



L'utilisation du jeu de l'oie en classe de FLSco en UPE2A : l'impact du jeu de l'oie didactisé sur l'implication des EANA

Ludivine Herel

► To cite this version:

Ludivine Herel. L'utilisation du jeu de l'oie en classe de FLSco en UPE2A : l'impact du jeu de l'oie didactisé sur l'implication des EANA. Sciences de l'Homme et Société. 2024. <dumas-04638125>

HAL Id: dumas-04638125

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04638125v1>

Submitted on 8 Jul 2024

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-SA 4.0 - Attribution - ShareAlike - International License

L'utilisation du jeu de l'oie en classe de FLSco en UPE2A

L'impact du jeu de l'oie didactisé sur
l'implication des EANA

Présenté par **Ludivine Hérel**

Sous la direction de **Anne Godard**

MÉMOIRE
DE MASTER

 Mémoire présenté le **16/05/2024**
Mémoire de **Master** *Didactique des langues, du FLE et
du FLES: métiers de la recherche, de l'enseignement
et de l'ingénierie*, mention **Didactique des langues**

L'utilisation du jeu de l'oie en classe de FLSco en UPE2A

L'impact du jeu de l'oie didactisé sur
l'implication des EANA

Présenté par **Ludivine Hérel**

Sous la direction de **Anne Godard**

MÉMOIRE
DE MASTER

■ Mémoire présenté le **16/05/2024**
■ Mémoire de **Master** *Didactique des langues, du FLE et
du FLES: métiers de la recherche, de l'enseignement
et de l'ingénierie*, mention **Didactique des langues**

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers ma directrice de mémoire, Madame Godard, pour ses encouragements et ses suggestions constructives, qui ont contribué à alimenter ma réflexion. Ses précieux conseils ont grandement enrichi mon travail. Je souhaite également mettre en lumière la patience dont elle a fait preuve, ainsi que le temps qu'elle m'a consacré. Sa bienveillance, son écoute et son expertise ont été essentielles à la réussite de cette recherche.

Par ailleurs, je suis reconnaissante envers ma tutrice de stage, Madame Leroux, pour son adaptabilité car j'ai pu mettre en place des jeux de l'oie dans sa classe d'UPE2A. Je souhaite également la remercier chaleureusement pour nos nombreux échanges, ses conseils et son écoute, mais aussi pour l'accueil qu'elle m'a réservé.

Enfin, je remercie également mes proches, pour leur écoute et leurs encouragements dans les moments de doute. Nos discussions ont permis d'apporter un regard nouveau sur ma recherche. Enfin, je leur exprime ma reconnaissance pour leur soutien sans faille tout au long de mon parcours académique.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	4
Introduction	6
1. Chapitre 1 - Notions fondamentales	8
1.1. L'UPE2A.....	8
1.1.1. Qu'est-ce qu'une UPE2A ?	9
1.1.1.1. Définitions clefs	9
1.1.1.2. Le rôle de l'UPE2A.....	11
1.1.1.3. Le fonctionnement d'une UPE2A	12
1.1.2. Les contraintes de l'UPE2A	14
1.1.2.1. La difficulté d'intégration des EANA dans le système scolaire français	15
1.1.2.2. La pluralité des profils en UPE2A	17
1.1.3. L'enseignement en UPE2A	19
1.1.3.1. La différenciation pédagogique.....	19
1.1.3.2. L'éducation informelle.....	20
1.1.3.3. Les objectifs pédagogiques en UPE2A	21
1.2. Le jeu en FLSco	24
1.2.1. Qu'est-ce qu'un jeu ?	25
1.2.1.1. Le jeu comme activité ludique	26
1.2.1.2. Le jeu comme système de règles.....	26
1.2.1.3. Le jeu comme objet.....	27
1.2.2. Des catégorisations de jeux	28
1.2.2.1. Du jeu libre au jeu pédagogique.....	28
1.2.2.2. Les jeux linguistiques et communicatifs	29
1.2.2.3. La catégorisation des jeux de Caillois.....	31
1.2.3. Comment le jeu est-il utilisé en DFLE/S ?.....	32
1.2.3.1. La place du jeu en DFLE/S	32
1.2.3.2. Le statut du jeu en DFLE/S	33
1.2.4. Le jeu dans l'enseignement : un phénomène ancien	35
1.2.4.1. Un enseignement ludique dès l'Antiquité	35
1.2.4.2. L'entrée du jeu en DFLE/S	36
2. Chapitre 2 – Les jeux dans l'enseignement-apprentissage du FLSco	39
2.1. Quels jeux pour l'enseignement-apprentissage du FLSco ?	39
2.1.1. Les jeux de société	39
2.1.2. Didactiser un jeu de société pour la classe de FLSco	43
2.2. Les utilisations et représentations autour du jeu des enseignants de FLSco en UPE2A.....	44
2.2.1. Le profil des informateurs	45
2.2.2. Les utilisations et représentations autour du jeu des enseignants	48

2.2.2.1.	L'utilisation du jeu par les enseignants en UPE2A.....	48
2.2.2.2.	Les représentations autour du jeu des enseignants en UPE2A	58
2.3.	Quelle marge de manœuvre ?	67
2.3.1.	La salle de classe	68
2.3.2.	Les objectifs	69
2.4.	Les observations dans une classe d'UPE2A.....	70
2.4.1.	Le terrain et ses acteurs	70
2.4.1.1.	Le terrain de recueil des données	71
2.4.1.2.	Les apprenants.....	72
2.4.2.	La participation des apprenants.....	73
3.	Chapitre 3 – Le jeu de l'oie dans l'enseignement-apprentissage du FLSco en UPE2A.	78
3.1.	Qu'est-ce que le jeu de l'oie ?	78
3.1.1.	Les contraintes du jeu de l'oie en FLSco	79
3.1.2.	Comment et pourquoi le jeu de l'oie est-il utilisé en UPE2A ?	82
3.2.	Les utilisations et représentations autour du jeu de l'oie	84
3.2.1.	Le jeu de l'oie vu par les enseignants de FLSco en UPE2A.....	84
3.2.2.	Didactiser le jeu de l'oie pour une utilisation en UPE2A	94
3.3.	Le jeu de l'oie « révisions DELF A2 et B1 »	95
3.3.1.	Première didactisation du jeu de l'oie	96
3.3.2.	Observations de parties avec la première didactisation du jeu de l'oie	99
3.4.	Le jeu de l'oie « révisions DELF A1 »	103
3.4.1.	Deuxième didactisation du jeu de l'oie	103
3.4.2.	Observations de parties de jeu de l'oie avec la deuxième didactisation	105
3.5.	Bilan sur le jeu de l'oie.....	106
3.5.1.	Comparaison entre l'utilisation du jeu de l'oie dans l'enseignement du FLSco et du FLE	106
3.5.2.	Conclusion sur l'utilisation d'un jeu de l'oie dans l'enseignement du FLSco en UPE2A	109
4.	Conclusion	111
5.	Bibliographie et sitographie.....	113
5.1.	Textes scientifiques	113
5.2.	Entrées de dictionnaires.....	117
5.3.	Sitographie.....	117
5.4.	Textes officiels	118
	Table des annexes.....	120
	Table des illustrations.....	142

Introduction

Le jeu est fréquemment associé à l'apprentissage et son intérêt dans l'enseignement n'est plus à démontrer. Il est de plus en plus utilisé dans l'enseignement-apprentissage des langues, notamment en Français Langue Étrangère (désormais FLE), puisque « jouer fait vivre la langue en action et en relation » (Silva, 2008 : 27). Mais qu'en est-il de l'utilisation d'activités ludiques dans l'enseignement du Français Langue de Scolarisation (désormais FLSco) en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (désormais UPE2A) ? Dans ce contexte précis, le professeur doit adopter un enseignement informel et diversifié, faire preuve de souplesse et favoriser la différenciation. Le jeu nous semble être une activité pédagogique pertinente pour répondre à ces objectifs, tout en accompagnant les élèves allophones vers les règles scolaires et ludiques. Dans cette étude, nous souhaitons réfléchir à l'intérêt d'utiliser le jeu dans ce contexte d'enseignement-apprentissage qui soulève de nombreuses problématiques et des enjeux particuliers. Généralement, les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (désormais EANA) ont rarement l'occasion de s'exprimer dans les cours ordinaires. De ce fait, nous émettons l'hypothèse que le cours de FLSco en UPE2A est une des rares occasions pour eux de prendre la parole ou de partager leurs expériences. Pour encourager les EANA à parler en français, le jeu peut s'avérer être un outil intéressant puisqu'il « contribue [...] au développement de l'expression et la communication » (Silva, 2008 : 25). Notre problématique est donc la suivante : Comment et pourquoi le jeu de l'oie peut-il être intégré en classe de FLSco pour augmenter l'implication des apprenants allophones en UPE2A ? A travers le terme implication, nous référons à l'investissement de l'apprenant, en termes de participation et de motivation. L'implication est généralement associée à l'engagement (Mias, 2013 : 161). Nous tenterons de répondre à notre problématique en réfléchissant aux enjeux et contraintes de l'UPE2A, et en cherchant à comprendre comment les enseignants assurent une progression alors que le nombre d'apprenants varie constamment et que leurs niveaux sont hétérogènes.

Dans le premier chapitre, nous mettrons en lumière l'importance d'accompagner les EANA dans leur scolarisation, et dans l'apprentissage de nouvelles règles et de nouveaux rôles. Nous définirons ensuite le jeu, à travers le prisme de la didactique du Français Langue Seconde (désormais FLS).

Dans le second chapitre, nous chercherons à montrer la pertinence de l'utilisation du jeu en FLSco, à travers le renforcement de la cohésion de groupe, la gestion de l'hétérogénéité des niveaux et des profils, ou encore l'augmentation de la motivation et de l'implication des EANA en UPE2A. Nous verrons en détail que le jeu en UPE2A permet de transmettre aux élèves allophones des valeurs, de leur enseigner leur rôle d'élève par l'intermédiaire de leur rôle de joueur (attendre son tour, respecter les consignes, rester calme, être à l'écoute de ses pairs, etc.). En créant un lien entre les apprenants, le jeu permet également de faciliter leur intégration dans l'établissement scolaire, en développant leur sociabilité, et en limitant indirectement les décrochages scolaires. De plus, l'enseignement informel du FLS, dispensé à travers les jeux, permet de travailler des compétences diverses de savoir-être, savoir-vivre, savoir-faire et savoir-apprendre, tout en réduisant la peur de l'erreur. D'ailleurs, le postulat de De Grandmont illustre bien ce concept : « [le jeu] démystifie chez l'enfant le sentiment d'échec » (1997 : 102).

Enfin, dans le troisième chapitre, nous étudierons le jeu de l'oie, et son utilisation dans l'enseignement-apprentissage du FLSco en UPE2A. Cette étude se basera sur des observations participantes et les analyses des réponses recueillies sur un questionnaire en ligne. Nous verrons que la didactisation du jeu de l'oie permet de proposer une activité ludique diversifiée et personnalisée afin de s'adapter aux différents niveaux des apprenants.

1. Chapitre 1 - Notions fondamentales

Notre recherche s'intéresse à la pertinence et à l'utilisation du jeu dans l'enseignement-apprentissage du FLSco, dans une classe en UPE2A. Tout d'abord il convient de définir les notions clefs du sujet. En France, l'adjectif allophone désigne le fait d'avoir une langue maternelle qui est différente du français, puisque « d'un point de vue étymologique, “allo” signifie “autre” et “phone” signifie “voix” ». (Boisson, 2021 : 21). Le FLS ou FLSco désigne l'enseignement du français à des apprenants allophones afin de leur permettre « d'accéder à une qualification » (Escoffier, 2021 : 3), de suivre des formations et des cours ordinaires. Ainsi, le FLSco correspond à « l'apprentissage du français par un élève dont la langue maternelle n'est pas le français mais qui vit et est scolarisé dans un pays francophone » (Bœuf & Collin, 2018 : 8). L'élève allophone apprend donc le FLS ou FLSco en UPE2A, puisqu'une fois en immersion, le français n'est « plus seulement une langue étrangère de son environnement » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012 : 13). Nous reviendrons plus tard en détail sur les différences entre FLE, FLS et FLSco.

Dans ce premier chapitre, nous chercherons à définir les notions fondamentales de notre sujet d'étude. Cela nous permettra de comprendre pourquoi l'utilisation du jeu peut être pertinente dans ce contexte d'étude très contraint, qu'est l'UPE2A. Nous soulèverons également les questions de l'enseignement du FLSco, de son public, ou encore celles des objectifs d'apprentissage, que le jeu cherchera à atteindre. Les bienfaits de l'utilisation du jeu en classe de langue ne sont plus à démontrer. Il est reconnu pour favoriser l'apprentissage, notamment grâce à son rôle de motivateur ou sa capacité de s'adapter à des objectifs et niveaux variés. Connaître et comprendre le dispositif des UPE2A nous permettra par la suite de réfléchir à la question du jeu dans ce contexte précis d'enseignement-apprentissage. Dans ce chapitre, nous chercherons donc à montrer en quoi l'utilisation d'un jeu peut constituer une activité pédagogique intéressante, dans le cadre d'un enseignement-apprentissage du FLSco en classe d'UPE2A

1.1. L'UPE2A

L'étude que nous menons à travers ce mémoire se concentre sur l'utilisation du jeu en classe de FLSco en UPE2A. Dans un premier temps, il sera nécessaire de définir ce dispositif, pour pouvoir ensuite déterminer ses limites et difficultés. Cela nous permettra de

comprendre les questions spécifiques que pose l'UPE2A en matière de pédagogie, notamment pour adapter l'enseignement à un public très hétérogène. Nous réfléchirons donc aux problématiques que ce contexte d'enseignement-apprentissage soulève.

1.1.1. Qu'est-ce qu'une UPE2A ?

Le terrain de cette recherche étant une classe d'UPE2A, nous chercherons dans un premier temps à définir ce dispositif, tout en introduisant les notions et sigles clefs qui y sont associés. Dans un second temps, nous étudierons le rôle de l'UPE2A dans l'intégration scolaire des élèves allophones arrivants, puis son fonctionnement. Cela nous permettra de mieux saisir les enjeux liés à ce contexte d'enseignement.

1.1.1.1. Définitions clefs

Commençons avec les UPE2A, qui sont introduites pour la première fois en octobre 2012, dans la circulaire 2012-141. Cette nouvelle structure vise « une meilleure visibilité de l'ensemble de l'organisation, [grâce à] une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants » (Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, 2012). Ce nouveau dispositif permet de réformer les classes d'initiation (désormais CLIN) et les classes d'accueil (désormais CLA) au profit des UPE2A (Bœuf & Collin, 2018 : 6 ; Pirone, 2021 : 70). Avant que le dispositif des UPE2A soit mis en place, les CLIN accueillaient les élèves non francophones dans le premier degré, tandis que les CLA (ou CLA-NSA¹) concernaient le second degré. Que la classe en UPE2A soit au premier ou au second degré, ce « dispositif [...] concerne tout l'établissement » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012 : 14). De ce fait, même les enseignants des classes ordinaires sont concernés, puisqu'ils accueillent eux aussi les élèves allophones dans certains de leurs cours. Nous étudierons plus tard les difficultés que l'enseignement en UPE2A induit.

Les profils des apprenants en UPE2A sont très variés. En effet, parmi les apprenants allophones, certains sont plurilingues, d'autres monolingues, certains ont déjà été scolarisés dans leur pays d'origine et d'autres non (les NSA). Les profils des EANA sont donc variés, tout comme leur motivation, puisque certains sont contraints d'apprendre le français (Abdulnour, 2018 : 147). De plus, « leurs parents peuvent être des immigrants demandeurs

¹ Le sigle NSA désigne les élèves allophones « Non Scolarisés Antérieurement ».

d'asile, des ROMS, ou bien des parents qui viennent en France pour leur travail et qui ont une bonne situation financière » (Porcher, 2015 : 17). De ce fait, le statut social des apprenants d'UPE2A peut également être différent. Nous étudierons plus spécifiquement dans le second chapitre le profil des apprenants observés pour le recueil de données.

Dans le contexte de l'UPE2A, deux sigles différents existent pour désigner les élèves allophones qui viennent d'arriver dans le pays d'accueil : les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et les élèves nouvellement arrivés (désormais ENA). Ces sigles permettent de remplacer la dénomination « enfants de migrants » qui stigmatisait l'enfant (Porcher, 2015 : 20). Les EANA ou ENA sont « des élèves qui viennent d'un autre pays, avec une autre culture et une autre langue. Ils entrent sur le territoire français sans parfois parler le français » (Abdulnour, 2018 : 148). Dans ce mémoire, nous utiliserons le sigle EANA pour référer aux apprenants. De plus, l'instruction étant obligatoire en France pour les enfants entre trois et seize ans, « qu'ils soient français ou étrangers » (Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, 2002), les UPE2A se chargent donc d'accueillir les EANA afin de leur dispenser des cours de français. Cependant, les EANA n'ont pas tous la même répartition d'heures. En effet, le nombre d'heures de cours en classe ordinaire varie en fonction des besoins de l'apprenant (Bœuf & Collin, 2018 : 6). Les EANA de niveau A0 ou A1 disposent généralement de douze heures hebdomadaires en UPE2A et les A2 de six heures hebdomadaires. Les heures en UPE2A permettent la transition vers une scolarisation dite ordinaire.

Pour pouvoir proposer des activités adaptées à ces apprenants, il est nécessaire de comprendre leur contexte de scolarisation et leur histoire. À leur arrivée sur le territoire français, les EANA sont pris en charge par les Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (désormais CASNAV). À leur arrivée, le CASNAV « évalue leurs connaissances et leur niveau de langue puis les oriente et les affecte auprès d'institutions scolaires en fonction de leur proximité géographique et de leur niveau de langue » (Abdulnour, 2018 : 148). Le CASNAV fournit à l'élève allophone un livret d'accueil bilingue qui permet à l'enfant et à sa famille de comprendre le fonctionnement du système éducatif français. Ce livret est disponible dans les langues suivantes : allemand, anglais, arabe (annexe 3), bambara, chinois, espagnol, italien, français, portugais, romani, roumain, russe, tamoul et turc. Le dispositif « Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Élèves »

(OEPRE) peut également constituer une aide précieuse pour les parents de l'EANA. Nous ne développerons pas plus ce dispositif puisque notre étude s'intéresse aux UPE2A. Les CASNAV visent donc un accompagnement double : à la fois des enseignants en leur proposant des ressources et des formations, ainsi qu'aux EANA en les aidant à s'intégrer dans le système éducatif français (Bœuf & Collin, 2018 : 10), et, à terme, dans la société française en général.

1.1.1.2. Le rôle de l'UPE2A

Maintenant que nous avons défini les notions clefs liées à l'UPE2A, expliquons plus en détail le rôle de ce dispositif, ses contraintes et son fonctionnement pédagogique. Cela nous permettra de mieux comprendre en quoi le jeu peut trouver sa place dans l'enseignement du FLSco dans cette structure.

Les UPE2A ont comme objectif l'intégration des élèves allophones au sein du système scolaire. En France, les écoles sont « ouverte[s] à tous les enfants sans distinction particulière et [...] considère[nt] les différences et les facteurs d'hétérogénéité comme sources de richesse et d'apprentissage » (Boisson, 2021 : 19). De ce fait, les écoles françaises visent non seulement l'intégration des élèves mais également leur inclusion, et ce, quel que soit leur profil. Par ailleurs, les EANA se font généralement des amis moins facilement que les élèves francophones (Coudsi, 2022 : 151). Cela s'explique notamment par leur difficulté à communiquer en français. Nous verrons dans une prochaine partie que le jeu peut aider les élèves à créer un lien entre eux, et les aider à communiquer en français. L'inclusion sociale est primordiale pour une bonne intégration des EANA. Cependant, ces élèves ont également des besoins éducatifs particuliers (Bœuf & Collin, 2018 : 11) qui nécessitent une pédagogie différenciée, notion sur laquelle nous reviendrons.

L'objectif des UPE2A est donc de rendre la scolarisation inclusive, en créant des classes pour les EANA afin de leur faire « acquérir un niveau de connaissances et des savoirs fondamentaux et de français langue seconde leur permettant d'intégrer le plus rapidement possible les classes ordinaires » (Pirone, 2021 : 71). L'apprentissage du FLS ou FLSco en UPE2A constitue une aide précieuse et indispensable pour les EANA, non seulement d'un point de vue linguistique et social, mais également d'un point de vue administratif, notamment pour certaines démarches telles que l'obtention de papiers (Coudsi, 2022 : 151). Ce dispositif permet aux apprenants allophones d'assimiler et de comprendre les principes de l'enseignement en France, mais aussi d'acquérir « des méthodes et un lexique scolaire »

(Bœuf & Collin, 2018 : 12). L'UPE2A propose de surcroît aux EANA une pédagogie différenciée en lien avec leurs besoins individuels, tout en leur procurant une grille de suivi des compétences acquises et à acquérir ([annexe 4](#)). Le Livret Scolaire Unique (LSU) permet de valider les acquis et les compétences de l'élève. Ce suivi personnalisé permet à l'EANA d'« être accompagné et guidé [...] jusqu'à sa prise d'autonomie complète dans la langue de scolarisation » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012 : 16).

La circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002 modifie et précise le rôle des CASNAV, expliquant que ces centres accueillent les EANA et gèrent leur scolarisation dès leur arrivée en France :

L'activité des CASNAV doit être recentrée sur l'accompagnement de la scolarisation des [EANA] : de l'organisation de l'accueil à l'intégration pleine et entière de ces élèves dans les classes ordinaires, les personnels des CASNAV apportent une aide aux équipes pédagogiques et éducatives et une contribution déterminante à la mise en place des moyens dont le système s'est doté ; ils constituent par ailleurs une instance de médiation et de coopération avec les familles et avec nos partenaires. (Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, 2002a : 1)

Avant d'être assigné à un établissement, l'EANA est d'abord accueilli par le CASNAV, qui s'occupe de l'administration et de la scolarisation de l'enfant. Ainsi, les UPE2A dépendent des CASNAV.

1.1.1.3. Le fonctionnement d'une UPE2A

Le rôle de l'UPE2A a été détaillé. Il convient à présent d'expliquer son fonctionnement. Cela nous permettra de mieux comprendre les problématiques que cette structure pose en termes d'enseignement. Nous verrons ensuite comment y remédier.

En UPE2A, les élèves peuvent arriver ou partir en cours d'année scolaire. Les inscriptions se font donc tout au long de l'année (Pirone, 2021 : 71). Généralement chaque classe d'UPE2A dispose d'un quota d'élèves à respecter. Ainsi, dès qu'un élève part, la classe peut en accueillir un nouveau. Afin d'aider à l'intégration socioculturelle des EANA, « les UPE2A doivent être implantées dans des établissements scolaires où la mixité sociale est effective » (Porcher, 2015 : 23). L'enfant est pris en charge en UPE2A pendant une année scolaire. Les élèves NSA, quant à eux, peuvent avoir un renouvellement d'un an en UPE2A

(Bœuf & Collin, 2018 : 16), mais cela dépend des effectifs de la classe. Or, en moyenne, « il faut entre 4 à 7 ans à un élève allophone nouvellement arrivé pour acquérir une langue seconde en contexte scolaire et avoir des compétences égales à celles des natifs » (Boisson, 2021 : 28). De ce fait, les cours en UPE2A sont nécessaires et insuffisants. Dans certains établissements, des modules de FLS sont organisés afin que les élèves allophones qui n'ont plus le droit aux cours en UPE2A puissent continuer de suivre des cours de FLS.

La circulaire 2021-141 précise que, dans les classes ordinaires, les EANA suivent des matières pour lesquelles il n'est pas toujours nécessaire de maîtriser le français écrit (Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, 2012). Les cours de FLSco leur permettent d'accéder à d'autres enseignements. En effet, « un EANA apprend en même temps le français et la physique, le français et la pratique sportive, le français et l'histoire [...] » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012 : 9).

Un EANA peut intégrer une UPE2A dès le CP. Cependant, si l'EANA est trop jeune, il est alors scolarisé en maternelle avec les élèves francophones. Un EANA est toujours inscrit dans une classe dans laquelle il aura au maximum un écart d'âge de deux ans avec ses camarades (Bœuf & Collin, 2018 : 10). Un faible écart d'âge entre l'EANA et ses pairs permet de faciliter l'inclusion de ce premier dans le groupe classe.

Dès que le mineur arrive en France, le CASNAV lui fait passer une évaluation diagnostique afin de déterminer ses compétences linguistiques, mais également scolaires. Ces tests en langue d'origine ont pour but de « mesurer les compétences de compréhension en lecture et les savoirs et savoir-faire en mathématiques » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012 : 32). Une fois cette évaluation réalisée, un emploi du temps sur-mesure sera créé pour l'élève (Pirone, 2021 : 70) afin qu'il puisse suivre les cours d'UPE2A et certains cours ordinaires. L'école se charge ensuite « d'expliquer aux parents les démarches à faire pour l'inscription [de l'apprenant], les horaires de l'école » (Porcher, 2015 : 23). Le livret d'accueil bilingue (annexe 3) constitue alors une aide précieuse. Le CASNAV peut même faire appel à un interprète pour faciliter les échanges entre enseignants et parents. L'établissement scolaire organise une évaluation avec le conseiller et les enseignants du CASNAV afin de déterminer le « niveau de maîtrise [de l'EANA] en mathématiques et en langue écrite d'origine [...] et [ses] niveaux de compétence en français » (Boisson, 2021 : 24). Les enseignants peuvent ensuite

déterminer le niveau de l'apprenant afin de l'affecter dans la classe correspondante (Porcher, 2015 : 23).

Une fois les évaluations et bilans passés, l'élève est inscrit en classe ordinaire, classe qu'il peut intégrer « quelques heures par jour en fonction de ses besoins, pour un suivi individualisé basé sur un apprentissage renforcé du français. [...] L'acquisition du vocabulaire de l'école et du lexique basique de communication se fait au sein de l'UPE2A » (Bœuf & Collin, 2018 : 8). L'EANA est alors soit scolarisé directement dans un établissement avec une UPE2A, soit dans une école ordinaire. Dans ce deuxième cas, soit un professeur itinérant vient donner les cours dans l'établissement ordinaire (Bœuf & Collin, 2018 : 11), soit les EANA se déplacent directement dans l'établissement avec l'UPE2A lors des cours de FLSco. Nous reviendrons sur ce point dans la partie suivante, mais aussi dans le second chapitre, dans lequel nous étudierons précisément le contexte de la classe observée.

Enfin, l'enseignement en UPE2A ne suit aucun programme existant (Coudsi, 2022 : 151). De ce fait, les enseignants de FLS ou FLSco disposent d'une grande liberté qui leur permet de définir leurs objectifs en fonction des besoins des apprenants. Cependant, cela n'est pas une tâche aisée car les enseignants font face à une très grande hétérogénéité des profils, que ce soit en termes de prérequis, de rythmes d'apprentissage, de milieux socio-culturels ou encore de cadres psycho-familiaux (Boisson, 2021 : 14-16). En plus des différences de niveaux de français, on peut également noter que « certains prennent souvent la parole tandis que d'autres participent assez peu [...]. D'autres encore réussissent mieux à travailler seuls ou bien ressentent le besoin de travailler en groupe » (Boisson, 2021 : 14). Les comportements des EANA et leur manière d'apprendre sont variés. Pour comprendre l'intérêt du jeu en UPE2A, il est nécessaire d'étudier les problématiques spécifiquement soulevées par ce contexte d'enseignement-apprentissage.

1.1.2. Les contraintes de l'UPE2A

Dans les classes d'UPE2A, nous avons vu que les apprenants arrivent et partent constamment. L'enseignant doit donc régulièrement modifier les cours qu'il aura déjà préparés. Ainsi, l'anticipation et l'organisation de la progression constituent une difficulté importante pour l'enseignant de FLSco (Escoffier, 2021 : 4). Cependant, l'enseignant en UPE2A fait également face à d'autres difficultés importantes, comme celles concernant l'intégration des EANA dans le système scolaire français, ou encore l'hétérogénéité des

profils des apprenants. L'étude des contraintes liées à l'UPE2A nous permettra par la suite de réfléchir à l'utilisation du jeu en classe, qui permettra d'y remédier.

1.1.2.1. La difficulté d'intégration des EANA dans le système scolaire français

Intégrer un établissement scolaire représente une étape difficile pour tout nouvel apprenant. Cependant, cette difficulté est décuplée lorsqu'il s'agit d'un EANA. Tout d'abord, « tous les élèves allophones ne peuvent être scolarisés dans des structures d'accueil spécifiques pour des raisons géographiques ; il n'y pas d'unités pédagogiques dans chaque ville » (Porcher, 2015 : 21). Pour pallier ce problème, de nombreux enseignants de FLS sont itinérants ; ils interviennent dans plusieurs établissements scolaires. Cela permet aux EANA de recevoir des cours de FLS ou FLSco, même lorsqu'aucune UPE2A ne peut les accueillir dans leur établissement ordinaire. À l'inverse, certains EANA sont inscrits dans une UPE2A mais suivent des cours ordinaires dans un autre établissement. Les deux établissements doivent donc nécessairement se trouver dans une zone géographique restreinte. Malheureusement, le nombre d'UPE2A ou de professeurs itinérants n'est pas toujours suffisant. C'est pourquoi, certains EANA sont inscrits dans des établissements ordinaires et n'ont accès à aucun enseignement spécialisé.

L'EANA doit alors faire son entrée dans le système scolaire français : système qu'il ne connaît généralement pas. L'EANA doit s'accoutumer à un nouveau système éducatif. L'EANA-NSA, quant à lui, découvre pour la première fois la scolarisation dans un établissement. De ce fait, les questions liées à l'accueil d'un EANA dans une école « sont complexes et mobilisent un nombre conséquent de compétences de la part des référents » (Pirone, 2021 : 71). Non seulement ceux-ci doivent prendre en compte le parcours scolaire de l'élève, mais également les différences culturelles et linguistiques de celui-ci. Ainsi, les enseignants d'UPE2A doivent prendre en compte de nombreux paramètres dans leur enseignement.

Cependant, l'inclusion des EANA dans les classes ordinaires peut être source de difficulté pour les enseignants. D'ailleurs, la plupart des enseignants de ces classes n'ont reçu aucune formation relative à l'enseignement inclusif, ou à l'intégration des EANA. De ce fait, nombreux sont ceux qui déclarent éprouver « un sentiment de crainte vis-à-vis des EANA » (Abdulnour, 2018 : 148). L'intégration et l'inclusion des EANA ne concernent donc pas uniquement les élèves allophones, mais également leurs enseignants.

De plus, les professeurs des EANA doivent veiller à éviter le décrochage scolaire, ou le non-accrochage. Nous parlerons du décrochage scolaire pour les apprenants décrocheurs qui ont déjà été scolarisés. Le terme « non-accrocheur », quant à lui, désigne l'EANA-NSA qui n'arrive pas à suivre les cours. L'enseignant doit donc accorder une attention particulière pour éviter le décrochage ou le non-accrochage de ses apprenants, qui constitue l'un des dangers principaux auxquels il doit faire face. En effet, « ces apprenants “non-accrocheurs” [...] doivent tout d'abord apprendre à connaître l'école, à se familiariser avec, à en accepter les règles et la discipline » (Escoffier, 2021 : 5). De ce fait, « plus les élèves sont âgé[s], plus le rattrapage est complexe » (Coudsi, 2022 : 149). Ainsi, le professeur de FLSco doit, dans un premier temps, réussir à motiver l'EANA-NSA à venir aux cours (Escoffier, 2021 : 5). Ensuite, l'élève pourra s'accoutumer aux règles, aux différents enseignements, à ses professeurs et à ses camarades. Le « non-accrochage » constitue donc une difficulté importante auquel l'enseignant en UPE2A doit constamment faire face.

Cependant, afin de faciliter l'entrée de l'élève en UPE2A, le professeur tolère généralement une certaine spontanéité avec les EANA, bien que celle-ci soit source de décrochages communicatifs (*Ibid.* : 4). Accepter cette spontanéité permet aux apprenants de relâcher la pression des apprentissages formels (*Ibid.*), et donc de faire en sorte que « l'enjeu normatif institutionnel ne prime pas sur l'enjeu éthique d'hospitalité » (Pirone, 2021 : 77). Si l'enseignant ne tolère pas ces décrochages communicatifs, les EANA ont de plus grands risques de décrocher totalement, ou de non-accrocher. Pour éviter cela, l'enseignant en UPE2A peut notamment demander aux élèves d'aller au tableau, voire de se déplacer dans la classe, afin de réduire la pression (Escoffier, 2021 : 9). De ce fait, pour éviter le risque de décrochage ou de non-accrochage scolaire, le professeur en UPE2A doit faire preuve d'une plus grande souplesse vis-à-vis des EANA, comparé à des apprenants francophones d'une classe ordinaire. Dans le chapitre suivant, nous verrons que les jeux permettent d'augmenter la motivation et de favoriser la participation des apprenants, limitant ainsi de façon indirecte les décrochages en classe.

Enfin, une difficulté importante dans l'enseignement en UPE2A est la gestion de l'altérité. Les EANA ont tous des profils très variés. Certains sont réfugiés, exilés, et ont vécu des événements terribles comme la guerre ou la perte de proches. Certains élèves ont même subi des déplacements forcés (Pirone, 2021 : 68). Après avoir quitté leur pays d'origine, les EANA sont « parfois en errance pendant les longues procédures des demandes

d’asile » (*Ibid.*). Par conséquent, les professeurs en UPE2A ne doivent pas oublier que leurs élèves ont des histoires singulières avec, pour beaucoup, des passés difficiles. Les professeurs en UPE2A doivent aussi garder à l’esprit que parmi leurs élèves, certains n’ont aucune envie d’assister aux cours, ou même d’être en France. En effet, il ne faut pas oublier que les EANA sont rarement « acteurs du parcours migratoire des adultes de leur famille » (Coudsi, 2022 : 150) et ne choisissent donc pas forcément leur pays d’accueil. Cela peut donc avoir un impact important sur leur motivation à apprendre le français, ou même sur leur intégration.

L’intégration des EANA dans le système scolaire français est donc particulièrement difficile. C’est pourquoi, il est nécessaire de mettre en place en UPE2A des activités collectives qui permettent d’impliquer les EANA et créer du lien entre eux. Cependant, l’intégration des EANA n’est pas l’unique source de difficulté de l’enseignement en UPE2A.

1.1.2.2. La pluralité des profils en UPE2A

L’hétérogénéité des profils des apprenants en UPE2A constitue une contrainte importante. Leur scolarisation dans les classes ordinaires peut s’avérer difficile, en raison de leurs parcours scolaires très variés. Depuis quelques décennies, on note une diversification des organismes d’accueil et de scolarisation des EANA (Boisson, 2021 : 23), ainsi que des apprenants allophones eux-mêmes (Escoffier, 2021 : 3). Les différents niveaux de scolarisation des EANA complexifient notamment « la conception et la mise en œuvre d’un scénario d’apprentissage-action (macro-tâche) dans une UPE2A » (Abdulnour, 2018 : 147).

Dans l’apprentissage du FLSco, la différence de niveau en français entre les compétences orales et écrites des apprenants est une contrainte majeure. En effet, certains EANA ont déjà quelques connaissances à l’oral lorsqu’ils intègrent l’UPE2A. Or, rares sont ceux qui ont des compétences écrites en français au même niveau que celles qu’ils possèdent à l’oral. Cela s’explique notamment par le fait que de nombreux élèves sont NSA ; certains n’ont donc jamais écrit ou lu auparavant en français, voire dans leur(s) langue(s) maternelle(s). Il est donc parfois nécessaire d’alphabétiser ces élèves, en leur apprenant à tracer des lettres de l’alphabet français (ou latin moderne), à les reconnaître, ou encore à prononcer les phonèmes français. D’une manière générale, les EANA « arrivent [...] assez rapidement à maîtriser une langue de communication orale, cependant il leur faudra beaucoup plus de temps pour maîtriser tous les aspects de la langue scolaire, notamment l’écrit » (Boisson, 2021 : 28). D’une part, les professeurs de FLSco doivent permettre aux

apprenants de maîtriser les bases en français, à l'oral comme à l'écrit, et ce, sur une période très courte, avec l'objectif d'intégrer l'élève aux classes ordinaires. D'autre part, les professeurs en UPE2A doivent aider les apprenants à « s'adapter à une nouvelle culture scolaire avec des codes sociaux particuliers » (*Ibid.* : 27). D'ailleurs, il convient de rappeler que « la capacité d'adaptation demandée à ces élèves est [...] conséquente » (*Ibid.*). De ce fait, le dispositif des UPE2A constitue un défi double pour les enseignants.

La pluralité des profils des apprenants allophones en UPE2A a donc un impact sur la notion de « niveau élémentaire » (Conseil de l'Europe, 2001 : 25). Escoffier explique notamment que « l'apprenant peut être un débutant "complet" ou un faux débutant en langue » (2021 : 4). Les faux débutants sont des apprenants ayant déjà des notions en français, souvent à l'oral. De plus, « par manque d'heures (et/ou d'enseignants), [des élèves de différents] niveaux ont souvent cours ensemble, ce qui complexifie la tâche de l'enseignant » (*Ibid.* : 4). Les enseignants de FLSco en UPE2A doivent donc gérer un groupe classe, dans lequel des apprenants de différents niveaux sont mélangés. La planification et la mise en place de séances peuvent constituer des tâches particulièrement complexes pour les enseignants en UPE2A. Ceux-ci doivent donc mettre en place une différenciation pédagogique, sans pour autant creuser les hétérogénéités entre les apprenants allophones. Nous reviendrons dans la prochaine partie sur la différenciation pédagogique.

Enfin, ces difficultés ne sont pas uniquement présentes en UPE2A, mais le sont également dans les classes ordinaires. Les élèves sont alors répartis dans des classes différentes pour les autres enseignements. Si l'élève EANA est le seul allophone de la classe ordinaire, il ne peut alors même plus compter sur l'aide de ses pairs. Ses difficultés sont donc exacerbées (Escoffier, 2021 : 2). Les enseignants des classes ordinaires doivent donc réussir à intégrer l'élève allophone dans la classe. Malheureusement, ils ne reçoivent pas souvent de formation sur l'accompagnement d'un EANA et ne savent donc pas toujours comment « l'aider à apprendre et à prendre confiance tout en valorisant son parcours et ses acquis » (*Ibid.* : 4). Certains enseignants d'UPE2A mettent à disposition des professeurs des classes ordinaires des documents supports destinés à aider les élèves allophones.

La difficulté d'intégration des EANA et la pluralité de leur profil sont donc les contraintes majeures auxquelles les enseignants d'UPE2A doivent faire face. Cela nous conduit à réfléchir aux procédés que les enseignants d'UPE2A mettent en place afin de faire

face à ces contraintes. Cela peut notamment se traduire par l'incorporation de jeux en classe, permettant de gérer les différences de niveaux tout en proposant une activité collective.

1.1.3. L'enseignement en UPE2A

Avant de réfléchir à l'intégration de jeux dans les séances de FLSco en UPE2A, il est primordial de comprendre que l'enseignement dans ce contexte nécessite une pédagogie spécifique. Le professeur doit prévoir un programme adapté aux différents besoins de ses élèves, afin de pouvoir leur permettre « de suivre un enseignement dans sa classe ordinaire, avec ses pairs, en bénéficiant de l'accompagnement pédagogique dont il a besoin » (Pirone, 2021 : 72). Pour cela, il est nécessaire de proposer une pédagogie différenciée aux EANA et une éducation informelle pour répondre à leurs besoins.

1.1.3.1. La différenciation pédagogique

L'enseignant en UPE2A met en place une pédagogie différenciée afin de proposer un parcours personnalisé qui permette de répondre aux objectifs pédagogiques. La différenciation pédagogique est primordiale dans l'enseignement en UPE2A puisqu'elle permet de « prendre en compte les besoins de l'EANA et [de] s'y adapter » (Bœuf & Collin, 2018 : 9). La pédagogie différenciée, introduite pour la première fois dans les années 1970 (Fabre, 2017 : 54), consiste à varier les dispositifs didactiques afin de répondre aux différents besoins des élèves. Elle peut concerner quatre axes de réflexion : les contenus, les structures, les productions et les processus (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017 : 2).

Les enseignants en UPE2A sont encouragés à faire travailler les apprenants individuellement et collectivement, afin de réaliser des tâches différentes (Puren, 2001 : 65), et d'enrichir leurs apprentissages, tout en assurant « la continuité du parcours des élèves » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017 : 2). Proposer des activités en petits groupes permet de faire travailler les apprenants par niveau. La pédagogie différenciée est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour les enseignants en UPE2A, puisque les élèves ont des niveaux différents. Cependant, l'enseignant doit veiller à garder un thème commun afin de conserver une cohérence et une unité dans la séance (David & Mendonça Dias, 2020 : 42).

Dispenser un enseignement différencié permet donc de « prendre en compte les différences cognitives, socio-culturelles, psychologiques, linguistiques, voire les parcours scolaires antérieurs » (*Ibid.* : 41). La pédagogie différenciée permet ainsi de « réduire les

inégalités et [de] favoriser la réussite de tous les élèves » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017 : 1). Elle permet d'assurer aux EANA une égalité des chances (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012 : 13) puisque les tâches sont adaptées aux compétences et aux besoins des élèves (Fabre, 2017 : 58).

Il existe deux types de différenciation pédagogique : la différenciation successive et la différenciation simultanée. Dans le premier cas, le professeur change successivement les outils et les situations d'apprentissage (Fabre, 2017 : 60). La différenciation simultanée, quant à elle, consiste à varier les processus d'apprentissage afin de s'adapter aux intérêts et aux besoins de l'élève, comme la différence de rapidité (Boisson, 2021 : 19). De ce fait, « l'enseignant peut [...] moduler et adapter l'aide pour une même tâche. Il peut aussi donner les mêmes documents à étudier pour toute la classe mais différencier par les tâches et l'accompagnement » (*Ibid.*). La différenciation simultanée permet donc de proposer aux élèves des activités différentes, en fonction de leur niveau. Ainsi, simultanément, les élèves d'une même classe auront des tâches différentes, adaptées à leurs besoins spécifiques. Les apprenants peuvent ainsi travailler en autonomie sur des tâches adaptées avec les outils qui leur conviennent le mieux (Fabre, 2017 : 60).

En résumé, la différenciation successive varie les paramètres en fonction des activités, tandis que la différenciation simultanée varie les paramètres au sein d'une même activité. Le jeu peut être un excellent moyen de proposer une activité différenciée. Il permet également au professeur d'enseigner de façon informelle. Mais en quoi consiste une éducation informelle ? Que permet-elle en termes d'enseignement-apprentissage ?

1.1.3.2. L'éducation informelle

Nous venons de voir qu'il est primordial de différencier en classe de FLSco en UPE2A. Dans ces classes, les enseignants utilisent énormément le jeu, qui leur permet plus facilement de dispenser un enseignement différencié. De Grandmont explique d'ailleurs que « l'approche ludique améliore l'enseignement en modifiant les relations maître/élèves, permet au pédagogue plus de liberté pour l'observation des élèves » (1997 : 90). Elle ajoute également qu'utiliser le jeu en classe de langue « favoris[e] un enseignement individualisé, et une évaluation autant sommative que normative » (*Ibid.* : 90). Nous reviendrons plus en détail sur l'intérêt d'utiliser le jeu en classe d'UPE2A dans une autre partie. Retenons ici que l'utilisation du ludique, et donc d'une éducation informelle, est bénéfique en UPE2A.

Le jeu étant associé aux activités de la vie quotidienne, il permet un apprentissage de type informel. Brougère précise le lien entre jeu et éducation informelle : « Le jeu [constitue] l'éducation familiale spontanée, porteur de socialisation mais aussi d'apprentissages linguistiques, cognitifs, affectifs » (2005 : 94).

Les enseignants en UPE2A utilisent généralement une pédagogie dite invisible (Ollivier, 2009) ou informelle ; ils ne précisent pas toujours les objectifs pédagogiques d'une activité ou de la séance. Comme « les apprenants [...] ne sont pas toujours enclins à apprendre scolairement » (Escoffier, 2021 : 9), cela permet de motiver les élèves puisqu'ils ont moins l'impression d'assister à un cours traditionnel dans lequel de nombreux dispositifs font appel à une forme éducative (Silva & Brougère, 2016 : 58). Une pédagogie invisible permet donc d'impliquer davantage les apprenants dans l'enseignement-apprentissage du FLS ou FLSco (Escoffier 2021 : 9). Pirone ajoute d'ailleurs à ce propos que « le statut spécifique de ces enfants [...] semble autoriser les enseignants à une plus grande marge de liberté et d'initiative. » (Pirone, 2021 : 75). L'éducation informelle permet en effet de « valoriser [le] parcours [des EANA] et leurs expériences pour en faire des leviers d'apprentissage » (Escoffier, 2021 : 9). Ainsi, la pédagogie invisible a toute sa place dans l'enseignement en UPE2A, et est même recommandée. Afin de répondre au problème de gestion de l'inégalité et de l'hétérogénéité des profils en UPE2A, les enseignants de FLSco mettent en place une pédagogie différenciée, comme nous l'avons vu précédemment, mais aussi une éducation dite informelle, ou invisible. Le jeu étant associé aux activités de la vie quotidienne, il permet un apprentissage de type informel.

