes observées à l'issue du stage d'observation

De manière générale, nous avons observé que les élèves des sept classes étaient en grande majorité francophones et les classes, pour l'ensemble, présentaient une hétérogénéité face à l'apprentissage de la langue chinoise : tandis que certains élèves avaient plus de facilités pour apprendre la langue, d'autres en avaient moins.

Pour faire face à cette hétérogénéité, en particulier pour les classes de seconde, première et terminale de chinois LV3, un plan de classe a été mis en place, associant en binôme un élève de niveau plus faible et un autre de niveau fort. Il permettra peut-être de faire progresser l'ensemble du groupe classe.

Pour autant, afin d'enrichir notre recherche ci-présente, nous avons tenté de sélectionner des jeux exploitables en fonction du niveau de classe et adaptés aux contenus des apprentissages.

B. Propositions des activités ludiques en fonction du niveau de classe

a. Le niveau seconde

Comme nous l'avons montré dans le tableau précédent, nous avons le choix entre trois classes de seconde : deux classes étudient le chinois en LV3 et une le chinois en LV2. Compte tenu de la position du chinois dans l'enseignement, il est facile d'imaginer que le rapport des élèves à la langue n'est pas le même. Nous avons donc décidé, en fonction du programme d'enseignement édité par le Ministère français de l'Education nationale, de traiter la notion du vivre ensemble par le biais de deux activités ludiques pour les trois classes de seconde : le jeu de rôle et le jeu sur les transports.

Le jeu de rôle et le jeu sur les transports s'intègrent tout deux parfaitement dans la notion du vivre ensemble. Avec le jeu de rôle, l'enseignant pourra par exemple travailler avec ses élèves les relations humaines : à la manière du théâtre, on pourrait imaginer une scène dans laquelle les élèves joueraient un rôle se rapprochant au mieux de la réalité. Ainsi, le jeu de rôle, par sa grande diversité d'adaptation à toute sorte situation, permet de développer la spontanéité, la créativité et l'interaction sociale et orale.⁶⁴

En travaillant avec le jeu sur les transports, l'enseignant-animateur pourra travailler avec ses élèves le rapport avec l'espace urbain : on pourrait demander aux élèves de décrire les alentours de l'établissement, de dire leur itinéraire pour y venir, etc. Ils découvriront le lexique des transports et la construction de la syntaxe chinoise avec une préposition.

⁶⁴ TABENSKY Alexis, *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, Paris : L'Harmattan, 1997, 396 p.

b. Le niveau première

Les classes de première présentent un gros écart en terme d'effectif. Il ne va pas sans dire que cette différence a pesé sur nos choix de jeux : nous proposons en effet de jouer au « Qui est-ce ?/Qui suis-je ? » et s'amuser avec les virelangues.

Au regard du programme du cycle terminal, nous estimons en effet que jouer au « Qui est-ce ?/Qui suis-je ? » permet de mobiliser les savoirs des élèves sur les grandes figures de la Chine dans le cas où ils les auront étudié dans les séances précédentes. Ce jeu permettra de répondre à la notion *Mythes et héros* et réactiver les savoirs des élèves. On pourrait espérer que ceux-ci écrivent des noms de personnages fantastiques comme Yu Gong 愚公, Da Yu 大禹, Sun Wukong 孙悟空, ou issus de l'époque contemporaine tels que Mao Zedong 毛泽东, Deng Xiaoping 邓小平 ou encore Xi Jinping 习近平.

Les virelangues sont, comme dans chaque pays où il y a une singularité de la langue, un moyen de pratiquer la langue d'apprentissage de manière amusante et permettent de travailler la phonétique et la phonologie. Bien que difficile à leur trouver un apport culturel, on peut néanmoins les utiliser pour montrer la diversité du monde chinois (notion *Espaces et échanges*) et en particulier à l'intérieur même de la Chine : une langue commune, le mandarin, et sa diversité d'accent.

c. Le niveau terminale

La classe de terminale est la dernière étape du parcours d'un élève dans l'enseignement secondaire qui se termine par les épreuves du baccalauréat. Étant donné que la réforme engrangée depuis 2013 évalue les compétences orales de l'élève en langue vivante étrangère, nous choisissons donc de proposer un jeu qui permet aux élèves d'interagir au maximum à l'oral et de s'exprimer en continu : le « Match de boxe argumentatif ».

Nous estimons que ce jeu, s'il est bien utilisé, rentre parfaitement dans la logique actionnelle du cadre de référence. Il permet notamment aux élèves de produire un énoncé construit et clair ; le but étant de se faire comprendre et d'être compris. La particularité de cette activité est qu'elle peut s'adapter à toutes les séquences : l'enseignant pourrait amener les élèves à discuter et débattre autour d'une figure héroïque chinoise, des migrations intérieures avec le contexte des travailleurs migrants (les *nóngmíngōng* 农民工), des particularités économiques, politiques et culturelles des mégapoles comme Pékin et Shanghai, ou encore du progrès technologique qui change la société chinoise, notamment avec les « Quatre nouvelles grandes inventions (*Xīn Sìdà fā míng* 新四大发明) ».

L'ensemble des jeux que nous avons proposé ci-dessus respecte le cheminement des six questions vues dans notre seconde partie, permettant à l'enseignant de choisir l'activité ludique qu'il souhaite mettre en place. Cependant, en raison de courte durée de notre stage de mise en situation professionnelle, nous avons dû réduire nos choix de travail.

C. Choix du public et des jeux de travail

Lors de ce second stage, nous avons décidé de travailler avec une des deux classes de seconde LV3 et celle de terminale LV2 ; un choix que nous allons tenter de justifier. Nous allons également présenter les jeux que nous avons retenus pour chaque public.

a. La classe de seconde LV3

Comme nous l'avons évoqué dans la section précédente, la classe de seconde propose des enseignements d'exploration parmi lesquels la discipline du chinois fait partie. Cette position de la discipline indique que les élèves n'ont jamais étudié la langue chinoise les années précédentes et débutent donc leur apprentissage. Cette donnée a influencé notre choix de travail car il nous appartenait de construire un apprentissage varié et ludique afin d'attirer l'intérêt et la motivation des élèves pour notre discipline, pour qu'ils ne considèrent pas le chinois comme une simple option. De plus, le nombre important de la classe de seconde fut d'autant plus décisif. Allier apprentissage, méthode ludique et gestion d'une classe à gros effectif était un véritable défi.

