



HAL
open science

Jouer pour communiquer : l'utilisation du jeu en classe de FLE au Brésil pour favoriser l'expression orale

Sandra Mulnet

► **To cite this version:**

Sandra Mulnet. Jouer pour communiquer : l'utilisation du jeu en classe de FLE au Brésil pour favoriser l'expression orale. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02391314

HAL Id: dumas-02391314

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02391314>

Submitted on 3 Dec 2019

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.



Jouer pour communiquer

*L'utilisation du jeu en classe de FLE au Brésil pour
favoriser l'expression orale*

MULNET
Sandra

Sous la direction de Catherine MULLER et Francisco CALVO DEL OLMO

UFR LLASIC, Université Grenoble Alpes (UGA)
Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Département Sciences du langage - FLES

Mémoire du double diplôme de master 2 - 30 crédits
Dissertação do duplo mestrado 2 - 30 créditos
Parcours : SDL - FLES Curitiba

Année universitaire 2018-2019

Jouer pour communiquer

*L'utilisation du jeu en classe de FLE au Brésil pour
favoriser l'expression orale*

MULNET
Sandra

Sous la direction de Catherine MULLER et Francisco CALVO DEL OLMO

UFR LLASIC, Université Grenoble Alpes (UGA)
Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Département Sciences du langage - FLES

Mémoire du double diplôme de master 2 - 30 crédits
Dissertação do duplo mestrado 2 - 30 créditos
Parcours : SDL - FLES Curitiba

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu mes directeurs de mémoire : madame Catherine Muller et monsieur Francisco Calvo Del Olmo pour la patience et la compréhension dont ils ont fait preuve avec moi lors de la réalisation de ce travail. Il n'aurait jamais pu voir le jour sans leurs conseils et leurs relectures avisés.

De plus, je me dois de témoigner toute ma gratitude à madame Claudia Daher, ma coordinatrice de stage et coordinatrice pédagogique, pour avoir toujours su me rassurer et m'aiguiller. Sans elle, cette année de stage au Brésil n'aurait certainement pas été aussi enrichissante.

Ensuite, je souhaiterais remercier mes parents pour leur soutien et pour avoir traqué mes fautes d'orthographe sans se décourager depuis mon premier travail universitaire jusqu'à celui-ci. Merci aussi évidemment à mon frère, Yoan.

Après quoi, je veux communiquer toute ma reconnaissance à deux amis et collègues qui sont devenus les piliers de mon entourage au Brésil. Ma coéquipière de double diplôme Laura Lindo, qui a été mon interprète pendant plusieurs mois en plus d'être une amie précieuse et José A. Vanzela Júnior qui m'a montré l'ampleur de la bienveillance et de la gentillesse brésilienne.

Enfin, un immense "obrigada" à tout le personnel du Celin-UFPR et à mes apprenants qui m'ont appris peut-être encore plus que je ne leur ai appris.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : MULNET

PRÉNOM : SANDRA

DATE : 04/08/2019

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| <u>Introduction</u> | 8 |
| <u>Partie 1 - Cadrage théorique</u> | 11 |
| <u>CHAPITRE 1. LE JEU ET L'ÉDUCATION</u> | 12 |
| 1. <u>QU'EST-CE QUE LE JEU ?</u> | 12 |
| 2. <u>LE JEU EN PÉDAGOGIE : HISTOIRE ET UTILISATION</u> | 15 |
| 3. <u>AVANTAGES ET LIMITES DU JEU</u> | 18 |
| <u>CHAPITRE 2. LA COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE</u> | 24 |
| 1. <u>LES INTERACTIONS EN CLASSE ET LES RELATIONS DIDACTIQUES</u> | 24 |
| 2. <u>OBSTACLES À LA PRISE DE PAROLE</u> | 29 |
| 3. <u>FAVORISER LA PRISE DE PAROLE</u> | 30 |
| <u>CHAPITRE 3. LES ACTIVITÉS LUDIQUES EN CLASSE DE FLE</u> | 33 |
| 1. <u>L'UTILISATION DU JEU EN CLASSE DE FLE</u> | 33 |
| 2. <u>LES ACTEURS DU JEU EN FLE</u> | 38 |
| 3. <u>LES APPORTS ET LES LIMITES DU JEU POUR LA COMMUNICATION EN FLE</u> | 40 |
| <u>Partie 2 - Contexte et méthodologie de la recherche</u> | 44 |
| <u>CHAPITRE 4. CONTEXTE DU STAGE ET DE LA RECHERCHE</u> | 45 |
| 1. <u>LE CONTEXTE BRÉSILIEN</u> | 45 |
| 2. <u>L'UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DU PARANÁ - UFPR</u> | 45 |
| 3. <u>LE CELIN - UFPR</u> | 46 |
| <u>CHAPITRE 5. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE</u> | 51 |
| 1. <u>APPROCHE QUANTITATIVE : ANALYSE DES QUESTIONNAIRES</u> | 52 |
| 2. <u>APPROCHE QUALITATIVE : ANALYSE DES INTERACTIONS</u> | 53 |
| <u>Partie 3 - Analyse des données</u> | 55 |
| <u>CHAPITRE 6. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES</u> | 56 |
| 1. <u>ÉVOLUTIONS DES RÉPONSES AVANT/APRÈS</u> | 56 |
| 2. <u>PRÉFÉRENCES ENTRE LES TYPES DE JEUX UTILISÉS</u> | 60 |
| 3. <u>IMPRESSIONS VIS-À-VIS DE L'UTILISATION DES JEUX</u> | 63 |
| <u>CHAPITRE 7. ANALYSE DES INTERACTIONS EN PÉRIODE DE JEU</u> | 67 |
| 1. <u>LE STATUT DES PARTICIPANTS</u> | 67 |
| 2. <u>L'IMPORTANCE DE L'AVANT ET L'APRÈS-JEU</u> | 73 |
| 3. <u>LIMITES ET APPORTS OBSERVÉS</u> | |
| <u>S SUR LA COMMUNICATION</u> | 77 |
| <u>Conclusion</u> | 86 |
| <u>Bibliographie</u> | 31 |

| | |
|--|----|
| <u>Sitographie (éventuellement)</u> | 32 |
| <u>Glossaire</u> | 33 |
| <u>Sigles et abréviations utilisés</u> | 34 |
| <u>Table des illustrations</u> | 35 |
| <u>Table des annexes</u> | 36 |
| <u>Table des matières</u> | 40 |

Introduction

Dans le cadre d'un accord bilatéral entre l'Université française Grenoble Alpes (désormais UGA) et l'Université brésilienne Fédérale du Paraná (désormais UFPR), j'ai eu l'opportunité de réaliser ma première année de master en Didactique des Langues Étrangères spécialité Français Langue Étrangère et Seconde dans la ville de Grenoble (2017-2018) et ma seconde année dans la ville de Curitiba au Brésil (2018-2019).

Outre me permettre de découvrir un nouveau pays et une nouvelle culture d'apprentissage universitaire, ce double diplôme m'a donné l'opportunité de réaliser un stage d'un an. Au cours de celui-ci, j'ai dispensé des cours de Français Langue Étrangère (désormais FLE) pour le public lusophone du Centre de Langues et Interculturalités rattaché à l'UFPR (désormais Celin-UFPR).

Il s'agissait de mon premier stage comme enseignante, puisque celui que j'avais effectué lors de ma première année reposait non pas sur de la mise en pratique mais sur l'observation de classes de FLE au CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises) à Grenoble. Cependant, je possédais déjà une petite expérience d'enseignement par le biais de cours de FLE débutants donné bénévolement en résidence universitaire à des étudiants en échange durant cette même année.

Néanmoins, ce stage était une expérience très novatrice et formatrice pour moi, car je n'avais jamais eu l'opportunité d'avoir des classes à ma charge de manière formelle et officielle. Avec l'aide et la supervision précieuse de ma responsable madame Cláudia Daher, j'ai été confrontée à la réalité du métier d'enseignant de français dans un contexte hétéroglotte. En effet, j'ai eu la responsabilité de deux classes de niveau A2 par semestre. Il me revenait d'organiser la progression du cours en parallèle avec celle des autres classes et du manuel, de cerner les besoins des apprenants et de réaliser les examens. Tout cela sera détaillé en profondeur dans notre partie contexte (Cf. partie 2).

Ce terrain de stage était l'occasion rêvée pour réaliser la recherche sur les jeux en classe de FLE à l'origine de ce mémoire. En outre, l'utilisation du jeu pour motiver les apprenants à participer en classe est une thématique qui m'intéresse depuis longtemps. Déjà durant mon cursus d'apprenante de langue étrangère (en licence Langues Étrangères Appliquées Anglais/Japonais), prendre la parole en classe était souvent source d'inquiétude.

Trouver le courage nécessaire pour m'exprimer devant mes camarades me demandait beaucoup d'efforts, puisque je ressentais généralement un manque de confiance en mes capacités et craignais le jugement de mes pairs. De surcroît, j'avais le sentiment que les activités d'expression orale ne faisaient que trop peu usage de créativité car elles reposaient essentiellement sur de la répétition de modèles, du ``par coeur`` et des exercices de systématisation. De ce fait, même en dehors du cours, je me pensais incapable de pouvoir tenir une conversation sans support. C'est d'ailleurs un discours que j'ai malheureusement beaucoup entendu parmi les étudiants fraîchement diplômés en langue, ceux-ci déplorant souvent de ne pas être à même d'utiliser la langue en situation authentique.

Cette préoccupation m'a suivie dans ma formation en didactique du FLE, à travers laquelle j'ai eu la chance d'observer des pratiques diverses et des postures d'enseignement variées, notamment par le biais de mon stage d'observation en première année dans une classe de niveau A1.1 au CUEF de Grenoble. Les capacités de français limitées des apprenants ne leur permettaient pas encore de pouvoir communiquer fluidement mais j'ai pu voir que malgré cela, le groupe-classe s'animait toujours à l'annonce d'un jeu. À cette occasion, l'ensemble des participants semblait réutiliser tout ce qu'ils avaient déjà acquis en langue pour prendre part à l'activité. J'ai trouvé ce phénomène très intéressant mais son caractère épisodique ne m'a pas permis d'en voir suffisamment les effets pour en faire le thème de mon mémoire d'observation. Pour cette raison, j'ai décidé de focaliser ma propre pratique sur l'emploi du jeu dans le cadre de mon stage au Celin-UFPR.

Notons pour commencer le jeu et la langue sont d'une certaine manière entremêlés. Comme me l'a fait remarquer l'un de mes directeurs de mémoire, nous pouvons en prendre conscience rien qu'en se référant à l'étymologie du mot « jeu ». Il serait issu de la racine latine « iocus », qui signifierait « blague », « plaisanterie » également à l'origine du mot anglais « joke » (Online Etymology Dictionary, s.d.). L'origine encore plus lointaine serait issue du Proto-Indo-Européen (PIE) :

Du PIE *iok-o- « mot, énoncé », de la racine *yek- (1) « parler » (répercussions sur : le gallois iaith, le breton iez « langage », (cognates: Welsh iaith, Breton iez "language, l'irlandais moyen icht « les gens », le vieux haut-allemand « jehan », le vieux saxon gehan « dire, exprimer, énoncer », Old Saxon gehan "to say, express, utter;" [...] l'allemand beichte « confession » (ibid.).

Bien que la thématique de ce mémoire ne soit pas liée aux origines étymologiques du mot « jeu », il n'en reste pas moins intéressant de noter sa relation étroite et profonde avec le langage.

Les intérêts des jeux en classe de FLE et plus largement en classe de langue étrangère sont très certainement pluriels et de nombreux axes gagneraient à être étudiés, mais j'ai décidé de centrer ma recherche sur la prise de parole des apprenants et la communication au sein du groupe-classe. Ce choix a donc été motivé par mes expériences personnelles mentionnées auparavant et ainsi, mes attentes concernant ce stage et cette thématique de recherche étaient principalement de voir si le jeu avec ce public lusophone brésilien pouvait permettre de les stimuler et leur éviter de ressentir le même désarroi que j'avais vécu dans mon propre apprentissage de langue face à l'oral.

Pour atteindre mes objectifs, j'ai organisé mon travail de recherche autour de la problématique suivante : En quoi les jeux en classe de FLE peuvent-ils favoriser la communication orale ?

En vue d'apporter une réponse à cette question, nous allons commencer par en affirmer les fondements à travers le cadrage théorique basé à la fois sur le jeu en éducation et la communication en classe afin de présenter dans un second temps le contexte de stage et la démarche de notre recherche ainsi que la mise en place de ses différents axes de collecte de données, basés à la fois sur des réponses à des questionnaires et des transcriptions d'interactions enregistrées en classe. Suite à quoi nous terminerons par l'exposition de nos analyses et des conclusions que nous pouvons en tirer.

Partie 1

-

Le cadrage théorique

Dans les prochains chapitres, seront exposés les concepts et théories autour desquels cette recherche s'articule. Cet ancrage théorique va présenter ces piliers du plus général au plus proche de notre thématique, pour tenter de démontrer précisément la pertinence d'un travail sur le jeu en classe de FLE pour favoriser la prise de parole. Notre plan va être le suivant : nous allons débiter par une présentation du jeu et de sa place en éducation, pour enchaîner avec un cadrage sur la communication en classe de langue étrangère et enfin terminer par les activités ludiques en classe de FLE.

Chapitre 1. Le jeu et l'éducation

Ce chapitre sera consacré au jeu en général et à son statut en éducation dans le but d'avoir une vue d'ensemble pour mieux aborder le domaine plus précis du jeu en classe de FLE. Pour ce faire, nous allons commencer par définir le jeu pour ensuite faire un rapide retour historique sur son rapport avec l'éducation et pour finir présenter ses avantages et limites les plus courants en pédagogie.

1. Qu'est-ce que le jeu ?

1.1. Définitions du jeu

Avant toute chose, il est important de s'accorder sur la nature même du jeu. Pour ce faire, nous allons tout d'abord nous tourner vers des définitions de dictionnaires. D'une part, nous avons le Petit Robert qui décrit le jeu en deux points : 1. «Activité physique ou mentale purement gratuite qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure»; 2. «...activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain et une perte» (1981: 1046). D'autre part, le Dictionnaire Flammarion le définit comme une «activité récréative obéissant à certaines règles plus ou moins strictes» (1963 : 862). D'après J. Suso López, ces définitions ont deux composantes en commun : le jeu serait une activité récréative et il présenterait des règles de comportement à suivre (2003 : 1).

Dans son ouvrage *Les jeux et les hommes*, R. Caillois a dressé une liste des éléments caractéristiques du jeu selon lui ([1958], 2017 : 42). Le premier est qu'il doit s'agir d'une action libre, volontaire. Si le jeu représente une obligation à laquelle les joueurs seraient forcés de participer, cela cesserait immédiatement d'être un jeu. Tout joueur doit ainsi avoir le droit de se retirer du jeu dès qu'il le souhaite (*ibid.* : 37).

Le deuxième point est que le jeu existe dans un espace-temps séparé du reste. Il a ses propres limites définies, ses propres frontières auxquelles les joueurs consentent. La partie commence et se termine quand le signal en est donné, et ce qui arrive en dehors n'a pas d'importance (*ibid.* : 38).

Le troisième correspond au dénouement incertain du jeu. On ne doit savoir le résultat de la partie qu'à la fin, ce qui laisse aux joueurs une marge d'invention et d'initiatives. La situation doit être constamment imprévisible: s'il n'y a pas de possibilité de changements, d'erreurs ou de surprises, si la performance finale est connue à l'avance, cela est absolument incompatible avec l'esprit du jeu. Les joueurs sachant d'emblée qu'ils vont perdre ou gagner ne se divertissent pas (*ibid.* : 39).

Le point suivant concerne « l'improductivité » du jeu. Selon l'auteur, le jeu n'a pas pour objectif de créer quelque chose ni d'enrichir. Bien que certains jeux soient des jeux d'argent, étant donné que l'immense majorité des joueurs perdent, le jeu reste improductif. C'est « une occasion de dépense totale : de temps, d'énergie, d'ingéniosité, de dextérité et parfois d'argent »¹ (notre traduction, *ibid.* : 36).

Le cinquième point est en lien avec les règles qui organisent et régissent le jeu. Elles doivent être consenties et inébranlables (*ibid.* : 42).

Le sixième et ultime élément est celui de l'aspect fictif du jeu. Bien qu'étant une activité sociale, celui-ci est séparé des autres activités de la vie quotidienne. Il s'agit d'une occupation séparée, isolée du reste de l'existence, où l'on peut se détacher des règles et lois de la vie commune (*ibid.* : 37).

1.2. Typologies du jeu

Établir une typologie des jeux n'est pas une tâche facile, c'est d'ailleurs sûrement pourquoi les classifications diffèrent autant d'un auteur à l'autre. D'après R. Caillois, il existe autant de classifications que de points de vue et d'auteurs. Certains préféreront classer les jeux en se basant sur certaines caractéristiques comme le matériel nécessaire à sa mise en place, le nombre de joueurs ou bien encore la qualité principale que le jeu exige. Selon R. Caillois, l'infinie variété de jeux existants empêche la création d'une typologie basée en catégories aussi précises et définies ([1958], 2017 : 45). Pour sa part, il préfère mettre en

¹« Uma oportunidade para a despesa total: tempo, energia, engenhosidade, destreza e, por vezes, dinheiro »

valeur l'attitude du joueur et en tire 4 désignations permettant selon lui de répartir les jeux (*ibid.* : 47).

La première est celle de la compétition : cela suppose des adversaires ayant une égalité de chances au départ, recherchant tous la victoire. Les rivaux s'affrontent dans un domaine donné avec pour objectif de gagner et de voir reconnue leur supériorité. Cela présupposerait donc de la discipline à travers un réel entraînement et de la persévérance nourrie d'efforts et d'une volonté de vaincre. Pour que les joueurs prennent du plaisir à ces jeux malgré les défaites, il ne faut pas qu'une partie ait trop d'importance ou trop de conséquences (*ibid.* : 49-53).

La seconde catégorie est celle du hasard. Le jeu est déterminé par une décision qui ne dépend pas des capacités des joueurs et seul le destin peut décider du résultat final (*ibid.* : 53-55).

La troisième catégorie est celle du simulacre. Cela regroupe les jeux qui créent un univers de fiction et/ou d'imitation dans lesquels les joueurs vont endosser un rôle différent de ce qu'ils sont dans la réalité (*ibid.* : 57).

La dernière catégorie désigne ce que l'auteur nomme « vertige ». Ce sont les jeux qui cherchent à provoquer un sentiment de désorientation, qui transforment pour un instant la perception. Cela correspond par exemple aux jeux de la toupie où le participant tourne sur lui-même jusqu'à l'étourdissement (*ibid.* : 62).

R. Caillois précise néanmoins que cette typologie ne recouvre pas complètement l'univers du jeu qui est très vaste. En outre les limites de ces catégories sont loin d'être fixées: un seul jeu correspondant en général à plusieurs d'entre elles (*ibid.* : 47).

Par ailleurs, le psychologue J. Piaget a quant à lui, associé le jeu au développement de l'enfant. Il a donc établi une classification des jeux en lien direct avec une chronologie des stades évolutifs de l'intelligence (1945 ; cité par J. Suso, 2003 : 2). Les catégories qu'il propose sont les suivantes :

1. Les jeux d'exercices, correspondants aux jeux de combinaisons, à l'exploration de la langue;

2. Les jeux symboliques, c'est-à-dire les jeux de « faire semblant », d'imitation;
3. Les jeux de construction, où l'on essaie de reproduire aussi fidèlement que possible des structures;
4. Les jeux de règles, en lien avec les relations sociales ou inter-individuelles, supposant des échanges communicatifs;
5. Les jeux de résolution de problèmes.

Ainsi, J. Piaget propose une dimension éducative au jeu : « c'est dans la relation entre activité physique (le jeu, l'imitation) et opération mentale (image, représentation) [...] que se développe la fonction symbolique: le jeu est ainsi source de l'apprentissage de l'individu » (1945 ; cité par J. Suso, 2003 : 2). Le jeu a donc un rôle fondamental dans l'apprentissage de l'individu car il est au centre de son assimilation du réel et du langage.

Par ailleurs, l'auteur N. De Grandmont a elle aussi réalisé sa propre typologie, qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce mémoire car elle est centrée sur l'apprentissage en général. Elle décline donc le jeu en quatre genres. Tout d'abord, celle-ci parle de jeux dits « ludiques » qui ne supposent pas de règles et qui n'ont pour seuls objectifs que la détente et le plaisir. Ensuite, elle mentionne les jeux « éducatifs » qui entendent la présence de règles et mènent à la découverte de nouveaux apprentissages de manière distrayante. Puis, les jeux « pédagogiques », permettant de rendre compte du degré d'acquisition de compétences données. Ils servent à la mise en pratique et au réemploi de ces dernières. Enfin, De Grandmont mentionne également les jeux « coopératifs ». Ils sont caractérisés par l'entraide pour atteindre un but commun (1999 : 55-79).

2. Le jeu en pédagogie : histoire et utilisation

À présent que nous avons une meilleure idée de ce que désigne concrètement le mot « jeu » d'après les auteurs mentionnés précédemment, nous allons nous attarder sur le rapport entre le jeu et la pédagogie à travers l'histoire.

2.1. Rapide retour historique

En lien avec les classifications vues précédemment, il paraît clair que le jeu a sa place dans l'enseignement. Pourtant, la relation entre les deux a tendance à faire débat et est donc assez tumultueuse. À en croire C. Barthélemy-Ruiz (2006), l'utilisation des jeux à des fins

pédagogiques a existé à toute époque. Celle-ci cite notamment la période de l'Antiquité où des cartes étaient utilisées comme moyen de révision, les humanistes de la Renaissance ou encore Montaigne au XVI^{ème} siècle qui considérait le jeu chez l'enfant comme une activité déterminante (n.p.²).

Pour H. Silva, la période de la Renaissance est tout particulièrement intéressante parce qu'elle marque une prédominance du jeu dans l'éducation :

C'est en effet de cette époque que datent de nombreuses ruses pédagogiques destinées à "dorer la pilule" d'un processus d'enseignement parfois difficile à avaler. Dès lors, le jeu entre dans l'éducation des princes, mais aussi dans les collèges religieux, par exemple par le biais de lotos ou de jeux de l'oie historiques, mais aussi par celui de petits dialogues en latin sur le thème du jeu, antécédents des jeux de rôles dans la classe de langue (2005 : n.p.).³

2.2. Exploitation du jeu en France

Le jeu en pédagogie a bien souvent été limité au domaine de l'enfance, et même alors son utilisation fait débat. Comme l'explique C. Barthélemy-Ruiz (2006), l'utilisation du jeu en France est très marquée par l'âge et la situation du public visé. Pour de très jeunes enfants, le jeu paraît une évidence. Mais, « dès l'âge de l'école on cherche à trouver une justification, une utilité au fait d'utiliser le jeu dans des heures consacrées au travail et à l'apprentissage » (n.p.). L'auteur renchérit en expliquant que dès la maternelle, les jeux cachent une recherche de « compétences et d'habiletés ». Les parents exigent déjà des maîtres de privilégier des jeux avec un objectif d'apprentissage précis.

Au stade de l'école primaire et du collège, « l'utilisation des jeux ou supports ludiques dépend essentiellement de l'intérêt de l'enseignant et de son envie de se situer dans un autre rapport avec ses élèves » (*ibid.* : n.p.). Ainsi, les degrés d'exposition au jeu dépendent énormément d'une classe à une autre. En raison du fonctionnement par matières différenciées au collège, les jeux ne servent pas à l'utilisation de compétences variées, mais plutôt à « la vérification de connaissances car les enseignants trouvent alors facile de créer leurs propres jeux, ou la simplification d'un thème complexe, ou enfin, la recherche d'une autre façon d'aborder un sujet pour le rendre accessible aux élèves qui n'ont pas été sensibles à

² Source :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-mariage-de-l-eau-et-du-feu-Jeu-et-education-a-travers-l-histoire>

³ Source : http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/silva_2005.htm

l'approche classique » (*ibid.* : n.p.) Le jeu ne relève alors pas d'une action transversale mais d'un besoin ponctuel pour une matière en particulier.

Ensuite, pour ce qui est de la situation au lycée, le jeu y est beaucoup plus rare. Par ailleurs, lorsqu'il est présent, il est le fruit d'une réflexion réelle. Il concerne souvent des thèmes assez concrets, comme des questions sociales, sanitaires ou économiques. Cela est sûrement dû à un désir de sensibiliser des élèves qui auraient peut-être été moins touchés par des méthodes plus « classiques » (*ibid.* : n.p.).

Enfin, C. Barthélemy-Ruiz souligne que même si la dimension ludique n'est en général pas très présente à l'université en France, il y aurait trois exceptions. Premièrement dans « l'enseignement scientifique et technologique », où la présence de jeux sert à la vérification de connaissances et à des simulations. Après cela dans le domaine de « l'enseignement de l'économie et de la gestion d'entreprise », le recours à des jeux de simulation intitulés « Business Games » est courant. Finalement, dans « l'enseignement des langues et en particulier du FLE », les activités ludiques occupent à présent une place assez importante (*ibid.* : n.p.).

De plus, l'utilisation du jeu avec des adultes fait ses preuves. Notamment dans le domaine entrepreneurial, les Ressources Humaines ont plusieurs fois pu attester après l'utilisation du jeu de « résultats en terme de relations humaines, d'ambiance de travail, de capacité des salariés à s'accommoder des changements nécessaires et à faire de toute évolution de l'entreprise une occasion de se développer » (*ibid.*).

En ce qui concerne cette présence du jeu en classe de langue, selon l'auteur H. Silva (2008) l'introduction du jeu en didactique des langues étrangères date des années 1970 marquant les notions d'approche communicative et de centration sur l'apprenant. Au fil des années, on commence à reconnaître que « le jeu fournit les moyens de travailler en groupe de façon dynamique et diversifiée, et que le groupe comme lieu privilégié de la parole et de la communication est aussi le lieu idéal de l'action sociale, fortement valorisée dans les nouvelles orientations méthodologiques » (20-21).

Or, l'auteur insiste sur le fait que l'outil ludique n'est pas encore assez conceptualisé ni valorisé. En effet, celle-ci expose que le Cadre Européen Commun de Référence (désormais

CECR) lui-même ne rend pas suffisamment justice au jeu en ne le mentionnant que brièvement : « l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel » (Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence, 2001 : 47 ; cité par H. Silva, 2008 : 21). Le jeu n'est pas suffisamment référencé et problématisé aux yeux de H. Silva, ce qui a des conséquences sur son utilisation pédagogique. Pour pouvoir l'utiliser efficacement en classe, les enseignants ont besoin d'une formation adéquate. Sans quoi, ils risquent de se dire que « soit la voie ludique est réservée à quelques experts dont ils ne seront jamais ; soit que le jeu ne présente finalement que peu d'intérêt au vu des efforts demandés et des minces résultats qu'ils ont réussi à en tirer » (*ibid.* : 23). Ainsi, bien que le jeu suscite un grand intérêt en pédagogie, il n'est toujours pas à ce jour suffisamment problématisé pour pouvoir et savoir l'exploiter au maximum de ses capacités.

3. Avantages et limites du jeu

Nous allons poursuivre en exposant les points positifs et négatifs couramment attribués aux jeux sur le plan éducationnel.

3.1. Les avantages du jeu en pédagogie

Si le jeu en classe est encore un sujet de controverse et reste méconnu, de nombreux auteurs s'attèlent à montrer les avantages de cet outil, quel que soit le public visé.

D'après H. Silva, le jeu, dans le cadre pédagogique ou non, présenterait de manière générale trois types d'avantages notoires : « des avantages moteurs, des avantages affectifs et des avantages cognitifs ». L'auteur explicite qu'il est évident que chaque jeu ne présente pas les mêmes atouts, et qu'il revient à l'enseignant de savoir les déterminer pour les utiliser au mieux dans le cadre de sa classe. Si nous nous intéressons à la motricité, « certains jeux permettent aux participants de mieux connaître leurs capacités et de trouver une motivation supplémentaire » (2008 : 24-25).

Pour ce qui est de l'affectivité, les jeux permettent très souvent de mettre en valeur les relations sociales tout comme le travail en commun, et ainsi de « dépasser l'égoïsme, aussi bien chez les jeunes enfants que chez les enfants plus âgés, les adolescents et même les adultes » (*ibid.* : 24) Le fait que le jeu repose sur des règles, des « conventions réciproques »,

peut aussi être mis en lien avec l'affectivité. Leur acceptation repose sur des négociations, sacrifices, partages et compréhensions mutuels (ibid. : 24-25). Pour G. Brougère, cet élément représente une caractéristique essentielle du jeu, celle de l'initiation à la décision. Pour lui, « jouer, c'est décider d'agir selon une règle que l'on accepte ou que l'on peut négocier collectivement en accord avec les autres joueurs » (cité par M. Fournier, 2014 : 8). Il renchérit en disant « [qu']apprendre à décider dans le contexte d'incertitude propre au jeu (qui va gagner ? qui va perdre ? quelles épreuves vais-je devoir affronter ? etc.), peut être très formateur. Le niveau d'engagement fait que l'on va apprendre plus ou moins du jeu » (ibid. : 8). Toujours en lien avec le rapport aux autres, H. Silva souligne qu'en fonction des jeux choisis, notamment s'il s'agit de jeux non pas pédagogiquement créés pour la classe mais de jeux authentiques, l'apport culturel en est très fort et donc très intéressant (2008 : 56).