1.1.3.3. Les objectifs pédagogiques en UPE2A

La pédagogie invisible et différenciée permet non seulement aux enseignants d'UPE2A de gérer plus facilement les différences de niveaux des EANA et de faciliter l'apprentissage, mais également de répondre aux objectifs pédagogiques associés à la classe de FLSco en UPE2A. En effet, enseigner en UPE2A ne signifie pas seulement enseigner le français, mais implique également l'acquisition de compétences variées.

Mais d'abord, de quel français parlons-nous ? Nous avons déjà introduit dans l'introduction les sigles FLE et FLS, qui renvoient respectivement au Français Langue Étrangère et Français Langue Seconde. Le FLE est l'équivalent d'une LVE (Langue Vivante Étrangère). De ce fait, on enseigne généralement le FLE dans un milieu hétéroglotte. Or, « les situations d'apprentissage d'une langue seconde diffèrent de celles d'une langue

étrangère du fait de la présence de la langue en dehors de la salle de cours » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012 : 39). Les EANA en France apprennent donc le FLS dans un milieu homoglotte puisque la langue qui leur est enseignée est le français, langue officielle du pays dans lequel ils se trouvent.

Souvent rattaché à la discipline du FLS, nous retrouvons le Français Langue de Scolarisation. Le FLSco correspond à l'enseignement du français à la fois comme langue seconde et comme langue d'enseignement (Fabre, 2017 : 38). De ce fait, le français n'est alors plus seulement une discipline : il constitue « l'extension d'un des traits majeurs de la définition du FLS » (Cuq & Gruca, 2017 : 304) et « sert [également] de médium aux autres disciplines » (*Ibid.*). Dans le cadre de l'UPE2A, nous parlerons alors de FLSco, ou plus généralement de FLS. Nous utiliserons donc les deux sigles dans cette recherche. Pour Cherqui et Peutot, nous avons en réalité affaire à un « continuum sociolinguistique » (2015 : 115) entre les sigles FLE, FLS, FLSco et FLM (Français Langue Maternelle). En effet, l'EANA apprend souvent le français comme langue étrangère, langue qui tend rapidement à devenir une langue seconde. Ensuite, cette dernière se transforme souvent en langue de scolarisation, permettant ainsi aux apprenants d'atteindre le niveau de leur langue maternelle (Fabre, 2017 : 50) après de nombreuses années. En moyenne, il faudrait environ sept ans pour qu'un EANA puisse suivre les cours ordinaires avec la même facilité qu'un élève dont le français est la langue maternelle. Pour cette raison, les enseignants en UPE2A donnent d'abord priorité aux « compétences de décodage » (Cuq, 1991 : 197), et donc à la compréhension. L'objectif pédagogique principal est que les EANA apprennent le FLS afin qu'ils puissent mieux s'intégrer en France d'un point de vue social, et plus précisément le FLSco pour leur intégration scolaire. En effet, dans la circulaire n°2012-141, il est inscrit que « l'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones » (Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, 2012). Ainsi, tant que les EANA ne maîtrisent pas le français, leur scolarisation sera fortement impactée, voire entravée.

Cependant, bien que l'enseignement du FLSco soit primordial, « les autres disciplines sont également à travailler, toujours en français » (Bœuf & Collin, 2018 : 11-12). L'enseignement du français doit donc être accompagné de notions de base afin de leur faire acquérir des compétences clefs, comme les compétences sociales et civiques, ou encore le

fait d'apprendre à apprendre. En effet, n'ayant jamais ou peu été scolarisés antérieurement, les EANA ne savent pas toujours en quoi consiste leur rôle en tant qu'élève. Il est donc nécessaire de leur enseigner des compétences de base, de savoir-être et de savoir-vivre (comment se comporter en classe, etc.) mais aussi de savoir-apprendre (comment apprendre des cours). Ainsi, les professeurs de FLSco en UPE2A enseignent aux EANA leurs différents rôles, mais aussi leurs « formes de travail, l'organisation du temps, les langages spécifiques [...], les manuels... » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012 : 39). L'enseignant de FLSco en UPE2A doit aider les EANA à communiquer, à interagir, à analyser la langue ou encore à découvrir la culture (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012 : 39).

Par ailleurs, l'enseignant doit veiller à valoriser le plurilinguisme et l'altérité. Le plurilinguisme renvoie à « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe, 2001 : 129). Dans cette classe multiculturelle et plurilingue qu'est l'UPE2A (Abdulnour, 2018 : 148), certains EANA ont subi des déplacements forcés et des périples migratoires difficiles (Pirone, 2021 : 66). Il est donc important, voire nécessaire, de mettre en avant les différentes origines, cultures et langues de ces apprenants. En effet, « valoriser la langue et la culture d'origine de l'élève le motive et l'aide dans sa scolarité comme dans son envie de s'intégrer à la classe, à l'école » (Bœuf & Collin, 2018 : 13). Cela peut se faire avec un travail de comparaison entre le français et les langues acquises par les EANA, ou même entre certaines traditions. En effet, on préconise aux EANA un apprentissage « des langues les unes en lien avec les autres, à l'oral comme à l'écrit » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012 : 11), notamment avec certains documents en langue d'origine, ou encore des certifications en langue (*Ibid.* : 8). Nous parlerons notamment du Diplôme d'Études en Langue Française (DELF) dans un prochain chapitre. Cependant, il faut garder à l'esprit que de nombreux EANA parlent déjà plusieurs langues. De ce fait, il faut « évite[r] de les assigner [...] à une prétendue "langue d'origine" unique » (*Ibid.* : 4). Le professeur de FLSco en UPE2A a donc un rôle d'« accompagnateur trans-culturel, [d']éducateur, [mais aussi de] relais [entre les] services sociaux et [les] familles » (Escoffier, 2021 : 11).

Enfin, la classe d'UPE2A a aussi comme rôle et comme objectif d'être une source de sécurité pour les EANA, et de les rassurer. Porcher explique que « le fait que tous les autres soient dans le même cas que l'élève peut l'amener à se sentir à l'aise et oser participer et prendre part à une discussion » (2015 : 38). De ce fait, le rôle de l'enseignant en UPE2A est d'instaurer un climat de confiance et de sécurité entre les EANA. Pour cela, le professeur doit rassurer les apprenants quant aux potentielles fautes qu'ils peuvent commettre, puisqu'ils sont dans ce dispositif pour apprendre le français : il est donc normal qu'ils se trompent (*Ibid.*). Cela permet également de réduire les moqueries entre les EANA et de favoriser l'entraide.

En conclusion, les objectifs pédagogiques en UPE2A sont multiples. Ils visent notamment « l'inclusion sociale, culturelle et scolaire, l'apprentissage de la langue française, langue de communication, langue scolaire, des disciplines et in fine, en termes d'action, la participation et la réussite dans tous les cours » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012 : 39). En effet, un des objectifs de l'UPE2A est de permettre aux EANA « de trouver leur place dans l'école ainsi que dans leur société d'accueil » (Escoffier, 2021 : 11). De plus, il est nécessaire de ne pas perdre de vue le fait que l'UPE2A est avant tout un « dispositif [qui sert d']appui aux classes ordinaires » (Pirone, 2021 : 70). Cela va notamment se traduire par un enseignement différencié et informel du français comme langue de scolarisation, mais aussi par un travail de valorisation de l'altérité. Encourager l'aide entre pairs et rassurer les EANA sur la possibilité de se tromper sont des missions capitales pour l'enseignant du FLSco en UPEA. Cela nous mène à présent à réfléchir à l'utilisation de jeux en classe, puisque cet outil rend l'enseignement différencié et informel, tout en créant un climat d'entraide et de bienveillance entre les apprenants.

1.2. Le jeu en FLSco

Dans la partie précédente, nous avons déterminé les objectifs et difficultés de l'UPE2A. Ce dispositif a pour rôle d'intégrer les EANA dans le système scolaire. Cependant, c'est sur les professeurs que repose la responsabilité de veiller à l'inclusion des EANA. L'objectif des UPE2A est d'enseigner le FLSco aux apprenants, afin de favoriser leur intégration scolaire et leur inclusion sociale. Ces unités doivent cependant faire face à de nombreuses difficultés, telles que l'intégration et l'inclusion des EANA, d'un point de vue social, langagier et scolaire, mais également l'hétérogénéité des profils ou encore les arrivées

et départs au cours de l'année. Nous avons vu que la pédagogie différenciée et l'éducation informelle pouvaient être des éléments de réponses à ces difficultés. Pour cela, le jeu peut s'avérer être un outil précieux et pertinent en classe de FLSco. En effet, il permet de relier l'ensemble des objectifs précédemment énumérés, et de tenir compte des difficultés associées au dispositif d'UPE2A. Grâce à ses formats divers et ses adaptations multiples, le jeu constitue « une base pédagogique incontournable [permettant] de mettre les apprenants en confiance et de déclencher les apprentissages » (Escoffier, 2021 : 10). Après de nombreuses recherches sur le sujet depuis des décennies, l'intérêt du jeu en classe n'est plus à démontrer. Nous pouvons citer brièvement quelques-uns de ses avantages.

D'abord, le jeu permet de faciliter les échanges entre les apprenants (Bœuf & Collin, 2018 : 13) et donc la communication et l'interaction. Le jeu permet donc à l'EANA « d'appriivoiser peu à peu, depuis l'école, les rites de communication de [la] société [dans laquelle il se trouve] » (Maurer, 1995 : 22). Les apprenants devant communiquer pour coopérer dans le cadre du jeu (Bœuf & Collin, 2018 : 13), celui-ci les met alors dans une situation authentique, propice aux apprentissages de la langue.

Ensuite, le jeu permet de « neutralise[r] les pressions qui accompagnent généralement une situation d'apprentissage : obligation de réussir, tension vers le but, etc. » (St-Pierre et Marcotte, 1987 : 2). Jouer en classe en UPE2A permet donc de dédramatiser les erreurs et d'encourager la participation des apprenants. En conclusion, « le jeu doit être considéré comme l'outil essentiel d'expression et d'intégration de l'enfant » (Legendre, 2005 : 814).

Dans cette partie, nous définirons d'abord le jeu, ce qui nous permettra ensuite de réfléchir à son intérêt dans l'enseignement-apprentissage du FLSco en UPE2A. Cependant, pour être utilisés en classe, certains jeux doivent être adaptés et didactisés. Nous chercherons donc à comprendre comment le jeu peut être utilisé dans le contexte de l'UPE2A.

1.2.1. Qu'est-ce qu'un jeu ?

Ce mémoire portant sur l'utilisation du jeu dans l'enseignement du FLSco en classe d'UPE2A, il convient de définir la notion de jeu. Le terme *jeu* vient du terme latin *jocus*, qui renvoie à la plaisanterie et au badinage (« Jocus », s.d.). Le mot latin *ludus* est également associé à cette notion, et peut d'ailleurs se retranscrire par l'adjectif *ludique* en français (« Ludus », s. d.). Pour Aristote, le mot *ludus* est également associé à l'école. Or, « notre jeu

dans son usage tendrait plutôt à désigner ce qui s'oppose au scolaire, sinon à l'école comme institution. » (Brougère, 2000 : 42). Par ailleurs, « un des sens usuels de *ludere* [...] est "s'exercer" » (*Ibid.* : 43). De ce fait, le jeu et l'éducation sont intrinsèquement liés d'un point de vue étymologique. Brougère ajoute notamment que « le même mot représente donc l'amusement des enfants, leurs études et le lieu qui est le théâtre de ces études » (*Ibid.*).

Dans le dictionnaire Le Robert, l'entrée *jeu* est définie de la manière suivante : « activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure » (« Jeu », 2012 : 786). Le dictionnaire du CNRTL, quant à lui, propose la définition suivante : « activité divertissante, soumise ou non à des règles, pratiquée par les enfants de manière désintéressée et par les adultes à des fins parfois lucratives » (« Jeu », s. d.). Ces deux définitions présentent le jeu comme une activité ayant pour but le plaisir du joueur et son divertissement.

Cependant, nous allons voir que le jeu ne désigne pas seulement une activité ludique, mais peut également faire référence à d'autres notions. Le psychologue Jean Piaget caractérise le jeu sous trois angles : l'exercice, la règle et le symbole (Piaget, 1945/1959 : 116-117). Les jeux évoluent constamment et peuvent appartenir à différentes catégories simultanément. Nous allons à présent étudier les caractéristiques du jeu, d'abord en tant qu'activité ludique, puis comme système de règles, et enfin comme objet.

1.2.1.1. Le jeu comme activité ludique

Le jeu fait généralement référence à une activité ludique ; il est souvent défini comme une « activité libre et volontaire, source de joie et d'amusement » (Caillois, 1958/1967 : 36) mais aussi comme « une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive » (*Ibid.* : 42-43). Sanchez explique que c'est « l'attachement du joueur au but à atteindre qui signe la dimension ludique » (2011 : 212). De ce fait, l'accent est mis sur le plaisir que procure l'activité ludique, mais aussi sur l'objectif même de cette activité. Le jeu est donc une activité ludique qui vise un objectif à atteindre dans une limite de temps et de lieu.

1.2.1.2. Le jeu comme système de règles

Le jeu peut également être défini comme un système de règles. En français, le même terme traduit à la fois l'activité ludique qui respecte des règles (*game* en anglais), et celle qui n'en possède pas (*play* en anglais). Ainsi, le mot anglais *play* renvoie à un jeu d'imagination et de créativité. Dans ce contexte de jeu comme activité prédéfinie répondant à des règles précises, le terme anglais *game* peut être rapporté au mot latin *ludus*, que nous avons évoqué

précédemment. Brougère précise : « le jeu est aussi une structure, un système de règles (*game* en anglais) qui existe et subsiste de façon abstraite indépendamment des joueurs » (2000 : 13). Ainsi, le jeu (*game* en anglais) est avant tout un système de règles. Il ne devient activité ludique qu'une fois que des joueurs lui sont assignés. Il est également nécessaire que les joueurs acceptent ces règles de jeu. En effet, « pour jouer il y a accord sur les règles [...] ou construction de règles [...]. [La règle du jeu] peut être transformée par accord des joueurs » (*Ibid.* : 250). De ce fait, pour qu'un jeu passe d'un simple règlement à une activité ludique, les joueurs doivent donner leur accord sur les règles de jeu, sinon les transformer, de manière collective et unanime.

1.2.1.3. Le jeu comme objet

Le terme de jeu ne renvoie pas seulement à l'activité ou au système de règles ; il peut également désigner le matériel ludique. Le support de jeu « concerne les objets ou ensembles d'objets [...] dont on fait usage pour jouer » (Silva, 2008 : 15).

Il convient de différencier les termes « jeu » et « jouet », qui sont souvent confondus. Brougère explique que « le jouet suppose une relation à l'enfance et une ouverture, une indétermination quant à l'usage, c'est-à-dire l'absence de relation directe avec un système de règles qui organiserait son utilisation » (2000 : 14). Ainsi, le jouet correspond au matériel ludique d'une activité libre mais non réglée. Il n'est donc « pas indispensable au jeu [mais] peut néanmoins soutenir son action » (De Grandmont, 1997 : 46). Le matériel ludique peut également inspirer le joueur, et lui permettre d'inventer un jeu (*Ibid.* : 61). Le jouet peut permettre de créer un jeu, mais il n'est pas toujours nécessaire à la réalisation de ce dernier. De ce fait, « le jouet manipulé par le joueur influence ce dernier, alors qu'à son tour, par rétroaction, il influence l'action du jouet en le manipulant » (De Grandmont, 1997 : 39).

En opposition, le jeu comme objet est un matériel ou un support utilisé pour l'activité ludique, sans lequel, la réalisation du jeu serait impossible. Le jouet est donc utilisé pour une activité ludique sans règles, comme un jeu d'improvisation, tandis que le jeu est le matériel ludique d'une activité réglée. Par exemple, une poupée est considérée comme un jouet car son usage est libre : il n'est lié à aucun système de règles. Un enfant peut par exemple jouer avec sa poupée au papa ou à la maman, au professeur ou encore au médecin. Avec un jouet, les possibilités sont infinies. Le joueur est libre de la manière dont il joue avec le jouet. En revanche, dans le cadre d'un jeu du Uno par exemple, des cartes spécifiques sont nécessaires

afin de pouvoir respecter les règles du jeu. Les joueurs ne peuvent pas jouer à ce jeu s'ils ne possèdent pas les cartes adaptées. Ces cartes font donc partie du jeu, en tant que support.

Dans la suite de ce mémoire, afin de ne pas créer de confusion, le terme *jeu* fera référence à l'activité ludique. Pour parler du jeu comme objet, nous utiliserons les termes *matériel ludique* ou encore *support de jeu*. Enfin, le terme *règlement* ou l'expression *règles du jeu* désigneront le jeu en tant que système de règles.

1.2.2. Des catégorisations de jeux

Nous souhaitons à présent déterminer quels jeux seraient pertinents pour une utilisation en classe de FLSco. Pour cela, il est nécessaire d'étudier les différents types de jeux. Cela nous permettra ensuite de comprendre comment certains types de jeux peuvent être utilisés dans l'enseignement du FLSco.

1.2.2.1. Du jeu libre au jeu pédagogique

Tout d'abord, nous pouvons commencer avec la classification des jeux que De Grandmont propose. Selon elle, « [le jeu] se définit face à l'acte pédagogique comme un moyen sur trois plans distincts et croissants : d'abord le jeu ludique, puis le jeu éducatif, enfin le jeu pédagogique. » (De Grandmont, 1997 : 79). Les catégories se différencient sans s'exclure pour autant.

Le premier palier est le jeu ludique, qui a pour unique but le plaisir de jouer. Dans le cadre de l'enseignement, il peut permettre d'« initier [les] élèves à un concept ou à une notion » (De Grandmont, 1997 : 79). Nous étudierons plus tard comment des jeux ludiques comme les jeux de société peuvent devenir des jeux à visée éducative, à travers le processus de didactisation.

Le jeu éducatif, quant à lui, permet d'évaluer les acquis des apprenants. Son unique but est d'être utilisé dans l'éducation. Il s'agit donc du « premier palier de la pédagogie du jeu, celui où s'établit la structuration des règles » (De Grandmont, 1997 : 55). Ce type de jeu permet de cacher l'aspect éducatif afin que le joueur n'ait pas conscience du but éducatif du jeu. Vial ajoute même que les jeux éducatifs « tendent à l'équilibre et au développement de la personne, à l'amélioration des attitudes désirables, des habitudes fondamentales, des aptitudes générales » (1981 : 159). Le jeu éducatif a pour objectif l'évaluation informelle des connaissances et compétences des apprenants. Nous avons vu précédemment que

l'éducation informelle était encouragée en UPE2A. Ainsi, l'utilisation de jeux éducatifs dans ce contexte semble particulièrement intéressante.

Enfin, le troisième et dernier palier, le jeu pédagogique, génère un apprentissage précis. Il est donc axé sur l'apprentissage uniquement, et non sur le simple fait de prendre du plaisir à jouer. Le jeu pédagogique n'a pas, ou peu, de plaisir intrinsèque. De Grandmont indique que la forme de plaisir est plutôt liée aux performances des apprenants, voire à l'esprit de compétition (1997 : 72). Le jeu pédagogique permet de vérifier, et même de renforcer les compétences des apprenants. L'élève a connaissance de l'objectif pédagogique derrière le jeu. Celui-ci permet « d'évaluer et de confronter ses compétences [...] pour mesurer les connaissances acquises par un sujet » (Legendre, 2005 : 814). Ainsi, le jeu pédagogique peut non seulement être utilisé comme évaluation informelle par l'enseignant, mais également comme auto-évaluation par les apprenants eux-mêmes. Dans la suite de ce mémoire, nous nous concentrerons donc plutôt sur des jeux éducatifs, ou qui s'insèrent sur le spectre des jeux entre les jeux éducatifs et les jeux pédagogiques. Pour cela, nous chercherons à didactiser un jeu libre, afin de le transformer en jeu éducatif ou pédagogique.

1.2.2.2. Les jeux linguistiques et communicatifs

Nous avons étudié le continuum proposé par De Grandmont allant du jeu libre au jeu pédagogique. Nous pouvons à présent étudier les jeux communicatifs, linguistiques et non-linguistiques. Cette catégorisation, qui renvoie aux compétences travaillées lors du jeu, est particulièrement importante dans notre étude. En effet, les jeux utilisés en classe de langue sont souvent qualifiés de jeux communicatifs, de jeux linguistiques ou de jeux non-linguistiques.

Les jeux linguistiques « regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques [et] permettent le maniement de certaines régularités de la langue ou la découverte de ses structures et caractéristiques ou la mémorisation de ses règles de fonctionnement » (Cuq & Gruca, 2013 : 457). De ce fait, les jeux de langage ne sont pas de simples divertissements, mais visent un apprentissage de la langue cible (Benhammoud, 2010 : 70). Nous pouvons notamment citer le jeu de l'oie ou le Pictionary, qui, une fois didactisés, peuvent travailler le lexique ou encore la syntaxe (Nikitenko, 2022 : 21). Les jeux langagiers permettent ainsi aux apprenants de travailler de façon ludique la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire ou encore la syntaxe. Nous pouvons citer comme exemple de jeux linguistiques les mots croisés ou encore le jeu du

« petit bac' ». Certains jeux linguistiques peuvent nécessiter un niveau intermédiaire, voire un niveau avancé dans la langue cible. En effet, les jeux de mots, par exemple, « requièrent un effort additionnel d'interprétation, qui consiste à réfléchir sur les différents sens des mots ou sur certaines manipulations formelles » (Winter-Froemel & Zirker, 2015 : 5). Il est donc nécessaire de prendre en compte le niveau des apprenants dans le processus de didactisation.

Les jeux linguistiques sont particulièrement utilisés en classe d'UPE2A pour l'apprentissage du FLSco. Les jeux langagiers favorisent l'autonomie des apprenants, tout en suscitant leur intérêt et leur motivation (Merazga, 2011 : 37) pour travailler sur le lexique, la phonétique, l'orthographe, ou encore la morphosyntaxe. Ainsi, ils constituent des outils pédagogiques pertinents en classe d'UPE2A. Les jeux linguistiques permettent d'effectuer un travail sur la langue de manière ludique. Par définition, les jeux linguistiques sont en opposition avec les jeux dits non-linguistiques. Utiliser des jeux non-linguistiques peut également être pertinent dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLSco en classe d'UPE2A. Caré et Debyser indiquent notamment que « certains jeux non linguistiques mettent en situation d'énonciation adéquate l'emploi fonctionnel de la langue dans des actes de parole et dans des interactions langagières » (1977/1991 : 12).

Ensuite, de nombreux jeux communicatifs sont utilisés en UPE2A. Ils permettent à l'apprenant de « provoquer son intuition et sa capacité logique » (Benhammoud, 2010 : 71). Ces jeux peuvent être utilisés pour développer la compétence de communication, mais aussi l'analyse d'éléments non-langagiers comme certains regards ou gestes. En effet, « les jeux communicatifs [...] sont conçus comme des activités qui font appel à un travail de coopération à travers lequel chaque apprenant doit participer pour jouer un rôle en incarnant un personnage fictif » (Merazga, 2011 : 35). Parmi les jeux communicatifs, nous trouvons notamment les jeux de rôles, particulièrement utilisés dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Le jeu de rôle, dont l'apparition date des années 1970 aux États-Unis (Tremel cité dans Craipeau & Seys, 2005 : 104), permet à l'apprenant de s'exprimer dans un environnement ludique. Ce jeu communicatif permet à l'élève « de vivre une vraie situation communicative » (Merazga, 2011 : 24), et vise ainsi une situation dite authentique.

Cependant, tous les jeux linguistiques ne sont pas nécessairement des jeux communicatifs. Prenons l'exemple des mots croisés : ils permettent un apprentissage de la langue avec du vocabulaire et des définitions associées, sans pour autant utiliser la compétence de communication. Notre recherche se concentrera plus tard sur la didactisation

du jeu de l'oie, afin d'en faire un jeu à la fois linguistique et communicatif. Mais d'abord, une troisième classification des jeux s'avère pertinente dans notre recherche.

1.2.2.3. La catégorisation des jeux de Caillois

Selon Roger Caillois, les jeux peuvent être divisés en quatre catégories : *agôn*, *alea*, *mimicry* et *ilinx* (1958/1967 : 47). Cette catégorisation nous permettra de comprendre les différents types de jeux, et de voir quelles combinaisons existent. À la suite de cela, nous pourrions choisir le type de jeu le plus adapté pour un usage en classe d'UPE2A.

Tout d'abord, le terme grec *agôn* renvoie à une compétition artistique ou sportive. De ce fait, l'*agôn* décrit les jeux de compétition dans lesquels « l'égalité des chances est artificiellement créée pour que les antagonistes s'affrontent dans des conditions idéales » (*Ibid.* : 50). Des jeux comme les échecs ou encore le football appartiennent à cette catégorie.

Ensuite, la catégorie *alea* renvoie aux jeux de chance ou de hasard. Ces jeux sont fondés « sur une décision qui ne dépend pas du joueur, sur laquelle il ne saurait avoir la moindre prise » (*Ibid.* : 56). L'exemple le plus évident pour l'*alea* est sans doute celui de la loterie. Cette catégorie nous intéresse particulièrement puisque, dans cette recherche, nous étudierons en particulier le jeu de l'oie, qui est, à l'origine, un jeu de hasard. Nous le didactiserons afin de le rendre éducatif, mais veillerons à conserver son caractère aléatoire.

Par ailleurs, la troisième catégorie est le *mimicry* (ou simulacre). Il s'agit d'un jeu dans lequel les joueurs deviennent des personnages illusoires et doivent donc se comporter en conséquence (*Ibid.* : 61). Nous pouvons alors donner l'exemple des jeux théâtraux, comme celui de jouer à la maîtresse ou au chevalier. Les jeux théâtraux comme les jeux de rôles sont des jeux particulièrement appréciés par les enseignants de langues étrangères puisqu'ils permettent de mettre les apprenants en situation de communication.

La quatrième rubrique que Caillois propose est celle de l'*ilinx* (ou du vertige). Elle désigne les jeux « qui reposent sur la poursuite du vertige et qui consistent en une tentative de détruire pour un instant la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une sorte de panique voluptueuse » (*Ibid.* : 67-68). Certains jeux de fête foraine ou encore celui de la balançoire appartiennent à cette catégorie. Dans le cadre de l'enseignement du FLSco en UPE2A, cette catégorie de jeux ne nous intéressera pas.

Pour terminer, les quatre catégories dans la classification des jeux de Caillois ne sont pas toujours distinctes. En effet, certains jeux appartiennent à deux rubriques simultanément. Selon Caillois, il existe deux conjonctions fondamentales (compétition-chance² et compétition-simulacre³), ainsi que deux conjonctions contingentes (chance-vertige et simulacre-vertige). Les conjonctions compétition-vertige et chance-simulacre sont quant à elles interdites. (*Ibid.* : 145-146). Pourtant, les sports de glisse appartiennent à la conjonction « compétition-vertige ». Nous pouvons donc conclure que « les jeux et les manières de jouer, tout comme les pratiques artistiques d'ailleurs, se sont considérablement étendus et complexifiés au cours de ces cinquante dernières années » (*La conjonction interdite*, s. d.). Dans le contexte de l'enseignement du FLSco en UPE2A, les jeux d'*agôn*, d'*alea* et de *mimicry* peuvent nous intéresser. Cependant, le jeu éducatif ne pourra pas être uniquement un jeu de hasard, puisqu'il devra répondre à des objectifs pédagogiques. Nous déterminerons plus tard avec précision le jeu que nous retenons pour cette étude, et la didactisation qu'il subira. L'étude des différentes classifications du jeu nous permet à présent de nous intéresser à l'utilisation du jeu des enseignants dans l'enseignement du FLSco.

1.2.3. Comment le jeu est-il utilisé en DFLE/S ?

Le jeu peut faire référence à la fois à une activité ludique, à un système de règles, ainsi qu'à un objet. Cette étude s'intéresse à l'utilisation du jeu en UPE2A en tant qu'activité ludique, éducative et/ou pédagogique. Nous pouvons donc nous demander comment les enseignants de FLSco l'utilisent en classe. Pour cela, il est nécessaire de réfléchir à la place accordée au jeu en didactique du FLE et FLS (désormais DFLE/S), mais aussi à son statut.

1.2.3.1 La place du jeu en DFLE/S

Ce n'est qu'au XXI^e siècle que le jeu apparaît officiellement dans les méthodes d'enseignement-apprentissage en didactique des langues, du FLE et FLS. En 2001, le Conseil de l'Europe publie de nouvelles recommandations qui s'inscrivent dans une nouvelle méthode : la perspective actionnelle. Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001), désormais *CECRL*, inclut le jeu dans une sous-partie intitulée « 4.3.4. Utilisation ludique de la langue » (*Ibid.* : 47). Dans ce court paragraphe, le Conseil de l'Europe explique que « l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais

² La belote appartient par exemple à la conjonction compétition-chance.

³ Les compétitions artistiques appartiennent à la conjonction compétition-simulacre.

n'appartient pas au seul domaine éducationnel » (*Ibid.* : 47). Trois exemples sont ensuite donnés : les jeux de société, les activités individuelles ainsi que les jeux de mots (*Ibid.* : 47). Nous reviendrons plus en détail sur les jeux de société dans une prochaine partie. Bien que le *CECRL* (*Ibid.*) accorde une petite place au jeu, c'est la première fois que celui-ci est officiellement recommandé dans les méthodes de didactique des langues. D'ailleurs, « les jeux dûment exploités sont des tâches authentiques à proposer en classe » (Silva, 2008 : 23). D'ailleurs : « Au sein de la perspective actionnelle, la souplesse de l'outil ludique devrait lui permettre d'intégrer des concepts aujourd'hui valorisés [...] sans pour autant renoncer aux postulats fondamentaux de l'approche communicative » (*Ibid.* : 24).

Ainsi, le jeu se fait officiellement une place en dans la perspective actionnelle grâce au *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001), qui a légitimé et encouragé l'utilisation du jeu en DFLE/S. Cependant, le jeu occupe encore aujourd'hui une place très petite dans les programmes scolaires, voire inexistante, dans certains cas.

1.2.3.2. Le statut du jeu en DFLE/S

Le jeu, officiellement recommandé par la dernière méthodologie en didactique des langues, se diffuse et est de plus en plus utilisé en classe de langue. Cela n'est pas étonnant puisqu'il a une influence sur « le comportement éducatif et pédagogique de chaque individu » (De Grandmont, 1997 : 29). Avant de faire son entrée en DFLE/S, le jeu avait déjà été valorisé et recommandé dans d'autres enseignements. En effet, depuis de nombreuses décennies, des pédagogues s'intéressent aux différents avantages que son utilisation en classe peut avoir sur le développement de l'enfant et l'apprentissage. Nous reviendrons plus tard sur l'utilisation du jeu dans d'autres enseignements depuis des siècles.

Le jeu étant un éducateur (De Grandmont, 1997 : 51), il constitue à lui seul un lieu d'apprentissage (Brougère, 2000 : 54). Il est aussi « un précieux instrument de socialisation » (Silva, 2008 : 25). Par conséquent, on peut compter l'avantage communicatif parmi les bénéfices engendrés par son utilisation en classe. L'avantage communicatif est multiple puisque le jeu « sollicit[e] le corps, la sensibilité et l'intellect » (*Ibid.*). Jouer en classe favorise la participation des apprenants, les encourage à prendre la parole. L'impact du jeu sur l'implication des EANA constituera d'ailleurs l'objet principal de nos observations.

Les jeux, ou activités ludiques, peuvent jouer le rôle de supports ou d'outils dans un enseignement qui se veut personnalisé. En effet, les jeux permettent aux enseignants de

langues de « dépersonnaliser davantage leur pratique et d'élargir significativement leur boîte à outils, à condition [que les activités ludiques] cessent d'être de simples passe-temps pour s'intégrer pleinement, avec des objectifs clairs et cohérents, à la séquence pédagogique » (Silva, 2008 : 23). St-Pierre et Marcotte précisent que l'utilisation du jeu en classe « neutralise les pressions qui accompagnent généralement une situation d'apprentissage : obligation de réussir, tension vers le but » (1987 : 2). Ainsi, la peur de l'échec diminue grâce à l'activité ludique, changeant par conséquent le rapport des apprenants à l'erreur. La dédramatisation de l'erreur encourage les élèves à participer et à prendre confiance en eux.

Par ailleurs, non seulement le jeu permet de valoriser le rôle du professeur (Silva, 2008 : 29), mais il permet également de faire « vivre la langue en action et en relation : le jeu est une pratique sociale et constitue en lui-même une situation authentique facilement transposable en classe » (*Ibid.* : 27). Silva conclut : « [le jeu] est en phase avec les nouvelles orientations méthodologiques sur l'enseignement des langues » (*Ibid.* : 25). Par conséquent, le jeu est un outil privilégié dans la perspective actionnelle car il permet d'accomplir des tâches dans des situations authentiques en DLFE/S.

De plus, pour De Grandmont, « la pédagogie du ludique favorise la prise de décision dans un contexte d'autocritique » (1997 : 96). Cet outil brise la monotonie des séances didactiques et permet à l'élève d'apprendre « à comprendre, maîtriser puis produire une situation spécifique, distincte d'autres situations » (Brougère, 2000 : 247). Ainsi, le jeu met l'apprenant sur le chemin de l'indépendance, ce qui est particulièrement important dans le cadre de l'enseignement auprès d'EANA ou d'EANA-NSA en UPE2A. En effet, les EANA manquent généralement d'autonomie, comparé aux autres apprenants des classes ordinaires. De ce fait, le jeu peut être un outil pertinent en UPE2A. Or, « le jeu apparaît comme un lieu de maîtrise de la communication et en conséquence du langage » (Brougère, 2000 : 256). Utilisé en DLFE/S dans le cadre d'une pédagogie différenciée, l'activité ludique permet aux apprenants de progresser (De Grandmont, 1997 : 35). Impliquant une pédagogie à la fois différenciée et informelle, le jeu permet en DLFE/S aux apprenants de développer des compétences diverses en communication, en autonomie, ou encore en travail collaboratif. Silva résume les raisons pour lesquelles le jeu a fait son apparition en DFLE/S :

Sa malléabilité, [s]a diversité [...], la richesse de ses contenus et de ses mécanismes, la diversité des aptitudes et des compétences mises en œuvre et sa capacité à tendre

des passerelles entre les cultures sont de précieux atouts à exploiter durant le processus d'enseignement et d'apprentissage. (Silva, 2008 : 26)

Pour résumer, le jeu est valorisé depuis de nombreuses années dans de nombreuses disciplines comme un outil d'enseignement-apprentissage. Pourtant, il n'entre officiellement en DLFE/S qu'avec la perspective actionnelle, à travers le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001). Bien que l'utilisation du jeu en DFLE/S soit récente, son utilisation dans l'enseignement ne date pas d'hier. Nous verrons que ses bienfaits sont connus et valorisés depuis de nombreux siècles. Cela nous permettra ensuite de comprendre pour quelles raisons le jeu est utilisé en DFLE/S.

1.2.4. Le jeu dans l'enseignement : un phénomène ancien

La valorisation du jeu dans l'enseignement en DFLE/S est récente. Pourtant, le jeu est utilisé dans l'enseignement-apprentissage depuis de nombreux siècles. Nous verrons que de l'utilisation du jeu depuis l'Antiquité dans de nombreuses disciplines, a permis au jeu de faire son entrée en DFLE/S, et de justifier son utilisation et ses bénéfices dans ce contexte.

1.2.4.1. Un enseignement ludique dès l'Antiquité

L'utilisation du jeu dans l'enseignement ne constitue pas un phénomène nouveau. En effet, le jeu est utilisé comme moyen pédagogique depuis l'Antiquité, en mathématiques, en éducation générale et même pour la lecture (De Grandmont, 1997 : 7). On compte par exemple Quintilien, ou Platon, parmi les premiers défenseurs du jeu éducatif (Druart & Wauters, 2011 : 18). Aristote, quant à lui, considère que « l'opposition jeu/travail produit un couple indissociable » (Brogère, 2000 : 33). Rappelons d'ailleurs le double sens du mot latin *ludus* qui renvoie à la fois à l'activité ludique et à l'école, tout comme les termes grecs *paideia* (éducation) et *paidia* (jeu) qui possèdent la même racine (Sanchez & Roméro, 2020 : 14). Cela contredit ainsi le mythe selon lequel le jeu serait une innovation pédagogique majeure permettant d'augmenter l'engagement et la motivation des apprenants (*Ibid.* : 12). Or, les avantages que l'utilisation du jeu peut avoir en termes d'éducation sont mis en évidence dès l'Antiquité dans le monde gréco-romain. Le jeu y est alors valorisé pour permettre un développement à la fois moral, mais aussi physique de l'enfant (*Ibid.* : 14).

Plus tard, le jeu continue d'être utilisé comme un outil pédagogique. Au XVIII^e siècle, le jeu pédagogique se diffuse et est exploité dans l'enseignement dans de nombreuses matières. Au XIX^e siècle, le jeu continue ensuite de se développer « pour la récréation

des adultes travailleurs et l'éducation des enfants. Ces jeux prennent souvent la forme de jeux de l'oie ou de jeux de cartes qui intègrent un contenu éducatif » (Sanchez & Roméro, 2020 : 24). Pour rappel, notre étude porte spécifiquement sur le jeu de l'oie dans l'enseignement-apprentissage du FLSco en UPE2A, et ses didactisations possibles.

Dans la première moitié du XIXe siècle, le jeu connaît une période d'accalmie dans l'enseignement. Cependant, lors de la seconde moitié du XIXe siècle, certains pédagogues valorisent son utilisation dans l'enseignement. On compte notamment Kergomard, qui recommande une pédagogie autour du jeu (Brougère, 2000 : 148), ou encore Montessori, qui encourage la liberté de mouvement et d'action de l'enfant (Polášková, 2023 : 18) avec une pédagogie basée sur le jeu à travers la manipulation d'objets (Druart & Wauters, 2011 : 19). Selon elle, « l'environnement scolaire doit respecter le développement spontané de l'enfant, encourager le choix de l'activité [...] tout en encourageant l'acquisition d'un niveau supérieur » (Polášková, 2023 : 19). Les postulats de Montessori ne nous intéressent pas davantage dans notre recherche, puisque celle-ci porte sur l'utilisation de jeux de société dans l'enseignement du FLSco en UPE2A. Nous devons cependant garder à l'esprit que le jeu est particulièrement mis en avant dans l'enseignement au cours du XIXe siècle.

Bien qu'utilisé dans l'enseignement depuis l'Antiquité, ce n'est qu'à partir du XVIIIe siècle que le jeu commence à apparaître en didactique des langues. Le jeu a consolidé sa place en DFLE/S à partir de la seconde moitié du XIXe siècle, puis aux XXe et XXIe siècles.

1.2.4.2. L'entrée du jeu en DFLE/S

En raison de l'« impossibilité de délimiter le concept de jeu » (Brougère, 2000 : 25), le jeu a longtemps été peu problématisé et conceptualisé (Silva, 2008 : 20). En effet, Boisvert et Trudelle expliquent qu'il n'existait « que très peu d'ouvrages de référence traitant spécifiquement du jeu comme outil pédagogique en classe » (2003 : 11). La volonté d'inclure le jeu en didactique des langues apparaît « au début du XVIIIe siècle [...] chez quelques précepteurs qui proposent en vain de réformer le système traditionnel » (Schmoll, 2016 : 2). La notion de jeu s'est donc enrichie au fur et à mesure (Brougère, 2000 : 36). Pourtant, ce n'est qu'au XXe siècle que certains psychologues vont réellement s'intéresser à l'utilisation du jeu en classe de langue, comme Piaget (1932). Cela a permis au jeu de gagner en légitimité, et en particulier en DFLE/S avec le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001).

Ce n'est que dans les années 1980 et 1990 que le jeu émerge réellement en DFLE/S avec l'approche communicative et la publication du *Niveau Seuil* (Conseil de l'Europe, 1976). Debyser et Caré proposent alors de nombreuses activités ludiques pour la classe de FLE, notamment dans leur ouvrage *Jeu, langage et créativité* (1978) ou avec leurs simulations globales comme *L'immeuble* (Debyser, 1986) ou encore *Îles* (Caré et al., 1980). Ces simulations globales « ont toutes été expérimentées à l'origine dans les stages d'été du BELC, entre 1974 et 1980. » (Caré & Debyser, 1995 : 5). De plus, elles « étaient présentées comme une pédagogie alternative aux manuels [...], comme des méthodes dites communicatives » (*Ibid.*). Silva explique d'ailleurs que c'est grâce à « la réflexion plus poussée sur la créativité et les techniques d'animation menée par divers spécialistes [...], que les jeux de mots et les jeux de lettres, certains jeux de société [...] obtiennent un véritable droit de cité. » (2008 : 20). Ainsi, l'utilisation du jeu entre progressivement en DFLE/S avec l'approche communicative, notamment grâce à Caré et Debyser qui ont promu « le jeu, le ludique et la créativité en classe de langue » (Nikitenko, 2022 : 17).

Avec le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001), le jeu est officiellement recommandé dans la nouvelle méthodologie : la perspective actionnelle. Pourtant, étant peu présent dans cet ouvrage, « le jeu est donc désigné avant tout comme un support d'apprentissage et non comme un moyen » (Schmoll, 2016 : 3). Bien que le jeu apparaisse plusieurs fois comme activité ludique dans ce document dans un contexte rattaché à l'enfance (Conseil de l'Europe, 2001 : 30 ; *Ibid.* : 107), son usage n'est que très peu développé (Nikitenko, 2022 : 28). Par exemple, le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001) n'explique ni les apports potentiels du jeu, ni ses caractéristiques (Schmoll, 2016 : 3). Malgré le fait que l'utilisation du jeu en classe ait officiellement été recommandée par le Conseil de l'Europe en DFLE/S, de nombreux manuels de FLE continuent d'ignorer le jeu en l'utilisant très peu, voire pas du tout (*Ibid.* : 5).

Le jeu fait donc son entrée en DFLE/S dans les années 1980 avec l'approche communicative en tant qu'activité ludique. Nous avons déterminé que le terme *jeu* renvoyait à la fois à l'activité ludique, mais aussi à son support et à ses règles. Pourtant, le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001) n'y fait référence que comme activité, et non comme objet ou système de règles. Après son entrée en DFLE/S avec l'approche communicative, le jeu consolide ensuite son statut avec la perspective actionnelle, qui le recommande.

Dans ce premier chapitre, nous avons pu parcourir les différents enjeux de l'enseignement du FLS ou FLSco en UPE2A. La différenciation pédagogique et l'éducation informelle permettent notamment de faciliter l'intégration des EANA et de leur proposer un enseignement adapté afin de répondre à leurs différents besoins. Il est nécessaire de prendre en compte la pluralité des profils des EANA, mais aussi d'être à leur écoute et à celle de leurs parents. Le jeu est souvent utilisé en UPE2A puisqu'il permet de motiver les élèves et de leur apporter un enseignement informel. De plus, Medici explique que « l'enfant pour se développer doit agir [...]. Le jeu est une nécessité biologique pour l'enfant qui aime travailler en s'amusant et en jouant, car dans le jeu il veut "faire quelque chose" » (1940 : 51). Nous avons vu au début de ce chapitre que certains EANA ont eu un passé difficile. De ce fait, l'utilisation du jeu en UPE2A peut jouer un rôle particulièrement important pour eux. Certains n'ont pas eu la chance de jouer ou d'apprendre en s'amusant. Incorporer le jeu en classe d'UPE2A peut donc être bénéfique sur divers points : tant personnellement que scolairement, en termes de développement, d'intégration ou encore d'apprentissage. D'ailleurs, avec l'approche communicative et la perspective actionnelle, le jeu est de plus en plus valorisé en classe de langue, et son usage est d'ailleurs recommandé par le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001 : 47). Grâce au processus de didactisation, l'enseignant en UPE2A peut adapter le jeu aux besoins pédagogiques des élèves, tout en mettant en place de la différenciation. Dans le second chapitre, nous déterminerons les types de jeux qui sont utilisés en UPE2A. Puis, nous étudierons le processus de didactisation qui permet de transformer un jeu de société libre en jeu éducatif. Cela nous permettra ensuite de préciser notre recherche en étudiant un jeu en particulier : le jeu de l'oie, avec ses règles, ses limites et ses adaptations dans le contexte de l'UPE2A.

Chapitre 2 – Les jeux dans l’enseignement-apprentissage du FLSco

Dans ce second chapitre, nous réfléchirons non seulement à l’utilisation des jeux en UPE2A, mais également à ses représentations. Encourageant la prise de parole, le jeu peut être un outil particulièrement intéressant dans l’enseignement-apprentissage du FLSco en UPE2A, une fois didactisé. Pour cela, il sera nécessaire d’introduire les jeux de société et la notion de didactisation. En effet, nous l’avons brièvement évoqué dans le premier chapitre : pour transformer un jeu libre (comme un jeu de société) en un jeu éducatif ou pédagogique, il est nécessaire de le didactiser. Cela nous mènera ensuite à étudier les utilisations et représentations autour du jeu des enseignants d’UPE2A. Ces données quantitatives nous permettront de mieux comprendre comment et pour quelles raisons les jeux sont introduits et utilisés dans l’enseignement-apprentissage du FLSco en UPE2A. Par ailleurs, des observations participantes nous permettront d’étudier les pratiques ludiques dans la classe d’UPE2A du terrain de stage, à travers une approche empirique de type qualitatif. En somme, ce chapitre nous permettra de définir les avantages et les inconvénients des jeux en UPE2A, afin de pouvoir centrer la suite de notre recherche sur un jeu en particulier : le jeu de l’oie.

