



HAL
open science

Les stratégies de communication orale développées par des apprenants italophones débutants lors des jeux de société

Emma Korsec

► To cite this version:

Emma Korsec. Les stratégies de communication orale développées par des apprenants italophones débutants lors des jeux de société. *Linguistique*. 2024. dumas-04638278

HAL Id: dumas-04638278

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04638278>

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 Attribution - ShareAlike 4.0 International License



UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE
UFR LITTÉRATURE, LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE
Département : Didactique du Français Langue Étrangère
Mention : Didactique des langues, du Français langue
étrangère et langue seconde : métiers de la recherche et de
l'ingénierie

LES STRATEGIES DE COMMUNICATION ORALE DEVE-
LOPPEES PAR DES APPRENANTS ITALOPHONES DEBU-
TANTS LORS DES JEUX DE SOCIETE

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master.

Mémoire présenté par : Emma KORSEC

Sous la direction de : Sandrine WACHS

Second jury : Corinne WEBER

Mémoire soutenu le 28 mai 2024

Année universitaire 2023/2024

Sommaire

Sommaire	- 1 -
Introduction	- 3 -
Chapitre 1 : L'impact du jeu sur l'oral en classe de français langue étrangère	- 5 -
1. L'oral en classe de français langue étrangère.....	- 5 -
1.1. L'oral dans les méthodes d'enseignement du français langue étrangère .	- 5 -
1.2. La valorisation de l'apprentissage en interaction	- 8 -
1.3. Le rôle de l'enseignant dans la stimulation de la production orale des apprenants	- 12 -
2. Définir et classer les différents types de jeux.....	- 17 -
2.1. Définir le jeu.....	- 17 -
2.2. La définition du jeu en classe de langue	- 22 -
2.3. Classifications des jeux.....	- 29 -
3. Le jeu pour stimuler la production orale.....	- 33 -
3.1. Pourquoi proposer un jeu ?.....	- 33 -
3.2. Les conditions nécessaires pour proposer un jeu.....	- 38 -
3.3. Les inconvénients du jeu.....	- 42 -
Chapitre 2 : Le contexte d'observation	- 45 -
1. Le jeu à l'université italienne.....	- 45 -
1.1. La place du jeu dans les méthodes d'enseignement italiennes.....	- 46 -
1.2. La place du jeu à l'université	- 46 -
2. Description de l'université militaire de Turin et des classes.....	- 47 -
2.1. L'établissement et les élèves	- 47 -
2.2. L'organisation des cours.....	- 49 -
3. Description des jeux proposés et de leurs objectifs.....	- 52 -
3.1. Le choix de la catégorie de jeux	- 52 -
3.2. Quels jeux proposer ?.....	- 53 -
Chapitre 3 : L'analyse des données recueillies	- 67 -
1. Méthode de recueil des données.....	- 67 -

1.1. Observation participante et prise de notes	- 67 -
1.2. Questionnaires	- 69 -
2. Analyse des jeux en classe	- 70 -
2.1. Le comportement des élèves et leur prise de parole	- 71 -
2.2. Le respect des règles	- 76 -
3. Analyse des questionnaires	- 82 -
3.1. La réflexion des élèves sur leur propre prise de parole	- 83 -
3.2. L'avis des élèves sur les jeux.....	- 84 -
Conclusion	- 87 -
Bibliographie	- 89 -
Ludographie	- 93 -
Sitographie	- 93 -
Table des matières	- 94 -
Annexes	Tome 2

Introduction¹

« Jouer fait 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 » (Silva, 2008 : 27). L'idée de proposer des jeux en classes de Français Langue Étrangère (désormais FLE) naît de la volonté suivante : mettre les apprenants dans une situation authentique, qui leur permet de réemployer leurs apprentissages linguistiques en interaction. En effet, les méthodes d'enseignement actuelles mettent toujours en avant l'importance de placer les élèves dans une situation similaire à la vie réelle pour rendre concrets leurs apprentissages et stimuler leur intérêt. L'apprenant est, par conséquent, mis au centre de son apprentissage et le rôle de l'enseignant est de trouver des activités qui l'intéressent et lui permettent de progresser. Dans cette optique, se développe de plus en plus l'intérêt pour l'apprentissage informel, à travers le jeu notamment. Cette activité ludique, qui cherche à impliquer de façon active les participants, en réveillant en partie leur esprit compétitif, présente effectivement de nombreux avantages pédagogiques. En premier lieu, il s'agit d'un apprentissage en interaction, dans lequel l'enseignant peut se mettre en retrait et où les élèves doivent être capables de recevoir et de produire un grand nombre d'informations. Le jeu est, de plus, un espace de libération de la parole au cours duquel les élèves, plutôt que de penser à l'exactitude linguistique de leur production, cherchent à être compris par les autres et à gagner. Toutefois, il ne s'agit pas d'une simple compétition, il offre également une place importante à la coopération et la collaboration, présentes évidemment dans les jeux d'équipes, mais également observables en cas d'hésitations linguistiques. Celles-ci sont en effet très nombreuses lorsque l'on travaille avec des apprenants débutants, qui manquent de façon évidente de vocabulaire et ont des connaissances grammaticales instables. Il advient très souvent que des apprenants de bas niveau n'osent pas s'exprimer en langue étrangère et aient du mal à prendre la parole. Le choix de ce sujet de mémoire est né de l'observation que même des élèves débutants et peu sûrs d'eux en langue française prenaient plaisir à se rendre compte qu'ils étaient capables de s'exprimer dans la langue qu'ils étudiaient à travers le jeu. En effet, le désir de gagner, et l'urgence d'être compris par leurs camarades, a rendu la prise de parole plus fluide et naturelle. De surcroît, des élèves qui pensaient généralement ne pas savoir quoi dire ou comment participer, ont apprécié participer dans un contexte plus léger, sans jugement ou

¹ Ce mémoire est rédigé en respectant les normes de l'orthographe rectifiée.

évaluation de l'enseignant. Le jeu incite ainsi les élèves à participer et à chercher des stratégies pour échanger des informations avec les autres dans l'optique d'atteindre un but, qui varie selon les règles imposées. Les élèves peuvent par le jeu développer de nombreuses compétences linguistiques et communicationnelles à condition que l'enseignant choisisse des activités adaptées à leur niveau et propose un feedback constructif qui leur permet d'enrichir leurs connaissances lexicales ou de corriger des erreurs systématiques de grammaire. Ce feedback ne doit cependant pas prendre trop de place dans l'activité, au risque de perdre l'attitude ludique et d'inhiber la prise de parole des élèves, qui reste l'objectif ultime. Il s'agit en effet, lorsque l'on propose un jeu de suggérer une activité qui donne envie aux apprenants de participer et d'échanger dans la langue étrangère en ayant le moins possible recours à leur langue maternelle. En effet, lorsqu'un groupe d'apprenants possède une langue commune dans laquelle ils peuvent échanger, la première solution à toute difficulté est le recours à cette langue commune. L'intérêt d'analyser des jeux de société réside donc dans les méthodes que les apprenants parviennent à appliquer pour se faire comprendre dans la langue étudiée en communiquant le moins possible dans leur langue maternelle.

Dans ce mémoire, nous étudierons dans quelle mesure l'usage répété des jeux de société en classe de FLE permet aux élèves italophones débutants de développer des stratégies de communication.

Cette recherche s'intéressera en premier lieu à la place de l'oral dans les méthodes d'enseignement actuelles, pour démontrer que le jeu a toute sa place en classe de langue, puisqu'il se présente comme une situation de communication réelle qui favorise la production orale. Puis, pour vérifier l'hypothèse selon laquelle les apprenants débutants sont capables de s'exprimer dans un dialogue en interaction grâce aux jeux de société, nous avons choisi d'observer la pratique d'élèves italophones de la *Scuola di Applicazione*, c'est-à-dire de l'université militaire de Turin. De nombreux jeux de société ont été proposés à cette classe de 9 élèves, entre le mois de décembre 2023 et le mois d'avril 2024, avec l'objectif d'observer leurs capacités en production orale en interaction spontanée. Les interactions que les élèves ont produites au cours des jeux de société seront analysées pour parvenir à déterminer s'ils ont réellement réussi à s'exprimer dans la langue étudiée, et si la répétition de l'activité ludique les menait à un emploi plus spontané et facilité du français, en réduisant le recours à leur langue maternelle.

Chapitre 1 : L'impact du jeu sur l'oral en classe de français langue étrangère

1. L'oral en classe de français langue étrangère

De nos jours, lorsque l'on choisit d'apprendre une langue étrangère, c'est souvent pour communiquer avec des natifs, pourtant la prise de parole, et la production orale, sont « la première source de difficultés » pour de nombreux apprenants (Sourrisseau, 2003 : 213). Il est donc important de comprendre la place de l'oral dans la classe de langue et les difficultés qui y sont liées. L'identification de ces éléments permettra de proposer des activités qui stimulent et rendent plus fluide la prise de parole des apprenants en langue étrangère. Ceci leur permettra sur le long terme de pouvoir se sentir plus à l'aise à l'oral et de réemployer dans des contextes authentiques ce qu'ils ont étudié en classe.

1.1. L'oral dans les méthodes d'enseignement du français langue étrangère

Selon Blanchet, les méthodes d'enseignement actuelles tentent de prendre « les acquis les plus solides de chaque époque et délaiss[ent leurs] hypothèses les plus discutables » (2006 : 4). Il semble ainsi intéressant dans un premier temps de définir la méthode actuellement prônée et de voir ce qu'elle emprunte à celles qui la précèdent. Aujourd'hui, le Conseil de l'Europe (2001) met en avant la perspective actionnelle dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais *CECRL*). Cette façon d'enseigner s'est construite à partir de nombreux outils développés au cours des siècles dans différentes méthodes dont les principales caractéristiques sont résumées par Blanchet (2006).

1.1.1. La place réduite de l'oral jusqu'aux années 1950

En premier lieu, on garde peu d'éléments de la méthode grammaire-traduction préconisée jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle. Celle-ci était en effet principalement centrée sur l'écrit, le respect des normes de grammaire et le travail sur des œuvres littéraires en se concentrant sur un besoin théologique ou culturel plus que communicationnel.

La méthode directe du début du XX^{ème} siècle a, elle aussi, subi de nombreuses évolutions. En effet, malgré l'apparente prise en compte du contexte d'apprentissage par la promotion de « l'immersion » (ibid. : 2), la place laissée à la grammaire et l'écrit ainsi que l'interdiction du recours à la langue maternelle, en font une technique difficilement applicable dans les systèmes scolaires actuels, qui donnent une place importante à l'oral.

1.1.2. Les méthodes audio-orales

Les méthodes audio-orales, inspirées du mode de pensée behavioriste, arrivent dans les années 1950-60. Si celles-ci donnent une place importante à la pratique orale, elles se concentrent uniquement sur la répétition de modèles, et ne laissent aucune place à la créativité ou l'imprévu. On retiendra toutefois de ces méthodes les exercices de répétitions, supposés mener à la reproduction d'un modèle parfait. Ceux-ci existent toujours aujourd'hui sous forme d'exercices de systématisation. On commence de surcroît à penser le système de récompense, qui bien que sous une forme différente, marque les prémices de la place donnée à la motivation extrinsèque (cf. Chapitre 1, 3.1.4. : 37).

1.1.3. Les méthodes audio-visuelles

Ce sont les méthodes qui commencent à exercer une influence plus importante sur notre pratique actuelle, notamment pour la prise en considération du contexte d'énonciation dans lequel l'élève devra se trouver. En effet, les méthodes audio-visuelles des années 1970 commençaient déjà à penser la mise en situation des apprenants notamment par l'importance donnée au non-verbal avec l'enseignement du rythme, de l'intonation, de la posture et de la gestuelle, qui permettraient de « structurer l'individu dans une autre langue » (Blanchet, 2006 : 2). On enseigne ainsi aux élèves comment se comporter dans une langue étrangère. Ce sont des éléments qui sont toujours expliqués actuellement, pour aider l'apprenant « à "agir" et "réagir" de façon appropriée dans différentes situations de communication ou dans les domaines d'utilisation dans lesquels il aura à employer la langue étrangère » (Weiss, 2002 : 7). Dans ce contexte, on n'enseigne ainsi plus uniquement la langue, mais aussi des normes culturelles et comment les respecter.

1.1.4. L'approche communicative

Plus tard, c'est dans les approches communicatives que se développe réellement la pédagogie par objectifs liée à une situation qui est encore très utilisée aujourd'hui. On cherche désormais à répondre à la question « que doit savoir un locuteur pour communiquer dans une communauté linguistique particulière ? » (Abou Haidar, 2019 : 68). On commence ainsi à introduire la nécessité non seulement de savoir parler comme des Francophones, mais aussi de posséder des compétences de « savoir-vivre » et l'initiation « aux règles élémentaires de politesse » (Weiss, 2002 : 7). Dans ce contexte, l'intégralité des cours est orientée pour répondre à des situations de communication spécifiques. On agit alors comme si l'apprenant était en France. On autorise à nouveau le recours à la langue maternelle, qui avait été proscrite depuis le début du XX^{ème} siècle dans le cadre des

méthodes directes (Blanchet, 2006 : 2). Une autre particularité de l'approche communicative est qu'elle ne s'adresse plus seulement au système scolaire, mais également à un public adulte (Tuboeuf, 2021 :13). Aujourd'hui l'approche communicative est toujours très importante, puisque l'on continue d'enseigner à l'élève comment se comporter dans une situation donnée. On utilise, de plus, toujours une liste de savoir-faire langagiers, désormais appelés « actes de parole » qu'il est nécessaire de savoir employer selon la situation. Une dernière grande innovation de l'approche communicative, toujours très présente dans les classes de langue, est l'introduction des documents authentiques et l'intérêt porté à la dimension créative.

1.1.5. La perspective actionnelle

Si beaucoup d'éléments de l'approche communicative perdurent dans les méthodes employées par les enseignants actuels, la perspective actionnelle ajoute une nouvelle dimension à celles évoquées précédemment : l'interaction. Pour Tuboeuf (ibid. : 16) la communication n'est désormais plus « un objectif en soi[, e]lle est au service de l'efficacité de l'action ». On ne cherche ainsi plus seulement à enseigner aux élèves comment dire les choses, mais on leur explique également à quoi leur serviront leurs connaissances, dans quels contextes ils pourront les réutiliser. Le *CECRL* définira ainsi la perspective actionnelle comme une perspective qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). La tâche étant entendue comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (ibid. : 16). Un cours de langue vise donc à enseigner aux élèves comment se comporter dans une situation donnée, notamment face à un autre acteur social. Si cet objectif s'applique aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, il reste évident que les situations de mise en pratique les plus authentiques, surtout en classe, sont principalement orales.

Dans ce contexte, on commence ainsi à concevoir la classe de langue comme un espace où les élèves peuvent interagir dans la langue d'apprentissage avec les autres apprenants, mais également avec l'enseignant, en vue de se préparer à une potentielle situation similaire lors d'un déplacement dans un pays où l'on parle la langue étudiée. Dans ce sens, « l'acquisition apparaît comme le développement de la capacité même de participer

à une pratique sociale » (Pekarek, 2000 : 1). La langue est donc un outil qu'il est indispensable de penser en interaction, notamment lorsqu'elle est utilisée à l'oral.

1.2. La valorisation de l'apprentissage en interaction

Après des années où la recherche didactique s'est concentrée sur les éléments linguistiques et grammaticaux, on conçoit depuis les approches communicatives l'apprenant comme un « acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux » (ibid.).

1.2.1. Les pratiques sociales sont la base de l'apprentissage

Cette conception de l'enseignement, qui met en son centre l'interaction entre les élèves, est fortement inspirée des recherches de Vygotsky (1978, cité par Pekarek 2000 : 6). D'après cet auteur, le fonctionnement mental est lié aux pratiques sociales. Il travaille principalement sur le développement cognitif des enfants, mais ses études sur le langage ont d'importantes conséquences en didactique des langues. En premier lieu, il analyse le langage comme un moyen de communication avant même qu'il ne devienne un mode de pensée fondamentale (Grangeat, 2016 : 135). Cette théorie suppose que le développement cognitif n'est possible que par l'échange avec d'autres personnes qui fournissent des éléments encore hors du champ de développement de l'enfant. L'auteur conceptualise en effet des zones de développement, en distinguant le « développement actuel » : ce que l'apprenant sait déjà, de la « capacité potentielle de développement » : ce qu'il peut apprendre en échangeant avec d'autres acteurs sociaux (ibid.). Ainsi c'est en communiquant avec d'autres acteurs sociaux que l'on est capable de faire des progrès cognitifs.

1.2.2. L'application des principes vygotkiens en classe de langue

La précédente définition de l'apprentissage est vaste et s'applique aussi bien aux apprentissages dans un cadre institutionnel que familial. Ainsi, l'apprentissage qui naît de l'échange avec d'autres acteurs sociaux doit désormais être analysé pour penser son application dans la classe de langue. En effet, cette conception pourrait simplement porter à la définition d'un apprentissage qui dépend intégralement de l'enseignant, acteur social également, qui partagerait ses connaissances aux apprenants. L'enseignant serait en ce sens apparenté à l'adulte que les enfants imitent pour apprendre comment se comporter.

Cependant il appartient à l'enseignant de savoir alterner les activités pour laisser la place non seulement à l'interaction enseignant – élèves, mais également à l'intervention des interactants – apprenants comme l'explique Cicurel (2011). Pour soutenir

l'importance de l'interaction entre les apprenants, appuyons-nous sur deux définitions différentes de l'interaction en classe (Cicurel et Clark), qui mettent toujours en avant à la fois l'importance de la relation enseignant – apprenants, mais aussi de la relation apprenant – apprenant.

1.2.2.1. La définition de l'interaction didactique de Cicurel

Il ne s'agit pas uniquement de laisser le professeur, en tant qu'interactant – expert, dispenser ses connaissances, mais de créer une forme dialoguée de transmission qui se construit collectivement sous la maîtrise de l'interactant expert (Cicurel, 2000 : 44). Les élèves participent ainsi à la construction de leur apprentissage, leurs connaissances et leurs compétences, comme préconisé par le ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (désormais MENESR) (2016 : 7). C'est dans ce cadre que l'interaction didactique présente de nombreux avantages que Cicurel (2000) décrit. De façon générale, l'interaction didactique est à visée cognitive ; elle se fait dans un temps limité, elle dépend d'un régime particulier, notamment métalinguistique pour les explications grammaticales et elle donne lieu à des activités didactiques plus ou moins formalisées. Ces facteurs sont communs à toutes les interactions didactiques et dépendent globalement des choix de l'enseignant. Il est toutefois important de citer les caractéristiques de ces interactions qui sont directement influencées par le comportement des apprenants. Selon Cicurel (2011) en effet, les interactions en classe sont à la fois planifiées par l'enseignant, et mises à l'épreuve par la rencontre avec des interactants qui peuvent être coopératifs ou résistants. Elle observe également l'évolution des places interactionnelles qui sont à la fois déterminées et renégociées selon les situations.

On voit ainsi que, malgré la place prédominante de l'enseignant dans la structuration de la classe de langue, les apprenants sont toujours une part active de l'interaction. Selon leur degré de participation, de volonté ou même de réticence. Ils influencent nécessairement dans un sens ou dans un autre la progression de l'unité d'apprentissage pensée par l'enseignant. En ce sens, ils deviennent acteurs de leur apprentissage mais également de celui de leurs pairs.

1.2.2.2. La communication en classe de langue selon Clark

Les formes d'interactions dans lesquelles est encouragée la participation des élèves sont d'après Clark (1981, cité par Bertocchini, 2017 : 122) de quatre types. La

communication réelle, la communication simulée, la pratique des habiletés et la pratique des éléments de la langue.

Les deux derniers types d'interaction évoqués vont, la majeure partie du temps, être une vérification de l'enseignant de la compréhension ou de la capacité d'expression des apprenants. En effet, la pratique d'habiletés consiste en la pure réalisation d'activités de compréhension ou production écrites ou orales pour l'entraînement personnel de l'élève. La pratique de la langue, elle, consiste en une suite de questions ou d'exercices pour vérifier les acquisitions des élèves.

C'est ainsi, dans la communication réelle (cf. infra) et la communication simulée, que l'interaction ne se fait plus majoritairement entre l'enseignant et l'apprenant mais également entre apprenants. Bien que la communication simulée soit très présente en classe de langue, elle sera également écartée de notre sujet de recherche. En effet, il s'agit de ce qui est communément appelé « jeu de rôle », dans lequel les apprenants doivent « faire comme si ». Si évidemment ces situations visent à préparer l'apprenant à une éventuelle rencontre avec des Francophones, elles manquent souvent de naturel et d'authenticité pour les élèves. Notamment puisqu'un élève doit toujours dans ces dialogues jouer une place qu'il n'occupera probablement jamais dans une situation réelle. Si nous simulons, par exemple, un dialogue dans un restaurant, l'élève qui doit jouer le serveur occupe une place qui ne correspond pas nécessairement à la branche de métier à laquelle il se destine, ce qui rend la situation peu intéressante pour lui.

Nous choisirons de centrer notre recherche sur ce que Clark (1981 : 30 cité par Bertocchini, 2017 : 122) définit comme communication réelle puisque ce sont les situations dont l'objectif est de s'approcher le plus possible d'une situation authentique. En effet, dans la communication réelle les interlocuteurs ne possèdent pas les informations, mais ont un but à atteindre : il peut s'agir d'une situation de vie quotidienne comme les dialogues dans un magasin, ou d'un jeu de société, qui nous intéressera plus particulièrement, où un élève a une information que les autres doivent deviner par des méthodes variées (questions, mimes, indices, ...). Il y a donc un réel échange et une implication personnelle, qui demandent l'écoute de l'autre et la résolution de problèmes.