Nous avons donc décidé de mettre en place un seul jeu pour la classe – le jeu de rôle –, à intégrer dans la séquence sur les achats de la vie quotidienne. Cette activité ludique s'inscrit dans la perspective actionnelle préconisée par le C.E.C.R.L. et leur permettra de développer leur compétence de communication.

b. La classe de terminale LV2

En référence au tableau récapitulatif des classes observés ci-dessus, on peut constater que la classe de terminale LV2 était peu nombreuse : seulement sept élèves composaient le groupe-classe. Les élèves de terminale ont opté pour le chinois en guise de seconde langue vivante d'étude et avaient donc étudié le chinois depuis au moins quatre ans. Mais la particularité de la classe de terminale est que les élèves doivent passer les épreuves du baccalauréat et notamment l'épreuve orale de langue vivante. Ils doivent donc s'entraîner à l'oral, en particulier à produire un énoncé oralement et en continu.

C'est pourquoi, afin de mobiliser au maximum les compétences orales, nous avons décidé de faire jouer les élèves au « Match de boxe argumentatif » sous le prisme de la notion *Lieux et formes du pouvoir*, avec pour thème : Shanghai, une mégalopole mondiale.

2. Mise en application des jeux et synthèse des écueils observés

A. Le jeu de rôle et la seconde LV3

a. La préparation avant le jeu

Le jeu de rôle permet une mobilisation active des compétences orales. Il permet également à l'apprenant de la langue de s'investir totalement dans son apprentissage. C'est donc pour ces raisons que nous avons choisi de mettre en œuvre cette activité ludique en fin de séquence, pour amorcer la tâche finale.

En effet, le jeu consistait à ce que les élèves imaginent un dialogue, entre un vendeur et un ou plusieurs acheteurs dans un centre commercial, qu'ils auraient joué en classe. La tâche finale initialement prévue consistait à ce qu'ils se rendent dans un commerce chinois et achètent un objet tout en pratiquant la langue chinoise. Malheureusement, nous n'avons pas pu aboutir à cette tâche, un peu trop ambitieuse pour des débutants, par faute de temps. Nous nous sommes ainsi résignés à considérer le jeu de rôle comme tâche finale de notre séquence.

Néanmoins, avant d'en arriver à l'activité ludique, nous avons commencé par introduire le lexique et les structures grammaticales nécessaires à notre séquence. Nous avons ensuite fait faire rédiger aux élèves, en guise de tâche intermédiaire, une liste d'achat/vente pour qu'ils mémorisent et reconnaissent le vocabulaire. Ce n'est qu'en phase de réinvestissement que les élèves ont eu à imaginer le dialogue, d'abord à l'écrit puis le jouer à l'oral.

b. La mise en œuvre du jeu

Pour mettre en œuvre l'activité ludique, nous avons commencé par créer une atmosphère favorable afin d'amener les élèves à adopter une attitude ludique. Pour ce faire, nous avons revu brièvement à l'oral le lexique étudié les séances précédentes avec les élèves et nous avons annoncé l'objectif de la séance du jour comme suit :

Aujourd'hui, nous allons jouer à un jeu. 你们要想想一个小对话, 有一个卖家和几个买家 [Vous allez imaginer un petit dialogue entre un vendeur et un ou plusieurs acheteurs]. 然后你们要上黑板说一说 [vous allez passer au tableau jouer votre dialogue]. Mettez-vous par groupe de cinq personnes, pas besoin de bouger dans toute la classe, il vous suffit de vous retourner. 好, 你们有十分钟的时间想一想你们的对话, 你们先要写字 [Vous avez dix minutes pour imaginer votre dialogue, d'abord par écrit], ensuite je désigne le groupe qui passe au tableau. Petit rappel : utilisez ce qu'on appris.

En même temps que nous annonçons l'objectif de la séance, nous projetions⁶⁵ au tableau les consignes ainsi que les structures que les élèves devaient impérativement employer ; le but étant qu'ils réutilisent leurs savoirs et développent *in fine* leurs compétences de production et de réception orales.

Une fois les groupes mis en place, le jeu fut lancé et les élèves se mirent à travailler. Pendant ces dix minutes de travail, nous sommes passés, en qualité d'enseignant-animateur, voir chaque groupe pour voir si les règles du jeu avaient été comprises de tous les élèves. Dans le cas contraire, nous expliquions de nouveau les règles du jeu à tout le groupe-classe.

Après ces dix minutes de préparation à l'écrit, nous avons choisi trois groupes pour passer à l'oral. Pour chaque groupe qui passait à l'oral, nous donnions une consigne commune : chaque élève ne devait pas lire ce qu'il avait noté mais parler et interagir avec ses partenaires, le support papier ne devait servir que pour les aider.

B. Le « Match de boxe argumentatif » et la terminale LV2

a. La préparation avant le match

Comme pour chaque nouvelle séquence, nous avons suivi l'axe de progression (introduction, mémorisation/reconnaissance, réinvestissement) pour aborder la séquence sur la mégapole Shanghai. Nous avons commencé par introduire à l'oral le lexique au moyen d'iconographies et présenter le contexte de la ville de Shanghai.

Pour aborder Shanghai sous la notion *Lieux et formes du pouvoir*, nous avons décidé de travailler en quatre temps : tout d'abord, nous avons fait une présentation générale de la ville en fonction de sa position géographique par rapport à la Chine, puis nous avons étudié son passé historique avec les Occidentaux, ensuite le contexte actuel et sa position de capitale économique de la Chine voire même de l'Asie et, enfin, une ouverture sur sa position dans le monde.

Ce n'est qu'après avoir étudié cela que nous avons choisi d'installer le « match de boxe argumentatif », c'est-à-dire en fin de séquence. L'activité avait pour utilité d'aiguiser la compétence de production orale des élèves de terminale afin de les préparer aux épreuves du baccalauréat. Elle permettait aussi de forger en eux un esprit critique.