Enfin, concernant les apports cognitifs, le jeu participe « d'une façon générale, au développement de l'expression et la communication ». Par le biais du jeu, les apprenants développent leur « pensée symbolique ». Ils s'habituent à organiser l'information, à y réagir de manière logique, adéquate et rapide pour résoudre au mieux des problèmes (ibid. : 25).

Pour reprendre les propos de G. Brougère, il mentionne qu'un point d'intérêt essentiel du jeu est que celui-ci permet de se détacher de la réalité. Le jeu permet de « faire semblant », la fiction est au cœur de son fonctionnement. Ainsi, les prestations des joueurs n'ont pas de conséquences concrètes. « C'est un espace qui permet d'expérimenter sans risque, sans la sanction de l'échec ». Ainsi, lors d'un jeu en classe, les apprenants ressentent moins de pression vis-à-vis de l'erreur et sont plus à même de tenter des choses (cité par M. Fournier, 2014). Cela favorise « la cohésion du groupe-classe », car les apprenants devenus joueurs ne craignent plus autant les jugements ou les moqueries de leurs pairs. L'ambiance d'une activité ludique a un effet positif sur l'ensemble des participants, qui permet, même à ceux avec un niveau plus faible dans le domaine du cours, d'oser participer et de prendre la parole. C'est pourquoi, le jeu contribue donc à (re)motiver l'ensemble des participants et particulièrement ceux qui ont des difficultés » (Fafa & Petitmengin, 2017 : 4-5).

Cette idée de la motivation induite par le jeu est souvent reprise. Dans la continuité, l'auteur C. Barthélemy-Ruiz (2006) nous explique que le jeu est ce qu'elle appelle « une méthode « gagnant-gagnant » : l'élève se sent acteur, impliqué et, souvent séduit par la forme du jeu, il fait des efforts sans en ressentir la difficulté » (n.p.). La forme ludique révèle l'intérêt de l'apprenant et parvient à le motiver pour l'activité sans même qu'il ne s'en rende compte. Le jeu est donc une manière efficace d'éviter l'ennui du groupe-classe et de le garder actif, participatif.

De son côté, « l'enseignant voit les notions comprises par un plus grand nombre de ses élèves, en particulier par ceux qui montraient de la peine à suivre avec le cours magistral ; il retrouve renouvelée une envie de pratiquer son métier avec enthousiasme » (n.p.). D'après l'auteur, l'enseignant bénéficie donc des attraits du jeu même sur le plan personnel. Trouver à nouveau la motivation chez ses élèves aurait un effet boule de neige qui le remotiverait également dans son exercice du métier. Autrement dit, le jeu en classe apporterait d'une certaine manière satisfaction à tous ses acteurs.

En lien avec les avantages précédents, le jeu représente aussi une manière alternative d'aborder un contenu éducationnel. Comme n'importe quelle activité en classe, le jeu s'inscrit dans une continuité séquentielle pédagogique. Il sert donc un objectif précis, qui a souvent à voir avec une mise en pratique, une réutilisation. Il peut ainsi être pour les apprenants « l'occasion de s'approprier et de maîtriser des connaissances déjà vues ailleurs » (Fafa & Petitmengin, 2017 : 4). Pour C. Berthélémy-Ruiz (2006), le jeu a sa place dans une séquence autant « pour aider à faire comprendre, à découvrir une compétence, [et] à oser l'utiliser » (n.p.). De son côté, H. Silva renchérit cette idée en disant que le jeu induit :

« chez les apprenants un changement de focalisation, par le déplacement de l'attention des contenus énoncés dans le programme et des habitudes scolaires figées vers l'enjeu ludique, il permet parfois de lever des blocages conscients ou inconscients. L'enjeu pédagogique est toujours présent, mais il passe par la médiation du jeu. L'acte effectué peut d'ailleurs être le même, mais la pensée par rapport à l'acte diffère et les résultats en seront transformés » (2008 : 26).

Le jeu permet donc de toucher les apprenants d'une manière différente, et de changer le rythme des séances. Cela permet d'effectuer un transfert de méthodes « traditionnelles » qui

ne fonctionnent peut-être pas avec chacun des apprenants pour des méthodes alternatives et innovantes.

De plus, plusieurs auteurs mentionnent l'improvisation et la créativité comme des caractéristiques du jeu représentant des avantages. Sur ce sujet, H. Silva affirme que les jeux favorisant l'improvisation, développent chez les apprenants « l'aptitude à gérer l'imprévisible et à exploiter simultanément toutes les ressources dont on dispose pour mieux communiquer et agir » (2008 : 26).

Du côté de la créativité, celle-ci va de pair avec « la richesse des productions verbales, la flexibilité, l'originalité ainsi que l'aptitude à restructurer et à créer » (Debyser, 1978b : 119-120, cité par Silva, 2009 : 108). Elle suggère l'utilisation du travail en groupe dans la classe, avec un « climat gai, détendu et même un peu bohème », une « absence de hiérarchie » et une « levée des censures (dues à l'esprit critique, à la routine, au conformisme) » (Debyser, 1978b : 120-122, cité par *ibid.* : 108-109).

3.2. Les limites du jeu en pédagogie

D'un autre côté, qui sous-entend des avantages sous-entend aussi des limites. Le jeu n'est pas une recette magique permettant de résoudre tous les problèmes et présente ses propres inconvénients.

Premièrement, le jeu n'est pas un outil qui convient à tout le monde. Du côté du professeur, pour être à même d'en utiliser les vertus dans sa classe, celui-ci doit être intimement convaincu de son utilité. S'il n'est pas à l'aise avec l'outil ou qu'il ne croit pas en ses apports pour sa pratique, le jeu ne représente pas d'intérêt et ne touchera pas les apprenants (Barthélemy-Ruiz, 2006 : n.p.).

Du côté de ces derniers, il faut garder à l'esprit qu'une composante essentielle du jeu est celle de la volonté, du libre arbitre participant à la motivation. Pour cette raison, contrairement à une activité plus « classique », le professeur doit accepter que certains élèves ne souhaiteront peut-être pas prendre part au jeu en classe. S'il était imposé, il perdrait donc ses avantages et bienfaits sur ses participants, qui ne seraient non plus joueurs mais simples

acteurs. Il faut donc être magnanime et prévoir d'autres activités ou postures possibles pour ces apprenants réticents (*ibid.* : n.p.).

Selon G. Brougère (cité par M. Fournier, 2014), le jeu à visée éducative ne peut même plus être considéré un jeu, et de cette façon en perd tous ses avantages. Les dimensions hasardeuses, légères et ludiques qui font du jeu un espace de plaisir sont remplacées par des objectifs d'apprentissage clairs fixés par l'enseignant, ainsi « le jeu est instrumentalisé à des fins précises qui n'en font plus un jeu » (8).

Pour sa part, H. Silva est moins extrême mais elle note tout de même de grandes difficultés liées à l'utilisation du jeu dans le contexte pédagogique. Tout d'abord, elle mentionne que « le décalage entre le mode habituel d'enseignement et les conditions de réalisation du jeu peut apparaître comme déstabilisant aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants » (2008 : 28). Les innovations en termes de modèles pédagogiques peuvent être perturbantes. Pour des enseignants « qui redoutent l'inconnu, le changement, les remises en question ou l'obligation de renoncer à un rôle dont ils apprécient les privilèges », avoir recours au jeu en classe peut être un défi très difficile et coûteux à surmonter (2008 : 29).

Du côté des apprenants, si ceux-ci ne sont pas familiarisés avec l'utilisation de jeux en classe, cela peut être très compliqué au départ de mettre leurs inhibitions de côté car « le jeu oblige parfois les participants à quitter le cadre contraignant mais sécurisant de l'enseignement dit traditionnel et à s'impliquer de façon plus autonome et personnelle » (*ibid.* : 32). Il convient donc que le professeur soit à même de rassurer les apprenants, de les amener pas à pas vers le jeu en commençant par des interfaces simples, mais aussi de varier autant que possible les modèles ludiques car chaque apprenant sera sensible à des choses différentes et ainsi n'appréciera pas forcément les mêmes jeux que son voisin de table par exemple (*ibid.* : 31).

Contrairement aux propos de Brougère vus précédemment dans cette partie, selon H. Silva, il est important pour un fonctionnement optimal du jeu que l'enseignant explique clairement à ses apprenants que l'objet ludique « est un choix délibéré et pédagogiquement

fondé, compatible avec les objectifs du programme et dont l'utilisation fera l'objet d'ajustements en cas de besoin » (2008 : 28). Sans quoi, les apprenants pourront être décontenancés et ne pas voir l'intérêt du jeu, ce qui marquerait un manque de motivation. L'objet ludique doit donc être introduit par étapes dans le cadre d'un cours. C'est le point sur lequel C. Barthélemy-Ruiz (2006) insiste en disant qu'il est nécessaire « que le jeu pédagogique [soit] précédé d'un avant-jeu et suivi d'un après jeu » (n.p.). Avant d'y avoir recours, il faut une étape de découverte, de familiarisation et ensuite de débriefing et de retour sur ce qui a été appris, sans quoi le jeu ne sera pas convenablement utilisé.

En lien avec cette dernière idée, l'utilisation du jeu dans le cadre éducatif « peut faire croire à un manque de sérieux » et remettre « en cause la légitimité du professeur » (Silva, 2008 : 29).

L'enseignant se voit donc contraint d'être absolument rigoureux dans son utilisation de l'objet ludique, pour ne pas voir son autorité remise en cause, ce qui peut être très déstabilisant.

De plus, le jeu est fréquemment mis de côté en classe car il peut représenter une perte de temps aux yeux de certains enseignants (Silva, 2008 : 29). Malgré ses nombreuses vertus, l'utilisation d'un jeu demande une organisation particulière qui rompt avec les habitudes de la classe. Ceci peut donc être coûteux en termes de temps à l'intérieur de la plage horaire de la classe, mais aussi en temps de préparation antérieure pour le professeur.

Enfin, pour C. Barthélemy-Ruiz (2006), même si le jeu peut être très motivant et réussir à impliquer les apprenants, cela ne veut pas dire qu'ils vont forcément faire des progrès en rapport avec l'objectif d'apprentissage donné. Pour qu'il y ait un transfert de connaissances réel, le jeu en tant que tel n'est pas suffisant. L'enseignant doit « permettre au joueur d'effectuer un transfert entre la situation de jeu et la situation d'apprentissage, l'aider à imaginer comment il va pouvoir remettre en oeuvre les compétences dont il a fait preuve durant la partie » (n.p.).

Chapitre 2. La communication en classe de langue étrangère

Dans ce chapitre nous allons présenter les grands principes autour de la prise de parole et des interactions en classe de langue étrangère. Cela nous permettra de voir ensemble en quoi le recours au jeu en classe de FLE pourrait y favoriser la communication en langue cible.

1. Les interactions en classe et les relations didactiques

Comme nous avons pu le voir dans le cadrage théorique (Cf. 1.1.3), toute interaction didactique en classe de langue étrangère suppose que les interactants revêtent des rôles bien déterminés. Pourtant, lors de l'utilisation en classe les apprenants et l'enseignant vont voir leurs statuts changer pour interpréter de nouveaux rôles (Cf. 6.2.1). Nous allons donc observer les spécificités de ces changements à partir de transcriptions d'interactions.

1.1. Le contrat didactique

En classe de langue étrangère, comme dans toute autre classe, l'organisation repose sur le concept fondamental de triangle didactique. Celui-ci signifie que les relations dans la salle de cours sont définies par les rapports entre les trois pôles primordiaux : l'enseignant, l'apprenant et le savoir à transmettre. L'organisation de ces triples relations et des attentes de part et d'autre est régulée par ce que l'on appelle le « contrat didactique » qui gère la manière dont les contenus didactiques sont à enseigner et à apprendre (Cuq & Gruca, 2017 : 74). Il est accepté par les différents actants de manière généralement intentionnelle et implicite, en veillant au bon fonctionnement de leurs différents rôles.

1.2. L'interaction didactique

Les relations en classe de langue sont donc clairement marquées et délimitées, ce qui se ressent dans l'interaction entre les différents partis. Dans son ouvrage dédié aux interactions en classe de langue étrangère, l'auteur F. Cicurel (2011) part des relations régulées par le contrat didactique pour expliquer que le dialogue en classe de langue étrangère est très particulier. En effet, les différents participants doivent accepter leurs rôles, et à partir de là accepter l'asymétrie dans leur rapport à la prise de parole (20). L'interaction a lieu dans le but même d'augmenter les capacités langagières des apprenants : ainsi ils se retrouvent à utiliser la langue cible par le biais de celle-ci et pour la connaissance de cette même langue cible. L'interaction joue donc un grand rôle dans la transmission et l'acquisition des savoirs en classe de langue. Il revient à l'enseignant de favoriser cette prise de parole, et ce, en

organisant des « actions et stratégies d'enseignement, supports, activités pédagogiques, programmes, éléments qui contribuent largement à la construction de l'interaction en classe » (*ibid.* : 11). Toujours selon l'auteur, la logique interactionnelle s'articule autour de trois points : le thème proposé par l'enseignant qui est ensuite co-développé par plusieurs apprenants, le format et les règles qui s'y rapportent, c'est-à-dire les formalités données pour produire le discours, et enfin le respect de la consigne donnée (le type d'activité et ses spécificités) (*ibid.* : 23).

Cependant, comme l'interaction suppose une certaine spontanéité dans les échanges, la présence de l'imprévu est inévitable. En effet, l'enseignant ne sera jamais à même de prévoir tout ce qui sera dit et échangé dans sa classe : « étant donné que l'apprentissage/appropriation d'une langue requiert la production verbale des apprenants en langue cible, la thématization du dialogue se fait aussi à partir des dires des apprenants » (*ibid.* : 12).

1.3. Les rôles interactionnels en classe de langue étrangère

Les spécificités de l'interaction didactique supposent donc des prises de rôles par les participants étant propres à la situation d'une classe de langue. D'après D. Nunan :

Différentes approches d'apprentissage seront bénéfiques pour différents apprenants. Il faut encourager les apprenants [...] à adopter des rôles qui peuvent être non-communs dans l'instruction traditionnelle. Ils demandent que l'apprenant soit capable de s'adapter, d'être créatif, inventif et surtout indépendant (sur le plan communicatif) (notre traduction, 1989 : 81⁴).

La communication dans la salle de classe demande donc à ce que l'apprenant soit capable de se mettre dans des positions parfois inconfortables car inhabituelles. Il revient à l'enseignant de savoir l'inciter à participer aux différentes activités qui pourront favoriser la prise de parole et l'échange. Pour certains apprenants, la demande de se mettre dans ces positions communicatives exigeantes au vu de leur contrôle partiel de la langue peut aller jusqu'à être perçue comme très menaçante. Toujours selon D. Nunan, cela peut être particulièrement le cas d'apprenants plus âgés dont les habitudes éducatives ont toujours été

⁴« Different learners will benefit from different learning strategies, and that they should therefore be encouraged to [...] adopt a range of roles which are relatively uncommon in traditional instruction. They require the learner to be adaptable, creative, inventive and most of all, independent. »

délimitées par un carcan traditionnel. Il pourra alors être très difficile pour l'enseignant d'engager les plus réfractaires dans des pratiques interactionnelles plus créatives sans les brusquer (*ibid.* : 86).

Ainsi, lorsqu'un enseignant veut favoriser un rôle d'interactant actif chez ses apprenants, il doit lui aussi revêtir des rôles différents et c'est ce que nous allons voir au point suivant.

1.3.1. Les rôles de l'enseignant

Traditionnellement, l'enseignant endosse les rôles suivants en classe de langue étrangère : celui d'animateur, en incitant ses apprenants à prendre la parole en langue cible, celui de transmetteur de savoirs en enseignant à son public les connaissances nécessaires à l'utilisation de la langue cible et enfin, celui d'évaluateur : il lui revient d'établir un jugement sur la production en langue cible des apprenants à partir du savoir transmis (Dabène, 1984 : 40-41).

De façon complémentaire, selon D. Nunan :

En attribuant un rôle différent aux apprenants (comme par exemple plus d'initiative dans la classe), cela oblige le professeur à adopter lui aussi un rôle différent. Selon Breen et Candlin (1980), l'enseignant a trois rôles principaux dans la classe communicative. Le premier est de faciliter le processus communicatif, le second est d'agir comme un participant et le troisième est d'agir comme un observateur et un apprenant (notre traduction, 1989 : 87⁵).

À partir de ce constat, nous pouvons comprendre que les rôles de l'enseignant et des apprenants fonctionnent en parallèle. La posture communicative doit partir de l'action de l'enseignant qui accepte de ne plus être seul vecteur de savoir, et qui après avoir lancé et guidé la discussion, doit accepter de se mettre de côté pour laisser l'opportunité aux élèves de réellement interagir en langue cible. Cette idée peut être mise en relation directe avec les propos de F. Kippel (1983) qui considère que puisque l'enseignement de langue étrangère a pour but de permettre aux apprenants d'atteindre les capacités nécessaires pour communiquer adéquatement en langue cible, « toute situation où la communication réelle prend place

⁵ « Giving the learners a different role (such as greater initiative in the classroom) requires the teacher to adopt a different role. According to Breen and Candlin (1980), the teacher has three main roles in the communicative classroom. The first is to act as facilitator of the communicative process, the second is to act as a participant, and the third is to act as an observer and learner. »

naturellement devrait être utilisée à son avantage et beaucoup d'autres encore plus appropriées devraient être créées » (notre traduction, : 4⁶).

Pour F. Cicurel (2008), les particularités de l'interaction didactique demandent la création de rôles communicatifs prédéterminés pour les différents sujets. Nous allons commencer par aborder le rôle de l'enseignant dans ce cadre. La situation éducative met le professeur dans un rôle d'expert, il maîtrise le sujet devant être enseigné, c'est-à-dire la langue. Il est à part, on peut le remarquer rien qu'en observant le fonctionnement spatial d'une classe. Il est, en général, le seul à tenir sa fonction de professeur et le centre de l'attention. En outre, il apparaît aussi clairement comme communicativement détaché des autres participants de l'interaction. C'est à lui de gérer le déroulement des prises de parole dans la classe : « il dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, donne une appréciation » (Cicurel, 2008 : 28-29). L'enseignant est responsable de la répartition de la communication, il la sollicite chez les élèves ou bien l'ordonne, et surtout doit veiller à la répandre le plus équitablement possible entre ceux-ci.

Selon D. Nunan, les différents rôles que l'enseignant peut revêtir dans le cadre de la communication en classe de langue, changent en fonction des conceptions. En se basant sur les travaux de Richards et Rodgers (1986 cité par N. Nunan, 1989 : 84), il explique que certains perçoivent l'enseignant comme le centre essentiel de la méthode, pour d'autres il jouerait plutôt un rôle de catalyseur, de déclencheur de réactions de la part des élèves. Selon d'autres points de vue, l'enseignant serait plutôt un guide ou un conseiller, ou encore juste un organisateur pour des méthodes plus focalisées sur l'auto-apprentissage. Des problèmes communicatifs peuvent alors survenir lorsque les attentes du rôle de professeur sont différentes entre la perception des apprenants et celle de l'enseignant lui-même. Par exemple, si l'enseignant pense que son statut consiste à guider et catalyser des discussions en classe,

⁶« All situations in which real communication occurs naturally have to be taken advantage of and many more suitable ones have to be created. »

alors que les étudiants non familiers avec cette méthode attendent plutôt de celui-ci des instructions très claires et délimitées, des conflits peuvent surgir (*ibid.*).

1.3.2. Les rôles des apprenants

Concernant les rôles en situation de communication de l'apprenant, les caractéristiques en ont aussi été détaillées par F. Cicurel. Contrairement à l'enseignant, l'apprenant d'une classe de langue n'est pas le seul à avoir son statut. Les différents apprenants sont censés participer à l'interaction à part égale et de manière similaire. D'après l'auteur, trois éléments sont distinctifs du rôle de l'apprenant :

1. Sa prise de parole est contrôlée et dépend de l'enseignant;
2. Sa production langagière est soumise à des règles en fonction de l'activité et du point de langue étudié. Il doit accepter que l'enseignant puisse le reprendre et le corriger à tout moment dans le but d'améliorer son apprentissage de la langue cible;
3. Il doit à la fois accepter de devoir prendre la parole, mais aussi de ne pas empiéter sur le temps alloué aux autres (2008 : 31).

L'auteur D. Nunan (1989) a réalisé sa propre typologie des rôles en rapport avec la production orale que l'apprenant peut assumer. Parmi cette liste, nous allons mentionner quelques rôles essentiels. Le premier est un rôle où l'apprenant se contente de répéter ce que l'enseignant a dit avant lui. Il n'a ni initiative, ni contrôle sur sa production. Le second rôle consiste à répondre aux stimulus de l'enseignant, de donner la réaction attendue, et ce de manière très passive et automatisée. Le troisième rôle permet une posture bien plus communicative. L'apprenant est actif dans son acte de production, il contribue à la discussion et obtiendra un retour langagier réel, il peut même adopter une posture de négociateur. Ensuite, nous avons un rôle qui met l'apprenant dans une posture d'acteur, avec l'idée d'une performance à réaliser, ce qui lui laisse peu d'initiative sur le contenu et absolument aucune sur la méthodologie. Après quoi, il y a l'idée que le rôle communicatif de l'apprenant est de faire partie d'un ensemble cherchant à acquérir des capacités langagières. Ainsi, il est au départ dépendant des autres pour communiquer et devient petit à petit indépendant (80).

2. *Obstacles à la prise de parole*

Comme le soulignent J-P Cuq et I. Gruca, (2017 : 127), la didactique des langues étrangère ne s'articule plus uniquement autour de la langue, du savoir à acquérir, mais plutôt autour de l'apprenant. Cette centration sur l'apprenant implique qu'il est nécessaire de se familiariser avec l'élève, avec ses besoins et ses obstacles. Cela pose la question de savoir à quel degré l'enseignant est capable d'individualiser sa méthode, car les facilités et difficultés peuvent diverger énormément d'un apprenant à un autre.

Selon l'auteur J. Arnold (2000), l'apprentissage des langues étrangères est très différent de l'apprentissage d'une autre matière car il touche directement à l'identité de l'apprenant. Cela est particulièrement fort quand il s'agit de parler car « notre image de nous-mêmes devient plus vulnérable quand nos capacités d'expressions sont réduites à des niveaux infantilisés. Cette situation amène inévitablement à de l'anxiété » (notre traduction : 3⁷). Ainsi, pour permettre aux apprenants de développer leurs capacités langagières de la manière la plus adéquate possible, il revient à l'enseignant de prêter très attention à cette insécurité langagière qui peut bloquer les élèves.

En effet, l'auteur F. Cicurel nous parle d'une certaine « identité discursive » (2011 : 31). Ce terme se rapporte aux différentes marques discursives que les apprenants utilisent lorsqu'ils communiquent en langue cible pour exprimer qu'ils ne sont pas sûrs d'eux. Par le biais d' « hésitations, reprises, intonations interrogatives » et autres procédés comme dire que l'on ne sait pas, que l'on est pas sûr ou « des marques d'hésitations, des soupirs », l'apprenant « exhibe ainsi une identité discursive (certes provisoire) d'apprenant, comme s'il mettait une distance entre le “moi réel” et le “moi apprenant” » (*ibid.* : 31). De cette manière, l'apprenant exprime son état de malaise et peut se déresponsabiliser vis-à-vis de l'imperfection de sa production en langue cible.

Pour revenir aux travaux de J. Arnold, celle-ci met en évidence que la production orale est certainement la compétence produisant le plus d'anxiété chez les apprenants :

⁷ « Our self-image becomes more vulnerable when our expression is reduced to infantilized levels. This situation inevitably leads to anxiety ».

Cette anxiété vient en partie d'un manque de confiance en nos connaissances linguistiques générales, mais si uniquement ce facteur était responsable, toutes les compétences langagières seraient touchées de la même manière. Ce qui distingue la production orale est la nature publique de cette compétence, la gêne endurée par l'exposition de nos imperfections langagières en face d'autres personnes. La possibilité d'un retour négatif de la part de l'enseignant peut aussi faire augmenter cette anxiété de manière significative (Notre traduction, 2000 : 3⁸).

Il y a donc d'une part le jugement des pairs qui peut être un blocage pour l'apprenant, mais également celui de l'enseignant. L'insécurité est ainsi plurielle. De plus, J. Arnold poursuit en expliquant que l'inquiétude la plus grande lorsque l'on prend la parole en cours de langue étrangère viendrait de la prononciation. Cette dernière n'est souvent pas assez étudiée en détails en classe par faute de temps, et les insécurités des apprenants s'accumulent. En référence aux propos de Morley (1994 : 67, cité par J. Arnold, *ibid.* : 3-4), l'auteur développe l'idée en expliquant que la prononciation peut représenter un très grand blocage dans la communication, aussi bien du point de vue de notre auditoire qui n'arrive pas comprendre ce que l'apprenant essaie de dire, mais aussi du côté de l'apprenant qui va se sentir limité et démuni face à ses capacités interactionnelles.

3. Favoriser la prise de parole

Puisque prendre la parole en cours de langue étrangère est si difficile, J. Arnold nous expose que les apprenants peuvent adopter trois types de comportements différents quand il s'agit de s'exprimer : « se retirer et refuser de parler, parler parce que le professeur l'y oblige et parler parce qu'ils le veulent vraiment » (notre traduction, 2000 : 4⁹). L'auteur expose ensuite les propos de Chomsky, qui mettait en valeur le fait que « 99% de l'enseignement revient à rendre les apprenants intéressés par le matériel » (notre traduction, 1988 : 181, cité par J. Arnold, 2000 : 4¹⁰). Il faut donc que l'enseignant arrive à intéresser les apprenants pour leur donner envie de parler, il lui faut jouer sur leur motivation.

⁸ « This anxiety comes in part from a lack of confidence in our general linguistic knowledge but if only this factor were involved, all skills would be affected equally. What distinguishes speaking is the public nature of the skill, the embarrassment suffered from exposing our language imperfections in front of others. The possibility of negative affective feedback from the teacher can increase the anxiety significantly ».

⁹ « Students have three main alternatives regarding speaking: to withdraw and refuse to speak, to speak because the teacher requires it and to speak because they really want to ».

¹⁰« The truth of the matter is that about 99 percent of teaching is making the students feel interested in the material ».

D'après l'auteur F. Kippel (1983 : 4), l'enseignant peut créer des activités communicatives motivantes de deux types qu'il intitule « information gap » et « opinion gap » dans la version originale, ce que j'ai décidé de traduire comme « manque d'information » et « manque d'opinion ». La première catégorie regroupe les tâches qui poussent les participants à échanger dans le but de trouver une solution, l'auteur nous donne comme exemples les activités de reconstitution de textes, de résolution de problèmes ou encore de constitution de résumés. Dans le cas des exercices de manque d'opinion, ceux-ci sont constitués d'idées controversées qui vont inciter les apprenants à partager leurs points de vue, en allant même jusqu'à débattre pour les défendre.

Cela peut aussi faire référence aux activités où les apprenants sont invités à partager leurs impressions sur une expérience commune (*ibid.*). Seulement, avant d'atteindre un niveau avancé en langue cible, les activités communicatives se limitent principalement à atteindre des compétences précises et se composent en général d'exercices structuraux et de réponses prédéterminées de la part des apprenants (*ibid.*). C'est pourquoi, pour rendre la communication réelle et motivante, il est essentiel pour l'enseignant de tirer profit de toute situation communicative pouvant se créer de manière naturelle, et évidemment, de les favoriser.

Selon l'auteur, il est même possible d'utiliser les principes de manque d'information et manque d'opinion avec des apprenants débutants, il suffit de transformer des exercices traditionnels en défis plus stimulants, en activités plus engageantes. La structure de l'activité joue donc un rôle essentiel pour motiver la prise de parole des apprenants. F. Kippel insiste tout particulièrement sur les activités qui permettent d'adopter une posture d'acteur de son propre apprentissage. Le type de matériel qui va être utilisé en cours par l'enseignant comme des textes ou des images peut jouer un grand rôle dans la motivation des apprenants à parler, mais ce sont surtout des activités qui impliquent plus fortement les apprenants ayant des niveaux de langue plus élevés.

Lorsque l'apprenant participe à la création de quelque chose, sa motivation va être proportionnelle à son implication dans la tâche, ce qui touchera donc toute la classe. Il est souvent très bénéfique de pousser les apprenants à bouger, à se déplacer dans la classe pour les rendre plus actifs, et donc plus communicatifs (*ibid.* : 5). En relation avec le thème de ce

mémoire, nous pouvons en tirer une justification à l'utilisation du jeu en classe de FLE pour favoriser la communication au sein de celle-ci car il stimule la création et le mouvement.

Pourtant, « les étudiants ne veulent pas parler de choses futiles, même si leur intérêt peut être stimulé par la structure de l'activité, celui-ci peut être réduit ou augmenté par le thème» (notre traduction, *ibid.* : 4¹¹). Le thème doit être propice à la discussion, il doit impliquer les élèves sur un degré personnel, ce qui facilite leur identification, leur donne envie de participer à la conversation et peut même améliorer leur performance à l'oral (*ibid.* : 5). Ainsi, nous pouvons en déduire que même si la forme d'une activité est ludique et donc supposément motivante, sa thématique est tout autant importante pour favoriser la communication.

¹¹ « Students do not want to discuss trivia; the interest which is aroused by the structure of the activity may be reduced or increased by the topic. »

Chapitre 3. Les activités ludiques en classe de FLE

Ce troisième chapitre a pour objectif de rentrer dans le cœur de notre sujet pour mettre en lumière les différentes composantes du jeu en classe de FLE. Nous commencerons par décrire les tenants de son utilisation, puis nous poursuivrons en exposant les rôles que suppose son exécution et enfin nous parlerons des apports et limites du jeu pour la communication en classe de FLE.