Deux situations peuvent se produire lorsqu'un groupe d'apprenants cherche à résoudre un problème. Dans un premier cas, l'échange né de la discussion de groupe pourra faire émerger des stratégies supérieures à celles de chaque apprenant. De cette façon, chaque membre du groupe apprendra des autres et pourra intérioriser les stratégies développées, dans l'objectif de les réemployer. Dans le second cas, il peut y avoir un conflit

socio-cognitif, si les apprenants suggèrent des hypothèses différentes, ou se corrigent réciproquement, comme le montre Kozanitis (2005 : 12) c'est la résolution du conflit qui permettra un progrès cognitif. Il justifie cette affirmation par le fait qu'un étudiant comprend la réalité « par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur ». Grangeat (2016) souligne également cet aspect en expliquant que la controverse peut favoriser la recherche d'informations complémentaires. Cette activité n'est réalisable que par un groupe, ou une mise en compétition qui selon lui favorise une meilleure stabilité des acquisitions. Dans ce cas, le sujet qui fait une proposition erronée peut par l'intervention des autres prendre conscience de l'existence de solutions alternatives et enrichir sa panoplie d'instruments psychiques.

Notre recherche se concentrera ainsi le plus possible sur les situations de communication réelle, qui mettent en place un échange significatif entre les apprenants sous la surveillance du professeur, et dont chaque participant peut tirer profit.

1.2.3. L'importance de la collaboration et de la coopération entre les apprenants

L'interaction en classe ne se fait par conséquent jamais uniquement entre l'enseignant et ses apprenants, il y a toujours dans chaque intervention des élèves un impact sur leurs pairs. En effet, dans l'interaction chaque participant occupe successivement les places d'auditeur et de locuteur, il est important de laisser de la place à chacun pour construire un discours commun (Tuboeuf, 2021 : 21). Ces interventions sont alors, comme l'explique Grangeat (2016 :136), source d'acquisition de nouveaux instruments cognitifs (ibid.). En effet, les échanges qui se font entre pairs peuvent mener à une capacité de participation et à des interactions plus élaborées puisqu'ensemble ils produisent un discours plus complexe. S'il manque un mot à un apprenant, un autre peut le compléter, ils peuvent également s'appuyer sur les prises de paroles des autres pour approfondir leurs idées. Le discours n'est en ce sens plus réductible à une production individuelle, il devient une « co-activité continue, située dans des cours d'actions co-construites par les interlocuteurs sur l'arrière-fond de leur expérience communicative et de leurs interprétations du monde » (Pekarek, 2000 : 6). Ceci confirme la nécessité de ne pas uniquement donner de la valeur aux pratiques des habiletés et de la langue, mais également à la communication réelle.

Le progrès du groupe n'est cependant possible qu'à condition que les élèves coopèrent et collaborent dans des devoirs authentiques, contextualisés et motivants selon Dolci

(2006 : 62). Pour cela, le rôle de l'enseignant devient déterminant. En premier lieu, pour créer un climat de confiance où les élèves osent prendre la parole. Il est aussi nécessaire que l'enseignant surveille les tours de parole, les places interactionnelles et la manière qu'ont les participants de gérer l'interaction en classe. (Cicurel, 2011 : 44). L'enseignant doit en effet laisser l'apprenant occuper plusieurs rôles décrits par Mulnet (2019 : 29). Dans certaines situations, l'apprenant peut se contenter de répéter les paroles de l'enseignant ; il peut répondre à un stimulus du professeur ou être réellement acteur de sa production dans le sens où il choisit de lui-même d'intervenir, peut-être de négocier sa position, de faire des propositions. Dans cette dernière situation, on s'approche à nouveau d'une compétence de communication réelle, qui est celle où les progrès cognitifs sont les plus importants (Kozanitis, 2005).

Pour pouvoir participer activement et être réellement impliqué dans son apprentissage, un élève de langue vivante doit par conséquent être à l'écoute de ses pairs. Il est également indispensable que l'enseignant soit à l'écoute de ses apprenants, qu'il laisse place à chaque point de vue et valorise chaque intervention pour ce qu'elle apporte au groupe, même si la solution proposée n'est finalement pas celle retenue. En effet, c'est bien souvent par tâtonnement et propositions successives qu'un groupe peut parvenir à une résolution de problèmes, et donc à un progrès cognitif. Il est donc indispensable que l'enseignant rende libre la prise de parole et bannisse tout jugement, pour encourager un « apprentissage collaboratif » grâce à l'entraide et la coopération. (MENESR, 2016 : 7).

1.3. Le rôle de l'enseignant dans la stimulation de la production orale des apprenants

La possible mise en place d'un apprentissage collaboratif évoqué précédemment dépend fortement des décisions de l'enseignant. Celui-ci doit en effet bien réfléchir à son comportement et à la façon d'organiser les cours s'il souhaite assurer la participation de ses élèves. Pour cela, il doit ainsi savoir maîtriser et réduire son temps de parole, mettre les apprenants en confiance, et surtout les aider à construire leurs idées et sans craindre de se tromper.

1.3.1. Le temps de parole de l'enseignant

Nombreux sont les auteurs qui s'interrogent sur le temps de parole des enseignants et des apprenants en classe. Weiss (2002 : 12) se demande si nous ne parlons pas trop en classe et si nous laissons assez de temps de parole aux élèves. En effet, selon Jimenez, (2017 : 4) qui cite Wagner (1983), l'enseignant jouit de près de 75% du temps de parole.

Il ajoute également que c'est la modalité questions de l'enseignant – réponses de l'apprenant qui entraîne 95% des productions orales des élèves. Cet élément nous permet également de remarquer la quasi-absence de possibilité pour l'élève de poser des questions autres que métalinguistiques ou en rapport avec l'organisation de la classe. En effet, la majeure partie du temps, lorsque les élèves prennent l'initiative de poser une question, celle-ci porte sur un élément de grammaire, ou la traduction d'un terme. Ils peuvent aussi poser des questions très récurrentes telles que « je peux aller aux toilettes ? » ou « vous pouvez écrire ce mot au tableau s'il vous plaît ? ». Ces questions font toutefois partie du langage courant d'une classe de langue, mais ne montrent pas leur capacité de réflexion, ou de réelles interrogations sur un contenu, ce sont des questions apprises par cœur, et non des expressions qui mènent à un échange.

L'élève est ainsi habitué à répondre aux questions et non à les poser. Ceci peut créer d'importants problèmes lors des tests de langue pour évaluer le niveau des apprenants. En effet, qu'il s'agisse du Diplôme d'Etudes en Langue Française (désormais DELF), du Diplôme Approfondi de Langue Française (désormais DALF) ou du Joint Forces Language Test (désormais JFLT) – qui concerne les apprenants avec lesquels nous travaillons – la capacité à poser des questions est toujours évaluée lors des productions orales. Dès les niveaux les plus bas, on demande aux élèves soit par un jeu de rôle, soit à partir d'une liste de mots fournie au DELF A1, de poser une série de questions. Ils ne sont cependant pas habitués à ce type d'exercice en classe, excepté dans le cadre d'exercices de grammaire spécifiquement pensés pour réviser la forme interrogative. Le rôle de l'enseignant est donc à la fois de laisser la place aux questions des apprenants, mais également de les aider à trouver ce qu'ils peuvent dire dans une situation donnée.

1.3.2. La facilitation de la prise de parole

Bien souvent lorsque l'on demande aux apprenants de réaliser un jeu de rôle, ils se plaignent de ne pas savoir quoi dire. Ceci est compréhensible puisque les simulations où on leur demande de parler comme s'ils étaient en France correspondent bien rarement à des situations qu'ils connaissent ou connaîtront réellement. Avant de prendre la parole, les apprenants ont ainsi besoin de savoir quoi dire, comment le dire et d'avoir envie de s'exprimer à haute voix. Pour permettre aux élèves d'acquérir ces éléments, Weiss (2002) considère que les exercices formels sur la langue ne suffisent pas, il faut également pousser les élèves à parler de choses qui leur sont personnelles et travailler sur la compétence de communication. Le rôle de l'enseignant est ainsi d'aider les élèves à réemployer ce

qu'ils ont étudié mais non seulement à reproduire des modèles appris par cœur comme le regrette Mulnet (2019). Il est essentiel de leur enseigner comment réemployer de façon plus spontanée leurs apprentissages.

Pour cela, Caon (2022) liste une série de comportements de l'enseignant qui facilitent l'apprentissage de l'élève de langue. Pour réélaborer les éléments de façon complexe, les élèves doivent être poussés à utiliser différents canaux expressifs dans des situations variées. Ils doivent réemployer des connaissances antérieures et les associer aux nouveaux éléments étudiés. Les conditions dans lesquelles il leur est demandé d'interagir doivent correspondre à des tâches authentiques qui leur permettent de mettre en place différentes stratégies communicatives, qu'ils apprennent à maîtriser grâce à l'intérêt qu'ils portent aux tâches. Pour cela il est important, de plus, qu'ils connaissent les objectifs des tâches et expérimentent différentes situations de communication notamment de résolutions de problèmes. Enfin l'auteur (ibid.) évoque également l'importance de l'environnement dans lequel ces élèves étudient. Celui-ci doit être stimulant, motivant, rassurant.

1.3.3. La mise en confiance des apprenants

Pour que les apprenants prennent la parole, ils ont besoin de savoir quoi dire, mais également d'oser prendre la parole, et ne pas craindre de se tromper. Le rôle de l'enseignant est alors d'être un « facilitateur de la communication » (Weiss, 2002 : 15) grâce à « un contexte favorable à un entraînement valable et motivant pour communiquer et réemployer de façon personnelle et nouvelle les moyens linguistiques et sociolinguistiques appris » (ibid.). Si de nombreux auteurs suggèrent le travail en groupe comme solution pour instaurer un climat de confiance et augmenter le temps de parole, d'autres critères ont besoin d'être respectés.

L'enseignant doit en effet établir une bonne relation avec ses apprenants, connaître leurs besoins et leur proposer des activités où ils se sentent sereins, et auxquelles ils peuvent prendre part. Il doit trouver des activités qui ne surestiment pas ses élèves ni les sous-estiment (Pekarek, 2000 : 10). Surtout, il doit comprendre les difficultés auxquelles il les confronte (Caon, 2021 : 50). Dans ce sens, l'enseignant doit aussi chercher à réduire le plus possible l'anxiété de ses élèves et à développer le plaisir dans le processus d'apprentissage (Auclert, 2022 : 75). Ceci est d'autant plus important dans le cadre de la production orale puisque d'après Arnold (dans Mulnet, 2019 : 29) cette compétence est celle qui crée le plus d'anxiété chez les apprenants.

L'anxiété ressentie par les élèves vient souvent d'un manque de connaissances, mais également de la peur de s'exprimer en public et surtout de la possibilité d'un retour négatif de la part de l'enseignant (ibid. : 30). Pour éviter que les élèves ne se retirent et refusent de parler ou ne parlent que sous la contrainte, il faut avant tout commencer par travailler sur le rapport à l'erreur, ce qui peut permettre aux élèves de s'exprimer parce qu'ils le veulent vraiment. L'enseignant doit « développer une meilleure acceptation des fautes » (Weiss, 2002 : 15). Le ministère de l'éducation nationale préconise aussi la liberté de parole « sans réticence et sans crainte de se tromper [...] il faut dédramatiser la prise de parole et encourager la prise de risque tout en apprenant aux élèves qu'un discours, pour être compris, doit obéir à des règles. » (2016 : 3) Selon les activités, notamment à l'oral l'enjeu communicationnel peut même l'emporter sur les corrections linguistiques (Jimenez, 2017 : 8) si on considère l'erreur comme « un passage transitoire qui fait partie de l'apprentissage » (ibid. : 7).

Malgré la tolérance accordée à l'erreur, un feedback en fin d'activité est nécessaire parce que les apprenants s'expriment en utilisant les règles étudiées comme des hypothèses à tester. Pour que les hypothèses deviennent des certitudes, le retour de l'enseignant est essentiel. Celui-ci doit toutefois rester positif, autrement l'apprenant risquerait de ne pas retenir l'information. Il faut ainsi toujours encourager les aspects positifs de la production, reconnaître les progrès et faire attention à ne pas blesser les apprenants, car chaque commentaire a un impact affectif (Jimenez, 2017 : 10). Ceux-ci peuvent de plus développer l'autoestime des élèves et leur confiance en eux, notamment grâce au sentiment d'auto-efficacité de Bandura (dans Rodier, 2003 : 3). En effet, les élèves qui connaissent un succès lorsqu'ils tentent de s'exprimer en langue étrangère seront plus propices à répéter le comportement valorisé car ils se sentiront plus confiants :

Plus un individu vivra un succès lors de l'expérimentation d'un comportement donné, plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles pour accomplir le comportement demandé. Le succès, lorsqu'il n'est pas trop facile, renforce la croyance en l'efficacité personnelle alors que les échecs réduisent ce sentiment.

Il est donc important de mettre l'élève dans une situation où il peut réemployer ses connaissances, sans craindre de commettre d'erreurs, il est ainsi nécessaire que l'enseignant soit encourageant. Il est également important, comme évoqué précédemment lors de la réflexion sur l'interaction, de veiller à ce que les élèves ne se moquent pas de leurs camarades, ou ne les jugent pas. Tout échange, ou commentaire doit être constructif, au risque que des élèves n'osent plus participer. Chaque situation d'enseignement a ainsi besoin de prendre en compte non seulement les facultés cognitives des apprenants mais

aussi tous les aspects affectifs : l'estime de soi, l'anxiété, l'empathie, la relation avec les autres et la motivation (Arnold dans Auclert, 2022 : 64).

1.3.4. La prise en compte de l'intérêt et de la motivation des élèves

Le dernier aspect que l'enseignant doit prendre en compte pour faciliter la production orale de ses élèves est leur motivation, comme le préconise notamment le *CECRL* qui demande aux enseignants de « fonder leurs actions sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant » (Conseil de l'Europe, 2001 : 10). Tous ces aspects reviennent à proposer des activités que l'élève est capable de réaliser et qui l'intéressent, le motivent.

Pour Fenouillet (dans Tuboeuf, 2021 : 14) la motivation est « une force intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action ». La motivation est par conséquent quelque chose que l'élève doit développer idéalement de manière intrinsèque car les apprentissages sont généralement plus durables, mais l'enseignant peut également travailler sur la motivation extrinsèque. Selon Caon « motivation is a fundamental motor for meaningful learning, or that which is stable and lasting in our memory »² (2021 : 438). Pour motiver ses élèves, l'auteur conseille d'employer divers instruments qui développeraient selon lui la motivation intrinsèque : du contenu qui correspond aux intérêts et besoins des élèves, des défis, la création d'activités complexes et une relation construite sur la transparence et la confiance (ibid. : 441). Il semble ainsi évident que l'enseignant doit, avant de proposer des activités, connaître les objectifs et besoins de ses apprenants et proposer des tâches qui y répondent, mais il doit également en proposer de formes variées et stimulantes. Il s'agit même parfois de laisser les élèves choisir leurs activités (Tuboeuf, 2021 : 31). Ce besoin est d'autant plus important que les élèves qui étudient les langues étrangères sont un public souvent captif qui ne se rend pas compte de l'intérêt de cette matière (Caon, 2021 : 443).

On comprend ainsi que l'interaction orale occupe actuellement une place importante dans la classe de langue. Les méthodes d'enseignement actuelles cherchent cependant des solutions pour rendre plus fluide sa pratique et réduire l'anxiété que cette compétence peut susciter chez les apprenants. On se rend compte que c'est en valorisant

² Notre traduction : La motivation est un moteur fondamental pour un apprentissage significatif ou tout du moins stable et durable dans notre mémoire.

l'apprentissage en interaction et la mise en situation réelle que les élèves prennent la parole avec plus de facilité et d'aisance. Il s'agit alors de chercher des activités qui stimulent les élèves et leur permettent de s'exprimer à l'oral. C'est donc avec l'objectif de varier les activités que l'on commence à entrevoir la possibilité de suggérer d'autres formes d'apprentissage que les questions - réponses et jeux de rôle évoqués jusqu'ici. Il est désormais intéressant de se concentrer sur la valorisation des apprentissages longtemps considérés comme informels qui nous intéressent plus directement dans le cadre de cette recherche avec l'introduction de jeux, encouragée par de nombreux théoriciens ainsi que le *CECRL* (Conseil de l'Europe 2001).

2. Définir et classer les différents types de jeux

Si le jeu occupe en France une place croissante dans l'enseignement des langues étrangères depuis les années 1970, c'est parce qu'il présente de nombreux avantages pédagogiques et linguistiques, repérables dans l'analyse de sa définition.

2.1. Définir le jeu

Le jeu est un terme qui recouvre de nombreuses réalités, et dont la définition connaît de nombreuses variations au fil des époques et selon les pédagogues ou enseignants qui l'analysent. Il est donc indispensable d'en comprendre les caractéristiques essentielles avant d'affirmer que l'on propose un jeu, au risque que celui-ci ne soit pas perçu comme tel par les participants.

2.1.1. Le jeu dans les dictionnaires

Le jeu est une notion qui connaît de nombreuses définitions qui lui attribuent des caractéristiques variables. Si l'on cherche la définition du jeu dans le *Trésor de la langue française* (désormais TLFi), la première définition proposée est « activité divertissante, soumise ou non à des règles, pratiquée par les enfants de manière désintéressée et par les adultes à des fins parfois lucratives » (TLFi en ligne s.d.). Une distinction entre la pratique des enfants et des adultes est ainsi immédiatement exposée, alors que ce même dictionnaire continue à définir cette notion comme un élément fondamental de la condition humaine. Puisque dans la dernière décennie on peut observer une croissance conséquente de l'intérêt du public adulte pour les jeux de société (Ducousso, 2021), nous décidons de ne pas prendre en compte de façon si nette cette distinction dans la définition du jeu. Nous retenons ainsi que le jeu est essentiellement caractérisé par son aspect amusant et

désintéressé. Le TLFi ajoute également l'idée de règles, qui sont considérées comme facultatives, mais il met essentiellement en avant le besoin de « faire passer agréablement le temps à celui qui s'y livre » (s.d.). On prend ainsi en considération la notion de plaisir, au-delà de l'organisation relativement encadrée par les règles.

La façon de définir le jeu du dictionnaire Larousse (s.d.) est également intéressante, puisqu'elle se décompose en deux points distincts qui donnent chacun une vision différente de la même notion. Elle peut être une « activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir », ou « une activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard ». D'un côté le jeu est présenté uniquement sous l'aspect du divertissement et du plaisir, alors que de l'autre on s'intéresse à son organisation, ses règles et la mise en avant de la potentielle compétition sans la citer explicitement. En effet, l'existence d'un gagnant et d'un perdant suppose une inévitable compétition qui n'est ici pas évoquée.

Les dictionnaires distinguent ainsi dans des définitions séparées différentes caractéristiques que plusieurs théoriciens du jeu considèrent comme essentielles. Cependant, comme l'explique Silva (2008 : 14) il y a une grande « diversité de référents qui reçoivent la dénomination de « jeu » en pédagogie, en linguistique, en philosophie ou en marketing ». Au vu de la multiplicité des domaines qui étudient le jeu, il est nécessaire de trouver une définition spécifique de ce phénomène, qui selon les chercheurs ne présente pas les mêmes caractéristiques. En effet, chez les chercheurs en science du jeu, différentes visions et positions démontrent qu'une définition unanime de cette notion est inatteignable, notamment pour les diverses typologies de jeux existantes. Nous choisissons ainsi d'analyser différentes positions théoriques, parmi celles qui sont les plus reprises par les auteurs qui analysent l'exploitation du jeu en classe de langue. Cet ensemble de définitions nous aidera à cerner les caractéristiques essentielles qui seront communes aux jeux analysés dans la présente étude (cf. Chapitre 2, 3.2. : 54)

2.1.2. Le jeu selon Roger Caillois

Dans son œuvre *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige* Caillois définit le jeu comme une « activité libre et volontaire source de joie et d'amusement » (1967 : 36) démontrant dans un premier temps l'importance du plaisir de jouer et l'impossibilité de rendre obligatoire cette activité. Il ajoute à sa définition que le jeu est « une activité

incertaine. Le doute doit demeurer jusqu'à la fin sur le dénouement » (ibid. : 38-39). L'insertion de cet élément dans la définition sert à montrer que l'imprévu trouve sa place dans l'activité, et sous-entend que les participants ont un rôle important à jouer en employant notamment leurs capacités d'invention et de prise d'initiatives. Il précise que c'est une activité « improductive » (ibid. : 42) puisqu'il ne crée ni bien ni richesse, il n'est pas pensé pour créer quelque chose ou enrichir. Enfin, il évoque également que c'est une activité réglée par des normes différentes des lois ordinaires qui constituent une organisation nouvelle et fictive, les participants doivent avoir conscience qu'ils sont dans une autre réalité que celle de la vie courante. Ce nouvel espace-temps doit de plus être circonscrit à l'avance : les participants savent que ces règles, cette nouvelle réalité, existent dans un temps limité et que lorsque le jeu prend fin les règles précédemment expliquées ne sont plus valables. (Mulnet, 2019).

2.1.3. Le jeu selon Gilles Brougère

La définition de Brougère se développe dans plusieurs de ses ouvrages, qui montrent que sa conception du jeu évolue. S'il présente initialement le jeu comme un concept impossible à délimiter (Brougère, 2000), il tente tout de même d'en donner certaines caractéristiques, qui naissent selon lui plus d'une opposition à d'autres concepts qu'à des traits communs : le jeu « semble être plus une notion qui s'emploie pour distinguer des activités en relevant ce à quoi elles s'opposent, en les rassemblant à partir d'un critère négatif plus que selon des traits communs. » (ibid. : 30). En citant Aristote, il le présente d'abord par une simple opposition au travail. Ainsi, le jeu a longtemps été présenté par ce qu'il n'est pas : ce n'est pas une activité sérieuse.

Après avoir présenté la conception aristotélicienne qui a perduré jusqu'au XVIII^{ème} siècle, Brougère décrit le jeu comme « toute activité enfantine non orientée directement par les intérêts adultes (travail, éducation participation aux tâches quotidiennes). » (ibid. : 38). Cette définition semble cependant très restrictive. En effet, même si la plupart des recherches s'intéressent à l'impact du jeu sur l'enfant, Sanchez et Romero rappellent que le jeu des adultes « est depuis des siècles non seulement une activité réalisée dans un but de loisir mais également de socialisation, d'apprentissage ou d'entraînement. » (2020 : 41). Le jeu est par conséquent une source d'apprentissage aussi bien pour les enfants que pour les adultes. Nous ne gardons donc de la définition de Brougère que l'opposition du jeu aux activités directement liées aux tâches de la vie d'adultes et au travail.