⁶⁵ Cf. Annexe 5 – Copie des planches projetées au tableau : planche pour la classe de seconde LV3

b. L'entrée dans le ring

La mise en œuvre du jeu s'est faite progressivement. Nous avons tenu compte du contexte pédagogique des élèves et leur avons demandé s'ils n'avaient pas besoin d'une courte pause.⁶⁶ Puis, après avoir motivé les élèves et installé une atmosphère favorisant l'attitude ludique recherchée, nous avons annoncé que nous allions jouer à un jeu de boxe argumentative en deuxième partie de séance :

好了，我们今天先复习一下，然后我们要玩一个游戏。[...] 关于上海这个主题，我们要做一个辩论。[*Bien, aujourd'hui nous allons tout d'abord réviser, puis jouer à un jeu. (...) On va faire un débat à propos du thème Shanghai.*]

Après quelques minutes de révisions, nous avons annoncé les règles du match. Elles étaient simples : le groupe-classe était divisé en deux groupes, l'un pour, l'autre contre, et devait s'affronter à coups d'argumentation, tout ceci en langue chinoise. Pour animer le match, nous avons projeté⁶⁷ au tableau des questions ouvertes permettant de fluidifier le débat. Les élèves devaient au fur et à mesure des questions, formuler au moins un argument et le justifier.

En qualité d'enseignant-animateur, nous nous contentions de veiller à la bonne poursuite du jeu et à sa fluidité. Nous ne pouvions en effet nous permettre de jouer avec les élèves en raison de la position d'enseignant que nous tenions.

C. Les problèmes observés quant à la mise en œuvre

a. Les problèmes liés au contexte pédagogique

Lors de la mise en œuvre des jeux, nous avons été confrontés à plusieurs problèmes, dont ceux liés au contexte pédagogique. Tout d'abord, concernant les questions relevant de la gestion de classe, la configuration de la salle de la classe de seconde n'était pas optimisée pour la mise en œuvre du jeu de rôle. En effet, pour des raisons qui nous sont extérieures, nous n'avons pas pu modifier la disposition des tables ; probablement en raison du chahut qui aurait été causé. Nous voulions initialement adopter une disposition en îlots mais les conditions étaient telles que nous nous en sommes tenus au plan de table classique.

Avec la classe de terminale, nous n'avons également pas pu modifier la disposition des tables mais nous avons demandé aux élèves, déjà répartis en deux groupes, de se mettre en opposition pour la poursuite du jeu. Dans l'ensemble, nous n'avons pas constaté d'écueils avec les élèves de terminale.

⁶⁶ Précisons que le cours de chinois des élèves de terminale LV2 était le vendredi en fin de journée. Il était important donc de tenir compte de la psychologie des élèves et du contexte scolaire.

⁶⁷ Cf. Annexe 5 – Copie des planches projetées au tableau : planche pour la classe de terminale LV2

Ensuite, concernant les questions relatives à la gestion de classe, nous étions en charge d'une classe à gros effectif. Nous avons opté pour un travail par groupe de cinq élèves, donc un total de six groupes dans la classe. Nous avons constaté que le travail en groupe s'est bien déroulé dans l'ensemble mais nous nous sommes rapidement retrouvés face à une situation tintamarresque : les élèves, probablement dans l'entrain du jeu, ont commencé à s'amuser en classe, sans avoir aucun lien avec l'objet de la séance. Nous avons dû alors élever la voix pour faire un rappel à l'ordre.

En ce qui concerne les élèves de terminale, nous n'avons pas été confrontés à ces problèmes. Cela est dû certainement à la nécessité de passer le baccalauréat en fin d'année scolaire. Nous avons eu des élèves très attentionnés et faisant preuve de sérieux.

Enfin, nous avons été confronté à des problèmes de gestion de temps aussi bien avec la classe de seconde qu'avec la classe de terminale. Avec les élèves de seconde, les dix minutes initialement prévues pour la création du dialogue ont dépassé le quart d'heure et afin d'écouter tous les cinq groupes, le jeu a pris la durée de toute une séance. Cette digression de temps est certainement due à notre manque d'expérience concernant la mise en œuvre ludique en situation d'enseignement.

Les élèves de terminale ont, quant à eux, fait preuve de concision et d'esprit de synthèse. Néanmoins, les trente minutes prévues se sont prolongées de dix minutes car nous avons constaté que les élèves prenaient à cœur ce jeu et étaient fortement motivés à interagir en chinois.

b. Le problème de la relation enseignant-élève

Hormis les problèmes liés au contexte pédagogique, nous avons remarqué un autre problème concernant la relation entre enseignant et élèves. En effet, nous avons constaté que certains élèves, particulièrement ceux de seconde, ne nous ont plus considéré comme leur enseignant mais comme un camarade. Nous estimons avoir mis suffisamment de distance entre les élèves et nous-mêmes mais il s'avère que cela n'était pas suffisant.

Il est important que l'enseignant, surtout lorsqu'il tient la position d'animateur d'activité ludique, garde une certaine distance avec ses élèves afin de garantir la neutralité de ce dernier. Tout ceci fait partie du rôle de l'enseignant.

c. Le problème en lien avec les jeux

Un problème, qui peut être considéré comme mineur, s'est posé à nous quant à la question de l'attribution des points ou du prix de la victoire. En effet, lorsque nous avons annoncé aux élèves que nous allions « jouer », la plupart m'ont fait des remarques comme : « Monsieur, on gagne quoi si on gagne ? » ou « Comment on fait pour savoir qui a gagné ? »

Il est important de préciser que la notion de jeu est rattachée à celle de compétitivité : on joue pour se faire plaisir, mais on joue aussi pour gagner. Nous nous sommes alors trouvés dans une situation légèrement déstabilisante car nous n'avions pas songé à cette donnée.

Cependant, pour faire face à cela, nous n'avons pas eu d'autres choix que de répondre : « ce que vous gagnez, c'est de pouvoir jouer en chinois, c'est une opportunité, une chance à ne pas rater ! » Il ne va pas sans dire que cette réponse en a influencé plus d'un seul. Certains élèves ont en effet exprimé une réticence au jeu ; notre réponse avait influencé leur motivation. Mais bien heureusement, grâce à la dynamique de groupe initiée par l'annonce du mot « jeu » – les élèves ont probablement associé le terme « jeu » à « amusement », donc « on ne travaille pas en cours de chinois, on s'amuse » –, le jeu s'est poursuivi.