2.1. Quels jeux pour l’enseignement-apprentissage du FLSco ?

Nous pouvons à présent réfléchir aux jeux utilisés en classe de FLSco. Le *CECRL* recommande l’utilisation des jeux dans l’enseignement des langues, notamment ceux de société, qui permettent d’introduire des situations authentiques en classe (Silva, 2018 : 135). Le jeu de société permet de favoriser le réemploi de structures et de connaissances, tout en encourageant la participation des apprenants. Nous souhaitons étudier les jeux de société, pour réfléchir ensuite à une utilisation en FLSco, puisque ces jeux permettent de créer une cohésion et un lien entre les joueurs. Cependant, il est nécessaire d’adapter le jeu de société pour qu’il puisse répondre à des objectifs pédagogiques. Nous commencerons par définir le jeu de société, puis nous verrons comment l’adapter pour une utilisation en UPE2A.

2.1.1. Les jeux de société

Un jeu de société est une activité ludique qui « suppos[e] au moins deux joueurs, des règles réciproques, très souvent l’usage d’instruments, l’organisation de parties comportant un début et une fin, des sanctions par pertes et gains, un caractère reproductible » (Lhote, 1996 : 6). De ce fait, de très nombreux jeux peuvent appartenir à la catégorie des jeux de société.

Souvent, leurs règles accordent à chacun des joueurs une équiprobabilité de gagner (Brougère, 2000 : 31). Par ailleurs, le jeu de société nécessite un travail de réflexion de la part des joueurs (Yanamthong, 2016 : 5) et peut ainsi développer l'esprit critique des apprenants. De plus, « les contenus ou matières du jeu sont empruntés aux formes et situations sociales puis abstraits, épurés, modifiés pour en faire une situation ludique » (Brougère, 2000 : 31). Par conséquent, le jeu de société est un jeu convivial qui s'inspire de problématiques et de thèmes réels, afin de permettre au joueur de mieux en comprendre le fonctionnement. Il peut donc être un outil très précieux en classe d'UPE2A, notamment pour transmettre des valeurs ou enseigner aux EANA leur rôle de joueur, mais aussi d'élève.

Silva décompose le jeu en quatre catégories : le matériel ludique, les structures ludiques, le contexte ludique, ainsi que l'attitude ludique (2008 : 14-15). Elle ajoute que « les quatre niveaux sont complémentaires et interdépendants mais il ne suffit pas d'en aborder un pour que les trois autres soient mis en œuvre » (*Ibid.* : 18). Ainsi, l'enseignant doit veiller à ce que ces quatre paramètres soient réunis pour le bon déroulement d'une partie de jeu de société (préalablement didactisé) avec des apprenants de FLSco en UPE2A.

Commençons avec le matériel ludique, que nous avons déjà évoqué. Il s'agit du support de l'activité, qu'il soit jouet ou jeu. Le matériel ludique peut notamment être composé d'« objets [...] susceptibles de remplir des fonctions non ludiques » (Silva, 2008 : 15). À l'inverse, certains objets qui n'ont originellement pas été créés pour le jeu peuvent être utilisés comme matériel ludique (*Ibid.*). Pour De Grandmont (1997 : 40), le matériel ludique répond à des valeurs : fonctionnelle, expérientielle, formative et relationnelle. En effet, le matériel ludique développe la motricité, les sens, la créativité et l'imagination, tout en créant un lien entre les joueurs. Par conséquent, dans le cadre de l'enseignement du FLSco en UPE2A, le jeu de société permet de renforcer les liens entre pairs. En encourageant les interactions sociales, l'utilisation de jeux de société en UPE2A peut donc aider à répondre à l'une des difficultés majeures de ce dispositif : l'intégration des EANA dans l'établissement.

Comme nous l'avons vu précédemment, le règlement du jeu, aussi appelé structure ludique, fait partie du jeu. De plus, « chaque jeu possède un système de règles propres mettant en marche un certain nombre de mécanismes et de principes précis [...]. Les structures donnent forme au jeu et permettent de reconnaître ce à quoi l'on joue » (Silva, 2008 : 16). Ainsi, la structure ludique fait du jeu, sa spécificité. Par l'intermédiaire du respect des règles du jeu de société, les EANA apprennent à respecter un règlement, ainsi qu'autrui. Les EANA étant pour

certaines NSA, il est nécessaire qu'ils se familiarisent avec leur rôle de joueur, mais aussi d'élève, voire de citoyen. Les règles du jeu donnent un cadre aux joueurs, tout comme le règlement intérieur de l'établissement donne un cadre aux élèves.

Le contexte ludique, quant à lui, correspond à l'ensemble des paramètres extérieurs au jeu qui peuvent avoir une influence sur celui-ci. Silva cite notamment : « les variables socioculturelles, la situation spécifique de réception et la manière dont un jeu s'inscrit dans la culture ludique individuelle et collective » (*Ibid.* : 17). La classe d'UPE2A étant généralement plus souple qu'une classe ordinaire, les enseignants tolèrent plus facilement certaines attitudes qui pourraient être sanctionnées dans les classes ordinaires, comme une certaine agitation, ou encore l'augmentation du volume sonore. Le cours de FLSco en UPE2A est donc le cours le plus propice à l'utilisation de jeux, qu'ils soient libres, éducatifs ou pédagogiques. De plus, avec les profils très hétérogènes des EANA, le jeu en UPE2A peut être une occasion pour chaque élève de se sentir à sa place.

Enfin, l'attitude ludique correspond à « la conviction intime du joueur par rapport au sens de ses actes » (*Ibid.* : 18). Elle permet d'impliquer les joueurs dans le jeu, de les motiver à jouer, et est donc cruciale pour garantir la bonne réalisation du jeu, voire sa réussite. Lorsque nous chercherons à adapter le jeu de société en UPE2A, il sera nécessaire de tout mettre en œuvre pour susciter un comportement ludique de la part des apprenants. D'ailleurs, « c'est en grande partie son attitude ludique qui permet à l'enfant de maîtriser le miracle du langage » (Bruner, 1986 : 86). De ce fait, ce paramètre joue un rôle d'autant plus important lors de l'utilisation d'un jeu de société en classe de langue, notamment en UPE2A. Le jeu de société permet de transmettre des valeurs comme le respect, l'écoute, l'entraide, le civisme ou encore l'empathie. L'attitude ludique des apprenants dans un jeu de société se traduit ainsi par la compréhension et l'assimilation de leur posture d'élève, le respect de leurs pairs, le fair-play, le fait d'attendre son tour calmement, etc. L'attitude ludique est donc un paramètre jouant un rôle crucial dans l'implication des joueurs-apprenants.

Utiliser un jeu de société en FLSco peut constituer un outil pédagogique pertinent, notamment grâce à son caractère authentique et social. En effet, « qui dit jeu de société dit aussi jeu de sociabilité et jeu de socialisation et, au bout du compte, situation authentique et stimulante d'échange et de communication entre les participants » (Silva, 2000 : 15). Le caractère social du jeu de société revêt une importance particulière dans le cadre de son utilisation en classe d'UPE2A. Par ailleurs, lors d'une partie de jeu de société, on peut

considérer que « jouer c'est parler » (Caré & Debyser, 1977/1991 : 13). Le jeu de société comme activité ludique permet donc de mettre les joueurs dans une situation de communication authentique. En revanche, le caractère authentique du matériel ludique peut se perdre dans le cadre d'une didactisation d'un jeu de société. Les joueurs commentent généralement la partie ou essaient d'influencer leurs coéquipiers ou adversaires (*Ibid.*). Bien souvent, il est nécessaire de parler pour pouvoir jouer à un jeu de société (Brougère, 2005 : 102). Un jeu de société est donc un vecteur de socialisation pour les apprenants (Yanamthong, 2016 : 6). Par conséquent, en classe de langue, et plus particulièrement de FLSco en UPE2A, jouer à un jeu de société peut s'avérer bénéfique, puisque cela permet aux apprenants de communiquer en français, et ce, de manière ludique, voire inconsciente. Brougère explique d'ailleurs que « participer c'est apprendre » (2005 : 102).

Par ailleurs, le jeu de société « permet aussi d'explorer avec une certaine légèreté des rôles divers dont celui de partenaire, de leader et l'opposition, aptitude très prisée dans les divers domaines d'utilisation de la langue » (Silva, 2008 : 25). Il peut donc permettre aux joueurs de gagner en assurance au sein d'un groupe. Ensuite, le jeu de société est une « construction sociale qui s'appuie sur l'interaction, sur une sociabilité et une culture préexistante » (Brougère, 2005 : 73). Nous utiliserons le terme « sociabilité » dans le cadre du jeu, puisqu'il s'agit de « la forme ludique de la socialisation » (Craipeau & Seys, 2005 : 114). La participation des apprenants est donc naturellement décuplée, afin de leur permettre de jouer. En favorisant la participation, le jeu de société permet de multiplier les contacts et le temps de parole individuelle, tout en brisant la rigidité d'une séquence pédagogique traditionnelle (Silva, 2008 : 27). Ainsi, l'utilisation du jeu de société en UPE2A constitue un excellent avantage communicatif. D'ailleurs, d'une manière générale, « le jeu apparaît comme support privilégié d'une pratique appropriée au développement de l'enfant » (Brougère, 2005 : 48) puisqu'il « fournit les moyens de travailler en groupe de façon dynamique et diversifiée » (Silva, 2008 : 21). De ce fait, dans le cadre de l'enseignement du FLSco en UPE2A, le jeu de société peut être un outil approprié permettant une pédagogie diversifiée et informelle.

En conclusion, les avantages du jeu de société en classe d'UPE2A sont multiples : participation, sociabilité, découverte de nouveaux rôles, découverte d'éléments culturels, communication dans la langue cible, etc. Les jeux de société permettent également aux joueurs, et de facto aux apprenants, d'expérimenter « le monde social, les systèmes de valeurs, normes, règles [...] et les rapports sociaux [...] » (Gaussot, 2002 : 42). L'utilisation des jeux de société

en classe de FLSco en UPE2A est utile. Pour cette raison, elle est encouragée. Nous pouvons à présent étudier les procédés de didactisation d'un jeu de société. La didactisation d'un jeu de société permet de transformer ce jeu libre en jeu éducatif ou pédagogique afin de l'utiliser dans un contexte d'enseignement-apprentissage.

2.1.2. Didactiser un jeu de société pour la classe de FLSco

Afin d'utiliser un jeu de société en classe, il est nécessaire de le didactiser. Cette didactisation permet ainsi d'adapter le jeu aux objectifs pédagogiques de la séance.

La première étape dans le processus de didactisation consiste à choisir le jeu. L'enseignant doit nécessairement en maîtriser l'utilisation. Selon Silva, il doit même être un tricheur professionnel afin d'être « capable d'en faire varier discrètement les paramètres » (Silva, 2008 : 79). Il peut par exemple modifier le nombre de joueurs ou de dés à lancer afin de diminuer, ou au contraire, d'augmenter la durée de la partie. Pour déterminer quel jeu serait pertinent dans une séance pédagogique, il est nécessaire de réfléchir aux objectifs que l'activité cherche à atteindre, et aux raisons de ce choix (*Ibid.* : 35). D'une manière générale, on considère que le jeu, dans son utilisation en classe, répond aux cinq fonctions suivantes : « socialisation, authenticité, mise en œuvre de stratégies, développement cognitif et motivation » (Silva, 2014 : 25). Utiliser un jeu de société en classe de FLSco en UPE2A est de ce fait considéré comme une « pratique sociale invit[ant] les apprenants à agir et à vivre en action et en relation avec tous les acteurs de la scène pédagogique » (*Ibid.*).

La ludification, aussi appelée *gamification* par anglicisme, fait référence à l'incorporation d'éléments ludiques dans une activité sérieuse. En effet, elle renvoie à l'utilisation de mécanismes « empruntés aux jeux dans un contexte qui en est dépourvu à l'origine, comme une situation d'apprentissage par exemple » (*La ludification d'un contenu pédagogique, un nouveau mode d'apprentissage*, s. d.). Ainsi, ces termes font référence « à l'utilisation de stratégies, de modèles, de dynamiques, de mécaniques et d'éléments de jeu dans des contextes autres que le jeu » (Soler Soriano, 2022 : 14). Nous pouvons donc dire que « le jeu devient une sorte de déguisement pour l'apprentissage, ayant un but pédagogique et, implicitement, favorisant la motivation en classe » (*Ibid.* : 10). Par ailleurs, certains auteurs parlent plutôt de *ludicisation* pour faire référence à la transformation d'un jeu et non à sa création. Sanchez et Roméro expliquent ainsi que « le suffixe -icisation ne signifie pas qu'il est possible de "créer" le jeu, comme le suggère le suffixe -fication (facere) du terme "ludification", mais surtout qu'il est possible de transformer la situation » (2020 : 54). La

ludification, ludicisation ou gamification, est donc le processus inverse de la didactisation. En effet, ces premiers décrivent une situation ou activité originellement sérieuse, dans laquelle on ajoute des éléments ludiques. La didactisation, quant à elle, décrit une activité ludique, qui est modifiée afin d'ajouter des éléments plus sérieux dans le but de répondre à des objectifs d'apprentissage. Dans les deux cas, les processus permettent de « développer la motivation et l'intérêt pour l'apprentissage d'une langue par le biais des jeux » (Suárez Gallego, 2022 : 13). Enfin, dans le cadre de l'enseignement de FLSco en UPE2A, ludification (ou *gamification*) et didactisation « exigent [toutes deux] une mise en pratique de la langue, dont le niveau peut varier en fonction des publics » (Silva, 2000 : 17). Dans cette étude, nous nous concentrerons sur la didactisation d'un jeu de société.

Les modifications apportées au jeu de société peuvent concerner sa consigne, son nombre de joueurs ou encore ses accessoires secondaires (De Grandmont, 1997 : 26). Dans la didactisation d'un jeu, il est important de différencier deux processus distincts : l'adaptation de l'activité et son détournement. D'abord, l'adaptation d'un jeu de société consiste à modifier certains paramètres, sans pour autant changer la structure de fond du jeu (Silva, 2000 : 23). Les adaptations sont donc superficielles, et peuvent concerner la durée de jeu par exemple. Les détournements, quant à eux, ont comme unique objectif, l'adaptation pédagogique du jeu. De ce fait, ils « privilégient les objectifs du programme au détriment de la logique du jeu » (*Ibid.*). De Grandmont utilise plutôt le mot « transformation » pour parler des détournements, c'est-à-dire des modifications qui « apportent des changements majeurs au jeu » (De Grandmont, 1997 : 28). Les détournements affectent généralement la logique même du jeu. En effet, ils peuvent affecter « la forme que prend le jeu (modification des structures organisationnelles, spatiales, de terminaison et temporelles du jeu), le type de joueurs [...] et les actions exigées par le jeu » (De Grandmont, 1997 : 27).

Nous détaillerons plus tard quelles modifications et transformations nous choisissons d'apporter au jeu de société retenu dans cette recherche.

2.2. Les utilisations et représentations autour du jeu des enseignants de FLSco en UPE2A

Afin de mieux comprendre les utilisations et les représentations autour du jeu que les enseignants de FLSco en UPE2A avaient, des questions leur ont directement été posées. Le questionnaire, mis en ligne le 02/01/2024 à 18 h 00, était destiné aux professeurs de FLSco en

UPE2A. C'est pourquoi, il a été diffusé sur une page Facebook (*UPE2A Recherches et ressources*, 2024) prévue à cet effet. Le questionnaire a également été envoyé par mail à l'ensemble des CASNAV de France, qui l'ont ensuite transféré aux enseignants concernés. Après avoir recueilli 162 réponses, l'accès au questionnaire a finalement été clôturé le 26/01/2024 à 16 h 00. Analyser les nombreuses réponses recueillies au questionnaire nous permet de proposer une approche quantitative autour de l'utilisation et des représentations autour du jeu en UPE2A. Plus précisément, l'étude s'adressait à des professeurs qui enseignaient, ou avaient déjà enseigné, le FLS/FLSco en UPE2A. L'ensemble des données collectées sera analysé pour relever les points positifs, négatifs et les limites du jeu dans l'enseignement-apprentissage du FLS. Le questionnaire était divisé en quatre catégories. D'abord, plusieurs questions cherchaient à déterminer le profil des informateurs. Ensuite, nous avons voulu comprendre quelles étaient les pratiques ludiques des informateurs. Après, de nombreuses questions portaient sur l'utilisation en générale du jeu en classe d'UPE2A. Enfin, la dernière partie portait plus spécifiquement l'utilisation du jeu de l'oie en UPE2A. Nous détaillerons la dernière partie du questionnaire dans le troisième chapitre.

2.2.1. Le profil des informateurs

Bien que le public visé par cette étude était indiqué dans l'introduction du questionnaire, il était nécessaire de vérifier que les informateurs en faisaient partie. Pour cette raison, la première question de ce sondage était : « Enseignez-vous (ou avez-vous déjà enseigné) le FLS en UPE2A ? ». Nous avons uniquement retenu les réponses des informateurs ayant répondu favorablement à cette première question. Les autres ont automatiquement été redirigés vers la page de remerciements à la fin du questionnaire. Nous avons donc recueilli un total de 162 réponses d'informateurs qui enseignaient ou avaient déjà enseigné le FLS en UPE2A. Nous utiliserons à présent le terme « professeurs » ou l'expression « les enseignants d'UPE2A » pour référer aux informateurs du questionnaire.

La seconde question concernait l'âge des enseignants. Une des hypothèses était que l'âge influencerait sur les réponses et les pratiques des professeurs. Le graphique ci-dessous illustre les réponses recueillies à cette seconde question.

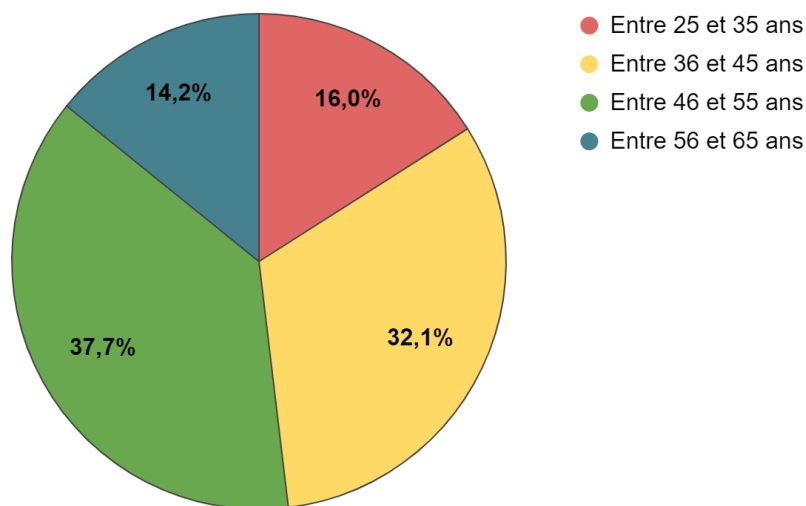


Figure 1 : Âge des enseignants d'UPE2A

D'après le graphique (*figure 1*), presque 38% des enseignants d'UPE2A sont âgés de 46 à 55 ans et 32% ont entre 36 et 45 ans. De ce fait, plus de deux tiers des personnes interrogées ont entre 36 et 55 ans. Comme nous nous y attendions, aucun professeur n'a plus de 65 ans ou moins de 25 ans. Cela s'explique par le fait que rares sont ceux qui continuent d'enseigner après 65 ans. À l'inverse, rares sont ceux qui enseignent le FLSco avant 25 ans. La majorité des professeurs qui enseignent en UPE2A ont d'abord commencé par enseigner le FLM dans un établissement ordinaire, ou une LVE. Ainsi, la totalité des 162 enseignants d'UPE2A qui ont répondu au questionnaire a entre 25 et 65 ans.

Un autre élément qui permettait de mieux comprendre le profil des informateurs était leur ancienneté en tant que professeurs de FLSco en UPE2A. La troisième question demandait ainsi aux professeurs depuis combien d'années ils enseignaient au sein du dispositif UPE2A. D'après le graphique (*figure 2*), la majorité des informateurs travaillent en UPE2A depuis moins de cinq ans et un tiers y travaille depuis 5 à 10 ans. De plus, 8,6% enseignent en UPE2A depuis 11 à 15 ans et 7,4% depuis plus de 15 ans. Ainsi, la majorité des enseignants découvrent encore l'UPE2A et n'ont peut-être pas eu le temps de mettre de nombreuses pratiques ludiques en place. Ils ont donc probablement moins de recul sur les pratiques en UPE2A que les autres. De ce fait, nous émettons l'hypothèse que cette ancienneté aura un impact sur les pratiques ludiques des informateurs. Nous croiserons plus tard les données pour vérifier cette hypothèse.

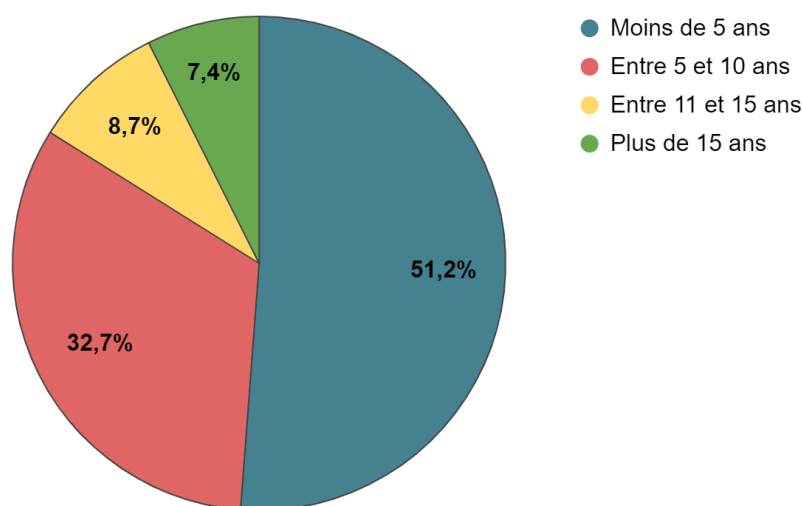


Figure 2 : Ancienneté des enseignants d'UPE2A

Ensuite, nous cherchions à comprendre si l'utilisation du jeu en classe de FLSco en UPE2A était liée à une formation des professeurs sur la pratique ludique. Pour cela, il était nécessaire de savoir si les enseignants d'UPE2A avaient ou non reçu une formation relative à l'utilisation du jeu en classe de langue.

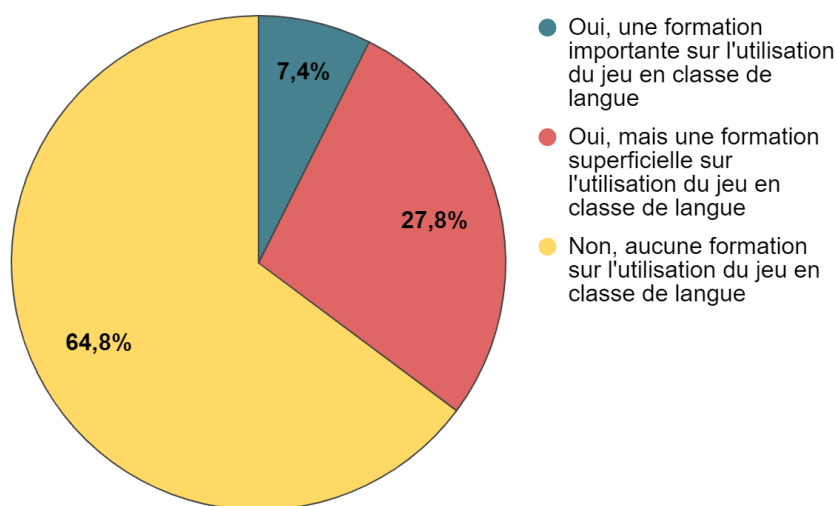


Figure 3 : Formation des enseignants d'UPE2A sur l'utilisation du jeu en classe de langue

Nous constatons avec ce graphique (*figure 3*) que la très grande majorité des enseignants d'UPE2A (64,8%) n'a reçu aucune formation sur l'utilisation du jeu en classe de langue. Presque 28% estiment en avoir reçu une superficielle, tandis que 7,4% déclarent en avoir reçu une. Nous émettons l'hypothèse que le fait d'avoir reçu ou non une formation sur

l'utilisation du jeu dans l'enseignement n'a pas d'impact particulier sur les pratiques des enseignants de FLSco en UPE2A.

2.2.2. Les utilisations et représentations autour du jeu des enseignants

Nous souhaitons ensuite comprendre les représentations autour du jeu des enseignants de FLSco en UPE2A, et faire le lien avec leur utilisation du jeu en classe.

2.2.2.1. L'utilisation du jeu par les enseignants en UPE2A

La seconde partie du questionnaire était dédiée à l'utilisation par les enseignants de jeux en classe d'UPE2A. La première question de cette partie était la suivante : « À quel(s) niveau(x) de langue enseignez-vous (dans le cadre du dispositif UPE2A) ? ». Les résultats obtenus à cette question permettent de comprendre si le niveau des apprenants a un impact sur la fréquence d'utilisation des jeux des enseignants, ou sur le choix des jeux. La question étant à choix multiples, la plupart des enseignants ont sélectionné plusieurs réponses. Parmi les niveaux proposés par le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001 : 25) seuls les quatre premiers étaient proposés à cette question, avec l'ajout du niveau « alphabétisation ». En effet, on considère que les apprenants ont un niveau élémentaire ou indépendant en français en UPE2A. Les apprenants étant généralement entre l'alphabétisation et le niveau A2, nous nous attendions à obtenir majoritairement les deux premières réponses.

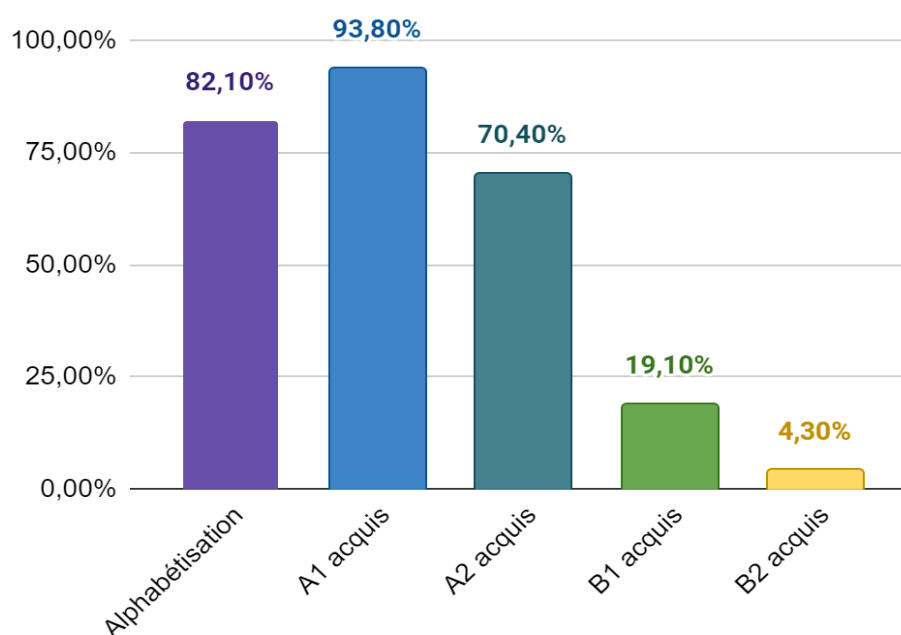


Figure 4 : Niveaux auxquels les professeurs enseignent le FLSco en UPE2A

Les résultats (*figure 4*) indiquent en effet que 93,8% des professeurs enseignent le FLSco en UPE2A à des apprenants ayant acquis le niveau A1, et 82,1% enseignent au niveau infra-A1, aussi appelé alphabétisation. Nous constatons également que 70,4% enseignent à des apprenants ayant acquis le niveau A2. En revanche, comme nous nous y attendions, rares sont ceux qui enseignent au niveau intermédiaire B1 ou B2 (*figure 4*). Ces pourcentages sont cohérents puisque les UPE2A accueillent des élèves en difficulté vis à vis du français.

Les deux questions suivantes portaient sur la fréquence à laquelle les enseignants d'UPE2A aimeraient utiliser le jeu en classe et celle à laquelle ils l'utilisent réellement. Les résultats obtenus à ces deux questions permettent de comparer les fréquences d'utilisation du jeu avec l'idéal des informateurs en termes d'éducation ludique. Ils permettent également de comprendre si les professeurs ont conscience de l'intérêt que le jeu peut avoir dans l'enseignement-apprentissage du FLSco.

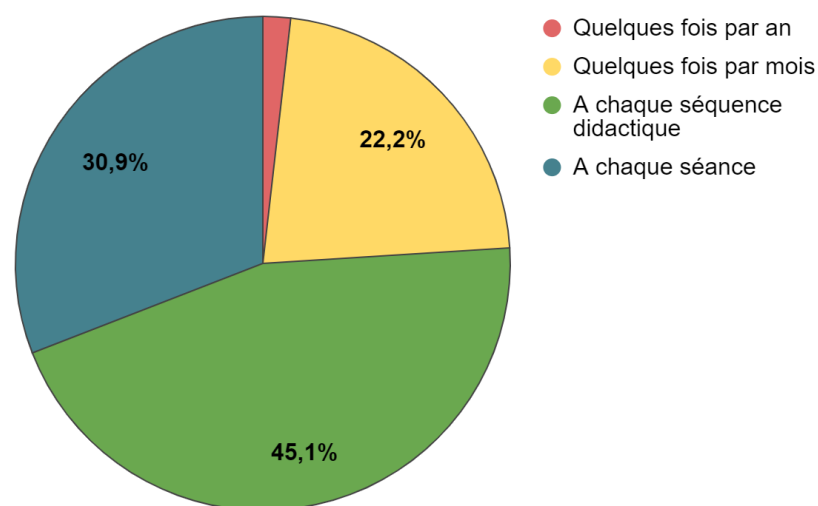


Figure 5 : Fréquence à laquelle les enseignants aimeraient utiliser le jeu en UPE2A

Nous avons émis l'hypothèse que la plupart des enseignants d'UPE2A aimeraient utiliser plus souvent le jeu en classe, comparé à leur utilisation actuelle. À la question sur la fréquence idéale d'utilisation du jeu en UPE2A (*figure 5*), 45% des enseignants indiquent qu'ils aimeraient l'utiliser à chaque séquence didactique et presque 31% à chaque séance. Par ailleurs, 22% aimeraient mettre un jeu en place en UPE2A quelques fois par mois, et seulement 2% quelques fois par an. Ces résultats démontrent que, d'une manière générale, les professeurs de FLSco en UPE2A ont conscience de l'importance du jeu et de son impact dans l'apprentissage des langues. Pour la question concernant la fréquence à laquelle les enseignants d'UPE2A utilisaient réellement le jeu en classe (*figure 6*), nous remarquons que 18,5% d'entre eux

mettent un jeu en place à chaque séance, tandis que presque 33% le font à chaque séquence didactique. Environ 35% des professeurs de FLSco utilisent le jeu quelques fois par mois, et presque 12% seulement quelques fois par an. Enfin, 2% des enseignants d'UPE2A admettent ne jamais utiliser d'activités ludiques en classe.

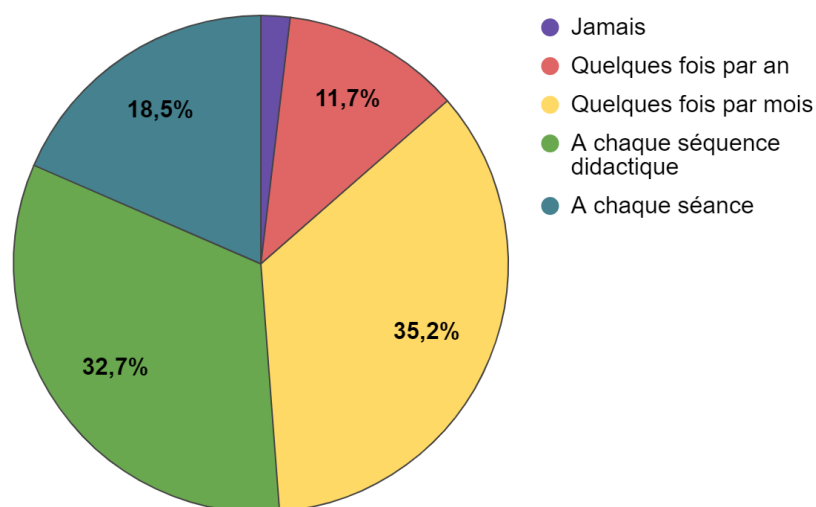


Figure 6 : Fréquence à laquelle les enseignants utilisent réellement le jeu en UPE2A

En additionnant les pourcentages, nous comprenons que plus de trois-quarts des enseignants d'UPE2A aimeraient utiliser le jeu très fréquemment (au minimum une fois par séquence didactique), alors qu'en réalité, ils ne sont que la moitié à mettre des jeux en place à une telle fréquence. Par ailleurs, parmi les trois professeurs qui ne mettent jamais de jeux en place en UPE2A, deux d'entre eux aimeraient l'utiliser quelques fois par mois⁴ tandis que le troisième voudrait mettre un jeu en place à chaque séance⁵. Nous conjecturons que leur non-utilisation du jeu peut être due à un manque de temps, de moyens, ou encore de pratique. En effet, parmi les deux enseignants de FLSco qui ne l'utilisent jamais mais aimeraient en mettre en place une fois par mois, l'un d'entre eux enseigne en UPE2A depuis plus de onze ans⁶, et le deuxième depuis moins de cinq ans⁷. De plus, le troisième professeur qui ne le met jamais en place mais aimerait en faire à chaque séance, enseigne également en UPE2A depuis moins de cinq ans⁸. Ainsi, le fait que deux des trois professeurs d'UPE2A qui n'utilisent jamais le jeu en

⁴ Idée soutenue par les informateurs 36 et 80.

⁵ Idée soutenue par l'informateur 5.

⁶ Idée soutenue par l'informateur 36.

⁷ Idée soutenue par l'informateur 80.

⁸ Idée soutenue par l'informateur 5.

classe enseignent dans ce dispositif depuis moins de cinq ans, peut être expliqué par le manque de temps, voire d'ancienneté des enseignants. L'utilisation de jeu en classe nécessite un temps de préparation et de réalisation important. De ce fait, les enseignants n'ont peut-être pas le temps de réfléchir à la mise en place de jeux, ainsi qu'à son exécution. Nous reviendrons plus tard sur les inconvénients du jeu en UPE2A, qui nous permettront de vérifier cette hypothèse. Nous avons redirigé les enseignants d'UPE2A qui n'utilisent jamais le jeu vers la troisième partie du questionnaire, celle qui concerne le jeu en UPE2A de façon plus théorique. En comparant les deux graphiques (*figures 5 & 6*), nous constatons que, dans l'ensemble, les enseignants d'UPE2A aimeraient utiliser plus souvent le jeu en classe. Nous chercherons plus tard à comprendre les raisons de ce décalage entre la fréquence souhaitée par les enseignants concernant l'utilisation de jeux en classe de FLSco en UPE2A, et la fréquence réelle d'utilisation.

Afin d'en apprendre plus sur les pratiques des enseignants en UPE2A, nous leur avons ensuite demandé à quel moment de la séquence didactique ils mettaient en place des jeux. L'hypothèse de départ était que le jeu était majoritairement utilisé en milieu de séquence. Les réponses pouvant être multiples, la somme des pourcentages obtenus n'est pas égale à cent.

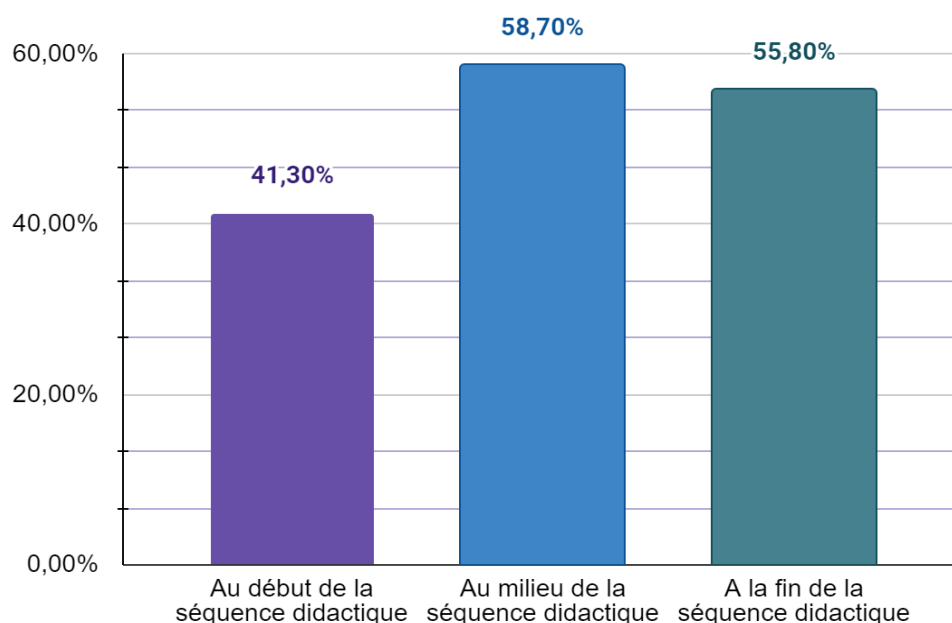


Figure 7 : Moment(s) dans la séquence didactique pendant le(s)quel(s) les enseignants d'UPE2A mettent en place des jeux

Les résultats (*figure 7*) sont les suivants : environ 41% des professeurs de FLSco mettent en place le jeu en début de séquence didactique, environ 59% l'organisent en milieu

de séquence didactique et environ 56% l'utilisent en fin de séquence didactique. Ces données valident donc notre hypothèse de départ, selon laquelle le jeu était principalement utilisé en milieu de séquence didactique. Cependant, il est important de noter que presque autant d'enseignants d'UPE2A déclarent l'utiliser en fin de séquence. De ce fait, le moment de la séquence didactique durant lequel les professeurs de FLSco en UPE2A mettent en place des jeux peut varier en fonction des objectifs de la séquence, mais aussi du temps disponible.

Nous avons ensuite cherché à déterminer quels types de jeux étaient les plus utilisés en UPE2A. Pour cela, nous n'avons pas utilisé la catégorisation de Caillois⁹ (Caillois, 1958/1967 : 47), puisque nous pensions que la plupart des enseignants n'en auraient pas connaissance. Nous avons donc proposé des catégories de jeux que chaque professeur pourrait comprendre. Afin que les résultats soient les plus représentatifs possibles en termes de pratiques d'enseignement, cette question était également à choix multiples.

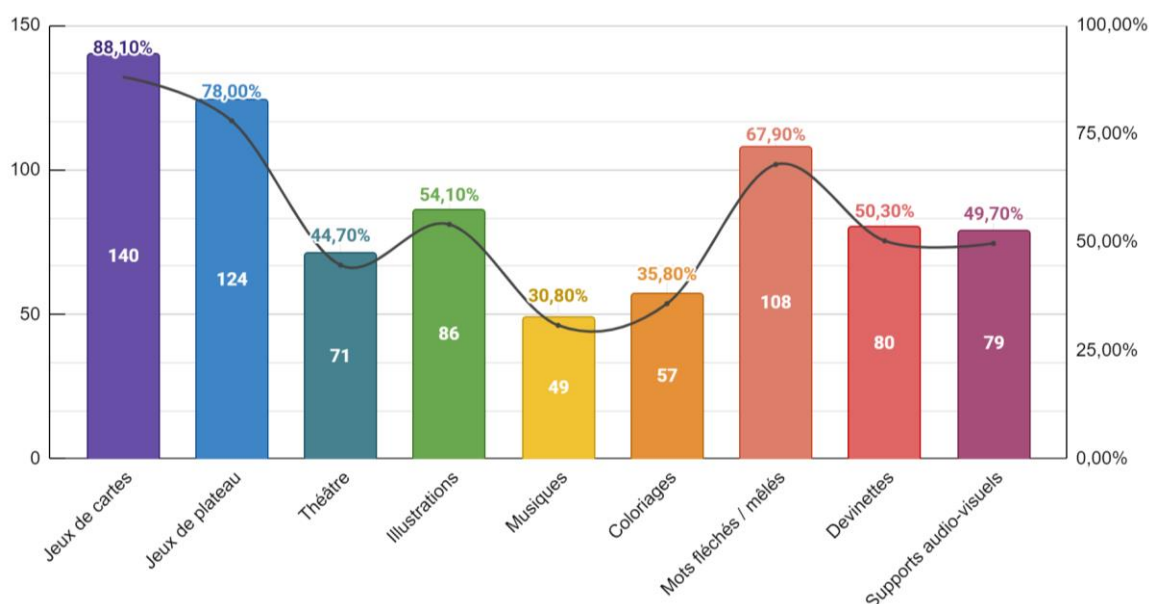


Figure 8 : Jeux que les enseignants d'UPE2A utilisent en classe

Nous observons (*figure 8*) que les jeux les plus utilisés par les enseignants d'UPE2A sont les jeux de cartes, puis de plateau, et enfin les mots fléchés ou mêlés. Nous remarquons que 88% des professeurs de FLSco utilisent des jeux de cartes, 78% des jeux de plateau, et 68% des mots fléchés ou mêlés. Le jeu de l'oie, jeu de plateau sur lequel porte notre étude, a

⁹ Voir « La catégorisation des jeux de Caillois » pages 31 à 32.

donc toute sa place dans l'enseignement du FLSco en UPE2A, puisqu'il fait partie des jeux les plus utilisés dans ce contexte. Les deux catégories de jeux qui sont les moins utilisées sont celles liées aux musiques (30% des informateurs) ou coloriages (36%). Concernant ces derniers, ce faible résultat peut s'expliquer par leurs difficultés de didactisation.

Grâce au questionnaire, nous voulions également savoir qui fournissait les jeux que les enseignants utilisent en UPE2A afin de savoir si ce paramètre pouvait exercer une influence sur les pratiques ludiques des professeurs. Notre hypothèse était donc que la majorité des enseignants fournissent eux-mêmes les supports de jeux, et que cela peut causer un frein dans l'incorporation de jeux dans la séance didactique. Nous avons demandé aux enseignants d'UPE2A qui utilisaient le jeu en classe de choisir une seule réponse parmi les suivantes : « vous-même », « votre établissement / structure » et « les deux » (*figure 9*).

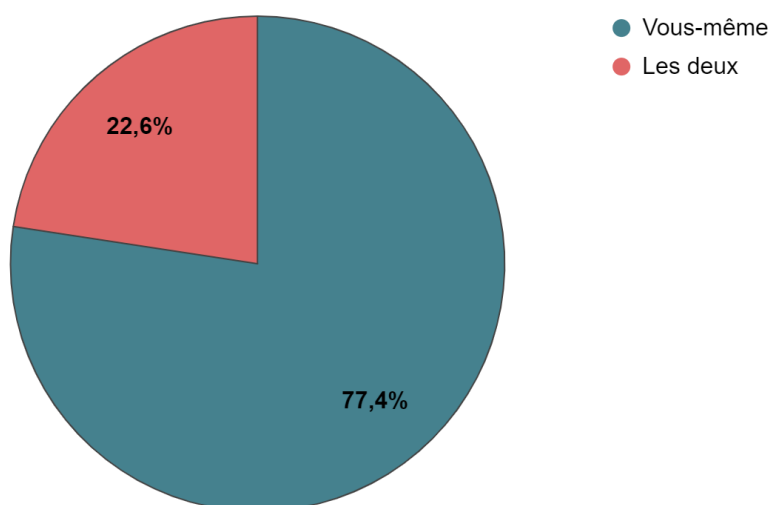


Figure 9 : Les fournisseurs des jeux utilisés par en classe d'UPE2A

Nous constatons que la très grande majorité des enseignants d'UPE2A (77%) fournit elle-même les jeux utilisés en classe. Dans 23% des cas (*figure 9*), c'est à la fois l'établissement (ou la structure) et l'enseignant qui fournissent les supports ludiques. Cela signifie que chaque professeur de FLSco en UPE2A qui veut incorporer des jeux dans ses pratiques éducatives, doit nécessairement financer (en partie ou en totalité) les supports de jeux. Ainsi, utiliser le jeu en classe d'UPE2A n'est pas accessible pour tous les enseignants. En effet, fournir soi-même le support de jeu signifie devoir soi-même allouer un budget pour les jeux. Incorporer des jeux variés en classe peut donc s'avérer particulièrement difficile puisque cela nécessite un budget parfois conséquent. Ensuite, il était également nécessaire de demander aux professeurs pour quelle(s) compétence(s) ils utilisaient le jeu en classe de langue, afin de mieux comprendre

leurs pratiques ludiques. La question était à choix multiples. De ce fait, la plupart des enseignants ont sélectionné plusieurs réponses, parmi les quatre compétences : réception orale, réception écrite, production orale et production écrite (Conseil de l'Europe, 2001 : 78). Nous nous attendions à retrouver les compétences orales comme premières réponses à cette question, le jeu mobilisant plus souvent des compétences orales, que celles écrites. Les résultats (*figure 10*) valident en effet l'hypothèse puisque la quasi-totalité des enseignants d'UPE2A (98%) affirment utiliser le jeu pour développer la production orale des apprenants, et 81% pour la réception orale. Les compétences écrites, quant à elles, sont moins visées par les jeux que les professeurs utilisent. En effet, la moitié seulement des enseignants de FLSco mettent des jeux en place en classe pour développer la réception écrite, et seulement 40% pour la production écrite.