Des analyses de Brougère, on retiendra ainsi plutôt ce qu'il explique dans un article plus récent, dans lequel il questionne les caractéristiques du jeu (2012). Il commence par expliquer qu'aucun élément ne peut être catégorisé comme jeu ou non-jeu, et que tout dépend de la personne qui décrit les pratiques. Puis, il donne cinq critères qui selon lui caractérisent le jeu. En premier lieu, le jeu fait partie d'un état fictionnel, de « second degré » (Brougère, 2012 : 6) : il fait donc partie d'une simulation. Selon certains auteurs, tels que Goffman (1991) le jeu est une activité qui imite une situation de la vie courante, sans l'influencer, ce qui permet aux participants de donner une signification différente à l'activité. En second lieu, il met en avant l'importance de la décision : les participants sont libres de jouer, et prennent dans le cadre du jeu des décisions qui n'ont pas d'incidences sur le monde réel. Pour lui, ce sont les deux caractéristiques principales de la dimension ludique, mais il ajoute tout de même : « l'existence de modalités de décisions dont les règles sont un exemple » (Brougère, 2012 : 6), « l'incertitude, l'absence de prédétermination de la fin » (ibid.) et la « frivolité » (ibid.). Il reprend ainsi l'importance des règles qu'il évoquait déjà dans *Jeu et Education* (2000), et les caractéristiques d'imprévisibilité et de plaisir évoquées par Caillois. Outre l'affirmation que le jeu est difficilement définissable autrement que par l'opposition à d'autres caractéristiques, un apport important de la pensée de Brougère à la définition du jeu est qu'il le considère comme un « construction sociale » (Brougère, 2000 : 73) qui s'appuie sur l'interaction.

2.1.4. Les conceptions du jeu selon Nicole Décuré et Laurence Schmoll

Comme Brougère, pour qui on doit définir le jeu en opposition avec ce qu'il n'est pas, Décuré définit le jeu en opposition à un élément ludique. « Le jeu est une activité structurée, totalement ou en partie, par des moyens extérieurs à l'interaction tels que des règles, un marquage de points, des dés, des cartes, etc. Une activité ludique est une activité où un élément fait penser qu'on s'amuse, par exemple, la compétition entre équipes, un quiz où la vitesse compte, une énigme, un jeu de rôles. » (Décuré, 2001 : 1). D'après elle, les règles se trouvent à la base de la définition du jeu, une structure est nécessaire et l'usage de matériel spécifique aussi. Par opposition, l'activité ludique, que l'on peut proposer en classe de langue, dépend de la forme qui est donnée à une activité qui demeure au fond un exercice de systématisation. Pour que l'on parle de jeu, Décuré donne ainsi de l'importance aux équipes, à la compétition et exclut de la définition de jeu les quiz, les énigmes et les jeux de rôle. Ici par jeu de rôle, nous entendons les activités de simulation

de la réalité proposées en classe de langue étrangère, par exemple lorsqu'un élève doit faire les courses et un autre faire semblant d'être caissier.

En nous appuyant sur les commentaires de Schmoll, Décuré et Silva, nous faisons également le choix d'exclure de notre recherche le jeu de rôle. Silva (2008) explique en effet que souvent les jeux de rôle se rapprochent du théâtre, et ne suscitent pas toujours une attitude ludique de la part de l'apprenant. Schmoll considère également à propos des jeux de rôle que « cette activité peut difficilement [...] être qualifiée de jeu [...] car elle ne présente pas de règles (mais des consignes) et son enjeu n'intègre pas la notion de victoire ou de récompense bien que nous puissions parler de gain à l'apprentissage » (Schmoll, 2016 :5). L'auteure parle de confusion entre le jeu et le jeu de rôle, et c'est dans cette opposition que transparait sa définition du jeu. Le jeu se trouve dans les aspects qu'on ne retrouve pas dans le jeu de rôle : les règles, la victoire et la récompense. Ces règles structurent les actions des joueurs, qui cherchent à atteindre un objectif déterminé par le jeu. A ces caractéristiques, Schmoll (2016) ajoute également l'importance du plaisir procuré par l'activité et de la situation fictive décrite par Sauvé, Renaud et Kaufman (2010). Elle ajoute également que les joueurs peuvent être mis en situation de conflit, ce qui n'a pas nécessairement lieu dans le jeu de rôle.

Si d'une part nous suivons la conception de Schmoll (2016) en excluant les jeux de rôle, d'une autre nous choisissons de ne pas prendre en compte une catégorie de jeu à laquelle elle s'intéresse : le jeu sérieux. En effet, son article porte en partie sur la place du jeu numérique dans l'enseignement. Elle parle notamment du jeu vidéo sérieux, ou *serious game*. Nous avons décidé de travailler sur des jeux de société, que nous distinguons des jeux vidéo, par l'usage réduit des nouvelles technologies. Tous les jeux réalisés peuvent en effet se faire sans l'usage d'outils numériques.

2.1.5. Quelles caractéristiques retenir ?

Même si formulées de manières différentes, les caractéristiques des jeux évoquées par les auteurs sont bien souvent similaires. Nous retiendrons ainsi qu'un jeu est une activité, destinée à des enfants ou des adultes. Cette activité est improductive, n'influence pas la réalité et les participants y prennent part librement. Elle doit procurer une certaine forme de plaisir. Elle peut être caractérisée par une forme de compétition, mais comme le précise Suso (2003), la composante « gagner-vaincre » n'est pas essentielle. Il existe en effet des jeux qui reposent sur la coopération, l'entraide ou le hasard. Dans tous les cas, un jeu est toujours structuré par des règles qui demandent aux participants une prise de décision qui

influence le déroulement de la partie, dont l'issue est toujours imprévue. Une fois que le jeu est fini, les règles ne s'appliquent plus, et n'ont plus d'influence sur la vie réelle.

Si ces caractéristiques sont communes à tous types de jeux, tous les jeux qui existent ne sont pas intéressants à proposer en classe de langue. Il est ainsi important d'analyser les caractéristiques des jeux dans le cadre spécifique de l'enseignement des langues.

2.2. *La définition du jeu en classe de langue*

La place du jeu en classe, avant même de parler de la classe de langue, a subi de nombreuses évolutions. Si aujourd'hui plusieurs méthodes prônent son utilisation, il a longtemps été controversé et l'est toujours aujourd'hui. Nous allons ainsi procéder à une présentation historique de la place du jeu dans l'enseignement.

2.2.1 L'entrée du jeu dans l'enseignement

Bien que l'on sache que le jeu est une caractéristique intrinsèque de l'homme, et que les premiers exemples de jeux retrouvés remontent à la Chine antique, l'enseignement n'a pas toujours considéré le jeu comme une activité sérieuse et digne d'intérêt. Il a donc été régulièrement introduit et exclu des méthodes d'apprentissage.

2.2.1.1. Des premiers jeux au XVIII^{ème} siècle

Selon Sanchez et Romero (2020), les premiers jeux dont on trouve des traces sont des jeux d'argent pour adultes en Chine. Cependant, très vite, dans l'histoire domine l'idée que le jeu est lié à l'enfance, comme une activité développée librement, mais qui peut également être source d'apprentissage ou d'entraînement. Chez Aristote (IV^{ème} siècle avant Jésus Christ), notamment, au-delà de s'opposer au travail, le terme jeu, *ludus* peut aussi désigner l'école et les exercices pratiqués pour apprendre (Brougère, 2000).

Par la suite, le jeu est lié à l'espace religieux, et n'entre dans les systèmes d'éducation qu'à la Renaissance, où on le présente comme une ruse pour masquer l'apprentissage (Silva, 2005). Dans ce contexte, on remarque que le jeu devient une spécificité des classes aisées. Toutefois, pendant longtemps le jeu a été dévalorisé. Brougère (2000) explique en effet, qu'avant la révolution romantique il n'existait que trois façons de voir un lien entre jeu et éducation : la récréation, le jeu comme ruse pédagogique ou le jeu comme représentation de la personnalité de l'enfant, ce qui permettait à son pédagogue d'adapter son enseignement. C'est notamment le cas de De Vallange (1730, cité par Schmoll, 2016 : 2) qui écrit un livre intitulé : *Art d'enseigner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent : dépendance de l'Art d'élever la jeunesse selon la différence*

des âges, du sexe et des conditions. Certains précepteurs du XVIII^{ème} siècle conçoivent ainsi l'importance de divertir leurs étudiants pour qu'ils apprennent plus facilement.

2.2.1.2. Le jeu à l'époque romantique

L'époque romantique renverse la vision du jeu. D'une ruse pour faire apprendre plus facilement les choses aux enfants, on commence à le concevoir comme une « activité éminemment enfantine » mais « sérieuse, dans la mesure où il est censé conduire à un développement naturel » (Silva, 2005). Le jeu ne doit ainsi plus être dirigé par un adulte. On tente de le valoriser pour l'inventivité et la créativité qu'il révèle chez l'enfant. On s'intéresse à sa spontanéité. Dans ce cadre, on ne pense pas un jeu spécifiquement éducatif, mais on considère que tout jeu est une source d'apprentissage.

2.2.1.3. Le jeu aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles

A la fin du XIX^{ème} siècle dans les écoles maternelles le jeu est mis au centre de la pédagogie (Brougère 2000). Au début du XX^{ème} siècle, apparaît le terme « jeu éducatif » utilisé par Jeanne Girard en 1911 (citée par Beke, 2019). D'après elle, il correspond à la nécessité d' « agir, apprendre, s'éduquer sans le savoir par des exercices qui recréent tout en préparant l'effort du travail proprement dit ». On lie ainsi directement jeu et apprentissage, mais chez les enfants. Brougère démontre alors que l'intérêt pour le jeu enfantin est croissant. Il critique toutefois le fait que le jeu perde sa spécificité principale : la prise d'initiative de l'enfant, puisque la maîtresse demande simplement aux apprenants de répéter des actions.

Il faudra ainsi attendre les années 1970 pour que l'on commence à concevoir différemment le jeu et que l'on remarque les nombreux avantages qu'il présente pour l'apprentissage des langues étrangères.

2.2.1.4. Les années 1970-1990 et l'introduction du jeu en classe de langue

Dans les années 1970, Brougère (2000) rappelle que la place du jeu dans le développement de l'enfant est grandissante, sans pour autant qu'il soit mis au centre de la pédagogie. Il est donc peu mis en pratique.

Caré et Debyser dénonçaient, à l'époque, le manque d'études sur le rapport entre le jeu et le langage. Leur ouvrage, rédigé aux débuts des approches communicatives, tentait alors de montrer en quoi le jeu « permet le maniement de certaines régularités de la langue » (1978 : 11). Ils expliquaient que le jeu, par sa capacité à faire parler les élèves, leur faisait observer des structures linguistiques qu'ils pouvaient reproduire. Ils ont alors

introduit une réflexion plus technique sur la place que le jeu pouvait prendre dans une classe de FLE, en évoquant le jeu comme tâche authentique. Dans leur œuvre, ils choisissaient déjà de ne pas se concentrer uniquement sur la place du jeu chez l'enfant, car pour eux cette activité est efficace également avec « des groupes d'adolescents ou d'adultes » (ibid. : 10). Toutefois, comme le déplore Silva (2008), les listes de jeu proposées dans leur ouvrage, sont une façon d'instrumentaliser le jeu en le proposant sous plusieurs formes mais sans le problématiser. L'œuvre de Caré et Debyser se concentre en effet sur la connexion entre jeu, langage et plaisir. Ils listent ainsi un important nombre de jeux, basés sur la parole et l'échange, sans réellement approfondir ce que ceux-ci apportent à l'apprenant.

Les années 1980 sont marquées par le jeu de rôle et les simulations, que nous avons décidé d'exclure de cette étude. (cf. Chapitre 1, 2.1.4. : 21)

2.2.2. La place croissante du jeu en classe de français langue étrangère depuis le début des années 2000

Aujourd'hui le jeu semble avoir acquis une place légitime dans les classes de langues. Toutefois, cette légitimité est encore régulièrement remise en question, et un professeur qui décide de proposer des jeux dans ses classes continue de devoir se justifier face aux parents, à ses collègues et parfois aux apprenants. Il est donc important, pour tout enseignant qui souhaite proposer une didactique ludique, d'avoir des arguments solides pour justifier son choix.

2.2.2.1. Une entrée lente due à un manque de légitimité

« Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, le jeu constitue un outil séduisant et assez bien accepté à l'ère de l'éclectisme. Néanmoins, il est toujours aussi controversé et relativement méconnu. » (Silva, 2008). Comme Silva, la plupart des auteurs qui choisissent de travailler sur le jeu, commencent leur travail par souligner le fait que celui-ci n'est pas toujours pris au sérieux. On considère bien souvent qu'il n'a pas de place légitime, notamment car il n'est vu que comme un moment de détente après que les élèves ont réalisé des efforts dans le cadre d'un apprentissage plus formel (Sanchez et Romero, 2020). De nombreux théoriciens tentent alors de lui donner une valeur plus concrète, car bien qu'il soit souvent évoqué dans les textes théoriques, son exploitation est rarement valorisée ou n'est pas suffisamment décrite pour guider l'enseignant. C'est ce que l'on peut notamment critiquer avec la position du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001). Le jeu y est en effet peu présent, une partie est intitulée « utilisation ludique de la

langue » (ibid. : 47). Dans ce paragraphe, nous pouvons observer une brève liste de jeux possibles sans montrer leurs avantages ou les adaptations nécessaires pour leur mise en place par un enseignant. Le texte ne présente ainsi ni les caractéristiques du jeu, ni ses potentiels avantages. Il est vu comme un support de vérification de l'apprentissage et non comme un moyen d'apprendre. Si le champ lexical du ludique est présent dans ce texte de référence, il n'y est pas défini, ou développé. De plus, l'occurrence majeure du terme « jeu » est dans l'expression « jeux de rôle ». Le même problème est remarquable dans les manuels, comme l'observe Tuboeuf (2021), qui démontre que ces livres proposent des exercices pour vérifier la compréhension du cours sous l'intitulé de jeu. Ceux-ci laissent rarement la place à la créativité des participants, et s'approchent ainsi de la ruse pédagogique.

Le jeu est donc depuis des années souvent évoqué, prôné, mais pas toujours problématisé. Il convient de plus d'être attentifs à son exploitation, car souvent lorsqu'il est mis en place en classe, on perd ses caractéristiques essentielles : le divertissement et la prise de décision des apprenants. Bien souvent, dans les ouvrages demeurent uniquement la forme ludique, la compétition et la récompense. Dans ces situations, les élèves qui peuvent réaliser un jeu en classe sont toujours guidés non seulement par des règles, mais par des constructions contraintes, comme avec les mots fléchés.

Ainsi, les auteurs qui proposent d'employer le jeu en classe doivent décrire de façon plus précise leur manière de garder les caractéristiques essentielles du jeu lorsque les professeurs doivent les adapter à la classe de langue. Il est de plus crucial de décrire les apports du jeu et de justifier en quoi celui-ci présente un intérêt réel pour les apprenants.

2.2.2.2. Le jeu entre dans les classes de langue pour diversifier les méthodes d'apprentissage

Un premier élément en faveur de l'introduction du jeu en classe est présenté par Brougère (2000) qui interroge la place de l'éducation informelle dans les établissements scolaires. Il rappelle, en effet, que l'on peut tirer un apprentissage de situations quotidiennes qui ne portent en elles aucun objectif ouvertement éducatif. C'est dans ce cadre que peut s'insérer la conception du jeu comme un espace d'apprentissage, et pas seulement dans une logique de ruse. La pédagogie du jeu cherche des moyens de rendre l'apprentissage des langues plus attrayant et motivant tout en mettant à l'épreuve les connaissances des participants (Décuré, 2001). Par l'implication des connaissances antérieures et la tentative de les réemployer, le jeu cesse d'être un simple divertissement et devient un moyen de mise en situation des connaissances étudiées.

Même si le jeu pédagogique n'est pas un simple divertissement et toujours un lieu d'apprentissage, il reste indispensable de laisser au jeu proposé en classe son contexte ludique et ainsi respecter les particularités de ce dernier. En premier lieu, pour justifier la proposition du jeu en classe de façon institutionnelle, Silva (2008 : 23) démontre qu'elle correspond à une tâche actionnelle telle qu'encouragée par le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001). En citant le texte de référence, elle démontre en effet que le jeu correspond parfaitement à la définition de la mise en situation authentique :

Il s'agit de « visée[s] actionnelle[s] que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction [...] d'un but qu'on s'est fixé » qui « requièrent le recours à des stratégies de la part de l'auteur qui communique et apprend » et qui « comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de textes oraux ou écrits ».

Par la reprise de la définition du *CECRL* (ibid.) Silva (2008) montre que dans le jeu l'élève trouve un but et l'atteint grâce à des stratégies de communication qui sont pour lui source d'apprentissage à travers les compétences principales de compréhension et production écrites et orales, comme le prône le document, en parlant du rôle de la tâche authentique.

Au-delà de justifier la place du jeu en classe de langues, Silva (ibid.) donne les caractéristiques d'une activité pour qu'elle puisse être considérée comme un jeu. Il existe ainsi quatre « régions métaphoriques : le matériel, le contexte, la structure et l'attitude » (ibid. : 15) qui sont reliées au phénomène ludique. Elle définit ainsi quatre aspects nécessaires pour considérer une activité ou un objet comme un jeu. Elle donne, en premier lieu, une place importante au matériel et aux objets qui servent de support. Ce matériel doit être varié, robuste et divertissant. Pour faciliter le travail de l'enseignant et limiter les dépenses, elle conseille également l'emploi d'outils polyvalents. Selon elle, ce n'est pas le matériel qui définit la spécificité du jeu, mais l'usage que l'enseignant en fait. Pour optimiser cette utilisation, l'enseignant doit avoir une bonne maîtrise des structures ludiques. En évoquant ces dernières, elle montre l'importance des règles et du cadre dans lequel le jeu se déroule. Ces règles doivent être claires et comprises par tous les participants au risque de mal jouer, voire de sortir du jeu. Le jeu se définit de plus par un contexte propice au divertissement auquel le professeur doit être attentif. Les élèves ont besoin de se sentir à l'aise dans un contexte qui les amuse, autrement ils ne pourront pas être dans une attitude ludique, indispensable à la bonne réalisation d'un jeu. Ce comportement se caractérise par un entre-deux entre l'implication et la prise de distance : les élèves doivent être « capables de s'adonner entièrement à l'activité avec intérêt et enthousiasme, tout en

gardant l'esprit léger face aux échecs de parcours. » (ibid. : 18). Il est important qu'ils prennent la parole, participent de leur propre volonté, mais mettent à distance les erreurs, ou les difficultés, d'où la nécessité, évoquée en 2.1.4. (21), de déstigmatiser l'erreur. Le jeu a, de surcroît, cette capacité particulière de transformer l'erreur linguistique en difficulté du jeu, ce qui réduit le sentiment d'échec. Puisque quand nous jouons nous sommes dans un monde de fiction, il nous semble moins risqué de tenter des modes d'expression qu'on n'utiliserait habituellement pas (Fournier, 2014). Silva (2008) présente ici les caractéristiques idéales de la mise en place d'un jeu en classe, mais elle précise également que malgré les efforts de l'enseignant, l'attitude ludique n'est pas programmable. En effet, puisque ce sentiment est subjectif, même un enseignant très préparé avec la volonté de proposer une activité amusante, risque toujours de se confronter à des apprenants qui participent à l'activité sans avoir la sensation de jouer. En conséquence, le travail de l'enseignant sur l'implication des participants est particulièrement important, notamment pour ne pas perdre les spécificités ludiques du jeu.

2.2.2.3. Le jeu pédagogique est-il toujours un jeu ?

Pour rester divertissant le jeu doit être, en premier lieu, relativement bref (Ciobanu, 2022) et ne pas être interrompu par la division des heures de cours. De plus, les règles ne doivent pas être trop complexes ; il est ainsi parfois obligatoire de procéder à leur simplification pour rendre un jeu accessible à des étrangers, étant donné qu'habituellement, les règles de ce dernier sont pensées pour des natifs. Il est, de surcroît, important que le jeu s'intègre de façon cohérente au programme didactique. Cependant, dans ce cas ne risquons-nous pas de dénaturer le jeu ? Selon Décuré (2001 : 9) « le jeu pédagogique est une contradiction dans les termes » : en effet l'une des spécificités du jeu est son improductivité. Ainsi, comment un jeu qui vise l'apprentissage peut ne pas être considéré comme un oxymore ? Caon (2022) répond à cette question en considérant que le jeu n'a pas de fin en lui-même, qu'une fois le jeu fini il n'a plus d'influence sur le quotidien, la vie réelle. Pour éviter la confusion, il préfère d'ailleurs parler « d'activités ludiformes » (ibid. : 55). Celles-ci suscitent un comportement ludique de l'élève, malgré la situation d'apprentissage, et elles sont un moyen d'atteindre des objectifs éducatifs par la réutilisation des connaissances. Il n'est pas en lui-même une situation d'apprentissage, mais de réemploi ou de création d'apprentissages nouveaux.

Il est donc important de proposer des jeux dans lesquels les connaissances antérieures sont exploitées de la façon la plus inconsciente possible, pour ne pas réduire l'aspect ludique de l'activité. Cela est une action particulièrement importante pour débloquer la prise

de parole des participants, notamment des adultes, qui auront probablement besoin de s'exprimer de façon spontanée dans la langue étudiée. En effet, il est souvent rare que l'ensemble d'une classe de mineurs ait dans un futur proche un besoin direct d'échanger dans la langue qu'ils étudient. Or, lorsque l'on travaille avec des adultes, bien souvent ceux-ci apprennent la langue dans le but de communiquer avec des natifs. C'est pour cette raison qu'il nous semble important, malgré la majorité de théories qui se concentre sur le rapport entre le jeu et l'enfance, de démontrer que le jeu en classe de langues est également bénéfique pour les adultes.