1. *L'utilisation du jeu en classe de FLE*

La mise en place d'activités ludiques en classe de FLE repose sur différentes caractéristiques. Voyons ensemble ce que cela implique, comment procéder et les changements qui opéreront dans la dynamique traditionnelle du cours.

1.1. *La composition du jeu*

Dans son livre *Le jeu en classe de langue*, l'auteur H. Silva traite d'énormément de points utiles à la rédaction de ce mémoire. Pour commencer cette partie, nous allons parler de ce qui caractérise selon elle la composition du jeu en classe de langue. Tout d'abord, le jeu comprend le « matériel ludique », c'est-à-dire, tout le matériel, outils et objets nécessaires pour jouer. L'auteur conseille de se munir de supports aussi « variés et polyvalents » que possible pour favoriser l'aspect ludique. Il est aussi important qu'ils soient « robustes et séduisants » puisqu'ils doivent intéresser et passer entre les mains de beaucoup d'apprenants (2008 : 15).

« Le plaisir esthétique d'un support attrayant, ajouté au plaisir sensuel de le manipuler, permet de marquer l'activité d'une empreinte affective : on se souviendra d'autant mieux d'une règle de grammaire, d'une série d'unités lexicales, d'une séance d'interaction ou d'une réflexion interculturelle, qu'on pourra y rattacher le souvenir d'objets et d'activités concrètes auxquelles on a participé » (*ibid.*).

L'utilisation d'un matériel ludique pourra donc marquer les élèves et permettre la mémorisation plus facile de faits langagiers.

Ensuite, l'auteur parle des structures ludiques, c'est-à-dire les règles des jeux. L'activité ludique est structurée par des règles à respecter qui donnent au jeu sa forme, ses mécanismes et son intérêt. Ils permettent de différencier les différents types existants (*ibid.* :

16). Il est essentiel pour l'enseignant de les maîtriser pour animer correctement leur utilisation pendant son cours.

Après quoi, H. Silva mentionne le contexte ludique, ce qui signifie les variables socio-culturelles à prendre en compte lors de la réalisation d'un jeu en classe. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère n'est pas le seul contexte d'une classe, il faut prendre en compte « l'ensemble de circonstances extérieures dans lesquelles s'insère le fait ludique : les variables socioculturelles, la situation spécifique de réception et la manière dont le jeu s'inscrit dans la culture ludique individuelle et collective ». Ainsi, pour le fonctionnement d'un jeu en classe, il faut s'intéresser aux aspects et images liés au jeu existants dans les différentes cultures des apprenants, mais aussi de l'endroit spécifique où se déroule le jeu (*ibid.* : 17).

Enfin, le dernier point à prendre en compte pour utiliser le jeu en classe est celui de l'attitude ludique. Un support, une structure et un contexte adéquats ne sont pas suffisants si les élèves ne sont pas prédisposés à jouer. Sans ludique chez l'apprenant, un jeu n'est qu'une activité comme une autre. Mais, si le professeur arrive à stimuler une posture de joueur chez ses élèves, cela « rend les apprenants capables de s'adonner entièrement à l'activité d'apprentissage, avec intérêt et enthousiasme, tout en gardant l'esprit léger face aux échecs de parcours » (*ibid.* : 18). Comme il est impossible de forcer les apprenants à adopter cette posture, il est absolument indispensable de les familiariser avec l'utilisation du jeu en classe, notamment en leur faisant comprendre qu'il fait partie du contrat pédagogique en le mentionnant ouvertement comme un « choix délibéré et pédagogiquement fondé, compatible avec les objectifs du programme dont l'utilisation fera l'objet d'ajustements en cas de besoin » (*ibid.* : 28).

1.2. Choix et création du jeu

Choisir un jeu à utiliser en classe de FLE est une étape aussi importante que difficile. On peut procéder à partir du besoin pédagogique, par exemple si je souhaite dynamiser ma classe ou revenir sur un point de grammaire particulier, je peux opter pour l'utilisation d'une activité ludique en adéquation. L'autre éventualité serait dans le cas où il y a un jeu que je

connais et que je souhaite utiliser en classe, dans ce cas je dois vérifier qu'il correspond bien à un besoin pédagogique pertinent dans l'apprentissage de mon groupe-classe (*ibid.* : 35).

Par ailleurs, H. Silva conseille également de privilégier un choix de jeu authentique, plutôt qu'un jeu créé avec un objectif pédagogique précis. En effet, ces jeux seront plus attrayants avec un design plus agréable, favoriseront une plus grande attitude ludique qui motivera la participation de l'élève et seront également chargés d'une charge culturelle forte qui permettra d'enrichir l'apprentissage de la classe (*ibid.* : 32). Les jeux authentiques peuvent être adaptés et modifiés pour mieux correspondre aux objectifs de l'enseignant et du programme, mais il faut être vigilant et ne pas tomber dans juste « faire semblant de jouer » car l'on perdrait tout l'intérêt ludique (*ibid.* : 67).

Les critères de sélection d'un bon jeu à utiliser en classe de langue seraient donc les suivants : simplicité : faciles à remplacer en cas d'endommagement et faciles d'utilisation ; robustesse: capacité à être manié maintes et maintes fois ; esthétique : la sollicitation de différents sens permettra la mobilisation du plaisir comme de la motivation ; polyvalence : du matériel susceptible d'être utilisé dans de nombreuses situations éducatives et enfin pertinence : le jeu doit représenter un attrait évident concernant les objectifs pédagogiques (*ibid.* : 41-42).

L'enseignant peut également adopter une posture de concepteur et créer ses propres jeux pour les besoins spécifiques de son cours. La création de jeux relève beaucoup plus de l'inspiration de modèles déjà existants que de l'invention, il faudra néanmoins établir la matrice du jeu (thème, règles, mécanismes, supports), la maquette et prévoir une notice et une fiche pédagogique. Le côté artisanal n'est pas à craindre, en effet les apprenants le perçoivent en général positivement en y interprétant le côté créatif et engagé du professeur (*ibid.* : 69-71).

1.3. Organisation du jeu dans la séance

Enfin, Pour une utilisation réussie, la présence du jeu en classe de FLE doit occuper une place bien réfléchie dans la séance. Si on en croit l'auteur F. Weiss, une unité

d'apprentissage utilisant le jeu peut suivre le cadre de référence d'étapes suivant, basé sur un objectif d'acquisition communicationnel progressif (2002 : 8-9) :

1. Étape introductive, de sensibilisation avec un rappel de ce qui a été vu la séance précédente et une présentation des objectifs de la nouvelle séance ou séquence ;
2. Apprentissage guidé de nouveaux points linguistiques ou culturels, avec tout d'abord une découverte à partir de documents, puis une conceptualisation des points grammaticaux et/ou de vocabulaire ;
3. Fixation des éléments nouveaux par le biais d'exercices de réutilisation, d'application, d'exploitation ;
4. Utilisation du vocabulaire et des structures évoquées « au cours d'activités communicatives, de jeux, de sketches, de jeux de rôles et d'improvisation, d'exercices de créativité (production libre) » (ibid. : 9) ;
5. Bilan évaluation pour vérifier l'acquisition.

Lors d'une conférence sur le thème « Les jeux en FLE : des supports ludiques pour la grammaire et la conversation », l'intervenant G. Pestana (2018) nous a expliqué qu'il voyait deux temps possibles dans une séance pour avoir recours au jeu : soit en découverte pour introduire et sensibiliser de manière ludique et créative au thème de la séance par le biais de l'oral, ou bien en entraînement grammatical. D'après lui, c'est cette seconde approche qui est la plus bénéfique car le jeu serait particulièrement efficace pour aider les apprenants qui ont du mal avec la grammaire. Cela leur permettrait d'oublier la difficulté et de se détendre pour pouvoir utiliser les points linguistiques plus librement. Néanmoins, il a précisé que l'efficacité du jeu pouvait beaucoup dépendre du public de la classe de FLE. Il a particulièrement traité le cas des apprenants brésiliens, sur lesquels la recherche de ce mémoire a été effectuée, en affirmant que le jeu y est en général bien perçu même si cela dépend évidemment des groupes.

L'activité ludique n'étant pas une activité banale, elle nécessite de penser les périodes de l'avant-jeu et de l'après-jeu aussi bien que celle du pendant le jeu.

Premièrement, l'avant-jeu concerne toutes les réflexions préalables que l'enseignant doit mener avant d'apporter l'activité ludique dans sa séance. Une fois le choix du jeu effectué, il revient au professeur de se questionner si le jeu correspond vraiment aux objectifs pédagogiques souhaités.

Pour ce faire, l'auteur F. Weiss propose un questionnaire permettant la conduite d'une telle réflexion, qui comporte notamment les questions : du niveau de connaissances linguistiques nécessaires à la réalisation d'un tel jeu, les savoir-faire demandés, sa modalité (individuel ou en groupe, effectif minimal et maximal, temps exigé, ...), son intérêt en termes d'apprentissage, où il s'inscrit dans la progression de la séquence et à quel moment de la séance la proposer, quelles préparations et types de consignes il exige, s'il s'agit d'une « activité convergente (production guidée), divergente (production ouverte) ou qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux (production libre) » et enfin « à quel moment et comment faut-il contrôler la production linguistique ? » (2002 : 10). Ces choix méthodologiques préalables sont essentiels pour une bonne utilisation du jeu, il reviendra également à l'enseignant de s'interroger sur la nécessité d'une activité visant à la connaissance du lexique du jeu, pouvant être un obstacle à la compréhension de la consigne ou bien à l'attitude ludique dans la réalisation. Il faudra aussi avoir prévu des solutions de secours concernant les imprévus face aux réactions des apprenants (Silva, 2008 : 37).

Pendant le jeu, le professeur doit premièrement veiller à mettre en place et à maintenir une atmosphère favorable à l'esprit ludique et à la détente des membres du groupe-classe. Cela passe notamment par des procédures de tirage au sort variées et amusantes pour composer des équipes en veillant à un bon équilibre au sein de celles-ci.

Ensuite, c'est l'étape de la consigne, ou autrement dit des règles du jeu. Ces dernières doivent être claires et leurs objectifs précis pour que les apprenants soient à même de participer harmonieusement à l'activité.

Enfin, l'enseignant va devoir endosser sa responsabilité d'animateur du jeu. Il va devoir gérer toutes les variantes de l'activité ludique : les questions langagières ou techniques des élèves, les dynamiques de groupe pour que l'esprit reste léger, veiller au respect des règles et surveiller le degré de compétition et les tentatives de triche, la gestion du temps et le

déroulement général. Il lui faudra également garder à l'esprit de noter les éléments langagiers à être repris avec les élèves à la fin du jeu et les éventuelles modifications possibles pour améliorer et/ou adapter l'activité pour une utilisation future (Silva, 2008 : 38-37 ; 77).

Pour terminer, vient le temps de l'après-jeu. Cette étape ne marque pas la fin de son exploitation pédagogique, au contraire. En effet, en plus du rangement collectif du matériel, il s'agit d'un moment de réflexion où l'enseignant va commencer par demander aux apprenants leur ressenti sur l'activité. Ensuite, on va revenir sur les objectifs du jeu et réfléchir ensemble sur leur acquisition (ou non) et éclaircir les doutes persistants (*ibid.* : 39). Selon le conférencier G. Pestana (2018), il est également très intéressant et important d'avoir noté au fil du jeu les questions posées par les élèves, notamment de vocabulaire, et de les reprendre en collectif au tableau pour fixer leur apprentissage.

2. Les acteurs du jeu en FLE

L'utilisation d'une activité ludique en classe de FLE suppose un changement de statut de la part des participants. Les apprenants vont devoir accepter d'endosser de nouveaux rôles, principalement celui de joueur, et il en va de même pour l'enseignant qui va voir sa position changer.

2.1. L'apprenant-joueur

En acceptant la posture de participant joueur, l'apprenant va devoir renoncer à la sécurité d'un cadre éducatif traditionnel. Son implication sera plus forte, plus personnelle. Cela peut être source d'inquiétude car il lui faudra donc accepter de s'exposer au groupe-classe (Silva, 2008 : 32). L'enseignant doit être attentif à ce que ce changement de statut implique comme défis pour ses apprenants et « ne jamais exclure, pas plus qu'extorquer la participation ». Il pourra notamment proposer « d'adopter un autre rôle spécifique à l'intérieur du jeu (arbitre, conseiller, commentateur... » (*ibid.* : 33).

Une notion importante développée par H. Silva est celle du « joueur jouant » opposé au « joueur joué ». Lorsque les apprenants sont dits « joués », ils sont pris dans une activité qui les dépasse et ne peuvent pas profiter des bienfaits du jeu.

Au contraire, lorsque les apprenants sont actifs, qu'ils participent réellement au jeu, ils développent une certaine autonomie et indépendance (Silva, 2005 : n.p.).

2.2. L'enseignant-animateur

La posture de l'enseignant lors du jeu est également essentielle à son bon déroulement.

Pour que les apprenants se sentent impliqués dans la situation de jeu, il faut que l'enseignant adopte lui aussi cette « attitude ludique » sans laquelle les apprenants ne se laisseront pas bernier et ne participeront pas avec enthousiasme (Silva, 2008 : 19). Cette posture dite ludique du professeur peut se découper en de nombreux rôles différents, qui seraient d'après H. Silva les suivants : « Une utilisation et organisation adéquates du jeu en classe de FLE passeront aussi par la décision au préalable du ou des rôles que l'enseignant interprétera pendant le jeu (meneur, joueur, arbitre, conseiller, observateur...) » (*ibid.* : 37).

Cet auteur n'en propose pas une typologie; néanmoins nous pouvons les mettre en relation avec les trois catégories de postures enseignantes pendant le jeu établie par l'Académie d'Aix-Marseille (2012 : 12) dans leur publication d'étude *Jouer est-ce bien sérieux ?* :

1. La posture d'accompagnateur qui consiste en « vous aidez les élèves lorsqu'ils vous sollicitent, vous circulez parmi eux », qui pourrait correspondre aux rôles de meneur, arbitre et conseiller mentionnés par H. Silva ;
2. La posture de retrait, c'est à dire que « vous laissez les élèves jouer sans intervenir », qui serait équivalente au rôle d'observateur ;
3. La posture frontale : « vous intervenez pendant le jeu, vous interrompez momentanément le jeu pour dispenser des savoirs » (*ibid.*). Le rôle de conseiller pourrait aussi trouver sa place ici mais on y retrouve plutôt une posture plus traditionnelle de l'enseignant transmetteur de savoir.

Cependant, le rôle de l'enseignant « joueur », participant, ne rentre pas dans cette typologie.

Selon N. Décuré, la participation de l'enseignant au sein du jeu nécessite une réelle réflexion et dépend du type de jeu. Bien que dans certains cas, le professeur-joueur puisse entraîner un déséquilibre dû à son degré de connaissance inégal à celui des apprenants, il peut aussi être facteur de motivation et de dynamisation de l'activité ludique. En effet, cela peut mettre en confiance les apprenants de voir l'enseignant se prêter au jeu et réduire leur degré de gêne en fonction de la modalité de l'activité choisie. Il revient donc à l'enseignant de savoir juger de la posture la plus adéquate pour permettre le bon déroulement de la situation de jeu (2000 : 9).

3. *Les apports et les limites du jeu pour la communication en FLE*

Le jeu n'est pas forcément un outil qui conviendra à tous les apprenants et qui arrivera à coup sûr à favoriser la communication au sein de la classe de FLE. Les activités ludiques présentent des apports possibles mais aussi des limites dans leur aide à la prise de parole. C'est ce que nous allons voir à présent.

3.1. *Les limites du jeu en classe de FLE pour la communication*

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, « le jeu peut ne pas plaire à certains participants, voire les inhiber » (Silva, 2008 : 31). Cela ne sera pas toujours le cas avec tous les types de jeux ni avec chaque étudiant. Cependant si ceux-ci ne se sentent pas suffisamment à l'aise et préparés, le jeu pourrait être si novateur en classe qu'il en serait déstabilisant et pousserait les apprenants à se rétracter et entraverait leur participation. Cela met en avant la nécessité de préparer les apprenants à l'utilisation de jeux plus exigeants et de varier les types d'activités.

Ensuite, un écueil fréquent vis-à-vis de l'utilisation du jeu en classe serait l'utilisation de la langue maternelle par les apprenants. Bien que ce soit décontenançant, cela n'est pas quelque chose de négatif en soi pour l'auteur H. Silva. « Les échanges qui ont lieu sont la manifestation d'un besoin de communication qui a été créé mais qui ne trouve pas les moyens d'expression adéquats » (2008 : 30). Ainsi, en plus de la communication en langue cible

impliquée par et pendant l'utilisation du jeu en classe de FLE, il faut aussi prendre en compte les besoins communicatifs sur le jeu. De cette manière, il convient de veiller à l'acquisition préalable d'un vocabulaire de base de l'activité ludique (le plateau, les cartes, tirer les dés...).

Cette dernière idée peut être mise en lien avec le problème des niveaux de langue. Le « dérapage » vers une langue maternelle peut dénoncer des lacunes langagières de la part des apprenants qui entravent leur appréciation du jeu. L'idée qu'un niveau linguistique avancé est exigé pour pouvoir utiliser les jeux en classe n'est pas totalement vraie. Ce que les activités ludiques demandent, « c'est une mise en pratique de la langue, dont le niveau peut varier en fonction des publics » (*ibid.* : 57). L'enseignant doit donc juger du niveau de difficulté d'un jeu et pouvoir l'influer pour qu'il corresponde au niveau et aux objectifs des apprenants, tout en prenant en compte les disparités présentes au sein de sa propre classe. Par ailleurs, malgré certaines difficultés, « les apprenants éprouvent en règle générale un énorme plaisir à découvrir qu'ils sont capables de communiquer en situation authentique de jeu » (*ibid.* : 57).

En outre, N. Décuré met en lumière une limite de l'utilisation du jeu qu'il faut absolument prendre en compte. À l'en croire, bien que les jeux favorisent la participation des élèves, ils manquent néanmoins d'efficacité en ce qui concerne le perfectionnement de cette compétence orale. Effectivement, si l'enthousiasme lié au jeu est trop fort, on en perd le côté pédagogique et l'intérêt vis-à-vis des contenus à assimiler : « Si la fièvre du jeu l'emporte [...] c'est-à-dire fournir la réponse juste en négligeant les règles, la situation n'est plus une situation d'apprentissage » (2000 : 9). L'équilibre entre l'intérêt pour l'activité ludique et la vérification des réponses ainsi que des formes langagières correctes est très difficile à atteindre lors de l'utilisation du jeu, or cela est essentiel pour que les apprenants puissent progresser à l'oral.

3.2. Les apports du jeu en classe de FLE pour la communication

Malgré les limites énoncées plus haut, le jeu peut représenter un réel avantage pour favoriser la parole dans la classe de FLE. C'est pourquoi, nous allons maintenant en présenter divers apports.

En premier lieu, le jeu permet de faire briller certains apprenants qui ne sont pourtant pas forcément ceux avec le niveau linguistique le plus élevé. Contrairement à des activités plus traditionnelles où les apprenants avec le plus de difficultés en français seront ceux qui ressentent le plus d'anxiété langagière, lors d'un jeu « d'autres compétences sont activées : la tactique, la réactivité, la volonté de gagner, par exemple. Le jeu contribue donc à (re)motiver l'ensemble des participants et particulièrement ceux en difficulté » (Fafa et Petitmengin, 2017 : 5). Cela permet en plus de valoriser différents profils, de favoriser une meilleure dynamique de groupe au sein de la classe.

Par ailleurs, « dans le cadre d'une activité ludique, les participants sont invités à s'exprimer avec une finalité précise dans la langue étrangère, sans se borner à reproduire les contenus du manuel » (Silva, 2008 : 27). L'activité ludique permet donc aux apprenants de communiquer de manière authentique, réelle, en laissant place à la créativité et la spontanéité. Il s'agit de la fonction créatrice du jeu qui permet selon Debyser, peu importe le niveau langagier de

l'apprenant, de :

« Développer le potentiel langagier des élèves en encourageant l'invention et la production pour le plaisir de formes, de sens, de phrases, de discours ou de récits originaux, insolites, cocasses, poétiques, etc., de faire découvrir ce potentiel que contient une compétence linguistique même limitée si on en utilise toutes les ressources, et, pour cela, de libérer pour un temps les élèves du carcan de la répétition ou de l'imitation de modèles scolaires plausibles, raisonnables et conformistes. Les jeux de créativité [...] ont pour but de faire découvrir aux étudiants que l'on peut, même avec une combinatoire limitée, faire éclater le langage » (Debyser, 1978b : 116, cité par H. Silva, 2009 : 108).

De plus, « le jeu favorise aussi une participation accrue mais non moins organisée, en raison de la rotation préétablie des tours de parole existant à l'intérieur de beaucoup de structures ludiques » (*ibid.* : 27). Cela permet de s'assurer que les différents apprenants soient à même de parler à part égale au sein de l'activité.

En effet, le temps de parole alloué aux apprenants n'est que très faible dans un cours de langue traditionnel. À en croire F. Weiss, l'apprentissage d'une langue relève du domaine de la psychomotricité, c'est-à-dire qu'il suppose de nombreuses activités de manipulation de

la langue, de l'entraînement et de la pratique. Cependant, le temps de parole individuel de chaque apprenant lors d'un coup de langue étrangère en groupe-classe n'est ni satisfaisant, ni suffisant pour la progression. « Il n'est donc pas étonnant que les élèves ne sachent pas s'exprimer avec aisance après un entraînement à la fois limité et étendu dans le temps » (2002 : 12). L'auteur renchérit en disant que bien souvent, la parole en classe est monopolisée par l'enseignant lui-même. L'utilisation des jeux, et donc d'une posture plus en retrait du professeur, permettrait donc un vrai progrès quantitatif et qualitatif dans la capacité communicative des apprenants.

En complément, favoriser le jeu en classe de FLE va en général de pair avec l'utilisation du travail de groupe. Ce dernier présente « un effet dynamisant et synergique qui fait qu'on résout volontiers à plusieurs une tâche pour laquelle on est moins armé et moins seul » (Weiss, 2002 : 13). Il permet donc un rapprochement entre les élèves, qui vont mieux se connaître, ce qui réduira leur anxiété langagière liée à la peur du jugement des autres et facilitera ainsi leur prise de parole. En supplément, le travail en groupe offre « des avantages psychologiques non négligeables tels que l'incitation mutuelle et il est source de feed-back multiple pour les participants » (*ibid.*).

Enfin, si l'on part du principe que tout apprentissage d'une langue étrangère suppose une capacité communicative qui doit permettre de réaliser des actes de langages adaptés aux différentes situations possibles d'utilisation de la langue, il est indispensable de familiariser les apprenants avec la culture visée et de leur faire acquérir des compétences sociolinguistiques (*ibid.* : 8). L'utilisation de jeux de rôles ainsi que de jeux authentiques en classe y participera donc fortement.

Partie 2

-

Contexte et méthodologie de la recherche

Chapitre 4. Contexte du stage et de la recherche

Avec pour point de départ les ancrages théoriques exposés dans la partie précédente, j'ai décidé de mener des recherches dans le cadre de mon stage d'enseignement sur l'utilité du jeu en classe de FLE pour faciliter la prise de parole des apprenants brésiliens.

1. Le contexte brésilien

1.1. La ville de Curitiba

La ville où s'est déroulé mon stage se nomme Curitiba. Il s'agit d'une ville au sud du Brésil, capitale de l'état du Paraná. Avec près de deux millions d'habitants en 2017 d'après son site internet officiel, elle est connue pour avoir été la terre d'accueil de très nombreux immigrants européens au XIXème et XXème siècle.

Elle est réputée pour différentes raisons, entre autres pour être la ville la plus froide du Brésil, mais aussi pour son niveau élevé d'éducation avec l'un des taux d'analphabétisme les plus bas du pays.

1.2. Situation politique et économique lors de l'année scolaire 2018/2019

L'année scolaire 2018/2019 a été le théâtre de perturbations et de changements très importants au Brésil. En effet, des élections présidentielles très controversées ont eu lieu en octobre, avec la victoire au second tour du représentant de l'extrême-droite, Jair Bolsonaro.

Par la suite, l'annonce en mai 2019 d'une réduction des subventions aux universités fédérales, et d'une suppression de certaines bourses d'études, a déclenché des vagues de manifestations à travers le pays. Celles-ci n'ont pas épargné la ville de Curitiba, avec 20 000 manifestants lors de la première marche, selon un article en ligne du journal *Le Monde*¹².

2. L'Université Fédérale du Paraná - UFPR

2.1. Présentation générale

La fondation de l'UFPR (*Universidade Federal do Paraná* en portugais) remonte à 1912, et fait de cette université fédérale la plus ancienne du pays. Depuis 1951, elle est une institution publique qui fournit ainsi un enseignement gratuit.

¹²

https://www.lemonde.fr/international/article/2019/05/15/manifestations-nationales-au-bresil-contre-les-coupes-budgetaires-dans-l-education_5462515_3210.html

Géographiquement, l'UFPR ne possède pas de campus à proprement parler. Ses bâtiments universitaires sont répartis dans différents lieux de Curitiba et aussi dans d'autres villes du Paraná.

Les cours qui y sont dispensés sont de secteurs très variés. Sur son site internet, nous pouvons voir qu'ils comprennent les départements : d'Arts, de Communication et de Design, des Sciences Agricoles, des Sciences Biologiques, des Sciences Sociales Appliquées, des Sciences Exactes, des Sciences de l'Éducation, des Sciences Juridiques, des Sciences de la Santé, des Sciences Humaines, des Sciences de la Terre, et enfin des Sciences de la Technologie.

2.2. Le système éducatif

En tant qu'université publique, l'UFPR sélectionne ses nouveaux étudiants par le biais de résultats excellents à l'examen de fin d'études secondaires ou bien par le concours d'entrée intitulé *vestibular*.

Le calendrier académique de l'université est divulgué sur son site officiel et la date précise du début des cours peut changer d'une année à l'autre, mais aussi en fonction de la spécialisation et du niveau d'étude des étudiants.

Les vacances d'été ayant lieu de la mi-décembre à la mi-février, le premier semestre de cours commence au mois de février (traditionnellement après le carnaval si possible) et se termine en juin. Le second quant à lui, débute en août et prend fin avant les fêtes de fin d'année.

3. Le Celin-UFPR

3.1. Description générale

Le Celin-UFPR (*Centro de Línguas e Interculturalidade*) est le centre de langues rattaché à l'UFPR. Depuis 1995, cette structure permet aux étudiants en lettres (*Letras*) de se former en tant que professeurs de langues, de réaliser des stages et d'effectuer des recherches. Cette structure est donc un espace autant d'apprentissage de langues étrangères que de formation universitaire et mise en pratique enseignante ¹³.

¹³ Source : <http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>

En plus de son bâtiment principal dans la même rue qu'un des bâtiments centraux de l'UFPR, le Celin-UFPR dispose de nombreuses salles de cours dans différents endroits de la ville pour pouvoir proposer de très nombreux cours de langues au même moment.

Le public des cours du centre est généralement composé d'étudiants de l'université, mais aussi de particuliers extérieurs. L'effectif annuel est approximativement de 7000 élèves. D'après son site internet, si à ses débuts le centre se concentrait sur l'enseignement des langues présentes dans les différents cursus linguistiques de l'université (allemand, espagnol, français, anglais, italien, latin et grec ancien), il s'est ensuite ouvert à l'enseignement de bien d'autres langues. L'idée est de proposer des langues avec une image forte sur le plan économique (arabe, chinois, japonais et russe) et, par ailleurs, de représenter les différentes cultures ethniques à l'origine du Paraná (guarani - langue des indigènes natifs de la région, hébreu, polonais et ukrainien, entre autres).

Le Celin-UFPR est également très présent pour l'intégration de réfugiés, d'immigrés et dans la vie de tous les jours des étudiants étrangers de Curitiba. Cela est réalisé par le biais de cours de Portugais comme Langue Étrangère, par la préparation de certifications langagières, par l'organisation d'activités d'échanges interculturels et d'événements en rapport avec l'histoire et la culture brésiliennes.

Le calendrier de dispense de cours fonctionne parallèlement à celui de l'université brésilienne. Le centre propose des cours extensifs à raison de 3h40 par semaine durant le premier semestre (du 8 mars au 19 juin) et le second semestre (du 10 août au 7 décembre). Lors des vacances scolaires, celui-ci propose des cours intensifs qui permettent de couvrir un niveau de langue en quelques semaines à raison de 4h de cours par jour (périodes annuelles : du 28 janvier au 15 février et du 8 juillet au 26).

3.2. La section de Français Langue Étrangère

Pour ce qui est de la branche FLE du Celin-UFPR, celle-ci est divisée en 6 niveaux : Français basique 1, basique 2, basique 3, intermédiaire 1, intermédiaire 2 et intermédiaire 3. Ils correspondent aux niveaux suivants du *Cadre Européen Commun de Référence* (Conseil de l'Europe, 2001) : A1 pour les niveaux basiques, A2 pour les niveaux intermédiaires 1 et 2 et enfin niveau B1 pour le niveau intermédiaire 3.

Le nombre de classes et leur effectif varie en fonction des inscriptions. Il est décidé soit par un test de positionnement, soit par validation du niveau précédent au Celin-UFPR. Les évaluations de compétences doivent être les mêmes pour toutes les classes d'un même niveau et réalisées par les enseignants correspondants, à l'exception des examens d'expression orale qui peuvent varier d'une classe à l'autre.