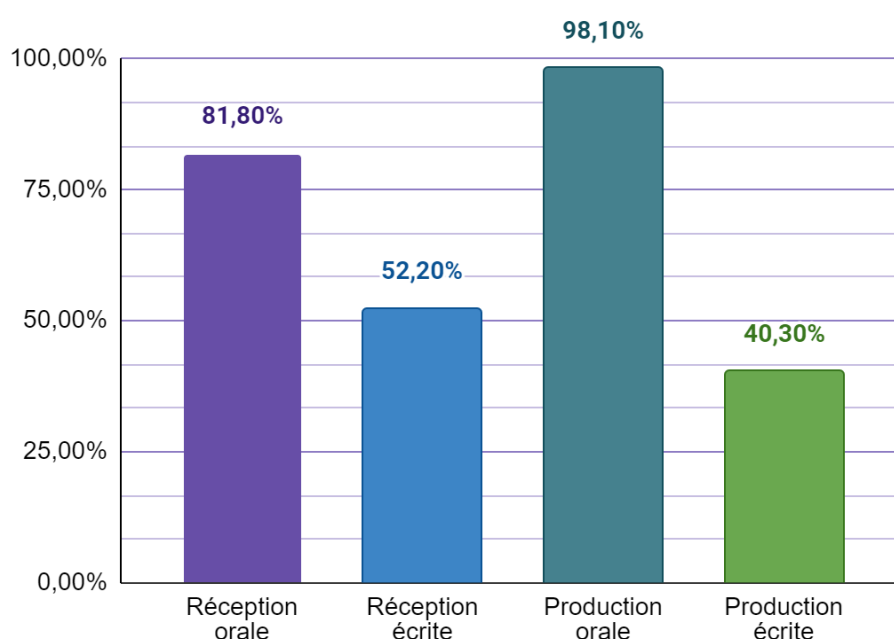


Figure 10 : Compétences pour lesquelles les professeurs utilisent le jeu en UPE2A

La question suivante demandait aux enseignants d'UPE2A à quelle fréquence ils utilisaient le jeu comme évaluation informelle. Cette question permet de mieux comprendre les objectifs du jeu en UPE2A puisque « les jeux constituent des dispositifs d'évaluation qui présentent un grand intérêt pour les éducateurs et les apprenants eux-mêmes » (Sanchez & Roméro, 2020 : 99). L'hypothèse était que les résultats seraient très variés. Le jeu étant parfois considéré comme une activité non sérieuse, cela expliquerait que de nombreux professeurs n'osent pas ou peu utiliser le jeu comme évaluation informelle. En effet, malgré le fait que « les liens entre jouer et apprendre sont aujourd'hui largement reconnus par la recherche [...], jouer

et évaluer sont rarement conjugués ensemble » (*Ibid.* : 88). Cela peut s'expliquer par le fait que « l'évaluation est souvent, chez les apprenants, comme chez les éducateurs, associée à l'idée d'une note qui récompense mais aussi à une expérience qui peut être vécue de manière très négative » (*Ibid.* : 88). Nous constatons que les résultats (*figure 11*) sont très hétérogènes. En effet, un quart des professeurs déclare ne jamais utiliser le jeu comme évaluation informelle, et 18% le font rarement. Un tiers des enseignants de FLSco explique l'utiliser de temps en temps, 18% souvent et 6% l'utilisent toujours pour évaluer les apprenants de façon informelle. Notre hypothèse est donc validée : les fréquences d'utilisation du jeu comme évaluation informelle en UPE2A sont très variées.

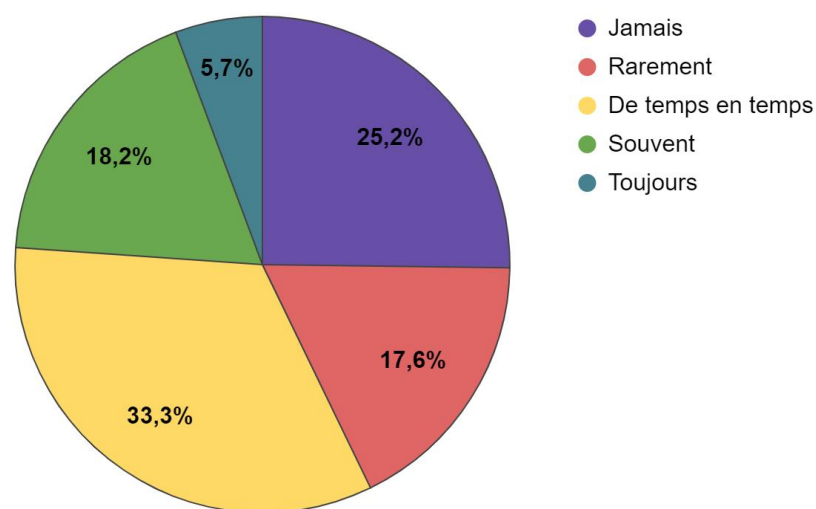


Figure 11 : Fréquence à laquelle les enseignants d'UPE2A utilisent le jeu comme évaluation informelle

La dernière question de cette partie du questionnaire proposait aux enseignants d'UPE2A de justifier leur réponse précédente. Nous avons pu regrouper les réponses dans le tableau ci-dessous (*figure 12*), en fonction des idées avancées par les enseignants. Au total, 41 réponses soutiennent l'idée qu'en classe, tout est occasion d'apprentissage et d'évaluation (formelle ou informelle)¹⁰. Seize d'entre elles expliquent que le jeu permet d'évaluer les compétences orales des apprenants, et d'encourager les plus timides à parler¹¹. Douze affirment qu'utiliser le jeu comme évaluation informelle permet de vérifier que les apprenants réinvestissent leurs connaissances, mais également de faire ressortir leurs éventuelles lacunes

¹⁰ Argument A dans le tableau (*figure 12*)

¹¹ Idée 1 dans le tableau (*figure 12*), soutenue par les informateurs 3 ; 7 ; 31 ; 37 ; 40 ; 41 ; 45 ; 49 ; 50 ; 52 ; 57 ; 71 ; 74 ; 78 ; 119 et 156.

non repérées¹². En effet, le jeu « permet le remaniement de certaines régularités de la langue » (Caré & Debyser, 1977/1991 : 11). Ensuite, cinq enseignants expliquent qu'en UPE2A, il est nécessaire de mettre en place des évaluations informelles¹³. Cinq autres indiquent que chaque activité constitue une évaluation, formelle ou informelle, permettant de mettre en évidence les progrès des élèves¹⁴. Enfin, la dernière idée avancée dans l'argument A est que les évaluations informelles permettent d'évaluer les apprenants de façon efficace, tout en évitant de les mettre dans une situation de stress¹⁵. Ensuite, un professeur de FLSco donne un exemple de sa manière d'utiliser le jeu en classe d'UPE2A¹⁶ ; il utilise des jeux à base d'images pour les élèves analphabètes, mais aussi des mots mêlés et croisés¹⁷. À l'inverse, onze enseignants d'UPE2A sont convaincus que le jeu ne doit jamais être utilisé comme évaluation informelle¹⁸. Pour eux, le jeu n'est pas adapté comme support d'évaluation¹⁹ puisqu'il doit rester ludique, et ainsi, être utilisé sans la pression de faire une évaluation²⁰.

<u>Pouvez-vous justifier votre réponse ?</u>	
<u>Arguments</u>	<u>Idées</u>
A. Tout est occasion d'apprentissage et d'évaluation	1. « Le jeu est un moyen très efficace pour évaluer les compétences orales [...] surtout auprès d'enfants timides qui ne s'exprimeraient pas dans un cadre plus formel ou scolaire » informateur n°31 (16 réponses)
	2. L'évaluation informelle par le jeu permet de voir si les élèves réinvestissent leurs connaissances, mais également de faire ressortir les lacunes non repérées jusqu'alors (12 réponses).
	3. Il est nécessaire de mettre en place des évaluations informelles en UPE2A (5 réponses).
	4. Toutes les activités constituent des évaluations informelles et permettent de montrer les progrès des élèves (5 réponses).
	5. Les évaluations informelles permettent d'évaluer les apprenants de façon efficace et détendue (3 réponses).

¹² Idée 2 dans le tableau (figure 12), soutenue par les informateurs 65 ; 79 ; 81 ; 83 ; 91 ; 98 ; 101 ; 125 ; 128 ; 137 ; 140 et 157.

¹³ Idée 3 dans le tableau (figure 12), soutenue par les informateurs 10 ; 55 ; 74 ; 127 et 161.

¹⁴ Idée 4 dans le tableau (figure 12), soutenue par les informateurs 4 ; 20 ; 107 ; 108 et 133.

¹⁵ Idée 5 dans le tableau (figure 12), soutenue par les informateurs 23 ; 147 et 148.

¹⁶ Argument B dans le tableau (figure 12).

¹⁷ Idée 6 dans le tableau (figure 12), soutenue par l'informateur 14.

¹⁸ Argument C dans le tableau (figure 12).

¹⁹ Idée 7 dans le tableau (figure 12), soutenue par les informateurs 13 ; 27 ; 35 ; 66 ; 82 ; 133 ; 139 et 140.

²⁰ Idée 8 dans le tableau (figure 12), soutenue par les informateurs 39 ; 46 et 77.

B. Un enseignant donne un exemple	6. Un informateur utilise des jeux à base d'images pour les élèves analphabètes, mais aussi des mots mêlés et croisés (1 réponse).
C. Le jeu ne doit pas servir d'évaluation informelle	7. Le jeu n'est pas adapté pour évaluer les compétences acquises (8 réponses).
	8. Le jeu doit rester sans pression d'évaluation (3 réponses).
D. Les enseignants donnent des avantages du jeu	9. Utiliser le jeu motive davantage les élèves (5 réponses).
	10. Le fait de faire jouer les élèves les fait pratiquer la langue française sans s'en rendre compte et permet à l'enseignant de voir les acquis sans que les élèves soient stressés par la notion d'évaluation (2 réponses).
	11. Le jeu permet une immersion linguistique des apprenants, et une communication spontanée (1 réponse).
	12. Le jeu peut servir d'apprentissage, mais aussi d'entraînement ou d'évaluation, en fonction de la phase dans laquelle se situe l'élève à ce moment-là (1 réponse).
E. Un enseignant explique un inconvénient du jeu	13. Les élèves étant en groupes, l'enseignant ne peut pas entendre la justesse des réponses individuelles des apprenants (1 réponse).

Figure 12 : Justification des réponses concernant l'utilisation du jeu comme évaluation informelle

Neuf professeurs de FLSco donnent ensuite des avantages d'utiliser le jeu comme évaluation informelle²¹. Pour cinq d'entre eux, le jeu permet de motiver les apprenants²². Pour deux autres, le jeu permet de faire pratiquer aux élèves le français sans même qu'ils en aient conscience²³. D'ailleurs, dans ces échanges entre pairs, l'élève peut « tester ses hypothèses sur la langue, les corriger et les automatiser » (Behra et al., 2016 : 56). Selon un enseignant, le jeu permet une immersion linguistique des apprenants, et une communication spontanée²⁴. En effet, « les jeux ont aussi vocation à favoriser un enrichissement lexical. Ils fournissent une occasion de réflexion sur la langue en contexte de communication et soudent les apprenants » (Pierré & Treffandier, 2012 : 3). Par ailleurs, un professeur de FLSco explique que le jeu peut servir d'apprentissage, mais aussi d'entraînement ou d'évaluation, en fonction de la phase dans

²¹ Argument D dans le tableau (figure 12).

²² Idée 9 dans le tableau (figure 12), soutenue par les informateurs 29 ; 118 ; 122 ; 123 et 131.

²³ Idée 10 dans le tableau (figure 12), soutenue par les informateurs 33 et 95.

²⁴ Idée 11 dans le tableau (figure 12), soutenue par l'informateur 115.

laquelle se situe l'élève à ce moment-là²⁵. Pour terminer, le jeu aurait un inconvénient²⁶ : la difficulté d'évaluer les élèves individuellement lorsqu'ils sont en groupe²⁷. En effet, il peut parfois être difficile de contrôler la justesse des réponses des apprenants lorsque ceux-ci sont répartis en groupes, puisque le professeur ne peut pas entendre et évaluer toutes les productions.

2.2.2.2. Les représentations autour du jeu des enseignants en UPE2A

La troisième partie du questionnaire portait sur les représentations des enseignants autour du jeu en UPE2A, et non plus sur leur utilisation spécifique du jeu dans ce contexte. La première question de cette partie demandait ainsi aux professeurs le principal avantage du jeu en UPE2A. Ayant précédemment étudié les bénéfices du jeu, nous pensions obtenir les réponses suivantes : augmentation de la motivation et de la participation, et un enseignement informel. Nous avons regroupé les réponses reçues dans le tableau ci-dessous (*figure 13*) en fonction des arguments avancés. Certains commentaires sont donc comptabilisés dans deux arguments différents. La réponse la plus souvent reçue à cette question (51 réponses) était que le jeu permet l'éducation informelle, tout en variant les activités et rendant les apprenants acteurs de leur apprentissage²⁸. D'ailleurs, nous pouvons ajouter que le jeu est « une méthode permettant de concevoir une situation d'apprentissage au cours de laquelle l'apprenant pourra vivre une expérience signifiante » (Sanchez & Roméro, 2020 : 29). Ensuite, trente-six réponses expliquent que le jeu permet de stimuler la motivation des élèves, et ainsi, leur concentration²⁹. Vingt professeurs de FLSco estiment que l'avantage principal d'utiliser le jeu en UPE2A est qu'il permet de développer la production orale et l'interaction des apprenants, tout en favorisant leur spontanéité³⁰. D'ailleurs, « les conversations entre pairs pourraient [...] être considérées [...] comme un champ d'exercice indispensable pour l'apprentissage de la communication et de la langue » (Behra et al., 2016 : 56). De plus, selon dix-neuf enseignants, le jeu en UPE2A

²⁵ Idée 12 dans le tableau (*figure 12*), soutenue par l'informateur 38.

²⁶ Argument E dans le tableau (*figure 12*).

²⁷ Idée 13 dans le tableau (*figure 12*), soutenue par l'informateur 63.

²⁸ Argument 1 dans le tableau (*figure 13*), soutenu par les informateurs 4 ; 5 ; 8 ; 13 ; 14 ; 17 ; 22 ; 32 ; 42 ; 46 ; 50 ; 51 ; 55 ; 59 ; 66 ; 69 ; 70 ; 71 ; 72 ; 73 ; 74 ; 76 ; 77 ; 80 ; 83 ; 86 ; 87 ; 88 ; 89 ; 90 ; 91 ; 92 ; 97 ; 102 ; 107 ; 108 ; 114 ; 120 ; 12 ; 124 ; 135 ; 141 ; 142 ; 147 ; 148 ; 152 ; 153 ; 154 ; 155 ; 157 et 162.

²⁹ Argument 2 dans le tableau (*figure 13*) soutenu par les informateurs 2 ; 9 ; 16 ; 21 ; 24 ; 28 ; 29 ; 30 ; 37 ; 38 ; 40 ; 44 ; 48 ; 49 ; 54 ; 60 ; 63 ; 67 ; 75 ; 84 ; 93 ; 97 ; 106 ; 110 ; 111 ; 127 ; 136 ; 139 ; 143 ; 148 ; 149 ; 150 ; 151 ; 152 ; 156 et 160.

³⁰ Argument 3 dans le tableau (*figure 13*) soutenu par les informateurs 1 ; 3 ; 10 ; 19 ; 24 ; 33 ; 34 ; 61 ; 63 ; 78 ; 87 ; 96 ; 105 ; 112 ; 113 ; 116 ; 118 ; 119 ; 124 et 156.

permet d'encourager les élèves les plus timides, ou ceux ayant le niveau le plus faible, à participer³¹. Le jeu dédramatise ainsi l'erreur en UPE2A.

Selon vous, quel est l'avantage principal du jeu en UPE2A ?
1. Le jeu permet un apprentissage plus informel et permet de varier les activités : les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage et n'ont pas l'impression de travailler (51 réponses).
2. Le jeu permet de stimuler la motivation et la concentration des apprenants (36 réponses).
3. Le jeu permet de développer la production orale et l'interaction des apprenants, tout en favorisant la spontanéité (20 réponses).
4. Le jeu encourage les plus timides, ou ceux ayant les niveaux les plus faibles, à participer (19 réponses).
5. Le jeu favorise la cohésion de groupe et l'entraide (18 réponses).
6. Le jeu permet aux apprenants d'apprendre de façon ludique, et donc avec plaisir (14 réponses).
7. Le jeu permet aux apprenants de réinvestir leurs connaissances dans une situation authentique (13 réponses).
8. Le jeu permet de faire travailler des élèves de niveaux différents (4 réponses).
9. Le jeu permet aux apprenants d'acquérir des compétences de savoir-être, comme suivre les règles ou travailler en équipe (1 réponse).
10. Le jeu est adaptable à toutes les compétences (1 réponse).
11. Les personnalités des apprenants se révèlent grâce au jeu (1 réponse).

Figure 13 : Justification des réponses sur l'avantage principal d'utiliser le jeu en UPE2A

Dix-huit professeurs ont déclaré que le jeu permettait de créer du lien entre les apprenants en français, en favorisant la cohésion de groupe et l'entraide³². Pour quatorze enseignants, le principal avantage du jeu en UPE2A est le fait de proposer un enseignement ludique, favorisant le plaisir d'apprendre³³. Treize des enseignants ayant répondu au questionnaire expliquent également que le jeu permet aux apprenants de réinvestir leurs connaissances et ce, dans une situation authentique³⁴. Ensuite, quatre professeurs de FLSco déclarent que le jeu est un outil

³¹ Argument 4 dans le tableau (*figure 13*) soutenu par les informateurs 18 ; 55 ; 65 ; 71 ; 75 ; 79 ; 89 ; 95 ; 104 ; 115 ; 123 ; 129 ; 131 ; 133 ; 137 ; 144 ; 150 ; 151 et 159.

³² Argument 5 dans le tableau (*figure 13*) soutenu par les informateurs 6 ; 11 ; 20 ; 26 ; 31 ; 33 ; 35 ; 41 ; 53 ; 64 ; 101 ; 103 ; 109 ; 132 ; 138 ; 141 ; 145 et 155.

³³ Argument 6 dans le tableau (*figure 13*) soutenu par les informateurs 7 ; 12 ; 23 ; 52 ; 62 ; 82 ; 85 ; 117 ; 121 ; 129 ; 140 ; 146 ; 158 et 161.

³⁴ Argument 7 dans le tableau (*figure 13*) soutenu par les informateurs 3 ; 9 ; 27 ; 36 ; 39 ; 54 ; 56 ; 57 ; 63 ; 68 ; 126 ; 128 et 134.

qui permet de faire travailler les élèves de niveaux différents, et donc une pédagogie différenciée³⁵. Nous pouvons d'ailleurs rappeler que « la différenciation pédagogique constitue une réponse professionnelle incontournable pour [...] réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous les élèves » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017 : 1). Par ailleurs, pour un enseignant, le jeu permet aux apprenants d'acquérir des compétences de savoir-être, comme suivre les règles ou travailler en équipe³⁶. Enfin, un professeur explique que le jeu est un outil intéressant en UPE2A puisqu'il peut être adapté à toutes les compétences³⁷, et un autre répond que les personnalités des élèves se révèlent grâce au jeu³⁸. En reprenant notre hypothèse de départ, nous constatons que la motivation, la participation et l'éducation informelle font partie des quatre avantages principaux que le jeu a, dans son utilisation en classe de FLSco en UPE2A. Notre hypothèse est donc vérifiée.

La question suivante demandait aux enseignants pour quel(s) niveau(x), selon eux, l'utilisation du jeu en UPE2A était possible. Les informateurs pouvaient sélectionner une seule réponse, ou plusieurs. Notre hypothèse était que la grande majorité des enseignants répondant à ce sondage pensent que le jeu est possible dans l'enseignement en UPE2A, quel que soit le niveau des apprenants. Pour étudier les résultats obtenus, il est nécessaire d'étudier à la fois un graphique et un tableau. Le graphique indique le pourcentage de réponses pour chaque option (*figure 14*). Le tableau, quant à lui, indique le pourcentage d'informateurs qui ont sélectionné une combinaison comme réponse (*figure 15*). En étudiant le graphique (*figure 14*), nous constatons que la très grande majorité des enseignants de FLSco (84%) considère que le jeu peut être utilisé en UPE2A pour tous les niveaux. Notre hypothèse de départ est ainsi vérifiée et validée. Parmi tous les niveaux au choix dans cette question, c'est le niveau « A1 acquis » qui arrive en tête avec presque 22%, puis les niveaux « alphabétisation » et « A2 acquis », obtenant chacun 18% des réponses. Les niveaux « B1 acquis » et « B2 acquis » ont été les moins sélectionnés. Cela peut s'expliquer par le fait qu'au sein de la classe d'UPE2A, rares sont les apprenants qui arrivent à obtenir un tel niveau.

³⁵ Argument 8 dans le tableau (*figure 13*) soutenu par les informateurs 15 ; 25 ; 45 et 125.

³⁶ Argument 9 dans le tableau (*figure 13*) soutenu par l'informateur 43.

³⁷ Argument 10 dans le tableau (*figure 13*) soutenu par l'informateur 67.

³⁸ Argument 11 dans le tableau (*figure 13*) soutenu par l'informateur 81.

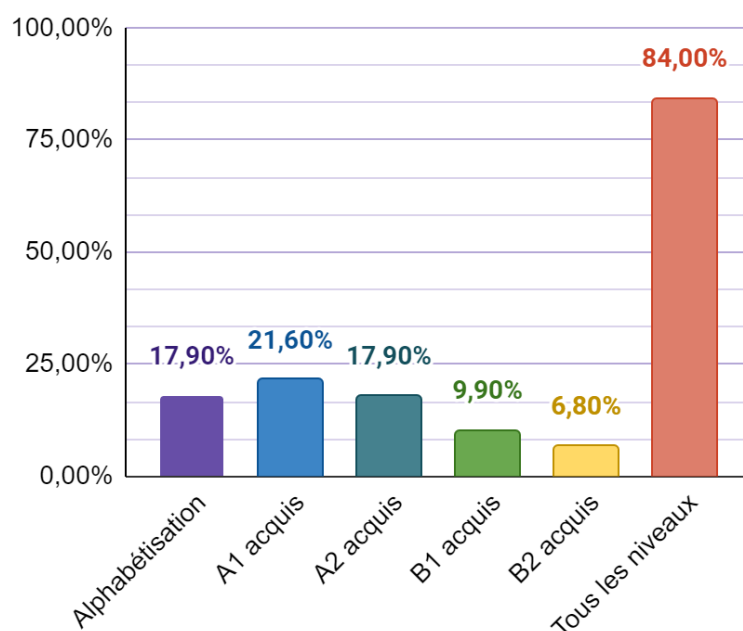


Figure 14 : Niveaux pour lesquels le jeu est possible en UPE2A selon les enseignants
(pourcentage pour chaque niveau)

Les résultats obtenus dans le tableau (figure 15) sont sans doute plus représentatifs puisqu'ils donnent, non pas le pourcentage de réponse pour chaque niveau, mais pour chaque type de réponse des informateurs. Par exemple, les données représentées à la sixième ligne dans le tableau (figure 15) indiquent le pourcentage d'informateurs qui ont à la fois coché « A1 acquis » et « A2 acquis », et aucune autre option.

Combinaisons de réponses obtenues						Pourcentage
« Alphabétisation »	« A1 acquis »	« A2 acquis »	« B1 acquis »	« B2 acquis »	« Tous les niveaux »	
					X	84,28%
X	X	X				5,66%
X	X					3,77%
	X	X				2,52%
X	X	X	X			2,52%
X	X	X	X	X	X	0,63%
X						0,63%

Figure 15 : Niveaux pour lesquels le jeu est possible en UPE2A selon les enseignants
(pourcentage pour chaque type de réponse)

En revanche, à la ligne quatre (figure 15), on retrouve ceux qui ont coché ces deux mêmes cases ainsi que celle « alphabétisation ». Sans surprise, dans ce tableau également, 84% des enseignants d'UPE2A ont sélectionné « tous les niveaux ». Cependant, une réponse indique

qu'un professeur (0,63% des réponses) a sélectionné les six réponses. Nous pouvons donc compter cette réponse comme une réponse « tous les niveaux ». Ensuite, 5,66% des enseignants d'UPE2A ont sélectionné les trois options suivantes : « alphabétisation » ; « A1 acquis » et « A2 acquis ». Reviennent ensuite en troisième position (3,77%) les options « alphabétisation » et « A1 acquis ». Nous remarquons donc que la plupart des enseignants d'UPE2A pensent que le jeu peut être utilisé dans l'enseignement-apprentissage du FLSco quel que soit le niveau des apprenants. Leurs niveaux en UPE2A étant généralement faibles, cela explique pourquoi le niveau « A1 acquis » revient principalement. Ces résultats confortent donc l'idée selon laquelle le jeu peut s'adapter aux objectifs pédagogiques, mais aussi aux différents niveaux des apprenants.

Il nous semblait ensuite intéressant de demander aux professeurs de FLSco si, selon eux, l'utilisation du jeu en classe favorise l'apprentissage. Nous nous entendions à obtenir en totalité ou quasi-totalité la réponse « oui », puisque de nombreuses études le démontrent, notamment celles de Vygotsky (1933/1980) menées en psychologie culturelle. En effet, les professeurs qui utilisent le jeu en classe le font généralement pour répondre à des objectifs pédagogiques, favorisant ainsi l'apprentissage, de façon directe ou indirecte. Nous pouvons voir avec le graphique ci-dessous (*figure 16*) que notre conjecture est vérifiée. En effet, 99,4% des professeurs ayant répondu au questionnaire estiment que le jeu est un outil qui favorise l'apprentissage en UPE2A.

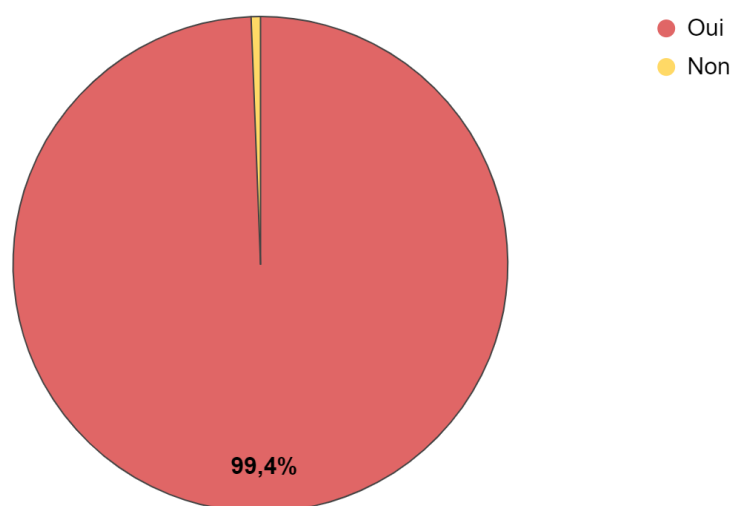


Figure 16 : Le jeu favorise l'apprentissage

Ensuite, nous voulions approfondir la réponse d'une question précédente concernant les avantages du jeu en UPE2A, dans lesquels les enseignants pouvaient répondre librement. Dans cette question-ci, en revanche, les enseignants d'UPE2A devaient choisir un ou plusieurs

avantages parmi les différentes options proposées. Nous nous attendions à ce que les résultats précédents aient les pourcentages de réponse les plus élevés, à savoir, le fait de varier les activités, d'augmenter la motivation et d'encourager la communication. Les résultats apparaissent sur le graphique ci-dessous (*figure 17*). Selon 94,40% des professeurs, le principal avantage du jeu en classe d'UPE2A est qu'il favorise la participation des apprenants. De plus, l'augmentation de la motivation des apprenants et le fait de faire varier les activités et méthodes d'apprentissage arrivent tous deux presque ex æquo en deuxième place (avec respectivement 90,70% et 91,40% des enseignants). Ensuite, 87% des enseignants d'UPE2A estiment que le jeu permet aux EANA d'améliorer leur communication, tout en leur permettant d'apprendre sans en avoir conscience.

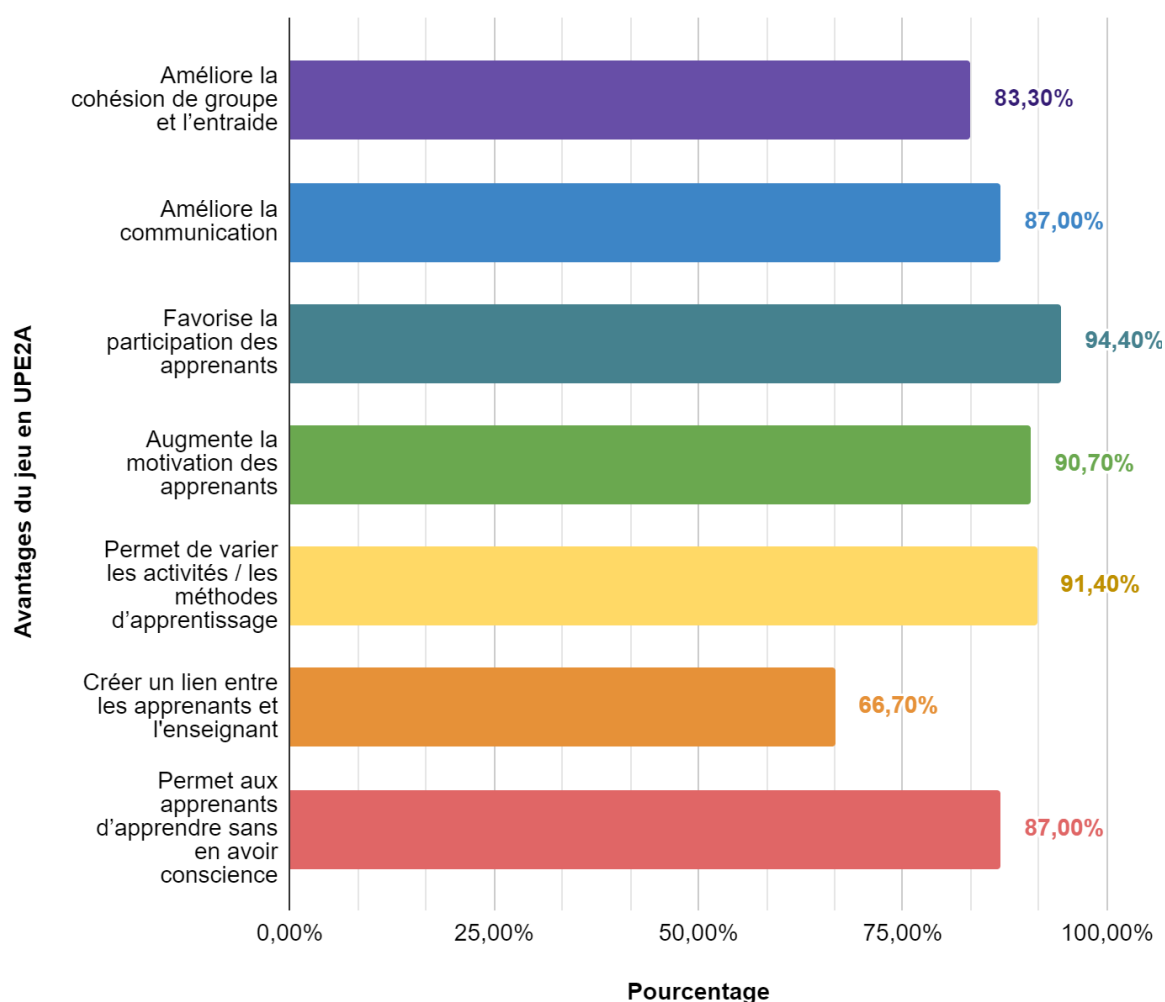


Figure 17 : Les avantages du jeu en UPE2A

Par ailleurs, 83,3% des professeurs de FLSco considèrent que l'utilisation du jeu en classe améliore la cohésion de groupe et l'entraide. Cela n'est pas surprenant puisque les postulats des didacticiens les soutiennent. En effet, nous avons vu dans les chapitres précédents que le

jeu permettait notamment de faciliter la communication et l'interaction entre pairs (Bœuf & Collin, 2018 : 13), et de jouer le rôle de motivateur (Silva, 2008 : 25). En conclusion, les résultats obtenus à cette question ne sont pas surprenants puisque les avantages qui reviennent le plus sont ceux soutenus par les didacticiens. En revanche, l'avantage selon lequel le jeu créerait un lien entre les EANA et l'enseignant est le moins sélectionné par les professeurs de FLSco (environ 67%). Ce résultat n'est pas non plus étonnant puisque c'est également l'argument le moins défendu par les études traitant sur le lien entre jeu et enseignement.

Après avoir étudié les avantages que les enseignants attribuent au jeu dans l'enseignement en UPE2A, nous devons à présent étudier ses inconvénients. Dans le graphique suivant (*figure 18*), les inconvénients du jeu en UPE2A sont répertoriés, ainsi que leur pourcentage de réponses.

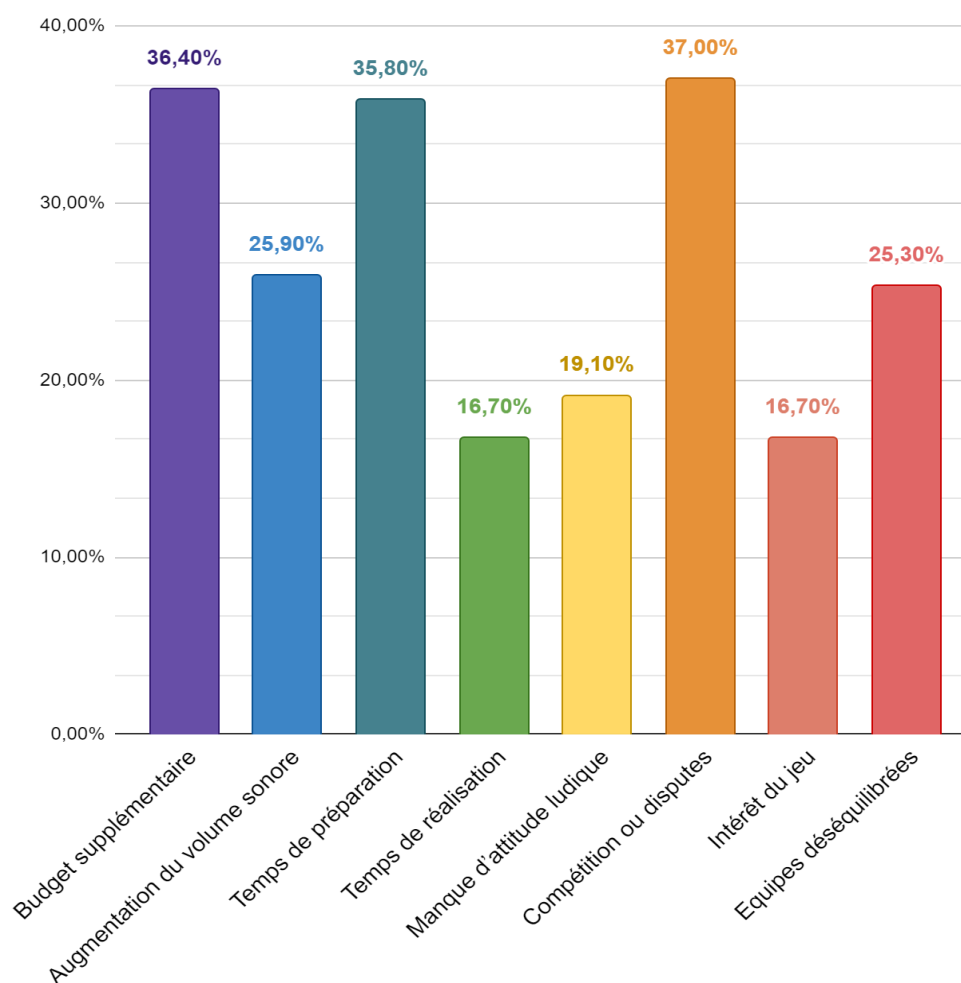


Figure 18 : Les inconvénients du jeu en UPE2A

Selon les enseignants, les principaux inconvénients de l'utilisation du jeu en classe d'UPE2A sont le fait que le jeu peut créer de la compétition, voire causer des disputes (37%),

qu'il peut nécessiter un budget supplémentaire (36,40%) ou un temps de préparation trop important (35,80%). En effet, la préparation en amont peut s'avérer particulièrement longue lorsque le jeu a besoin d'être didactisé. Lors d'une question précédente, nous avons vu qu'environ 77% des professeurs fournissaient les supports de jeux (*figure 9*). Ainsi, le fait que la plupart des enseignants en UPE2A financent eux-mêmes les jeux utilisés en classe, constitue une contrainte importante. Par ailleurs, un quart des professeurs estime que deux autres inconvénients à l'utilisation du jeu en UPE2A sont, d'une part, l'augmentation du volume sonore de la classe, et d'autre part, et le fait que les équipes peuvent être déséquilibrées, que ce soit en termes de niveau ou de nombre. Nous avons vu que le jeu pouvait être un outil intéressant de différenciation pédagogique, notamment parce qu'il permet généralement de répartir les élèves en fonction des niveaux et des affinités. Cependant, il n'est pas toujours aisé de constituer des équipes équilibrées. Concernant l'augmentation du volume sonore, le jeu peut facilement énerver les apprenants qui, rappelons-le, n'ont pour la plupart que très peu été scolarisés auparavant. Il peut donc être particulièrement difficile pour les apprenants de conserver leur calme, notamment face à la compétition, à la frustration que peut engendrer le jeu pour les perdants, ou encore aux éventuelles tentatives de triche. De ce fait, conserver un volume sonore raisonnable tout en encourageant une attitude ludique peut constituer une difficulté importante lors de la réalisation d'un jeu en classe de FLSco en UPE2A. Le professeur de FLSco peut faire face à un manque d'attitude ludique de la part de certains élèves, malgré ses efforts pour la mettre en place et la maintenir, comme le soutiennent 19,10% des enseignants d'UPE2A. Cela confirme donc notre hypothèse précédente³⁹, selon laquelle les enseignants n'ont peut-être pas toujours le temps de préparer le jeu, où de le mettre en place en classe d'UPE2A. Enfin, 16,70% des professeurs de FLSco déclarent que le temps de réalisation du jeu peut être trop important et que les élèves ne comprennent pas toujours l'intérêt du jeu dans la séquence didactique. Pour pallier ce problème, l'enseignant peut expliquer en amont les objectifs de l'activité ludique.

Ensuite, nous souhaitons savoir si le jeu avait un impact sur la dynamique de groupe. Ayant déjà évoqué le fait que le jeu facilite les échanges entre pairs et l'entraide (Bœuf & Collin, 2018 : 13), nous nous attendons à ce que la majorité des professeurs pense que le jeu a un impact positif sur la dynamique de groupe. En analysant les résultats (*figure 19*), nous

³⁹ Voir l'hypothèse sur le manque de temps des enseignants pour l'utilisation de jeux en UPE2A, à la page 50.

constatons effectivement que la quasi-totalité des enseignants (98,8%) considère que la dynamique de groupe est améliorée grâce au jeu, ce qui n'est pas surprenant.

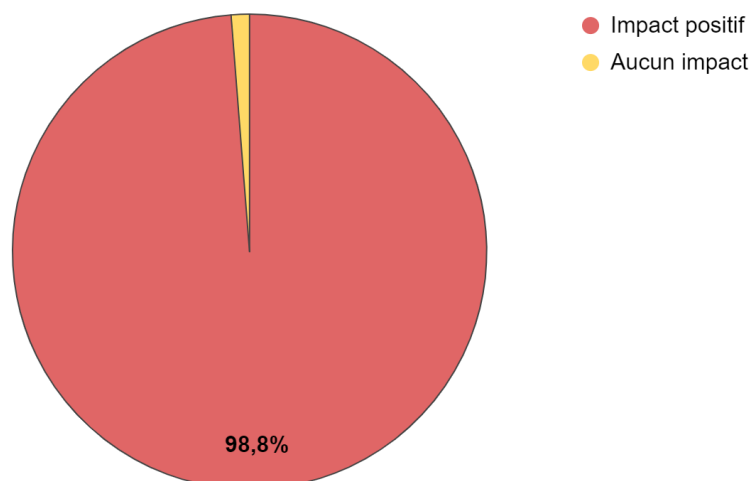


Figure 19 : L'impact du jeu en UPE2A sur la dynamique de groupe

Afin de clôturer la partie sur l'utilisation du jeu dans l'enseignement de FLSco en UPE2A, la dernière question demandait aux enseignants s'ils avaient des commentaires à ajouter. Nous avons répertorié les commentaires reçus dans le tableau ci-dessous (*figure 20*).

Avez-vous des commentaires à ajouter ?
1. Trois enseignants adorent le jeu et utilisent régulièrement des jeux qui ne demandent pas beaucoup de matériel.
2. « Je suis souvent frustrée car je ne peux pas voir comment ils se débrouillent réellement. Je joue souvent avec le groupe des élèves les moins autonomes ce qui m'empêche d'écouter et de voir comment se débrouillent les autres groupes et d'analyser les erreurs qu'ils commettent. J'aimerais varier les jeux : je tourne un peu toujours autour des mêmes (Dobble thématique, Qui a, j'ai, Jeu des 7 familles, Tic-tac Boum, Times up...) » (informateur n°63).
3. Deux enseignants aimeraient avoir accès à une bibliothèque de jeux à partager.
4. Deux professeurs de FLSco pensent qu'il est difficile d'organiser des jeux en UPE2A à cause de l'hétérogénéité des profils, ils favorisent donc les jeux individuels.
5. Deux enseignants d'UPE2A dénoncent la place du jeu dans les programmes et la perception négative de certains enseignants ou élèves vis-à-vis du jeu en classe.
6. « Le jeu en classe d'Upe2a reste difficile à mettre en place dans un collège, les élèves attendent des notes, du "travail", la pression d'être au collège et d'apprendre. Je suis à Mayotte dans un collège où sont scolarisés 95% de Comoriens et étrangers, les habitudes scolaires et non scolaires n'aident pas dans la démarche de jeu mais elle est pourtant nécessaire mais le temps pour créer des jeux n'est pas toujours au rendez-vous » (informateur n°159).

Figure 20 : Commentaires que certains informateurs ont voulu ajouter

Trois enseignants d'UPE2A⁴⁰ indiquent qu'ils utilisent régulièrement en classe des jeux qui ne nécessitent pas beaucoup de matériel. Deux professeurs⁴¹ expriment leur désir d'avoir accès à une ludothèque partagée, tandis que deux autres⁴² pensent qu'il est particulièrement difficile d'organiser des jeux de société en UPE2A, et favorisent donc les jeux individuels. Par ailleurs, nous avons vu dans un chapitre précédent que le jeu, bien que valorisé dans l'enseignement des langues, n'a qu'une petite place dans les programmes scolaires. Deux enseignants⁴³ dénoncent non seulement cette place quasi-inexistante, mais aussi le scepticisme de certains enseignants ou élèves quant à l'utilisation du jeu en classe. Un professeur de FLSco⁴⁴ explique d'ailleurs que beaucoup d'apprenants attendent des notes et ressentent une pression à apprendre, c'est pourquoi, mettre en place des jeux en classe d'UPE2A reste parfois très difficile. Enfin, un des participants au questionnaire⁴⁵ nous fait part de sa frustration quant au fait de ne pas pouvoir observer l'ensemble des apprenants pendant les temps de jeu. En effet, lorsqu'un ou plusieurs jeux sont mis en place en classe, il est généralement impossible pour l'enseignant d'écouter l'ensemble des productions des élèves, et d'analyser leurs comportements et difficultés.

En résumé, un des principaux freins à l'incorporation d'activités ludiques en UPE2A en général est le manque de budget alloué à l'achat du matériel ludique. Les enseignants manquent généralement de formation spécifique sur l'utilisation du jeu en classe. Pour autant, cela n'empêche pas la grande majorité des enseignants en UPE2A d'en utiliser régulièrement. Nous constatons également que l'ancienneté des enseignants en UPE2A⁴⁶ n'a aucun impact sur la fréquence d'utilisation des jeux en UPE2A, ni sur le moment de mise en place de celui-ci dans la séquence pédagogique.