2.2.2.4. Le jeu est-il adapté à des apprenants adultes ?

Quand Chateau (1946) cité par Caré et Debyser (1978 : 8) affirmait que le jeu avait sa place à l'école maternelle mais serait « une faute lourde » à l'école primaire, on suppose un refus catégorique de l'introduction de l'apprentissage informel après un certain âge. Or, les conceptions du jeu sont en constante évolution et on prône de plus en plus l'intérêt de proposer des jeux également à des adolescents ou des adultes, comme l'affirme Caré et Debyser (ibid. : 10) :

Chaque fois que l'on instaure, même avec des groupes d'adolescents ou d'adultes, des pratiques de représentation symbolique mimées ou jouées, qu'elles soient réalistes, fantaisistes, projectives, ou même résolument oniriques (voir les chapitres sur les jeux théâtraux et sur les jeux de créativité), l'on recrée en partie les conditions de cet épanouissement du jeu sémiotique et symbolique dont Piaget disait qu'il marque « l'apogée du jeu infantin »; que l'on ne craigne pas trop ce retour vers l'enfance, c'est aussi le retour vers la créativité.

Ces deux auteurs démontrent que les pratiques ludiques remettent l'adulte dans la même position de créativité et d'inventivité que lorsque des enfants jouent, et que c'est dans ce contexte qu'ils peuvent s'épanouir et développer une forme d'apprentissage différente. Il faut alors changer le regard sur le jeu et démontrer, comme le font Sanchez et Romero, que les apprenants développent des compétences, qu'elles soient linguistiques ou de socialisation qui sont « clairement transférables à d'autres contextes » (2020 : 43). L'intérêt du jeu avec les adultes est donc de leur permettre d'user de leur créativité pour mettre en place des stratégies de communication qu'ils pourront réemployer hors de la salle de classe. Il faut rappeler qu'aucun jeu n'est par essence éducatif, l'important est ce que le participant en retire. Si un adulte dans un espace informel est capable de garder l'aspect frivole voulu par le jeu, mais d'acquérir simultanément des compétences dans la langue qu'il étudie, alors on peut parler d'un jeu réussi.

Nous soutenons ainsi l'introduction du jeu de société dans les classes de FLE, peu importe l'âge des participants. L'important est que le contexte créé permette une libération de la prise de parole et un progrès linguistique, et que les jeux soient adaptés aux intérêts et habiletés des participants. Un même jeu peut d'ailleurs être proposé à des enfants ou des adultes, mais des adaptations sont nécessaires.

La difficulté, lorsque l'on travaille avec un public adulte, est que certains sont réticents et considèrent le jeu comme inutile, comme beaucoup de théoriciens, ils le voient comme un passe-temps et peuvent être déstabilisés (Silva, 2008). Il convient alors que le professeur explique sa position, et insère le jeu pédagogique dans le contrat d'apprentissage qu'il propose aux élèves (ibid.). Il doit toujours mettre en avant les activités cognitives que les participants développeront durant l'activité et pousser les participants à élaborer des stratégies dans un nouveau système avec des règles inhabituelles (Caon, 2021). C'est d'ailleurs pour Jimenez (2017) dans ces situations que les élèves sont capables d'employer des opérations de haut niveau sans uniquement rester bloqués sur celles de bas niveau telles que l'accès au lexique, la syntaxe ou la phonologie. Ils sont, en effet, capables d'utiliser un référentiel pragmatique et conversationnel hors de leurs habitudes, et donc de développer des stratégies de communications différentes. Malgré ce potentiel important, il faut toujours veiller à éviter la surcharge cognitive. En effet, proposer un jeu trop compliqué pourrait avoir un coût sur les processus de contrôle cognitif et créer une confusion dans les connaissances de l'apprenant. L'enseignant doit ainsi toujours bien réfléchir à l'accessibilité des jeux qu'il propose, car « les mécanismes ludiques ne doivent en aucun cas entraver la procéduralisation des connaissances en raison d'un coût attentionnel excessif et de la nature autotélique du jeu » (Jimenez, 2017 : 6).

2.3. Classifications des jeux

Tout comme les définitions des jeux varient selon les auteurs, les classifications de jeux sont également très différentes d'un auteur à l'autre. Bien qu'il en existe plusieurs, nous choisissons de présenter les classements proposés par Caillois et Silva. Ceux-ci nous semblent en effet être les plus adéquats pour notre contexte de travail. Ces deux classements nous serviront donc à identifier les jeux les plus adaptés pour un apprentissage scolaire qui stimule la production orale avec des apprenants italophones adultes.

2.3.1. Les quatre rubriques du jeu de Caillois

Caillois décrit quatre rubriques de jeux reprises par de nombreux auteurs, tels que Silva (2008) ou Jimenez (2017). La première catégorie : l'agôn, représente la

compétition, le besoin de gagner. Pour que la compétition soit réelle, les règles doivent donner les mêmes opportunités aux participants « l'égalité des chances est artificiellement créée pour que les antagonistes s'affrontent dans des conditions idéales. » (Caillois, 1958 : 56). La seconde catégorie : l'*alea* repose sur le hasard, les élèves n'ont pas de prise sur les éléments du jeu et ils sont mis face à un destin incertain. La troisième catégorie est nommée *mimicry*, elle représente le simulacre, les participants deviennent des personnages et agissent selon le personnage qu'ils interprètent. Selon Jimenez (2017), cette catégorie est celle qui encourage le plus la prise de parole des apprenants, et les met le plus facilement en situation de communication. Ce sont, pour lui, ces situations qui créent des pratiques orales motivantes. Enfin, la dernière catégorie : l'*ilinx* aussi appelée « vertige » (Caillois, 1958 : 61) s'intéresse aux émotions procurées au participant, dans ces situations il n'y a pas de compétition, mais un intérêt pour le plaisir et les sensations ressenties.

Ces quatre catégories ne sont pas indépendantes et peuvent être croisées dans un même jeu selon six différentes combinaisons (ibid.) : compétition – chance ; compétition – simulacre ; compétition – vertige ; chance – simulacre ; chance – vertige. Dans le cadre de cette recherche, nous avons tenté de choisir des jeux pouvant faire partie de différentes catégories, mais priorisant le vertige et le simulacre. Bien évidemment, dans de nombreux jeux une part de chance demeure toujours, il est presque impossible de réaliser un agôn parfait où tous les élèves sont mis sur un pied d'égalité : des paramètres sur lesquels on ne peut pas agir persistent donc toujours.

Jimenez (2017) rappelle que ces quatre catégories de jeux évoluent dans un continuum entre *paidas* et *ludus*. Le *paidas* représente la spontanéité, le besoin de divertissement, l'impulsion des participants libres de s'exprimer dans le cadre du jeu. Le *ludus*, en revanche, représente les conventions arbitraires, les règles qui structurent l'activité et organisent la façon de s'exprimer des participants. Ainsi, dans une même catégorie de jeux, les joueurs peuvent être plus ou moins libres et les règles plus ou moins strictes.

2.3.2. Les cinq catégories de jeu de Silva

Pour Silva, il existe cinq catégories de jeux utiles pour la classe de langue étrangère : « jeux de langue, jeux d'expression, jeux d'images, jeux de défi et jeux de stratégies » (2008 : 58). D'après l'auteur, ce sont les deux premières catégories qui sont le plus souvent exploitées en classe de langues puisqu'elles mettent en leur centre la maîtrise de la langue. Toutefois, nous porterons un intérêt particulier aux deux dernières catégories qui génèrent « du discours et de nombreux échanges » (ibid. : 58). Dans le cadre de cette

recherche, nous nous intéresserons en particulier aux situations qui permettent une interaction entre les élèves et donc les situations de débat et de communication seront parmi les plus intéressantes.

L'auteur classe dans les jeux de langues ceux qui « permettent de sensibiliser les élèves à des champs sémantiques donnés, à conceptualiser certaines règles grammaticales simples de discriminer des paires d'opposition phonétiques, mais aussi de systématiser et de réviser des objectifs grammaticaux, phonétiques et lexicaux. » (ibid. : 58). Ces jeux sont ainsi principalement une forme de révision du lexique, de la grammaire ou de la phonétique étudiés en amont. Bien souvent, il s'agit de travailler sur le mot individuellement et non sur la communication, la construction de la phrase. Nous avons proposé à nos élèves certains jeux de ce type, mais nous les avons exclus de notre analyse puisqu'ils ne demandent pas la mise en place de stratégies de communication, mais uniquement de réemployer des connaissances antérieurement acquises.

Les jeux d'expression demandent aux élèves d'exprimer un point de vue, à travers une expression écrite ou orale continue. Il s'agit de jeux narratifs, où les élèves doivent faire preuve d'inventivité. Dans le cadre de notre recherche, ce type de jeu a également été écarté. En effet, en connaissant le public auquel nous nous adressons, nous sommes consciente du besoin de susciter une curiosité ou une compétition. Pour cette raison, nous avons privilégié d'autres types de jeux.

Les jeux d'images n'ont pas non plus fait partie des jeux que nous avons proposés à notre classe, car ils sont souvent destinés à un public très jeune et n'encouragent que très peu la prise de parole.

Les deux dernières catégories proposées par Silva (ibid.), nous ont intéressée plus particulièrement : les jeux de défis qui mettent à l'épreuve les connaissances des élèves et les poussent en équipe à travailler sur l'interculturel ; et les jeux de stratégie où les élèves sont dans une situation simulée et doivent résoudre une enquête.

Aux catégories évoquées par Silva (ibid.), il est important d'ajouter un filtre qui peut les différencier : chaque jeu peut être individuel, compétitif ou collaboratif.

Il est dans tous les cas importants d'arrêter de penser le jeu comme uniquement linguistique, et travailler sur d'autres aspects que les jeux de mots, comme le préconise Suso (2003). Pour cette raison, nous avons considéré que la meilleure manière de redynamiser un cours et de proposer des activités stimulantes était par l'usage du jeu de société, auquel Silva donne une place importante. Elle choisit de développer la définition de Jean-Marie Lhôte comme des jeux qui « supposent 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 » (Silva, 2008 : 55). Comme le souligne Silva, cette définition est très vaste et inclut presque tous les jeux qui se font à plusieurs en respectant des règles. Elle choisit ainsi de n'inclure dans la définition du jeu de société que les jeux qui font partie du circuit industriel et destiné au grand public. Nous avons pris la même décision en considérant que si les jeux proposés actuellement dans les magasins intéressaient des adultes francophones, le concept pouvait être tout autant apprécié par des adultes italophones.

Comme l'explique Caon (2021), L'utilisation de jeux authentiques permet, de surcroît de faire découvrir des aspects culturels français à des étudiants étrangers. Les jeux donnent toujours une image de la société par les règles, symboles et éléments auxquels ils renvoient. En effet, en premier lieu, la culture des jeux de société est actuellement bien plus développée en France qu'en Italie. En France, les soirées jeux de société entre jeunes adultes sont de plus en plus communes, tandis qu'en Italie elles sont plus rares. Les apprenants avec lesquels nous avons travaillé ont ainsi redécouvert pour certains le plaisir de jouer, et nous ont demandé dans quels magasins ils pouvaient à leur tour trouver des jeux. Cela peut ainsi porter à des conséquences étonnamment positives. En effet, un élève qui se rend compte qu'il est capable de jouer en langue étrangère peut décider de continuer l'apprentissage informel hors de la salle de cours et se servir des technologies de l'information et de la communication (désormais TIC) pour chercher en ligne d'autres personnes avec qui reproduire ses jeux (Silva & Brougère, 2016). Au-delà de la forme, les aspects culturels se retrouvent évidemment dans le contenu, qu'il s'agisse des références à des personnages célèbres, à des films ou à des lieux. Même dans les jeux de langue où il s'agit de ne travailler que sur le lexique, le choix des mots proposés est nécessairement représentatif de la culture du pays producteur du jeu.

En conséquence, le jeu est une activité libre destinée à des adultes ou à des enfants, qui doit leur procurer une certaine forme de plaisir. Ils peuvent se fonder sur une compétition, ou sur la coopération entre les élèves. Pour choisir les activités à proposer il est possible de sélectionner différents types de jeux. L'important est désormais de comprendre quels sont ceux qui peuvent être proposés à des adultes qui étudient le français comme langue étrangère. Nous nous intéresserons pour cela plus spécifiquement aux jeux susceptibles d'encourager la production orale et la simulation de situations de communication authentiques, c'est-à-dire aux jeux d'expression et de résolution de problèmes.

3. Le jeu pour stimuler la production orale

Le jeu est par conséquent une activité ludique structurée par des règles, qui peut être basée sur la collaboration ou la compétition. Par la volonté de gagner, et la nécessité de se faire comprendre par les autres participants, la pratique d'un jeu s'approche d'une situation de communication authentique, qui rend la prise de parole plus spontanée et fluide pour les élèves. Le jeu présente donc de nombreux atouts pour stimuler la production orale.

3.1. Pourquoi proposer un jeu ?

Le professeur peut choisir d'introduire un jeu dans son déroulement didactique pour plusieurs raisons. Longtemps, on a considéré qu'il ne s'agissait que d'une pause, d'un moment de détente entre deux activités considérées comme plus sérieuses, ou peut-être comme une activité brise-glace. Toutefois, les théories montrent de plus en plus fréquemment l'impact positif du jeu sur la motivation des élèves et la stimulation de la production orale spontanée.

3.1.1. Le jeu comme stimulation de la production orale

D'après Silva, le jeu présente trois grands types d'avantages : moteurs, affectifs et cognitifs. Dans le cadre de cette étude, nous faisons le choix de ne pas nous attarder sur les avantages moteurs, qui auraient été trop difficiles à observer. Nous précisons tout de même, que le jeu pousse les élèves à exploiter un « comportement communicatif global en sollicitant le corps, la sensibilité et l'intellect » (Silva, 2008 : 25). Le jeu a ainsi également un pouvoir de stimulation du non-verbal, qui est très rarement valorisé dans les exercices scolaires, alors qu'il est indispensable dans la communication réelle.

Nous choisissons, toutefois, de nous intéresser de façon plus précise aux aspects cognitifs liés à l'apprentissage et affectifs liés au plaisir de la pratique de la langue, qui sont les raisons qui nous ont poussé à réaliser une recherche sur le jeu. Le choix du jeu en classe est toujours justifié, surtout lorsqu'il est lié à une pratique à l'oral, par la volonté de faire participer les élèves. En effet, un jeu est proposé pour faire parler selon quatre modalités différentes, comme les présentent Caré et Debyser (1978). Dans un jeu, en plus de parler pour jouer, on parle en premier pour énoncer une règle, en second lieu pour la commenter, et essayer de la comprendre, voire peut-être de la modifier. Enfin, on peut également parler pour influencer un joueur : l'encourager, donner des renseignements,

essayer d'intimider l'adversaire. Les possibilités de prise de parole sont ainsi nombreuses et peuvent viser des objectifs différents.

Dans tous les cas, il reste important de donner aux élèves une possibilité de participation volontaire, de les laisser prendre des décisions et de leur permettre d'observer de façon directe les conséquences de leurs décisions sur la situation de communication (Brougère, 2005). En effet, fondé sur l'interaction, le jeu évolue toujours selon les réactions des autres participants, ce qui en fait une activité dynamique et interactive, tout comme le serait un dialogue avec un Francophone. De surcroît, le jeu présente l'avantage de redistribuer les tours de parole (Tuboëuf, 2023), en effet selon les jeux et les règles, on peut augmenter le temps de parole d'un élève habituellement timide ou limiter le temps de parole d'un élève généralement extraverti, puisqu'ils devront, par exemple, s'exprimer en un temps limité. Il est toutefois important que les mêmes règles s'appliquent à tout le monde, et que les limites de temps ou d'outils pour s'exprimer soient identiques pour tous, pour équilibrer les prises de parole sans qu'un élève se sente censuré ou un autre forcé à parler. Il existe donc des jeux qui structurent et limitent les interventions des élèves, mais généralement une seule personne est limitée dans son expression, pendant une durée précise, et les tours s'alternent. Les autres participants ont une bien plus grande liberté de prise de parole, et peuvent prendre d'eux-mêmes l'initiative de s'exprimer, parfois sans attendre leur tour.

C'est ainsi parce qu'il multiplie les possibilités d'intervention et en augmente de façon conséquente le temps où les élèves s'expriment que le jeu présente un réel intérêt didactique, et qu'il a un impact sur la production orale. En effet, c'est en pratiquant une langue étrangère le plus régulièrement possible et de façon spontanée dans des situations différentes que l'on acquiert de l'aisance (Beke, 2019). Jouer c'est ainsi apprendre à utiliser la langue étudiée dans des contextes variés et en employant tous les instruments qui sont à notre disposition, même des moyens non-linguistiques. Ceci devrait également permettre une meilleure acquisition du vocabulaire et des structures grammaticales étudiés dans des contextes plus formels.

3.1.2. Le jeu comme moyen de mieux retenir les éléments étudiés

Caré et Debyser (1978 : 11) affirment que « le jeu, mieux que beaucoup d'exercices, permet le maintien de certaines régularités de la langue. L'utilisation récurrente de mots ou de règles dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique ». Toute notre recherche est partie de ce postulat : le jeu permet une stabilisation des

acquis grâce à la mise en situation réelle des apprenants. Cette affirmation est également soutenue par Weiss, qui soutient que

L'apprentissage a eu lieu lorsque les élèves sont capables de réutiliser de façon nouvelle, en dehors du contexte d'apprentissage initial le vocabulaire et les structures enseignées et travaillées pendant les cours de français, autrement dit lorsqu'ils sont capables de résoudre de nouveaux problèmes (2002 : 77).

Le jeu est une situation où les élèves doivent, dans un contexte complètement différent de celui auquel ils sont habitués, réemployer les structures étudiées. C'est le changement de contexte, et la capacité d'adaptation qui permet de vérifier que les éléments ne sont pas simplement appris par cœur et répétés, mais au contraire intégrés et assimilés. Si un élève peut spontanément recourir à un élément qu'il a étudié et le réutiliser dans un contexte différent, c'est bien la preuve qu'il a compris ce qu'il a étudié. Les apprenants s'habituent ainsi à réélaborer leurs apprentissages, réorganiser les informations de façon logique et à réagir à la situation face à laquelle ils sont placés, comme ils le seraient s'ils communiquaient avec un Francophone.

3.1.3. Le jeu comme mise en situation authentique

Alors que depuis les approches communicatives, le jeu de rôle est présenté comme une situation de communication authentique, nous avons démontré que nous ne partageons pas ce point de vue car bien souvent les élèves simulent des situations dans lesquelles ils ne se trouveront jamais. (cf. Chapitre 1, 2.1.4 : 21). Le jeu, tel que nous le proposons, est en revanche basé sur une simulation assumée : nous ne sommes pas dans un contexte réel. Cependant, il est appliqué à une situation que les élèves pourraient rencontrer dans leur vie quotidienne : jouer à un jeu de société, comme s'ils étaient des natifs. Ils sont ainsi à la fois impliqués et à distance des conséquences du jeu et se laissent facilement prendre par la volonté de gagner, d'être compris par les autres. En ce sens, il est possible de considérer le jeu comme une situation authentique. Les apprenants ne sont pas réellement mis dans des situations proches de communication qu'ils pourraient avoir dans la vie réelle, mais poussés à échanger sur un sujet qui devrait les intéresser, piquer leur curiosité, en même temps qu'il les contraint.

Pour Caon, le jeu présente six caractéristiques communes à l'échange en situation authentique : « *relazionalità* » (Caon, 2022 : 60), « *pragmaticità* » (ibid. : 61), « *espressività* » (ibid.), « *autenticità* » (ibid.), « *biculturalismo e comunicazione interculturale* » (ibid.) et « *naturalità* » (ibid. : 62). Par la *relazionalità*, Caon met en avant l'importance de l'échange avec les autres puisque dans le jeu se met en place un dialogue indispensable

pour pratiquer la langue. Par la *pragmaticità*, Caon évoque le fait que la langue sert à faire quelque chose, c'est une action sociale qui a une influence sur les autres interactants. Dans le jeu est aussi présente *l'espressività* qui permet aux élèves d'être impliqués émotionnellement comme dans une situation authentique. Pour l'auteur, *l'autenticità* est une caractéristique intrinsèque du jeu, puisque le participant est toujours immergé dans son action, qui en devient nécessairement authentique. Cependant, dans le jeu, comme dans l'échange avec une personne qui parle la langue étrangère que nous étudions, une place importante doit également être donnée à l'aspect culturel, au *biculturalismo* et à la *comunicazione interculturale*. Même si le jeu est pratiqué avec des personnes qui ont la même culture que nous, le fait même d'utiliser un jeu francophone nous fait découvrir des aspects de la culture du pays de provenance du jeu. Enfin, dans le jeu comme dans la communication authentique, il y a la *naturalità* : l'élève ne doit pas constamment être en train d'interroger ses apprentissages, mais faire des tentatives, s'exprimer comme il pense que cela est le plus adéquat. La langue n'est dans ce cadre plus objet d'apprentissage, mais moyen de communication. L'élève qui parle dans le cadre d'un jeu doit chercher à atteindre un but à travers l'usage de la langue, mais ne pas être bloqué par celle-ci. Bien souvent, ceci n'est possible que si le jeu motive l'élève et le pousse à se dépasser.

3.1.4. Le rôle du jeu dans la motivation des élèves

Pour que les élèves participent et que le jeu soit stimulateur de production orale, il est nécessaire que les participants aient envie de jouer. Pour cela, l'enseignant doit trouver un moyen de travailler sur les motivations extrinsèques et intrinsèques des élèves (cf. Chapitre 1 : 1.3.4. : 17). En premier lieu, la motivation extrinsèque est stimulée par la possibilité de gagner, et la compétitivité. Cependant, le challenge peut aussi avoir une influence sur la motivation intrinsèque (Brunea, 2021), puisqu'au-delà de dépasser les autres, un participant sera très fier d'observer ce qu'il est lui-même capable de produire : « les apprenants éprouvent un véritable plaisir à découvrir qu'ils sont capables de communiquer en situation authentique de jeu. » (Silva, 2008 :30). Pour que cette forme de motivation ne s'essouffle pas il est toutefois important de choisir des jeux ni trop simples ni trop difficiles, autrement l'apprenant risque de s'ennuyer. Pour Barthélémy-Ruiz (2006), le jeu est une méthode « gagnant-gagnant » puisqu'un élève qui apprécie un jeu est capable de faire des efforts sans se rendre compte des difficultés qu'il surmonte.