4. *Le stage d'enseignement*

4.1. *Organisation des cours extensifs*

Dans le cadre de mon stage au Celin-UFPR, j'ai eu deux classes de cours français extensifs à ma charge par semestre. Néanmoins, je n'en ai retenu que trois pour réaliser mon étude sur le jeu. En effet, bien que chacune était de niveau intermédiaire, les classes allaient du niveau le plus bas (intermédiaire 1) au plus avancé (intermédiaire 3). Il m'a paru très intéressant de mettre en place ce projet sur trois classes de niveaux différents afin de pouvoir comparer les impacts du jeu selon les publics.

Ces trois cours ont eu lieu dans les locaux du Celin-UFPR, en centre-ville. Les salles étaient similaires : petites, très bien équipées avec leurs propres ordinateurs, télévisions et systèmes de son. Les chaises étaient systématiquement disposées en forme de « U », ce qui permettait une communication très fluide au sein de la classe.

L'évaluation des compétences acquises a été exécutée en deux fois : un examen de compréhension et expression écrites et un examen de compréhension et expression orales en milieu et en fin de semestre comptant pour 80% de la note finale. Les 20% restants étaient destinés aux devoirs maison et à la participation en classe.

4.2. *Le public*

Le public apprenant était entièrement composé de brésiliens (donc natifs lusophones). Par le biais de questionnaires distribués en début de semestre (Cf. Annexe 1), j'ai pu observer que leurs profils et leurs motivations étaient très hétérogènes. Certains étaient étudiants de l'UFPR et souhaitaient faire un échange universitaire avec un pays francophone dans le futur, tandis que d'autres étaient retraités et prenaient plaisir à apprendre une langue. La majorité des groupes-classes apprenaient le français pour leurs carrières professionnelles, pour voyager, ou par intérêt personnel. Malgré des différences de niveau marquées, l'ambiance de

la classe était excellente, les apprenants semblaient très bien s'entendre et n'hésitaient pas à changer de place dans la salle.

Dans le cas des trois classes, les étudiants étaient apprenants de français depuis longtemps. Il y avait des apprenants ayant effectué toute leur formation au Celin-UFPR, tandis que d'autres l'avaient rejointe après des études en Alliance Française par exemple. Dans la très grande majorité des cas, j'ai pu me rendre compte à partir de leurs réponses aux questionnaires que le français n'était pas la première langue étrangère qu'ils étudiaient. En effet, ils maîtrisaient dans l'ensemble au moins l'anglais à un niveau intermédiaire ou élevé.

4.2.1. Intermédiaire 2 semestre 2018

Le premier groupe classe était de niveau dit « intermédiaire 2 » : le niveau de français des élèves était censé être A2 selon les critères du CECR. Le manuel utilisé était *Alter Ego +2* dont les dossiers 4, 5 et 6 ont été étudiés durant ce semestre.

Ces cours se sont déroulés du 14 août au 27 novembre 2018 sur des plages horaires de 18h30 à 20h10 les mardis et jeudis avec un total de 30 rencontres. Pour pouvoir valider le niveau, l'assiduité minimum obligatoire était 70% des cours.

Pour ce qui est des apprenants, l'effectif a quelque peu fluctué en cours de semestre. Sur les 13 élèves inscrits sur la liste de cours, seulement 11 venaient de manière régulière à ceux-ci en début de semestre. L'un d'entre eux a abandonné avant les examens de mi-semestre. Presque à la même période, un nouvel élève est arrivé dans la classe mais il a malheureusement décidé lui aussi de quitter le centre de langues à cause d'une agression dans la rue à la fin d'une séance. Après un certain temps avec un effectif total de 10 élèves, nous avons été rejoints dans la deuxième partie du semestre par une étudiante ayant échangé de créneau horaire avec une autre classe intermédiaire 2. Nous avons donc fini notre semestre comme nous l'avions commencé, avec 11 apprenants dont 7 femmes et 4 hommes.

4.2.2. Intermédiaire 3 semestre 2019

Le second groupe classe était de niveau dit « intermédiaire 3 » : d'après les critères du CECR, le niveau des apprenants devait tendre vers le B1 au cours du semestre. Le manuel utilisé était à nouveau *Alter Ego +2*, dont les dossiers 7 et 8 ont été étudiés.

Ces cours se sont déroulés du 13 mars au 13 juin 2019 sur des plages horaires de 18h30 à 20h20 les mardis et jeudis avec un total de 28 rencontres. Pour pouvoir valider le niveau, la présence était obligatoire à au moins 80% des cours.

L'effectif de la classe était de 12 étudiants (8 femmes et 4 hommes) et n'a pas changé jusqu'à la fin du semestre. La moitié d'entre eux faisaient déjà partie de la classe d'intermédiaire 2 du semestre dernier : il était intéressant de voir si leur familiarité avec le jeu influencerait leurs degrés de participation par rapport aux autres.

4.2.3. Intermédiaire 1 semestre 2019

La troisième classe était de niveau A1-A2 selon les critères du CECR, dit « intermédiaire 1 ». Le manuel utilisé était *Cosmopolite 2* dont les dossiers 1, 2 et 3 ont été étudiés au cours des séances.

Les classes se sont déroulées du 8 mars au 14 juin 2019, de 14h à 17h50 les vendredis avec un total de 15 rencontres. Pour pouvoir valider le niveau, la présence était obligatoire à au moins 80% des cours.

Bien que l'effectif de cette classe fut réduit dès le départ avec 8 inscrits, ce chiffre tomba à 5 étudiants au cours du semestre (3 femmes et 2 hommes).

Chapitre 5. Méthodologie de l'étude

Pour pouvoir étudier les impacts du jeu sur la communication dans mes différents groupes, j'ai décidé d'inclure dans la planification de mes séquences didactiques si possible au moins une activité ludique par séance. Les motivations de ce choix étaient diverses : d'une part cela me permettait d'habituer progressivement mes élèves aux activités ludiques pour voir si leur facilité à prendre la parole en classe allait varier au fil du temps ; d'autre part cela me donnait l'opportunité de varier énormément les types de jeux utilisés pour vérifier si certains motivaient plus que d'autres les apprenants pour parler.

De plus, la conférence de G. Pestana (Cf. 3.1.3) m'a aidée à savoir quand introduire le jeu dans mes séances. Ainsi, après la découverte d'un nouveau point langagier (grammatical ou lexical), j'ai eu systématiquement recours à ce même schéma :

1. Explicitation de son utilisation
2. Réalisation et correction d'exercices de systématisation
3. Mise en pratique et/ou rappel lors de la séance suivante par le biais d'un jeu

L'instauration de ce rituel au sein de mes cours avait pour objectif d'habituer rapidement les apprenants à l'utilisation des jeux et de ce fait réduire leur anxiété langagière.

Au final, le nombre d'activités ludiques par classe s'est élevé à :

| Intermédiaire 1 | Intermédiaire 2 | Intermédiaire 3 |
|-----------------|-----------------|-----------------|
| 20 | 23 | 18 |

Ces jeux ont été sélectionnés ou conçus par mes soins pour correspondre principalement aux points de grammaire, mais aussi au vocabulaire, abordés par les manuels *Alter ego + 2* et *Cosmopolite 2* utilisés en cours. Le principal critère retenu était le degré de production orale qu'ils favorisaient, en essayant de varier le type de jeu (authentique, pédagogique, avec plateau, matériel à créer par les apprenants, avec des dés...) ainsi que les modalités du nombre de joueurs d'une activité ludique à une autre (en binômes, la classe divisée en deux, en équipes de 4 ...). Ces variations avaient pour objectif de nous permettre

(ou non) de noter des changements dans le degré d'appréciation et/ou de participation des apprenants en fonction du jeu.

Pour pouvoir rendre compte de l'impact de ces jeux avec les trois groupes-classes, j'ai pris la décision d'avoir recours à des approches plurielles : d'une part quantitative (avec des indicateurs de données chiffrées comparables entre elles) et d'autre part qualitative (sur les attitudes observables et opinions des participants).

1. Approche quantitative : analyse des questionnaires

Comme nous l'avons vu dans le cadrage théorique (Cf. Partie 1), la disposition des apprenants à prendre la parole en classe dépend très fortement de leur état d'esprit et de leur niveau d'anxiété langagière. Il paraissait donc évident que, pour documenter l'impact positif ou négatif du jeu dans le domaine de la communication, il serait nécessaire de demander leur avis aux apprenants et donc d'avoir recours à des questionnaires. J'ai choisi d'avoir recours à deux types de questionnaires différents, l'un en tout début de semestre et un autre tout à la fin.

Le premier questionnaire (Cf. Annexe 1) comportait, en plus d'un renseignement d'informations basiques sur l'élève, une série de 6 questions ouvertes. La première concernait la durée et le niveau d'apprentissage du français, la deuxième était une demande d'information sur les autres langues connues de l'apprenant et à quels degrés, la troisième traitait des compétences dans lesquelles ce dernier pensait avoir le plus de difficultés et pourquoi, la quatrième demandait à l'élève s'il lui arrivait d'avoir peur de prendre la parole en cours et pourquoi, la cinquième était en rapport avec ce que l'apprenant trouvait de plus difficile lors de sa prise de parole en français et enfin, la sixième question relevait de sa confiance en lui-même pour pouvoir interagir avec des francophones en dehors de la classe.

Cette série de questions avait pour but de dresser un premier profil de l'élève et de son degré d'inquiétude concernant l'expression orale en français. Il s'agissait d'un questionnaire papier, distribué en début de cours et à remplir à la maison pour pouvoir le ramener la fois suivante.

Le second questionnaire (Cf. Annexes 2 et 3) en ligne a été créé à partir de l'outil *Google Forms*. Les apprenants avaient été prévenus lors de la dernière séance qu'ils allaient recevoir celui-ci à remplir via le groupe WhatsApp de la classe.

Il était divisé en deux parties : la première (Cf. Annexe 2), générale, était la même pour toutes les classes. Elle reprenait les questions du questionnaire de début de semestre pour permettre d'effectuer une comparaison dans les réponses des élèves sur leur confiance en eux-mêmes à l'oral. À celles-ci étaient ajoutées des questions sur les impressions des élèves vis-à-vis du cours en général et leurs impressions concernant l'utilisation des jeux.

En revanche, la seconde partie du questionnaire variait d'un groupe à l'autre bien qu'en respectant le même schéma : une liste en ordre chronologique de tous les jeux utilisés en classe au cours du semestre (Cf. Annexe 3). Les apprenants étaient invités à les noter selon leur niveau d'appréciation, sur une échelle allant de « 0 » à « 5 ». Dans le cas où ils ne se souviendraient plus du jeu ou bien auraient été absents lors de la séance, ils avaient la possibilité de sauter certaines questions.

Cette méthode d'analyse quantitative a été choisie pour recueillir les impressions intrinsèques des apprenants vis-à-vis des jeux utilisés en classe au cours du semestre, leurs préférences mais aussi leurs degrés d'anxiété langagière et sa possible évolution en comparant les réponses des mêmes apprenants à différentes périodes. Au total, nous avons pu recueillir deux fois 27 questionnaires, en début et en fin d'année (n'ont été comptabilisés que les questionnaires d'étudiants ayant répondu aux deux sessions).

2. Approche qualitative : analyse des interactions

Pour pouvoir analyser les comportements au sein de la classe en période de jeu, il m'a paru évident d'avoir recours à des enregistrements. En effet, étant l'enseignante des groupes sur lesquels allait se baser mon étude, il m'était impossible de m'observer moi-même avec objectivité sans passer par de la transcription d'interactions en direct. Après avoir expliqué dans mes différentes classes la thématique de mes recherches, j'ai obtenu leur accord pour réaliser des enregistrements lors de nos séances. Ainsi, j'ai pu réaliser de nombreux extraits audio au cours des activités ludiques, mais aussi de périodes précédant le jeu (comme l'explicitation des consignes) et suivant le jeu (entres autres : reprise de l'explicitation de questions de vocabulaire qui ont surgi pendant l'activité, impressions sur le jeu à brûle-pourpoint...).

Sur la quarantaine d'enregistrements d'en moyenne 30 minutes chacun (en fonction de la durée du jeu enregistré), j'ai fait le choix de ne transcrire que les passages que je trouvais

les plus pertinents pour en analyser les interactions et les plus utiles au vu de mon étude. Les conventions de transcription que j'ai choisies étaient basées sur celles utilisées par F. Cicurel dans son ouvrage *Les interactions en classe de langue*, puisqu'il s'agit de la référence en la matière que j'ai particulièrement citée dans mon cadrage théorique chapitre 2.

Les conventions utilisées dans le chapitre 8 sont les suivantes : E = l'enseignante ; L (ou autre lettre) = un ou une apprenant(e) ; GC = le groupe-classe ; ++ = pauses ; MAJUSCULE = mot accentué ; ? = intonation montante ; // = chevauchement ; *astérisque* = description d'une action ; ... = allongement vocalique ; *italique* = utilisation d'un mot en anglais ou en portugais et conventions utilisées uniquement pour la transcription d'un jeu particulier : GD = le groupe des apprenants détectives ; GS = le groupe des apprenants suspects .

Contrairement aux questionnaires basés sur les représentations mentales des apprenants sur leurs pratiques orales et leur rapport aux jeux en classe, ces analyses qualitatives permettront de voir les jeux et leur impact en pratique sur la communication. Les divers extraits sélectionnés et transcrits seront analysés en parallèle avec les notions théoriques que nous aurons exposées dans la partie 1 de ce mémoire. Nous nous en serviront pour les confirmer, les nuancer ou peut-être même les contredire.

Partie 3

-

Analyse des données

Chapitre 6. Analyse des questionnaires

Nous allons à présent analyser les réponses données aux deux questionnaires passés dans les différentes classes au début et en fin de semestre. Par leur observation, nous espérons pouvoir donner une voix aux apprenants pour déterminer dans quelle mesure l'utilisation des jeux dans la classe de FLE leur a été bénéfique dans leur habilité à prendre la parole en français.

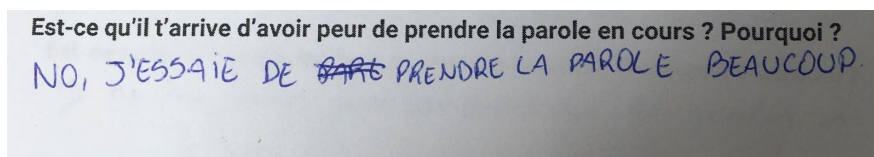
1. *Évolution des réponses avant / après*

Pour commencer, nous allons comparer les réponses dans chacune des classes aux trois questions identiques des questionnaires : 1. Est-ce qu'il t'arrive d'avoir peur de prendre la parole en cours ? Pourquoi ? 2. Qu'est-ce que tu trouves le plus difficile quand tu dois parler en français (la prononciation, la grammaire, le choix des mots) ? 3. Est-ce que tu penses être capable de parler avec des français/francophones à l'extérieur du cours ?

Ces questions avaient pour objectif de nous aider à déterminer si les apprenants se sentaient plus à l'aise pour communiquer à l'oral en français après ou avant l'utilisation intensive des jeux dans leur apprentissage.

1.1. *Classe intermédiaire 1*

Les réponses aux trois questions des apprenants d'intermédiaire 1 ne démontrent aucun changement particulier. Effectivement, bien qu'elles ne soient pas identiques au mot près, elles restent extrêmement similaires dans l'ensemble, comme nous pouvons le voir dans cet exemple :



Est-ce qu'il t'arrive d'avoir peur de prendre la parole en cours ? Pourquoi ?
NO, J'ESSAIE DE ~~PARL~~ PRENDRE LA PAROLE BEAUCOUP.

Figure 1. Réponse de l'apprenant N au questionnaire n°1

Est-ce qu'il t'est arrivé d'avoir peur de prendre la parole en cours ?
Pourquoi ? *

non, je me suis senti très confortable tout le temp.

Figure 2. Réponse de l'apprenant N au questionnaire n°2

Bien qu'il n'y ait pas de changements radicaux, on peut tout de même noter une certaine assurance supplémentaire dans les discours des apprenants :

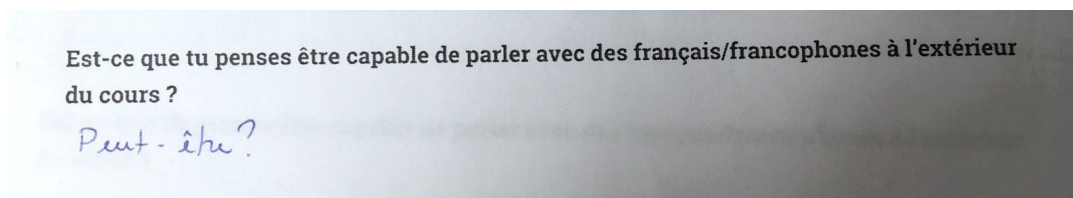


Figure 3. Réponse de l'apprenante L au questionnaire n°1

Est-ce que tu penses être capable de parler avec des français/francophones à l'extérieur du cours ? Pourquoi ? *

Oui, je me sens capable d'avoir conversations simples avec des francophones à l'extérieur du cours, mais je ne me sens pas capable de vraiment exprimer les mots que je veux parler toutes les fois ou d'habiter dans un pays francophone ou d'avoir classes en français.

Figure 4. Réponse de l'apprenante L au questionnaire n°2

En référence aux écrits de J. Arnold, la production orale est la compétence qui provoque le plus d'inquiétude aux apprenants pour s'en servir (Cf. 2.2). On peut donc en déduire que des changements, même minimes, dans l'assurance des étudiants sont très importants à prendre en compte.

1.2. Classe intermédiaire 2

Le même phénomène que nous avons pu observer avec la classe d'intermédiaire 1 s'est produit avec les intermédiaire 2, c'est-à-dire que leurs réponses entre les deux questionnaires sont en grande majorité très similaires. Cependant, deux petits groupes d'apprenants ont exprimé des différences très intéressantes à noter.

Sur l'effectif total des 12 apprenants ayant participé à l'enquête, 3 d'entre eux ont changé de discours entre le début et la fin du semestre à la question « Qu'est-ce que tu trouves le plus difficile quand tu dois parler en français (la prononciation, la grammaire, le choix des mots) ? ».

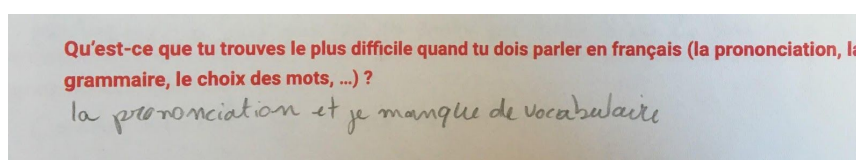


Figure 5. Réponse de l'apprenante M au questionnaire n°1

Qu'est-ce que tu trouves le plus difficile quand tu dois parler en français (la prononciation, la grammaire, le choix des mots, ...) ? *

La prononciation et la grammaire, je suis toujours confuse

Figure 6. Réponse de l'apprenante M au questionnaire n°2

Dans cet exemple comme dans les deux autres cas, les apprenants énoncent la grammaire comme une difficulté à l'oral lors du deuxième questionnaire. Cela est très intéressant car j'ai eu principalement recours aux jeux en classe pour mettre en pratique la grammaire à l'oral, suivant les conseils du conférencier G. Pestana (2018 ; Cf. 3.3.1). Ainsi, voir que quelques apprenants ont plus d'inquiétudes concernant la grammaire pour communiquer en fin de semestre plutôt qu'au début pousse à se questionner sur l'utilisation de ces jeux. Nous pouvons interpréter ces résultats soit en pensant que le fait de se focaliser sur la pratique de la grammaire à l'oral pendant le semestre leur a fait prendre conscience de leurs difficultés dans ce domaine, ou alors en se référant aux propos de C. Barthélemy-Ruiz (2006). Selon elle, même si le jeu implique les élèves en provoquant une forte motivation, il ne provoque pas forcément des progrès en rapport avec l'objectif d'apprentissage (Cf. 1.3.2).

Par ailleurs, deux apprenants ayant exprimé de grandes difficultés à prendre la parole à cause de leur timidité lors du premier questionnaire, semblent avoir gagné en confiance comme nous pouvons le voir dans ces extraits :

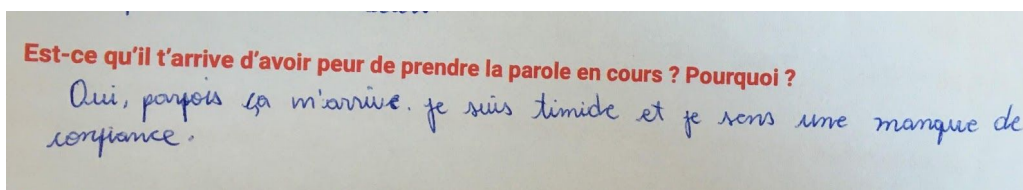


Figure 7. Réponse de l'apprenant H au questionnaire n°1

Est-ce qu'il t'est arrivé d'avoir peur de prendre la parole en cours ?
Pourquoi ? *

Ça se passe toujours avec moi, à cause de ma timidité. Mais ce semestre je m'ai senti un peu plus confortable, parce que l'ambiance dans les classes était très bonne.

Figure 8. Réponse de l'apprenant H au questionnaire n°2

Ici, nous pouvons voir que le climat dans la classe était propice à la réduction de l'anxiété langagière de cet apprenant (Cf. 2.2). Nous ne pouvons pas déterminer précisément

si l'utilisation des jeux en est vraiment responsable, mais comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises dans notre cadrage théorique : il s'agit souvent d'un de ses effets (Cf. 1.3.1).

1.3. Classe intermédiaire 3

La comparaison des réponses avant/après des intermédiaires 3 ne fait que confirmer tous les phénomènes que nous avons déjà pu analyser avec les classes précédentes. Dans la très grande majorité, les réponses à la question « Qu'est-ce que tu trouves le plus difficile quand tu dois parler en français (la prononciation, la grammaire, le choix des mots) ? » n'ont pas évolué.

Pour ce qui est des deux autres questions, nous pouvons cette fois aussi noter plus de confiance dans le discours de certains apprenants :

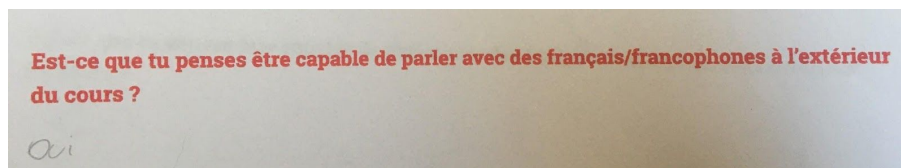


Figure 9. Réponse de l'apprenant L au questionnaire n°1

Est-ce que tu penses être capable de parler avec des français/francophones à l'extérieur du cours ? Pourquoi ? *

oui, je crois qu'on a fait beaucoup de débats et conversations en cours

Figure 10. Réponse de l'apprenant L au questionnaire n°2

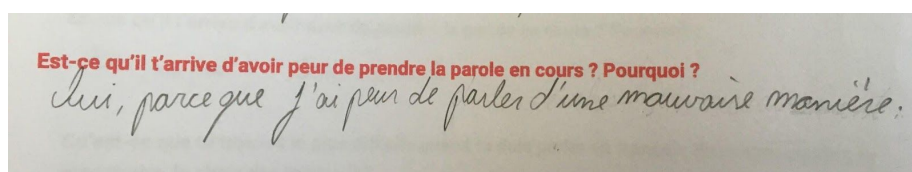


Figure 11. Réponse de l'apprenant M au questionnaire n°1

Est-ce qu'il t'est arrivé d'avoir peur de prendre la parole en cours ? Pourquoi ? *

Non, jamais.

Figure 12. Réponse de l'apprenant M au questionnaire n°2

Nous pouvons donc en déduire que les représentations des apprenants sur leurs compétences langagières à l'oral n'ont pas été réellement transformées au cours du semestre. L'utilisation des jeux ne semble pas avoir eu de réel impact, ou du moins les participants ne paraissent pas avoir pris conscience de leurs progrès. Néanmoins, nous pouvons tout de même identifier dans le discours de quelques participants, une plus grande assurance vis-à-vis de leurs capacités à prendre la parole, que ce soit dans le cours ou à l'extérieur de celui-ci.

2. *Préférences entre les types de jeux utilisés*

La seconde partie du questionnaire reprenait tous les jeux utilisés par classe, pour permettre aux apprenants de les noter sur une échelle allant de 1 point pour « pas du tout aimé » à 5 points pour « très aimé ». À partir des réponses, j'espérais pouvoir identifier clairement des différences d'appréciation entre les types de jeux, tout particulièrement entre les jeux authentiques et pédagogiques. En effet, nous avons vu les propos de G. Brougère (cité par M. Fournier, 2014) cité dans le cadrage théorique, selon qui le jeu à visée éducative perd tous les avantages attribués normalement au jeu puisqu'étant instrumentalisé (Cf. 1.3.2). Cela m'a poussée à penser que les apprenants allaient exprimer une préférence marquée pour les jeux authentiques. Cependant, contrairement à mes attentes, aucun des groupes-classes n'a exprimé de notes négatives, peu importe le type de jeu. Nous pourrions en déduire que les apprenants ont apprécié tous les jeux à part égale, mais ce serait certainement une conclusion hâtive. Assurément, d'autres facteurs sont à prendre en compte : premièrement, nous pourrions considérer l'éventualité selon laquelle les apprenants ne souhaitent peut-être pas vexer leur enseignante en disant qu'ils avaient détesté une activité, d'autant plus que les questionnaires n'étaient pas anonymes.

De plus, un autre élément à considérer est le temps qui s'est écoulé entre la réalisation de certains jeux et la complétion des questionnaires. Avec du recul, je prends conscience qu'il aurait été plus judicieux de faire remplir un questionnaire d'appréciation pour chaque jeu tout de suite après la partie pour avoir des résultats sur le vif.

Malgré tout, de minimes variations dans les notations réalisées par les différents groupes-classes nous permettent de réaliser une interprétation des résultats. J'ai décidé de me focaliser sur les jeux les moins bien notés et ceux qui l'étaient le plus pour essayer de déterminer les préférences des apprenants. J'ai choisi ce critère car nous avons appris des

propos de Chomsky et J. Arnold que pour favoriser la prise de parole chez les apprenants, il est primordial qu'ils soient intéressés par les activités utilisées en classe (2000 ; Cf. 2.3).

2.1. Classe intermédiaire 1

Les résultats de la classe intermédiaire 1 étaient particulièrement difficiles à interpréter car, comme nous l'avons mentionné dans la partie contexte, l'effectif de la classe a beaucoup fluctué au cours du semestre, se stabilisant à 5 étudiants. Certains ont rejoint la classe en cours de semestre, rendant impossible leur prise d'opinion sur les jeux précédents. De plus, les apprenants étaient invités à sauter l'évaluation des activités ludiques dont ils ne se souvenaient pas. Ainsi, quelques jeux n'ont été notés que par 3 étudiants, ce qui complique notre analyse, mais ne nous empêche pas de la réaliser.

Premièrement, il est intéressant de remarquer que les jeux notés les plus « sévèrement » par les apprenants étaient des jeux de rôle créés pédagogiquement pour travailler une compétence linguistique spécifique à la leçon étudiée (Cf. Annexe 4 numéro 1 et numéro 2). Cependant, un autre jeu de rôle créé pour le cours a reçu des résultats plus élevés, il s'agissait de la mise en scène d'un entretien d'embauche pour un intitulé de métier surprenant, qui avait été décidé au hasard (Cf. Annexe 4 numéro 3). La différence principale entre ces jeux de rôle est que le dernier faisait appel à beaucoup plus de créativité et d'imagination de la part des étudiants. Comme nous l'avons vu dans les références théoriques, les jeux favorisant la créativité et l'improvisation développent chez les apprenants une aptitude à communiquer de manière authentique et spontanée (Cf. Silva, 2008 ; Debyser, 1978b ; 4.3.1). Ce qui veut dire que non seulement ce jeu créatif a été plus apprécié, mais qu'il a aussi été plus bénéfique à la prise de parole des apprenants.

Ensuite, les deux jeux les mieux notés ont été le jeu de société « Comment j'ai adopté un dragon » et le jeu pédagogique de chaîne chronologique (Cf. Annexe 9 numéro 6 et 3) auxquels l'ensemble du groupe-classe a donné la note « 5 » (Cf. Annexe 5). Il est important de remarquer que si l'un de ces jeux est authentique, le second a été créé avec un objectif éducatif. Cela nous permet de remettre en question les propos des jeux pédagogiques de G. Brougère (M. Fournier, 2014). En effet, bien qu'étant un jeu pédagogique, le jeu de la frise chronologique était très ludique. Il reposait sur une dimension hasardeuse forte et un travail en équipe essentiel. Ces facteurs ont permis aux apprenants d'être plus impliqués, plus actifs et

plus communicatifs. Cela permet aussi aux participants de s'amuser augmentant leur motivation (Cf 1.1.2 et 1.3.1). Nous pouvons en déduire que les jeux à visée éducative peuvent représenter les mêmes avantages que des jeux authentiques, tout dépend du degré auquel ils sont ludiques.