3. Analyse et bilan des résultats

A. Analyse des résultats obtenus...

a. ... par rapport aux jeux

De manière générale, les deux jeux que nous avons mis en place ont obtenu des résultats positifs. Les jeux installés se sont bien intégrés à la séquence, autant par rapport aux programmes que par rapport à la perspective actionnelle.

Nous avons pu observer que les élèves de seconde LV3 ont su se projeter dans une situation pseudo-réelle en nous montrant qu'ils savent manier l'art de la négociation, un fait culturel très important en Chine, ou demander de changer la couleur et le prix de l'objet souhaité, avec des répliques comme : « 这件衣服太贵了, 可以便宜一点吗? » [Ce vêtement est trop cher, peut-on le faire moins cher ?] ou « 请问, 这个手机多少钱? 有黑色吗? » [S'il-vous-plaît, combien coûte ce portable ? L'avez-vous en noir ?]. Tout ceci pouvait être également une préparation au projet de voyage linguistique en Chine en classe de première, s'ils avaient fait le choix, bien sûr, de continuer cet enseignement facultatif.

Les élèves de terminale LV2 ont, quant à eux, bâti des savoirs supplémentaires en lien avec la mégapole Shanghai. Nous avons pu observer qu'à l'issue de ce débat, les élèves ont pu voir que Shanghai, dû notamment à son passé historique, est devenue le pôle économique

de la Chine et même d'Asie, avec ses problèmes sociaux ; en témoignent les arguments comme : « 我觉得上海的生活很好, 因为上海市一个很发达的城市, 有很多金融高楼。它也是亚洲的经济中心。 » [Je pense que la vie à Shanghai est agréable car Shanghai est une ville développée, il y a beaucoup d'immeubles de finance. Elle est aussi le centre économique de l'Asie.]; ou encore : « 我不同意, 我觉得上海的生活不好, 因为有很多人, 有很多民工, 他们没有工作, 他们很穷! » [Je ne suis pas d'accord, je pense que la vie à Shanghai n'est pas bien car il y a beaucoup de monde, beaucoup de travailleurs migrants. Ils n'ont pas de travail, ils sont pauvres !]

b. ... par rapport aux élèves

Globalement, les élèves ont su pour l'ensemble mobiliser leurs savoirs et compétences orales nécessaires à la compétence de communication langagière. Ils ont su s'adapter rapidement à la méthode ludique, peu commode dans l'enseignement français nous le concevons, et ont fourni de bons résultats.

Concrètement, si l'on regarde les résultats finaux, les élèves de seconde LV3 ont su produire à l'oral un court dialogue, comprenant formules de politesse, négociations ou demandes d'échange de couleur, recourant ainsi aux compétences générales et aux composantes pragmatique et sociolinguistique ; de même pour les élèves de terminale LV2 qui ont su formuler un discours argumenté, structuré et cohérent.

Cependant, nous pouvons déplorer que lors de la phase de préparation, les élèves, en particulier ceux de seconde LV3, ont recouru au français pour établir leur dialogue. Néanmoins, compte tenu de la position du chinois en tant qu'enseignement d'exploration, il ne nous est pas possible d'exiger trop de la part d'élèves débutants.

B. Bilan des résultats

Les résultats positifs que nous avons obtenus au bout de ces deux semaines de stage de mise en pratique, voire même de mise en situation professionnelle, nous confirment que l'usage de la méthode ludique dans l'acquisition de la langue chinoise est une bonne chose. Mais d'un autre côté, nous pouvons dire que recourir à la méthode n'est pas un concept à prendre à la légère.

Si nous nous estimons chanceux d'avoir contribué à la réussite des jeux, nous pouvons néanmoins dire qu'un jeu mal préparé serait improductif pour le groupe-classe. Plusieurs facteurs sont à prendre en compte dont les plus importants sont les connaissances pré-

requis. Nous pouvons l'imaginer, sans fondements dans la langue, les élèves ne peuvent pas ou *a minima* ne pourraient pas s'amuser pleinement en chinois. Il est possible en effet qu'ils se sentent lésés par leurs lacunes, ce qui serait évidemment improductif au processus d'apprentissage du chinois.

Hormis cela, nous estimons que, tout comme le jeu de rôle a eu un fort succès auprès des élèves de seconde LV3, le « match de boxe argumentatif » n'en a pas moins démerité chez les élèves de terminale LV2. Les jeux ont répondu à l'approche actionnelle en considérant les apprenants de chinois comme des acteurs sociaux de la langue. Nous estimons ainsi que, pour l'ensemble, l'objectif des jeux a été pour chacun atteint.

CONCLUSION

Les recherches que nous avons menées pour la rédaction de ce travail ont mis en exergue un facteur commun existant entre le jeu au sens où nous l'entendons, c'est-à-dire en tant qu'outil au service de l'enseignement, particulièrement celui des langues vivantes, et les compétences orales nécessaires à la compétence à communiquer langagièrement préconisée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. De plus, nous avons montré en fonction des travaux scientifiques que le jeu présente des avantages non négligeables pour un individu apprenant, notamment aux niveaux psychologique, cognitif et social. L'exploitation des jeux favorise donc la communication et l'interaction, et créer une dynamique sociale de groupe.

Nous avons également montré que la mise en place de jeux en classe de langue présuppose des conditions optimales d'organisation, relatives entre autre à la gestion de l'espace, du temps et de la classe. Et il ne va pas sans rappeler qu'à ces dernières, sont bien évidemment rattachées des limites que tout enseignant de langue se doit de tenir rigueur. Par ailleurs, dans un souci de répondre aux programmes français d'enseignement des langues vivantes, élaborés par le Ministère de l'Education nationale, nous avons montré que jeux et objectifs culturels et communicatifs peuvent aller de paires. De même, nous avons montré que le jeu a une valeur intergénérationnelle dans le rapport jeux/apprenants : il appartient à l'enseignant de choisir un jeu adapté à son public d'apprenants.

Enfin, l'expérimentation que nous avons conduite au sein de la classe de seconde LV3 et celle de terminale LV2 nous a conforté l'idée de recourir à la méthode ludique pour l'enseignement du chinois, en témoignent les résultats positifs obtenus. Cependant, rappelons également que l'obtention de ces résultats n'a été possible qu'uniquement après un travail d'introduction et de mémorisation/reconnaissance du lexique et des concepts culturels car le chinois n'est pas une langue transparente par rapport au français. Le jeu, bien que limité dans sa mise en œuvre, n'est donc intervenu qu'en fin de séquence.