Le jeu permet de plus de redistribuer les cartes et de placer les participants à des positions qu'ils n'ont pas l'habitude d'occuper. « Le jeu rétablit l'équilibre entre les “bons

élèves” et les “cancre” qui trouvent souvent l’occasion d’afficher des talents insoupçonnés » (Silva, 2008 : 27). En effet, un élève studieux et habituellement premier de la classe ne sera peut-être pas le plus rapide ou le plus efficace dans un jeu de devinettes. Au contraire, un élève qui n’excelle pas en français pourrait faire preuve d’une grande capacité de logique ou de déduction. Cela peut permettre d’accroître la confiance en eux d’élèves habituellement en difficultés. En même temps, un élève, dans un même jeu ou dans des jeux différents peut occuper des postures différentes qui lui permettront à des degrés variés de montrer ses capacités. En effet, au fil des jeux, les élèves peuvent occuper des places de leader, de partenaire, d’adversaire, être la personne qui devine, la personne qui fait deviner, être celui qui cherche une information ou celui qui la cache... Les rôles peuvent être très variés selon les jeux, et les façons de les remplir aussi. Dans un jeu où un élève a une information que les autres doivent deviner, par exemple, on peut trouver celui qui essaie de brouiller les pistes, celui dont les réponses sont vagues ou celui qui tente de donner le plus d’indices possible. L’apprenant doit être capable de s’adapter aux différents rôles qu’il occupe, mais également à la façon dont se comportent les personnes avec qui il joue. Dans ce sens, l’élève est toujours mis dans une situation de résolution de problème et de réaction à l’imprévu.

3.1.5. Le jeu enseigne la résolution de problème et la réaction à l’imprévisible

Le jeu sert en effet à penser à autre chose qu’à l’usage de la langue pendant que l’on parle cette même langue. Pour que cela fonctionne, il faut mettre l’élève dans une situation stimulante, où il a quelque chose à dire, et un objectif à atteindre. Pour cette raison, la situation de résolution de problème est particulièrement productive pour stimuler la production orale. Selon Weiss (2002), la phase de résolution de problème fait partie des activités les plus utiles car elle permet aux élèves de réutiliser de manière libre et personnelle ce qui a été acquis, sans guide. Il y a donc une place importante laissée à l’improvisation, ce qui force les élèves à gérer l’imprévisible et à puiser dans leurs ressources ce qui leur permet de réagir. De cette façon, il est possible de lever des blocages conscients ou inconscients (Silva 2008). Placés face à des problèmes qui sortent de leurs habitudes, les élèves deviennent capables de dépasser leurs limites, d’explorer, de découvrir et de formuler des hypothèses. Le jeu est fait pour tâtonner, faire des propositions, il enseigne que se tromper est normal, et que l’important est de chercher à communiquer avec ce qui nous est donné. Le manque d’information, ou l’incompréhension peut être voulu par les

règles du jeu, ou dû à une mauvaise communication entre les élèves. Il faut donc chercher des solutions pour contourner les problèmes créés par les règles du jeu, ou le manque d'informations. De cette manière, les élèves font appel à des stratégies linguistiques, mais aussi de compréhension qui peuvent leur être nouvelles, afin d'atteindre leur objectif.

En conclusion, le jeu et en particulier les situations où les élèves doivent résoudre un problème ou deviner une information, sont particulièrement utiles pour la stimulation de la production orale. C'est notamment vrai, parce qu'ils mettent l'apprenant dans une situation proche de la communication réelle. Toutefois, l'enseignant qui veut proposer un jeu, ne doit pas simplement compter sur son aspect divertissant. Il doit réellement problématiser son activité, et s'assurer que les conditions dans lesquelles il travaille soient propices aux jeux.

3.2. Les conditions nécessaires pour proposer un jeu

Bien que le jeu présente de nombreux avantages, il est toujours important que l'enseignant qui décide de le proposer dans sa classe ait une préparation adéquate et que certaines conditions soient réunies. Si le professeur ne réalise pas un travail consciencieux au préalable et ne remplit pas correctement son rôle lorsque le jeu se déroule, le jeu risquerait de devenir un simple passe-temps, ou un moment de détente. Il perdrait ainsi toute portée pédagogique.

3.2.1. Les éléments dont le professeur a besoin avant de proposer un jeu

Proposer un jeu en classe demande un important travail de conception et de préparation de la part de l'enseignant. Comme le rappelle Silva (ibid.), l'enseignant doit en premier lieu avoir une vaste connaissance des différents types de jeux qui existent et une connaissance précise du contexte dans lequel il travaille pour proposer des jeux adaptés à ses apprenants. Ceci est notamment indispensable car l'enseignant qui souhaite diversifier ses méthodes d'enseignement et stimuler la production orale par le jeu est très peu guidé par les textes théoriques. Jimenez remarque, en effet, une « quasi-absence de modèle de didactisation des activités orales qui convoquent la composante ludique » (2017 : 5). Il explique que généralement, lorsqu'un jeu est proposé à l'enseignant, on lui présente les objectifs linguistiques, le matériel et les actions à réaliser éventuellement accompagnées de variantes. Cependant, de nombreux aspects indispensables à un bon déroulement en classe sont omis. Il cite « la dimension cognitive » (ibid. : 6), puisque les activités d'interaction orale stimulent à la fois des activités de haut et de bas niveau : il faut réfléchir à l'automatisation de ces opérations pour simplifier la réalisation de la tâche et éviter

la surcharge cognitive. En effet, un élève qui doit réaliser des opérations de haut niveau peut se trouver bloqué par un manque de maîtrise des opérations de bas niveau.

L'apprenant se trouve devant un dilemme permanent, plus visible en production : s'il se concentre sur ce qu'il veut dire (traitement de haut niveau), il gère moins efficacement les contraintes formelles de la langue (traitements de bas niveau) [...]. Malheureusement, le transfert des capacités de haut niveau de la L1 à la L2 n'est pas toujours possible. (Jimenez, 2017 :7)

Il faut ainsi que l'enseignant choisisse des activités qui respectent les capacités cognitives des élèves. Ensuite, Jimenez cite « la dimension-socio-affective » (ibid.: 6) qui doit tenir compte de l'effet de l'activité sur les sentiments des élèves en respectant leur besoin de sécurité ou en stimulant le sentiment d'auto-efficacité (cf. Chapitre 1, 1.3.3. : 15). Il rappelle également que l'enseignant doit être capable de gérer le discours métalinguistique autour de l'activité pour savoir présenter aux participants les objectifs du jeu et les guider dans leur expression pendant le jeu. Il met de plus en avant l'importance de l'itérativité. Pour qu'une activité soit efficace, elle doit être répétée. Pour proposer une activité ludique en classe, l'enseignant ne doit donc pas seulement choisir comment l'insérer dans son programme didactique, mais aussi s'assurer qu'elle puisse s'adapter à un mode de fonctionnement répétitif qui permet une meilleure acquisition des éléments étudiés.

Jimenez (2017) critique ainsi l'absence d'exemples réellement problématisés dans les manuels ou les supports qui proposent des activités ludiques. Toutefois, l'enseignant qui veut correctement préparer son cours peut chercher lui-même ces indications. Pour cela, il est possible de s'appuyer sur les questions listées par Weiss (2002) pour guider le choix d'un jeu. L'auteur liste en effet quatorze questions, qui semblent indispensables à la préparation d'une activité ludique réussie. Il conseille en effet, en premier lieu, de trouver l'objectif de l'activité, de réfléchir ensuite au niveau d'apprentissage où elle peut être proposée avant de se questionner sur les connaissances linguistiques préalables nécessaires à la réalisation de la tâche. Ces deux questions restent évidemment liées : plus le niveau est élevé, moins les prérequis auront d'impact, mais ces questions sont importantes pour préparer les élèves aux jeux. En effet, on peut considérer comme une activité ludique de simples exercices de systématisation, pour réviser ce qui a été appris, tandis que d'autres activités peuvent demander une préparation spécifique. Il peut, par exemple, être nécessaire de fournir du lexique sur un thème donné avant de pouvoir proposer un certain type de jeu. Weiss (2002) poursuit sa liste de questions en interrogeant les savoir-faire. Ceux-ci nous intéressent particulièrement, puisqu'ils peuvent être linguistiques, mais aussi communicatifs, et parfois moteurs. Il demande ensuite ce que cette activité apporte

en termes d'apprentissage, avant de questionner la forme. Il est important de savoir si le jeu est individuel ou en groupe, mais également le type d'activités qu'il implique : « convergente » (ibid. : 10) lorsque la production est guidée, « divergente » (ibid.) lorsque la production est ouverte, ou si c'est une production libre qui demande de résoudre un problème. Il pose ensuite des questions sur la place de l'activité dans la progression et dans l'heure de cours. Il interroge la possibilité de répéter ou non l'activité et le potentiel besoin de proposer une variante. Enfin, de façon plus concrète, il réfléchit à la préparation, aux consignes à donner, à la durée de l'activité et à la place du contrôle linguistique. Si ces réflexions préalables sont communes avec la préparation de tout autre activité didactique, elles demandent un travail généralement plus précis lorsqu'il s'agit d'une activité ludique. En effet, un enseignant qui propose une activité ludique doit se poser de nombreuses questions et être préparé à gérer des situations imprévisibles, au risque de perdre le contrôle de la classe, et que les élèves passent d'une activité ludique mais didactique, à un simple divertissement. Pour proposer une activité ludique réussie, la préparation seule ne suffit pas, la posture de l'enseignant est également importante au cours du jeu et après le jeu. Il ne doit d'abord pas se placer uniquement comme spectateur durant le jeu, mais intervenir en cas de besoin. De surcroît, dans la phase qui suit le jeu, il est important qu'il fournisse ce que Jimenez appelle des « rétro-informations » (2017 : 6). Il s'agit d'un feedback qui permet aux apprenants de valider ou invalider les hypothèses qu'ils émettent, que celles-ci soient linguistiques ou liées au jeu.

3.2.2. L'importance du feedback

Si Silva (2008) rappelle qu'il ne faut en aucun cas associer jeu et évaluation, le feedback reste une étape indispensable d'un jeu pédagogique. Sans être un retour noté, il reste important que les élèves aient un avis sur leur production. Il est pour cela évoqué par plusieurs auteurs. Celui-ci peut venir des autres participants, dans le cadre du jeu, mais un retour de l'enseignant s'avère déterminant pour la stabilisation de l'apprentissage.

En premier lieu, le retour des autres participants permet aux apprenants de savoir s'ils sont ou non compris, ce qui peut avoir un impact sur la dimension socio-affective. Chaque prise de parole est un risque : risque d'être ignoré, risque de se tromper, risque de ne pas être compris. Si d'une part, un élève ressent une grande satisfaction quand il prend un risque maîtrisé, qui mène à une réussite, d'autre part, un participant ignoré lors d'un jeu, peut remettre en question sa façon de s'exprimer à un niveau linguistique, mais aussi son inclusion dans la classe à un niveau social. Il est ainsi indispensable que l'enseignant

veille à réguler les tours de parole et s'assure que les participants puissent intervenir et que leurs interventions suscitent des réactions chez les autres.

En second lieu, un feedback de l'enseignant sur les productions sert à vérifier les hypothèses linguistiques que les participants émettent. L'enseignant doit même, au cours du jeu, corriger les erreurs récurrentes pour éviter qu'elles se reproduisent. On s'approche ici du mode de fonctionnement de l'éducation formelle. Il faut donc être attentif à ne pas interrompre de façon continue le jeu, et laisser les élèves faire des tentatives, autrement on risque de leur faire craindre l'erreur et d'inhiber complètement leur prise de parole. Cependant, le feedback, comme le rappelle Caon (2022), ne doit pas uniquement être correctif, il est aussi important qu'il soit encourageant et montre aux élèves les compétences qu'ils ont été capables de mobiliser pour réaliser l'activité. On peut souligner le fait qu'ils ont réemployé des termes et des structures étudiés, qu'ils ont pu communiquer avec leurs camarades et se faire comprendre dans la langue étrangère.

3.2.3. Le rôle de l'enseignant

L'enseignant a évidemment un rôle clé à jouer dans le choix du jeu, il peut même avoir besoin de le tester avec ses amis, pour savoir comment celui-ci va se dérouler. Cependant, son rôle est également important lors du déroulement du jeu et après le jeu à travers le feedback. Comme le rappelle Silva (2008), il est important qu'il ait une vaste connaissance des types de jeu, et sache gérer l'interludicité pour choisir des activités qui se ressemblent ou au contraire s'opposent, tout en ayant une idée de ce qui peut plaire ou non à ses apprenants.

L'enseignant doit être capable de se mettre dans une attitude ludique, il ne suffit pas d'annoncer un jeu pour que les élèves le perçoivent comme tel. Il doit réellement les encourager à prendre part au jeu. Pour ce faire, il peut occuper trois rôles décrits par Nunan (cité par Mulnet, 2019 : 26) : faciliter la communication, être participant de la communication ou agir comme un observateur. Lors d'un jeu, ces postures peuvent être transformées par celles présentées par l'académie d'Aix-Marseille (cité par Mulnet, 2019 : 39) : l'enseignant accompagnateur qui n'intervient que lorsque les élèves le sollicitent ; l'enseignant en retrait qui n'est qu'observateur ou la posture frontale dans laquelle l'enseignant intervient directement, peut interrompre momentanément le jeu et participer à la diffusion des savoirs. L'enseignant peut de plus intervenir pour s'assurer du respect des règles, aider les élèves à exprimer leurs idées s'ils cherchent à dire un élément qui n'a

pas été étudié. Pour réduire ce risque, il doit de plus préparer les élèves à participer aux jeux.

Dans un premier temps, l'enseignant doit enseigner le lexique nécessaire au déroulement d'un jeu : « c'est à moi », « c'est à toi », « j'ai gagné », « tu as triché ». Brougère (2000) rappelle qu'on apprend aussi aux élèves à jouer, ils ont donc besoin du lexique ludique pour pouvoir s'assurer que les autres participants respectent les règles. L'enseignant doit enfin et de façon logique proposer des jeux accessibles à ses élèves, à partir d'un lexique qu'ils maîtrisent et qui réemploie des structures grammaticales étudiées. Il ne s'agit en aucun cas de proposer un jeu hors de leurs compétences, sinon ils risqueraient de parler uniquement en langue maternelle, ou de ne pas apprécier le jeu.

Après la mise en place de plusieurs jeux en classe, il nous apparaît malheureusement que malgré toutes les précautions prises et la réflexion sur l'adaptabilité du jeu proposé à sa classe, du moment qu'un jeu n'est pas directement testé avec des élèves il demeure très difficile de s'assurer que ce jeu soit réalisable et appréciable par les élèves. Il est de plus impossible de ne trouver que des jeux qui plaisent à tous les participants. Un même jeu peut sembler trop facile pour certains et trop difficile pour d'autres. L'enseignant débutant procède ainsi nécessairement par tâtonnements et propose divers jeux à ses élèves, mais c'est en les essayant réellement en classe qu'il peut comprendre ou non si ce jeu était réellement adapté à son public.

3.3. Les inconvénients du jeu

En effet, au-delà du jugement des supérieurs et collègues, un des grands risques que l'on peut rencontrer lorsque l'on propose un jeu, est de proposer une activité qui n'intéresse pas les élèves et n'atteint pas les résultats escomptés. Le jeu peut présenter quelques inconvénients ou risques qu'il est important d'avoir en tête lorsque l'on choisit de proposer une activité ludique en classe.

En premier lieu, et nous l'avons déjà évoqué (cf. Chapitre 1, 2.2.2.4. : 29) les élèves peuvent être réticents à la pratique d'un jeu soit parce qu'ils ne le pensent pas utile, soit parce qu'ils ne s'en sentent pas capables. Il faut donc dans un premier temps « franchir les barrières psychosociales » (Suso, 2003 :16) et enseigner aux participants à jouer : certains n'osent pas jouer, craignent d'être ridicules, il est donc important de veiller à ne pas mettre les apprenants dans des situations inconfortables. Il est également souhaitable d'éviter de forcer un élève à participer, au plus on peut l'inviter aimablement à essayer ou lui proposer une activité parallèle.

Même lorsque les apprenants sont disposés à jouer, des aspects de leur participation peuvent éloigner l'enseignant de son objectif initial. En effet, les apprenants peuvent s'interrompre et revenir à leur langue maternelle, dans une forme « d'urgence » du jeu, surtout si tous les apprenants se comprennent dans cette langue. Silva (2008) ne considère pas ce passage à la langue maternelle comme un dérapage, mais comme un signe de l'implication des apprenants. C'est par conséquent potentiellement un bon signe. Ce recours à la langue maternelle peut en effet être dû à plusieurs facteurs : un niveau de langue insuffisant pour répondre aux besoins du jeu, et dans ce cas l'enseignant doit questionner ses choix ; ou le fait que l'apprenant soit pris par la compétition, la volonté de gagner et qu'il préfère être compris au plus vite, quitte à ne pas respecter les règles. L'enseignant doit dans ces situations intervenir et chercher à réduire les prises de parole en langue maternelle, par exemple, en instaurant un système de pénalité à l'intérieur du jeu. Dans tous les cas, l'enseignant doit rester conscient qu'il ne pourra jamais prévoir ce qui se passera lors d'un jeu, notamment puisque l'objectif du jeu est de stimuler la spontanéité (Mulnet, 2019). Il faut ainsi que l'enseignant accepte que ses objectifs initiaux ne soient pas toujours atteints, mais reconnaisse tout de même les progrès de ses élèves, ou utilise les erreurs pour construire les cours suivants. Une autre difficulté, liée à l'imprévu suscité par le jeu, peut être le difficile retour à une phase plus formelle, voire même l'apparition de problèmes disciplinaires. Ces problèmes peuvent de plus naître d'une mauvaise gestion de la compétitivité à laquelle l'enseignant doit rester attentif. Il est important que la victoire ou la défaite ne transforment pas les amitiés en hostilité (Curta, s.d.) et que les apprenants ne cherchent pas à gagner à tout prix, mais de façon honnête en respectant les règles et les autres participants.

Pour conclure, un jeu bien maîtrisé par l'enseignant et adapté au public cible, peut permettre aux apprenants de se sentir à l'aise dans une situation proche d'une communication authentique. Ils se sentiront ainsi plus aptes à prendre la parole, et pourront faire de façon inconsciente des progrès linguistiques et communicationnels. Le jeu n'est ainsi pas uniquement un moment de détente, mais bien une situation où l'élève exploite ses apprentissages, les teste et montre ses capacités.

Nous choisissons par conséquent, pour réaliser cette étude, de nous concentrer sur les jeux qui stimulent une production orale spontanée, proche d'une communication authentique. Nous utiliserons des jeux de société proposés dans le commerce, et adaptés au niveau des apprenants. Pour des raisons économiques, nous ne pourrions pas toujours proposer le jeu authentique aux apprenants, et utiliserons régulièrement des photos envoyées

par des amis qui possèdent le jeu, ou notre mémoire et imagination pour recréer des cartes sur le modèle de jeux existants. Pour varier les compétences communicatives nous proposerons des jeux compétitifs et des jeux collaboratifs, des jeux individuels et des jeux d'équipe. Durant l'année scolaire, des jeux centrés sur le lexique ont été proposés, mais pour cette recherche nous choisissons d'analyser les jeux qui demandaient aux apprenants de construire des phrases. Pour reprendre les catégories de Silva (cf. Chapitre 1, 2.3.2. : 32), nous nous intéresserons plus particulièrement aux jeux d'expression, de défi ou de stratégie.

Chapitre 2 : Le contexte d'observation

J'ai commencé à enseigner le FLE dans le cadre du programme d'assistantat de France Éducation International en septembre 2020 dans un lycée linguistique en Italie. Depuis cette expérience, j'ai travaillé dans d'autres lycées italiens, à l'Alliance Française et à la *Scuola di Applicazione*, c'est-à-dire à l'université militaire de Turin. Je pense qu'avoir commencé à enseigner en tant qu'assistante de langue, dont le rôle était de stimuler la production orale, a fortement influencé mon choix de proposer des jeux de société en classe. Passionnée par ces activités, j'ai en effet proposé des jeux dès ma première année d'enseignement. C'est cependant, au cours de l'année scolaire 2022-2023, que j'ai découvert le réel potentiel de ces activités. Je travaillais à nouveau comme assistante de langue, dans un lycée hôtelier, avec des élèves âgés de 14 à 22 ans, qui n'étaient pas intéressés par l'apprentissage du français. La seule activité qui les a poussés à participer a été les jeux de société. Grâce aux jeux, des élèves qui ne prenaient jamais la parole, sont sortis de certains cours en disant qu'ils les avaient beaucoup appréciés, tandis que d'autres demandaient à chaque début d'heure quels jeux nous allions faire. Le regain d'intérêt de ces élèves, et les progrès observables ont été à la fois stimulants pour eux et pour moi. J'avais enfin l'occasion de les entendre parler, et l'enseignante avec laquelle je travaillais pouvait profiter des moments de feedback pour corriger la grammaire ou enrichir leurs connaissances lexicales.

Grâce à cette expérience, le choix de ce sujet de mémoire est devenu une évidence : voir dans quelle mesure le jeu permettait de stimuler la production orale des apprenants, et observer leur progression. Cette année, en parallèle de mon Master 2, j'ai proposé des cours particuliers, effectué mon stage à l'Alliance Française de Turin et travaillé à la *Scuola di Applicazione*. Ayant beaucoup plus d'heures de cours avec mes classes de la *Scuola di Applicazione*, j'ai choisi cet établissement pour y réaliser mes observations, malgré le risque de me confronter à des critiques institutionnelles ou un refus de participation des apprenants.