2.2. Classe intermédiaire 2

Les résultats de la classe intermédiaire 2 confirment pleinement les conclusions que nous avons pu tirer dans la partie précédente. Ici encore, les apprenants n'ont donné quasiment aucune note en dessous d'un 3/5. Le seul jeu qui a reçu une note de 5 à l'unanimité (Cf. Annexe 6 numéro 1) est un jeu de société authentique nommé « Les loups-garous de Thiercelieux » (Cf. Annexe 9 numéro 12). Le second plus apprécié est comme en intermédiaire 1 (Cf. Annexe 6 numéro 2), un jeu pédagogiquement créé par moi-même sur le modèle du jeu « Would you rather » (Cf. Annexe 9 numéro 15) dont il a gardé tous les éléments ludiques de base en y ajoutant la contrainte de l'utilisation du conditionnel.

Le jeu avec la moyenne de notes la plus basse (Cf. Annexe 6 numéro 3) est une activité de type « Trouvez quelqu'un qui » avec des cartes à compléter par les apprenants en questionnant leurs camarades pour qu'ils leur répondent en utilisant les pronoms « y » et « en » (Cf. Annexe 9 numéro 14). Cette activité n'avait de jeu que le nom car elle ne remplissait aucune des caractéristiques ludiques que nous avons exposées dans le cadrage théorique : pas de compétition, pas de créativité et pas de hasard (Cf 1.1.2 et Cf 1.3.2). L'objectif purement éducatif dont il relevait n'a donc pas séduit les apprenants au même titre qu'un vrai jeu.

2.3. Classe intermédiaire 3

C'est sans surprise que nous découvrons chez les intermédiaire 3 des résultats similaires aux autres classes. Cette fois-ci, les deux jeux préférés sont ex-æquo (Cf. Annexe 7 numéros 1 et 2), il s'agit une nouvelle fois du jeu de société « Les loups-garous de Thiercelieux » et d'un débat sur le thème « Pour ou contre manger de la viande » auxquels les apprenants avaient dû se livrer en tirant leur équipe et leur opinion à défendre au hasard (Cf. Annexe 9 numéro 9). Le débat peut être considéré comme une activité ludique puisqu'il en

reprendait des caractéristiques essentielles comme la créativité, le travail en groupe, la compétition et la dimension hasardeuse (Cf. 1.1.2).

Concernant le jeu le moins bien noté (Cf. Annexe 7), il s'agit du jeu de rôle « emprunt d'un objet original » (Cf. Annexe 9 numéro 5). Ses résultats sont assez mitigés car un tiers des apprenants lui a donné la note « 3 », un autre tiers « 4 » et le dernier « 5 ». Bien que relevant de certaines dimensions ludiques (créativité, hasard et travail en binôme), le côté très traditionnel de ce type d'activité ludique explique sûrement sa note partagée.

À partir de ces observations, nous pouvons conclure que le niveau de compétences langagières ne semble pas avoir une influence sur les préférences des apprenants en ce qui concerne les jeux mis en place puisque les résultats se sont révélés très proches. De plus, les préférences des apprenants n'avaient l'air que très peu liées au type de jeu ou à son format comme on aurait pu s'y attendre, mais plutôt avec le degré de dimension ludique dont ils relevaient. Il est très important de prendre ce facteur en considération car cela prouve que tous les jeux n'ont pas bénéficié de la même manière aux apprenants. En effet, nous avons vu que les niveaux d'intérêt et d'engagement face à l'activité jouent un rôle assez important dans les enseignements que les apprenants en retirent. Ainsi, ceux-ci ont dû plus perfectionner leur compétence orale lors des jeux qui les ont plus amusés que les autres (Cf. 1.3.1).

3. Impressions vis-à-vis de l'utilisation des jeux

À présent nous allons analyser à partir de l'ensemble des réponses aux questionnaires, quels sont les points positifs et négatifs mentionnés par les apprenants concernant l'utilisation des jeux en classe de FLE.

3.1. Points positifs

Afin d'établir si les jeux peuvent favoriser ou non la prise de parole en classe de FLE, il est important de prendre en compte l'avis des apprenants sur le sujet. C'est pourquoi nous allons observer ensemble les avantages des jeux qui ont été mentionnés. Tout d'abord, notons que l'intégralité des apprenants a répondu positivement à la question « Concernant les jeux que l'on a utilisés ensemble en cours ce semestre... Qu'en as-tu pensé ? ». Nous pouvons donc confirmer que les activités ludiques sont à même de satisfaire tout le monde (Barthélemy-Ruiz, 2006 ; Cf. 1.3.1).

De plus, même si nous avons vu dans le cadrage théorique que l'annonce des jeux pouvait déstabiliser et inquiéter les apprenants car il leur faudrait sortir du cadre habituel et rassurant des activités traditionnelles (Cf. 3.2.1), nous pouvons voir dans les réponses à la question à choix multiples « Comment te sentais-tu à l'annonce des jeux ? » (Cf. Annexe 7) qu'aucun des apprenants n'a choisi l'option « stress » ou « ennui ».

Ensuite, de nombreux apprenants ont mentionné que les jeux leur permettaient de mieux comprendre la grammaire, comme par exemple :

le jeux du conditionnel parce qu'il m'a aidé à comprendre la conjugaison

Figure 13. Réponse d'un apprenant d'intermédiaire 3

Le second point le plus souvent cité est l'utilité des jeux pour ce qui est de pratiquer la langue française et de communiquer avec les autres, comme nous pouvons le lire ici :

Oui, les débats, car ils nous ont fait utiliser la langue française contre les arguments de collègues, ce qui nous a permis d'interagir plus profondément avec la langue et avec les collègues

Figure 14. Réponse d'un apprenant d'intermédiaire 3

Après quoi, à la question « Penses-tu que les jeux que l'on a faits en classe t'ont aidé à t'exprimer en français ? », plusieurs étudiants ont dit que les jeux étaient utiles car ils leur permettaient d'être plus détendus :

Bien sûr ! Comme je l'ai dit les jeux sont une stratégie pour faire les élèves se sentent plus a l'aise . Par conséquent ils participent plus tout en absorbant la matière automatiquement !

Figure 15. Réponse d'un apprenant d'intermédiaire 3

Oui, comme je suis un peut timide ils étaient une manière plus tranquile de m'exprimer.

Figure 16. Réponse d'une apprenante d'intermédiaire 3

En outre, quelques apprenants ont expliqué que les activités ludiques les intéressaient et motivaient tout particulièrement, prenons cette réponse comme exemple :

Je les ai beaucoup aimé. 4 heures de cours peuvent être très fatigantes, mais les jeux ont fait les classes plus dynamiques et agréables, j'ai eu beaucoup de plaisir pendant les cours.

Figure 17. Réponse d'une apprenante d'intermédiaire 1

Par ailleurs, l'aspect créatif a aussi été mentionné comme une qualité des jeux qui ont été vus en classe :

le jeu dans lequel tout avait un dés avec une certaine phrase qui devait être utilisée pour connecter la phrase de la personne antérieure. C'est un jeu très simple et qui fait les joueurs être le plus créatif possible.

Figure 18. Réponse d'un apprenant d'intermédiaire 1

Je me souviens du jeu où on a dû mettre les événements en ordre chronologique, c'était un jeu où les élèves ont pu discuter ensemble et on a pu apprendre des curiosités intéressantes. Je me souviens de les jeux où on a dû créer des métiers insolites, parce que j'aime créer des histoires bizarres. J'ai beaucoup aimé le concours d'anecdotes aussi.

Figure 19. Réponse d'une apprenante d'intermédiaire 1

Pour terminer, la découverte culturelle par le biais des jeux a aussi été mentionnée, même si ce fut par une seule personne :

Oui, les Loups-Garous de Thiercelieux, parce que c'était un jeu authentique, qui est joué par les Français, pour que nous puissions connaître un peu plus l'aspect ludique de leur culture.

Figure 20. Réponse d'une apprenante d'intermédiaire 2

Tous ces apports positifs mentionnés par les groupe-classes s'accordent avec les avantages donnés par les auteurs cités dans notre cadrage théorique et semblent démontrer que les jeux présentent effectivement de nombreux apports, non seulement pour favoriser la prise de parole en classe mais aussi en général (Cf. 1.3.1 ; 2.3 ; 3.1.1 & 3.3.2).

3.2. Points négatifs

Dans cette dernière partie, nous allons observer ensemble les points négatifs concernant l'utilisation du jeu qui ont été énoncés par les apprenants des différents groupes.

Le problème principal qui a surgi dans les réponses est celui de la correction de la production orale pendant les jeux.

L'enseignant aurait pu nous corriger plus directement quand nous parlions en classe, afin que nous percevions plus clairement nos erreurs.

Figure 21. Réponse d'un apprenant d'intermédiaire 3

Plus ou moins. On avait l'occasion pour nous exprimer, mais par contre on n'était pas sûre si on parlait correctement ou pas.

Figure 22. Réponse d'un apprenant d'intermédiaire 2

Comme nous pouvons le lire dans ces deux exemples, les retours de l'enseignante sur la production orale des apprenants lors des jeux étaient insuffisants. De ce fait, cela ne permettait pas aux apprenants de pouvoir comprendre leurs erreurs et s'améliorer, au point de faire douter le second apprenant de l'utilité même des jeux.

Ensuite, quelques apprenants ont pointé la difficulté de travailler en groupe lors des jeux avec des personnes trop compétitives. Regardons l'une de ces réponses à la question « Est-ce que tu as vécu une mauvaise expérience pendant un jeu dans le cours ? Si oui, laquelle ? » :

Oui, parce que il y a des personnes qui sont tros compétitifs.

Figure 23. Réponse d'un apprenant d'intermédiaire 3

Dans une certaine mesure, le fait que des apprenants aient mentionné ce point remet en perspective les bienfaits du travail en groupe lors du jeu exposés dans notre cadrage théorique. On s'aperçoit donc qu'il ne joue pas toujours en faveur de la cohésion et d'un climat favorable. Parfois, les caractéristiques ludiques peuvent donc avoir un effet négatif et contre-productif pour ce qui est de favoriser la communication. Il revient donc à l'enseignant de savoir instaurer un climat amical et favorable dans classe, en contrôlant l'aspect compétitif.

Enfin, certains apprenants ont dit avoir ressenti des difficultés liées aux différences de niveaux dans leur classe pour pouvoir pleinement apprécier l'activité :

Oui, parce que je pense très lentement. Dans le contexte des jeux, en général il y a une limitation du temps pour arriver au but. C'est une difficulté pour moi.

Oui, car il y avait un ou deux participants qui n'avaient pas le niveau de langue requis pour que le jeu fonctionne.

Figure 24. Réponses de deux apprenants d'intermédiaire 2

On peut comprendre dans ces témoignages que les différences de niveaux au sein d'un même groupe-classe posent problème aux deux partis, rendant l'activité désagréable. Nous

pouvons en conclure que même si nous avons vu dans la partie que les jeux semblaient adéquats dans toutes les classes malgré leurs différences de niveaux, au sein d'une même classe celles-ci sont également à prendre en compte dans son utilisation.

Chapitre 7. Analyse des interactions en période de jeu

Dans ce dernier chapitre, nous allons analyser diverses transcriptions d'extraits oraux et vidéos enregistrés lors de l'utilisation de jeux dans les différentes classes. Ces transcriptions nous permettront de mettre en parallèle les théories exposées dans notre chapitre cadrage avec les réels effets des activités ludiques dans ces classes.

1. Le statut des participants

Comme nous avons pu le voir dans le cadrage théorique (Cf. 1.1.3), toute interaction didactique en classe de langue étrangère suppose que les interactants revêtent des rôles bien déterminés. Pourtant, lors de l'utilisation en classe les apprenants et l'enseignant vont voir leurs statuts changer pour interpréter de nouveaux rôles (Cf. 3.2.1). Nous allons donc observer les spécificités de ces changements à partir de transcriptions d'interactions.

1.1. Le contrat didactique du jeu

Toute organisation de cours suppose un contrat didactique qui régit le déroulement du cours et les règles à respecter au sein de celui-ci du côté des apprenants comme de l'enseignant (Cf. 2.1.1). Comme nous l'avons exposé dans notre partie théorique, l'utilisation du jeu en classe suppose une préparation préalable pour ne pas brusquer les apprenants mais aussi l'explicitation de ce choix au public (Cf. 3.1.1.). Ainsi, nous pouvons en conclure qu'il est nécessaire que le professeur mentionne explicitement qu'il va avoir recours au jeu en classe et ce qu'il attend des participants, ce qui implique un contrat didactique spécifique aux activités ludiques.

Cependant, pour l'acceptation d'un contrat didactique spécifique au jeu, j'ai pu remarquer durant mon stage que prévenir les apprenants en début de semestre n'était pas suffisant. En effet, chaque jeu ayant des spécificités qui lui sont propres, de simples consignes d'utilisation comme lors d'une activité traditionnelle ne suffiront pas. Pour illustrer cette idée, nous allons observer un extrait de corpus de la classe intermédiaire 3 lors de l'explicitation

des règles d'un jeu type *Jungle Speed* pour systématiser l'utilisation des auxiliaires « être » et « avoir » (Cf. Annexe 9 numéro 1). Les apprenants étaient répartis en deux équipes qu'ils devaient représenter à tour de rôle pour venir saisir le totem correspondant au bon auxiliaire sur le bureau du professeur.

Transcription n°1

1. E À CHAQUE TOUR il y a deux personnes + de chaque équipe + qui vont VENIR + représenter leur équipe ++ SI quelqu'un se TROMPE ++ on est gentils d'accord ? si j'entends dans une équipe qu'on est méchants j'enlève des points ++ OK ?
2. GC (*murmures*)
3. L pas de *bully*¹⁴
4. E NON + pas de *bully*

On peut déduire à partir de cet extrait que chaque utilisation de jeu en classe suppose l'établissement de nouvelles conventions à respecter, d'un contrat didactique particulier entre les participants.

Cependant, il est arrivé un cas où un apprenant a exprimé son refus de participer, et donc de respecter sa part du contrat. Il s'agissait d'une séance sur les entretiens d'embauche en intermédiaire 1. Lors de l'activité, les 5 apprenants avaient dû marquer sur un papier un titre d'emploi « surprenant » comme par exemple : « professeur de danse pour chats ». Ensuite, les papiers ont été échangés et les apprenants devaient postuler au titre de travail reçu. Pour ce faire, ils ont eu entre 10 et 15 minutes de réflexion pour rédiger les bases de leur candidature. Lorsque les quatre premiers apprenants ont fini leurs candidatures, vint le tour du cinquième.

Transcription n°2

1. E Nelson + est-ce que tu as eu le temps de finir à peu près ?
2. N non
3. E tu es très loin + est-ce que tu veux essayer d'IMPROVISER ?
4. N ++ non (*léger rire*)
5. GC (*rires*)
6. E (*rire*) non ? alors ne t'inquiète pas c'est pas grave on aura une autre occasion

Cet extrait est la parfaite illustration des propos de C. Barthélemy-Ruiz (2006) que nous avons exposés dans la section théorique 1.3.2. Pour profiter des bienfaits du jeu, les apprenants doivent être « joueurs » et non « acteurs ». Contrairement à une activité traditionnelle, la posture ludique suppose le libre-arbitre du groupe-classe, ainsi, l'enseignant

¹⁴ *Bully* = personne provoquant de l'harcèlement scolaire

doit respecter le choix des apprenants réticents qui ne voudront pas prendre part au jeu. De cette manière, nous pouvons voir que les règles habituelles du contrat didactique en classe de langue où l'apprenant doit suivre les directives de l'enseignant dans le cadre des exercices, se retrouvent chamboulées lors du jeu.

1.2. Le statut des apprenants

Dans la partie 2.1.3.2, nous avons vu les trois grandes caractéristiques des rôles communicatifs des apprenants en classe selon F. Cicurel (2011). En bref, la prise de parole est gérée et imposée par l'enseignant, les apprenants doivent aussi accepter d'être interrompus, repris et corrigés à tout moment et enfin de devoir prendre la parole quand on le leur demande mais aussi de ne pas dépasser sur le temps de parole de ses camarades. En d'autres termes : l'apprenant en classe de langue étrangère doit parler mais sans liberté, sous le contrôle constant de l'enseignant. Ce qui, comme j'ai pu l'observer, est très différent des rôles communicatifs abordés par les apprenants pendant des jeux. Pour appuyer mon propos, voyons ensemble la transcription suivante, lors d'une séance sur le plus-que-parfait avec les intermédiaires 1. Chacun avait pioché le titre d'un événement historique, et il devait alors discuter des potentielles dates respectives, pour pouvoir se positionner dans la salle comme les représentants d'une grande frise chronologique. Les cinq apprenants étaient donc debout au centre de la salle pour discuter (Cf. Annexe 9 numéro 3).

Transcription n°3

1. A alors d'abord macdo ?
2. N peut-être
3. L je ne suis d'accord avec ++ parce que + bic c'est... après le...//
4. P télévision//
5. L le la télévision + donc après le...//
6. A bic + c'est//
7. N après//
8. M date de l'invention de... quand... + les hommes + allaient au espace//
9. N ah ouais...
10. M parce que + au l'espace + les gens...//
11. N donc... en 1969//
12. A 1969 quelque chose comme ça

On peut observer dans cet extrait que les apprenants parlent librement, sans aucune intervention de l'enseignante. Il n'y a pas de réelle organisation des tours de parole, certains vont prendre la parole plus régulièrement que d'autres et ils n'hésitent pas à se couper. Il y a

notamment l'un des 5 apprenants qui n'a pas pris une seule fois la parole au cours de cet extrait, mais il s'est joint à la discussion un peu plus tard.

Nous pouvons donc supposer que cette posture très différente de l'organisation traditionnelle d'un cours de langue a pu être déstabilisante pour les apprenants, les conduisant à ne pas très bien savoir comment se comporter. On peut noter leur inquiétude face à cette exposition directe au reste du groupe-classe notamment à travers leurs nombreuses pauses et hésitations (Cf 2.2), ce qui montre combien ils étaient impliqués personnellement en tant que apprenants-joueurs dans l'activité ludique (Cf 3.2.1).

Cependant ce type de jeu ne leur permettait pas de sortir de leur posture d'apprenant puisqu'il reposait sur leur connaissances personnelles et non sur la personnification d'un personnage. Cependant, nous allons voir dans cet extrait de jeu de rôle, que les apprenants sont capables d'adopter une posture d'acteur en plus de celle d'apprenant-joueur. Cette transcription est issue d'une simulation d'entretien d'embauche pour des métiers surprenants (Cf. Annexe 9 numéro 4).

Transcription n°4

1. L et vous êtes de l'expérience avec des petits... + ou des jardins... grands ?
2. B ça peut être quelques des deux ++ j'ai + plutôt les jardins petits sont plus faciles parce que + ils ne vont + ils ne peuvent pas échapper à des lieux très... (*rire*) + très... ++ très difficiles + peut-être que parfois... + ils sont dans les... + dans les TOITS + des résidences//
3. L (*rire*)
4. B mais donc on... on... ++ on prend + escalier et les CHASSE + dans les toits
5. L (*exclamation des surprise*) OH... c'est très haut (*rire*)
6. B (*rire*) mais dans les grands jardins + comme par exemple dans le jardin de... de grands maisons + euh ils se... ils se... ++ *esconder* + *esconder* comment je dis ?
7. E se CACHER//
8. B oui ils essaient de se cacher très bien mais... on a une méthode pour les *atrain*¹⁵//
9. L (*rire*)
10. B (*rire*) on fait un bruit avec + comment se dit *um sino* ?
11. E ALORS... ça fait (*agite la main*) gling-gling-gling ?
12. B oui
13. E une CLOCHETTE + CLOCHE c'est quand c'est GRAND... rappelez-vous Pâques... + quand c'est PETIT clochette
14. B oui donc + nous faisons du bruit avec des clochettes + MAGIQUES

En fonction des types de jeu, le statut d'apprenant-joueur va permettre aux apprenants de revêtir divers rôles plus précis créés pour les besoins du jeu ; par exemple, dans ce jeu de rôle l'apprenant B était à la fois dans un rôle de candidat lors d'un entretien d'embauche, mais

¹⁵ atrair = attirer

il jouait également le personnage d'un chasseur de nain. Cet apprenant est en réalité le cinquième apprenant que nous avons mentionné lors de l'extrait précédent pour ne pas avoir pris la parole pendant le jeu de reconstruction chronologique avec le groupe-classe au complet. En comparaison avec la modalité de l'activité ludique, ce jeu de rôle permettant d'endosser un rôle différent de lui-même, différent de sa personne apprenante, lui a permis de communiquer beaucoup plus librement. On peut voir qu'il a l'air de prendre plaisir à parler, d'abord parce qu'il ne semble pas hésiter à réaliser des prises de parole longues, à faire preuve d'une grande créativité, mais aussi parce qu'il a ri à plusieurs reprises (Cf 3.2.1 et 3.3.2).

1.3. Les rôles de l'enseignant

Pour favoriser chez les apprenants une attitude ludique, il est essentiel que l'enseignant en soi lui-même imprégné, sans quoi ceux-ci ne seront pas dupes (Cf 3.2.2.). Cependant, comme nous l'avons abordé dans la partie théorique, les postures que va devoir adopter l'enseignant pendant le jeu bouleversent l'organisation et les rôles traditionnels d'une classe de langue (Cf 1.3.2.).

Premièrement, nous pouvons voir dans notre corpus d'extrait audio que dans la grande majorité, les jeux supposent une mise en retrait de l'enseignant (Cf 1.3.2. et 3.2.2.). Alors qu'il est très généralement au centre des interactions de la classe de langue en temps normal puisque c'est lui qui induit, donne et contrôle la parole (Cf 2.1.3.1), ce n'est plus le cas lors du jeu.

Par exemple, voici un extrait d'un jeu de rôle en intermédiaire 3, qui mettait les apprenants en situation d'emprunt d'objet surprenant (Cf. Annexe 9 numéro 5).

Transcription n°5

1. Y je ++ besoin + j'AI besoin du nez rouge pour aller au + à l'hôpital pour faire ++ prof + je ne sais comment on dit
2. E des tours ? pour faire //
3. Y pour faire ++ comment on dit +++ euh...
4. T *brincadeira* //
5. Y oui
6. E *brincadeira* c'est + des jeux des BLAGUES
7. Y des BLAGUES oui + pour faire des blagues avec des enfants
8. T ah... mais + mais nez rouge c'est très très important pour moi + j'ai un peu de peur que les enfants ++ iront + dé + détruire ou casser mon nez rouge
9. L moi + si elle veut ++ m'emprunter //
10. Y te prêter ++ tu vas emprunter + elle va te prêter
11. L si elle veut ++ me prêter son nez rouge //

- 12. T pourquoi ?
- 13. L parce que + il va bien avec ma tête de clown
- 14. T hmmm (*rire*)
- 15. L (*rire*) j'ai besoin pour compléter ma tête

Les interactions entre apprenants n'ont plus besoin d'être créées ou entrecoupées par l'enseignante: nous pouvons voir qu'au contraire, il revient aux étudiants de décider de faire appel à l'enseignante ou non. Elle ne répartit plus les tours de parole et renonce également à son rôle d'évaluatrice de la production (Cf. 2.1.3.) et reste à leur disposition. Elle n'est plus vraiment transmetteuse de savoir mais plutôt une accompagnatrice qui intervient lorsqu'elle est sollicitée (Cf. 3.2.2.).

Par ailleurs, le rôle que j'ai pu me voir adopter le plus souvent lors de l'utilisation des activités ludiques pendant ce stage a été celui de guide, autrement dit : d'animatrice du jeu (Cf. 3.1.3). Observons à titre d'exemple la transcription suivante d'un extrait d'une partie en intermédiaire 3 de « Comment j'ai adopté un dragon » qui est un jeu authentique distribué par *Le droit de perdre Longalive Games*. Il permet d'imaginer des histoires à partir de cartes thèmes amusantes et de dés connecteurs logiques.

Par ailleurs, le rôle que j'ai pu me voir adopter le plus souvent lors de l'utilisation des activités ludiques pendant ce stage a été celui de guide, autrement dit : d'animatrice du jeu (Cf. 3.1.3). Observons à titre d'exemple la transcription suivante d'un extrait d'une partie en intermédiaire 3 de « Comment j'ai adopté un dragon » qui est un jeu authentique distribué par *Le droit de perdre Longalive Games*. Il permet d'imaginer des histoires à partir de cartes thèmes amusantes et de dés connecteurs logiques (Cf. Annexe 9 numéro 6).

Transcription n°6

- 1. M en réalité je ne le connais pas bien
- 2. E super... carolina c'est à toi
- 3. C (*jette un dé connecteur*) euh... je peux l'utiliser dans la phrase ?
- 4. E oui oui très bien
- 5. C d'accord ++ en tout cas comme j'étais + tombée amoureux pour lui ++ euh... + je pensais qu'il avait pas de ++ de + *defeitos* ?
- 6. E de défauts ? on a des QUALITÉS + et des DÉFAUTS
- 7. C oui ++ qu'il n'avait pas de défauts ++ euh... mais un JOUR + je l'ai VU + d'un manière différent...
- 8. E (*mime le choc*) NON...
- 9. GC (*rires*)
- 10. C (*rire*) oui...
- 11. E (*se tourne vers L*) alors + ce n'est pas encore toi qui fini l'histoire + n'oublie pas que cette fois-ci c'est Cintia//

12. L oui... (*jette un dé connecteur*) ET FIGUREZ-VOUS c'est je dis comme c'est pour...
(*montre le groupe avec la main*)
13. E OUAIS c'est + tu parles par exemple à tout le monde et tu dis ++ ET
FIGUREZ-VOUS
14. L (*rire*)

Par ailleurs, nous avons également mentionné les propos de N. Décuré (2000) à propos des potentiels avantages et désavantages d'une posture de joueur adoptée par l'enseignant (Cf 3.2.2). En effet, bien que son avantage langagier évident puisse créer un vrai désavantage et/ou mettre mal à l'aise certains apprenants, sa participation peut néanmoins avoir des avantages considérables dans certains jeux. Observons notamment l'extrait suivant, qui a été réalisé lors d'un concours d'anecdotes où les élèves étaient en équipe de deux. Chaque joueur devait raconter une anecdote et l'équipe adverse devait deviner si l'anecdote en question était vraie ou fausse. En procédant par un système de points et d'éliminations, les joueurs progressaient dans le concours jusqu'à ce que les deux équipes finales se soient affrontées.

Transcription n°7

1. G je pense que c'est ++ vrai...?
2. E tu penses que c'est vrai ? moi je pense aussi que c'est vrai + AU DÉPART avec
Léonardo j'ai PEUR + parce que quand on avait fait le jeu des HISTOIRES +
avec les dés + pour ceux qui étaient là ce jour-là//
3. GC (*rires*)
4. E Léonardo + il était très BON + pour inventer des histoires//
5. GC (*rires*)
6. E MAIS tu rigoles TROP//
7. L (*rire*)
8. E tu rigoles TROP en disant AH MON AMI (*tape dans ses mains*) la voiture l'a
cogné//
9. GC (*rires*)
10. E DONC + je pense que c'est vrai
11. L c'est faux//
12. E (*exclamation de surprise*)//
13. GC (*rires, exclamations puis applaudissements*)
14. E OH NON... je suis désolée Gabiella//
15. G non non (*rire*)
16. M je pensais que c'était vrai aussi//
17. L j'ai rigolé parce que je ne sais pas mentir
18. GC (*rires*)
19. T mais c'était très bon

Il n'était pas prévu que l'enseignante participe à ce jeu mais vu l'absence d'un apprenant, celle-ci n'a pas eu d'autre choix que de le remplacer. Ainsi, sa participation était nécessaire pour le bon déroulement du jeu, sans quoi celui-ci n'aurait pu avoir lieu. En effet, ce jeu de type concours supposait un nombre pair de joueurs, sinon son utilisation aurait été

impossible. Cependant, nous pouvons voir qu'en plus de cette dimension de type organisationnelle, la participation de l'enseignante a été un facteur amusant et aussi motivant pour les élèves. Cela les a incités à réagir aux propos de l'enseignante et de la voir impliquée dans l'activité les a impliqués en retour (Cf 2.3).

2. L'importance de l'avant et l'après-jeu

Comme nous avons pu le voir à travers les propos de F. Weiss (2002) et de G. Pestana (2018) dans notre partie 3.1.3 ainsi que ceux de C. Barthélemy Ruiz (2006) en 1.3.2, l'utilisation correcte du jeu ne repose pas uniquement sur l'activité ludique en soi. Pour que les apprenants soient dans de bonnes conditions pour prendre la parole et participer adéquatement au jeu, il revient au professeur de l'inscrire correctement dans la séance, d'où l'importance de l'avant et de l'après-jeu, Il s'agit de quelque chose que j'ai pu confirmer à travers l'analyse de ma mise en pratique.

2.1. L'avant

La facilité avec laquelle les apprenants participeront à un jeu dépend en premier lieu de la compréhension de ce qui leur est demandé. En effet, si les apprenants ne comprennent pas bien les consignes du jeu, il leur est impossible de le mettre correctement en pratique, ce qui entrave donc leur communication. L'activité ludique étant un exercice différent de ceux réalisés habituellement en classe de langue, il est aussi essentiel d'explicitier au préalable le vocabulaire lié au jeu en lui-même (Cf. H. Silva 3.1.3). L'extrait suivant a eu lieu tout de suite après l'explication des consignes d'un jeu de détectives et suspects avec une enquête à résoudre en intermédiaire 2 (Cf. Annexe 9 numéro 8).

Transcription n°8

1. E allez + maintenant c'est à vous + on lit bien son rôle +++ vous avez bien compris ce que je vous demande ?
2. GS oui//
3. L qu'est-ce que c'est détective ?
4. E détective ? c'est + j'ai dis ++ c'est quand tu es dans la POLICE
5. L oui
6. E tu dois aller poser des QUESTIONS + détective c'est + tu es dans la POLICE + OK ?
7. L oui
8. E alors mes policiers ?//
9. G que...
10. E ouais ?