Pour conclure ce travail, au regard des recherches effectuées et de l'expérimentation menée en situation réelle d'enseignement, nous estimons avoir répondu positivement à notre problématique de départ. Et en ce qui nous concerne, en tant que futur enseignant de chinois, nous ne pouvons que conseiller l'utilisation de jeux en classe de langue, permettant ainsi aux élèves de faire le lien entre le contenu de leur apprentissage et la réalité.

BIBLIOGRAPHIE

OUTILS DE TRAVAIL

- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, édition numérisée au format PDF, disponible en téléchargement libre, 196 p.
- FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010 : Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique*, arrêté du 8 avril 2010, Journal officiel du 25 avril 2010, 13 p.
- FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010 : Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques*, arrêté du 21 juillet 2010, Journal officiel du 28 août 2010, pp. 22-27
- FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle*, arrêté du 18 février 2015, Journal officiel du 12 mars 2015, 22 p.
- FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 : Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*, rubrique : *Langues vivantes (étrangères ou régionales)*, arrêté du 9 novembre 2015, Journal officiel du 24 novembre 2015, pp. 127-136
- FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 : Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)*, rubrique : *Langues vivantes (étrangères ou régionales)*, arrêté du 9 novembre 2015, Journal officiel du 24 novembre 2015, pp. 257-269

OUVRAGES CONSULTÉS ET CITÉS

- BANGE Pierre, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, Paris : L'Harmattan, « Education pédagogie linguistique », 2005, 246 p.
- BOUR Charlotte, Hoyet Coline, *En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ?*, Mémoire de Master : Métiers de l'Éducation et de la Formation, Montpellier : IUFM, 2012, 86 p.
- CHAVAND Camille, « Le jeu pour favoriser la prise de parole en classe de langue », Mémoire de Master 2 professionnel : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, mention Second degré, sous la direction de Heidy Berthet, ESPE Grenoble, 2014-2015, 40 p.
- CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Créations Loisirs Enseignement international, 2003, 304 p.
- GOTTLÖBER-RAOUAFI Marie-Sophie, *Apprendre par le jeu. Dans quelles mesures peut-on utiliser des activités ludiques en cours de langue vivante étrangère avec des adolescents ?*, Mémoire de Master : Langues germaniques, sous la direction de Madame E. Vargas, Grenoble : Université Stendhal, 2013, 88 p.

- JECKER Aurore, *Jouer en langue étrangère : lâcher prise et être là ?*, Exigence partielle à la certification finale, Manufacture : Haute école de théâtre de Suisse romande, avril 2009, 33 p.
- LYR Guyette, *Oser s'exprimer*, Paris : Eyrolles, 2010, 204 p.
- PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, édition numérisée au format PDF « ouvert » non verrouillé, téléchargeable gratuitement sur : <<https://www.christianpuren.com>>, 302 p.
- SILVA Haydée, *Le jeu en classe de langue*, Créations Loisirs Enseignement international, coll. Techniques et pratiques de classe, 2008, 207 p.
- TABENSKY Alexis, *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, Paris : L'Harmattan, 1997, 396 p.
- WEISS François, *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris : Hachette, 2002, 127 p.
- WINNICOTT Donald Woods, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, traduit de l'anglais par Claude Monod et Jean-Bertrand Pontalis, Paris : Gallimard, 2002, 278 p.

ARTICLES ET TRAVAUX UNIVERSITAIRES CONSULTÉS ET CITÉS

- GAUSSOT Ludovic, « Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité », *Le Carnet PSY*, n° 62, février 2001, pp. Eyrolles, 2010, pp. 22-29
- HELME Ludovic, JOURDAN Romain, TORTISSIER Kevin, « Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques », *Rencontres Pédagogiques du Kansai 2014*, Institut Français du Japon, pp. 64-68
- JACTAT Bruno, « Pause récréative ou méthode à part entière ? », *Le Français dans le monde*, n°358, juillet-août 2008, pp. 30-32
- MEGUENNI LAHRECHE Amel, « Le Ludique comme Stratégie d'Enseignement/Apprentissage en Classe de Langue », Tradtec, n°14, Université d'Oran 2, 2015, pp. 92-101
- SILVA Haydée, « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? » [En ligne], in Franc-Parler: Le site des professeurs de français, disponible sur : <<http://www.francparler-oif.org/le-jeu-un-outil-pedagogique-a-part-entiere-pour-la-classe-de-fle/>>

SITES CONSULTÉS

- DUBOIS Natacha, « La place du jeu dans une séquence de classe » [En ligne] in *Savoirs CDI – Réseau Canopé*, disponible sur : <<https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie-reflexion/organiser-et-animer-des-espaces-pedago-ludiques-du-cdi/la-place-du-jeu-dans-une-sequence-de-classe.html>>, consulté le 12 avril 2018
- FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée » [En ligne] ressource téléchargeable au format PDF in *Éduscol*, disponible sur : <<http://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-4.html#lien3>>, 8 p.

- FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale » [En ligne], ressource téléchargeable au format PDF in *Éduscol*, disponible sur : <<http://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-4.html#lien3>>, 24 p.
- GUS AND CO, « 12 jeux à utiliser en classe pour développer son apprentissage des langues étrangères » [En ligne], décembre 2011, disponible sur : <<https://gusandco.net/2011/12/16/12-jeux-a-utiliser-en-classe-pour-developper-son-apprentissage-des-langues/>>
- IULIANI Elena, « Le jeu et le plaisir d'apprendre par Eric Westhof » [En ligne] in *Penser (dans) l'action*, 31 janvier 2017, disponible sur : <<https://dynamiques.hypotheses.org/1156>>, consulté le 10 mars 2018
- SILVA Haydée, « Ressources pour la classe de FLE » [En ligne] in *Le jeu en classe de langue*, Le Web pédagogique, disponible sur : <<http://lewebpedagogique.com/jeulangue/>>, consulté le 22 mars 2018
- ZHIHU 知乎, “对外汉语课堂有哪些好用的游戏?” [En ligne], disponible sur : <<https://www.zhihu.com/question/22710966>>