1. Le jeu à l'université italienne

Au même titre qu'en France, le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001) est un texte de référence en Italie. Les approches préconisées dans l'enseignement des langues étrangères sont ainsi similaires dans les deux pays. Toutefois, comme je l'expliquais dans le chapitre précédent, (cf. Chapitre 1, 1.1.5 : 8) le jeu occupe dans ce texte de référence une place restreinte. Lorsque j'ai choisi de proposer ces activités dans un cadre universitaire

en Italie, j'étais ainsi préparée à devoir justifier mes choix pédagogiques, souvent en contradiction avec les pratiques de mes collègues. La liberté laissée dans l'organisation des heures de classe a cependant facilité mon travail et m'a permis de proposer un grand nombre de jeux dans les classes avec lesquelles j'ai travaillé.

1.1. La place du jeu dans les méthodes d'enseignement italiennes

J'ai précédemment démontré (cf. Chapitre 1, 2.2.2. : 25) qu'en France, de plus en plus de théoriciens et textes officiels conseillaient l'usage du jeu en classe. En Italie, il est plus difficile de trouver des textes officiels qui suggèrent l'utilisation des jeux. On les retrouve cependant dans des manuels, et prônés par un pédagogue italien, qui soutient la « *playful Language Teaching Methodology* » (Caon, 2021 : 452). Il s'agit d'une méthodologie ludique de l'enseignement des langues étrangères. Selon Caon, cette méthode présente de nombreux avantages, tels que la création d'un environnement calme et serein, qui, comme démontré précédemment (cf. Chapitre 1, 1.3.3. : 15), facilite la prise de parole des apprenants. Cette méthodologie met de plus les besoins de l'apprenant en son centre, ce qui accroît l'intérêt des élèves et rend les méthodes d'enseignement plus efficaces. Une approche ludique permet également, selon les jeux, de mettre en avant une forme de collaboration, ou une compétition contrôlée qui poussent les élèves à se surpasser par l'envie de relever un défi. Enfin, les élèves peuvent, selon les jeux, développer des habiletés différentes qui dépassent les simples connaissances linguistiques.

1.2. La place du jeu à l'université

Si Caon (ibid.) écrit principalement des recommandations pour les classes de primaire, collège ou lycée, je considère que, comme démontré précédemment, le jeu peut également être bénéfique aux adultes, notamment pour sa capacité de mise en situation réelle (cf. Chapitre 1, 2.2.2.2. : 26). En premier lieu, en effet, le nombre d'heures de cours de langue dans le cadre universitaire restreint de façon importante l'exposition des apprenants à la langue étrangère. Il est donc impossible de s'approcher du nombre d'heures actives au cours desquelles un enfant apprend sa langue maternelle. Il est par conséquent conseillé de « multiplier les occasions où les productions orales trouvent un cadre naturel pour la reformulation et la répétition, dans l'espoir d'opérer un ancrage dans la mémoire à long terme » (Jimenez, 2017 : 2011). Il s'agit ainsi de proposer des situations authentiques pour permettre aux élèves de mieux intégrer les éléments étudiés.

C'est dans ce contexte que le jeu se présente comme un atout à valoriser. Barthélémy-Ruiz (2006) rappelle que le jeu est, en effet, en France du moins, utilisé dans différents types d'universités, notamment de médecine ou en école de commerce.

Je m'appuie enfin sur les recherches de Tuboeuf (2021) pour soutenir la place du jeu à l'université militaire. Il conclut en effet sa recherche en soutenant que le jeu a un impact sur la motivation intrinsèque de ses apprenants, et qu'il les pousse à participer. Il rappelle tout de même que des freins persistent et bloquent la communication, notamment à cause de la peur de l'erreur.

Je souhaite ainsi par cette étude démontrer que le jeu, préconisé par les méthodes de FLE, a toute sa place à l'université militaire italienne. Je suppose que cette activité multipliera les temps de parole, et stimulera l'esprit compétitif des élèves, ce qui les poussera à prendre part à l'interaction.

2. Description de l'université militaire de Turin et des classes

Ma recherche s'inscrit dans un contexte spécifique : je travaille avec des adultes, mais pas dans un contexte universitaire classique. J'enseigne à l'université militaire, la *Scuola di Applicazione*. Cette école se situe à Turin, en Italie. Il s'agit de l'université de sciences stratégiques où étudient les futurs officiers de l'armée de terre italienne. Après deux années de licence à Modène, ils étudient trois ans à Turin.

2.1. L'établissement et les élèves

Dans la *Scuola di Applicazione*, le français est pour les élèves un cours obligatoire dans leur parcours universitaire lors de leurs première et seconde années de master. Lors de la troisième année de licence, les élèves sont soumis à un test de niveau en français, qui permet de les classer en douze classes distinctes en fonction de leurs résultats. Chaque classe est gérée par un professeur différent. Les élèves avec lesquels je travaille sont dans la classe H normalement constituée uniquement d'élèves complètement débutants. Certains admettent toutefois en cours d'année avoir étudié le français au collège mais en avoir très peu de souvenirs.

Bien que j'aie travaillé cette année avec deux classes différentes, les élèves de première année (202^{ème} cours) et ceux de deuxième année (201^{ème} cours), j'ai choisi de concentrer mes observations sur les élèves de première année. Ceux-ci ont un nombre d'heures de cours plus conséquent, ce qui offre plus de possibilités d'analyse.

En effet, les cours sont répartis de façon assez inégale, environ 150 heures en première année et seulement 65 en deuxième année. Ayant si peu d'heures pour préparer l'examen final, les occasions pendant lesquelles il était possible de proposer un jeu étaient trop rares. De plus, mon objectif était de voir les progrès d'élèves débutants, or les élèves de deuxième année auraient dû avoir un niveau supérieur.

Les classes de l'école sont relativement homogènes et le profil sociolinguistique des apprenants est très similaire. Dans la classe H du cours 202, les élèves ont entre 23 et 25 ans. Il y a huit hommes et une femme. Tous sont italiens, toutefois puisqu'ils proviennent de régions différentes, ils subissent l'influence de différents dialectes. Ceux-ci encore très présents en Italie peuvent parfois compliquer ou faciliter l'acquisition de certaines règles grammaticales ou de lexique. Dans cette classe, tous sont complètement débutants en français, et ne l'ont jamais étudié avant le début des cours au mois de septembre. Ce sont des apprenants captifs, qui n'ont pas d'intérêt particulier pour les langues. Ils ont généralement au moins un niveau B1 d'anglais, sur lequel ils s'appuient pour faire des parallèles lorsqu'une règle ou un mot ne ressemble pas à l'italien. Beaucoup ont étudié l'espagnol au collège, ou parlent un dialecte similaire à l'espagnol dans leur ville d'origine. Il peut ainsi arriver que lorsqu'ils cherchent un mot en français, il leur soit plus facile de parler espagnol ou anglais.

Dans cette classe, deux élèves sont partis en Erasmus de début octobre à début février (K2 et K6). Pendant la deuxième moitié de l'année, un des élèves Erasmus (K6) a de plus été absent, avec un autre élève (K4), pour la préparation d'une compétition sportive entre février et avril, qui les a empêchés de suivre une grande majorité des cours. Il y avait donc la majeure partie du temps 7 élèves présents en classe. Les élèves sont rarement absents car la présence est obligatoire.

Pour faciliter la communication, nous avons choisi, dans cette classe, de créer un groupe *WhatsApp* (Koum et Acton, 2009) duquel font partie tous les élèves. Cela a été utile dans le cadre de nombreux jeux pour partager des informations. Dans la salle les élèves sont séparés en 3 bancs de 5 places, disposés en arc de cercle en face du bureau de l'enseignant. Il y a de plus deux télévisions qui sont connectées à l'écran d'ordinateur et qui permettent de montrer aux élèves ce que j'écris. Toutefois, ces écrans sont assez petits et éloignés des élèves, il est donc difficile de les utiliser dans le cadre des jeux, car il serait impossible de partager l'intégralité de l'image ou du texte.

2.2. L'organisation des cours

Les élèves du cours 202 ont commencé le français le 8 septembre 2023 et ils ont eu en tout, entre le 8 septembre et le 20 décembre, 88 heures de leçons de langue. Ils avaient cours les mercredi et vendredi matin, de 8 heures 30 à 12 heures. Ils ont ensuite eu une interruption pour les examens au mois de janvier et ont à nouveau eu des heures de français les lundi, mercredi et vendredi du 6 février au 8 avril. Ils ont en tout eu 72 heures durant cette période, mais réparties de façon assez inégale. En effet, alors que les années précédentes, nous voyions les élèves trois fois par semaine de 8 heures 30 à 12 heures, cette année a toutefois été marquée par de nombreuses interruptions. Celles-ci étaient dues à un cours d'histoire militaire, et à deux semaines de cours intensifs d'anglais, la progression a donc été moins linéaire que les années précédentes. Les interruptions dues aux cours d'histoire militaire, nous ont de plus obligés à commencer les cours 30 minutes plus tôt, ce qui a rendu les matinées encore plus longues et difficiles pour les élèves, qui devaient faire trois heures trente de français, interrompues par deux pauses de 5 minutes et une de 10 minutes.

2.2.1. La finalité de ces cours et les difficultés qui y sont liées

Malgré la spécificité du contexte, il s'agit d'un cours de FLE général et non sur objectifs spécifiques. La finalité de ces leçons est la préparation à l'examen *JFLT* passé en fin de deuxième année de master et qui comporte quatre épreuves : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale. Il fonctionne par paliers et les niveaux les plus bas proposent des questions très similaires aux épreuves du DELF.

Durant l'intégralité des cours, je prépare les élèves aux quatre compétences, en suivant l'approche actionnelle grâce à l'usage de documents authentiques, pour pratiquer les compétences de compréhension. En ce qui concerne la production, durant la partie théorique, je leur propose des jeux de rôle, qui n'entrent pas dans le cadre de mes analyses. J'ai également régulièrement proposé des jeux de systématisation dont les règles trop strictes ne laissent pas suffisamment place à la spontanéité des apprenants dans leur production orale pour qu'elles entrent dans ce sujet de recherche. Nous avons par exemple fait un *Qui est-ce ?* (Coster et Coster, 1987) pour vérifier les connaissances lexicales sur la description physique, en même temps que les compétences grammaticales de la forme interrogative avec « est-ce que » et de la forme négative pour répondre aux questions.

Bien que dans chacune de mes unités didactiques j'essaie de proposer un jeu, les activités ludiques ont surtout occupé une place particulière dans la seconde partie de l'année

(entre février et avril). Je n'ai reçu que très peu d'informations lorsque j'ai été embauchée dans cet établissement sur les objectifs des cours, la structure des examens et le niveau à atteindre. C'est par l'échange avec les collègues et les élèves de deuxième année que j'ai obtenu des informations sur la façon de gérer les heures de la plupart des enseignants. Les matinées sont relativement longues car divisées en quatre périodes de 45 minutes. Pour des apprenants débutants, suivre trois heures de cours de langue étrangère demande un effort cognitif très important, et la concentration diminue au fil de la matinée. La plupart des collègues choisissent alors de travailler sur des unités d'apprentissage classiques durant les trois premières périodes et de consacrer la dernière période à une activité de réception, ou tout du moins une activité en apparence plus légère.

J'ai fait le choix au premier semestre de consacrer les quarante-cinq dernières minutes de chaque matinée à une activité de compréhension orale, par le visionnage de la série *Extra French* (Channel 4, 2002-2004). Ensuite, nous procédions à un échange oral où les apprenants résumaient ce qu'ils avaient compris. Je prenais des notes et leur laissais une trace écrite sur Google Drive (<https://drive.google.com>). Cette activité a été très utile pour enrichir le lexique des apprenants et leur a permis de se rendre compte qu'ils pouvaient comprendre un document relativement long, même en étant débutants. Toutefois, la partie de production demeurait trop courte et fondée sur des souvenirs parfois difficiles à mobiliser. Ils disaient souvent qu'ils ne savaient plus quoi dire. Ce problème se répercutait, de surcroît, dans les situations de productions écrites ou orales qui visaient à les préparer à l'examen.

2.2.2. Proposer des jeux pour faire parler les apprenants

C'est ainsi du problème de manque d'inspiration des apprenants qu'est née l'idée de leur proposer des jeux de société lors de la dernière période de cours. Loin de le considérer comme un moment de détente improductif, le jeu a été utilisé pour stimuler la production orale et forcer les élèves à trouver des choses à dire. En effet, un de leur problème principal lors des productions orales comme écrites, était le manque d'idées. Ils considéraient toujours qu'ils n'avaient pas suffisamment de lexique pour exprimer ce qu'ils voulaient dire, ou arrivaient vite à court d'idées sur les sujets de production type DELF ou JFLT.

En leur proposant des jeux, je souhaitais ainsi atteindre plusieurs objectifs. En premier lieu, il était important de faire parler tous les élèves. Puisque je travaille à l'université, pour ne pas les infantiliser, j'évite au maximum de les interroger, et souhaite les laisser prendre la parole librement. Je fais le choix de considérer qu'ils sont suffisamment

responsables de leur apprentissage pour décider ou non de participer et suivre le cours. Lors de la correction des exercices de grammaire, je demande à tour de rôle aux élèves de lire à voix haute les phrases qu'ils ont écrites pour que l'on entende tout le monde, mais autrement je préfère laisser les élèves parler librement. Ceci a pour conséquence que certains élèves parlent plus et plus facilement que d'autres. Le choix du jeu par l'organisation des tours de parole, et leur limitation dans certains cas, était en partie fait pour donner la parole de façon égale à tous les apprenants.

Dans un second temps, les jeux ont été choisis pour donner confiance aux apprenants, les contraindre à parler, dans un contexte qui devait réduire leur crainte de l'erreur. Comme décrit précédemment (cf. chapitre 1, 2.2.2.2. : 24), le jeu permet de déstigmatiser l'erreur. Les jeux avaient pour but de motiver les élèves et les pousser à participer. En effet, dans une classe de militaires, il y a toujours une forme de compétition sous-jacente, qui les pousse constamment à faire mieux que les autres. Le jeu semblait alors le parfait espace pour leur permettre de s'exprimer avec l'envie de gagner.

De plus, les élèves regrettaient un manque de vocabulaire et avaient régulièrement l'impression de ne pas pouvoir s'exprimer parce qu'ils ne savaient comment mettre en mots leurs idées. L'objectif de nombreux jeux a ainsi été de les pousser à faire des périphrases. La place du feedback a été, je pense, fondamentale. J'essayais d'intervenir le moins possible lors des phases de jeux, surtout celles chronométrées. Toutefois, il est souvent arrivé qu'un élève dise une phrase en italien et demande sa traduction. Lorsque cela été possible, j'ai souvent essayé de leur montrer que même s'ils ne savaient pas dire la phrase qu'ils avaient en tête, le passage par une autre structure pouvait les aider. Ils m'ont par exemple souvent demandé comment dire « je me suis trompé », qui n'est pas du tout transparent avec l'italien : « *ho sbagliato* ». Dans ce cas, je leur rappelais, par exemple, qu'ils savaient dire « j'ai fait une erreur ». Ceci n'apparaît cependant pas dans les annexes, car j'ai travaillé à partir d'une prise de notes (cf. Chapitre 3, 1.1. : 68) ce qui m'a empêchée de noter l'intégralité de mes interventions. Dans les jeux, j'ai ainsi tenté de pousser les élèves à chercher des façons de dire ce qu'ils voulaient alors même qu'ils pensaient ne pas en avoir les capacités linguistiques. La fierté de réussir à s'exprimer en français, ou de gagner le jeu a toujours été suffisante pour ces apprenants. Ils n'ont jamais eu besoin de récompense, comme moteur de la motivation extrinsèque.

Enfin, j'ai choisi le jeu, en le considérant comme un espace de libération de la créativité qui devait permettre aux élèves de développer des discours dans des situations où ils auraient pu considérer qu'ils n'avaient rien à dire. En effet, les tâches de productions des

examens inspirent souvent bien peu les élèves, qui me disent après quelques phrases qu'ils ne savent plus quoi dire. La mise en situation authentique, que propose le jeu, où ils sont obligés de dire quelque chose, même s'ils semblent initialement ne pas avoir d'idées, devait leur permettre de dépasser leurs blocages dans les exercices de production.

3. Description des jeux proposés et de leurs objectifs

Mon objectif pendant ces cours était ainsi d'observer les solutions que les apprenants trouvaient pour s'exprimer et de les pousser à trouver des idées et ne pas s'arrêter aux choses les plus banales. J'avais l'espoir que les compétences linguistiques et communicationnelles qu'ils développaient lors des jeux puissent être transférées dans leurs exercices de production au moment des examens, et évidemment à plus long terme dans une éventuelle conversation avec un natif.

3.1. Le choix de la catégorie de jeux

Des catégories de jeux présentées précédemment, j'ai choisi de retenir principalement la distinction proposée par Silva (cf. Chapitre 1, 2.3.2. : 32) et de travailler majoritairement sur les jeux de langue, de défi et de stratégie. J'ai pris en considération des jeux qui existaient dans le commerce, mais pour des raisons économiques je n'ai pas pu tous les acheter. J'ai donc mis de côté l'aspect ludique du matériel que Silva (2008) considérait comme très important. Mes apprenants, en tant qu'adultes, n'étaient pas particulièrement attirés par les couleurs ou la forme de la boîte. Je n'ai remarqué aucune différence d'attitude face à des jeux avec du matériel authentique ou face à des jeux faits sur ordinateur de façon peu esthétique.

Pour justifier chaque jeu choisi je répondrai aux questions posées par Weiss (2002) qui permettent à l'enseignant de situer une activité (cf. Chapitre 1, 3.2.1. : 39). Cependant certaines réponses sont communes à tous les jeux. Pour la question du niveau, tous les jeux choisis sont adaptés à des apprenants débutants. Tous les jeux sont faits en groupe et ils se font en parallèle de la progression. Leur objectif est de faciliter la prise de parole, ils ne sont jamais une révision spécifique de ce qui a été étudié pendant les cours qui les précèdent. Ils pourraient par conséquent tous être insérés à n'importe quel moment de la progression, mais dans ce contexte spécifique, je les ai toujours proposés en fin de matinée. Pour ne pas trop alourdir l'activité et éviter aux élèves de se sentir interrompus, j'ai choisi de les corriger le moins possible au cours de leur production. Il ne m'a pas non plus semblé cohérent d'écourter les jeux pour faire un feedback automatique et général

de quelques minutes à chaque fin de jeu. En effet, à 11 heures 50 les étudiants n'auraient plus été concentrés, et n'auraient probablement pas été attentifs aux commentaires. J'ai préféré utiliser mes observations pour adapter les cours suivants, si je constatais que des erreurs étaient récurrentes, j'essayais de les corriger au cours suivant, lors de la partie de cours plus traditionnelle. Lorsqu'il s'agissait de lexique très spécifique, je leur ai fourni le mot au moment du jeu, mais n'ai pas insisté pour que celui-ci soit retenu. Je ne leur ai, par ailleurs, jamais laissé de traces écrites des jeux que nous faisons, en sachant qu'ils ne les auraient jamais regardées. Ils avaient suffisamment de lexique fourni dans les unités didactiques. De surcroît, je ne voulais pas risquer d'affaiblir l'attitude ludique, et les bloquer dans leur production par une correction trop fréquente. Je pense également que si je leur avais ensuite fourni le lexique qu'ils ont utilisé pour les jeux comme du lexique à connaître, ils auraient tenté de se retenir de parler et évité de chercher de nouveaux mots pour avoir moins à apprendre.

Les jeux ont donc été choisis pour répondre à des critères précis : faire parler librement les élèves, leur faire réemployer un lexique commun et relativement simple et créer des situations où ils pouvaient exprimer leur avis. J'ai initialement utilisé des jeux qui faisaient partie de ceux qui me plaisaient personnellement : *Indix* (Mednick, 1988), *Time's Up* (Sarett, 2005) et *Black Stories* (Bösch, 2008) notamment. Je me suis également appuyée sur les diaporamas de Garçon (2022) pour trouver de nouvelles idées avec *Unanimo Party* (Design, 2018) par exemple. Enfin, je me suis rendue dans des magasins de jeux et la médiathèque de Chambéry pour obtenir des conseils de professionnels. Je leur décrivais mes critères pour choisir un jeu, et grâce à eux j'ai pu m'appuyer sur de nouvelles idées pour faire parler les élèves ; j'ai ainsi acheté *Les Flammes d'Adlerstein* (Shugol et Krys, 2021) ou *Maudit Mot Dit* (Prin & al.2022).

3.2. *Quels jeux proposer ?*

Mes échanges avec mes amis, collègues et avec les professionnels qui travaillent dans la vente de jeux de société m'ont fait découvrir un grand nombre de jeux. Il n'a pas été possible de tous les acheter, ni de tous les proposer en classe, notamment parce que tous n'étaient pas faciles à proposer à un groupe de neuf élèves. Nombreux sont ceux que j'ai pu utiliser uniquement en cours individuels.

En tout cas, lors de mes recherches, mes critères étaient de trouver un jeu qui pouvait être joué en grand groupe. Ceci impliquait aussi des questions visuelles, un jeu de plateau pouvait, par exemple, s'avérer difficilement réalisable. Le jeu, de plus, ne devait pas être

fondé sur des références culturelles inaccessibles aux apprenants : ce qui a par exemple exclu les jeux tels que *Trivial Pursuit* (Haney & Abbott, 1979) ou *Tu Te Mets Combien* (désormais TTMC) (Burger, 2016), qui posent directement des questions de culture générales exclusivement, ou presque, sur la francophonie. Dans TTMC (ibid.), par exemple, une question considérée comme facile demande qui d'Eric ou Ramzy est chauve. Si cette réponse est facile pour de nombreux Français, elle est complètement hors de portée d'un apprenant étranger. Il fallait ensuite trouver des jeux qui permettaient aux élèves de construire des phrases.