- 11. G qu'est-ce qu'on doit faire ?
- 12. E les POLICIERS... ils doivent venir vous voir + et vous poser des QUESTIONS
+++ s'ils arrivent à comprendre ce que + *se tourne vers GD* ça va ?
- 13. GD *regardent l'enseignante sans rien dire*
- 14. E vous comprenez ce que j'attends ?
- 15. GD *acquiescent*
- 16. E ouais ? + ça va ? alors si vous êtes prêt + vous pouvez tous aller leurs poser des
QUESTIONS
- 17. GD *regardent l'enseignante et ne bougent pas*

Il est important de garder à l'esprit que les consignes avaient déjà été expliquées, mais de toute évidence d'une manière qui n'était pas suffisamment claire pour le groupe-classe. Dans cet exemple, le manque de compréhension du vocabulaire nécessaire au déroulement du jeu a représenté un obstacle non seulement à la compréhension de la consigne mais aussi à l'attitude ludique des apprenants.

Par ailleurs, comme nous l'avions expliqué à travers les propos de F. Weiss et de G. Pestana, l'utilisation du jeu en classe de FLE est particulièrement utile à l'oral soit pour sensibiliser la classe aux thèmes qui vont être développés dans une étape de découverte, soit pour ce qui est de l'entraînement à l'utilisation grammaticale de la langue. Sur les conseils de G. Pestana, la deuxième option est celle que j'ai privilégiée dans ma mise en pratique, car elle permettrait de réconcilier les apprenants qui ont du mal avec la grammaire en leur faisant oublier la difficulté. Comme nous allons le voir dans la transcription suivante, ce ne fut pas toujours le cas. Avant de pouvoir lancer une activité ludique sur un point de grammaire, il était essentiel que celui-ci soit suffisamment bien maîtrisé par les apprenants, et donc suffisamment bien traité auparavant pour que ces derniers aient les outils nécessaires à sa réalisation. Observons ensemble cette transcription qui a eu lieu lors du jeu de Jungle Speed pour revoir les auxiliaires en intermédiaire 3 (Cf. Annexe 9 numéro 1) :

Transcription n°9

- 1. E Gabriella tu as pris le totem être ?
- 2. G euh... oui... c'est je... serais + monté ++ la montagne ? + si j'avais ++ euh...
- 3. E je serais monté QUELQUE PART + et j'aurais monté QUELQUE CHOSE
- 4. G et ouais euh...
- 5. E je serais monté QUELQUE PART
- 6. G je serais monté... + à la montagne ?

Nous pouvons nous apercevoir dans cet extrait que le point de grammaire n'est pas encore complètement assimilé par l'apprenante, ce qui complique sa capacité à s'exprimer correctement dans le cadre de l'activité ludique.

2.2. L'après

L'étape de l'après-jeu est absolument essentielle car même quand l'activité ludique est terminée, son exploitation ne l'est pas. Non seulement certains jeux peuvent donner lieu à des récompenses qui motiveront les apprenants, mais surtout il s'agit du moment pour l'enseignant de revenir en collectif sur les questions survenues dans les différents groupes lors du jeu, de faire des corrections, des commentaires et aussi de donner la parole aux étudiants. L'échange doit continuer, en revenant sur leurs opinions sur le jeu, leurs avis et leurs critiques pour d'éventuelles améliorations. Il est aussi très important pour l'enseignant de rappeler l'objectif du jeu et de voir avec les participants s'il a été atteint ou non (Cf 3.1.3). Voyons ensemble un échange qui a eu lieu en intermédiaire 3 dans la période d'après-jeu du Jungle Speed des auxiliaires (Cf. Annexe 9 numéro 1) :

Transcription n°10

1. E ALORS + maintenant + on va + reprendre un cours NORMAL
2. GC *exclamations de déception* *rires*
3. E EST-CE QUE ++ ça ALLAIT ? ++ ce jeu + est-ce que ça vous a fait TRÈS PEUR de venir au + au bureau ? ++ ça ALLAIT ? + qu'est-ce que vous avez ressenti ? un petit peu de adrénaline + c'est //
4. L *exclamations positives*
5. GC ouais c'est très bon //
6. C c'est très bon pour tout le monde + je pense *rire*
7. L ouais + ça allait ? comment vous vous sentez avec les AUXILIAIRES ? + est-ce que
8. E ça va ? ++ est-ce que ça vous a un peu AIDÉS à vous RAPPELER du fonctionnement ? +++ si ça ne vous a pas aidés du tout vous avez le droit de le dire
9. L non ça a aidé je pense

Dans cette transcription, on peut voir que l'enseignante demande leur avis aux apprenants sur le jeu et essaie de déterminer avec eux si cette activité leur a permis de s'améliorer ou non. Cependant, tous les apprenants ne donnent pas leur opinion, d'où la difficulté de se faire une idée. De plus, sans réel contrôle de connaissances, il est dur de déterminer si le jeu a vraiment permis aux apprenants d'utiliser plus facilement le point de

grammaire dans leur production orale ou non. Donc, nous en parlerons plus en détail dans la partie 7.3.2 sur les limites du jeu observées.

Enfin, pour reprendre les dires du conférencier G. Pestana (2018), comme il est difficile d'interrompre les apprenants en pleine partie, l'après-jeu est aussi une période d'approfondissement et de correction. C'est pourquoi il est important de noter les questions et les erreurs fréquentes des apprenants au fur et à mesure du déroulement de l'activité (Cf. 3.1.3). Dans ma mise en pratique, j'ai décidé de suivre son conseil en notant les questions et erreurs survenant au tableau. Cela nous permettait de les reprendre en collectif à la fin et d'en fixer l'apprentissage. Cette période s'est montrée absolument cruciale, car elle était quasiment mon unique recours pour revenir sur la production des apprenants (comme je vais également l'expliquer dans la partie 7.3.2 sur les limites du jeu en classe).

3. *Limites et apports observés sur la communication*

Dans cette ultime partie, nous allons observer ensemble les apports que l'utilisation du jeu en classe de FLE a concrètement représenté sur la prise de parole des apprenants lors de mon stage. Ensuite, nous allons les mettre en perspective en exposant également les limites, voire désavantages, qu'ils ont aussi représenté.

3.1. *Apports du jeu pour favoriser la prise de parole des apprenants*

Dans le cadre de mon stage, j'ai explicité dès le premier cours l'objet de ma recherche et j'ai prévenu mes apprenants que nous allions manier beaucoup de jeux et ce que cela impliquait. Malgré cette mise au point préalable et une première réaction positive dans les différentes classes, j'ai parfois été confrontée à des attitudes réfractaires de la part de certains apprenants. Pour illustrer ces propos, observons la transcription suivante lors de l'explication des consignes d'un jeu en intermédiaire 3 (Cf. Annexe 9 numéro 1) :

Transcription n°11

1. E dans vos ÉQUIPES + il y a ++ on va jouer avec plusieurs tours + d'accord ? À
 CHAQUE tour //
2. G compétition ?
3. E oui c'est une compétition entre les deux équipes //
4. G (*bruit d'aspiration d'air avec visage apeuré*)
5. GC (*rires*)
6. E (*rire*) ça va aller Gabriella on est très en forme

Nous pouvons noter dans cet extrait que l'apprenante G semble être inquiète à la perspective du jeu, et plus particulièrement à l'annonce d'une compétition au sein du groupe-classe. Les travaux de J. Arnold (2000), que nous avons déjà cités dans la partie théorique sur la communication en classe, nous permettent d'analyser ce comportement comme une conséquence de l'anxiété de l'apprenante vis-à-vis du jugement de ses pairs (Cf. 2.2). Prendre la parole en classe de FLE est très souvent source d'angoisse chez les apprenants car cela demande d'exposer ses compétences langagières à un public. La perspective de jugement ou de moquerie dans des activités orales traditionnelles est déjà grande, c'est pourquoi nous pouvons déduire que la perspective d'une compétition entre équipes et la responsabilité que cela implique (ne pas faire perdre de points, ne pas décevoir, etc.) a engendré une anxiété encore plus grande chez les futurs participants.

Cependant, ces premières appréhensions dues aux modalités des jeux s'estompaient dans la grande majorité des cas face à l'ampleur de la motivation qu'ils généraient. En référence aux théories de C. Barthélémy-Ruiz (2006), la forme de l'activité ludique implique l'apprenant en le séduisant et le motivant, ce qui lui permet de pratiquer la langue cible en dépit de la difficulté du jeu, sur laquelle il ne se focalise plus (Cf. 1.3.1). Nous pouvons nous rendre compte de la véracité de ses propos en nous rapportant à nouveau à la transcription n° 10 sur les feedbacks donnés par les apprenants à la fin de la même activité qui avait provoqué de la peur au départ. Nous pouvons donc voir dans cet extrait que malgré l'anxiété préalable des apprenants, le jeu a représenté une manière efficace de contourner cet obstacle, de les motiver à prendre la parole pour manier le français, mais aussi d'éviter l'ennui dans la classe.

Puisque nous venons de voir le jeu comme une manière de contourner l'anxiété langagière par la motivation, nous allons voir à présent en quoi le jeu est utile pour réduire cette anxiété. Les jeux, et en particulier les jeux de rôles, permettent un détachement de la réalité de la part des apprenants. Par rapport à des activités de production orale plus traditionnelles où l'apprenant se met dans une position inconfortable en parlant de lui-même et en craignant d'être jugé (Cf. 2.2), les jeux permettent d'endosser un personnage et n'ont donc pas de conséquences concrètes sur l'image que les autres pourront avoir de nous. Ils permettent de fait aux joueurs d'avoir une plus grande liberté d'expression et d'utiliser la langue plus librement puisque la crainte de l'erreur sera au moins partiellement levée (Cf.

1.3.1). Nous allons voir un exemple concret de cette théorie à travers la transcription suivante lors d'un débat sur le thème de manger de la viande en intermédiaire 3. Les apprenants étaient répartis en deux équipes, les « pour » et les « contre », au hasard en piochant des petits papiers.

Transcription n°13

1. M euh... avec l'argument d'Amanda ++ euh je pense que... euh les vaches peut manger... les déchets des + des + plantes ?
2. E des plantes ?
3. M des légumes ? donc c'est... c'est pas juste les... euh des + de faire des... mauvaises choses à... la planète + il peut être bonnes aussi + MAIS +//
4. C quel + quel type de choses ?
5. M *exclamation* AH les... je ne sais pas comment on dit//
6. E les ÉPLUCHURES + les restes de légumes + tu veux dire que les animaux + ils peuvent manger ça//
7. C *échange de regard avec M*
8. M *en s'adressant à C* je ne pense pas ça + c'est juste pour + donner des arguments...
9. GC *rires* *exclamations*
10. E *rire* tu n'as pas besoin de te justifier
11. L l'improvisation TOTALE
12. GC *rires*
13. G ce n'est pas personnel
14. O *rire* non ce n'est pas personnel
15. C *rire* oui si c'était possible ce serait + ce serait un bonne chose

Nous pouvons voir dans cet extrait de transcription que la peur du jugement par les pairs n'est pas totalement levée lors du jeu, mais qu'elle n'empêche pas l'apprenant M de s'exprimer, tout en se protégeant par son identité de personnage. Par ailleurs, le fait de débattre d'une opinion donnée en groupe provoque un effet synergique qui aide aussi à la communication (Cf 1.3.1 et 3.3.2). Les apprenants s'incitent mutuellement à prendre la parole et se soutiennent dans la discussion, ce qui favorise un climat propice à la discussion.

Un autre avantage du jeu est qu'il permet de valoriser l'ensemble des apprenants, même ceux avec les plus grandes difficultés linguistiques. En effet, les jeux font appel à des compétences variées sortant du cadre de la seule correction langagière, comme la réactivité ou l'imagination. De cette manière, des apprenants qui auront habituellement des réticences pour prendre la parole le feront avec beaucoup moins de réserves (Cf 1.3.1 et 3.3.2). Voyons à

présent l'extrait d'une fin de jeu de rôle où la classe d'intermédiaire 3 prétendait être le comité d'une entreprise devant licencier un employé (Cf. Annexe 9 numéro 10).

Transcription n°14

1. R comment on dit + quand... on... veut ++ maintenir la personne//
2. E on va la GARDER
3. R ah oui ++ TU peux garder Emmanuel + parce que JE... me démissionne
4. E *exclamation de choc*
5. GC *exclamations* *rires*
6. E TU NOUS QUITTE RODRIGO ?
7. R je REFUSE de + de + travailler avec + Giselle parce que //
8. GC *exclamations* *rires*

Pour pouvoir analyser correctement cet extrait, il est intéressant de le mettre en relation avec les réponses au questionnaire de fin d'année fournies par l'apprenant R :

As tu déjà eu des difficultés pour participer à l'intérieur d'un groupe de jeu ? Pourquoi ? *

Le peur du jugement et de parler peu, ou parler beaucoup. On peut penser comme ça hors des jeux... Quand on joue, on en oublie un peu

Figure 25. Réponse 1 de l'apprenant R

Est-ce qu'il t'est arrivé d'avoir peur de prendre la parole en cours ? Pourquoi ? *

Au début du cours oui, je suis très timide, mais je me sens plus confortable maintenant

Figure 26. Réponse 2 de l'apprenant R

On peut y lire que l'apprenant R est d'un naturel timide et qu'il a tendance à ressentir des appréhensions quand il s'agit de prendre la parole en cours. Cependant, les jeux lui permettent « un peu » d'oublier ses préoccupations. Dans la transcription, nous pouvons nous rendre compte que les interventions de l'apprenant R sont surprenantes et comiques pour le reste des participants. Le jeu semble avoir un effet positif sur la dynamique de groupe, qui en riant encourage l'apprenant R à poursuivre son improvisation. L'ambiance de l'activité

ludique permettrait effectivement même à ceux qui ont le plus de mal d'oser participer et prendre la parole (Cf 1.3.1).

De plus, un autre avantage notable du jeu pour favoriser la communication en classe apparaît dans le croisement de notions théoriques : selon Chomsky et J. Arnold (2000), il est essentiel que les apprenants soient intéressés par le matériel pédagogique pour qu'ils prennent la parole en classe. En parallèle, H. Silva et C. Barthélémy Ruiz expriment l'idée que le jeu est une méthode alternative et innovante pour aborder les contenus éducationnels par rapport aux méthodes plus « traditionnelles ». Les activités ludiques permettent d'éviter l'ennui en classe et de garder l'apprenant plus actif et plus impliqué que dans un exercice de grammaire banal par exemple (Cf 1.3.1). Observons la transcription suivante du feed-back des étudiants de niveau intermédiaire 1 après le concours d'anecdotes en gardant à l'esprit ces deux idées (Cf. Annexe 9 numéro 7) :

Transcription n°15

1. B quand j'ai raconté la... mensonge ?
2. E ouais ?
3. B le mensonge//
4. GC *rires*
5. P tu étais comme ça *mime une position inconfortable*
6. B *rire* j'étais anxieux mais... ++ je pensais que comme c'était + très... je ne sais pas dire en français *verossimilhante*
7. E euh... PLAUSIBLE + plausible + ça RESSEMBLE à la vérité//
8. B ah oui + comme c'était très + plausible + je pensais que ça pourrait m'AIDER ++ et comme l'histoire vraie l'histoire vraie était + NON plausible *rire*
9. GC *rires*
10. B je pensais que + ça allait aider aussi
11. E hmm... donc c'était du + stress qui était lié au JEU ? tu ne voulais pas qu'on devine + la VÉRITÉ
12. B oui + c'était lié au JEU + mais je pensais que je pouvais bien... cacher ?
13. E oui ++ alors DU COUP tu étais plus inquiet + par l'IDÉE + que les AUTRES arrivent à deviner si tu MENTAIS ce n'était pas euh + PARLER devant le groupe qui te stressait ? ++ c'était le FAIT de mentir
14. B oui c'est ça + je voulais bien cacher

En analysant cet extrait à la lumière de la combinaison des différentes théories, on peut s'apercevoir que l'apprenant B avait été très pris par le jeu, qu'il ne voulait vraiment pas

perdre. Ainsi, il semble clair que le jeu est une source d'enthousiasme et d'intérêt en classe de FLE, évitant la passivité et entraînant une plus forte participation et implication.

Un autre apport du jeu pour la communication en classe de FLE est qu'il favorise la spontanéité, la créativité et l'imagination chez les apprenants. Les jeux qui supposent de l'improvisation permettent aux participants de pratiquer pour être plus à l'aise quand il s'agit d'échanger en langue cible en exploitant toutes les ressources à notre disposition. Lors d'une activité ludique, les apprenants doivent communiquer de manière authentique, hors des sentiers définis du manuel (Silva 2008 ; Cf. 1.3.1). Observons les deux transcriptions suivantes, lors de l'utilisation du même jeu *Comment j'ai adopté un dragon* dans deux des classes (Cf. Annexe 9 numéro 6) :

Extrait intermédiaire 1

Transcription n°16 conventions utilisées : E = l'enseignante ; B = un apprenant ; N = un apprenant ; GC = le groupe-classe ; // = chevauchement ; ++ = pauses ; MAJUSCULE = mot accentué ; ? = intonation montante.

1. B la semaine dernière + j'ai + voyagé... à... ++ RENNES +
2. E très bien//
3. N rennes ?
4. E oui une ville de Bretagne
5. N ah oui ok *rire*
6. B et je suis et là-bas je suis allé... à la... rue principale + de la ville ++
7. E très BIEN + à toi Nelson
8. N *jette le dé connecteur* et croyez-moi... j'ai... euh... j'ai marché au... marché municipal + et j'ai rencontré un + petite marchande + une petite marchande

Extrait intermédiaire 3

Transcription n°17

1. L cette nuit + je voulais... euh + le voir ++ et... + je suis allé... ++ euh chez lui + et quand il + quand il a ouvert + la PORTE *marque une pause avec un air dramatique et écarquille les yeux*
2. GC *rires*//
3. V TIN TIN TIN... *rire*//
4. E *rire* ET QUAND IL A OUVERT LA PORTE... c'est à toi
5. C *lance le dé connecteur* mon dé c'est + comme par magie ++ et quand il a ouvert la porte + j'ai vu qu'il était fait + DE SABLE
6. GC *exclamations* *rires*

On peut voir dans ces transcriptions la confirmation des propos de Debyser (1978b, cité par Silva, 2009) : la fonction créatrice du jeu permet aux apprenants, même de niveaux différents, de prendre conscience de leur capacité (bien que limitée) à utiliser la langue cible avec une certaine liberté (Cf. 1.3.1 et 3.3.2). Les apprenants se servent de toutes leurs connaissances disponibles pour concevoir à l'oral la suite de l'histoire du jeu, sans se reposer une seule fois sur le manuel du cours.

Enfin, le dernier apport pour la communication que nous allons mentionner est que le cadre du jeu alloue un temps de parole aux différents apprenants plus élevé qu'une autre activité. La structure des jeux présuppose en général une rotation préétablie des tours de parole, qui assure ainsi en général une participation égalitaire pour chaque apprenant (Cf. 3.3.2). En outre, la parole en classe de langue est bien souvent monopolisée par l'enseignant, facteur qui change radicalement lors du jeu comme nous l'avons déjà exposé et analysé dans la transcription n°3.

3.2. Limites au jeu pour favoriser la prise de parole des apprenants

Nous venons de le voir, les avantages du jeu sont nombreux quand il s'agit de favoriser la prise de parole en classe de FLE. Cependant, les activités ludiques présentent aussi plusieurs limites qu'il est important de prendre en compte.

Tout d'abord, notons que tous les jeux ne sont pas forcément bénéfiques à la communication au sein du groupe-classe. En effet, chaque apprenant étant différent, tous les jeux ne lui conviendront pas. Le degré de motivation et de prise de parole dépendra du type de jeu, mais aussi du participant. Ce dernier doit adopter une posture active de « jouant » et non de « joué » qui se contente de se laisser porter par la réalisation de l'activité (Silva, 2008 ; Cf. 3.2.1).

Observons la transcription suivante à la fin d'une partie d'un jeu type « jeu de l'oie » pour pratiquer le discours rapporté au passé en intermédiaire 3 (Cf. Annexe 9 numéro 11) :

Transcription n°18

1. E ALORS + on a FINI ? + tout le monde a fini ? on peut ranger ?//
2. GC oui
3. R *parle très fort* je DÉTESTE ce jeu//
4. GC *rires*
5. E *exclamation* OH... NON... Rodrigo... tu as vraiment détesté ?//
6. GC *rires*//

- 7. R OUI c'est horrible ++ je suis encore plus... + MÉLANGÉ
- 8. E ah + c'était encore très dur le discours rapporté ?
- 9. GC oui...//
- 10. R OUI

Comparé aux transcriptions précédentes, en particulier celles de la partie sur les apports des activités ludiques en classe (Cf. 7.3.1), nous pouvons voir que l'ensemble des apprenants ne semble pas vraiment avoir apprécié ce jeu. Nous pouvons donc en déduire que tous les jeux n'apportent pas forcément les mêmes bénéfices et n'instaurent pas tous un climat agréable et/ou propice à la communication dans la classe.

En lien avec l'idée précédente, pour que les apprenants soient impliqués dans le jeu et puissent profiter de ses bienfaits communicatifs, il est essentiel de prendre en considération la notion du « libre arbitre » (Cf. 1.3.2). Pour qu'un jeu ait l'impact escompté, la volonté de l'apprenant est indispensable. Puisque celle-ci ne peut être imposée, l'enseignant doit accepter qu'un étudiant soit mal à l'aise pour participer au jeu. Comme nous l'avons vu dans la transcription n°2, l'apprenant N a exprimé son refus de participer au jeu et l'enseignante a dû accepter sa décision. Cette caractéristique essentielle du jeu représente un obstacle à la communication car par exemple dans ce cas, N n'aura pas participé et donc ne se sera pas entraîné à l'oral, alors qu'il l'aurait sûrement fait dans une activité plus traditionnelle (Silva, 2008 ; Cf. 1.3.2 et 3.3.2). Il n'a donc pas pu autant communiquer et échanger que les autres étudiants : le jeu ne lui a donc pas été bénéfique.

Ensuite, il est important de se questionner sur les propos de G. Brougère (cité par M. Fournier, 2014) concernant la portée du jeu à visée éducative (Cf. 1.3.2). Le jeu pédagogique peut-il vraiment être considéré un jeu et en apporter les avantages ? Reprenons ensemble la transcription n°18, nous pouvons y voir que cette activité « ludique » sur le discours rapporté au passé n'avait du jeu que l'apparence. Bien qu'utilisant les éléments caractéristiques du jeu de l'oie tels que le plateau, l'utilisation des dés, des pions et la présence d'une dimension hasardeuse avec les cartes à piocher, le côté léger, ludique et créatif était absolument absent. On peut voir dans sa mise en pratique qu'il ne s'agit en réalité que d'un exercice de grammaire systématique déguisé en jeu. Le support censé être divertissant est tellement instrumentalisé pédagogiquement pour correspondre aux objectifs d'apprentissage qu'il finit

par perdre tous les avantages liés au jeu. Utiliser correctement une activité ludique dans le cadre du cours de langue, notamment pour faire travailler la grammaire peut donc être très compliqué, et parfois avoir l'effet absolument inverse. Comme on a pu le constater dans l'extrait, l'apprenant R s'est retrouvé encore plus démotivé par le « jeu » qu'il ne l'était avant l'activité.

De plus, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, l'utilisation d'une activité ludique demande un grand temps de préparation. Pour que le jeu favorise la prise de parole des apprenants, il faut qu'il soit le moins déstabilisant possible et donc que ceux-ci y soient bien familiarisés. Il faudra prendre au cours du semestre le temps nécessaire pour justifier les choix d'utilisation de jeu, pour assimiler le vocabulaire lié aux jeux et introduire les activités ludiques petit à petit pour habituer le groupe-classe. De plus comme nous l'avons déjà vu, chaque nouvelle utilisation d'un jeu suppose sa propre étape d'avant-jeu (avec sa découverte, l'explicitation des consignes, la mise au point du contrat pédagogique propre au jeu) et l'étape d'après-jeu (récompenses s'il y a lieu, débriefing et retours sur l'apprentissage). Ainsi, la préparation adéquate au jeu pour favoriser la prise de parole des apprenants reste tout de même chronophage sur le temps alloué au cours, empiétant peut-être ainsi sur du temps où les élèves pourraient pratiquer la langue d'une manière moins exigeante.

Enfin, le principal désavantage aux jeux que j'ai pu observer dans ma mise en pratique est celui mis en lumière par C. Barthélemy-Ruiz (2006) et également par N. Décuré (2000 ; Cf. 3.3.2). Bien que le jeu favorise en général la pratique de la communication des apprenants, il est difficilement idéal pour ce qui est du perfectionnement de cette compétence. Lors d'une activité ludique, contrôler la production linguistique des participants demanderait de les interrompre, ce qui briserait la dynamique du jeu et risquerait de bloquer la participation. De surcroît, même si on souhaitait mettre cette pratique corrective en place, la disposition en groupes et équipes ne le permettrait pas car il serait impossible pour un enseignant d'être partout à la fois. Bien que absolument essentielle pour permettre aux apprenants de progresser à l'oral, la question de comment et quand contrôler la production des participants lors du jeu en classe de FLE subsiste comme mon principal dilemme à l'issue de ces recherches. Dans ma pratique, j'ai donc pris le parti de suivre les conseils de G. Pestana en me promenant entre les différents groupes et en notant au tableau les questions et confusions de vocabulaire, mais aussi les erreurs grammaticales ou syntaxiques qui revenaient régulièrement. À la fin, plutôt

que des feedbacks individuels, nous reprenions ensemble chaque point noté et les élèves étaient chargés d'expliquer le sens ou l'utilisation correcte des éléments relevés au reste de la classe. Malgré cela, j'ai la sensation que ce retour était très général et n'aidait peut-être pas l'ensemble des apprenants car chacun a ses propres difficultés et je ne m'arrêtais pas sur leurs productions de façon personnalisée. Comme nous l'avions d'ailleurs déjà vu dans la partie 6.3.2, les apprenants n'avaient donc en général pas de retours sur leurs erreurs, ce qui les privait de l'opportunité de les corriger et de s'améliorer.

Conclusion

Pour terminer ce mémoire, revenons d'abord sur les objectifs à l'origine de cette recherche pour voir s'ils ont été atteints et si oui dans quelle mesure. Notre but était de déterminer en quoi l'utilisation du jeu en classe de FLE pouvait bénéficier à la prise de parole des apprenants. La réponse à cette question est positive, comme nous avons pu le constater notamment à partir de nos analyses. En effet, dans le chapitre de réponses aux questionnaires (Cf. 6.3.1.) nous avons vu que nombreux étaient les apprenants disant que les jeux leur avaient permis de pratiquer la langue, de mieux communiquer en utilisant le français, ainsi que d'être plus à l'aise pour prendre la parole. De plus, nous avons pu constater lors de l'observation de transcriptions d'interaction pendant les jeux en classe (Cf. 7.1.1) que le jeu était réellement une manière efficace de contourner l'anxiété langagière des apprenants. De par son fort aspect motivant, le jeu incitait naturellement les apprenants à participer et à s'impliquer dans l'activité orale. Le côté ludique permettait également de valoriser l'ensemble du groupe classe en faisant appel à des compétences diverses et de permettre à chacun de prendre la parole au sein du cours et ce, à parts égales.

Cependant, nous avons aussi pu mettre en lumière l'importance d'utiliser des jeux les plus créatifs et variés possibles. Les jeux créés pédagogiquement peuvent être aussi utiles et appréciés que des jeux authentiques mais seulement à cette condition. Donner l'illusion d'une forme ludique à un exercice traditionnel n'en fera pas un jeu et n'apportera aucun bienfait. Au contraire, cela pourra frustrer les apprenants.

En outre, la principale difficulté qui est survenue et à laquelle je ne m'attendais pas est la suivante : bien que le jeu favorise effectivement la prise parole, il présente des limites dans la correction de cette compétence orale. Je n'ai pas réussi à faire de réels retours personnalisés sur les productions des apprenants pendant les jeux: ce que d'autres types d'activités permettent plus facilement. Pour cette raison, nous pouvons en déduire que le jeu est une excellente façon de pratiquer l'oral mais qu'il ne peut en aucun cas être la seule manière de le faire au risque de ne pas pouvoir assurer un réel suivi et une réelle progression chez l'apprenant.

Par ailleurs, je dois dire que la pertinence de cette étude est limitée par certains facteurs : tout d'abord par le nombre réduit d'apprenants sur lesquels elle a été conduite. De

plus, ceux-ci étaient tous de niveau intermédiaire, ce qui ne nous permet pas de savoir si les jeux parviennent aussi à favoriser la prise de parole pour des débutants ou des avancés. Enfin, les trois classes étant d'origine uniquement brésilienne, l'utilisation du jeu y a été favorisée d'office, puisque j'ai pu remarquer que la culture d'apprentissage y est beaucoup plus basée sur la participation et les échanges que dans d'autres pays. Ainsi, pour approfondir cette recherche il serait grandement utile de la réaliser sur des échantillons plus grands et plus variés que ce soit en terme de public ou de niveau de langue.