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 – Echelles générales de mesure pour les activités de production, réception et interaction orale.....	43
Annexe 2 – Fiches disponibles concernant les jeux recensés	45
Annexe 3 – Trois types d’agencement de l’espace.....	49
Annexe 4 – Grille pour l’autoévaluation (A1 à B2).....	51
Annexe 5 – Copie des planches projetées au tableau	52

Annexe 1 – Echelles générales de mesure pour les activités de production, réception et interaction orale

Echelle générale de mesure pour l'activité de production orale :

PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE	
C2	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

Source : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 49

Echelle générale de mesure pour l'activité de réception orale :

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	
C2	Peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.
C1	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
B2	Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
B1	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).
A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

Source : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 55

Echelle générale de mesure pour l'activité d'interaction orale :

INTERACTION ORALE GÉNÉRALE	
C2	Possède une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes, avec une conscience du sens connotatif. Peut exprimer avec précision des nuances fines de signification, en utilisant assez correctement une gamme étendue de modalités. Peut revenir sur une difficulté et la restructurer de manière si habile que l'interlocuteur s'en rende à peine compte.
C1	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases avec apparemment peu de recherche d'expressions ou de stratégies d'évitement. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.
B2	Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées. Peut communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire et avec le degré de formalisme adapté à la circonstance. Peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs natifs soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni d'autre. Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments.
B1	Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc. Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).
A2	Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif ; peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne. Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. Peut gérer des échanges de type social très courts mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.
A1	Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.

Source : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 61

Annexe 2 – Fiches disponibles concernant les jeux recensés

Les jeux travaillant l'expression orale (en continu ou en interaction) :

- Fiche jeu 1 : le traditionnel « Qui est-ce ?/Qui suis-je ? » ;
- Fiche jeu 2 : la « Chasse au trésor » ;
- Fiche jeu 3 : le « Match de boxe argumentatif » ;
- Fiche jeu 4 : le jeu de rôle ;
- Fiche jeu 5 : les virelangues.

FICHE JEU 1 – QUI EST-CE ? / QUI SUIS-JE ?	
ACTIVITES LANGAGIERES PRINCIPALES/SECONDES	Expression orale en interaction ou en continu / Compréhension orale
OBJECTIFS GENERAUX	Maîtriser la structure grammaticale d'une question Réemployer le lexique étudié dans les séances précédentes
MATERIEL REQUIS	Bloc de post-it
GROUPE OU BINOME ?	Groupe de cinq joueurs maximum ou binôme
PRINCIPE ET BUT DU JEU	Chaque joueur écrit tout d'abord le nom d'une personne célèbre, d'un animal ou d'un objet sur un post-it. Ensuite, ils forment un groupe de cinq personnes. Les joueurs s'échangent les post-it sans les regarder et les collent sur le front. But : Chaque joueur pose une seule question par tour pour tenter de deviner ce qui est noté sur le papier.
REMARQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Le jeu peut être utilisé en fin de séquence pour revoir le lexique étudié (objets du quotidien, animaux, famille,...) • Le joueur peut écrire en caractère et/ou en pinyin s'il souhaite faire deviner un objet ou un animal, et en français s'il s'agit d'une personnalité. Cette personnalité aura bien entendu un lien avec le chinois. • Convient à tout type d'âge

FICHE JEU 2 – LA « CHASSE AU TRESOR »	
ACTIVITES LANGAGIERES PRINCIPALES/SECONDES	Expression orale en interaction / Compréhension orale
OBJECTIFS GENERAUX	Demander son chemin / Orienter une personne Apprendre à se diriger
MATERIEL REQUIS	Sans besoin de matériel particulier : le matériel de classe pourrait suffire
GROUPE OU BINOME ?	Groupe de 15 élèves maximum
PRINCIPE ET BUT DU JEU	Le professeur demande à un élève de sortir de la salle de classe et s'adresse aux autres pour demander une idée de cachette pour y cacher un matériel de la classe (un feutre, la brosse, le manuel, etc.) : l'objet caché sera le trésor. But : Lorsque l'élève revient, les autres joueurs le guident vers le trésor. Tous les détours sont possibles.
REMARQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation soit en fin de séquence, soit dès la deuxième partie de la séance pour réemployer au plus vite le lexique • Concerne la séquence sur les directions • Le jeu peut être mise en œuvre par l'assistance de langue le cas échéant • Convient aux apprenants de collège ou début lycée maximum

FICHE JEU 3 – LE « MATCH DE BOXE ARGUMENTATIF »	
ACTIVITES LANGAGIERES PRINCIPALES/SECONDES	Expression orale en interaction / Compréhension orale
OBJECTIFS GENERAUX	Apprendre à débattre en langue étrangère Savoir défendre ses idées et écouter celles des autres Renforcer l'esprit critique
MATERIEL REQUIS	Aucun
GROUPE OU BINOME ?	Deux groupes dans la classe (garçon/fille, gauche/droite de la salle, pour/contre)
PRINCIPE ET BUT DU JEU	À partir d'un sujet qui mène à une réflexion, le professeur pose une question ouverte pour ouvrir un débat entre les élèves. Après un temps de préparation, les deux groupes vont alors devoir s'affronter chacun son tour à coups de joutes argumentatives pour défendre leur position. But : Il n'y a pas de gagnant, ni de perdant. Lorsque l'élève revient, les autres joueurs le guident vers le trésor. Tous les détours sont possibles.
REMARQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Concerne la séquence sur les directions • Le jeu peut être mise en œuvre par l'assistante de langue le cas échéant • Convient aux apprenants de collège ou lycée

FICHE JEU 4 – LE JEU DE ROLE	
ACTIVITES LANGAGIERES PRINCIPALES/SECONDES	Expression orale en interaction / Compréhension orale
OBJECTIFS GENERAUX	Apprendre à se transposer dans la réalité Réutiliser ses acquis et les mobiliser à l'oral Entraîner les élèves à la communication active et interactive
MATERIEL REQUIS	Aucun
GROUPE OU BINOME ?	Possible de faire des groupes (si effectif nombreux) et/ou binôme
PRINCIPE ET BUT DU JEU	À partir d'un sujet relevant de la vie quotidienne, les élèves devront s'imaginer une scène et un contexte dans lequel ils incarneront des rôles en vue d'une interprétation devant la classe. But : Mobiliser au maximum les compétences orales de l'élève.
REMARQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Convient aux apprenants de collège ou lycée • Attention au recours à la langue maternelle ! • Une bonne gestion de classe, en particulier du bruit, est primordiale pour la bonne mise en œuvre du jeu