3.2.1. Jeu de révision

Afin de voir s'il était possible pour moi de faire une observation participante et de prendre des notes pendant que les élèves jouaient, j'ai choisi de faire un premier jeu, pensé comme un *Taboo* (Hersch, 1990). Il s'agissait simplement d'un jeu que j'avais créé sur le site Wordwall (<https://wordwall.net/resource/63629730/copy-of-untitled3>) (annexe 3 : 7). Les élèves étaient divisés en deux équipes. A tour de rôle chaque membre d'une équipe venait à mon bureau et avait une minute pour faire deviner à son équipe le plus de mots possibles de ceux qui apparaissaient à l'écran. Les seules règles étaient de ne pas utiliser de termes italiens ni de mimes. Ils étaient autorisés à changer de carte s'ils ne savaient pas comment la faire deviner ou s'ils ne reconnaissaient pas le mot. L'équipe qui gagnait le jeu était celle qui devinait le plus de mots.

L'objectif premier de cette activité était pour moi organisationnel, mais pour les élèves elle permettait de réviser le lexique étudié pendant les cours précédents. Les élèves avaient besoin de savoir décrire le mot, et cela les faisait progresser à la fois en compréhension écrite pour comprendre le mot proposé, mais aussi en compréhension et production orales en interaction. Il s'agissait d'une activité divergente où les élèves avaient une liberté totale dans la production. Elle pouvait être proposée plusieurs fois à condition de changer les cartes. Au niveau de la préparation, j'ai dû créer les cartes sur l'application et séparer la classe en équipes. L'activité a duré environ une demi-heure suivie de feedbacks et elle a occupé les quarante-cinq minutes de la dernière période. Les consignes ont été simples : faire deviner aux membres de son équipe le mot qui s'affiche sur l'écran sans utiliser de mots italiens. J'ai choisi de ne pas intervenir pour les corriger pendant le jeu mais de faire un feedback.

3.2.2. Le *Time's Up* (Sarett, 2005) :

Le *Time's Up* (Sarett, 2005) est un jeu réel, que j'ai proposé à partir de cartes existantes (annexe 5 : 13). Je possède deux variantes : le jeu italien et le jeu français. Ce jeu se joue en équipes, en trois manches qui suivent des règles distinctes. Si j'ai initialement expliqué les règles des trois manches aux élèves, je les ai ensuite rappelées à chaque changement de manche. Les élèves avaient dans les mains un paquet de cartes de deux couleurs différentes. Avant de commencer à jouer, ils devaient se mettre d'accord pour lire uniquement les cartes d'une seule couleur. Ensuite, dans la couleur choisie, ils devaient faire deviner des noms d'objets, de personnages ou des titres de films, de séries, de dessins animés ou de livres aux autres membres de leur équipe. Ils avaient une minute. Lorsque le chronomètre sonnait, l'autre équipe récupérait le paquet de cartes et commençait à faire deviner le plus de mots possibles jusqu'au moment où les cartes étaient finies. Une fois que toutes les cartes étaient devinées, on comptait le nombre de cartes devinées par chaque équipe, et celle avec le plus de cartes gagnait la manche. On redistribuait ensuite les mêmes cartes, et les élèves avaient uniquement 30 secondes pour faire deviner les mêmes cartes en un seul mot, les membres de l'équipe qui devaient deviner avaient un nombre de propositions illimitées initialement. Toutefois, en refaisant ce jeu, je me suis rendue compte que l'équipe citait toutes les cartes au hasard et ne cherchait pas réellement à comprendre l'indication donnée. J'ai donc ajouté une limite aux propositions. Lors de la dernière manche, les élèves devaient mimer. Cela n'avait pas de réel intérêt linguistique, mais les élèves se sont débloqués et se sont sentis plus à l'aise ce qui a je pense eu un impact sur leur prise de parole.

Si j'ai choisi de proposer ce jeu plusieurs fois, c'est évidemment parce qu'il a plu aux élèves, mais également pour observer les différences entre la version italienne et la version française. En effet, dans la version italienne à laquelle nous avons joué les 13 décembre et 26 février, les élèves qui répondaient n'avaient jamais besoin de parler français, et les élèves qui faisaient deviner ne cherchaient pas à faire des phrases mais uniquement à utiliser des mots clefs. J'ai ainsi sélectionné des cartes du jeu français, qui, bien qu'elles aient pu faire référence à des éléments culturels inconnus, étaient décomposables, les élèves devaient être capables de les deviner petit à petit à la façon d'un rébus, comme « la guerre des étoiles ». L'objectif était d'obliger les élèves à réellement comprendre ce qu'essayait de leur faire deviner leur camarade et à chercher dans leur mémoire des mots de vocabulaire qu'ils connaissaient.

3.2.3. Les *Blacks Stories* (Bösch, 2008) :

Weiss affirme qu'« en analysant les interactions dans une classe de langue [...] on se rend vite compte que c'est l'enseignant qui pose pratiquement toutes les questions [...] il faut donc entraîner les élèves à poser des questions de véritables questions. » (2002 : 51). C'est une critique importante de la classe de langue : les apprenants ne savent pas poser de questions, seuls les enseignants interrogent. Or, lors des examens, on met les apprenants dans une situation de production orale en interaction où on leur demande souvent de poser des questions, notamment aux niveaux les plus bas. En effet, un sujet commun de production orale au JFLT est « vous devez acheter un cadeau pour un proche demandez des conseils au vendeur », ou encore « vous souhaitez organiser un pique-nique demandez à votre ami s'il sera présent et ce qu'il veut manger ». Ainsi, si on demande aux élèves d'être capables de poser des questions lors des examens, notamment parce que celles-ci leur seront utiles dans une situation de la vie réelle. Cependant, afin qu'ils soient à l'aise le jour de l'examen, il faut leur enseigner à poser des questions.

Les *Blacks Stories* (Bösch, 2008) sont une excellente solution pour entraîner les élèves à employer la forme interrogative. En effet, l'enseignant donne à un élève l'intégralité d'une histoire, tandis que les autres ne connaissent que sa chute. Ils doivent poser une série de questions fermées pour arriver à comprendre les détails de l'histoire. Un enseignant qui souhaite faire travailler la forme négative, peut également imposer à l'apprenant qui possède la réponse de construire des phrases complètes pour répondre. J'ai volontairement omis cette règle qui aurait appesanti la dynamique du jeu. En effet, bien souvent, plusieurs élèves parlaient en même temps et le joueur qui avait la réponse ne parvenait pas à comprendre toutes les questions, s'il avait dû faire des phrases complètes en reprenant la question posée il aurait manqué des questions et les autres joueurs auraient risqué de s'ennuyer.

Pour faire connaître l'histoire au joueur, j'ai initialement envoyé des messages sur *WhatsApp* (Koum et Acton, 2009) avec l'histoire à lire et la solution car je ne possédais pas les cartes du jeu et proposais des histoires que j'avais découvertes en jouant moi-même. En février, j'ai commencé à utiliser les cartes réelles (annexe 7 : 17) mais je pense que cela a ajouté une difficulté plutôt que de rendre le jeu plus réel aux élèves. En effet, les explications de la carte étaient souvent plus longues et plus détaillées que les messages que je leur envoyais. Ils avaient ainsi plus de mal à comprendre l'histoire, qui pouvait également contenir des verbes conjugués à des temps qu'ils ne maîtrisaient pas, tels que le passé simple ou le subjonctif. De plus, l'arrière de la carte qui comporte la réponse,

présente un dessin qui donne souvent un indice important. L'élève qui avait la carte devait ainsi être attentif à ne pas laisser ses camarades voir l'arrière de la carte. Par message, il était plus facile de cacher son téléphone.

Ce jeu a été celui que nous avons le plus fait au cours du semestre, pour plusieurs raisons. La première est qu'il apporte beaucoup de lexique et fait travailler de nombreuses compétences, il permet, de surcroît, de travailler sur l'usage des temps du passé. La seconde est l'absence de compétition, puisqu'il s'agit d'un jeu collaboratif où tous les élèves cherchent la réponse ensemble. Cette absence de compétition a permis de travailler dans une ambiance plus calme, et a laissé de la place à tous les élèves pour s'exprimer. En effet, la compétition est à double tranchant, lorsque les élèves sont trop pris par celles-ci ils peuvent devenir agressifs, ou tout du moins s'exciter et inhiber les élèves les plus en difficultés. L'avantage d'un jeu en collaboration est que tous peuvent poser des questions, notamment car chaque intervention peut faire venir une idée à un camarade. L'auteur du jeu explique, en effet, dans les règles que « Black Stories est un jeu coopératif où les joueurs sont encouragés à lancer toutes les hypothèses qui peuvent leur venir à l'esprit. Qui sait, un autre joueur pourra s'en inspirer pour trouver la solution » (Bösch, 2008). Ensuite, nous avons fait beaucoup de *Black Stories* (ibid.) car elles ne demandent pas de matériel. Ayant moi-même joué à ce jeu, je connais beaucoup d'histoires et j'ai pu les envoyer aux élèves. Cela a par exemple été nécessaire le 18 mars, quand le *Taboo* (Hersch, 1990) a été plus rapide que je ne le pensais, j'ai dû envoyer une Black Story à un élève pour occuper les dernières minutes avant la fin de l'heure. Enfin, une des raisons essentielles à la répétition de ce jeu est simplement la demande des apprenants. En effet, j'ai plusieurs fois apporté des jeux différents, ou reproposé des jeux que nous avons déjà faits, mais les élèves demandaient toujours à refaire des *Blacks Stories* (Bösch, 2008). Puisque ce jeu présentait de nombreux avantages linguistiques, il ne m'a pas semblé utile de leur imposer un autre jeu qui leur plaisait moins. Je considère qu'il est très important pour maintenir le climat de confiance d'écouter ses apprenants et de leur laisser un pouvoir décisionnel.

Pour répondre aux questions de Weiss (2002), les *Black Stories* (Bösch, 2008) demandent une vaste connaissance lexicale préalable, mais celle-ci est imprévisible. En effet, les élèves peuvent poser des questions sur des thèmes très variés et avoir une interprétation très éloignée de l'histoire originale. Il est donc impossible de fournir aux élèves des connaissances linguistiques préalables essentielles avant de jouer. Cela risquerait, de plus, de gâcher le jeu, puisque si l'on fournissait le lexique qui correspondrait à l'histoire, on

les mènerait sur une piste. J'ai ainsi fait le choix de considérer que les élèves pouvaient demander des traductions pour des mots singuliers. Toutefois, j'avais l'espoir que le lexique commun à presque toutes les *Blacks Stories* (ibid.) finisse par être intégré par les élèves, par exemple « tuer », « assassin », « mourir ». Ces termes, rarement employés en classe de FLE généraliste, peuvent en réalité être intéressants pour des élèves militaires.

Cette activité apporte ainsi, en termes d'apprentissage, la capacité à formuler une question, et des acquisitions lexicales. C'est une activité de résolution de problèmes qui se fait en groupe. Une histoire ne peut être proposée qu'une fois, mais comme cette étude le montre, ce jeu peut être régulièrement proposé à une même classe. En effet, il ne demande aucune préparation spécifique, et sa durée peut varier. Si le temps est restreint il est possible de guider les apprenants vers la réponse grâce à des indices ; en revanche s'il y a beaucoup de temps, plusieurs histoires peuvent être faites le même jour. La durée d'une seule histoire est complètement imprévisible : une histoire peut durer 5 minutes avec un groupe et une demi-heure avec un autre.

Enfin, dans ce jeu, je suis intervenue pour le contrôle linguistique lorsque cela ne brisait pas la dynamique du jeu. J'ai également pris la parole pour aider le joueur qui avait la réponse, car parfois ses réponses m'indiquaient qu'il n'avait pas parfaitement compris l'histoire et qu'il induisait ses camarades en erreur.

3.2.4. *Champions* (Largey et al., 2023) :

Les règles du jeu annoncent « à chaque manche, 8 concurrents s'affrontent dans un tournoi de duels loufoques et improbables » (ibid. : 1). En début de période, j'ai demandé à chaque élève d'écrire sur un papier le nom d'une personne connue de tous les participants. Je leur ai ensuite demandé de piocher au hasard dans la pile de cartes duel les situations qui allaient opposer les participants. Chaque élève a lu la carte piochée et je leur ai indiqué quels étaient les concurrents pour le duel. Ils devaient compléter une sorte d'ardoise (annexe 12 : 36) en indiquant le nom de la personne qui gagnerait selon eux le duel. Ils ont, par exemple, dû choisir entre Joseph Staline et Koby celui qui n'écoutait que de la musique classique (annexe 11 : 33). L'objectif du jeu était de pousser les élèves à argumenter leurs choix et convaincre les autres que le concurrent qu'ils avaient choisi était le plus susceptible de gagner. Cette activité faisait travailler leur imagination et leurs capacités d'argumentation. Je souhaitais leur faire présenter des arguments et répondre aux hypothèses des autres. Le choix de situations loufoques permettait, de surcroît, de les

entraîner à parler sur des sujets qui pouvaient leur sembler peu inspirants. Ils devaient également comprendre les arguments des autres pour y répondre de façon cohérente.

Pour participer, les apprenants n'avaient apparemment pas besoin de connaissances préalables, puisque j'avais demandé d'inscrire un nom connu par tous les participants. Des surprises sont pourtant apparues, puisqu'un élève a dit ne pas connaître Staline (ibid.). C'est un jeu de groupe, qui consiste en une production divergente. Cette activité peut être proposée plusieurs fois telle quelle. Elle demande en classe une certaine préparation pour la distribution du matériel, et l'organisation des duels. A posteriori, je pense également qu'une meilleure visibilité des duels, notamment grâce à l'usage du matériel informatique présent en classe, aurait facilité le déroulement du jeu. Une fois que les élèves avaient pioché les cartes, c'est moi qui rappelais quels participants s'opposaient. Partager au tableau les différentes étapes aurait sûrement clarifié les choses.

Les consignes ont été données au fur et à mesure, pour ne pas surcharger les élèves d'informations. En premier lieu, il leur a été demandé d'inscrire le nom d'un personnage connu sur un papier. Ensuite, j'ai demandé à chaque élève de piocher une carte duel. Je prenais ensuite deux personnages et leur demandais d'inscrire le plus susceptible de gagner le duel sur leur ardoise. Je leur ai réexpliqué la façon de procéder à chaque nouveau duel, notamment pour la demi-finale et la finale. Au moment de débattre et de choisir à la majorité les vainqueurs définitifs des duels, je les ai poussés à prendre la parole, duel par duel, pour exprimer leur opinion et justifier leur choix. Selon l'inspiration des élèves, l'activité peut être plus ou moins longue. Pour la faire durer 45 minutes j'ai régulièrement dû relancer les élèves et les encourager à développer leurs idées. Je suis uniquement intervenue pour faire durer le jeu et non pour faire de la correction linguistique.

3.2.5. *Le Monde Est Fou* (James, 2014)

Ce jeu est très facile à mettre en place et ne demande pas de préparation particulière. J'ai distribué l'ensemble du paquet de cartes (annexe 14 : 40) de façon relativement égale aux élèves, de manière à ce qu'ils puissent trouver une règle à proposer aux autres participants. Pendant ce temps, un élève était à l'extérieur de la salle. L'objectif était que tous les participants se mettent d'accord sur une règle comportementale à suivre, et que l'élève hors de la salle les interroge pour trouver la règle suivie une fois rentré.

J'ai choisi ce jeu en pensant que le choix de la règle à suivre mènerait à une discussion et que les questions de l'élève qui devait deviner la règle porteraient à des échanges relativement simples. En effet, n'ayant aucune indication sur la règle à observer, les questions

portaient généralement sur l'identité des joueurs, pour voir par exemple s'ils mentaient. Les questions pouvaient aussi porter sur des choses simples qui les entouraient : l'heure, les activités quotidiennes, la pièce... Cela permettait de réviser un lexique de niveau A1 assez simple. Il n'y avait ainsi pas besoin de savoir-être ou savoir-faire particuliers. C'était une activité de production divergente pour l'élève qui devait deviner la règle, mais convergente pour les autres, qui étaient limités dans leur expression. Elle peut être proposée plusieurs fois telle quelle. Je n'ai pas eu besoin de donner beaucoup de consignes aux élèves. Je leur ai demandé de choisir une règle à suivre pendant qu'un élève était à l'extérieur de la salle. J'ai ensuite demandé à ce dernier de poser des questions aux autres pour repérer la règle choisie. Les élèves s'imposaient seuls le reste des règles. Je devais seulement m'assurer que les élèves respectaient la règle qu'ils avaient choisie. Chaque règle étant assez rapide à deviner, en effet nous avons fait plusieurs manches. L'élève qui sortait était toujours volontaire, et lorsqu'il devait poser des questions, il choisissait lui-même à qui s'adresser. D'eux-mêmes ils ont fait parler tous les élèves.

3.2.6. *Top Ten* (Picolet, 2020)

Pour ce jeu, il faut préparer dix cartes avec des numéros allant de 1 à 10. Idéalement, pour éviter les confusions entre 6 et 9, par exemple, ou qu'un papier plié soit reconnaissable, il peut être intéressant d'utiliser des cartes à jouer classiques. N'ayant pas physiquement le jeu, une amie m'a envoyé des photos de ses cartes et j'ai choisi les thèmes imposés. J'ai successivement envoyé la photo de la carte choisie sur *WhatsApp* (Koum et Acton, 2009) aux élèves. Voir la carte devait leur permettre de comprendre de façon claire l'échelle sur laquelle ils devaient se placer (annexe 16 : 44). Dans ce jeu, une situation est donnée aux élèves, par exemple « hier vous avez encore raté votre permis. Que s'est-il passé de "raté de peu" à "vous êtes un danger public". » (Picolet, 2020). Selon le numéro indiqué sur leur carte, ils devaient proposer une situation qui, rapportée aux autres, permettait de créer une échelle croissante. L'intensité de leur réponse devait ensuite permettre de retrouver le classement de l'élève ayant le numéro le plus bas au numéro le plus élevé.

Ce jeu demande la mobilisation de nombreuses compétences. En effet, les élèves doivent en premier lieu comprendre la situation et trouver une idée de réponse. Cependant ils doivent aussi comprendre les informations données par les autres et comprendre avant de donner leur réponse si leur chiffre est plus ou moins élevé que les autres. Ils ont ainsi besoin d'une compréhension fine des idées présentées par les autres, mais également de

beaucoup de lexique. En effet, ils ne doivent pas réutiliser exactement les mêmes images que les autres et trouver des idées variées. Il est aussi important de ne pas donner d'indications claires du numéro avec des termes tels que « moyennement » ou « très grave » ou « peu important ». Pour leur faire comprendre le déroulement du jeu, je leur ai proposé un exemple que j'ai inventé pour leur donner également une idée de l'ampleur des descriptions qu'ils pouvaient donner. Toutefois, c'est un jeu qui se comprend réellement en jouant ; nous avons donc rapidement lancé la première manche. Dans ce tour, il a été nécessaire de rappeler aux élèves de ne pas commencer leur intervention par une indication de l'intensité vers laquelle ils penchaient, mais seulement de fournir un exemple de situation. Ils ont donc dû faire preuve d'inventivité pour faire une production convergente, guidée par les réponses des autres élèves. Cette activité peut être répétée sans limite même sans variante, puisqu'avec un même numéro deux élèves ne fourniront pas la même situation. Chaque tour dure un peu plus de 10 minutes, il est donc possible de faire plusieurs cartes pendant les 45 minutes à disposition. Le premier tour est généralement plus long, le temps que les élèves comprennent les règles et trouvent des idées.

3.2.7. *Taboo* (Hersch, 1990)

Le *Taboo* (ibid.) n'a pas réellement fait partie des jeux que j'ai privilégié, en premier lieu car c'est un jeu très célèbre en Italie, et les jeux choisis visaient à faire découvrir des activités un peu originales à mes élèves. En second lieu, un *Taboo* (ibid.) est assez difficile à préparer et très contraignant pour l'élève qui doit faire deviner des mots. Ce jeu est un de ceux qui m'ont demandé le plus de préparation, je n'ai en effet pas acheté le jeu dans le commerce, car ce dernier présenterait trop de termes inaccessibles à des apprenants débutants, peut-être qu'il aurait fallu acheter la version junior. Je craignais cependant que leur montrer la version junior les infantilise et les vexé. Je pensais, de plus, qu'en choisissant moi-même les noms et les mots interdits, les révisions lexicales seraient plus intéressantes. L'inconvénient de la création artisanale du jeu est la taille des cartes et l'éventuel manque de clarté dans la distinction entre les termes interdits et ceux à faire deviner par absence de code couleur par exemple (annexe 20 : 58). En effet, la règle du *Taboo* (Hersch, 1990), est que les élèves, divisés en équipes, ont une minute pour faire deviner le plus de mots possibles, en ne prononçant pas deux mots interdits pour chaque carte. Les élèves qui devinent peuvent prononcer les mots interdits évidemment, mais le joueur qui a la carte ne peut pas les répéter. Il est donc dans une situation de production convergente, car il a des restrictions qui l'empêchent de faire une production libre. Cette activité

peut être utilisée plusieurs fois mais avec des cartes différentes. Pour ce jeu, je n'ai pas eu besoin de donner les règles, à part le temps de parole, puisque tous les élèves connaissent ce jeu. La partie a été étonnamment rapide, mais sa durée dépend évidemment du nombre de cartes proposées. Un problème notable et commun au *Time's Up* (Sarett, 2005), est que souvent les dernières cartes sont devinées au hasard par les élèves qui les ont vues avant mais ne savaient pas comment les faire deviner. Ils n'intègrent ainsi pas réellement de lexique nouveau. En effet, si sur la carte est présent un mot connu ils le reconnaissent, dès que c'est un mot qu'ils ne reconnaissent pas, ils le sautent et ne l'apprennent ainsi jamais réellement. Je suis intervenue à quelques reprises pour m'assurer du respect des règles, notamment pour les mots interdits. Cependant, je suis également intervenue pour corriger le sens donné à un mot alors qu'il était complètement différent.