Bibliographie

Arnold, J. (2000). SPEAKEASY. How to ease Students into oral production. University of Seville, Spain. En ligne :

<https://fr.scribd.com/document/237122798/Speak-Easy-How-to-ease-Students-into-oral-Production> Consulté le 19/09/2018

Barthélémy-Ruiz, C. (2006). Le mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire. Dossier : Le jeu en classe. Cahiers pédagogiques n°448. En ligne :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-mariage-de-l-eau-et-du-feu-Jeu-et-education-a-travers-l-histoire> Consulté le 20/11/2018

Callois, R. (1958). Les jeux et les hommes : le masque et le vertige. Trad. de Ferreira, M. (2017). Os jogos e os homens. A mascara e a vertigem. Petropolis : Editora Vozes.

Cicurel, F. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe. Paris : Les Éditions Didier.

Cuq, J-P., Gruca, I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.

Dabène, L. 1984. Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. Études de Linguistique Appliquée, n°55, pp. 39-46.

Décuré, N. (2000). Faites vos jeux. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité: Cahiers de l'APLIUT, Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT). En ligne :

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01300183/document> Consulté le 20/11/2018

De Grandmont, N. (1999). Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre. Montréal : Editions Logiques.

Fournier, M. (2014). À quoi sert le jeu ? Entretien avec Gilles Brougère. Sciences Humaines 2014/3 n°257, p.8. En ligne :

<https://www-cairn-info.sidnomade-2.grenet.fr/magazine-sciences-humaines-2014-3-page-8.htm> Consulté le 13/01/2019

Klippel, F. (1984). Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching. En ligne :

<https://core.ac.uk/download/pdf/12169415.pdf> Consulté le 06/12/2018

Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press. En ligne :

https://archive.org/stream/ilhem_20150321_1843/%5BDavid_Nunan%5D_Designing_Tasks_for_the_Communicativ_djvu.txt Consulté le 06/12/2019

Petitmengin, V., Fafa, C. (2017). La grammaire en jeux. Grenoble : Presses universitaires.

Silva, H. (2005). Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? Franc-parler.org : l'Organisation internationale de la Francophonie. En ligne :

http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/silva_2005.htm Consulté le 19/09/2018

Silva, H. (2008). Le jeu en classe de langue. Techniques et pratiques de classe. Paris : CLE International.

Silva, H. (2009). La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère. Synergies Europe, n°4. En ligne :

<https://www.academia.edu/556176/> Consulté le 13/01/2019

Suso López, J. (2003). Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères. Université de Granada. En ligne :

<https://pdfs.semanticscholar.org/111b/17554a8389bed99968b5cfe6f97ce62fd9e8.pdf>

Consulté le 20/11/2019

Weiss, F. (2002). Jouer, communiquer, apprendre. Pratiques de classe. Vanves : Hachette livre.

Sitographie

Article du journal LeMonde.fr. (2019). Manifestations nationales au Brésil contre les coupes budgétaires dans l'éducation. En ligne :

https://www.lemonde.fr/international/article/2019/05/15/manifestations-nationales-au-bresil-contre-les-coupes-budgetaires-dans-l-education_5462515_3210.html

Date de dernière consultation : 05/06/2019

Historique du Celin-UFPR. (s.d.) En ligne :

<http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>

Date de dernière consultation : 05/06/2019

Sigles et abréviations utilisés

CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

Celin-UFPR : *Centro de Línguas e Interculturalidade* - Centre de Langues et Interculturalités de l'Université Fédérale du Parana

FLE : Français Langue Etrangère

UFPR : Université Fédérale du Paraná (Curitiba, Brésil)

Table des illustrations

| | |
|--|----|
| Figure 1. Réponse de l'apprenant N au questionnaire n°1 | 56 |
| Figure 2. Réponse de l'apprenant N au questionnaire n°2 | 56 |
| Figure 3. Réponse de l'apprenante L au questionnaire n°1 | 57 |
| Figure 4. Réponse de l'apprenante L au questionnaire n°2 | 57 |
| Figure 5. Réponse de l'apprenante M au questionnaire n°1 | 57 |
| Figure 6. Réponse de l'apprenante M au questionnaire n°2 | 58 |
| Figure 7. Réponse de l'apprenant H au questionnaire n°1 | 58 |
| Figure 8. Réponse de l'apprenant H au questionnaire n°2 | 58 |
| Figure 9. Réponse de l'apprenant L au questionnaire n°1 | 59 |
| Figure 10. Réponse de l'apprenant L au questionnaire n°2 | 59 |
| Figure 11. Réponse de l'apprenant M au questionnaire n°1 | 59 |
| Figure 12. Réponse de l'apprenant M au questionnaire n°2 | 59 |
| Figure 13. Réponse d'un apprenant d'intermédiaire 3 | 64 |
| Figure 14. Réponse d'un apprenant d'intermédiaire 3 | 64 |
| Figure 15. Réponse d'un apprenant d'intermédiaire 3 | 64 |
| Figure 16. Réponse d'une apprenante d'intermédiaire 3 | 64 |
| Figure 17. Réponse d'une apprenante d'intermédiaire 1 | 65 |
| Figure 18. Réponse d'un apprenant d'intermédiaire 1 | 65 |
| Figure 19. Réponse d'une apprenante d'intermédiaire 1 | 65 |
| Figure 20. Réponse d'une apprenante d'intermédiaire 2 | 65 |
| Figure 21. Réponse d'un apprenant d'intermédiaire 3 | 65 |
| Figure 22. Réponse d'un apprenant d'intermédiaire 2 | 66 |
| Figure 23. Réponse d'un apprenant d'intermédiaire 3 | 66 |
| Figure 24. Réponses de deux apprenants d'intermédiaire 2 | 66 |

Table des annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe 1 Questionnaire de début de semestre | 94 |
| Annexe 2 Section 1 Questionnaire de fin de semestre | 95 |
| Annexe 3 Section 2 Questionnaire de fin de semestre | 97 |
| Annexe 4 Résultats questionnaire intermédiaire 1 jeux de rôle | 98 |
| Annexe 5 Résultats questionnaire intermédiaire 1 jeux préférés | 99 |
| Annexe 6 Résultats questionnaire intermédiaire 2 jeux | 100 |
| Annexe 7 Résultats questionnaire intermédiaire 3 jeux | 101 |
| Annexe 8 Résultats “Comment te sentais-tu à l’annonce des jeux ?” | 102 |
| Annexe 9 Liste des jeux utilisés mentionnés | 103 |

Annexe 1

Questionnaire de début de semestre



Cours de français

Professeur : Sandra Mulnet

Mail : sandramulnet@gmail.com

Nom et prénom :

Date de naissance :

Niveau de français :

Numéro de téléphone et adresse mail :

Pourquoi apprends-tu le français et depuis combien de temps?

Connais-tu d'autres langues? Si oui, lesquelles et à quel niveau ?

Dans quelles compétences penses-tu avoir le plus de difficultés (Compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite, ...) ? Pourquoi ?

Est-ce qu'il t'arrive d'avoir peur de prendre la parole en cours ? Pourquoi ?

Qu'est-ce que tu trouves le plus difficile quand tu dois parler en français (la prononciation, la grammaire, le choix des mots, ...) ?

Est-ce que tu penses être capable de parler avec des français/francophones à l'extérieur du cours ?

Merci beaucoup !

Annexe 2

Section 1 Questionnaire de fin de semestre

QUESTIONS

RÉPONSES 12

Rubrique 1 sur 2



Fin de semestre Inter 2 (prof. Sandra)

Description du formulaire

Merci pour ce semestre de travail ! Peux-tu me donner ton prénom ? (Ne t'inquiètes pas, si tu marques des choses méchantes ensuite je ne t'en voudrai pas ;)) *

Réponse courte

Peux-tu me parler des choses que tu as aimées pendant ce cours ? (Points positifs, à garder) *

Réponse longue

Peux-tu me dire des choses que tu n'as pas aimées pendant ce cours ? (Points négatifs, à changer ou à améliorer) *

Réponse longue

Est-ce qu'il t'est arrivé d'avoir peur de prendre la parole en cours ? Pourquoi ? *

Réponse longue

Qu'est-ce que tu trouves le plus difficile quand tu dois parler en français (la prononciation, la grammaire, le choix des mots, ...) ? *

Réponse longue

Est-ce que tu penses être capable de parler avec des français/francophones à l'extérieur du cours ? Pourquoi ? *

Réponse longue

Concernant les jeux que l'on a utilisé ensemble en cours ce semestre... Qu'en as-tu pensé ? *

Réponse longue

Est-ce qu'il y a un jeu en particulier dont tu te souviens et pourquoi ? *

Réponse longue

Est-ce qu'il y a un jeu en particulier dont tu te souviens et pourquoi ? *

Réponse longue

Penses-tu que les jeux que l'on a fait en classe t'ont aidés à t'exprimer en français ? *

Réponse longue

Est-ce que tu as vécu une mauvaise expérience pendant un jeu dans le cours ? Si oui, laquelle ?

Réponse longue

Est-ce que tu avais souvent des difficultés à comprendre les consignes des jeux ? Si oui, pourquoi ? *

Réponse longue

Comment te sentais-tu à l'annonce des jeux ? *

| | Joie | Excitation | Hâte | Peur | Stress | Ennui | Curiosité |
|----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Émotions re... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

As-tu déjà eu des difficultés pour participer à l'intérieur d'un groupe de jeu ? Pourquoi ? *

Réponse longue

Après la section 1 **Passer à la section suivante** ▼

Annexe 3

Section 2 Questionnaire de fin de semestre

Rubrique 2 sur 2

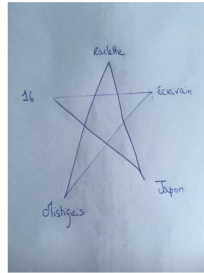


Comment as-tu apprécié les jeux suivants ?

Cette liste va reprendre tous les types de jeux que nous avons utilisé au cours du semestre. Si tu ne te souviens pas d'un des jeux, ne répond pas à la question.

...

Jeu de présentation au tableau avec des informations sur soi à faire deviner au reste de la classe



1 2 3 4 5

Pas du tout aimé Très aimé

Dossier 4 l.1 jeu de rôle : création en équipes d'un événement culturel pour la ville de Curitiba + élection du meilleur projet

1 2 3 4 5

Pas du tout aimé Très aimé

...

Jeu sur les blogs, fiches à compléter en groupes puis présentation des différents personnages



1 2 3 4 5

Pas du tout aimé Très aimé

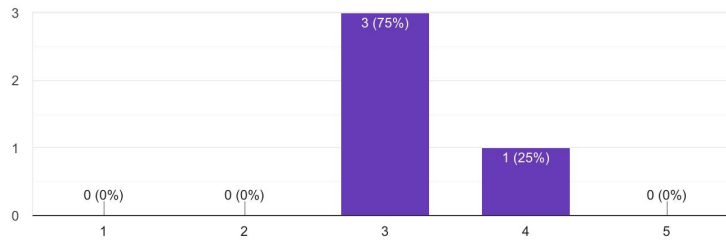
Annexe 4

Résultats questionnaire intermédiaire 1 jeux de rôle

Numéro 1

Jeu de rôle conseiller d'orientation

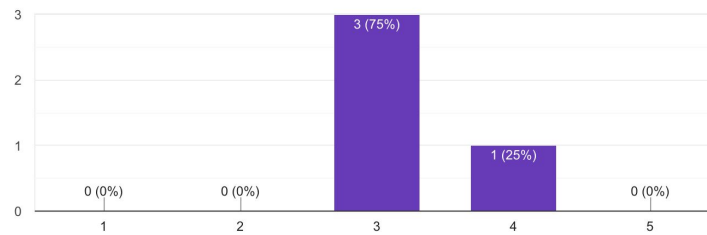
4 responses



Numéro 2

Jeu de rôle à deux pour décider d'une destination de vacances à partir de dépliants

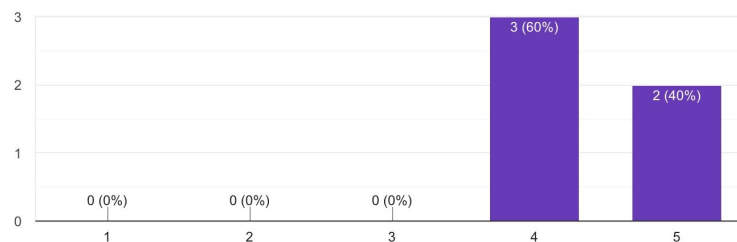
4 responses



Numéro 3

Jeu de rôle entretien d'embauche pour un travail surprenant (chasseur de nain de jardin, jardinier pour la reine d'Angleterre)

5 responses



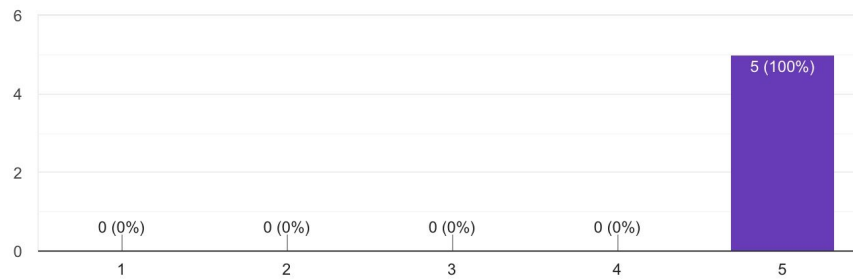
Annexe 5

Résultats questionnaire intermédiaire 1 jeux préférés

Numéro 1

Jeu de société « Comment j'ai adopté un dragon ». Création d'histoires originales à partir de thèmes proposés au hasard et de dés connecteurs

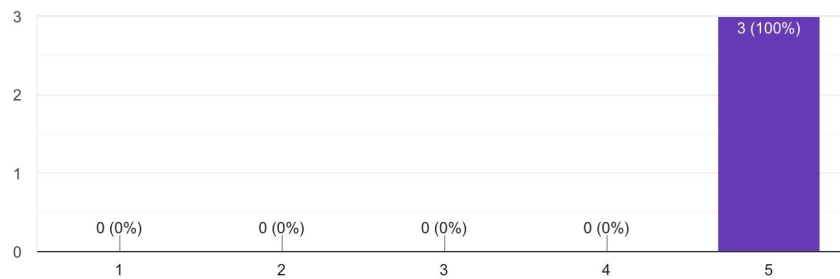
5 responses



Numéro 2

Jeu frise chronologique à deviner

3 responses



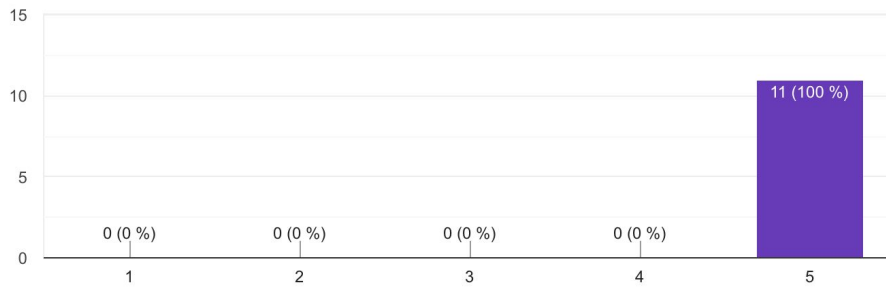
Annexe 6

Résultats questionnaire intermédiaire 2 jeux

Numéro 1

Jeu des Loups-garous de Thiercelieux

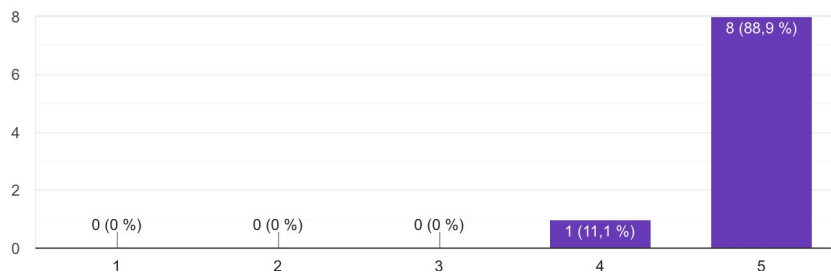
11 réponses



Numéro 2

Jeu de type « Would you rather... » avec conditionnel « Vous préféreriez »
+ expression cause/conséquence en groupes de trois

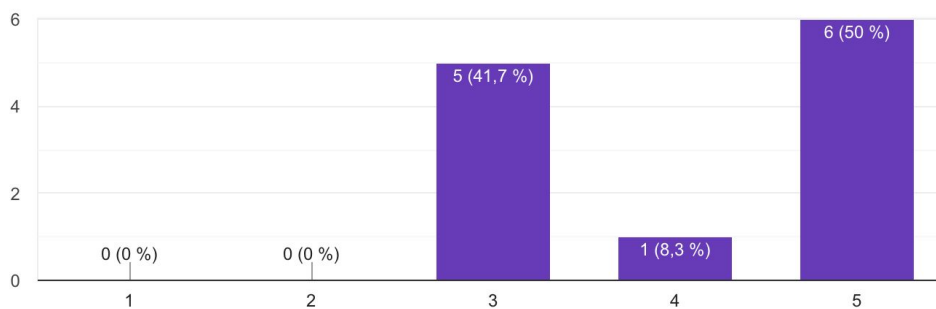
9 réponses



Numéro 3

Jeu fiches à compléter sur les pronoms «y» et «en»

12 réponses



Annexe 7

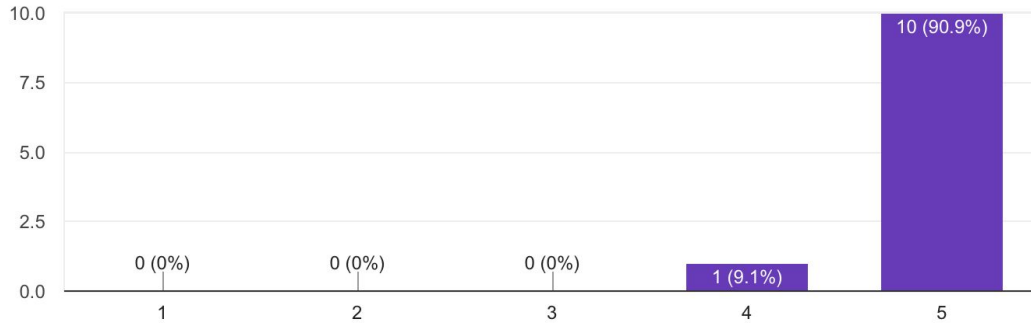
Résultats questionnaire intermédiaire 3 jeux

Numéro 1

Jeu de société des Loups-garous



11 responses

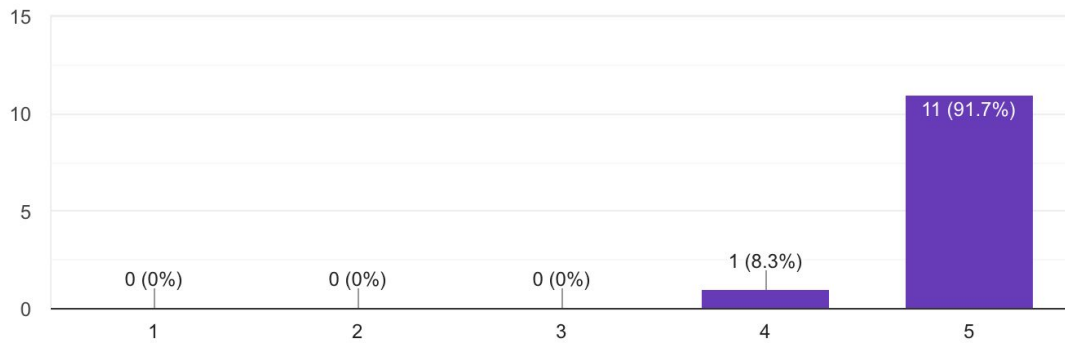


Numéro 2

Prendre position pour un débat « pour ou contre manger de la viande »



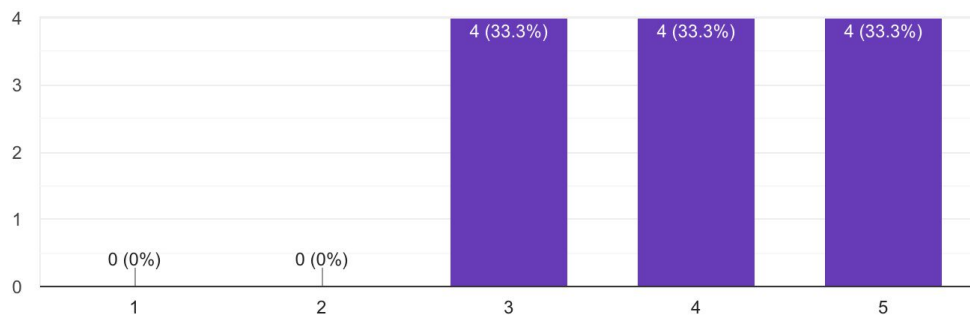
12 responses



Numéro 3

Jeu de rôle emprunt d'objet original

12 responses



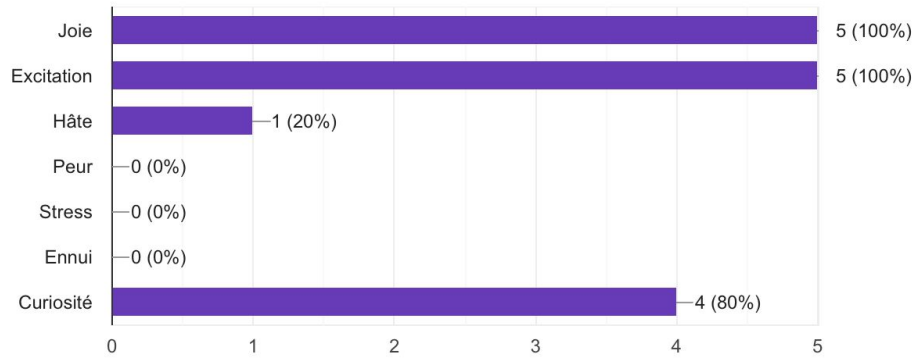
Annexe 8

Résultats « Comment te sentais-tu à l'annonce des jeux ? »

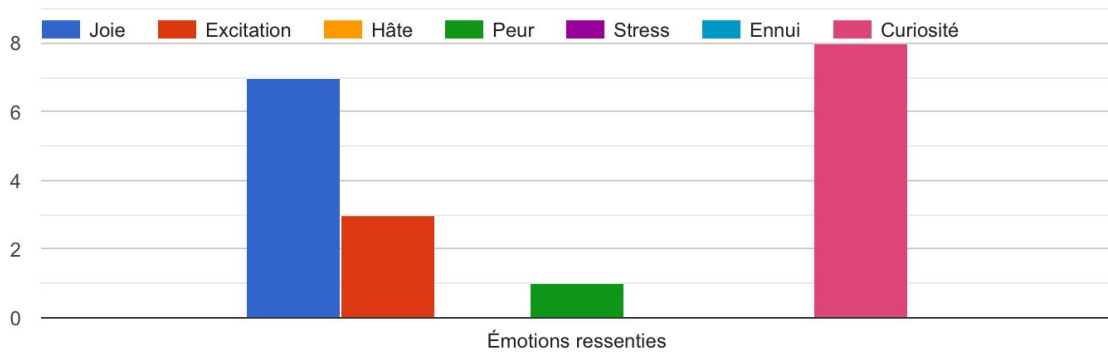
Intermédiaire 1

Comment te sentais-tu à l'annonce des jeux ?

5 réponses



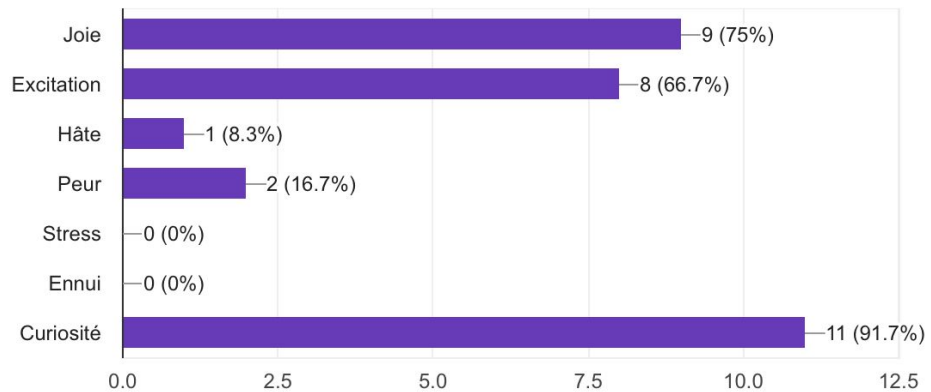
Intermédiaire 2



Intermédiaire 3

Comment te sentais-tu à l'annonce des jeux ?

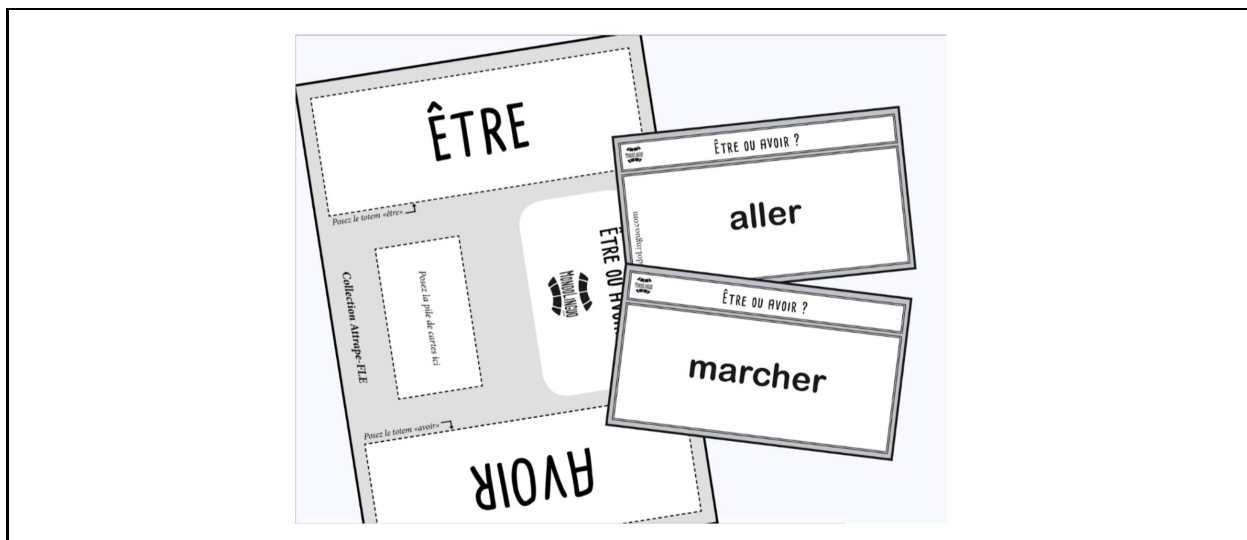
12 réponses



Annexe 9

Liste des jeux utilisés mentionnés

1. Jungle Speed des auxiliaires



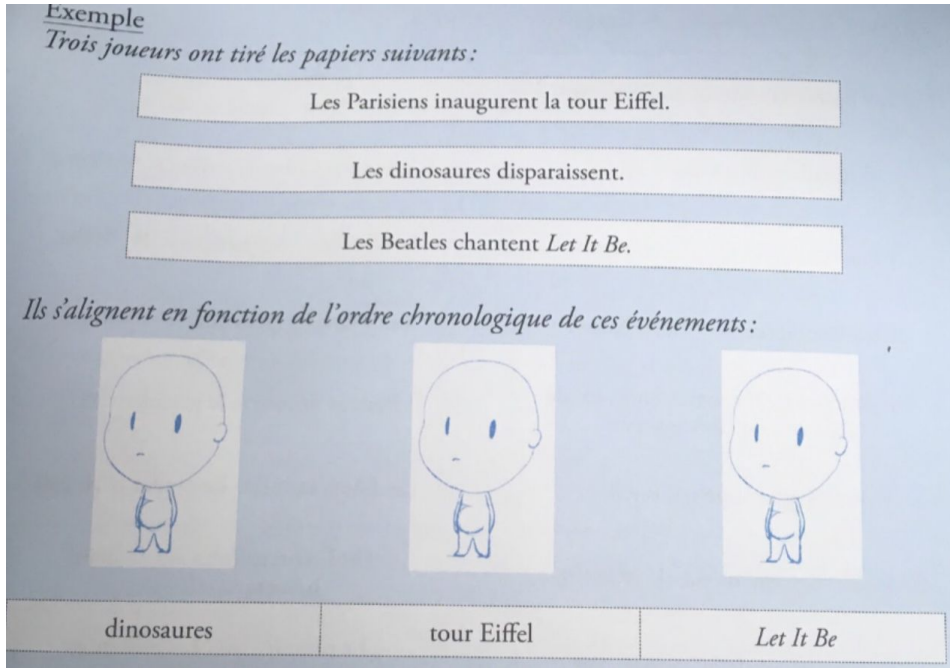
| | |
|----------------------|---|
| Type de jeu | Jeu pédagogique |
| Modalité | En grand groupe, classe divisée en deux équipes. |
| Source | Site Mondolingo disponible sur : https://fle.mondolinguo.com/attrape-fle-etre-ou-avoir/ |
| Principe / Règles | Sur le plateau de jeu, deux totems sont présents : l'un pour l'auxiliaire "être" et l'autre "avoir". L'enseignante tire à chaque tour une carte "verbe". La classe est divisée en deux équipes, dont les représentants s'affrontent pour saisir le plus rapidement le totem du bon auxiliaire et faire une phrase au temps souhaité à partir du verbe donné et de l'auxiliaire qu'ils ont choisi. |
| Objectif pédagogique | Conjuguer à des temps composés, automatiser le choix de l'auxiliaire |
| Supports nécessaires | Plateau de jeu, cartes verbes, deux objets pouvant servir de totems |