2.3. Quelle marge de manœuvre ?

Nous venons d'étudier les utilisations et observations autour du jeu des enseignants de FLSco en UPE2A. Cela nous permet à présent de réfléchir à la marge de manœuvre dont nous disposons dans cette recherche. Analyser la salle de classe puis déterminer les objectifs

40 Argument 1 dans le tableau (figure 20) soutenu par les informateurs 50, 134 et 151.

41 Argument 3 dans le tableau (figure 20) soutenu par les informateurs 79 et 126.

42 Argument 4 dans le tableau (figure 20) soutenu par les informateurs 86 et 144.

43 Argument 5 dans le tableau (figure 20) soutenu par les informateurs 115 et 126.

44 Argument 6 dans le tableau (figure 20) soutenu par l'informateur 159.

45 Argument 2 dans le tableau (figure 20) soutenu par l'informateur 63.

46 Voir l'hypothèse sur l'impact de l'ancienneté des enseignants à la page 46.

pédagogiques et langagiers nous permettront ensuite de pouvoir effectuer des observations participantes relatives à l'utilisation du jeu en UPE2A.

2.3.1. La salle de classe

Afin de mieux comprendre dans quel contexte le jeu peut être utilisé en UPE2A, il nous semble important de présenter la marge de manœuvre liée à la salle de classe. Les apprenants de l'UPE2A dans le collège dans lequel le stage a été effectué disposent de six heures hebdomadaires de cours de FLSco ou de douze heures, en fonction de leur niveau de français à leur arrivée. Ceux qui assistent à douze heures de cours par semaine sont ceux qui ont un niveau de français très faible : infra-A1 ou A1. Les élèves de « l'UPE2A 6h » ont au minimum un niveau A2 de français à l'oral. Dans ce contexte précis, les deux séances de FLSco en UPE2A par semaine durent chacune 2 h 40. Un créneau de trois heures y est consacré dans l'emploi du temps, avec une récréation de vingt minutes. Nous reviendrons plus tard sur le collège en lui-même.

Tous les cours d'UPE2A ont lieu dans la même salle. Celle-ci contient neuf tables doubles, quatre tables simples, ainsi qu'un bureau avec un ordinateur pour l'enseignante. Ainsi, le nombre de tables est nettement supérieur au nombre d'apprenants : la salle peut accueillir vingt-deux élèves alors que seulement treize ou quatorze (en fonction des départs ou arrivées) sont inscrits à ce cours. Nous l'avons vu, les enseignants en UPE2A répartissent souvent les élèves en groupes afin de leur proposer un maximum d'activités différenciées. Dans cette salle de classe, les tables supplémentaires permettent de pouvoir constituer des îlots rapidement, pour chacun des différents groupes. Souvent, l'enseignante modifie la disposition des tables pendant la pause, afin que les changements ne perturbent pas les élèves, ni ne leur fassent perdre un temps précieux.

En groupe-classe, les tables sont disposées en U autour du tableau blanc (*figure 21*). Cette forme permet aux apprenants de voir facilement ce qui est affiché au tableau, mais aussi de regarder leurs pairs. Cette disposition encourage ainsi la communication et l'écoute. Elle est donc adaptée au cours de langue. Cependant, dans cette configuration, certains élèves peuvent facilement perturber les autres. Pour cette raison, l'enseignante choisit les places des apprenants. Ce choix est stratégique : il tient compte des affinités entre les élèves, mais aussi des différents comportements. Ainsi, deux élèves qui ont l'habitude de perturber la classe ne sont ni à côté, ni l'un en face de l'autre. Cela permet d'éviter les contacts entre eux, et donc de limiter les éventuels débordements. Les places sont donc attribuées par l'enseignante, afin

d'éviter les incidents ou bavardages entre pairs. Certains élèves cherchent constamment à changer de place, dès le début du cours, voire pendant le cours. Cependant, l'enseignante leur demande toujours de rejoindre leur place habituelle. Cela permet de créer un cadre et d'instaurer une routine.

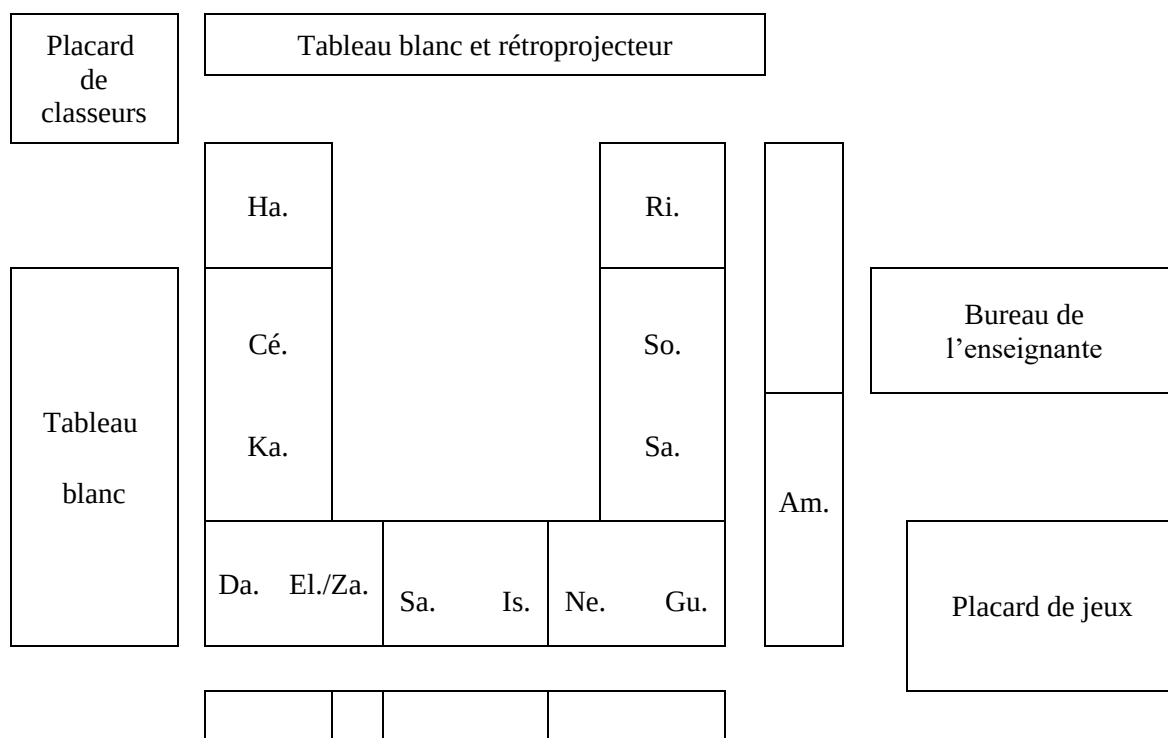


Figure 21 : Disposition de la salle de classe d'UPE2A (sur le terrain de stage)

Dans la salle de classe, un rétroprojecteur permet d'afficher sur le tableau blanc les documents, images ou vidéos que l'enseignante souhaite montrer aux apprenants. Deux ordinateurs portables à brancher sur secteur sont également à disposition. L'ordinateur sur le bureau de l'enseignante permet également à celle-ci de faire l'appel sur le site E-lyco (E-lyco, s. d.). Utiliser le projecteur permet aux élèves qui ont perdu leur feuille de pouvoir suivre le cours et continuer leur travail. Dans cette salle de classe, on retrouve également deux placards. Le premier sert à ranger les classeurs des apprenants entre les cours, et le second à ranger le matériel (ardoises, jeux, perforatrice, etc.). Maintenant que nous avons étudié la salle de classe et ses équipements, nous pouvons réfléchir aux objectifs des jeux en UPE2A.

2.3.2. Les objectifs

Afin d'incorporer des activités ludiques dans la séquence pédagogique, il est nécessaire de réfléchir aux objectifs que le jeu cherche à atteindre. Il faut d'abord cibler les besoins des apprenants, afin de pouvoir ensuite leur proposer des activités ludiques différenciées.

L'approche communicative et la perspective actionnelle recommandent l'utilisation de supports authentiques et la mise en situation de communication authentique. Par définition, un jeu qui a été didactisé ne peut pas être considéré comme un support authentique. Cependant, il peut permettre de mettre les joueurs, et ainsi les apprenants, dans une situation de communication authentique. Silva explique notamment que « les élèves débutants éprouvent un énorme plaisir à découvrir qu'ils sont capables de communiquer en situation authentique de jeu, tout comme à tenter leur chance avec des mots qu'ils viennent de forger et qui s'avèrent "vrais" » (2000 : 18). D'ailleurs, dans le cadre de la perspective actionnelle, le jeu pédagogique peut être vu comme une tâche à accomplir, et à proposer en classe (Silva, 2008 : 23) pour permettre aux élèves de progresser (De Grandmont, 1997 : 35). En effet, l'utilisation du jeu en classe de langue permet aux élèves de développer leurs compétences langagières et générales, grâce aux différentes tâches proposées. Le jeu en classe engendre également une certaine authenticité, dédramatise les erreurs, et les exploite même, dans certains cas (Silva, 2008 : 24). Enfin, « le jeu est une pratique sociale et constitue en lui-même une situation authentique facilement transposable en classe, contrairement à d'autres situations authentiques classiques couramment traitées en classe de langue (le restaurant, la gare...) » (*Ibid.* : 27). Le jeu peut donc constituer une activité langagière et sociale pertinente en classe d'UPE2A, afin de répondre aux objectifs pédagogiques fixés, et de prendre en compte les besoins individuels et collectifs des EANA.

2.4. Les observations dans une classe d'UPE2A

Nous cherchons à présent à déterminer si le jeu a une influence sur la participation des apprenants en classe de FLSco en d'UPE2A. Pour cela, nous détaillerons d'abord le terrain de recueil des données, puis les profils des apprenants. Cela nous permettra ensuite d'observer et d'analyser la participation des EANA pendant leurs cours de FLSco.

2.4.1. Le terrain et ses acteurs

La classe observée relève du dispositif UPE2A au sein du collège Sophie-Germain à Nantes (France). Les apprenants étant allophones, ils se trouvent tous dans un contexte homoglotte : la langue apprise est la langue parlée dans le milieu social environnant. Au sein de la classe d'UPE2A, la communication des EANA entre eux peut être qualifiée d'endolingue puisque les apprenants sont allophones ; ils apprennent tous le français langue seconde (ou langue de scolarisation). Le français leur permet aussi de communiquer entre pairs, notamment avec les élèves qui ne partagent pas la (ou les) même(s) langue(s) maternelle(s). De retour dans

leurs classes ordinaires, en revanche, la communication des EANA devient exolingue. En effet, on note alors une inégalité linguistique importante entre les élèves allophones et les élèves pour lesquels le français est leur langue maternelle. Dans la classe d' « UPE2A 6 heures » du collège Sophie-Germain, certains élèves sont scolarisés dans un autre établissement pour leurs cours ordinaires. Les autres, ont l'ensemble de leurs cours à Sophie Germain. Le collège ouvre donc ses portes à des EANA d'un autre établissement, afin de les laisser accéder aux cours d'UPE2A.

2.4.1.1. Le terrain de recueil des données

Le collège Sophie-Germain est un établissement REP+ ; il fait partie du « Réseau d'Éducation Prioritaire » (désormais REP et REP+), anciennement appelé « Zone d'Éducation Prioritaire » (Porcher, 2015 : 28). Les REP+ désignent « les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire » (Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, 2023 : paragr. 5). Les REP, quant à eux, sont « plus mixtes socialement mais rencontr[ent] des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire » (*Ibid.*). Le référentiel de l'éducation prioritaire définit six priorités pour les établissements REP et REP+ : « garantir l'acquisition du “Lire, écrire, parler” et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun » (Ministère de l'Éducation Nationale, s.d. : 3), « conforter une école bienveillante et exigeante » (*Ibid.* : 6), « mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire » (*Ibid.* : 9), « favoriser le travail collectif de l'équipe éducative » (*Ibid.* : 11), « accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels » (*Ibid.* : 13), et enfin « renforcer le pilotage et l'animation des réseaux » (*Ibid.* : 15). Ainsi, l'objectif de ces réseaux est de « lutter contre les inégalités sociales et territoriales » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023 : sect. 5). Le terrain de stage est donc un collège d'éducation prioritaire qui cherche à s'adapter aux difficultés des élèves. Pour cela, une pédagogie adaptée et différenciée est mise en place, afin de les encourager, les accompagner et les soutenir pendant leur scolarité.

Le collège Sophie-Germain dispose également de deux classes d'UPE2A afin d'accueillir les élèves allophones. Ce collège novateur dispose également de certaines classes doubles, avec des élèves de cinquième et de quatrième, basées sur le volontariat des élèves et de leurs parents. Parmi les innovations pédagogiques du collège, nous pouvons également citer le système d'évaluation, puisque les enseignants qui exercent dans ce collège n'utilisent plus le système de notes depuis neuf ans. À la place, ils évaluent les compétences grâce à la grille

de socle commun (annexe 4). Ils utilisent un système de couleurs afin que les parents puissent plus facilement comprendre où se situe leur enfant.

Pendant mon stage, je participais à des cours du « module FLS » de deux groupes-classes différents (pour les apprenants allophones étant en France depuis plus de deux ans), ainsi qu'à six heures de FLSco en UPE2A (pour les EANA). Les groupes du « module FLS » disposaient chacun de deux heures hebdomadaires de cours de FLS/FLSco. Cela s'avère cependant insuffisant pour la quasi-totalité des élèves allophones. Pour rappel, dans cette recherche, nous nous intéressons uniquement à la classe d'UPE2A.

2.4.1.2. Les apprenants

Dans cette recherche, nous collecterons des données issues d'observations participantes au sein d'une UPE2A, qui vise à enseigner aux EANA le FLSco afin de faciliter leur intégration dans les classes ordinaires. Les apprenants de cette classe sont tous en voie d'acquisition du niveau A2 du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001 : 25) dont les objectifs sont les suivants :

Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité [...]. Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats. (Conseil de l'Europe, 2001 : 25)

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, les profils des EANA sont très hétérogènes. Nous pouvons d'ailleurs le constater avec le tableau ci-dessous (*figure 22*) dans lequel nous avons répertorié les caractéristiques des EANA de la classe observée. Afin de conserver l'anonymat des apprenants, nous n'avons gardé que les deux ou trois premières lettres de leur prénom pour les désigner. À leur arrivée en France, il arrive que certains EANA soient analphabètes : ils ne savaient ni lire ni écrire à leur arrivée. Ils suivent donc des cours d'alphabétisation en UPE2A. Dans la classe observée, certains élèves étaient des analphabètes fonctionnels dans leur langue maternelle, c'est-à-dire, que « dans cette langue, ils n'[avaient] pas pu atteindre les compétences requises pour utiliser la lecture, l'écriture et le calcul de façon efficace pour leur propre développement ou celui de leur communauté. » (Fabre, 2017 : 30). Les compétences des EANA en lecture-écriture ou même en mathématiques sont donc à développer en UPE2A, tout comme leurs compétences orales.

Prénom	Age	Pays d'origine	Scolarité antérieure	Langue(s) parlée(s)	Classe	Arrivée / départ en UPE2A
Am.	13	Algérie	Oui	Arabe	5e	10/2022 –
Ri.	12	Algérie	Oui	Arabe	6e	01/09/2023 –
So.	11	Roumanie	Oui	Roumain	6e	01/09/2023 –
Saf.	12	Somalie	Oui	Somali, arabe	6e	01/09/2023 –
Gu.	13	Turquie	Oui	Azéri, turc	5e	15/09/2022 –
Ne.	11	Ukraine	Oui	Ukrainien, russe	6e	01/09/2023 –
Ka.	13	Ukraine	Oui	Ukrainien, russe	6e	01/09/2023 –
Is	15	Côte d'Ivoire	Scolarisé 4 ans	Dioula	4e	01/09/2023 –
Sam.	14	Algérie	Oui	Kabyle, arabe	4e	16/09/2023 –
Eli.	14	Congo	Equivalent de la 5 ^e mais rupture de 2 ans	Inconnu	4e	Inconnu – 24/01/01
Za.	14	Algérie	Inconnu	Arabe	4e	29/01/24 –
Mo.	16	Guinée	Inconnu	Malinké	3e	10/02/24 –
Ela.	13	Soudan	Equivalent CM1	Arabe	4e	12/12/2023– 06/02/24
Da.	11	Roumanie	Oui	Roumain	6e	01/09/2023 –
Cé.	13	Algérie	Oui	Arabe	4e	03/2023 –
Ha.	13	Somalie	Oui	Somali, arabe	5e	01/2023 –

Figure 22 : Profils des EANA de la classe observée

2.4.2. La participation des apprenants

Dans notre étude, nous cherchons à montrer l'impact du jeu de l'oie dans l'enseignement-apprentissage du FLSco sur les apprenants d'UPE2A, notamment sur leur participation et leur implication en classe. Pour cela, nous adoptons une approche empirique

de type qualitatif avec des observations participantes de séances de FLSco en UPE2A. À chaque séance, j'ai pu noter les participations des apprenants. Pour cela, j'ai distingué les participations spontanées (notées « Sp. » dans les tableaux ci-dessous) des participations provoquées (notées « Pr. » dans les tableaux ci-dessous). Les premières correspondent aux moments où l'EANA a pris la parole de sa propre initiative, sans avoir été particulièrement invité(e) à le faire. Les secondes correspondent aux moments où l'EANA est intervenu après avoir été interrogé(e) par l'enseignant pendant le cours. Des tableaux ont donc été créés afin de recenser les participations de chaque EANA au cours des séances observées. Afin que les résultats soient les plus représentatifs, les apprenants n'ont pas été informés de cette partie de la recherche. La participation d'Eli., n'a pas été observée puisqu'elle a quitté le dispositif fin janvier, après seulement quelques séances observées. De ce fait, l'évolution de sa participation n'aurait été ni représentative, ni pertinente pour cette étude.

Dans les tableaux ci-dessous, les cases grises correspondent aux séances où les EANA ont été absents. Les cases orange, quant à elles, correspondent aux séances où l'EANA a participé dans le cadre d'un jeu. Les cases orange avec une croix pour la case « Pr. » (participation provoquée) correspondent aux participations orales des EANA aux moments où ils ont joué à un jeu éducatif. Ensuite, les participations au cours de la séance 11 sont faibles puisque les élèves n'ont eu l'occasion de participer que pendant la première heure de cours. En effet, pendant les deux heures suivantes, les apprenants ont regardé un film en français. Par ailleurs, très peu d'élèves étaient présents au cours de la séance 13. De ce fait, nous pouvons nous demander si la participation importante de ces élèves est due aux activités proposées par l'enseignante, ou au fait d'être au sein d'un petit groupe-classe.

	Participations spontanées et provoquées d'Am.															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sp.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pr.		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	
	Participations spontanées et provoquées de Ri.															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sp.	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	
Pr.		X	X	X	X	X		X	X	X				X	X	X

	Participations spontanées et provoquées de Is.															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sp.	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X
Pr.		X		X	X		X	X	X	X		X	X	X		X
	Participations spontanées et provoquées de Gu.															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sp.	X			X		X		X	X	X		X	X	X		X
Pr.	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
	Participations spontanées et provoquées de Cé.															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sp.	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X
Pr.		X	X	X				X	X	X		X	X	X	X	X
	Participations spontanées et provoquées de Sam.															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sp.	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	
Pr.			X	X		X		X	X	X		X	X	X	X	X
	Participations spontanées et provoquées de Ha.															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sp.	X					X	X		X	X	X	X	X			X
Pr.	X				X	X	X		X	X	X		X	X		

Figure 23 : Participations spontanées et provoquées d'Am., de Ri., de Gu., d'Is., de Ce. et de Sam. au cours des séances de FLSco en UPE2A observées

Le premier tableau (figure 23) recense les participations spontanées et provoquées des apprenants qui participaient le plus au cours des séances observées. Nous constatons que les élèves qui participent à chaque séance ont tous participé de façon spontanée et provoquée aux moments des séances de jeux. Le jeu pédagogique n'est donc pas un frein à la participation des apprenants.

Étudions à présent la fréquence de participation des élèves qui participaient le moins. Nous remarquons que Saf. et Ne. participent régulièrement lorsqu'elles sont interrogées (figure

24), mais très rarement spontanément. En revanche, Ka. participe très peu en cours de FLSco. L'enseignante veillait pourtant à l'interroger à chaque séance pour l'encourager à prendre la parole. Cependant, elle refusait souvent de répondre. Nous avons vu que certains EANA n'avaient pas envie d'assister aux cours de FLSco, ou même d'être en France. D'après l'ensemble des cours observés en sa présence, nous supposons que c'est son cas. En ce qui concerne Saf., nous supposons que son faible taux de participation spontanée est dû à un manque de confiance en elle et à de la timidité.

	Participations spontanées et provoquées de Saf.															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sp.							X			X	X					
Pr.	X	X					X	X		X		X	X		X	
	Participations spontanées et provoquées de Ne.															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sp.							X	X								
Pr.		X	X	X		X		X	X	X		X		X	X	X
	Participations spontanées et provoquées de Ka.															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sp.						X	X	X								
Pr.		X		X		X	X	X		X		X				
	Participations spontanées et provoquées de So.															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sp.							X									
Pr.			X	X			X									

Figure 24 : Participations spontanées et provoquées de Saf., de Ne., de Ka. et de So. au cours des séances de FLSco en UPE2A observées

So., quant à lui, n'a été présent que pendant six séances. De ce fait, le tableau ne peut pas refléter correctement sa fréquence de participation. Cependant, nous notons un regain de confiance et de motivation pendant la séance de jeu, qui a engendré des participations spontanées et provoquées de sa part. En effet, nous remarquons que ces quatre élèves ont participé à la fois de façon spontanée et provoquée pendant les séances de jeux (cases orange).

Enfin, nous ne prendrons pas en compte les participations d’Ela. et de Da (*figure 25*) puisque la première a quitté le dispositif le 6 février 2024, et que la seconde n’a pris la parole qu’une seule fois. En effet, elle n’est venue que trois fois pendant les mois d’observation. Ce phénomène est assez courant en UPE2A, comme nous l’avons vu précédemment. De nombreux EANA souffrent de non-accrochage, comme c’est le cas de Da. Nous ne pouvons donc pas prendre en compte la participation de ces deux apprenantes dans notre recherche.

	Participations spontanées et provoquées de Ela.															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sp.	X		X	X												
Pr.		X	X		X											
	Participations spontanées et provoquées de Da.															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sp.																
Pr.												X				

Figure 25 : Participations spontanées et provoquées d’Ela. et de Da. au cours des séances de FLSco en UPE2A observées

En conclusion, nous remarquons que malgré les différences importantes dans les participations des EANA en UPE2A, celles-ci ont un point commun : les participations sont accrues pendant les séances de jeux éducatifs ou pédagogiques. Dans ce chapitre, nous avons étudié l’intérêt et la manière de proposer des jeux en classe de FLSco, à travers un processus de didactisation. Grâce à notre questionnaire, nous avons déterminé les représentations autour du jeu des professeurs en UPE2A, notamment comme un outil encourageant la participation orale des EANA. Or, dans les tableaux ci-dessus, les séances orange correspondent aux séances pendant lesquelles les EANA ont joué avec un jeu spécifique : un jeu de l’oie didactisé. Cela nous permet à présent d’introduire l’utilisation du jeu de l’oie en classe de FLSco en UPE2A. Dans le chapitre suivant, nous mènerons des observations participantes de parties de jeu de l’oie avec ces élèves. Nous détaillerons plus en détail comment mettre ce jeu en place, et les modalités de réalisation de cette activité ludique (nombre de parties, nombre de joueurs, règles du jeu, etc.)

Chapitre 3 – Le jeu de l’oie dans l’enseignement-apprentissage du FLSco en UPE2A

Dans ce troisième chapitre, nous centrerons notre étude sur le jeu de l’oie dans un contexte très précis : celui de l’enseignement du FLSco en UPE2A. Nous commencerons par présenter le jeu de l’oie. Après avoir réfléchi à son intérêt dans l’enseignement-apprentissage en UPE2A, nous étudierons les utilisations et les représentations des enseignants autour de ce jeu, qui nous permettront de soulever les avantages d’utiliser un jeu de l’oie didactisé dans ce contexte. Nous réfléchirons en détail à l’utilisation du jeu de l’oie en UPE2A puisque « l’apparente facilité de certaines activités cache une activité de renforcement des connaissances, de mise à disposition et d’utilisation rapide des connaissances » (Décuré, 2000 : 47). Nous proposerons deux didactisations possibles pour ce jeu. La posture adoptée pendant les parties de jeu sera à la fois celle d’observatrice et de maître du jeu. L’analyse des observations nous mènera à dresser un bilan sur l’utilisation du jeu de l’oie en UPE2A, et ses didactisations possibles. Cela nous permettra de comprendre pour quelles raisons ce jeu peut être pertinent en classe de FLSco en UPE2A, et comment l’utiliser.

3.1. Qu’est-ce que le jeu de l’oie ?

Le jeu de l’oie est un jeu de société traditionnel. Pour reprendre les catégories proposées par Caillois⁴⁷, le jeu de l’oie est à la fois un jeu d’*agôn* (de compétition) et d’*alea* (de hasard). Il correspond donc à la conjoncture « compétition-chance » (Caillois, 1958/1967 : 145). Le plateau est composé de 63 cases disposées en spirales. Le jeu, qui se joue avec deux dés et des pions (un pour chaque joueur), a pour objectif d’être le premier à arriver sur la dernière case du plateau. Les uns après les autres, les joueurs lancent les deux dés. La somme des chiffres affichés correspond alors au nombre de cases dont ils doivent avancer. Cependant, toutes les cases ne sont pas équivalentes. En effet, certaines cases engendrent des règles spéciales :

- Les douze cases avec une oie : le joueur double le nombre de points indiqués sur les dés,
- La case 6 (le pont) : le joueur avance jusqu’à la case 12,
- La case 19 : le joueur passe son tour deux fois d’affilée,
- La case 31 (le puits) : le joueur reste sur cette case jusqu’à ce qu’un adversaire tombe le remplace. Le joueur prend alors l’ancienne case de ce dernier,

⁴⁷ Voir « La catégorisation des jeux de Caillois » pages 31 à 32.

- La case 42 (le labyrinthe) : le joueur retourne sur la case 30,
- La case 52 (la prison) : le joueur ne pourra rejouer que lorsqu'un autre joueur prendra sa place en prison,
- La case 58 (la tête de mort) : le joueur recommence la partie depuis le début,
- Si un joueur tombe sur la même case qu'un adversaire, il doit se rendre à la précédente place de ce dernier,
- Le gagnant doit arriver sur la case 63. Si le nombre sur les dés dépasse la case 63, le joueur doit reculer (Poirier, 2023).

D'après De Grandmont, le jeu de l'oie aurait fait son apparition au cours du XVII^e siècle (1997 : 11), tandis que pour d'autres ce serait plutôt au XVI^e siècle (Arrif et al., 2019/2021 : 5). La date exacte de la création du jeu de l'oie reste donc inconnue. On trouve les vestiges d'un jeu de l'oie grandeur nature dans le parc du château de Chantilly dès le XVIII^e siècle (Bernard et al., 2013 : parag. 1), dans lequel des pierres numérotaient les cases et les oies étaient représentées sur des piédestaux (*Ibid.* : parag. 4). Pourtant, le « jeu de l'oie est à l'origine un jeu de plateau et [...] n'a pas été conçu pour être joué en extérieur » (*Ibid.* : parag. 15). Par souci de praticité et de faisabilité, nous n'utiliserons le jeu de l'oie dans cette recherche que sous forme de plateau. Dans le cadre d'une sortie scolaire, en revanche, il pourrait être intéressant de mettre en place le jeu grandeur nature. Cependant, je n'ai pas eu la possibilité de le faire au cours de mon stage dans l'UPE2A. Nous reviendrons plus tard sur les parties mises en place et leur contexte. Les règles et les cases spéciales que nous connaissons aujourd'hui étaient les mêmes à l'époque, comme en témoigne le plan du Petit Parc de Chantilly (annexe 5). Ce jeu étant un jeu de société traditionnel, nous supposons que certains élèves le connaissent déjà.

3.1.1. Les contraintes du jeu de l'oie en FLSco

La mise en place du jeu de l'oie en classe d'UPE2A n'est pas toujours évidente. En effet, ce jeu de plateau doit faire face à des contraintes temporelles, institutionnelles, interactionnelles, ou encore acquisitionnelles (Dragère, 2015 : 207).

Tout d'abord, commençons par la contrainte temporelle de ce jeu. Lorsqu'une partie du jeu de l'oie est de courte durée, « ses objectifs pédagogiques sont généralement limités au niveau de la connaissance » (Arrif et al., 2019/2021 : 47). Malgré tout, sa fonction de motivateur constitue un atout de taille ; le jeu de l'oie peut convaincre les apprenants de s'impliquer dans l'activité proposée (Fumiko & Widayanti, 2021 : 13). À l'inverse, si de

nombreux joueurs participent au jeu, celui-ci devient nettement plus long. Une partie trop longue peut impacter les objectifs pédagogiques du jeu et la motivation des joueurs, qui peuvent se lasser et perdre patience. De ce fait, pour mettre en place un jeu de l'oie en UPE2A dans un environnement propice à l'enseignement-apprentissage, il est nécessaire de choisir une durée approximative de partie et un nombre de joueurs adaptés aux objectifs pédagogiques.

Ensuite, d'un point de vue institutionnel, le jeu crée une contrainte pour le joueur à travers le respect des règles et des modalités de jeu (Dragère, 2015 : 207). La partie ne peut avoir lieu que dans un contexte précis, avec un lieu défini, une contrainte de temps à respecter, ainsi que des règles du jeu à suivre. Ainsi, « les règles qui prévalent à la mise en place de l'enseignement-apprentissage et à la mise en œuvre d'activités, même ludiques, demeurent identiques » (*Ibid.* : 207). Une des contraintes les plus évidentes d'un jeu de société comme le jeu de l'oie est sans doute celle de la triche et de la compétition. Généralement, certains joueurs prennent tellement à cœur de gagner qu'ils enfreignent les règles du jeu et trichent. Silva affirme que « compétition et tricherie restent gérables au sein d'un cadre ludique réussi. Les procédures de tirage au sort [...] peuvent contribuer efficacement à l'établissement de ce cadre dans la classe » (2008 : 79). Nous réfléchissons à cela au moment de la didactisation et de la mise en place du jeu, pour déterminer le premier joueur à commencer la partie. L'enseignant doit donc être capable de veiller au bon respect du règlement, et le cas échéant, de gérer les conflits entre joueurs. Ainsi, l'enseignant a non seulement une posture de maître du jeu, mais aussi de médiateur. La contrainte du jeu de l'oie est donc également institutionnelle et interactionnelle.

Au cours du jeu, il peut être parfois difficile d'éviter les glissements, surtout lorsqu'il s'agit d'une phase d'apprentissage (Collectif didactique pour enseigner, 2019 : 97). Ces glissements peuvent entraver l'apprentissage puisque « l'altération du jeu produit une disparition totale des enjeux de savoir et une forte réduction des attentes du professeur à l'égard des élèves » (*Ibid.*). Un des glissements les plus fréquents en UPE2A est le recours des apprenants à leur langue maternelle. Or, cela n'est pas nécessairement un comportement à éviter ou à blâmer, puisqu'il s'agit en réalité d'« un indice de l'implication des apprenants dans l'activité proposée » (Silva, 2008 : 30). Le dérapage vers la langue maternelle peut donc être un signe d'intérêt des apprenants pour le jeu. Les élèves qui veulent gagner peuvent parfois se sentir frustrés de ne pas pouvoir s'exprimer aussi bien en français que dans leur langue maternelle. Les enseignants doivent encourager les apprenants à parler en français, sans pour

autant pénaliser ceux qui commencent par s'exprimer dans leur langue maternelle, puis en français. Pour réduire au maximum le nombre de dérapages dans la langue maternelle, l'enseignant peut introduire, avant le début du jeu, les expressions les plus utilisées au cours d'une partie, comme « c'est ton tour ! » ; « tu triches ! » ou encore « où sont les dés ? » (Silva, 2000 : 17-18).

La contrainte matérielle est également à prendre en considération dans toute activité ludique. En effet, dans le cadre du jeu de l'oie, il est nécessaire de disposer d'un plateau de jeu de l'oie (généralement didactisé), d'un ou de plusieurs dés et de pions. L'enseignant doit vérifier d'avoir à disposition tout le matériel ludique nécessaire à la réalisation du jeu.

Une autre contrainte, et pas des moindres, est celle de la représentation du jeu dans le cadre de l'enseignement. En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'utilisation du jeu en classe de langue fait encore face à un certain scepticisme de la part de certains parents d'élèves, apprenants, voire enseignants. Le jeu est encore considéré par beaucoup comme une activité non sérieuse, inadaptée en classe, voire incompatible avec l'enseignement des langues. Or, les avantages du jeu en classe de langue ne sont plus à démontrer. L'enseignant doit donc prendre le temps de rassurer les apprenants qui seraient sceptiques face à l'incorporation de jeux de société dans la séquence didactique. Pour cela, il est parfois nécessaire d'expliquer aux élèves les objectifs pédagogiques de l'activité ludique. Le but est de susciter l'intérêt des apprenants afin de déclencher chez eux une attitude ludique. Cela est crucial puisque « c'est en créant une disposition d'esprit singulière chez les apprenants que l'enseignant tire un profit maximal de l'outil ludique, en encourageant la concomitance de l'implication qui motive et de la distance qui invite à la réflexion » (Silva, 2018 : 143). Autrement dit, sans attitude ludique, le jeu ne peut pas fonctionner correctement, ni atteindre les objectifs pédagogiques visés.

L'utilisation du jeu de l'oie en classe de FLSco en UPE2A fait donc face à des contraintes temporelles, institutionnelles, interactionnelles, communicatives, mais aussi matérielles et comportementales. Lors de la didactisation du jeu de l'oie, nous prendrons l'ensemble de ces contraintes en compte. Nous pouvons à présent réfléchir plus en détail aux raisons pour lesquelles ce jeu de plateau peut être pertinent dans l'enseignement-apprentissage, et particulièrement en UPE2A.

3.1.2. Comment et pourquoi le jeu de l'oie est-il utilisé en UPE2A ?

Le jeu de l'oie est utilisé depuis plusieurs siècles dans des domaines et contextes variés. Aujourd'hui, de nombreux jeux en ligne sont utilisés, notamment par les adolescents ou jeunes adultes. De ce fait, les jeux de plateau, en concurrence avec les jeux vidéo, sont mis de côté. C'est pourquoi, les pratiques ludiques ont énormément évolué ces dernières années, voire décennies. Malgré cela, le jeu de l'oie demeure un jeu que de nombreux enseignants continuent d'utiliser dans leurs pratiques, notamment grâce à sa facilité de mise en place, ou au fait que la majorité des apprenants en connaissent déjà les règles.

La notoriété du jeu de l'oie s'explique par son caractère très ancien. Ce jeu de plateau serait né au XVI^e siècle en Europe, lorsque « de nouveaux jeux apparaissent [...] [et] que d'autres plus anciens, comme les échecs, se transforment » (Arrif et al., 2019/2021 : 5). En outre, de nombreux indices témoigneraient de sa présence dès les années 1580, avec « la forme et les règles qu'on lui connaît aujourd'hui » (*Ibid.*). Au milieu du XVII^e siècle, le jeu de l'oie figure parmi les premiers jeux éducatifs en France, puisqu'il nécessite peu de matériel (*Ibid.* : 6). En raison de son faible prix, il est utilisé dans tous les milieux sociaux (*Ibid.* : 7). Aux XIX^e et XX^e siècles, il continue de se populariser, notamment grâce à la presse, qui offre un jeu de l'oie à ses lecteurs (*Ibid.* : 10). Le jeu de l'oie est un jeu très ancien, présent dans la plupart des foyers du XIX^e siècle. De nos jours, soit plusieurs siècles après sa création, ce jeu de plateau est toujours utilisé en Europe, et notamment en France.

Le jeu de l'oie, par son caractère ancien et sa simplicité de mise en place, se veut rassurant. Il obéit « à un ensemble de contraintes formelles, celles d'un itinéraire enroulé en soixante-trois cases et scandé d'événements récurrents (les oies) ou ponctuels (le pont, le puits, [...], la mort) » (Arrif et al., 2019/2021 : 3). D'ailleurs, « sous couvert d'un jeu de hasard, le parcours met en évidence, au contraire, combien [...] les êtres humains sont libres de leurs choix. » (*Ibid.* : 15). Ainsi, le jeu de l'oie continue d'être utilisé puisqu'avec sa simplicité, il permet d'inculquer aux joueurs certaines valeurs. Comme le jeu de l'oie constitue un outil d'apprentissage de la vie en communauté (Bossé, 2013 : 9), il peut jouer un rôle éducatif. Le jeu de l'oie est notamment utilisé pour enseigner des compétences de savoir vivre et savoir être, telles que le fait d'attendre son tour, de respecter le verdict des dés ou les règles du jeu (Arrif et al., 2019/2021 : 20). Le jeu de l'oie est donc un outil ludique permettant d'éduquer les enfants sur la vie en société. Il permet de transmettre des compétences générales et d'intégrer des règles de fonctionnement, comme le fait d'apprendre à apprendre. Cela est particulièrement

pertinent dans le cadre d'une classe d'UPE2A puisque ces élèves sont parfois NSA. De ce fait, ils n'ont pas tous pris l'habitude d'apprendre des cours, ou même leur rôle en tant qu'élève. Dans une utilisation en classe de langue, et notamment en FLSco, le jeu de l'oie peut être didactisé afin de répondre à des objectifs langagiers, en faisant travailler la compétence linguistique. D'ailleurs, le professeur « peut donner [au jeu] une valeur éducative, sociale ou purement ludique. Il propose au joueur-apprenant un environnement artificiel dans lequel sont intégrés une structure, des contenus, des règles et des objectifs pédagogiques » (Loisier cité dans Arrif et al., 2019/2021 : 46). Jouer à ce jeu de plateau permet également de travailler la compétence numérique avec les chiffres sur les dés et les numéros des cases. Par conséquent, le jeu de l'oie a de nombreuses vertus pédagogiques puisqu'il est « une source d'apprentissage de savoirs, savoir-faire, et savoir-être » (Arrif et al., 2019/2021 : 46).

Grâce à son caractère éducatif et pédagogique, le jeu de l'oie constitue un outil d'enseignement-apprentissage très intéressant en classe de langue. Ce jeu crée « une atmosphère tranquille, propice aux apprentissages, et [dispose d'un] plateau dont les nombreuses cases blanches peuvent être meublées de connaissances utiles » (*Ibid.* : 20). L'enseignant, aussi maître du jeu, peut donc facilement utiliser le jeu de l'oie dans son enseignement ; il peut adapter le contenu des cases blanches afin de répondre aux objectifs pédagogiques de la séance. De surcroît, le jeu de l'oie peut « promouvoir un entraînement linguistique dans le but de mémoriser du vocabulaire, une conjugaison ou une structure grammaticale » (Schmoll, 2016 : 6-7). Le jeu de l'oie a donc toute sa place dans un contexte homoglotte, notamment en classe de FLSco. En classe de langue, il permet d'augmenter la motivation des apprenants tout en « déstigmatis[ant] la prise de risque dans la langue-cible [...] car s'il y a échec, le joueur-apprenant devrait a priori plutôt considérer qu'il a perdu au jeu et non qu'il a échoué d'un point de vue linguistique » (Schmoll, 2016 : 6). Ainsi, le jeu de l'oie peut être considéré comme un véritable atout dans l'apprentissage d'une langue en contexte homoglotte, notamment en UPE2A, puisqu'il permet aux apprenants de communiquer dans la langue cible, en réduisant leur peur de l'échec.

Ainsi, le jeu de l'oie est utilisé depuis plusieurs siècles dans des domaines et contextes variés. Les pratiques ludiques ont énormément évolué ces dernières années, voire décennies. Pourtant, le jeu de l'oie demeure un jeu que de nombreux enseignants continuent d'utiliser dans leurs pratiques en classe de langue, notamment grâce à sa facilité de mise en place ou à son caractère adaptable.

3.2. Les utilisations et représentations autour du jeu de l'oie

Nous venons d'introduire le jeu de l'oie avec ses règles, son histoire, mais aussi ses avantages et ses contraintes dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLSco en UPE2A. Cela nous mène à présent à réfléchir aux représentations que les enseignants de FLSco en UPE2A ont sur le jeu de l'oie, et aux éventuelles utilisations qu'ils en font. Cela nous entraînera ensuite à étudier les didactisations possibles autour du jeu de l'oie.

3.2.1. Le jeu de l'oie vu par les enseignants de FLSco en UPE2A

À présent, étudions plus précisément l'utilisation du jeu de l'oie en classe d'UPE2A, en utilisant la suite du questionnaire envoyé aux enseignants de FLSco. Pour commencer, nous voulons déterminer les avantages et les inconvénients de choisir ce jeu de société dans ce contexte d'enseignement-apprentissage. Nous souhaitons comparer les avantages et les contraintes du jeu de l'oie que nous avons déjà évoqués, avec les réponses des enseignants.

La première question de cette section était la suivante : « Selon vous, quel est l'avantage du jeu de l'oie, comparé à d'autres jeux pédagogiques ? ». Nous avons organisé les réponses reçues dans le tableau ci-dessous, en les regroupant par arguments avancés (*figure 26*). Le premier avantage que le jeu de l'oie a, comparé à d'autres jeux pédagogiques, est que ses règles sont facilement compréhensibles et que ce jeu de plateau est rapide à mettre en place⁴⁸. Le second avantage⁴⁹, est que le jeu de l'oie peut facilement s'adapter aux thématiques d'une séquence et aux différents niveaux des apprenants. En effet, cela correspond à ce que nous avons évoqué précédemment : un jeu de l'oie didactisé peut aussi bien porter sur du lexique, que de la conjugaison, ou encore des questions de production orale. D'ailleurs, le jeu de l'oie permet de réviser le vocabulaire⁵⁰. De plus, en s'adaptant aux différents niveaux des apprenants, le jeu de l'oie didactisé peut également permettre de la différenciation pédagogique. Nous verrons dans les deux didactisations du jeu de l'oie que nous proposerons dans la partie suivante, que les questions peuvent varier en fonction du niveau de l'apprenant. Ensuite, un autre avantage à l'utilisation du jeu de l'oie en UPE2A est qu'il permet de travailler

⁴⁸ Argument dans le tableau (*figure 26*) soutenu par les informateurs 14 ; 17 ; 19 ; 20 ; 26 ; 27 ; 28 ; 32 ; 36 ; 51 ; 54 ; 67 ; 68 ; 73 ; 78 ; 80 ; 82 ; 90 ; 91 ; 102 ; 132 ; 136 ; 138 ; 140 ; 149 ; 152 ; 155 ; 157 ; 158 et 162.

⁴⁹ Argument dans le tableau (*figure 26*) soutenu par les informateurs 6 ; 14 ; 16 ; 18 ; 31 ; 38 ; 40 ; 42 ; 55 ; 56 ; 59 ; 62 ; 63 ; 77 ; 79 ; 81 ; 83 ; 85 ; 102 ; 108 ; 109 ; 113 ; 114 ; 118 ; 122 ; 126 ; 140 ; 143 et 145.

⁵⁰ Argument dans le tableau (*figure 26*) soutenu par les informateurs 1 ; 15 ; 42 ; 43 ; 53 ; 58 ; 64 ; 66 ; 77 ; 98 ; 106 et 135.

des compétences variées comme le savoir-être⁵¹. En effet, ce jeu permet d'« enseigne[r] aux enfants à attendre leur tour, à compter les points, à se déplacer dans l'espace des cases, à respecter le verdict des dés, à se plier à la tyrannie des peines » (Arrif et al., 2019/2021 : 20).

Selon vous, quel est l'avantage du jeu de l'oie, comparé à d'autres jeux pédagogiques ?
Ce jeu de plateau est facilement compréhensible et à mettre en place (30 réponses).
Les questions sont facilement adaptables aux thématiques d'une séquence et aux différents niveaux des apprenants (29 réponses).
Ce jeu mobilise des compétences variées, et des compétences de savoir-être (17 réponses).
Ce jeu travaille la compétence mathématique avec la numération (15 réponses).
Ce jeu permet de réviser le vocabulaire (12 réponses).
Ce jeu est connu par certains apprenants (8 réponses).
Les élèves peuvent y jouer, même s'ils ne savent pas lire. Pour les apprenants avec un faible niveau en français, une place importante est accordée au non-verbal (5 réponses).
Le niveau de l'apprenant n'est pas le seul facteur qui détermine le vainqueur dans ce jeu : il y a aussi le facteur chance (3 réponses).
C'est un jeu que l'on peut facilement fabriquer soi-même (2 réponses).
Le plateau de jeu est attrayant (2 réponses).
Ce jeu de société permet à chaque joueur de participer et favorise l'écoute (2 réponses).
L'énonciation des règles permet de faire parler les apprenants (2 réponses).
L'aspect compétitif constitue l'avantage principal de ce jeu (1 réponse).
Ce jeu ne nécessite pas un nombre important de joueurs (1 réponse).