FICHE JEU 5 – LES VIRELANGUES	
ACTIVITES LANGAGIERES PRINCIPALES/SECONDES	Expression orale / Compréhension orale
OBJECTIFS GENERAUX	Perfectionner sa prononciation de manière ludique Corriger les erreurs phonétiques Repérer les différents accents d'une langue
MATERIEL REQUIS	Support visuel avec les virelangues (de préférence un support papier)
GROUPE OU BINOME ?	Individuel
PRINCIPE ET BUT DU JEU	À partir du support visuel sur lequel un ou plusieurs virelangues ont été retranscrits, l'enseignant invite quelques élèves à prononcer un énoncé. S'il constate des erreurs semblables les unes aux autres, il procède à une remédiation phonétique et phonologique. But : Remédiation phonétique et phonologique.
REMARQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Le jeu peut être mise en œuvre par l'assistante de langue le cas échéant car un groupe avec un trop gros effectif pourrait être improductif. • Convient aux apprenants de collège ou lycée

Les jeux travaillant sur la compréhension orale :

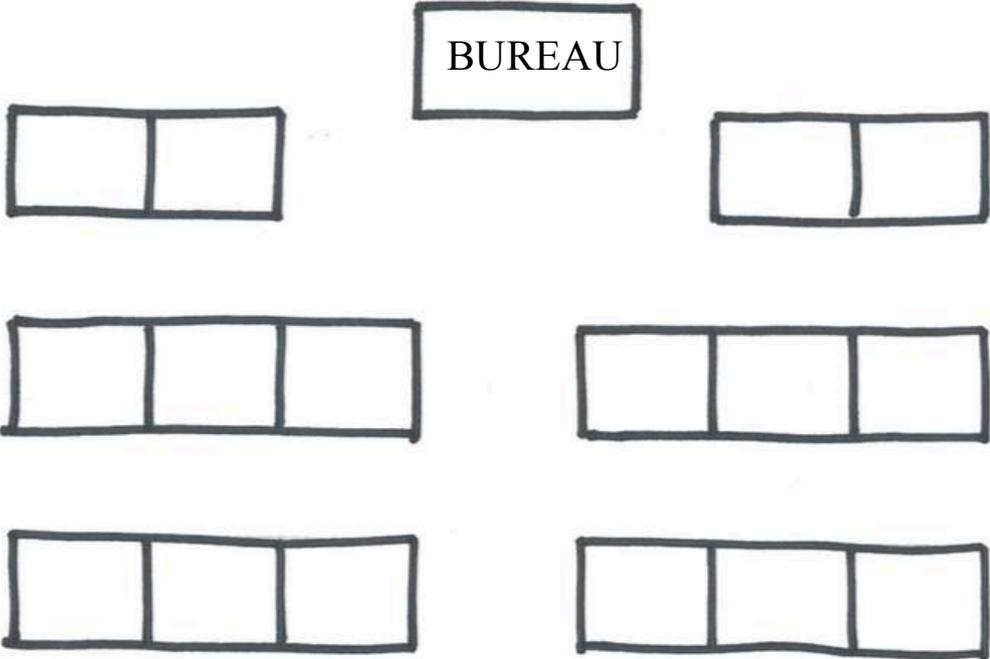
- Fiche jeu 6 : le « Bingo (des chiffres, des caractères ou des images) » ;
- Fiche jeu 7 : le jeu sur les transports ;

FICHE JEU 7 – BINGO (DES CHIFFRES, DES CARACTERES OU DES IMAGES)	
ACTIVITES LANGAGIERES PRINCIPALES/SECONDES	Compréhension orale / Compréhension écrite
OBJECTIFS GENERAUX	Développer sa compréhension orale de la langue étrangère
MATERIEL REQUIS	Concevoir des planches de jeu avec 8 cases disposées distinctement avec soit des nombres, soit des caractères, soit des images. Si nécessaire, prévoir des jetons pour les placer sur les cases. Dans le cas contraire, un crayon pour noter l'ordre d'apparition.
GROUPE OU BINOME ?	Possibilité de jouer par groupe (deux groupes de 10 élèves), par binôme ou individuellement
PRINCIPE ET BUT DU JEU	Avant de commencer, l'enseignant-animateur choisit le type de bingo à mettre en œuvre et distribue une planche pour chaque élève/équipe. L'animateur annonce à haute voix le contenu d'une carte en chinois et les élèves doivent noter l'ordre d'apparition ou placer un jeton sur la case le cas échéant. But : Arriver à remplir les huit cases.
REMARQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Le jeu peut être utilisé pour toutes les séquences car il permet de revoir le lexique étudié en amont • Convient aux apprenants de collège ou début de lycée • Malheureusement, ce jeu ne mobilise que très peu l'expression orale