2. Candidatures pour emplois « surprenants »

| | |
|-------------------|--|
| Type de jeu | Jeu de rôle |
| Modalité | En individuel avec partage au sein du groupe-classe |
| Source | / |
| Principe / Règles | Chaque apprenant reçoit un petit papier vierge, sur lequel il doit écrire le titre d'un emploi surprenant qu'il aura imaginé. Par exemple, un apprenant avait inscrit « créateur de vêtements pour poupées ». Ensuite, ces papiers ont été mélangés dans |

| | |
|----------------------|--|
| | un sac dans lequel chacun a ensuite pioché pour connaître le thème de leur candidature. Ils l'ont préparée seuls et l'ont ensuite présentée au groupe. L'apprenant ayant proposé le titre de l'emploi au départ devait ensuite valider cette candidature ou non. |
| Objectif pédagogique | Travailler les formulations de la candidature, de l'entretien d'embauche, parler de son parcours de vie et le langage soutenu. |
| Supports nécessaires | Un petit papier par apprenant, un sac en plastique. |

3. Chaîne chronologique

| | |
|---|---|
| <p><i>Exemple</i> Trois joueurs ont tiré les papiers suivants :</p> <p>Les Parisiens inaugurent la tour Eiffel.</p> <p>Les dinosaures disparaissent.</p> <p>Les Beatles chantent <i>Let It Be</i>.</p> <p>Ils s'alignent en fonction de l'ordre chronologique de ces événements :</p>  | |
| Type de jeu | Jeu pédagogique |
| Modalité | En grand groupe |
| Source | Petitmengin, V., Fafa, C. (2017). <i>La grammaire en jeu</i> page 72 |
| Principe / Règles | « Sur un principe inspiré par le jeu « Timeline », les joueurs tirent un papier au hasard et forment une chaîne humaine à partir de l'ordre chronologique des différents éléments proposés ». En piochant chacun un événement, comme par exemple « la création de la Tour Eiffel » et « l'invention du stylo Bic », les apprenants doivent se déplacer dans la salle pour s'aligner les uns par rapport aux autres dans l'ordre qu'ils pensent être correct. Une fois que tout le monde est placé, l'enseignant commence par une phrase récente au passé composé comme « lorsque la France a gagné la coupe du monde l'année dernière ». Le joueur ayant l'événement considéré le plus récent doit faire une phrase au passé simple pour le situer comme par exemple : « la Tour Eiffel avait déjà été inaugurée » et ainsi de suite avec le joueur suivant. L'enseignant corrige l'ordre chronologique à la fin s'il y avait eu des erreurs. |

| | |
|----------------------|---|
| Objectif pédagogique | Le plus-que-parfait |
| Supports nécessaires | Cartes imprimables à piocher, liste avec les réponses pour l'enseignant |

4. Jeu de rôle entretien d'embauche pour emplois surprenants

| | |
|----------------------|--|
| Type de jeu | Jeu de rôle |
| Modalité | En binôme |
| Source | / |
| Principe / Règles | Les apprenants en paires piochent un titre d'emploi surprenant dans un sac (par exemple : dresseur de nain de jardin) préparé par l'enseignant au préalable et jouent un entretien d'embauche pour l'emploi en question. |
| Objectif pédagogique | Les formulations de l'entretien d'embauche, parler de son parcours de vie, le langage soutenu. |
| Supports nécessaires | Petits papiers préparés à l'avance par l'enseignant avec des titres de métiers surprenants |

5. Jeu de rôle emprunt objet surprenant

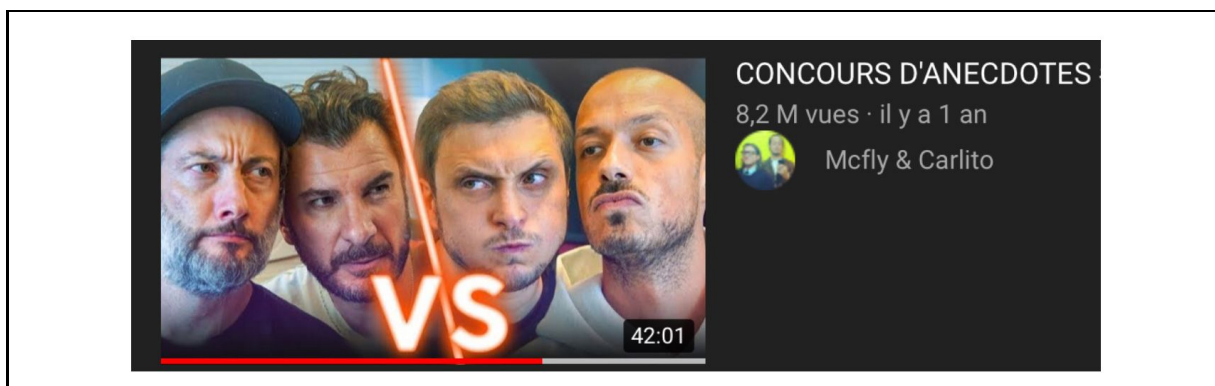
| | |
|----------------------|--|
| Type de jeu | Jeu de rôle |
| Modalité | En binôme |
| Source | / |
| Principe / Règles | Chaque apprenant reçoit un petit papier vierge sur lequel il doit inscrire un nom d'objet surprenant, comme par exemple « une brosse à dents usagée ». Une fois les papiers mélangés, les apprenants en binôme en pioche un pour jouer une situation de demande de prêt d'objet. |
| Objectif pédagogique | Vocabulaire de l'emprunt, le refus et la concession, |
| Supports nécessaires | Un petit papier vierge à remplir par apprenant, un sac en plastique. |

6. Comment j'ai adopté un dragon




| | |
|----------------------|--|
| Type de jeu | Jeu de dés authentique |
| Modalité | En grand groupe |
| Source | Par Yves Hirschfeld et Fabien Bleuze édité par <i>Le droit de perdre</i> et distribué par Longalive games |
| Principe / Règles | Les apprenants choisissent une des quatre cartes avec les thèmes d’histoire au hasard. Ensuite, l’apprenant dont c’est le tour lance les premiers dés pour décider des possibilités d’histoires à sélectionner. Une fois le thème déterminé, les apprenants construisent l’histoire petit à petit en lançant les dés connecteurs pour les aider à constituer leurs phrases avec le plus d’imagination possible et à garder un fil conducteur jusqu’à la fin. |
| Objectif pédagogique | Prendre la parole en continu, raconter une histoire, concordance des temps dans le récit. |
| Supports nécessaires | La boîte de jeux avec les cartes génératrices d’histoires, les dés normaux et les 6 dés connecteurs. |

7. Concours d’anecdotes



| | |
|----------------------|--|
| Type de jeu | Jeu authentique, tournoi |
| Modalité | En grand groupe mais les équipes sont composés de binômes s'affrontant deux contre deux. |
| Source | La chaîne YouTube « Macfly et Carlito » |
| Principe / Règles | Au préalable, tous les apprenants doivent réfléchir à deux anecdotes qu'ils pourraient raconter, celles-ci pouvant être vraies ou fausses. Les apprenants s'affrontent entre équipes de deux, où chacun d'entre eux va devoir raconter une anecdote et l'équipe adverse va devoir deviner si celle-ci est vraie ou non. S'ils devinent correctement, ils remportent le point. Toutes les équipes s'affrontent en tournoi jusqu'à l'affrontement final qui décidera des gagnants. |
| Objectif pédagogique | Production orale : raconter une anecdote au passé, compréhension orale et émettre une opinion. |
| Supports nécessaires | Extrait de la vidéo https://www.youtube.com/watch?v=Nx7AE9KfAlM pendant l'avant-jeu pour faire comprendre aux apprenants le principe de l'activité. |

8. Jeu détectives et suspects

| | |
|--|---|
|  | <h3>Meurtre pendant « La Voix » !</h3> <p><i>Dimanche 19 août</i></p> |
| <p>Tôt ce matin, dans la petite ville savoyarde d'Albertville, Nicolas Dubois (35 ans) a été retrouvé mort à son domicile.</p> <p>C'est le concierge de l'immeuble qui a retrouvé son corps. Il avait été alerté par sa petite amie, l'une des voisines. Celle-ci s'inquiétait de ne pas avoir eu de nouvelles de la victime depuis la veille.</p> <p>L'entrée de l'immeuble étant inaccessible de nuit sans clef, la théorie la plus probable serait que le coupable soit l'un des habitants.</p> | <p>D'après le médecin légiste, le défunt se serait battu avec son agresseur avant de faire une mauvaise chute, fatale. Il semble également que le corps ait été déplacé.</p> <p>Mais qui aurait bien pu prévoir un meurtre, alors que se déroulait à la télévision la finale de la très célèbre émission de chanson " La Voix" ?!</p> <p>La police recherche activement le coupable et passe un appel à témoin pour quiconque ayant des informations sur le crime.</p> <p style="text-align: right;">S.M.</p> |

Marc Lagache

Habite appartement 4

Il est le concierge de l'immeuble. Samedi soir, il a regardé l'émission « La Voix » avec sa femme. Dimanche matin, il était comme tous les jours à son bureau dans le hall de l'immeuble quand la voisine de l'appartement 5 est venue le voir. Elle était inquiète parce que Nicolas, son petit ami, ne répondait pas à ses appels. Comme il est concierge, il a toutes les clefs de l'immeuble alors c'est lui qui a ouvert la porte de chez Nicolas et qui a trouvé son corps.

Marie Lagache

Habite appartement 4

Elle était avec son mari Marc toute la nuit. Ils regardaient « La Voix » ensemble, mais elle avait trop sommeil pour finir l'émission. Elle est partie se coucher à la publicité, vers 22h. Son mari est venu la rejoindre pour dormir à la fin de l'émission.

| | |
|----------------------|---|
| Type de jeu | Jeu de rôle |
| Modalité | En grand groupe |
| Source | / |
| Principe / Règles | Au hasard, les apprenants recevaient un rôle de détectives ou de personnage spécial. Les personnages devaient prendre connaissance de leur rôle grâce à des fiches individuelles. Les détectives quant à eux devaient se préparer pour les questionner et trouver le coupable du meurtre. Après avoir entendu toutes les différentes versions de l'histoire, les détectives donnaient leur verdict. |
| Objectif pédagogique | Vocabulaire de l'enquête, reconstituer une histoire au passé. |
| Supports nécessaires | L'article servant à la mise en scène, les fiches de personnages et les cartes détective |

9. Débat pour ou contre manger de la viande

| | |
|----------------------|---|
| Type de jeu | Jeu de rôle type débat |
| Modalité | En grand groupe, classe divisée en deux équipes. |
| Source | / |
| Principe / Règles | Chaque étudiant pioche un papier « pour » ou « contre ». Cela crée les deux équipes qui vont s'affronter dans le débat sur le thème « manger de la viande », que les apprenants doivent défendre ou contredire, peu importe leur véritable opinion sur le sujet. Dans une première phase, les groupes doivent réfléchir ensemble à un argument par membre, qu'il devra argumenter durant le débat. Ensuite, le débat commence et chaque apprenant expose son idée et réagit aux propos de l'équipe adverse. |
| Objectif pédagogique | Défendre une opinion, utilisation du subjonctif, réagir à des arguments donnés. |
| Supports nécessaires | À partir du document déclencheur par le Chiffroscope : « Demain mangera-t-on toujours de la viande ? » source : https://www.youtube.com/watch?v=ICe3_qQ1uIY , |

10. Licenciement d'un employé

Une crise au bureau

Personnages :

Paul, commercial – 34 ans. Dans l'entreprise depuis 3 ans. Il a une grande ouverture d'esprit et le sens des responsabilités. Il est très curieux. L'année dernière il a doublé les ventes et a conçu une méthode révolutionnaire de vente à distance. Il joue au squash avec son patron. Mais, depuis un mois il vient régulièrement en retard au travail et parfois il sent l'alcool.

Charlotte, responsable des relations publiques – 27 ans. La plus jeune de l'équipe. Elle a le sens de l'humour, de l'intelligence, elle a une excellente formation. Appréciée pour son dynamisme et sa disponibilité. Son défaut est le goût de l'aventure. De l'aventure amoureuse. Elle est belle et séductrice, trop séductrice : pour son chef, pour les clients. On commence à en avoir marre.


Joséphine, secrétaire – 40 ans. Dans l'entreprise depuis 15 ans, cette année elle va fêter cet anniversaire. Elle n'a jamais raté un seul jour de travail, précise, ponctuelle, souriante, élégante, rigoureuse. Très appréciée par les autres employés. Chaque lundi, elle apporte au bureau un gâteau maison. Mais elle rêve secrètement d'ouvrir sa boutique, de devenir entrepreneuse elle-même. Elle hésite.

| | |
|----------------------|--|
| Type de jeu | Jeu de rôle |
| Modalité | La classe est divisée en deux groupes distincts qui discutent séparément. Mise en commun à la fin de l'activité pour faire un vote collectif. |
| Source | Ressource LesZexpertsFLE disponible sur : https://leszexpertsfle.com/produit/fle-subjonctif-au-travail/ |
| Principe / Règles | L'enseignant annonce aux apprenants qu'ils travaillent tous pour une grande entreprise, mais que celle-ci est en difficulté. En tant que membres du conseil d'administration, ils vont devoir étudier les cas des différents employés pouvant potentiellement être renvoyés. Dans les deux groupes, chacun va devoir donner son opinion concernant quel employé mérite seulement des conseils (et lesquels) et qui devrait être licencié. Ensuite, les deux groupes mettent leurs décisions en commun. |
| Objectif pédagogique | Pratique des formules au subjonctif (expression de l'opinion, la nécessité et du conseil), exposer ses arguments et arriver à un consensus. |
| Supports nécessaires | Fiche créée par lesZexperts |



11. Jeu de l'oie discours rapporté au passé

| | |
|----------------------|--|
| | |
| Type de jeu | Jeu pédagogique de type jeu de l'oie |
| Modalité | En petits groupes de 3 ou 4 apprenants |
| Source | Ressource d'Hélène Pasquier disponible sur : https://agi.to/repertoire-ressources-flc/fiche/jeu-de-loie-discours-rapporte-systematisation |
| Principe / Règles | En groupe de quatre, les apprenants font une partie de jeu de l'oie basé sur le texte suivant : "Julie raconte ses vacances à sa meilleure amie. Mais sa meilleure amie, Chloë, n'entend rien... Tu dois tout répéter discrètement à Chloë !". À chaque nouvelle case, une phrase à retransmettre est inscrite. À l'aide d'une carte « verbe introducteur » à piocher, l'apprenant doit rapporter la phrase de sa case au passé. Le premier à atteindre la dernière case du plateau a gagné. |
| Objectif pédagogique | Pratique du discours rapporté au passé |
| Supports nécessaires | Plateau de jeu, cartes à piocher, pions et dé |

12. Les loups-garoux de Thiercellieux

| | |
|--|--|
|  | |
| Type de jeu | Jeu de société authentique |
| Modalité | En grand groupe |
| Source | Par Philippe des Pallières et Hervé Marly édité par <i>Lui-même</i> et distribué par Asmodee. |
| Principe / Règles | Les apprenants endossent des rôles d'habitants d'un village ravagé par les loups-garoux pendant la nuit. Certains apprenants auront des cartes de villageois normaux ou avec des pouvoirs particuliers, tandis que d'autres seront les loups-garoux. Par le biais de l'enseignant narrateur, le jeu se joue en deux temps : l'un de nuit où les loups-garoux doivent désigner leur prochaine victime incognito et l'un de jour où les villageois doivent argumenter pour éliminer l'un d'entre eux qui pourrait potentiellement faire partie des coupables. Les villageois gagnent lorsqu'il n'y a plus de loups-garoux et les loups-garoux gagnent s'ils surpassent les villageois en effectif. |
| Objectif pédagogique | Exprimer une opinion, se défendre, exposer ses arguments, convaincre. |
| Supports nécessaires | Les cartes du jeu, fiche introductive du site LesZexpertsFLE disponible sur : https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/les-loups-garoux-de-thiercelieux/ |

13. Jeu de l'oie pour pratiquer le conditionnel passé

Si tout avait été différent...

| | | |
|---|--|--|
| <p>Qu'auriez-vous été si vous aviez été un légume ?</p> | <p>Quelle matière auriez-vous choisie si vous en aviez étudié une autre ?</p> | <p>Vous échangez votre case avec le pion qui se trouve le plus proche de vous.</p> |
| <p>Comment auriez-vous réagi si vous aviez trouvé Karel Gott dans votre cuisine hier soir ?</p> | <p>Si vous aviez tenu un petit commerce, de quel genre de commerce se serait-il agi ?</p> | <p>?</p> <p>Choisissez une question (verte) du jeu et posez-la à un joueur.</p> |
| <p>Quel super pouvoir auriez-vous eu si vous en aviez eu un ?</p> | <p>Si vous aviez gagné au loto il y a 10 ans, comment auriez-vous dépensé votre argent ?</p> | <p>Vous êtes trop nostalgique: reculez de 3 cases.</p> |
| <p>Que pensez-vous que vous auriez été si vous étiez né(e) en Papouasie ?</p> | <p>Quel trait de personnalité auriez-vous préféré ne pas avoir ?</p> | <p>Si vous aviez été avocat(e), quelle grande cause auriez-vous défendue ?</p> |
| <p>Départ</p> | <p>Le joueur de votre choix doit reculer de 4 cases.</p> | <p>Comment vous seriez-vous débrouillé(e) si vous aviez perdu vos clés d'appartement hier soir ?</p> |
| | <p>Faites table rase du passé !! Avancez de 2 cases.</p> | <p>Qu'auriez-vous fait de différent si vous aviez été un homme / une femme ?</p> |
| | <p>Qui auriez-vous été si vous aviez été un personnage célèbre ?</p> | |

| | |
|----------------------|--|
| Type de jeu | Jeu pédagogique de type jeu de l'oie |
| Modalité | En petits groupes de 3 ou 4 |
| Source | Disponible sur : http://novafle.blogspot.com/2012/11/si-tout-avait-ete-different.html |
| Principe / Règles | En petit groupes, les apprenants font une partie de jeu de l'oie. Sur chaque case, le joueur y tombant doit répondre à une question nécessitant le conditionnel passé telle que : " À quelle époque seriez-vous né(e) si vous aviez pu choisir ?". |
| Objectif pédagogique | Le conditionnel passé |
| Supports nécessaires | Le plateau de jeu, le dé et les pions |

14. Jeu « Trouvez quelqu'un qui » sur les pronoms y/en

| | |
|-------------|--|
| | |
| Type de jeu | Jeu pédagogique |
| Modalité | En grand groupe |
| Source | Petitmengin, V., Fafa, C. (2017). <i>La grammaire en jeu</i> page 30 |

| | |
|----------------------|--|
| Principe / Règles | À l'aide de cartes à compléter, les participants doivent trouver des joueurs correspondants aux critères donnés sur celles-ci. |
| Objectif pédagogique | Les pronoms compléments « y » et « en » ainsi que l'interrogation. |
| Supports nécessaires | Cartes à remplir |

15. Jeu de type « Would you rather »

| | | |
|---|--|--|
| Être toujours 30 minutes en retard ou toujours 30 minutes en avance | Perdre tout votre argent ou perdre toutes vos photos | Connaître votre propre futur ou bien connaître le futur d'une autre personne |
| Aller en prison pendant 4 ans pour quelque chose que vous n'avez pas fait ou ne pas être puni pour quelque chose d'horrible que vous avez fait et vivre pour toujours dans la culpabilité et la peur d'être attrapé | Être responsable (accidentellement) pour la mort d'un enfant ou pour la mort de trois adultes? | Vivre dans la nature sauvage loin de toute civilisation ou vivre en ville en étant un sans-abris |
| Vivre dans une réalité virtuelle où tous vos rêves deviennent réalité ou dans la vie réelle | Être seul pour le reste de votre vie ou être entouré pour toujours de personnes ennuyeuses | Ne plus jamais utiliser les réseaux sociaux ou ne plus jamais pouvoir voir de films ou de séries |
| Type de jeu | Jeu pédagogique de type « Would you rather » | |
| Modalité | En petits groupes de 3 ou 4 | |
| Source | / | |
| Principe / Règles | En petits groupes, les apprenants tirent une carte chacun leur tour pour questionner leurs camarades en utilisant le conditionnel présent. Chaque carte contenant un dilemme auquel ils doivent répondre en utilisant la formule « je préférerais ... ». | |
| Objectif pédagogique | Utilisation du conditionnel présent | |
| Supports nécessaires | Cartes de jeu | |

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 4 |
| Sommaire | 6 |
| Introduction | 8 |
| PARTIE 1 - LE CADRAGE THÉORIQUE | 11 |
| CHAPITRE 1. LE JEU ET L'ÉDUCATION | 12 |
| 1. Qu'est-ce que le jeu ? | 12 |
| 1.1. Définition du jeu | 12 |
| 1.2. Typologies du jeu | 13 |
| 2. Le jeu en pédagogie : histoire et utilisation | 15 |
| 2.1. Rapide retour historique | 15 |
| 2.2. Exploitation du jeu en France | 16 |
| 3. Avantages et limites du jeu | 18 |
| 3.1. Les avantages du jeu en pédagogie | 18 |
| 3.2. Les limites du jeu en pédagogie | 21 |
| CHAPITRE 2. LA COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE | 24 |
| 1. Les interactions en classe et les relations didactiques | 24 |
| 1.1. Le contrat didactique | 24 |
| 1.2. L'interaction didactique | 24 |
| 1.3. Les rôles interactionnels en classe de langue étrangère | 25 |
| 2. Obstacles à la prise de parole | 29 |
| 3. Favoriser la prise de parole | 30 |
| CHAPITRE 3. LES ACTIVITÉS LUDIQUES EN CLASSE DE FLE | 32 |
| 1. L'utilisation du jeu en classe de FLE | 32 |
| 1.1. La composition du jeu | 32 |
| 1.2. Choix et création du jeu | 34 |
| 1.3. Organisation du jeu dans la séance | 35 |
| 2. Les acteurs du jeu en FLE | 37 |
| 2.1. L'apprenant-joueur | 38 |
| 2.2. L'enseignant-animateur | 38 |
| 3. Les apports et les limites du jeu pour la communication en FLE | 39 |
| 3.1. Les limites du jeu en classe de FLE pour la communication | 39 |
| 3.2. Les apports du jeu en classe de FLE pour la communication | 39 |
| PARTIE 2 - CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE | 44 |
| CHAPITRE 4. CONTEXTE DU STAGE ET DE LA RECHERCHE | 45 |
| 1. Le contexte brésilien | 45 |
| 1.1. La ville de Curitiba | 45 |

| | | |
|--|--|-----------|
| 1.2. | Situation politique et économique lors de l'année scolaire 2018/2019 | 45 |
| 2. | L'Université Fédérale du Paraná - UFPR | 45 |
| 2.1. | Présentation générale | 45 |
| 2.2. | Le système éducatif | 46 |
| 3. | Le Celin-UFPR | 46 |
| 3.1. | Description générale | 46 |
| 3.2. | La section de Français Langue Etrangère | 47 |
| 4. | Le stage d'enseignement | 48 |
| 4.1. | Organisation des cours extensifs | 48 |
| 4.2. | Le public | 48 |
| CHAPITRE 5. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE | | 51 |
| 1. | Approche quantitative : analyse des questionnaires | 52 |
| 2. | Approche qualitative : analyse des interactions | 53 |
| PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNÉES | | 55 |
| CHAPITRE 6. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES | | 56 |
| 1. | Evolution des réponses avant/après | 56 |
| 1.1. | Classe intermédiaire 1 | 56 |
| 1.2. | Classe intermédiaire 2 | 57 |
| 1.3. | Classe intermédiaire 3 | 59 |
| 2. | Préférences entre les types de jeux utilisés | 60 |
| 2.1. | Classe intermédiaire 1 | 61 |
| 2.2. | Classe intermédiaire 2 | 62 |
| 2.3. | Classe intermédiaire 3 | 62 |
| 3. | Impressions vis-à-vis de l'utilisation des jeux | 63 |
| 3.1. | Points positifs | 63 |
| 3.2. | Points négatifs | 65 |
| CHAPITRE 7. ANALYSE DES INTERACTIONS EN PÉRIODE DE JEU | | 67 |
| 1. | Le statut des participants | 67 |
| 1.1. | Le contrat didactique du jeu | 67 |
| 1.2. | Le statut des apprenants | 69 |
| 1.3. | Les rôles de l'enseignant | 71 |
| 2. | L'importance de l'avant et de l'après jeu | 74 |
| 2.1. | L'avant | 74 |
| 2.2. | L'après | 76 |
| 3. | Limites et apports observés sur la communication | 77 |
| 3.1. | Apports du jeu pour favoriser la prise de parole des apprenants | 77 |
| 3.2. | Limites au jeu pour favoriser la prise de parole des apprenants | 83 |
| Conclusion | | 87 |
| Bibliographie | | 89 |
| Sitographie | | 90 |
| Sigles et abréviations utilisés | | 92 |

| | |
|-------------------------|-----|
| Table des illustrations | 93 |
| Table des annexes | 94 |
| Table des matières | 115 |

MOTS-CLÉS : Jeu, FLE, Brésil, Communication, Production orale.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour thème l'utilisation du jeu en cours de Français Langue Étrangère pour motiver les apprenants et favoriser leur production orale. Ainsi, ce travail présente à la fois les limites et les avantages liés à l'utilisation de jeux dans la perspective de la communication en langue étrangère. La théorie centrale étant que ce format ludique et original peut réduire de manière significative les anxiétés linguistiques des apprenants et faciliter leur prise de parole en salle de classe. Pour ce faire, la recherche a été réalisée au sein de trois classes de FLE au Brésil, dans le Centre de Langues et Interculturalité rattaché à l'Université Fédérale du Paraná (Celin - UFPR). Pour pouvoir analyser l'impact des jeux sur des groupes-classe de niveaux divers, bien qu'ils étaient tous intermédiaires, nous avons une division en niveaux 1, 2 et 3 (allant du plus basique au plus avancé). La méthode de recherche choisie est plurielle : d'une part, nous avons eu recours à des questionnaires presque identiques remplis en début et en fin de semestre par les apprenants, pour attester d'une différence (ou non) dans leur degré de confiance en production orale. D'autre part, nous avons l'analyse d'enregistrements lors de l'utilisation des jeux en classe. Finalement, nous avons pu voir que le jeu en classe est plus motivant pour les étudiants qu'une activité de type plus traditionnelle. Cependant, cette motivation semble dépendre très fortement du type de jeu, de la cohésion de groupe et des préférences des apprenants. Pour terminer, il semble que la recherche devrait être étendue à un échantillon de groupes-classe beaucoup plus important pour pouvoir tirer de vraies conclusions sur l'utilisation du jeu en FLE.

PALAVRAS-CHAVES : Jogo, FLE, Brasil, Comunicação, Produção oral.

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática a utilização de jogos na sala de francês como língua estrangeira para motivar os alunos e incentivar sua produção oral. Sendo assim, este trabalho apresenta tanto os desafios como os benefícios do uso de jogos na perspectiva da comunicação em língua estrangeira. O pressuposto central é que esse formato lúdico e original pode reduzir significativamente as ansiedades linguísticas dos alunos e facilitar a sua fala na sala de aula. Para tanto, a pesquisa foi realizada dentro de três classes de francês para estrangeiro no Brasil, no Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) afiliado com a Universidade Federal do Paraná. Para poder analisar as diferenças nos impactos dos jogos em turmas de diferentes níveis, embora as classes fossem todas intermediárias, elas foram divididas nos níveis 1, 2 e 3 (variando mais básico ao mais avançado). O método de pesquisa escolhido foi plural: de um lado, temos questionários quase idênticos preenchidos no início e no final do semestre pelos alunos, para ver a diferença nas opiniões quanto a confiança em falar francês. Por outro lado temos a análise das sessões de gravação do uso dos jogos em sala de aula. Finalmente, identificamos que o jogo é mais motivador para os alunos do que qualquer outra atividade de caráter mais tradicional. No entanto, o factor motivador parece dependeria muito fortemente do tipo de jogo, da coesão do grupo de classe e das preferências pessoais dos alunos. Por fim, parece que a pesquisa deve ser estendida para uma amostra muito maior de classes para derivar conclusões reais sobre o uso de jogos.

KEYWORDS : Game, French, Brazil, Communication, Oral production.

ABSTRACT

The theme of this research is the use of games in French as a foreign language classes to motivate students and encourage their oral production. Thus, this work introduces both the challenges and the benefits of using games from the perspective of communication in a foreign language. The central assumption is that this playful and original format can significantly reduce students' linguistic anxieties and facilitate their speech in the classroom. To this end, the research was carried out within three classes of French as a foreign language in Brazil, at the Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) affiliated with the Federal University of Paraná. In order to be able to analyze the differences in the impacts of games on classes of different levels, although the classes were all intermediate, they were divided into levels 1, 2 and 3 (varying from more basic to more advanced). The research method chosen was plural: on the one hand, we have almost identical questionnaires filled in at the beginning and end of the semester by the students, to see the difference in opinions about their confidence in French speaking. On the other hand, we have the analysis of recording sessions of the use of games in the classroom. In the end, we identified that the game is more motivating for students than any other activity of more traditional character. However, the motivating factor seems to depend very strongly on the type of game, the cohesion of the class group and the personal preferences of the students. To conclude, it seems that the research should be extended to a much larger sample of classes to derive real conclusions on how to use games.