Figure 26 : Les avantages du jeu de l'oie

De plus, contrairement à d'autres jeux pédagogiques, le jeu de l'oie permet de travailler la compétence mathématique avec la numération⁵². En jouant à ce jeu, les élèves doivent lancer les dés et additionner les chiffres inscrits dessus, mais également compter pour savoir sur quelle case déplacer leur pion. Par ailleurs, un autre avantage non négligeable est le fait que certains

⁵¹ Argument dans le tableau (figure 26) soutenu par les informateurs 24 ; 60 ; 61 ; 83 ; 103 ; 112 ; 115 ; 123 ; 128 ; 130 ; 131 ; 136 ; 145 ; 148 ; 151 ; 154 et 159.

⁵² Argument dans le tableau (figure 26) soutenu par les informateurs 2 ; 21 ; 23 ; 28 ; 48 ; 70 ; 72 ; 74 ; 117 ; 130 ; 141 ; 145 ; 154 ; 159 et 160.

apprenants connaissent déjà ce jeu⁵³. Ainsi, l'enseignant peut par exemple leur demander d'expliquer à leurs pairs les règles du jeu. Il est plus simple d'expliquer un jeu à un groupe lorsque plusieurs joueurs le connaissent déjà. Ensuite, l'utilisation du jeu de l'oie en UPE2A est particulièrement intéressante puisque même les apprenants qui ne sont ni lecteurs ni scripteurs peuvent y jouer⁵⁴. La place du non-verbal peut être importante dans ce jeu, en fonction du type de didactisation. En outre, le niveau en français du joueur n'est pas le seul facteur déterminant le vainqueur⁵⁵. En effet, le facteur chance joue aussi un rôle important dans ce jeu, avec le lancer de dés. Cela permet de motiver l'ensemble des apprenants à jouer. Nous l'avons d'ailleurs indiqué précédemment : le résultat incertain de la partie du jeu de l'oie demeure jusqu'à la fin, ce qui permet de motiver les joueurs et de rendre leur éventuelle défaite plus acceptée et acceptable. Le caractère aléatoire peut donc constituer un avantage important dans l'utilisation d'un jeu de l'oie didactisé en classe d'UPE2A. Par ailleurs, le plateau du jeu de l'oie est facilement reproductible à la maison : sa fabrication facile en fait donc un jeu pédagogique intéressant⁵⁶. D'autres enseignants expliquent également que le plateau attrayant donne aux élèves l'envie de jouer au jeu⁵⁷, et que tous les apprenants peuvent jouer à ce jeu qui favorise l'écoute⁵⁸. Ensuite, l'énonciation des règles permet de faire parler les apprenants⁵⁹. Malheureusement, cette réponse ne semble pas pertinente puisque cet argument est valable quel que soit le jeu de société. Enfin, un professeur de FLSco trouve que l'aspect compétitif du jeu est particulièrement intéressant⁶⁰, tandis qu'un autre explique que le jeu de l'oie ne nécessite pas un nombre de joueurs important⁶¹. Nous comparerons ensuite certains de ces résultats avec les inconvénients de ce jeu, selon les enseignants d'UPE2A.

Dans la question suivante, les professeurs ont ensuite expliqué le principal inconvénient que le jeu de l'oie avait, contrairement à d'autres jeux pédagogiques. Les résultats (*figure 27*) indiquent que le principal inconvénient du jeu de l'oie, pour une utilisation en UPE2A, est son caractère répétitif qui, pour certains, est synonyme d'ennui⁶². Nous verrons dans la partie

⁵³ Argument dans le tableau (*figure 26*) soutenu par les informateurs 9 ; 41 ; 48 ; 66 ; 68 ; 87 ; 89 et 147.

⁵⁴ Argument dans le tableau (*figure 26*) soutenu par les informateurs 10 ; 35 ; 75 ; 119 et 138.

⁵⁵ Argument dans le tableau (*figure 26*) soutenu par les informateurs 12 ; 100 et 107.

⁵⁶ Argument dans le tableau (*figure 26*) soutenu par les informateurs 40 et 144.

⁵⁷ Argument dans le tableau (*figure 26*) soutenu par les informateurs 27 et 141.

⁵⁸ Argument dans le tableau (*figure 26*) soutenu par les informateurs 101 et 137.

⁵⁹ Argument dans le tableau (*figure 26*) soutenu par les informateurs 29 et 139.

⁶⁰ Argument dans le tableau (*figure 26*) soutenu par l'informateur 30.

⁶¹ Argument dans le tableau (*figure 26*) soutenu par l'informateur 93.

⁶² Argument dans le tableau (*figure 27*) soutenu par les informateurs 4 ; 9 ; 12 ; 15 ; 19 ; 25 ; 28 ; 42 ; 48 ; 63 ; 73. ; 74 ; 77 ; 78 ; 79 ; 80 ; 81 ; 82 ; 90 ; 109 ; 115 ; 117 ; 134 ; 135 ; 136 ; 138 ; 149 ; 152 ; 157 et 158.

suivante comment limiter les répétitions, avec le processus de didactisation, notamment en réduisant le plateau à seulement 35 cases, au lieu des 63 traditionnelles. Ensuite, seize professeurs de FLSco trouvent le temps de réalisation de ce jeu trop important⁶³. Réduire le nombre total de cases permet également de réduire le temps de jeu. Douze enseignants d'UPE2A affirment qu'il est impossible d'utiliser le jeu de l'oie en groupe classe car il nécessite de jouer en petits groupes⁶⁴. Pendant mes observations et mises en place du jeu de l'oie, cela n'était pas un problème puisque les élèves de l'UPE2A étaient habitués à travailler sur des activités différentes. Ainsi, pendant que quelques élèves jouaient au jeu de l'oie, les autres avaient des activités différentes à faire, ludiques ou non. Ensuite, les élèves changeaient d'activité afin que tout le monde puisse jouer au jeu de l'oie. Nous étudierons plus en détail, dans une prochaine partie, les observations faites en classe. Par ailleurs, certains enseignants dénoncent le manque de stratégie dans ce jeu de hasard⁶⁵. D'autres regrettent que dans ce jeu, la communication verbale ne soit pas nécessaire⁶⁶. Pour remédier à cela, j'ai décidé lors de la didactisation d'ajouter une question pour chaque case, afin que les élèves travaillent leur production orale.

Selon vous, quel est l'inconvénient du jeu de l'oie, comparé à d'autres jeux pédagogiques ?
Le jeu de l'oie est ennuyeux et répétitif (30 réponses).
Le jeu de l'oie est trop long à réaliser en classe (16 réponses).
Le jeu de l'oie nécessite des petits groupes, impossible en groupe classe (12 réponses).
Le jeu de l'oie ne développe pas de compétence stratégique : il repose sur du hasard (11 réponses).
La communication verbale n'est pas nécessaire pour jouer au jeu de l'oie (6 réponses).
L'utilisation du jeu de l'oie est limitée dans le temps (6 réponses).
Peu de compétences en français sont travaillées en jouant au jeu de l'oie (5 réponses).
Le lexique peut être complexe avec le jeu de l'oie (4 réponses).
Le jeu de l'oie est individuel (3 réponses).

⁶³Argument dans le tableau (figure 27) soutenu par les informateurs 16 ; 20 ; 29 ; 31 ; 38 ; 72 ; 108 ; 114 ; 120 ; 124 ; 125 ; 130 ; 147 ; 148 ; 154 et 162.

⁶⁴Argument dans le tableau (figure 27) soutenu par les informateurs 7 ; 18 ; 26 ; 38 ; 41 ; 50 ; 52 ; 91 ; 111 ; 131 ; 139 et 142.

⁶⁵Argument dans le tableau (figure 27) soutenu par les informateurs 1 ; 27. ; 53 ; 58 ; 62 ; 64 ; 80 ; 109 ; 116 ; 140 et 156.

⁶⁶Argument dans le tableau (figure 27) soutenu par les informateurs 10 ; 103 ; 119 ; 127 ; 143 et 160.

Le jeu de l'oie peut nécessiter un certain budget et une organisation matérielle (3 réponses).
La compétitivité est particulièrement marquée avec le jeu de l'oie (3 réponses).
L'adaptation du jeu de l'oie aux objectifs pédagogiques est longue et difficile (3 réponses).
Les compétences extra linguistiques sont trop compliquées pour les NSA (3 réponses).
Le jeu de l'oie est trop statique (2 réponses).
Le jeu de l'oie nécessite une lecture des règles (2 réponses).
Dans le jeu de l'oie, les questions sont parfois trop difficiles (1 réponse).
Les apprenants connaissent déjà le jeu de l'oie (1 réponse).
L'exploitation du jeu de l'oie est limitée (1 réponse).
Le jeu de l'oie nécessite de connaître les jeux de dés (1 réponse).
Les élèves peuvent rester bloqués longtemps sur certaines cases (1 réponse).
Le jeu de l'oie est désuet (1 réponse).
Toutes les cases ne sont pas utilisées (1 réponse).

Figure 27 : Les inconvénients du jeu de l'oie

Ensuite, certains enseignants relèvent le fait que le jeu de l'oie est rapidement limité dans le temps⁶⁷. Pour cinq autres, le jeu de l'oie améliore peu de compétences⁶⁸. Cet argument peut être mis en parallèle avec les réponses sur les avantages du jeu de l'oie. Beaucoup affirmaient alors que le jeu de l'oie pouvait développer des compétences de savoir-être, ainsi que de travailler sur les compétences mathématiques notamment avec la numération. De plus, quatre professeurs pensent que le lexique peut être complexe pour les apprenants⁶⁹. Trois autres dénoncent le fait que le jeu de l'oie se joue individuellement et non par équipe⁷⁰. En outre, trois enseignants expliquent que la compétitivité peut être trop importante dans ce jeu⁷¹. En effet, le fait de jouer individuellement exacerbe souvent la compétitivité. Pour pallier ce problème, il est nécessaire de choisir avec soin les différents joueurs pour une même partie, limitant ainsi au maximum les débordements ou conflits potentiels. Utiliser le jeu de l'oie en UPE2A peut également engendrer des frais supplémentaires ou nécessiter une organisation matérielle

⁶⁷ Argument dans le tableau (figure 27) soutenu par les informateurs 35 ; 54 ; 61 ; 89 ; 90 et 122.

⁶⁸ Argument dans le tableau (figure 27) soutenu par les informateurs 51 ; 70 ; 75 ; 87 et 141.

⁶⁹ Argument dans le tableau (figure 27) soutenu par les informateurs 24 ; 45 ; 59 et 65.

⁷⁰ Argument dans le tableau (figure 27) soutenu par les informateurs 1 ; 7 et 156.

⁷¹ Argument dans le tableau (figure 27) soutenu par les informateurs 23 ; 30 et 140.

précise⁷². Souvent, il faut déplacer les tables et acheter un plateau de jeu de l'oie. Dans mes didactisations, j'ai moi-même créé les différents plateaux et les ai imprimés. Cela permettait d'avoir un plateau pour chaque objectif pédagogique, et ce, sans aucun budget supplémentaire. En ce qui concerne la modification de la disposition des tables, je le faisais généralement pendant la récréation afin de ne pas perdre de temps de cours. Ces deux problèmes peuvent donc être facilement résolus. Cependant, la didactisation et l'élaboration de nouveaux plateaux de jeu peuvent être chronophages et difficiles, comme l'affirment trois enseignants⁷³. Pour deux enseignants de FLSco, le caractère statique du jeu constitue un inconvénient pour son utilisation en UPE2A⁷⁴. Pour répondre à cette problématique, il serait envisageable de mettre en place un jeu de l'oie grandeur nature. Cependant, cela nécessiterait une organisation conséquente et un espace très important. Ensuite, un enseignant trouve les questions du jeu de l'oie trop difficiles⁷⁵. Or, dans les règles traditionnelles du jeu, aucune question n'existe. De ce fait, il est probable que cette personne ait confondu le jeu de l'oie avec un autre jeu de plateau, comme le Trivial Pursuit par exemple. Un autre inconvénient au jeu de l'oie serait, selon un professeur de FLSco, le fait que certains joueurs connaissent déjà ce jeu⁷⁶. Cela est particulièrement intéressant puisque huit enseignants d'UPE2A le considéraient comme un des avantages principaux de ce jeu⁷⁷. Par ailleurs, un informateur trouve que l'exploitation du jeu de l'oie est limitée⁷⁸. Or, nous avons vu que ce jeu peut subir de nombreuses adaptations et déclinaisons, en fonction des objectifs pédagogiques qu'on lui assigne. Un autre enseignant explique que pour jouer au jeu de l'oie, l'apprenant doit être familiarisé avec les jeux de dés en général⁷⁹. En effet, le joueur doit comprendre que le chiffre indiqué sur le dé, une fois lancé, correspond au nombre de cases sur lesquelles son pion devra avancer. Un autre inconvénient au jeu de l'oie serait le fait que les joueurs peuvent rester bloqués longtemps sur une même case⁸⁰. Pour supprimer ce problème, dans la didactisation du jeu, j'ai enlevé les cases qui pouvaient bloquer les joueurs, comme la case prison. Ensuite, un professeur affirme que ce jeu serait désuet⁸¹. Cette opinion peut s'expliquer par le fait que ce jeu est très ancien. Enfin, le

⁷² Argument dans le tableau (*figure 27*) soutenu par les informateurs 14 ; 102 et 144.

⁷³ Argument dans le tableau (*figure 27*) soutenu par les informateurs 68 ; 110 et 151.

⁷⁴ Argument dans le tableau (*figure 27*) soutenu par les informateurs 134 et 146.

⁷⁵ Argument dans le tableau (*figure 27*) soutenu par l'informateur 56.

⁷⁶ Argument dans le tableau (*figure 27*) soutenu par l'informateur 67.

⁷⁷ Argument dans le tableau (*figure 26*) à la page 85.

⁷⁸ Argument dans le tableau (*figure 27*) soutenu par l'informateur 2.

⁷⁹ Argument dans le tableau (*figure 27*) soutenu par l'informateur 95.

⁸⁰ Argument dans le tableau (*figure 27*) soutenu par l'informateur 106.

⁸¹ Argument dans le tableau (*figure 27*) soutenu par l'informateur 113.

dernier inconvénient du jeu de l'oie avancé dans les réponses est le fait que toutes les cases ne sont pas utilisées⁸². Afin de maximiser les chances qu'un des joueurs tombe sur une case, on peut proposer une partie dans laquelle les joueurs ne lancent qu'un seul dé. Ainsi, la majorité des inconvénients partagés par les informateurs peut être palliée par diverses manières, lors de l'étape de didactisation, voire de mise en place du jeu.

Après avoir demandé aux enseignants d'UPE2A quels étaient les avantages et les inconvénients du jeu de l'oie, nous souhaitions savoir s'ils l'avaient déjà utilisé en classe d'UPE2A. Cela nous permet de comprendre si les inconvénients cités sont dus à une mauvaise connaissance du jeu et à un manque de didactisation, ou au contraire, s'ils ont été constatés lors de parties de jeu.

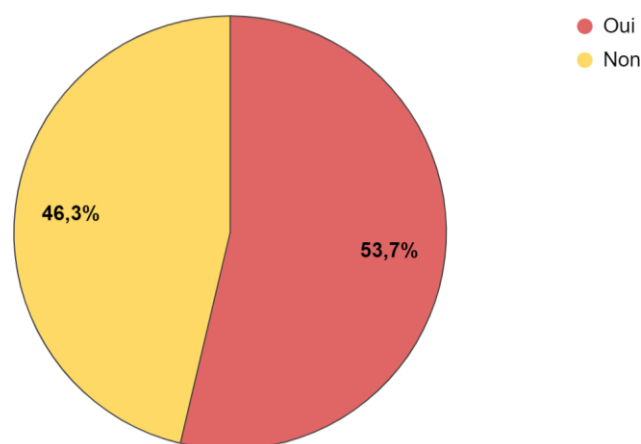


Figure 28 : Les enseignants de FLSco ont déjà utilisé le jeu de l'oie en UPE2A

En observant le graphique (*figure 28*), nous constatons qu'un peu plus de la moitié des professeurs de FLSco en UPE2A a déjà utilisé ce jeu de plateau en classe. Même si presque la moitié ne l'a jamais utilisé (46,3%), nous espérons que les questions précédentes les ont convaincus de l'utiliser une première fois en classe d'UPE2A. Nous avons ensuite redirigé les professeurs qui n'utilisent jamais le jeu de l'oie vers la page de remerciements, puisque les questions suivantes ne les concernaient pas. En effet, les deux dernières questions portent sur l'utilisation du jeu de l'oie des enseignants d'UPE2A.

Afin d'en apprendre davantage sur l'utilisation du jeu de l'oie des enseignants en UPE2A, nous avons demandé à ces derniers des précisions. Nous voulions obtenir des commentaires développés et pertinents, c'est pourquoi, nous avons choisi de ne pas rendre cette question obligatoire. En effet, quand les questions ouvertes sont obligatoires, si les

⁸² Argument dans le tableau (*figure 27*) soutenu par l'informateur 40.

informateurs ne veulent pas y répondre, ils l'indiquent généralement dans leur réponse. De ce fait, rendre cette question facultative permet de ne pas faire perdre de temps à ceux qui ne veulent pas détailler leur réponse à la question précédente.

Avez-vous des précisions à apporter ?
L'utilisation du jeu de l'oie en classe est pertinente si le jeu est didactisé (10 réponses).
Trois informateurs essaieront ce jeu prochainement avec leurs élèves (3 réponses).
Cette étude fait réfléchir deux informateurs, les questionne sur leurs pratiques et sur une éventuelle utilisation du jeu de l'oie en UPE2A (2 réponses).
Deux informateurs pensent que ce jeu n'est pas pertinent pour l'UPE2A (2 réponses).
Des cases vierges permettent d'adapter facilement le jeu en fonction des objectifs (2 réponses).
Il est important de varier les supports afin que les élèves ne se lassent pas (2 réponses).
Le jeu de l'oie didactisé nécessite un régulateur afin de valider les réponses (1 réponse).
Un informateur n'utilise pas le jeu de l'oie par manque de temps (1 réponse).
Un informateur conseille fortement de s'éloigner des jeux pédagogiques en UPE2A (1 réponse).
Le jeu de l'oie est trop sophistiqué et difficile à expliquer aux débutants (1 réponse).

Figure 29 : Commentaires des enseignants sur leur utilisation du jeu de l'oie en UPE2A

Dix enseignants (*figure 29*) expliquent que le jeu de l'oie peut être intéressant en classe, mais seulement s'il est didactisé⁸³. Trois professeurs affirment qu'ils essaieront prochainement ce jeu avec les élèves⁸⁴. Ainsi, notre objectif de convaincre des enseignants en UPE2A d'utiliser le jeu de l'oie en classe en le didactisant est atteint. D'ailleurs, deux autres enseignants de FLSco avouent que cette étude les fait réfléchir sur la didactisation de ce jeu, et les questionne sur leurs pratiques⁸⁵. Ensuite, certains considèrent que le jeu de l'oie n'est pas pertinent dans ce contexte⁸⁶. Cela signifie que notre questionnaire n'a pas réussi à convaincre ces deux enseignants quant aux avantages d'utiliser un jeu de l'oie didactisé auprès d'EANA en UPE2A. Par ailleurs, deux autres enseignants utilisent un jeu de l'oie avec un plateau vierge, ce qui permet d'adapter facilement le jeu aux différents objectifs pédagogiques⁸⁷. Certains rappellent,

⁸³ Argument dans le tableau (*figure 29*) soutenu par les informateurs 13, 27, 71, 79, 90, 112, 135, 143, 144 et 148.

⁸⁴ Argument dans le tableau (*figure 29*) soutenu par les informateurs 10, 102 et 162.

⁸⁵ Argument dans le tableau (*figure 29*) soutenu par les informateurs 65 et 102.

⁸⁶ Argument dans le tableau (*figure 29*) soutenu par les informateurs 141 et 142.

⁸⁷ Argument dans le tableau (*figure 29*) soutenu par les informateurs 31 et 143.

quant à eux, qu'il est nécessaire de varier les supports afin que les apprenants ne se lassent pas⁸⁸. En effet, en utilisant des activités ludiques en classe, il est important de chercher à « tendre davantage vers une pédagogie tournée vers la variété, la richesse et l'utilisation des ressources dans l'idée d'un enseignement-apprentissage toujours plus novateur, ludique et efficient » (Ertek, 2020 : 65). De plus, un professeur ajoute que ce jeu nécessite un régulateur afin de valider les réponses des joueurs⁸⁹. Pour remédier à ce problème, nous pourrions envisager une didactisation dans laquelle les joueurs piochent des cartes, avec les questions sur le recto, et les réponses au verso. Cependant, cela serait contraignant puisqu'il serait alors nécessaire de poser des questions avec une réponse spécifique, et non des questions plus larges qui encouragent l'expression de l'apprenant. Enfin, parmi les réponses obtenues à cette question, un enseignant conseille de s'éloigner au maximum des jeux pédagogiques en UPE2A⁹⁰, un autre explique ne pas utiliser le jeu de l'oie par manque de temps⁹¹, et un dernier considère ce jeu trop sophistiqué pour des apprenants de niveau débutant⁹².

L'avant-dernière question du questionnaire interrogeait les professeurs quant à leur éventuelle réutilisation du jeu de l'oie à l'avenir. Nous leur avons donc posé la question suivante « Allez-vous continuer d'utiliser le jeu de l'oie en UPE2A ? ».

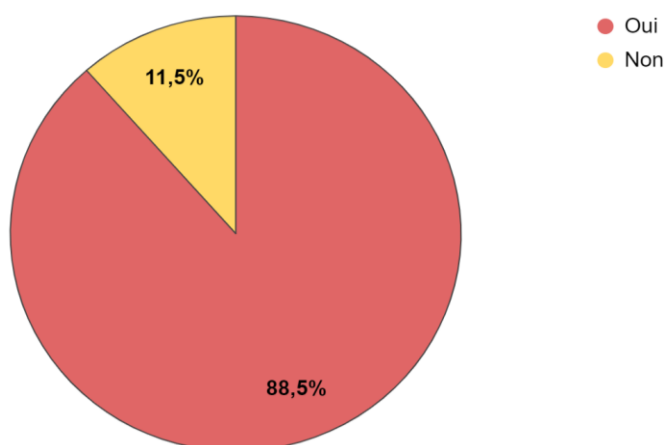


Figure 30 : Les enseignants vont continuer d'utiliser le jeu de l'oie en UPE2A

La plupart des professeurs qui ont déjà utilisé le jeu de l'oie vont continuer de le réutiliser, puisque 88,5% (figure 30) d'entre eux ont répondu positivement à cette question. Concernant

⁸⁸ Argument dans le tableau (figure 29) soutenu par les informateurs 62 et 115.

⁸⁹ Argument dans le tableau (figure 29) soutenu par l'informateur 63.

⁹⁰ Argument dans le tableau (figure 29) soutenu par l'informateur 116.

⁹¹ Argument dans le tableau (figure 29) soutenu par l'informateur 20.

⁹² Argument dans le tableau (figure 29) soutenu par l'informateur 134.

les 11,5% qui ne souhaitent pas le réutiliser en UPE2A, nous pouvons justifier leur réponse avec certaines de celles recueillies à la question précédente. Deux enseignants d'UPE2A avaient alors déclaré que ce jeu n'était, selon eux, pas pertinent dans ce contexte d'enseignement-apprentissage. Un autre professeur avait notamment expliqué que le jeu de l'oie était trop sophistiqué selon lui. Par ailleurs, à la question suivante, un enseignant a justifié son choix : il préfère utiliser des jeux d'équipe, réflexifs ou imaginatifs⁹³. Ces résultats sur le graphique (*figure 30*) sont très encourageants. En effet, un jeu, ou une activité en générale, ne pourra jamais faire l'unanimité. Nous ne nous attendions donc pas à des résultats différents. De plus, ces résultats sont liés au taux de satisfaction des enseignants face à l'utilisation du jeu de l'oie en UPE2A. Cela signifie que la très grande majorité de ceux qui l'ont testé en classe, l'a approuvé et a reconnu ses avantages. Un enseignant de FLSco en UPE2A explique d'ailleurs (*figure 31*) que l'utilisation du jeu de l'oie permet aux apprenants de se familiariser avec le lexique des actions associées au jeu⁹⁴.

Avez-vous des commentaires à ajouter ?
Un informateur rappelle que le jeu utilisé doit nécessairement être adapté.
Un informateur aimerait qu'on lui fournisse des jeux pour sa classe d'UPE2A.
Un informateur préfère utiliser des jeux d'équipe, réflexifs ou imaginatifs.
Selon un informateur, l'utilisation du jeu de l'oie permet aux apprenants de se familiariser avec le lexique des actions associées au jeu.
Le jeu est plus utilisé à l'école primaire, qu'au collège ou au lycée alors qu'il peut être un outil pédagogique très utile quel que soit l'âge des apprenants.
Deux informateurs rappellent l'importance de varier les jeux utilisés.
Un informateur explique son utilisation du jeu de l'oie en UPE2A : « en fin de période, je fais souvent un jeu de l'oie récapitulatif en équipe sur toutes les notions vues pendant la période [...] avec des questions quand les élèves tombent sur les cases » ⁹⁵
Un informateur dénonce le manque de formation autour du jeu.
Un informateur affirme qu'il utilisera ponctuellement le jeu de l'oie.

Figure 31 : Commentaires ajoutés à la dernière question du questionnaire

⁹³ Argument dans le tableau (*figure 31*) soutenu par l'informateur 45.

⁹⁴ Argument dans le tableau (*figure 31*) soutenu par l'informateur 62.

⁹⁵ Argument dans le tableau (*figure 31*) soutenu par l'informateur 79.

En résumé, le jeu de l'oie est un jeu qui, à première vue, peut sembler peu attrayant pour une utilisation en UPE2A, notamment par son caractère ancien ou répétitif. Cependant, une fois adapté⁹⁶ à la classe d'UPE2A, il peut constituer un outil pédagogique très pratique⁹⁷. Ce questionnaire a d'ailleurs permis de convaincre de nombreux enseignants d'UPE2A d'utiliser le jeu de l'oie une première fois, ou plus régulièrement⁹⁸. Enfin, toute activité ludique doit être utilisée avec parcimonie, puisqu'il est important, et même nécessaire, de varier les pratiques⁹⁹, afin de solliciter un maximum d'engagement de la part des apprenants.

3.2.2. Didactiser le jeu de l'oie pour une utilisation en UPE2A

Afin de pouvoir adapter le jeu de l'oie à la classe d'UPE2A, quelques modifications et adaptations sont nécessaires. D'abord, parmi les règles spéciales énumérées précédemment (cases prison, labyrinthe, tête de mort, etc.) seules celles avec les oies seront conservées pour l'adaptation pédagogique du jeu de l'oie en classe d'UPE2A. Cette simplification des règles permet à la fois de réduire le temps d'explication avant le début du jeu, mais également de mobiliser tous les élèves. En effet, si le jeu de société semble trop complexe ou le règlement trop difficile à retenir, le jeu peut désintéresser rapidement les joueurs. Par ailleurs, dans les règles traditionnelles du jeu de l'oie, si un joueur obtient 9 lors du premier lancer de dés, il peut avancer jusqu'à la case 26 (s'il obtient 6 + 3) ou 53 (s'il obtient 4 + 5). Cette règle étant compliquée à expliquer aux apprenants, nous n'en tiendrons pas compte lors des parties.

Ensuite, le jeu de l'oie est à la base un jeu de hasard. Afin de faire diminuer le facteur chance, et d'associer des objectifs pédagogiques à ce jeu, les joueurs devront répondre à des questions en français à chaque tour. De cette manière, la didactisation du jeu de l'oie pour une utilisation en classe de langue se rapproche souvent du trivial pursuit, jeu de société dans lequel les joueurs doivent répondre correctement à des questions de thèmes différents. Il est nécessaire que le maître du jeu connaisse parfaitement les règles du jeu traditionnel, mais aussi celui du jeu didactisé. Par exemple, il peut adapter la durée du jeu en fonction des objectifs et du temps à disposition. Cependant, pour didactiser le jeu de l'oie, le maître du jeu doit également connaître de nombreux autres jeux de société. En effet, « l'exploitation réussie des jeux de société passe par une bonne connaissance d'ensemble des jeux existants, ainsi que des procédures utiles pour les adapter à la classe, voire pour les détourner de leur caractère ludique

⁹⁶ Argument dans le tableau (*figure 31*) soutenu par l'informateur 27.

⁹⁷ Argument dans le tableau (*figure 31*) soutenu par l'informateur 63.

⁹⁸ Argument dans le tableau (*figure 31*) soutenu par l'informateur 160.

⁹⁹ Argument dans le tableau (*figure 31*) soutenu par les informateurs 71 et 100.

initial à des fins purement pédagogiques » (Silva, 2000 : 15). De ce fait, le maître du jeu doit avoir une bonne culture ludique pour didactiser le jeu et l'adapter aux objectifs pédagogiques.

Utiliser un jeu de hasard comme le jeu de l'oie permet de motiver les élèves puisque le résultat incertain de la partie demeure jusqu'à la fin. De surcroît, le caractère aléatoire du jeu de l'oie rend l'éventuelle défaite des joueurs plus acceptée et acceptable. En effet, « la perspective d'une faveur imméritée reconforte le vaincu et lui laisse un ultime espoir » (Caillois, 1958/1967 : 308). Les joueurs seront donc plus enclins à rejouer à ce jeu, ou à une de ses variations. Silva explique d'ailleurs qu'« introduire le jeu en classe équivaut à accepter et à valoriser aussi bien le hasard que des aptitudes très diverses et parfois autres de celles qui sont habituellement sollicitées dans le contexte scolaire » (2014 : 25). Dans les modifications apportées au jeu de l'oie, il est donc crucial de conserver le caractère aléatoire du jeu en utilisant des dés. Pour déterminer quel joueur commencera la partie, les joueurs lanceront le(s) dé(s). Celui qui avait le chiffre ou le nombre le plus important joue le premier. Les joueurs joueront à tour de rôle, dans le sens des aiguilles d'une montre. Nous proposons deux didactisations différentes pour le jeu de l'oie, permettant ainsi d'adapter le jeu à divers objectifs d'apprentissages ou linguistiques.

3.3. Le jeu de l'oie « révisions DELF A2 et B1 »

Dans ce premier processus de didactisation du jeu de l'oie, l'objectif était d'adapter le jeu de l'oie afin qu'il devienne une activité permettant d'entraîner les apprenants à l'examen de production orale du Diplôme d'Études en Langue Française (désormais DELF) pour les niveaux A2 et B1, c'est-à-dire les niveaux intermédiaire et seuil du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001 : 25). Dans la classe observée, les élèves de quatrième et de troisième ont été inscrits au DELF A2, pour la plupart, voire au B1 pour les plus avancés. Par manque de place, les élèves de sixième et de cinquième n'ont pas été inscrits. Cependant, ils ont effectué les mêmes révisions que les autres EANA. L'objectif était donc de faire un bilan sur les compétences des apprenants en termes de communication, de compréhension des questions et de production orale, grâce à une didactisation du jeu de l'oie, et non avec une activité traditionnelle ou formelle. Nous détaillerons dans un premier temps la première didactisation effectuée pour une utilisation du jeu de l'oie en UPE2A, pour ensuite apporter un regard critique dessus à travers des observations participantes.

3.3.1. Première didactisation du jeu de l'oie

Le jeu de l'oie est un jeu de société qui, une fois didactisé, peut répondre à des objectifs linguistiques et communicatifs. Dans cette didactisation du jeu de l'oie que nous proposons, les joueurs doivent répondre à des questions pour pouvoir avancer sur le plateau ([annexe 6](#)). Ainsi, une fois les dés lancés, une question sera posée au joueur, en fonction de la case sur laquelle son pion se trouve. S'il répond correctement à la question, le joueur peut avancer son pion du nombre de cases indiqué par les dés. Sinon, le pion du joueur reste sur la case et une question similaire sera alors posée à l'élève au tour suivant. Ainsi, tant qu'un élève ne répond pas à la question, il reste bloqué sur sa case, sans possibilité d'avancer. Les questions sont créées de façon à limiter au maximum l'absence de réponse. Pour rappel, ces questions visent à entraîner les élèves à la production orale du DELF A2 ou B1.

La première étape dans le processus de didactisation consistait donc à se renseigner sur les attentes du DELF A2 et B1 en termes de production orale. Cette épreuve se déroule en trois parties : l'entretien dirigé, le monologue suivi, puis un exercice en interaction. Nous ne nous concentrons ici que sur la première étape : l'entretien dirigé. Les deux étapes suivantes seraient trop complexes à travailler avec un jeu de l'oie. Un jeu de rôle serait plus adapté, notamment pour l'exercice en interaction. Au cours de l'épreuve générale de production orale, l'élève de niveau A2 en français doit être capable de « décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'[il/elle] aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées » (France Éducation International, s. d.). Pour didactiser le jeu de l'oie afin qu'il réponde à cet objectif, les 35 questions (pour les 35 cases du plateau) doivent se baser sur les questions-types que l'examineur peut poser à l'apprenant lors de l'épreuve. Ce jeu de l'oie didactisé n'est donc plus libre et spontané, mais à visée pédagogique. Son objectif est donc communicatif.

Le DELF A2 demande par exemple aux apprenants de pouvoir raconter un événement passé, d'expliquer pourquoi ils aiment ou non quelque chose, de parler de leurs goûts, de décrire leur quotidien et ce qui les entoure, etc. (France Education International, s. d.-a). Afin de vérifier les compétences des apprenants, cette première didactisation ([annexe 7](#)) comprenait par exemple les questions suivantes : « Quelle est ta matière préférée au collège ? Pourquoi ? »¹⁰⁰ (pour la compétence « parler de mes goûts et expliquer pourquoi j'aime ou n'aime pas

¹⁰⁰ Question 7 dans la didactisation du jeu de l'oie « Révisions pour le DELF A2 » ([annexe 7](#))

quelque chose ») ou encore : « Parle-moi de ta famille¹⁰¹ » (pour la compétence « décrire mon quotidien et ce qui m’entoure »). Concernant la compétence « raconter un événement passé », les apprenants n’avaient pas encore appris le passé composé. En revanche, au moment de la didactisation du jeu de l’oie, ils venaient de terminer une séquence pédagogique sur le futur de l’indicatif et le futur proche. Or, « le jeu est un moment de classe et fait partie d’une réelle démarche pédagogique. Il offre aux apprenants l’occasion de réutiliser, de s’approprier et de maîtriser des connaissances déjà vues par ailleurs. » (Petitmengin & Fafa, 2017 : 4). De ce fait, il était judicieux d’ajouter des questions leur permettant d’utiliser le futur de l’indicatif ou le futur proche, afin de les faire réviser. L’utilisation du futur de l’indicatif et du futur proche donne donc au jeu de l’oie un cadre de systématisation linguistique. Le jeu de l’oie se transforme en véritable jeu communicatif. Trois questions portaient ainsi sur le futur : « Que feras-tu pendant les vacances ? »¹⁰² ; « Quel métier aimerais-tu exercer plus tard ? »¹⁰³ et « Que vas-tu faire ce week-end ? »¹⁰⁴. En outre, « la grammaire n’est pas un but en soi, un objectif d’apprentissage, une compétence, mais une aide pratique pour décrire et systématiser, gagner du temps et donc en efficacité » (Petitmengin & Fafa, 2017 : 4). Pour cette raison, les questions sont ouvertes et sont des sujets de discussions, permettant aux joueurs de réutiliser leurs connaissances. Enfin, de nombreuses questions concernaient l’apprenant lui-même, en lui demandant par exemple de se présenter¹⁰⁵, ou de présenter sa famille¹⁰⁶. Ces questions variées permettent aux apprenants de travailler leur compétence de communication. En outre, Silva explique « qu’un jeu à bon escient permet de donner la priorité au sens sans pour autant négliger la forme, en intégrant dans une même tâche diverses compétences générales et langagières » (2018 : 135).

Afin d’encourager les élèves à développer leurs réponses, de nombreuses questions sont ouvertes. La question « pourquoi ? » a été ajoutée aux quelques questions fermées afin que les joueurs justifient leur réponse. Une règle est également ajoutée pour encourager les joueurs à développer leurs réponses : lorsqu’un joueur répond à la question en parlant plus de trente secondes, le maître du jeu peut l’autoriser à avancer son pion d’une case supplémentaire. Ces adaptations permettent aux apprenants de participer davantage que dans les activités plus

¹⁰¹ Question 3 dans la didactisation du jeu de l’oie « Révisions pour le DELF A2 » (annexe 7)

¹⁰² Question 23 dans la didactisation du jeu de l’oie « Révisions pour le DELF A2 » (annexe 7)

¹⁰³ Question 31 dans la didactisation du jeu de l’oie « Révisions pour le DELF A2 » (annexe 7)

¹⁰⁴ Question 32 dans la didactisation du jeu de l’oie « Révisions pour le DELF A2 » (annexe 7)

¹⁰⁵ Question 1 dans la didactisation du jeu de l’oie « Révisions pour le DELF A2 » (annexe 7)

¹⁰⁶ Question 3 dans la didactisation du jeu de l’oie « Révisions pour le DELF A2 » (annexe 7)

formelles, et donc, de mieux travailler leur compétence de communication. D'ailleurs, « l'exploitation raisonnée du jeu permet souvent de multiplier le temps de parole individuelle et personnalisée des apprenants » (Silva, 2014 : 25).

Pour les apprenants de niveau B1 à l'oral, nous avons changé les questions (annexe 8), afin que celles-ci s'adaptent aux compétences visées par ce niveau : raconter un événement, une expérience, un rêve (exemple : « Raconte-moi un bon souvenir »¹⁰⁷) ; décrire un espoir, un but, un projet (exemple : « Que veux-tu faire plus tard ? »¹⁰⁸) ; donner son opinion et la justifier avec des arguments (exemple : « Pour toi, quels sont les avantages des réseaux sociaux ? »¹⁰⁹) ; exprimer ses sentiments (exemple : « Parle-moi d'une chose dont tu es fier(e) »¹¹⁰), etc. (France Education International, s. d.-b).

Dans toute didactisation, il est nécessaire de garder à l'esprit le public auquel le jeu s'adresse. Nous l'avons vu, les profils des apprenants en UPE2A sont très hétérogènes et certains ont vécu des événements particulièrement difficiles. Il faut donc prendre cela en compte lors de l'élaboration des questions. Par exemple, nous ne demandons pas aux élèves de raconter leur voyage préféré, mais plutôt de dire où ils aimeraient voyager. Par ailleurs, nous spécifions la question « raconte-moi un souvenir » avec l'adjectif mélioratif « bon » afin que les apprenants se remémorent un souvenir joyeux. Les questions élaborées au cours de cette première didactisation prennent en compte le profil des apprenants et le passé difficile de certains.

Dans cette étude, nous utiliserons un plateau de 35 cases (annexe 6), au lieu des 63 cases que nous retrouvons traditionnellement. Cela permet de terminer une partie assez rapidement, afin que les apprenants restent concentrés et à l'écoute les uns des autres. Nous proposons également d'adapter le nombre de dés (un ou deux), en fonction de la durée souhaitée pour la partie. Nous venons de détailler cette première didactisation. Maintenant, nous pouvons présenter les observations participantes effectuées lors des parties de jeu avec cette didactisation.

¹⁰⁷ Question 23 dans la didactisation du jeu de l'oie « Révisions pour le DELF A2 » (annexe 8)

¹⁰⁸ Question 5 dans la didactisation du jeu de l'oie « Révisions pour le DELF A2 » (annexe 8)

¹⁰⁹ Question 15 dans la didactisation du jeu de l'oie « Révisions pour le DELF A2 » (annexe 8)

¹¹⁰ Question 30 dans la didactisation du jeu de l'oie « Révisions pour le DELF A2 » (annexe 8)

3.3.2. Observations de parties avec la première didactisation du jeu de l'oie

Tout jeu didactisé doit dans un premier temps être testé, afin de lui apporter ensuite, si nécessaire, des modifications. En effet, souvent « l'enseignant manque d'expérience ludique et commet des erreurs dans la mise en place du jeu » (Silva, 2008 : 34). De ce fait, une partie-test permet de réfléchir aux modifications nécessaires à apporter pour les parties suivantes. Au cours de la partie-test de la première didactisation du jeu de l'oie, j'ai réalisé que les questions fermées n'encourageaient pas les apprenants à développer leur réponse. Ce n'est donc qu'à la suite de cette partie-test que la règle des trente-six secondes a été ajoutée. Pour rappel, cette règle stipule que le joueur peut avancer d'une case supplémentaire lorsqu'il développe sa réponse pendant plus de trente secondes. Certaines questions ont également été modifiées. Par exemple la question « est-ce qu'on devrait encourager les élèves à utiliser internet dans leurs études ? » a été remplacée par une autre, puisqu'elle mettait les apprenants dans une posture qui n'était pas la leur. Les questions étaient posées en fonction du niveau de l'apprenant. Aussi, dans une même partie, j'ai pu utiliser les questions « révisions pour le DELF A2 » ainsi que celles pour les « révisions pour le DELF B1 », en fonction du joueur. Cela permettait de proposer des questions adaptées aux différents niveaux des apprenants, et ainsi, de proposer une forme de différenciation simultanée.

Le rôle de maître du jeu a infléchi les observations puisqu'il fallait non seulement réfléchir aux modifications possibles du jeu (de son plateau et de ses règles), mais également observer les comportements et la participation des joueurs.

Au cours des différentes parties du jeu de l'oie utilisant cette première didactisation, les groupes étaient toujours composés de trois apprenants. Lors de ces parties, les joueurs et moi-même nous sommes isolés dans une autre salle. Cela permettait aux autres élèves de pouvoir se concentrer sur le cours dispensé par ma tutrice de stage. Nous allons à présent détailler les observations faites lors des différentes parties.

Les premières parties de jeu de l'oie avec cette première didactisation ont eu lieu lors de la séance 7, et les suivantes lors des séances 8, 9 et 10. Le premier groupe de joueurs à y avoir joué était composé de Ha., Ka. et So. Comme nous avons pu le voir dans le tableau récapitulatif des participations, Ka. est une élève plutôt timide (*figure 24*)¹¹¹, qui participe

¹¹¹ Voir le tableau récapitulatif des participations de Ka. (*figure 24*) à la page 76.

rarement sans avoir été interrogée. Au cours de cette partie, j'ai pu remarquer qu'elle était plus à l'aise à prendre la parole. Elle semblait ne plus craindre d'être jugée. De plus, elle ne pouvait pas être déconcentrée par ses amies puisque celles-ci se trouvaient dans une salle différente. Nous pouvons donc nous demander si l'augmentation de la fréquence de participation de Ka. est due au jeu de l'oie, ou au fait de se retrouver en petit groupe, et sans ses amies. Dans ce groupe, Ka. jouait avec So., un autre élève qui participe peu en groupe-classe¹¹², mais également avec Ha¹¹³. Ces élèves n'ont pas de mauvaises relations entre eux, ni n'ont d'affinités particulières. C'est pourquoi, le groupe a très bien fonctionné : les trois élèves participaient spontanément pour commenter les réponses de leurs camarades, sans pour autant apporter un jugement.

La deuxième partie a eu lieu avec Is., Am. et Saf. Ces deux premiers apprenants s'entendent très bien. Saf. est une élève très timide¹¹⁴. La partie s'est déroulée dans la bonne humeur. Cependant, il fallait régulièrement leur rappeler de faire attention au niveau sonore, qui pouvait rapidement augmenter entre Is. et Am. Les dérapages étant toujours en français, cela ne constituait pas un problème particulier. Comme nous l'avons vu précédemment, des dérapages ne sont pas à éviter nécessairement. Il faut tout de même rester vigilant vis-à-vis du niveau sonore. De plus, une attention particulière doit être portée à la constitution des groupes, qui n'est pas anodine. Quand on choisit des élèves qui s'entendent très bien ensemble, voire qui sont amis, on constate une augmentation des rires, et une diminution de concentration : les élèves dévient facilement du sujet de la question et se coupent davantage la parole. L'avantage principal est que la communication est plus authentique et spontanée. Or, l'inconvénient majeur est que le joueur qui doit répondre à la question se perd dans ses explications, puisqu'il est régulièrement interrompu par ses camarades. Il a donc plus de mal à répondre correctement à la question sans simplement répéter ce que ses camarades disent.

Lors de la séance 8, le groupe pour la première partie était quant à lui composé de Ne., Ri. et Cé. Ces trois élèves s'entendent particulièrement bien. En effet, au cours de la partie de jeu, les trois apprenantes ont beaucoup participé, et ce, avec bonne humeur. Nous pouvons notamment noter la participation de Ne., qui a pris la parole spontanément au cours du jeu seulement pour la seconde fois depuis le début des séances observées¹¹⁵. Par ailleurs, à la fin

¹¹² Voir le tableau récapitulatif des participations de So. (*figure 24*) à la page 76.

¹¹³ Voir le tableau récapitulatif des participations de Ha. (*figure 23*) à la page 75.

¹¹⁴ Voir le tableau récapitulatif des participations de Sa. (*figure 24*) à la page 76.

¹¹⁵ Voir le tableau récapitulatif des participations de Ne. (*figure 24*) à la page 76.

de la partie, lorsqu'il était temps de raccompagner les élèves vers la salle de cours, une élève, en se balançant sur sa chaise, est tombée en arrière et s'est fait mal au dos. Cet incident est représentatif des risques liés à une atmosphère trop détendue. Il faut veiller à ce que l'attitude ludique des joueurs ne soit pas synonyme de pagaille. La constitution des groupes joue donc un rôle crucial dans le bon déroulement de la partie.