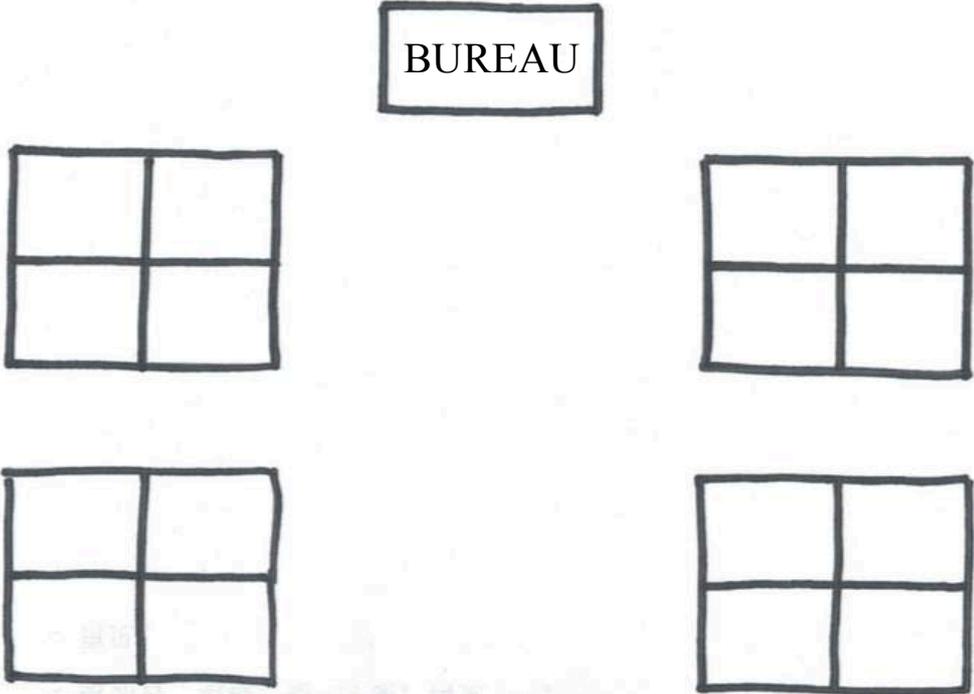
FICHE JEU 8 – LE JEU SUR LES TRANSPORTS	
ACTIVITES LANGAGIERES PRINCIPALES/SECONDES	Compréhension orale / Compréhension écrite
OBJECTIFS GENERAUX	Apprendre à se diriger et guider les autres Connaître son environnement Apprendre les prépositions pour les moyens de transports (cas du chinois)
MATERIEL REQUIS	Planche de jeu avec un dessin de carte (routes, bâtiments,...)
GROUPE OU BINOME ?	Possible de faire un groupe/binôme ou individuel
PRINCIPE ET BUT DU JEU	L'enseignant préétablit un itinéraire à partir d'une carte en prenant soin de préciser les moyens de transports utilisés et les bâtiments croisés. Ensuite, il distribue la même carte sur laquelle rien n'est noté. Lorsque tout le monde est prêt, il dicte l'itinéraire qu'il a établi et les élèves doivent tracer cette itinéraire sur la carte, en prenant soin de noter toutes les indications (moyen de transports pris, bâtiments croisés,...)
REMARQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Concerne la séquence sur les directions • Le jeu peut être mise en œuvre par l'assistante de langue le cas échéant • Convient aux apprenants de collège ou début lycée

Annexe 3 – Trois types d’agencement de l’espace

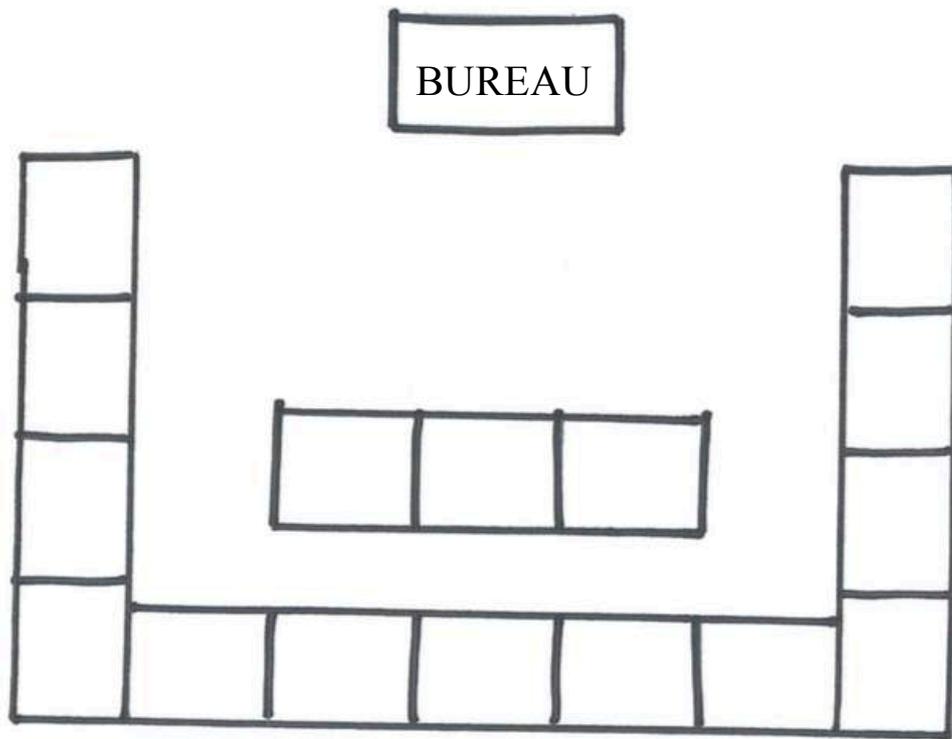
Disposition « classique » :



Disposition en îlots :



Disposition en U :



Annexe 4 – Grille pour l’autoévaluation (A1 à B2)

		A1	A2	B1	B2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.

Source : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 26-27

Annexe 5 – Copie des planches projetées au tableau

Planche projetée pour la classe de seconde LV3 :

买东西

- Imaginez un dialogue entre vendeur/acheteur (s'exprimer sur le prix/la quantité, demander la couleur, négocier...)
- Structure :

Questions pour demander : 请问.....

V + Résultatif : V得起/V不起、V得到/V不到

Expression de l'exagération : 太.....了!

- Attention aux classificateurs !

Planche projetée pour la classe de terminale LV2 :

上海



- Objectif : savoir défendre son point de vue
- 你觉得上海的生活好吗? 为什么?
- 在历史上, 上个世纪, 外国人进入到了上海。你觉得是个好事吗?
- 现在, 上海是一座大城市。你喜欢它吗? 为什么?
- 你希望以后去那里旅游还是在那里生活? 为什么?

RÉSUMÉ

Cette recherche aborde dans une première partie le cadre théorique général relatif à la notion de jeu, en y présentant ses diversités lexicales, ses avantages, particulièrement en classe de langue et son lien avec les compétences orales. Puis, il sera question dans une seconde partie des hypothèses de travail que nous émettons, traitant des conditions et limites du jeu en classe de langue, de son intégration dans une séquence pédagogique et de son adaptation en fonction du public auquel un enseignant serait confronté. Ces hypothèses seront mises à l'épreuve au sein d'une troisième partie, dans laquelle nous présenterons notre public de travail et les jeux que nous avons choisis, la mise en œuvre de ces derniers ainsi que les problèmes constatés, et une analyse suivie d'un bilan des résultats obtenus.