Le deuxième groupe était composé de Gu., Sam. et Za. Ce dernier est un élève arrivé au cours de la période d'observation qui a eu lieu entre janvier 2024 et avril 2024. Sa participation n'a donc pas été analysée. En effet, nous n'avons pas pu comparer son implication entre les séances de FLSco traditionnelles et les parties de jeu de l'oie auxquelles il a participé. La partie avec Gu., Sam. et Za. s'est déroulée sans difficultés relationnelles ou sonores.

Un autre groupe a ensuite été créé pour une nouvelle partie avec Is., Am. et Saf. Cette dernière est une élève très timide qui a peu confiance en elle. De ce fait, elle participe rarement spontanément avec le groupe-classe¹¹⁶. J'espérais que le jeu de l'oie, avec ses petits groupes, puisse l'aider à gagner en confiance, et donc à prendre la parole. En revanche, les autres joueurs, Is. et Am., prennent régulièrement la parole de façon spontanée¹¹⁷, en groupe classe, comme en petits groupes. La partie a commencé. Lorsque le tour de Saf. est arrivé, l'élève devait répondre aux questions suivantes « Quelle est ta date de naissance ? Où es-tu née ? ». Elle a aussitôt répondu qu'elle ne savait pas sa date de naissance. J'ai donc essayé de reformuler, pensant qu'elle n'avait pas bien compris ma question. Saf. a répondu une seconde fois qu'elle ne savait pas. Les deux autres joueurs se sont aussitôt mis à rire. Je leur ai rappelé qu'on ne se moquait pas des réponses des autres, que c'était impoli et irrespectueux. Saf. s'est alors levée pour quitter la salle. Après avoir discuté avec elle, je l'ai rassurée et lui ai expliqué que les autres joueurs ne se moquaient pas d'elle. Saf. a ensuite rejoint le groupe-classe, et la partie a eu lieu avec les autres joueurs et Ka. qui est venue remplacer Saf. Une fois encore, il faut réfléchir avec attention à la constitution des groupes, qui peuvent parfois engendrer de la discorde. N'ayant eu aucune information sur le passé de Saf., je ne savais pas que cette question pouvait être problématique. Les EANA ayant parfois des passés difficiles, les questions sur leur enfance sont à éviter. Cependant, je ne me doutais pas qu'une question sur la date de naissance puisse être difficile pour certains. À la suite de cet événement, certaines questions

¹¹⁶ Voir le tableau récapitulatif des participations de Sa. (*figure 24*) à la page 76.

¹¹⁷ Voir le tableau récapitulatif des participations de Is. et Am. (*figure 23*) aux pages 74 et 75.

ont ainsi été changées, comme « raconte-moi un souvenir d'enfance » qui a été modifié en « raconte-moi un bon souvenir », ou encore « quelles étaient vos vacances préférées ? » en « quelle serait votre destination de vacances idéale ? ».

Lors de la séance 9, j'ai eu l'occasion d'organiser une partie de jeu de l'oie avec Ha., Gu. et Cé. Les trois joueurs se sont bien entendus et la partie s'est déroulée tranquillement et dans la bonne humeur. Les trois élèves prennent régulièrement la parole en classe¹¹⁸. De ce fait, lors de la partie du jeu de l'oie, ils participaient de façon spontanée, ajoutant régulièrement des commentaires. J'ai remarqué lors de cette partie que la question qui portait sur les musées pouvait être compliquée pour beaucoup. En effet, certains ne sont jamais allés au musée, et d'autres n'y sont allés que dans le cadre d'une sortie scolaire. Rares étaient ceux qui avaient fait une visite dans un musée de leur propre gré. Pour pallier ce problème, je demandais alors s'ils aimeraient visiter un musée en particulier.

Enfin, lors de la séance 10, Saf. n'ayant pas pu jouer au jeu à cause de l'incident avec Am. et Is. (lors de la séance 8), elle faisait partie du dernier groupe. Ri. et Am. voulaient à nouveau jouer au jeu. Avant le début de la partie, j'ai pris le temps de voir Am. personnellement afin de lui rappeler qu'il ne fallait pas rire quand un de ses camarades parlait, quelle que soit la réponse. La présence de Ri. a sans doute rassuré Saf. La partie s'est très bien déroulée, avec bonne humeur et bienveillance.

Souvent, certains apprenants n'écoutaient plus les réponses de leurs camarades une fois qu'ils avaient compris qu'il y avait peu de chance qu'ils gagnent la partie. Il est donc nécessaire de veiller à ce que la compétition n'entraîne ni de la triche, ni du désintérêt. D'une manière générale, nous pouvons dire que cette didactisation a atteint ses objectifs : elle a permis aux élèves de prendre la parole et de travailler sur leur compétence langagière, dans le but de s'entraîner pour l'oral du DELF A2 ou B1. Comme dans la plupart des parties-tests, certaines modifications ont été apportées au fur et à mesure aux questions, afin qu'elles puissent parfaitement s'adapter aux niveaux des apprenants, et à leur profil en tant qu'EANA ou EANA-NSA en UPE2A. Nous constatons également que le jeu de l'oie a permis d'augmenter l'implication des apprenants.

¹¹⁸ Voir le tableau récapitulatif des participations de Ha., Gu. et Cé. (*figure 23*) à la page 75.

3.4. Le jeu de l'oie « révisions DELF A1 »

Dans cette étude, nous avons créé une seconde didactisation du jeu de l'oie, afin de pouvoir apporter un regard critique sur différentes didactisations de ce jeu. Certains EANA avaient un niveau trop faible en français pour préparer le DELF A2 ou B1. Il était donc nécessaire de créer un nouveau jeu de l'oie didactisé pour s'adapter au niveau A1 du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001 : 25). Nous commencerons par détailler les modalités de cette seconde didactisation, puis nous apporterons une analyse dessus, grâce à des observations participantes.

3.4.1. Deuxième didactisation du jeu de l'oie

Dans le cadre de cette étude, nous proposons une seconde didactisation du jeu de l'oie qui permet aux apprenants de s'entraîner pour le premier exercice de la production orale du DELF A1. Pour cette didactisation, un nouveau plateau a été créé (annexe 9), avec 36 cases. L'objectif de cette didactisation est d'entraîner les EANA au DELF A1, mais aussi de les faire travailler sur leur prononciation et leur conjugaison. Un élève allophone de niveau A1 :

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant [...] et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. (Conseil de l'Europe, 2001 : 25)

Le jeu de l'oie didactisé, qui se situe entre le jeu éducatif et le jeu pédagogique sur le continuum de De Grandmont¹¹⁹, permet de faire un bilan des connaissances de façon ludique, c'est-à-dire sans faire appel à des exercices structuraux. Pour cela, les cases sont divisées en quatre catégories sur le plateau (annexe 9) :

- Cases saumon : faire une phrase autour d'un thème (exemples : « la nationalité », « la famille », « les loisirs/activités », etc.)
- Cases roses : faire une phrase avec un verbe à conjuguer (exemples : « être », « avoir », « visiter », « regarder », etc.)

¹¹⁹ Voir le continuum de De Grandmont aux pages 28 et 29.

- Cases vertes : lire à voix haute un virelangue (exemples : « son chat chante sa chanson », « cinq chiens chassent six chats », etc.)
- Cases bleues : compléter la phrase « Je suis... quand... » avec des émotions.

Le système de couleur permet de rendre le plateau plus attrayant, et donc, d'encourager et de motiver les élèves à prendre part au jeu et à s'impliquer dans la partie. Il permet également de différencier les cases selon les catégories. Pour les cases bleues sur les émotions, les élèves peuvent s'aider des « cartes émotions » créées spécifiquement pour cette didactisation ([annexe 10](#)). Au recto de ces cartes, les élèves peuvent observer des dessins représentant des émotions. Au verso, nous retrouvons le vocabulaire associé (exemple : ÊTRE + surpris(e), étonné(e), stupéfait(e)). Le joueur peut donc s'aider des illustrations pour choisir l'émotion dont il souhaite parler. Parmi les joueurs, certains EANA ne sont pas, ou peu, scripteurs (EANA-NSA). De ce fait, il était important d'ajouter des illustrations pour les cartes sur les émotions, mais également des pictogrammes sur certaines cases du plateau. Par exemple, un pictogramme de pomme accompagne le thème « la nourriture » sur la case concernée, ou encore des pictogrammes de parapluie et du Soleil, pour la case « la météo » ([annexe 9](#)). Cela permet aux apprenants de comprendre le thème de la case grâce à un élément extralinguistique : un pictogramme.

Les cases saumon (ou orange) permettent aux EANA de réviser pour l'entretien dirigé du DELF A1, durant lequel ils doivent se présenter, et donner des informations simples sur leur identité ou leur environnement immédiat (France Education International, s. d.-c).

Les cases vertes, quant à elles, permettent aux EANA de travailler leur prononciation des phonèmes en français. Les élèves peuvent s'entraîner dans un contexte relâché et détendu, dans lequel ils ressentent moins de pression face à l'échec.

Les cases roses permettent aux apprenants de revoir leur conjugaison. Souvent, au niveau A1, les apprenants oublient de conjuguer les verbes. Le jeu de l'oie est donc la parfaite occasion pour revoir cela. En effet, « le jeu va permettre de mettre en situation une pratique linguistique, de la contextualiser et d'y associer une expérience vécue à la fois individuelle et collective » (Petitmengin & Fafa, 2017 : 3). Dans cette deuxième didactisation, le temps « présent de l'indicatif » n'est pas précisé, afin que l'enseignant puisse adapter le temps auquel conjuguer le verbe, en fonction du niveau des apprenants, et des séquences didactiques. Aucun pronom n'est précisé non plus sur les cases. Cela permet aux apprenants de réfléchir à une

phrase, avec le moins de contraintes possibles. Les contraintes pourront ensuite être ajoutées au fur et à mesure que leur niveau en français progresse.

Les règles du jeu sont les mêmes que pour la première didactisation, à l'exception de la règle concernant la possibilité du joueur d'avancer d'une case supplémentaire s'il parle plus de trente secondes. Les apprenants étaient alors de niveau A2 ou B1, ce qui expliquait le fait qu'on attendait une justification de leurs réponses. Cependant, au niveau A1, les élèves ne sont pas encore capables de justifier leurs réponses de la même manière. Ainsi, cette règle a été enlevée pour la deuxième didactisation. Les autres règles sont conservées.

Une fois les didactisations terminées, l'enseignant doit mettre en place un contrat ludopédagogique avant le début de la partie en classe. Pour cela, il est nécessaire que les futurs joueurs donnent leur accord sur les règles et les modalités du jeu. Brougère explique ainsi : « il faut qu'il y ait accord et compréhension de certains signaux. Cette méta-communication transmue la valeur de certains actes pour en faire des faux-semblants, des actes qui ont un autre sens que celui que l'on pourrait percevoir au premier degré » (2000 : 248). Tout comme l'explication des règles du jeu, l'attitude ludique de la part des joueurs fait également partie du contrat ludopédagogique.

3.4.2. Observations de parties de jeu de l'oie avec la deuxième didactisation

Contrairement à la première didactisation, la partie pour la deuxième didactisation ne comportait pas trois joueurs, mais sept. Afin de réunir des joueurs de niveau A1, voire infra A1, cette partie a été mise en place dans le cours d'« UPE2A 12 heures ». Pour rappel, l'UPE2A au collège Sophie Germain dispose de deux classes différentes, pour lesquelles les cours de FLSco sont répartis sur six heures (pour les élèves de niveau A2 à l'oral), ou sur douze heures (pour les EANA de niveau A1 voire A0). Ainsi, dans ce contexte de classe d'« UPE2A 12 heures », certains élèves ne sont ni lecteurs, ni scripteurs. Des pictogrammes ont été ajoutés lors de la didactisation, afin d'aider ces apprenants à comprendre les mots.

Au cours de cette partie, les joueurs ont fait preuve de *fair-play*. L'atmosphère était plus détendue qu'avec la première didactisation. Cela peut notamment s'expliquer par la meilleure entente entre les joueurs, malgré l'hétérogénéité des niveaux. Il n'y avait ni tension, ni compétitivité. Cela a rendu la gestion d'un plus grand groupe très simple. La seule difficulté à gérer était le fait que l'élève qui avait le meilleur niveau en français répondait constamment à

la place des autres joueurs, les incitant ensuite à répéter ce qu'elle venait de dire. Plusieurs fois, j'ai dû lui demander de laisser les joueurs réfléchir par eux-mêmes à ce qu'ils voulaient dire. Afin de valoriser son niveau de français, sans pour autant empêcher les autres joueurs de former leurs propres phrases, je lui ai demandé de traduire en arabe, lorsqu'un de ses camarades arabophones ne comprenait pas la consigne.

De plus, les cartes émotions ont beaucoup plu aux apprenants. Les illustrations leur permettaient de comprendre ce que les adjectifs signifiaient. De manière générale, les EANA aimaient beaucoup parler de leurs émotions. Ils ont moins l'occasion de s'exprimer de cette manière dans les cours ordinaires. L'UPE2A est l'occasion parfaite pour les encourager à parler et à exprimer leurs émotions, au risque d'augmenter considérablement le niveau sonore. Les professeurs d'UPE2A sont plus tolérants vis-à-vis des EANA, face à de tels décrochages ou relâchements. À la fin de la partie, j'ai demandé aux joueurs leur avis sur le jeu, en toute honnêteté. Les élèves ont aimé ce jeu à l'unanimité. Certains ont expliqué qu'ils avaient adoré les cases virelangues. Ces cases-ci avaient en effet entraîné des rires et de la bonne humeur.

N'ayant eu qu'une seule fois l'opportunité de mettre en place le jeu de l'oie avec cette didactisation, je n'ai pas pu modifier le jeu suite à cette partie-test. Cependant, si j'étais amenée à réutiliser ce plateau, je modifierais les cases « découvrir » et « visiter » puisque la majorité des joueurs ne connaissaient pas ces verbes. Par ailleurs, demander à un élève son âge m'a permis de réaliser qu'aucun des joueurs n'entendaient la différence entre « six » et « seize ». Utiliser la numération dans le jeu m'a donc permis de constater que cette notion était à revoir avec eux, notamment au niveau de la prononciation. Pour résumer, cette didactisation du jeu de l'oie a atteint son objectif, en permettant aux élèves de réviser les manières de se présenter pour le DELF A1, mais aussi en mettant en évidence leurs forces et leurs faiblesses en français.

3.5. Bilan sur le jeu de l'oie

3.5.1. Comparaison entre l'utilisation du jeu de l'oie dans l'enseignement du FLSco et du FLE

Afin de mieux comprendre l'intérêt que le jeu de l'oie peut avoir dans l'enseignement-apprentissage du FLSco, nous pouvons comparer son utilisation en UPE2A et celle dans le contexte de l'enseignement du FLE. Pendant l'année scolaire 2021-2022, en tant qu'assistante de français au Royaume-Uni, j'ai eu l'occasion de mettre en place un jeu de l'oie didactisé auprès d'un public d'élèves de « lower 6th » (équivalent de la classe de première en France)

dans le lycée britannique « Peter Symonds College », à Winchester, en Angleterre. Généralement âgés de 16 à 17 ans, les élèves avaient un niveau B1 en français. La grande majorité des élèves que j'avais dans le lycée britannique avait eu une scolarité ordinaire en Angleterre. De ce fait, le profil des apprenants du lycée Peter Symonds est aux antipodes de celui des apprenants de l'UPE2A du collège Sophie Germain. En effet, le public anglophone est très différent de celui de notre recherche, que ce soit en termes de discipline (FLE ou FLSco), de contexte (hétéroglotte ou homoglotte), d'âge (16-17 ans ou 11-15 ans) ou encore de niveau en français (B1 ou A1-B1). De plus, les thèmes abordés ne sont pas les mêmes puisque les objectifs et les enjeux diffèrent.

Les étudiants de « lower 6th », répartis par groupe de trois ou quatre, assistaient chaque semaine à une session de conversation d'une durée de trente minutes. Pendant ces courtes sessions, je leur posais des questions sur les thèmes qu'ils avaient abordés avec l'enseignante dans le cours de FLE. L'objectif était de les encourager à prendre la parole en français, mais également à développer leurs idées et leur esprit critique. Au début de l'année scolaire, un des thèmes était la cyber-société. Les élèves devaient notamment réfléchir aux avantages et aux inconvénients de celle-ci, mais également à la notion de cyber-sécurité. Afin de modifier le modèle habituel des séances qui consistait à poser des questions aux élèves et attendre que l'un des trois ou quatre apprenants prennent la parole, j'ai décidé de créer un jeu de l'oie. Une dizaine de parties a été réalisée au cours de la semaine, pendant laquelle je voyais chaque groupe pendant trente minutes. Ainsi, toutes les trente minutes, une nouvelle partie avait lieu avec un groupe différent.

Le plateau du jeu de l'oie (annexe 11) créé contient les soixante-trois cases traditionnelles. Cependant, quelques modifications ont été apportées. D'une part, certaines cases comportent des croix de couleur rouge. L'apprenant dont le pion tombe sur cette case doit alors réfléchir à une question pertinente sur le sujet et qui n'a pas déjà été posée. Si l'élève ne trouve pas de question pertinente, il doit reculer son pion d'une case. Sinon, son voisin répond à la question. Si ce dernier répond correctement, il peut avancer son pion d'une case. Ces cases obligent les joueurs à rester concentrés tout au long de la partie, afin de retenir les questions qui ont déjà été posées. D'autre part, certaines cases comportent des points d'interrogation : elles correspondent à des questions précises sur le cours, par exemple « Qu'est-ce qu'un réseau social ? » (annexe 12). Les cases blanches, en revanche, sont des questions tournées sur l'opinion des apprenants, par exemple : « Diriez-vous qu'Internet est un

outil indispensable de nos jours ? » ou « Les mal-connectés sont-ils marginalisés ? » (annexe 12). Sur le plateau (annexe 11), nous retrouvons également une case « bombe » qui renvoie le pion du joueur sur la case départ. Enfin, la case prison bloque le pion du joueur pendant un tour. Au tour suivant, une question de cours sera posée au joueur. S'il répond correctement, il pourra sortir au tour suivant en lançant le dé.

Les différentes parties avec ce jeu de l'oie sur la cybersécurité m'ont permis de tirer plusieurs conclusions. La première est que ce jeu développe les liens entre pairs. En effet, les lycéens qui se connaissaient déjà étaient compétitifs entre eux et prenaient plaisir à inventer une question à leur ami(e) lorsqu'ils tombaient sur les cases avec les croix de couleur rouge. Cependant, les apprenants timides, quant à eux, avaient plus de difficultés à trouver une question pour leur camarade, nous voulant pas les « piéger ». Pourtant, d'une manière générale, les parties ont permis de fédérer les groupes. Les élèves habituellement timides prenaient plus facilement la parole et s'intéressaient aux réponses de leurs camarades. Par ailleurs, j'ai également réalisé l'importance de préciser à la fin de la partie quel joueur avait gagné, ce qui permettait de renforcer l'attitude ludique des joueurs. J'ai également constaté qu'il était plus pertinent de dire « untel était quatrième » plutôt que « untel était dernier » ou « untel a perdu ». En effet, cela permet de se concentrer sur le positif, et de terminer la partie avec bonne humeur. De plus, les cases avec les croix rouges m'ont permis de constater que la plupart des apprenants ne formulaient pas correctement leur question d'un point de vue grammatical. Cela peut s'expliquer par le fait qu'en cours de FLE, ils étaient rarement amenés à faire eux-mêmes des questions. Une autre conclusion tirée de la didactisation du jeu de l'oie sur la cybersécurité est que celle-ci permet au maître du jeu, souvent l'enseignant, de poser des questions variées aux joueurs. En effet, la plupart du temps, un seul joueur répond à la question. Au lieu de répéter la question, le maître du jeu pose une question différente au joueur suivant. Parfois, un deuxième joueur intervient dans la réponse à une question, afin d'ajouter une idée ou de contredire son camarade. Même les élèves les plus timides ou ceux qui ne se connaissent pas ont de temps en temps pris la parole de manière spontanée.

Ces résultats peuvent être mis en parallèle avec ceux obtenus lors des deux didactisations proposées en UPE2A : le jeu de l'oie favorise ainsi l'implication des élèves, que ce soit en FLE dans un contexte hétéroglotte ou en FLSco dans un contexte homoglotte.

3.5.2. Conclusion sur l'utilisation d'utiliser un jeu de l'oie dans l'enseignement du FLSco en UPE2A

Dans les deux didactisations effectuées dans le cadre de l'enseignement du FLSco en UPE2A, j'ai remarqué que beaucoup d'élèves voulaient jouer avec les dés, en attendant la réponse de leurs camarades. Certains élèves avaient beaucoup de mal à se concentrer lorsque c'était le tour d'un autre joueur. Je les laissais généralement jouer avec les dés dans leurs mains, lorsque cela leur permettait de prêter plus attention aux réponses de leurs pairs. Cependant, lorsque les lancers de dés gênaient les autres joueurs d'un point de vue sonore, je récupérais les dés. Les difficultés de concentration et d'immobilité des EANA peuvent s'expliquer par le fait que certains de ces élèves ont rarement joué avant, ou n'ont jamais été scolarisés auparavant. Par conséquent, ils doivent à la fois apprendre leur rôle d'élève, mais aussi de joueur.

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, les spécificités de l'enseignement du FLSco en UPE2A engendrent certaines problématiques ou contraintes. D'après nos observations et notre questionnaire ([annexe 13](#)), l'utilisation d'un jeu de l'oie didactisé permet de répondre aux objectifs liés à ce contexte d'enseignement.

D'abord, jouer à ce jeu de société permet aux apprenants de créer du lien entre eux, et favorise ainsi leur intégration sociale au sein de l'établissement. Ensuite, nous avons vu que l'utilisation d'une activité ludique permettait de motiver les EANA et de les encourager à prendre la parole en français, de façon spontanée ou provoquée. Nos observations dans une classe d'UPE2A ont permis de constater que la participation des apprenants augmentait pendant les parties de jeu de l'oie. Ce jeu de plateau accroît donc l'implication des élèves dans le cours de FLSco et permet un apprentissage informel. Sur le moyen ou long terme, l'activité ludique encourage les apprenants à assister aux cours en UPE2A. Ainsi, le jeu de l'oie lutte de façon indirecte contre le non-accrochage et le décrochage scolaire. D'une certaine manière, le jeu favorise donc l'intégration scolaire des EANA.

De plus, le jeu de l'oie induit une meilleure concentration de la part des joueurs, et donc des apprenants, puisqu'ils cherchent à gagner. Pendant les parties de jeu de l'oie, les élèves n'éprouvaient pas le besoin de se lever ou de se déplacer, comme cela a parfois pu être le cas avec des activités non ludiques. Cela peut s'expliquer par le fait qu'en jouant au jeu de l'oie, les joueurs sont mobilisés physiquement, puisqu'ils doivent lancer les dés et avancer leur pion.

De ce fait, il est plus simple pour eux de rester assis sur leur chaise pendant le jeu de l'oie, que pendant une activité non ludique. Par conséquent, le jeu de l'oie peut être une source de concentration pour les EANA.

Par ailleurs, jouer en classe de FLSco en UPE2A est un moyen de transmission de certaines valeurs, comme le respect des règles, la patience ou encore l'écoute. Ce jeu de plateau est l'occasion pour les EANA, et particulièrement pour les NSA, d'apprendre leur rôle en tant que joueur. Enfin, les deux didactisations du jeu de l'oie proposées visent à travailler des compétences diverses, comme la compétence de communication, la compétence numérique, ou encore des savoirs et des compétences de savoir-être. À travers ces deux didactisations, l'enseignant de FLSco en UPE2A peut proposer une activité ludique différenciée qui s'adapte aux niveaux variés et aux profils hétérogènes des apprenants.

Conclusion

Pour résumer cette recherche, le jeu de l'oie est un jeu de plateau qui, dans le cadre d'une utilisation dans l'enseignement-apprentissage du FLSco en UPE2A, encourage les joueurs-apprenants à participer de façon spontanée et provoquée. Ce jeu de société peut être didactisé afin de proposer un enseignement différencié et répondre à des objectifs précis, notamment communicatifs. Utiliser ce jeu en classe permet également de développer des compétences de savoir-être, particulièrement intéressantes dans le cadre de l'enseignement en UPE2A auprès d'EANA parfois NSA. Nos observations participantes¹²⁰ et les réponses écrites reçues à notre questionnaire¹²¹ nous ont permis de comprendre que le jeu de l'oie permet de répondre aux objectifs spécifiques de l'UPE2A. Ce jeu met les apprenants dans une situation de communication, crée un lien entre eux, dédramatise l'erreur et les motive donc à participer plus fréquemment. Une didactisation pertinente de ce jeu pour une utilisation en UPE2A doit proposer des questions adaptées aux différents profils des apprenants (niveau en FLSco, histoire, âge, etc.). Le jeu de l'oie permet de transmettre certaines valeurs, comme le respect d'autrui, mais aussi de développer certaines compétences de savoir-être comme l'intégration des règles du jeu ou de l'attitude ludique. À travers l'utilisation du jeu de l'oie, l'EANA intègre son rôle de joueur, d'enfant ou d'adolescent, mais aussi d'élève. Notre recherche, à travers notre cadre théorique, nos observations, et les données collectées grâce au questionnaire en ligne, nous a permis de prouver que le jeu de l'oie, s'il est didactisé de façon adéquate et pertinente, est un motivateur, mais aussi un outil d'expression et de socialisation. Par conséquent, le jeu de l'oie a un impact positif sur l'implication des EANA en classe de FLSco en UPE2A.

Cependant, certaines incertitudes demeurent. Tout d'abord, les observations participantes ont été effectuées sur un nombre restreint d'apprenants. Nous pouvons donc nous demander si cette étude qualitative est représentative de l'ensemble des classes en UPE2A. Pour limiter cette incertitude, nous avons choisi d'effectuer une étude quantitative à l'aide d'un questionnaire. Celui-ci nous a permis de comprendre que la plupart des enseignants en UPE2A utilisent fréquemment des jeux dans leurs cours de FLSco, et notamment le jeu de l'oie. Pourtant, beaucoup ont déclaré rencontrer des difficultés à incorporer des activités ludiques en UPE2A. La difficulté d'utilisation de jeux dans l'enseignement-apprentissage du FLSco peut

¹²⁰ Les observations ont été réalisées entre janvier et avril 2024 au collège Sophie Germain à Nantes (France).

¹²¹ Le questionnaire en ligne a été ouvert le 02 janvier 2024 et fermé le 26 janvier 2024.

être financière, matérielle ou temporelle. Elle peut également être due à un manque de formation des enseignants sur l'utilisation d'activités ludiques en classe. Une de nos hypothèses de départ était que les enseignants les plus jeunes seraient plus intéressés par l'utilisation du jeu en classe de langue, que les enseignants plus âgés. Or, nos analyses quantitatives ont montré que ce n'était pas le cas. Nous pouvons donc nous demander si, avec le nombre croissant d'études valorisant l'utilisation du jeu dans l'enseignement-apprentissage, les pratiques éducatives vont évoluer en termes d'éducation informelle, en utilisant de plus en plus le jeu en classe de langue.

Par ailleurs, une autre incertitude restante est relative à l'impact que les jeux, ou activités ludiques, peuvent directement avoir sur l'apprentissage des EANA. Au cours de notre recherche, nous avons cherché à montrer comment et pourquoi l'utilisation d'un jeu de l'oie didactisé pouvait avoir un impact positif sur le savoir-être, le savoir-apprendre et l'implication des EANA. Dans une recherche ultérieure, nous pourrions nous demander si l'utilisation fréquente de jeux didactisés en classe d'UPE2A a un impact direct sur l'apprentissage et la progression des apprenants. Dans cette étude approfondie, il s'agirait de mener des observations participantes dans deux classes d'UPE2A sur de nombreux mois, idéalement sur une année scolaire complète. La recherche porterait sur l'observation et l'analyse de la progression des EANA de deux classes différentes. Celles-ci seraient composées d'apprenants de niveaux équivalents et disposeraient du même nombre d'heures de cours hebdomadaires. Afin que la comparaison soit pertinente, l'idéal serait que l'enseignant soit le même pour les deux classes. La première classe serait une classe-test dans laquelle l'enseignant incorporerait toutes les semaines des activités ludiques dans ses séquences pédagogiques. L'autre classe, quant à elle, suivrait le même programme, mais en utilisant des activités non ludiques. Ainsi, nous pourrions analyser directement l'impact de l'utilisation des jeux sur la progression des élèves, en comparant l'évolution des élèves des deux classes. Cette étude porterait sur l'utilisation des jeux en classe en UPE2A, et pas seulement sur le jeu de l'oie didactisé. Les observations se dérouleraient sur de nombreux mois afin que l'éventuel écart constaté entre les deux classes soit représentatif de l'impact que le jeu et l'éducation informelle pourraient avoir sur l'apprentissage.

Bibliographie et sitographie

3.6. Textes scientifiques

Abdulnour, J. (2018). Gestion de l'hétérogénéité dans une UPE2A : quelles démarches et stratégies ? *L'hétérogénéité dans la classe de langue : Comment et pourquoi différencier ?* 147-157. Archives contemporaines.

Arrif, A., Baudry, J., Chapron, E., Delpu, P.-M., Fournier, L.-S., Joutard, P., Tortochot, É., & Vergez-Sans, C. (2021). *Jeu de l'oie : Histoire et métamorphoses* (1^{re} éd.). <https://shs.hal.science/halshs-03364352> (Œuvre originale publiée 2019).

Behra, S., Carol, R. & Macaire, D. (2016). L'apprentissage de la langue de scolarité : vers une école maternelle « davantage inclusive ». *Le français aujourd'hui*, 195(4), 47-52. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0047>.

Bendiha, D. (2005). L'utilisation de la bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement / apprentissage du FLE. [mémoire de magistère]. Université El-Hadj Lakhdar Batna.

Benhammoud, M. (2010). Une classification des jeux dans une perspective d'apprentissage de FLE. *Synergies*, 9, 67-73, Algérie.

Bernard, J., David, C., & Travers, C. (2013). Archéologie et histoire d'une attraction ludique de plein air du XVIII^e siècle. Le Jeu de l'Oie grandeur nature du petit parc de Chantilly. *Archéopages*, 37, 32-39. <https://doi.org/10.4000/archeopages.345>

Bœuf, P., Collin, A. (2018). *L'accueil d'un Élève Allophone Nouvellement Arrivé en classe ordinaire au premier degré : entre représentations et réalités de terrain*. [mémoire de master, ESPE Nantes]. HAL open science. Consulté le 9 janvier 2024, à l'adresse : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01833345>

Boisson, A. (2021). Apporter un accompagnement spécifique et adapté aux élèves allophones des UPE2A [mémoire de master]. Université de Franche-Comté. Dans *HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe)*. Consulté le 10 janvier 2024, à l'adresse : <https://hal-univ-fcomte.archives-ouvertes.fr/hal-03444578>

Brougère, G. (2000). *Jeu et éducation*. Paris : L'harmattan.

Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Economica. <https://doi.org/10.4000/osp.1033>

Bruner, J. (1986). Jeu, pensée et langage. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation*, 16(57), 83-90. Consulté le 26 janvier 2024, à l'adresse : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000069210_fre

Caillouis, R. (1967). *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Folio essais. (Œuvre originale publiée 1958).

Castello-Lopes, D. (2020, 25 décembre). Le monopoly, un jeu de société inventé pour critiquer les dérives du capitalisme. *Europe 1*. Consulté le 26 janvier 2024, à l'adresse : <https://www.europe1.fr/culture/le-monopoly-un-jeu-de-societe-invente-pour-critiquer-les-derives-du-capitalisme-4009254>

Cherqui, G., & Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Hachette Français Langue Étrangère.

Collectif didactique pour enseigner. (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Coudsi, C. (2022). La classe UPE2A. *Saint-Denis au fur et à mesure*, 72, 148-152. Consulté le 20 janvier 2024, à l'adresse : <https://univ-paris8.hal.science/hal-03818355/document>

Craipeau, S. & Seys, B. (2005). Jeux et Internet : quelques enjeux psychologiques et sociaux. *Psychotropes*, 11, 101-127. <https://doi.org/10.3917/psyt.112.0101>

Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2013). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG-FLE.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4^e éd.). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

David, C., & Mendonça Dias, C. (2020). L'art de la différenciation. *Cahiers Pédagogiques*, 75(558), 41-42.

Debyser, F., Caré, J.-M. (1991). *Jeu, langage et créativité*. Paris : Hachette FLE. (Œuvre originale publiée 1977).

Décure, N. (2000). Faites vos jeux. *Les Cahiers de L'APLIUT*, 19(3), 39-51. <https://doi.org/10.3406/apliu.2000.2978>

De Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. De Boeck Supérieur.

Dargère, V. (2015). Le jeu, une modalité éducative ? Une expérience de la contrainte en situation pédagogique. *Le Sociographe*, H-8, 197-212. <https://doi.org/10.3917/graph.hs08.0197>

Ertek, B. (2020). Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Turquie*, 13, 45-66.

Escoffier, S. (2021). Enseignement-apprentissage du FLS en dispositifs UPE2A : vers de nouveaux rituels didactiques ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9813>

Fabre, A. (2017). *Gestion de l'hétérogénéité en classe d'accueil d'élèves allophones de plus de 16 ans : développement d'outils d'alphabétisation pour les non-lecteurs* [Mémoire de maîtrise universitaire]. Université Grenoble Alpes.

Gaussot, L. (2002). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Spirale*, n°24, 39-51. <https://doi.org/10.3917/spi.024.0039>

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin. (Œuvre originale publiée 1988).

Maurer, B. (1995). La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation. *Tréma*, 7, 15-25. <https://doi.org/10.4000/trema.2165>

Medici, A. (1940). *L'éducation Nouvelle, ses fondateurs, son évolution*. Paris : Alcan.

Merazga, R. (2011). *Les jeux linguistiques et communicatifs à caractère ludique dans une perspective du FLE*. [mémoire de maîtrise universitaire]. Université Mohamed Khider Biskra.

Mias, C. (2013). Implication professionnelle. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 161-164). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0161>

Nikitenko, I. (2022). *La dimension ludique des activités de systématisation orale pour travailler les temps verbaux en classe UPE2A NSA* [Mémoire de maîtrise universitaire]. Université Sorbonne Nouvelle.

Ollivier, C. (2009, novembre). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Concilier idéal pédagogique et réalités de la classe. ALSIC*. <https://doi.org/10.4000/alsic.2402>.

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.

Petitmengin, V., & Fafa, C. (2017, juin). *La grammaire en jeux*. Presses universitaires de Grenoble.

Piaget, J. (1959). *La formation du symbole chez l'enfant* (2^e éd.). Delachaux & Niestlé. (Œuvre originale publiée 1945).

Pierré, M., & Treffandier, F. (2012). *Jeux de théâtre*. Presses Universitaires de Grenoble.

Pirone, I. (2021). Le travail d'inclusion en UPE2A : l'exil dans la langue, un point d'appui pour la rencontre avec l'autre. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 91(5), 65-79. <https://doi.org/10.3917/nresi.091.0065>

Poirier, S. (2023, 27 septembre). La règle du jeu de l'oie. *Ribambel*. Consulté le 12 janvier 2024, à l'adresse : <https://www.ribambel.com/article/les-regles-du-jeu-le-jeu-de-l-oie/1174>

Polášková, A. (2023). *La pédagogie de Maria Montessori dans l'enseignement du FLE en République tchèque*. [mémoire de licence]. Univerzita Karlova.

Porcher, M. (2015). *L'interaction au sein d'une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants*. [mémoire de master, Université de Nantes]. ESPE Nantes.

Puren, C. (2001, décembre). Pédagogie différenciée en classe de langue. *Cahiers Pédagogiques*, (399), 64-66.

Sanchez, E. (2011). Usage d'un jeu sérieux dans l'enseignement secondaire : modélisation comportementale et épistémique de l'apprenant. *Revue d'intelligence artificielle*, 25(2), 203-222. [doi:10.3166/ria.25.203-222](https://doi.org/10.3166/ria.25.203-222)

Sanchez, E., & Roméro, M. (2020). *Apprendre en jouant*. Retz.

Silva, H. (2000). Les jeux de société : adaptations et détournements. *Les Cahiers de L'APLIUT*, 19(3), 14-27. <https://doi.org/10.3406/apliu.2000.2976>

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Nathan.

Silva, H. (2014). Concevoir des jeux pour la classe. *Le français dans le monde*, 358, 25-27. Consulté le 26 janvier 2024, à l'adresse : https://www.academia.edu/792230/Concevoir_des_jeux_pour_la_classe

Silva, H. (2018). Faire jouer pour faire conceptualiser la grammaire : une gageure ? *Synergies France*, 12(12), 133-143. <https://doaj.org/article/a15f44a8ea6d41fea080c2c6ea4dcef3>

Silva, H., & Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique*, 6, 57-68. <https://doaj.org/article/6171461cdafb4c5c932e646e457ad9af>

Soler Soriano, O. (2022). *La gamification comme élément de motivation à l'aide des escape rooms dans la classe de FLE*. [mémoire de master]. Université d'Alicante.

St-Pierre, L. et Marcotte, M. (1987). *Jeux et apprentissages : guide sur l'intégration du jeu en classe*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Suárez Gallego, D. A. (2022). *Les activités gamifiées comme outils didactiques pour l'enseignement de FLE*. [mémoire de master]. Université d'Antioquia.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux enfants nouvellement arrivés*. Hachette éducation.

Vygotsky, L. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. (Œuvre originale publiée 1933).

Winter-Froemel, E., & Zirker, A. (Eds.). (2015). *Enjeux du jeu de mots : Perspectives linguistiques et littéraires*, 2. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

3.7. Entrées de dictionnaires

Jeu. (s. d.). Dans *Cnrtl*. Consulté le 25 janvier 2024, à l'adresse : <https://www.cnrtl.fr/definition/jeu>

Jeu. (2012). Dans *Le Robert Collège* (p. 786). Conseil général de Loire Atlantique.

Jocus. (s. d.). Dans *Gaffiot*. Consulté le 25 janvier 2024, à l'adresse : <https://www.gaffiot.org/60423>

Ludus. (s. d.). Dans *Gaffiot*. Consulté le 14 avril 2023, à l'adresse : <https://gaffiot.fr/#ludus>

3.8. Sitographie

Collège Sophie Germain. (s. d.). *Le règlement intérieur et le carnet de liaison*. E-lyco. Consulté le 19 mars 2024, à l'adresse <https://sgermain.loire-atlantique.e-lyco.fr/le-college-sophie-germain/reglement-interieur/>

E-lyco. (s. d.). Consulté le 2 avril 2024, à l'adresse <https://www.e-lyco.fr/>

France Education International. (s. d.-a). *DELf tout public - niveau A2*. France Education International. Consulté le 25 février 2024, à l'adresse <https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-tout-public/niveau-a2?langue=fr>

France Education International. (s. d.-b). *DELFL tout public - niveau B1*. France Education International. Consulté le 20 mars 2024, à l'adresse <https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-tout-public/niveau-b1?langue=fr>

France Education International. (s. d.-c). *DELFL A1 - Descripteurs de performance de la production orale*. France Education International. Consulté le 23 mars 2024, à l'adresse <https://www.france-education-international.fr/document/descript-perf-po-a1>

La conjonction interdite. (s. d.). Éditions B42. Consulté le 31 janvier 2024, à l'adresse <https://editions-b42.com/produit/la-conjonction-interdite/>

La ludification d'un contenu pédagogique, un nouveau mode d'apprentissage. (s. d.). Académie de Toulouse. Consulté le 1 février 2024, à l'adresse <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/documentation/la-ludification-d-un-contenu-pedagogique-un-nouveau-mode-d-apprentissage>

UPE2A Recherches et ressources. (2024, janvier). Facebook. Consulté le 27 janvier 2024, à l'adresse <https://www.facebook.com/groups/174405536637524/permalink/1589392415138822/>

3.9. Textes officiels

Bulletin officiel de l'Éducation Nationale. (2002, 20 mars). *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*. Circulaire n°2002-063. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 22 décembre 2023, à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>

Bulletin officiel de l'Éducation Nationale. (2012, octobre 2). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Circulaire 2012-141. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 26 décembre 2023, à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

Bulletin officiel de l'Éducation Nationale. (2012a, octobre 2). *Organisation des CASNAV*. Circulaire 2012-143. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 27 décembre 2023, à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm>

Caré, J.-M., & Debyser, F. (1995). *Simulations globales*. Centre International d'Études Pédagogiques. Consulté le 27 décembre 2023, à l'adresse : <https://www.france-education-international.fr/sources/memoire-du-belc/simulations-globales/2/index.html>

Conseil de l'Europe. (1976). *Un niveau-seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Hatier.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023, mai). La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP +. Dans *Éduscol*. Consulté le 9 janvier 2024, à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2012). L'enseignement du Français Langue de Scolarisation : Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation. Dans *Éduscol*. Consulté le 30 janvier 2024, à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2016). Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire : Développer des pratiques de différenciation pédagogique. Dans *Éduscol*. Consulté le 8 janvier 2024, à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/document/21361/download>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2017, octobre). Mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Dans *Éduscol*. Consulté le 10 janvier 2024, à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/document/14206/download>

Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.). Un référentiel pour l'éducation prioritaire. Dans *Éduscol*. Consulté le 10 janvier 2024, à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/document/14248/download?attachment>

Table des annexes

Annexe 1 : Déclaration sur l'honneur	121
Annexe 2 : Attestation de stage	122
Annexe 3 : Première page du livret d'accueil bilingue en arabe (Eduscol, s. d.)	124
Annexe 4 : Deux premières pages des échelles descriptives de compétences dans le carnet de liaison (Collège Sophie Germain, s. d.)	125
Annexe 5 : Plan du jeu de l'oie dans le Parc de Chantilly (Bernard et al., 2013 : figure 3)..	127
Annexe 6 : Plateau du jeu de l'oie utilisé pour la première didactisation.....	128
Annexe 7 : Questions pour le jeu de l'oie « révisions DELF A2 »	129
Annexe 8 : Questions pour le jeu de l'oie « révisions DELF B1 ».....	130
Annexe 9 : Plateau du jeu de l'oie utilisé pour la deuxième didactisation	131
Annexe 10 : Cartes émotions utilisées pour la deuxième didactisation du jeu de l'oie (niveau A1)	132
Annexe 11 : Plateau du jeu de l'oie sur la cybersécurité	134
Annexe 12 : Questions pour la didactisation du jeu de l'oie sur la cybersécurité pour des apprenants de niveau B1	135
Annexe 13 : Questionnaire sur l'utilisation du jeu en UPE2A	137

Annexe 1

Déclaration sur l'honneur du 24/04/2024

Document sous droits non diffusable

Annexe 2
Attestation de stage

Document sous droits non diffusable

Document sous droits non diffusable

Annexe 3

Première page du livret d'accueil bilingue en arabe (Eduscol, s. d.)

Bienvenue

مرحبا

En France, **l'école publique est gratuite et l'instruction est obligatoire** pour les filles et les garçons âgés de 3¹ à 16 ans. Le parcours de l'élève commence à **l'école maternelle** à 3 ans (voire 2 ans dans la limite des places disponibles) et peut se poursuivre au-delà de 16 ans.

Aller à l'école est **un droit** pour tous les enfants français et étrangers qui vivent en France.

L'école respecte et enseigne les valeurs de la République française : tous les enfants sont accueillis et respectés quels que soient leur origine, leur nationalité, leur religion, leur sexe, leur statut familial, leur handicap. Les garçons et les filles étudient dans les mêmes classes et sont traités à égalité.

L'école publique est laïque : elle respecte les cultures, les langues et la religion de chacun. Ni les enfants, ni les adultes ne peuvent promouvoir à l'école, sous aucune forme, leur confession religieuse et/ou leurs opinions politiques.

À l'école, votre enfant apprend la langue française. Parler français est une nécessité car le français est la langue de la République. À l'école, c'est en français que votre enfant apprend à parler, lire, écrire, compter.

Cependant, il est important pour lui de continuer à parler dans sa langue d'origine.

À l'école, les enfants apprennent à **vivre ensemble**, à mieux se connaître, à partager leurs cultures.

في فرنسا، **المدرسة العمومية مجانية والتعليم إلزامي** للفتيات وللفتيان الذين تتراوح أعمارهم بين 3¹ أعوام و16 عاماً. يبدأ مسار التلميذ من روضة الأطفال (الحضانة) في سن 3 أعوام (أو حتى عامين في حدود المقاعد المتوفرة)، وقد يستمر إلى ما بعد سن 16 عاماً.

التعليم والذهاب إلى المدرسة هو حق لجميع الأطفال الفرنسيين والأجانب الذين يعيشون في فرنسا.

المدرسة تحترم وتعلم قيم الجمهورية الفرنسية: يتم استقبال جميع الأطفال واحترامهم بغض النظر عن الأصل أو الجنسية أو الدين أو الجنس أو الوضع العائلي أو الإعاقة. يدرس الفتيان والفتيات في نفس الصفوف ويعاملون بالتساوي.

المدرسة العمومية لا تميز/علمانية: تحترم الثقافات واللغات وديانة كل طفل. ليس للأطفال أو للبالغين الحق بترويج معتقداتهم الدينية و/أو آرائهم السياسية في المدرسة بأي شكل من الأشكال.

في المدرسة، يتعلم طفلكم اللغة الفرنسية. التكلم بالفرنسية ضرورة لأن الفرنسية هي لغة الجمهورية الفرنسية. باللغة الفرنسية وحدها يتعلم طفلكم التكلم في المدرسة وكذلك القراءة والكتابة والعذ. ومع ذلك، من المهم له أن يواصل الكلام في لغته الأصلية.

في المدرسة، يتعلم الأطفال العيش سوياً، والتعارف أكثر، وتقاسم الثقافات.

¹ Obligation d'instruction de 6 à 16 ans jusqu'au 31 août 2019, puis de 3 à 16 ans à partir de septembre 2019.

Annexe 4 :

Deux premières pages des échelles descriptives de compétences dans le carnet de liaison (Collège Sophie Germain, s. d.)

Comprendre, Connaître, Commenter, Coopérer.

Domaines	Rouge	Violet	Blanc	Jaune	Vert	Bleu
1.1 : Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française	Un langage simple	Un langage simple et essentiel		Un langage construit et précis		Un langage enrichi et approfondi
1.2 : Comprendre, s'exprimer en utilisant à l'oral et à l'écrit deux langues vivantes étrangères	Mots	Expressions	Phrases très simples	Phrases simples	Paragraphe	Textes
1.3 : Comprendre et s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et numériques	Relever une information	Extraire une information et s'exprimer avec une forme simple	Extraire des informations et s'exprimer avec des formes simples	Montrer une compréhension partielle des informations et s'exprimer sous des formes variées	Montrer une compréhension des informations et s'exprimer avec des formes adaptées	Montrer une compréhension complète des informations et s'exprimer avec les formes les plus pertinentes
1.4 : Comprendre et s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	Essayer	Utiliser	Améliorer	Enrichir	Adapter	Choisir
2 : Les méthodes et outils pour apprendre	Entrer occasionnellement dans l'activité avec de l'aide	Entrer dans l'activité avec de l'aide	Entrer dans l'activité Débuter seul	Demander de l'aide si besoin	Être autonome	Faire des choix personnels
3 : La formation de la personne et du citoyen	Connaître les règles	Respecter les règles	Respecter le groupe	Coopérer	Être responsable	Être acteur
4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques	Réaliser sous le guidage de l'adulte.	Réaliser avec aide et restituer une connaissance simple	Réaliser avec aide et restituer des connaissances	Réaliser des tâches simples en autonomie	Réaliser des tâches complexes	Réaliser des tâches complexes en autonomie
5 : Les représentations du monde et l'activité humaine	Restituer	Montrer	Connaître	Comprendre	Contextualiser	Interpréter

Domaine 1.1 : Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française.

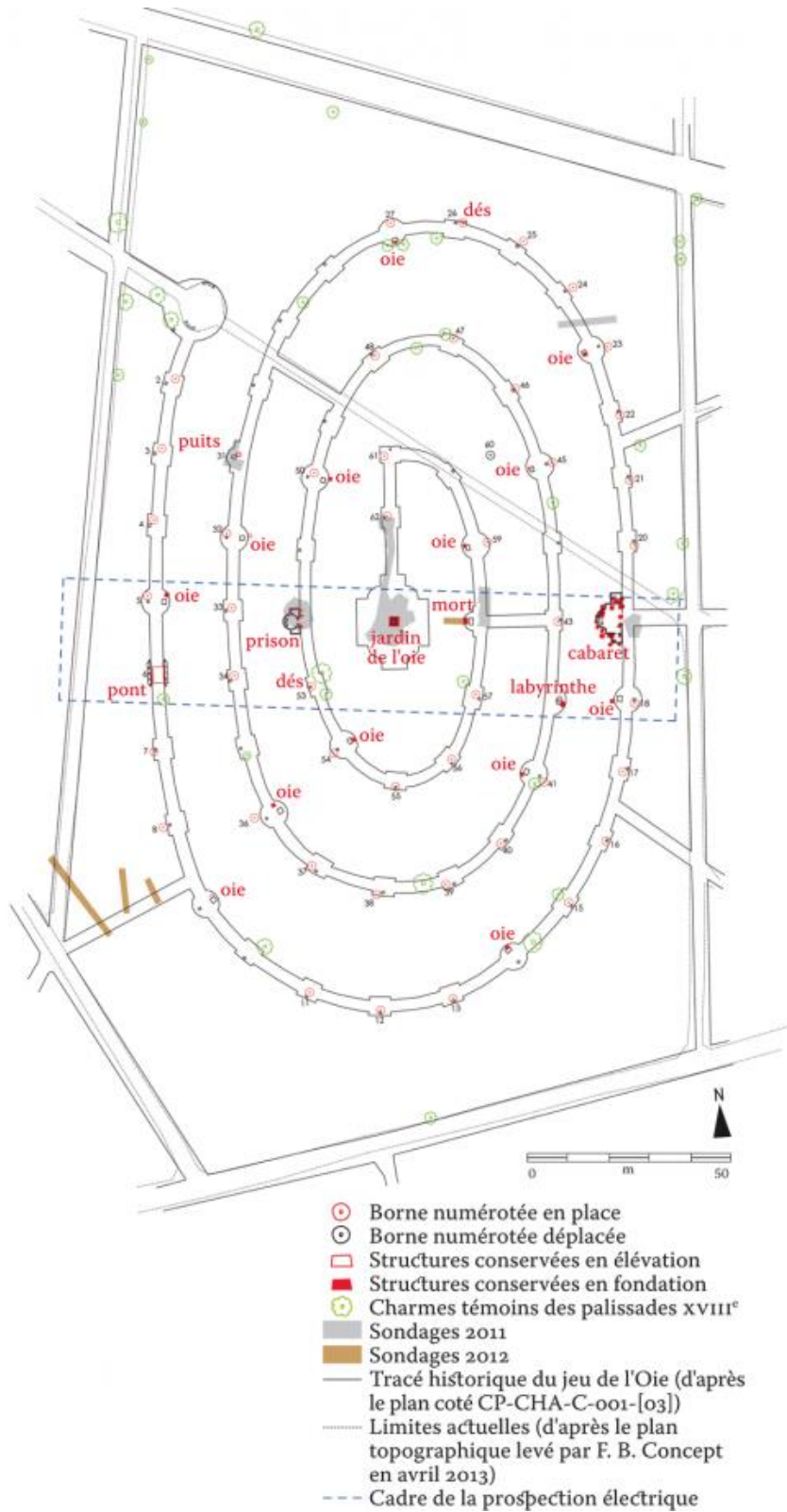
Un langage simple	Un langage simple et essentiel	Un langage construit et précis	Un langage enrichi et approfondi
Rouge	Violet	Jaune	Vert
Je suis capable de faire quelques phrases correctes à l'oral ou à l'écrit.	Je m'exprime à l'oral ou à l'écrit dans un langage compréhensible.	Je produis des textes écrits et des interventions orales cohérents dans un langage correct et adapté.	Je raconte, je décris et j'explique à l'écrit et à l'oral de façon claire et organisée.
Je m'efforce d'écouter.	J'écoute attentivement.	J'utilise un vocabulaire spécifique.	J'argumente à l'écrit et à l'oral de façon claire et organisée.
Je lis des phrases simples et les comprends en partie.	Je lis des documents simples et je les comprends en partie.	J'écoute les autres pour participer à un échange.	J'adapte ma production écrite ou orale en mobilisant mes connaissances sur la langue.
		Je lis des documents complexes, je les comprends, je les interprète.	J'écoute les autres pour exprimer une opinion argumentée.
		En autonomie, je lis des documents complexes, je les interprète, je les analyse.	Je participe de manière constructive à un échange argumenté.
			J'adapte ma lecture en fonction de mon objectif.

Domaine 1.2 : Comprendre, s'exprimer en utilisant à l'oral et à l'écrit deux langues vivantes étrangères.

Mots	Expressions	Phrases très simples	Phrases simples	Paragraphes	Textes
Rouge	Violet	Blanc	Jaune	Vert	Bleu
Je repère des mots vus en classe.	Je récite des mots et expressions simples.	Je comprends et utilise des expressions et des énoncés très simples.	Je comprends des expressions et phrases simples dans des situations variées.	Je comprends l'essentiel d'un message simple.	Je comprends les points essentiels d'un message quand un langage clair est utilisé.
Je recopie des mots simples.	Je réemploie des expressions très simples dans une situation vue en classe.	Je pose des questions et fais des réponses très simples.	J'utilise des phrases simples et organisées.	Je communique par une série de phrases simples reliées dans des situations variées, malgré mes erreurs.	Je me débrouille dans la plupart des situations rencontrées.
Je lis une phrase très simple.	Je prononce de façon compréhensible.	Je prononce des phrases très simples convenablement.	Je prononce des phrases simples correctement.	Je respecte globalement l'accentuation des mots.	Je produis un discours simple et organisé malgré quelques erreurs.
				Je raconte, décris, expose brièvement et justifie malgré quelques erreurs.	

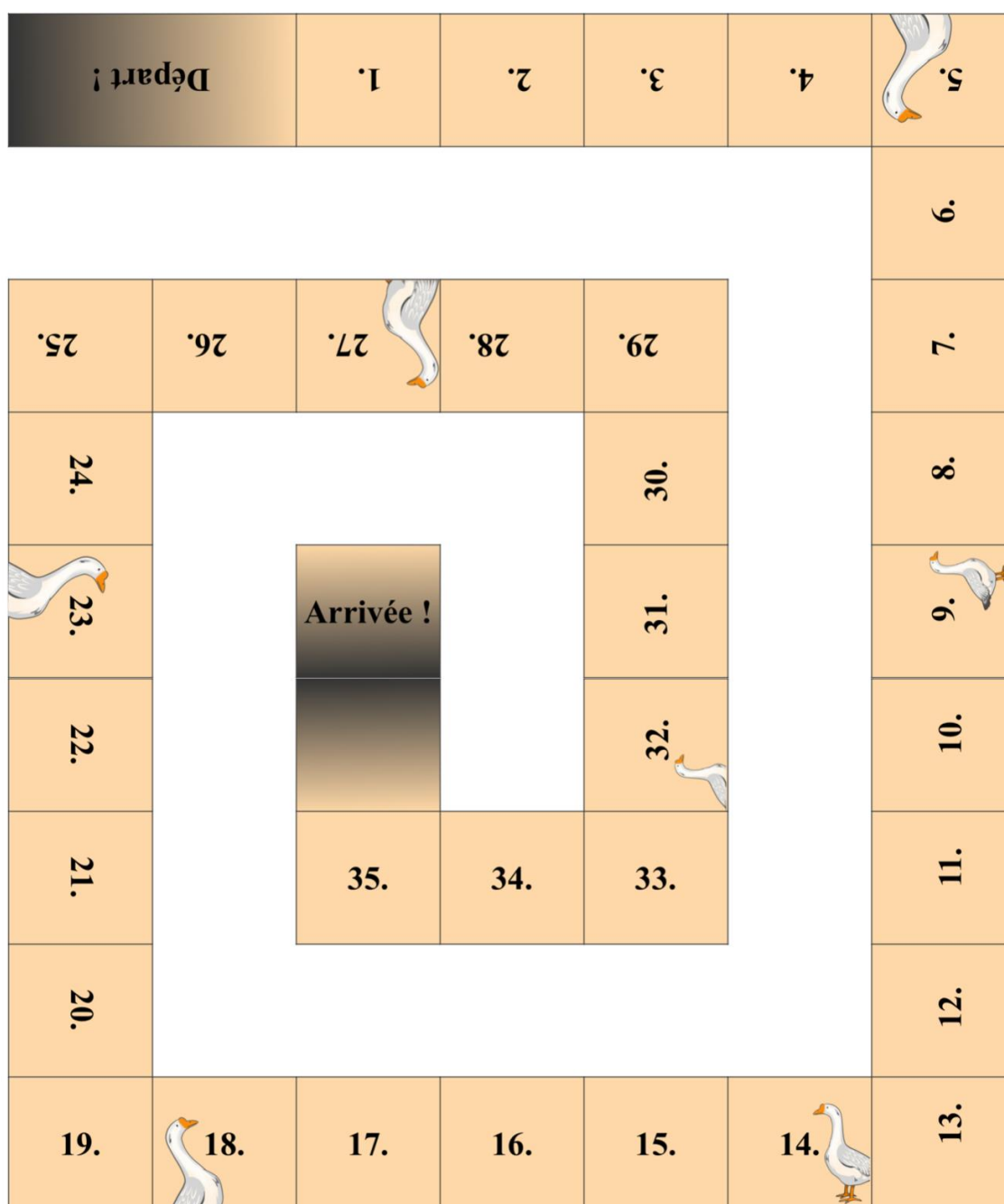
Annexe 5

**Plan du jeu de l'oie dans le Parc de Chantilly (Bernard et al., 2013 :
figure 3)**



Annexe 6

Plateau du jeu de l'oie utilisé pour la première didactisation



Annexe 7

Questions pour le jeu de l'oie « révisions DELF A2 »

• Règle du jeu :

L'objectif du jeu de l'oie est d'être le premier à arriver sur la dernière case du plateau. Les uns après les autres, les joueurs lancent le(s) dé(s). Le joueur répond ensuite à la question qui correspond à la case où il doit aller (chiffre affiché sur le dé). S'il répond correctement à la question, il peut avancer son pion. Si un joueur tombe sur une case avec une oie, le joueur avance une nouvelle fois (du nombre de points indiqués sur le(s) dé(s)). Si un joueur développe particulièrement sa réponse (+30 sec), il peut avancer d'une supplémentaire.

• Questions

1. Présente-toi.
2. Comment t'appelles-tu ? Épelle ton prénom.
3. Parle-moi de ta famille.
4. Pour toi, le pays, c'est quoi ?
5. Quelle est ta date de naissance ? Où es-tu né ?
6. Dans quelle classe es-tu ? Qu'est-ce que tu fais pendant la récréation ?
7. Quelle est ta matière préférée au collège ? Pourquoi ?
8. Quelles langues parles-tu ? Avec qui ?
9. Visites-tu souvent des musées ? Lesquels ? Pourquoi ?
10. Où veux-tu voyager ?
11. Aimerais-tu aller en vacances à la mer ou à la montagne ? Pourquoi ?
12. Quel est ton endroit préféré ? Pourquoi ?
13. Parle-moi du lieu où tu habites.
14. Présente un très bon ami à toi. Pourquoi est-ce que tu l'aimes bien ?
15. Est-ce que tu fais du sport ? Quel est ton sport préféré ? Pourquoi ?
16. Quels sont tes loisirs préférés ? Pourquoi ?
17. Que fais-tu quand tu vois tes amis ?
18. Fais-moi deviner un objet en me donnant 3 indices (Qu'est-ce qui... ?)
19. Quelle est ta musique préférée ? Pourquoi ?
20. Fais-tu souvent les magasins ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu achètes en général ?
21. Quels films préfères-tu ? Pourquoi ? Raconte un film que tu as vu.
22. Aimes-tu lire ? Quel genre de livres ?
23. Que feras-tu pendant les prochaines vacances ?
24. As-tu un animal de compagnie ? Lequel ? / Aimerais-tu en avoir ?
25. Qu'est-ce que tu aimes faire après le collège ?
26. Quelle est ta star / ton idole préférée ? Pourquoi ?
27. Décris la pièce dans laquelle tu te trouves.
28. Quel est ton plat préféré ?
29. Aimes-tu cuisiner ? Pourquoi ?
30. Connais-tu des spécialités culinaires de ton pays d'origine ? Qu'est-ce que c'est ?
31. Quel métier aimerais-tu exercer plus tard ?
32. Que vas-tu faire ce weekend ?
33. Quels artistes francophones aimes-tu ?
34. Parle moi d'un artiste connu dans ton pays d'origine.
35. Quel est ton rêve ?

Annexe 8

Questions pour le jeu de l'oie « révisions DELF B1 »

• Règle du jeu :

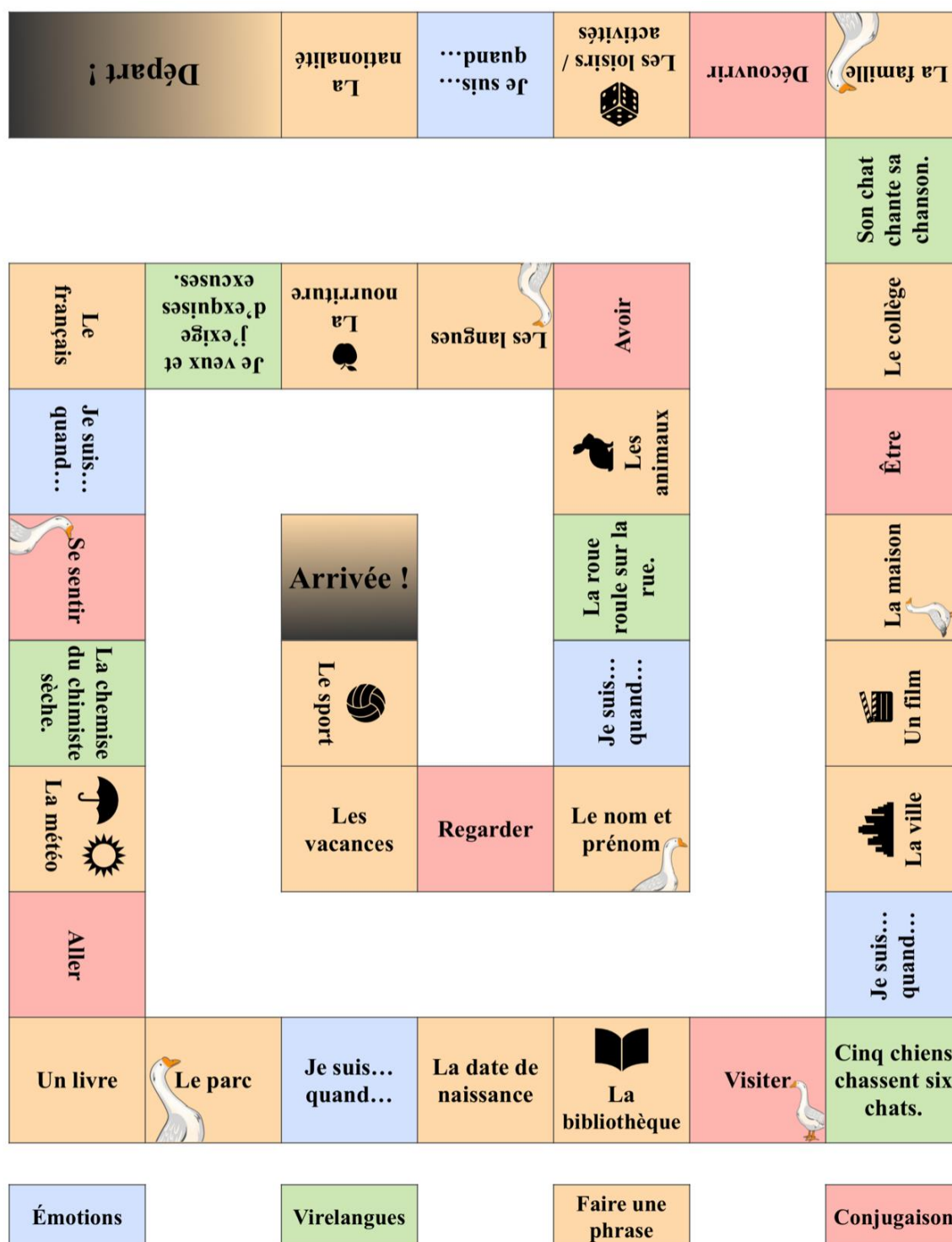
L'objectif du jeu est d'être le premier à arriver sur la dernière case du plateau. Les uns après les autres, les joueurs lancent le(s) dé(s). Le joueur répond ensuite à la question qui correspond à la case où il doit aller. S'il répond correctement à la question, il peut avancer son pion. Si un joueur tombe sur une case avec une oie, le joueur avance une nouvelle fois (du nombre de points indiqués sur le(s) dé(s)). Si un joueur développe particulièrement sa réponse (+30 sec), il peut avancer d'une case supplémentaire.

• Questions

1. Peux-tu te présenter ?
2. Parle-moi de ta famille.
3. Qu'as-tu fait pendant tes vacances ?
4. Où aimerais-tu voyager ? Pourquoi ?
5. Que veux-tu faire plus tard ?
6. Qu'est-ce que tu étudies au collège ?
7. Quels sont tes projets pour l'année prochaine ?
8. Parle-moi de tes passe-temps et loisirs préférés.
9. Décris-moi ton logement idéal.
10. Penses-tu qu'il soit nécessaire de faire de longues études pour réussir dans la vie ?
11. Présente un très bon ami à toi. Pourquoi est-ce que tu l'aimes bien ?
12. Pour toi, qu'est-ce qui est important en voyage ?
13. Pour toi, pourquoi est-ce important de s'intéresser à la culture d'un pays ?
14. Comment te sens-tu avant des examens ? Explique comment tu te prépares.
15. Pour toi, quels sont les avantages des réseaux sociaux ?
16. Pour toi, quels sont les inconvénients des réseaux sociaux ?
17. Que penses-tu des réseaux sociaux ?
18. Quels sont les avantages à utiliser Internet pour les études ?
19. Quelle serait ta destination de vacances idéale ?
20. Comment prépares-tu ton plat préféré ?
21. Parle-moi de ton film préféré.
22. Penses-tu que les salles de cinéma vont disparaître ?
23. Raconte-moi un bon souvenir.
24. Quand tu étais enfant, quel métier voulais-tu faire plus tard ?
25. Qu'est-ce que tu aimes découvrir dans des musées ? Pourquoi ?
26. Parle-moi de ta chanson préférée.
27. Si tu ne pouvais garder qu'un seul objet, lequel choisirais-tu ? Pourquoi ?
28. Parle moi d'un artiste que tu aimes bien.
29. Quel conseil donnerais-tu à quelqu'un qui souhaite apprendre le français ?
30. Parle-moi d'une chose dont tu es fier(e).
31. Qu'est-ce que tu aimes au collège ? Pourquoi ?
32. Fais-moi deviner un objet en me donnant 3 indices (Qu'est-ce qui... ?).
33. Raconte-moi un livre que tu as lu.
34. Que fais-tu généralement le weekend ?
35. Quel est ton rêve ?

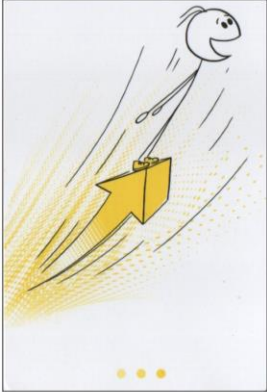
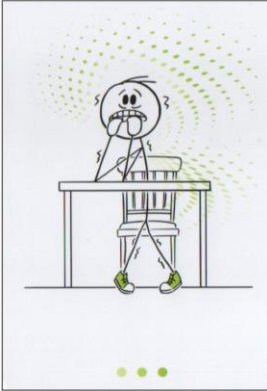
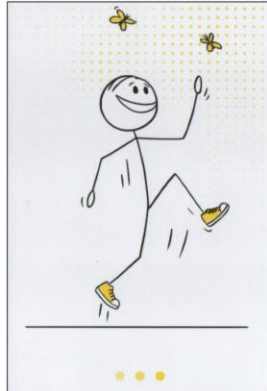
Annexe 9

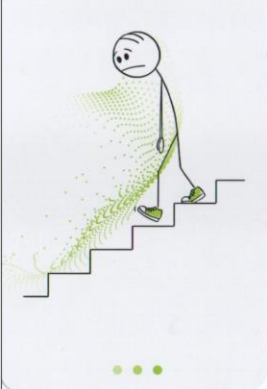
Plateau du jeu de l'oie utilisé pour la deuxième didactisation



Annexe 10

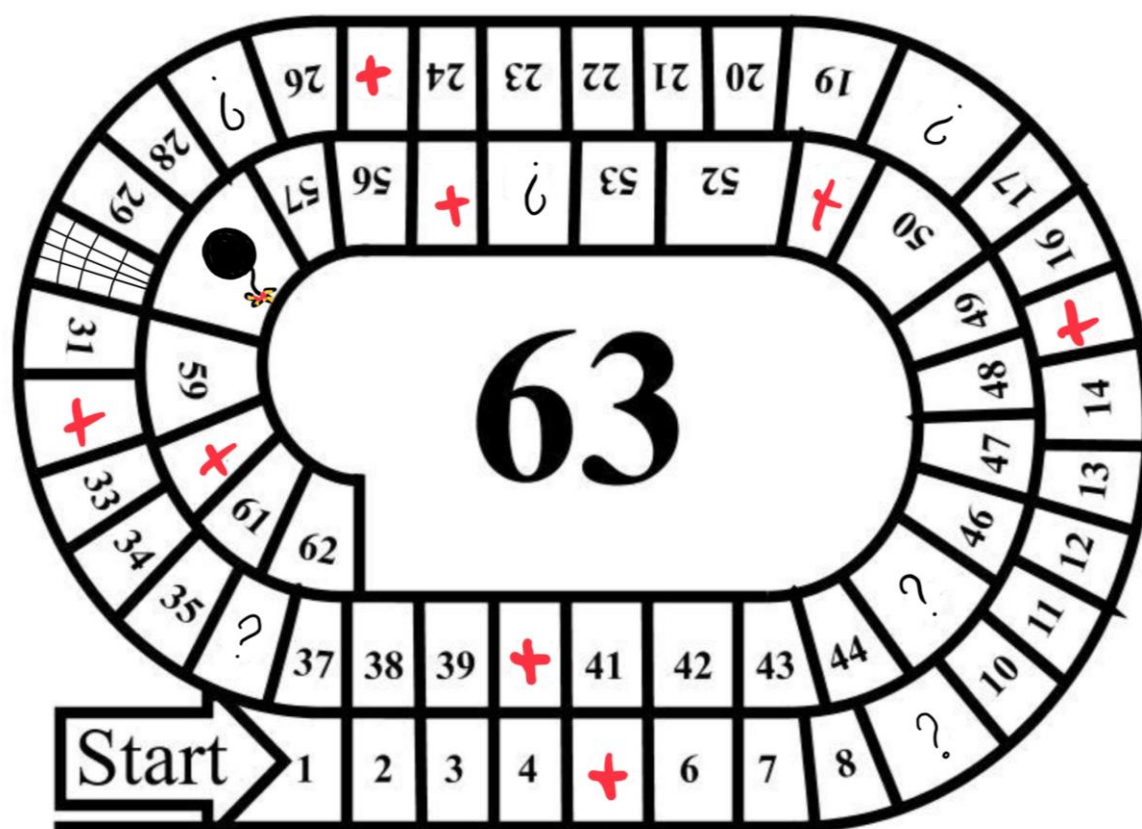
Cartes émotions utilisées pour la deuxième didactisation du jeu de l'oie (niveau A1)

	ÊTRE + - enthousiaste - transporté(e)		ÊTRE + - fier / fière - satisfaite(e)
	ÊTRE + - triste - chagriné(e) - peiné(e)		ÊTRE + - stressé(e) - anxieux / anxieuse -angoissé(e)
	ÊTRE + - Surpris(e) - Étonné(e) - Stupéfait(e)		AVOIR + peur ÊTRE + -affolé(e) - horrifié(e)
	ÊTRE + - content(e) - épanoui(e) - joyeux / joyeuse		ÊTRE + - en colère - énervé(e) - furieux/furieuse

	ÊTRE + - découragé(e) - désespéré(e) - résigné(e)		ÊTRE + - indécis(e) - dérouté(e) - perplexe
	ÊTRE + - perdu(e) - déconcerté(e) - désorienté(e)		ÊTRE + - soulagé(e) - délivré(e) - libéré(e)
	ÊTRE + - excité(e) - énergique - fébrile		ÊTRE + - détendu(e) - apaisé(e) - décontracté(e)
	ÊTRE + - inspiré(e) - exalté(e) - passionné(e)		ÊTRE + - intimidé(e) - embarrassé(e) - gêné(e)

Annexe 11

Plateau du jeu de l'oie sur la cybersécurité



Annexe 12

Questions pour la didactisation du jeu de l'oie sur la cybersécurité pour des apprenants de niveau B1

Cases blanches :

- Quel rôle joue la technologie dans votre vie ?
- Utilisez-vous la technologie au quotidien ?
- Qu'est-ce qu'un technophile ? Un technophobe ? Êtes vous technophile ?
- Comment accédez-vous à internet ? Pourquoi ?
- Internet nous simplifie-il la vie ?
- Diriez-vous qu'Internet est un outil indispensable de nos jours ?
- Est-ce une bonne chose d'être connecté(e) et de recevoir des informations en continu ?
- Les jeunes français utilisent-ils souvent la technologie ?
- Comment internet a-t-il changé la vie du français moyen ?
- Que fait-on en France pour encourager les gens à utiliser internet ?
- Pour ceux qui n'utilisent pas Internet, qu'est-ce qui les freinent ? Connaissez-vous des personnes qui se méfient d'Internet ? Pourquoi s'en méfient-elles ?
- Les mal-connectés sont-ils marginalisés ?
- Devrait-on encourager les élèves à utiliser Internet pour leurs études ?
- À votre avis, faut-il réglementer les réseaux sociaux ?
- Comment l'utilisation de la technologie numérique a-t-elle évolué en France ou ailleurs dans le monde francophone ces dernières décennies ?
- Pourriez-vous me donner des exemples positifs de l'impact de la technologie dans le domaine de l'environnement/ de la médecine ?
- Qu'est-ce que c'est la domotique ? (*Ensemble des techniques utilisées dans les bâtiments pour centraliser le contrôle des différents systèmes de la maison*) Quelles personnes en particulier pourraient en bénéficier ?
- Pour quelles raisons le portable est-il considéré comme un miracle en Afrique francophone ?
- Pour quelles raisons pourrions-nous dire que la technologie est à double tranchant ?
- Quelles précautions faut-il prendre en tant qu'Internaute ?
- Sommes-nous trop dépendants de la technologie ?
- Que pensez-vous de l'initiative « une journée sans portable » dans les collèges et lycées français ?
- Quels conseils les parents devraient-ils donner à leurs enfants lorsqu'ils utilisent Internet ?
- La technologie pourrait-elle poser des problèmes sur la santé des utilisateurs ? Lesquels ? (*Addiction, problèmes de dos / de cou, etc.*)
- Les jeunes français sont-ils souvent victimes de « cyber-violence » ?
- Quelle est l'ampleur de la cyberintimidation en France ?
- Pensez-vous que les réseaux sociaux devraient être tenus directement pour responsable du cyber-harcèlement ?
- Pensez vous qu'internet va remplacer la télévision ? Pourquoi ?
- Les réseaux sociaux détruisent-ils la société française ?
- Quelles initiatives existent en France, ou dans les autres pays francophones, pour combattre la cyber-violence ? Sont-elles efficaces ? (*Campagnes de prévention, documentaires, etc.*)
- Comment la cybercriminalité a-t-elle évolué en France ces dernières décennies ?
- Qu'est-ce que c'est le cyber-terrorisme ? Faut-il le craindre ?
- Est-il important de promouvoir la cyber-sécurité ? Pourquoi (pas) ?

- Que se passerait-il si Internet n'existait plus ?
- Quelle est la place de la France dans le cyberspace ? Quel est son avenir ?

Cases « point d'interrogation » :

- Citer trois avantages à faire des achats en ligne.
- Citer trois inconvénients à faire des achats en ligne.
- Citer trois exemples de cybercriminalité. (*Fraude, piratage, vol d'identité, vol de coordonnées bancaires, etc.*)
- Citer trois dangers d'internet. (*cyberharcèlement, publication d'informations privées, arnaques, publications dangereuses, etc.*)
- Citer trois réseaux sociaux.
- Qu'est-ce qu'un réseau social ?
- Citer trois avantages aux réseaux sociaux. (*Communication, partage de moments / de connaissances, rester en contact, développement d'aptitudes créatives, développement d'un esprit critique, etc.*)
- Citer trois inconvénients des réseaux sociaux. (*Monde idéalisé, exposition à du contenu non désiré (messages haineux, violence, etc.), perte de vie privée, etc.*)
- Citer trois façons de rester en sécurité sur internet.
- Qui est responsable de la sensibilisation aux dangers d'internet ?
- Comment sensibiliser les jeunes face à aux dangers d'internet ?
- Sur quels réseaux sociaux peut-on trouver des influenceurs ?
- Comment peut-on gagner sa vie sur Internet ? (*Partenariats, streamers, etc.*)
- Qu'est-ce qu'un influenceur ? (*Personne qui influence l'opinion, la consommation par son audience sur les réseaux sociaux*)
- Pourquoi les réseaux sociaux sont-ils aussi populaires ?

Règles du jeu:

- Cases avec la croix rouge : l'élève doit trouver une question pertinente (pas déjà posée) et la poser à son voisin. S'il en trouve une, il réussit. Sinon, il recule d'une case. L'élève à qui la question a été posée avance d'une case s'il répond correctement à la question.
- Case « bombe » : retour à la case départ
- Case prison : question sur le cours. Si l'élève répond correctement, il peut sortir de la prison et lancera le dé au tour suivant pour avancer.

Si un élève ne répond pas à une question, il reste sur la case et devra y répondre au tour suivant. Si au deuxième tour il ne répond toujours pas, il reculera d'une case.

Si un élève répond de façon pertinente à une question, il pourra à nouveau lancer le dé au tour suivant.

Annexe 13

Questionnaire sur l'utilisation du jeu en UPE2A

Votre profil :

Dans le cadre de mon mémoire de Master 2 en Didactique des langues, du FLE et FLS, je conduis une étude portant sur l'utilisation du jeu dans l'enseignement-apprentissage du FLS/FLSco en UPE2A. Ce questionnaire s'adresse à des professeurs de FLS (français langue seconde) / FLSco (français langue de scolarisation) qui enseignent en UPE2A. Ce questionnaire anonyme se complète en une dizaine de minutes. Je vous remercie du temps que vous accordez à ma recherche.

Enseignez-vous (ou avez-vous déjà enseigné) le FLS en UPE2A* :

- ☐ Oui
- ☐ Non

Vous avez* :

- ☐ Moins de 25 ans
- ☐ Entre 26 et 35 ans
- ☐ Entre 36 et 45 ans
- ☐ Entre 46 et 55 ans
- ☐ Entre 56 et 65 ans
- ☐ Plus de 65 ans.

Vous enseignez en UPE2A depuis* :

- ☐ Moins de 5 ans
- ☐ 5-10 ans
- ☐ 10-15 ans
- ☐ Plus de 15 ans

Avez-vous reçu une formation sur l'utilisation du jeu en classe de langue ?**

- ☐ Oui, une formation importante sur l'utilisation du jeu en classe de langue
- ☐ Oui, mais une formation superficielle sur l'utilisation du jeu en classe de langue
- ☐ Non, aucune formation sur l'utilisation du jeu en classe de langue

Votre utilisation du jeu en UPE2A :

À quel(s) niveau(x) de langue enseignez-vous ? (Plusieurs réponses possibles)*

- ☐ Alphabétisation
- ☐ A1 acquis
- ☐ A2 acquis
- ☐ B1 acquis

À quelle fréquence aimeriez-vous utiliser le jeu en UPE2A ?*

- ☐ Jamais
- ☐ Quelques fois par an
- ☐ Quelques fois par mois
- ☐ À chaque séquence didactique
- ☐ À chaque séance

À quelle fréquence utilisez-vous réellement le jeu en UPE2A ?*

- ☐ Jamais
- ☐ Quelques fois par an
- ☐ Quelques fois par mois
- ☐ À chaque séquence didactique
- ☐ À chaque séance

Quand mettez-vous en place le jeu ?

- ☐ Au début de la séquence didactique (découverte)
- ☐ Au milieu de la séquence didactique (systématisation)
- ☐ À la fin de la séquence didactique (production)
- ☐ Autre

Quels supports utilisez-vous ?*

- ☐ Jeu de cartes
- ☐ Jeu de plateau
- ☐ Théâtre
- ☐ Illustrations
- ☐ Musiques
- ☐ Coloriage
- ☐ Mots fléchés / mots mêlés
- ☐ Devinettes
- ☐ Support audio-visuel
- ☐ Autre (précisez) :

Qui vous fournit les supports de jeu ?*

- ☐ Vous-même
- ☐ La structure / l'établissement
- ☐ Les deux

Pour quelle(s) compétence(s) utilisez-vous le jeu comme outil d'apprentissage du FLS/FLSco ?*

- ☐ Réception orale
- ☐ Réception écrite
- ☐ Production orale
- ☐ Production écrite

Utilisez-vous le jeu pour effectuer une évaluation informelle ?

1-----1-----1-----1-----1

Jamais Rarement De temps en temps Souvent Toujours

Pouvez-vous justifier votre réponse ? _____

L'utilisation du jeu en classe d'UPE2A :

Selon vous, quel est l'avantage principal du jeu en UPE2A ?*

Selon vous, pour quels niveaux l'utilisation du jeu est-elle possible en classe d'UPE2A ?*

- ☐ Alphabétisation
- ☐ A1 acquis
- ☐ A2 acquis
- ☐ B1 acquis
- ☐ B2 acquis
- ☐ C1 acquis
- ☐ Tous les niveaux

Selon vous, le jeu favorise l'apprentissage du FLS / FLSco* :

- ☐ Oui
- ☐ Non

Selon vous, quels sont les avantages du jeu en UPE2A ?*

- ☐ Améliore la cohésion de groupe, et l'entraide
- ☐ Améliore la communication

Selon vous, quels sont les avantages du jeu en UPE2A ?*

- ☐ Améliore la cohésion de groupe, et l'entraide
- ☐ Améliore la communication
- ☐ Favorise la participation des apprenants
- ☐ Augmente la motivation des apprenants
- ☐ Permet de varier les activités / méthodes d'apprentissage
- ☐ Crée un lien entre les apprenants et l'enseignant
- ☐ Permet aux apprenants d'apprendre sans en avoir conscience :
- ☐ Autre (préciser) : _____

Selon vous, quels sont les inconvénients du jeu en classe ?*

- ☐ Nécessite un budget supplémentaire
- ☐ Augmente le volume sonore de la classe
- ☐ Demande un temps de préparation trop important
- ☐ Demande un temps de réalisation trop important (pendant la séance)
- ☐ Nécessite de faire face à un manque d'attitude ludique de la part de certains apprenants
- ☐ A des équipes déséquilibrées (en termes de nombre ou de niveau)
- ☐ Les élèves ne comprennent pas toujours l'intérêt du jeu dans la séquence didactique
- ☐ Peut créer de la compétition, ou causer des disputes entre les apprenants
- ☐ Autre (préciser) : _____

Selon vous, le jeu dans l'apprentissage a un impact* :

- ☐ positif sur la dynamique de groupe
- ☐ négatif sur la dynamique de groupe
- ☐ n'a aucun impact sur la dynamique de groupe
- ☐ Autre

Avez-vous des commentaires à ajouter ? _____

L'utilisation du jeu de l'oie en UPE2A :

Selon vous, quel est l'avantage du jeu de l'oie, comparé à d'autres jeux pédagogiques ?*

Selon vous, quel est l'inconvénient du jeu de l'oie, comparé à d'autres jeux pédagogiques ?* _____

Avez-vous déjà utilisé le jeu de l'oie en UPE2A ?*

☐ Oui

☐ Non

Avez-vous des précisions à apporter ? _____

Allez-vous continuer d'utiliser le jeu de l'oie en UPE2A ?*

☐ Oui

☐ Non

Avez-vous des commentaires à ajouter ? _____

Je vous remercie pour le temps que vous avez consacré à ce questionnaire.

Table des illustrations

Figure 1 : Âge des enseignants d'UPE2A.....	46
Figure 2 : Ancienneté des enseignants d'UPE2A.....	47
Figure 3 : Formation des enseignants d'UPE2A sur l'utilisation du jeu en classe de langue.....	47
Figure 4 : Niveaux auxquels les professeurs enseignant le FLSco en UPE2A.....	48
Figure 5 : Fréquence à laquelle les enseignants aimeraient utiliser le jeu en UPE2A.....	49
Figure 6 : Fréquence à laquelle les enseignants utilisent réellement le jeu en UPE2A.....	50
Figure 7 : Moment(s) dans la séquence didactique pendant le(s)quel(s) les enseignants d'UPE2A mettent en place des jeux.....	51
Figure 8 : Jeux que les enseignants d'UPE2A utilisent en classe.....	52
Figure 9 : Les fournisseurs des jeux utilisés par en classe d'UPE2A.....	53
Figure 10 : Compétences pour lesquelles les enseignants utilisent le jeu en UPE2A.....	54
Figure 11 : Fréquence à laquelle les enseignants d'UPE2A utilisent le jeu comme évaluation informelle.....	55
Figure 12 : Justification des réponses concernant l'utilisation du jeu comme évaluation informelle.....	56
Figure 13 : Justification des réponses sur l'avantage principal d'utiliser le jeu en UPE2A.....	59
Figure 14 : Niveaux pour lesquels le jeu est possible en UPE2A selon les enseignants (pourcentage pour chaque niveau).....	61
Figure 15 : Niveaux pour lesquels le jeu est possible en UPE2A selon les enseignants (pourcentage pour chaque type de réponse).....	61
Figure 16 : Le jeu favorise l'apprentissage.....	62
Figure 17 : Les avantages du jeu en UPE2A.....	63
Figure 18 : Les inconvénients du jeu en UPE2A.....	64
Figure 19 : L'impact du jeu en UPE2A sur la dynamique de groupe.....	66
Figure 20 : Commentaires que certains informateurs ont voulu ajouter.....	66
Figure 21 : Disposition de la salle de classe d'UPE2A (sur le terrain de stage).....	69
Figure 22 : Profils des EANA de la classe observée.....	73
Figure 23 : Participations spontanées et provoquées d'Am., de Ri., de Gu., d'Is., de Ce. et de Sam. au cours des séances de FLSco en UPE2A observées.....	74
Figure 24 : Participations spontanées et provoquées de Saf., de Ne., de Ka. et de So. au cours des séances de FLSco en UPE2A observées.....	76

Figure 25 : Participations spontanées et provoquées d'Ela. et de Da. au cours des séances de FLSco en UPE2A observées.....	77
Figure 26 : Les avantages du jeu de l'oie.....	85
Figure 27 : Les inconvénients du jeu de l'oie.....	87
Figure 28 : Les enseignants de FLSco ont déjà utilisé le jeu de l'oie en UPE2A.....	90
Figure 29 : Commentaires des enseignants sur leur utilisation du jeu de l'oie en UPE2A...	91
Figure 30 : Les enseignants vont continuer d'utiliser le jeu de l'oie en UPE2A.....	92
Figure 31 : Commentaires ajoutés à la dernière question du questionnaire.....	93

Résumé

En tant qu'activité ludique, le jeu peut constituer un outil pédagogique pertinent dans l'enseignement du FLSco en UPE2A. Ces cours visent l'intégration des EANA en classe ordinaire, grâce à un apprentissage du français et une participation active au cours. La problématique était la suivante : Comment et pourquoi le jeu de l'oie peut-il être intégré en classe de FLSco pour développer l'implication des élèves allophones en UPE2A ? Le recueil de données quantitatives et qualitatives montre l'impact direct que l'utilisation en UPE2A d'un jeu de l'oie didactisé a sur l'engagement des EANA. Ce jeu de société motive les élèves, encourage leur socialisation et favorise leur participation. À travers la découverte des règles du jeu et du rôle de joueur, l'apprenant développe des compétences de savoir-être et intègre son rôle d'élève. Face à l'hétérogénéité des profils des apprenants et de leurs niveaux, le jeu de l'oie didactisé encourage la cohésion de groupe, et facilite ainsi l'intégration des EANA. Dans une recherche ultérieure, nous souhaitons étudier l'impact que l'utilisation fréquente de jeux en FLSco peut directement avoir sur l'apprentissage des apprenants en UPE2A.

Abstract

Games can be relevant pedagogical tools in the teaching of FLSco in UPE2A. These lessons, which aim to integrate EANAs into ordinary classes, are an opportunity for them to express themselves in French and to take an active part in the course, despite the heterogeneity of their profiles or levels. Our question was: How and why can the game of goose be integrated into the FLSco class to develop the involvement of allophone pupils in UPE2A? The quantitative and qualitative data showed that the use of a didactic game of goose in UPE2A has a direct impact on the involvement of EANAs. This board game motivates them, encourages their socialisation and their participation. Through the discovery of the rules of the game and the role of player, students develop interpersonal skills and integrate their role of pupil. The didactic game of goose encourages group cohesion, and thus facilitates the integration of EANAs. In further research, we want to study the impact that frequent use of games in classes can have directly on the learning of learners in UPE2A.

■ **Mots-clés :** *jeu pédagogique, jeu de l'oie, EANA, UPE2A, didactisation, implication, participation, activité ludique, Français Langue Seconde*

■ **Keywords:** *educational game, game of goose, EANA, UPE2A, didactisation, student involvement, participation, recreational activity, French as a Second Language*