3.2.8. *Petits Crimes Entre Amis* (Pelletier, 2017)

J'ai proposé ce jeu durant les dernières leçons car je le savais plus complexe. Il s'apparente à un jeu de rôle, mais dans une situation complètement irréaliste. Un crime a été commis par un des personnages que les joueurs interprètent. Le coupable doit évidemment cacher sa responsabilité, tandis que les autres doivent s'interroger et s'accuser réciproquement à l'aide d'indices pour trouver le coupable.

C'est le jeu qui m'a demandé le plus de préparation. En premier lieu, j'ai dû le tester avec des élèves en cours particuliers. En effet, il était important pour moi de voir si les cartes étaient accessibles à des élèves débutants. J'ai ainsi organisé hors des heures de cours classiques, une soirée jeu pour voir comment des débutants réussissaient à gérer les interactions et à comprendre la trame. Une fois que j'ai vu que le jeu était accessible, j'ai dû en faire une adaptation. En effet, le jeu est pensé pour six tandis que j'avais neuf élèves. Je savais qu'en donnant le même personnage à deux étudiants, un d'eux se serait effacé et il aurait été difficile de réellement comprendre le rôle de ce personnage. J'ai donc choisi d'ajouter des personnages à la trame. Cela a demandé une longue réflexion, et une excellente maîtrise de la trame proposée pour éviter au maximum les incohérences. J'ai de plus rééquilibré un peu les indices donnés à chacun. En effet, le jeu était très difficile à gérer pour le coupable, qui avait beaucoup d'informations sur son rôle, mais peu sur les autres. Il fallait ainsi lui fournir plus d'indices pour lui permettre d'accuser les autres, et d'avoir un alibi solide.

Pour la mise en place du jeu, j'ai commencé par envoyer sur *WhatsApp* (Koum & Acton, 2009) et afficher au tableau la trame générale (annexe 25 : 84). J'ai demandé aux

élèves de la lire à voix haute, et nous l'avons brièvement expliquée en rappelant les éléments les plus importants. J'ai ensuite laissé les élèves piocher au hasard la trame du personnage qu'ils allaient interpréter (ibid.). Je leur ai laissé du temps pour lire leur histoire, et leur ai conseillé de me poser des questions à l'écrit sur *WhatsApp* (Koum & Acton, 2009). En effet, une explication d'une partie de la carte, ou un mot clé traduit auraient pu donner involontairement des indices aux autres. Ce jeu ne nécessitait pas réellement de connaissances préalables, mais une grande capacité d'argumentation, de bluff et surtout un dialogue intense en interaction. En effet, avec neuf personnages il est en premier lieu difficile de bien comprendre qui est qui. Pour cette raison, j'ai décidé d'écrire au tableau le nom de chaque personnage associé à celui des élèves (annexe 26 : 89).

Une fois que tous les élèves avaient connaissance de leur personnage et de la trame, ils ont pris d'eux-mêmes l'initiative de donner les informations qu'ils avaient et d'interroger les autres. Cette production nécessitait une compréhension précise des arguments des autres, pour résoudre le problème posé. L'activité dure plus ou moins longtemps selon le moment où on distribue les indices, et selon l'usage qu'ils font des informations. Il n'a pas été nécessaire de les relancer. Ils ont échangé seuls pendant la première période, puis nous avons fini le jeu au cours suivant. Puisqu'ils avaient déjà présenté toutes les informations qu'ils possédaient, j'ai distribué les indices qui ont relancé les débats. Ils sont d'eux-mêmes arrivés à la conclusion et ont demandé comment il fallait procéder pour accuser une personne. Le modèle de jeu peut évidemment être reproduit mais en changeant la trame.

3.2.9. *Les Flammes d'Adlerstein* (Shugol et Krys, 2021)

C'est le dernier jeu que j'ai proposé en espérant qu'il intéresserait les élèves pour son imitation de la réalité. Il s'agit en effet d'une enquête similaire à une réelle enquête policière avec des pièces à convictions, des suspects et leurs alibis. Le premier document que l'on trouve dans la boîte annonce « ce que vous avez en main n'est pas un simple jeu, mais la simulation d'un scénario bien réel » (ibid.). Ils expliquent également qu'il n'y a pas de règles et que les participants peuvent utiliser tout ce qui est à leur disposition. Comme le jeu précédent, et contrairement à la majeure partie des jeux que nous avons réalisés, une grande importance est donnée à la compréhension écrite. Les élèves sont en effet face à un dossier de police et doivent retrouver le coupable. Pour la mise en place, nous avons lu à voix haute les indications sur la façon de jouer. Un élève s'est ensuite occupé d'envoyer des photos de toutes les pièces qu'ils avaient à disposition. L'objectif

dans ce jeu de résolution de problème était de mener à un travail collaboratif, pour démasquer le coupable et innocenter les différents suspects non impliqués. Les élèves avaient besoin de grandes compétences d'analyse et de déduction, qui se sont révélées déconcertantes pour certains. De plus, comme il s'agissait principalement de compréhension écrite, puis de mise en commun orale des éléments analysés, il y avait en réalité assez peu d'échanges entre les participants. Une élève a tout de même pris l'initiative de prendre des notes au tableau pour présenter les éléments que la classe trouvait (annexe 29 : 104). Cette activité a presque duré toute la dernière matinée, elle ne peut évidemment être proposée qu'une fois.

3.2.10. Quelques jeux non observés

Ma problématique concernant les stratégies de communication orales, il était important d'analyser des jeux où les élèves devaient construire des phrases et ne pas uniquement employer de mots clefs. J'ai donc exclu de ma recherche certains jeux que j'ai tout de même proposés pendant l'année et qui étaient principalement des jeux de révisions lexicales ou grammaticales moins propices à une production orale continue.

3.2.10.1. *Unanimo Party* (Design, 2018)

Ce jeu purement lexical demande aux élèves de proposer six mots sur un thème donné, par exemple : les garnitures de pizza, les affaires de ski, les monuments français, etc. (annexe 30 : 105). L'objectif est de trouver des mots communs avec les autres participants. On marque en effet des points uniquement si d'autres élèves proposent le même mot. Ce jeu les a fait travailler sur des champs lexicaux spécifiques. C'est le premier que nous avons fait à la reprise des cours après un mois d'interruption pour les pousser à nouveau à penser en français. C'est une activité de production guidée, reproduisible en changeant les cartes. Chaque manche est très brève, environ 2 minutes de temps de recherche et peut être 3 ou 4 minutes de mise en commun. Il a été nécessaire de procéder à des corrections linguistiques puisqu'ils ont parfois espéré que des mots soient transparents et ont ainsi créé des barbarismes. L'activité a demandé très peu de préparation, et l'explication des règles a été brève. Il a suffi de demander d'écrire 6 mots sur le thème de la carte. Le plus difficile a été de compter les points.

3.2.10.2. *Concept* (Rivollet, 2013)

J'ai proposé ce jeu après leur examen final. J'espérais que ce jeu pousserait les élèves qui devaient deviner les mots à parler. Il s'agit d'un jeu où une personne doit faire deviner un objet, un lieu, un personnage ou une expression à partir de symboles représentés sur

un plateau (annexe 31 : 106). Cet élève ne doit pas parler, tandis que les autres doivent donner le plus d'idées possibles pour espérer trouver le mot « concept ». N'ayant qu'un seul plateau qu'il était impossible de partager sur les télévisions trop petites, j'ai décidé de séparer les élèves en équipes. Chaque équipe avait 2 minutes pour faire deviner le plus de mots possibles, pendant que chaque membre de l'équipe adverse devait réfléchir à un mot qu'il pouvait faire deviner son tour venu. Ce jeu n'a pas du tout porté les fruits attendus, les élèves choisissaient des mots internationaux tels que Robocop, et les élèves n'échangeaient pas pour essayer de trouver le sens. Ils se contentaient de dire des mots, majoritairement en italien. Ayant proposé ce jeu dans d'autres classes, il est possible que la prévalence de l'italien soit due au jour choisi pour réaliser ce jeu, les apprenants étaient probablement plus fatigués après l'examen.

Cette activité à durée variable peut être reproposée telle quelle, il s'agit d'une production guidée, où les élèves ont principalement besoin de capacités de déduction et devraient également réemployer du vocabulaire, mais ils ont trouvé des solutions pour éviter cette consigne. D'après leurs réactions, il semblerait qu'il s'agisse d'un des jeux qui leur a le plus plu. Nous supposons que c'est parce qu'il l'ont considéré comme plus facile car ils ont presque uniquement parlé italien.

3.2.10.3. *Indix* (Mednick, 1988)

Je ne propose jamais la version réelle de ce jeu à mes élèves (annexe 32 : 109), je préfère en effet leur faire construire leurs propres cartes. Je commence par leur présenter un exemple. J'ai en main une carte avec 10 indices sur une personne, un lieu, un événement ou un objet. Les élèves doivent me demander dans un ordre aléatoire de lire les indices. A chaque indice lu, ils doivent faire une proposition pour trouver l'objet recherché. Moins ils demandent d'indices, plus ils gagnent de points.

L'intérêt de ce jeu est de demander aux élèves de rédiger eux-mêmes dix indices et de faire deviner leur carte aux autres. Ils doivent ainsi faire de la compréhension et de la production écrites pour trouver et rédiger les indices. Cette activité de production convergente peut être proposée plusieurs fois. Elle demande d'avoir une carte exemple, et de distribuer à chaque élève l'élément qu'il doit chercher, autrement on risquerait que tous les élèves proposent le même personnage, lieu ou objet selon le thème imposé. Par cette activité, les élèves peuvent apprendre des éléments de culture francophone et des anecdotes. Les consignes sont assez faciles à donner, ils comprennent généralement par l'exemple. Si besoin, il est possible d'ajouter des consignes grammaticales telles que l'usage d'un temps spécifique, ou le choix du pronom avec lequel doivent les indices être

écrits. J'ai choisi pour ce jeu de faire une correction linguistique individuelle. Les productions étant écrites, il était facile de vérifier ce que les élèves avaient rédigé et de leur proposer une formulation différente si nécessaire.

La part de production orale de ce jeu est cependant très réduite. Il suffit en effet que les élèves lisent leur carte, et les autres proposent uniquement un mot comme réponse. Ils ne sont pas censés poser de questions.

3.2.10.4. *Maudit mot dit* (Prin & al., 2022)

Dans ce jeu, les élèves ne parlent qu'en mots-clefs. Il est donc peu efficace pour la production orale, mais les fait réemployer leurs connaissances lexicales et travailler l'association d'idées. Ils travaillent en binôme, ce qui rend la correction linguistique presque impossible, et la dynamique de classe plus difficile à gérer. Un élève a deux cartes (annexe 33 : 110) une qui lui indique le symbole du nom à faire deviner accompagné d'un chiffre, et une carte avec une liste de noms. Les élèves savent ainsi que si le soleil indique 5, ils doivent faire deviner le mot symbolisé par le soleil en cinq indices et pas moins. Les indices sont des mots-clefs. Quand il y avait cinq indices, les premiers devaient être très vastes et se restreindre de plus en plus pour faire arriver leur coéquipier au mot exact uniquement au cinquième indice. En effet, à chaque mot-clef, l'autre élève devait proposer une réponse qui lui permettait de faire comprendre à l'autre le sens qu'il donnait au mot proposé. La durée de ce jeu est difficile à gérer puisque les binômes ne vont pas à la même vitesse. Les règles sont faciles à expliquer en leur donnant un exemple initial. Il demande très peu de préparation.

En conséquence, le fait que l'école me laisse librement gérer le contenu de mes cours m'a donné de nombreuses occasions de proposer des jeux à mes classes. Les élèves ont ainsi eu beaucoup d'opportunités pour travailler la production orale, ce qui est souvent difficile dans des cours universitaires. Ceci a évidemment été rendu possible par l'effectif réduit de la classe, et leur nature compétitive qui les a fait volontairement participer. J'ai eu la chance de travailler avec une classe dynamique, qui était intéressée par les jeux proposés, et était contente d'en découvrir de nouveaux. Ils n'avaient aucune crainte de parler, et prenaient activement part aux jeux. Les progrès qu'ils ont fait sont cependant difficilement évaluables, car malgré la règle initiale commune à tous les jeux : bannir l'italien, le retour à la langue maternelle a été une solution commune à la plupart des problèmes rencontrés.

Chapitre 3 : L'analyse des données recueillies

1. Méthode de recueil des données

Le choix d'observer les élèves de l'université militaire de Turin m'a forcée à trouver une méthode de recueil de données quelque peu complexe. En effet, cet établissement ne m'a pas autorisée à faire des enregistrements audios des cours. J'ai ainsi dû trouver des solutions différentes pour réaliser mes observations sur les comportements de mes élèves, j'ai donc choisi de travailler en observation participante accompagnée de prise de notes.

1.1. *Observation participante et prise de notes*

Ayant besoin d'éléments concrets sur lesquels appuyer mes observations et n'étant pas autorisée à réaliser des enregistrements des productions de mes élèves, il a été nécessaire de réfléchir à une autre méthode d'observation. J'ai choisi la prise de notes en m'inspirant de la posture de l'observation participante. Mon objectif était de devenir principalement observatrice de la classe et de laisser les élèves libres de leur prise de parole, comme ils le seraient dans une situation authentique.

Blanchet définit l'observation participante comme un type de recherche où l'on participe « soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête » (2011 : 74). Il s'agirait ainsi d'une prise de notes en secret des comportements des élèves observés avec l'objectif de ne pas perturber leurs interactions. Si mon objectif est identique, ma position a nécessairement été différente de celle théorisée par Blanchet. En effet, étant à la fois responsable de la classe et en position de chercheuse, je n'ai pas pu cacher ma prise de notes. Mes élèves étaient conscients qu'ils étaient observés. Toutefois, j'ai tenté de prendre la position la plus discrète possible, pour laisser libre cours à leurs interventions et tenter de libérer la parole en déstigmatisant la peur de l'erreur.

Le choix d'une prise de notes a été relativement difficile à faire. En effet, je craignais plusieurs écueils. Le premier était de perdre en crédibilité face à mes élèves. Ils savent en effet que j'ai environ leur âge, mais me voir réaliser une recherche en classe pouvait les mener à se questionner sur mon niveau d'étude et mes compétences en tant qu'enseignante. Au vu de leurs réactions, je ne pense pas que cette information ait eu un quelconque impact. Ils étaient en effet très solidaires, et m'ont encouragée dans ma recherche.

Ensuite, le risque de perdre la gestion de la classe et de prioriser ma prise de notes sur mon rôle d'enseignante m'inquiétait. Je pensais que prendre des notes sur leurs prises

de paroles m'empêcherait d'être réellement attentive à leur façon de prononcer et à leurs interactions. Au contraire, pour faire la prise de note la plus proche de la réalité possible, j'ai pris soin de noter également les différences de prononciation. De surcroît, comme je partageais souvent l'écran en montrant mes observations, certains élèves remarquaient qu'ils commettaient une erreur en voyant le texte s'afficher à l'écran. En effet, n'ayant pas le temps de reprendre l'alphabet phonétique pendant que les élèves parlaient, je trouvais d'autres moyens de signaler les variations dans la prononciation. Si un élève prononçait /parler/ j'écrivais « parlerrr ». Plusieurs élèves qui regardaient ma transcription ont ainsi vu cette orthographe inhabituelle et compris qu'il y avait une erreur. De la même façon, l'application de traitement de texte soulignait les variations et leur permettait parfois de comprendre qu'il y avait un problème, notamment s'ils omettaient des apostrophes. Ils ont donc fait preuve de capacités d'autocorrection. Enfin, lorsque j'hésitais à travailler avec une prise de notes, c'était également par peur de ne pas réussir à les suivre. Je n'avais pas tenu compte du fait qu'étant débutants, leurs prises de paroles seraient relativement brèves et saccadées, ce qui a grandement facilité mes transcriptions. Je pense qu'avec un niveau plus élevé ce travail aurait été plus difficile.

Deux aspects négatifs de ce mode de fonctionnement persistent. Le premier est qu'il a été impossible de prendre en note mes propres interventions. En effet, si j'avais parlé et écrit en même temps, j'aurais parlé trop lentement, et je ne suis pas parvenue à écrire a posteriori ce que j'avais dit, car les élèves recommençaient à parler dès que je m'interrompais. Je suis contente que cela se soit passé ainsi, puisque cela montre que mes interventions ne les ont pas perturbés, mais au contraire encouragés. Je suis, en effet, le plus généralement intervenue pour relancer le jeu, donner des indices, ou fournir une traduction lorsqu'elle m'était demandée et qu'aucun élève ne répondait avant moi.

Mon second regret est que je n'ai presque aucune remarque sur les comportements non-verbaux des apprenants. Puisque je devais constamment être concentrée sur mon ordinateur, je n'ai pas pu regarder ce que les élèves faisaient, leurs réactions ou leurs gestes. C'est une classe que je connais bien, je reconnaissais donc leur voix sans voir quel élève prenait la parole. Je sais ainsi globalement quels élèves étaient les plus dynamiques et lesquels étaient plus en retrait. Cependant, je ne pourrais pas dire si leur posture montrait une gêne, de la désinvolture ou de l'incompréhension. Je considère en effet que les regards et les gestes donnent beaucoup d'indications sur la façon qu'ont les élèves de recevoir les informations. Ne pas avoir accès à ces comportements fausse en partie ma perception de la réception de l'activité. Je fonde en effet mes commentaires sur ce que les

élèves ont explicitement dit ou sur leurs intonations. Toutefois, c'est par manque de vision complète de la réception des activités par les élèves que j'ai choisi de réaliser un questionnaire pour mieux comprendre leur sensation face aux jeux et à la production orale en français.

1.2. *Questionnaires*

Si la problématique de cette recherche se concentre sur l'observation effective des stratégies utilisées par les apprenants débutants pour communiquer en français, je n'omets pas une vision plus globale. Si je désire que les apprenants soient capables de mobiliser des stratégies de communication, dans une situation proche d'une situation authentique, c'est pour les rendre plus autonomes. J'espère en effet, que les jeux proposés leur permettent de se sentir plus à l'aise lorsqu'ils parlent en langue française, qu'ils se rendent compte qu'ils ont des compétences, même si celles-ci sont limitées, et qu'ils sont capables de les réemployer. Dire que je souhaite leur faire accroître leur confiance en eux serait probablement trop optimiste, mais il me semblait essentiel de leur faire prendre conscience de leurs capacités et mettre de côté les blocages. En effet, si un jour, ils se retrouvent en France et doivent se faire comprendre par des natifs qui n'ont peut-être aucune base d'anglais ou d'italien, ils devront recourir à des stratégies pour comprendre et se faire comprendre en français. J'ai également insisté à plusieurs reprises sur cette nécessité lors d'un examen. J'ai toujours essayé de leur rappeler qu'ils devaient montrer ce qu'ils savaient dire, et trouver des stratégies de contournement pour éviter de rester bloqués s'ils voulaient utiliser un mot ou une structure qu'ils ne connaissaient pas. Ce conseil visait non seulement le jeu, mais aussi la préparation aux examens.

Afin de vérifier que mes objectifs ont été atteints, j'avais nécessairement besoin d'un retour des étudiants. Pour cette raison j'ai choisi de leur proposer un questionnaire en fin d'année pour connaître leur perception de leurs difficultés ou facilités pour s'exprimer en langue française, mais également leur rapport au jeu.

Dans ce questionnaire je n'ai posé aucune question sur leur profil sociolinguistique pour plusieurs raisons. En premier lieu, la classe étant très homogène (cf. Chapitre 2, 2.1 : 48) ces éléments n'auraient pas réellement eu d'impact. En second lieu, je n'ai pas choisi d'analyser les progrès individuels des élèves, mais les dynamiques globales de la classe, je ne m'intéresse ainsi pas vraiment à la perception individuelle d'un élève, mais aux perceptions du groupe classe dans son ensemble. Je n'ai ainsi pas besoin d'associer un nom d'élève à une réponse au questionnaire. Enfin, je devrais à nouveau enseigner dans

cette classe l'année prochaine et le fait de rendre les questionnaires identifiables, les aurait probablement poussés à contenir leurs réponses par peur de me vexer, ce qui pourrait les pénaliser l'année prochaine. Je pense être assez objective et ouverte à la critique pour ne pas avoir de tels comportements, mais je comprends cette crainte, et j'en tiens tout de même compte dans l'analyse des résultats. En effet, même si les élèves n'étaient pas directement identifiables, je peux concevoir qu'ils aient craint d'émettre des critiques. Les réponses aux questionnaires sont ainsi probablement plus élogieuses que leurs pensées réelles.

Les questions du questionnaire se divisent en trois sections (annexe 34 : 111). La première porte sur le rapport des apprenants avec la production orale en langue étrangère. Les questions visent à comprendre les difficultés ou non des élèves, et les besoins qu'ils sont capables d'exprimer pour mieux comprendre comment adapter mes cours futurs. La seconde section se concentre spécifiquement sur leurs goûts et leur avis sur les jeux proposés. L'objectif est de savoir s'ils avaient apprécié les activités. Il s'agit également de pouvoir réaliser un classement personnel, qui me servira pour décider quels jeux proposer ou éviter. Enfin, la dernière section les questionne plus directement sur l'impact de chaque jeu dans leur perception de leurs capacités d'expression orale. C'est cette section qui me permettra de faire des comparaisons avec ce que j'ai cru percevoir. Je souhaitais aussi connaître leurs sensations pendant les jeux, leurs facilités ou difficultés à prendre la parole et leur sentiment ou non d'avoir progressé. Il m'a également semblé important de les laisser libres de faire des propositions d'amélioration, ou de proposer des activités qu'ils regrettent de ne pas avoir faites. En effet, je pense que ce retour me sera très utile pour mes classes futures au-delà de la réalisation de ce devoir. Je les ai enfin remerciés pour leurs réponses à ce questionnaire et leur participation pendant l'année.

2. Analyse des jeux en classe

Tout l'objectif de cette recherche est d'observer les compétences que les apprenants débutants italophones ont développées pendant les jeux de société pour se faire comprendre en français par leurs camarades. Pour voir dans quelles mesures les élèves ont mis en place des stratégies de communication, il est nécessaire d'analyser leurs prises de parole.

2.1. *Le comportement des élèves et leur prise de parole*

Pour analyser la prise de parole des élèves, il faut en premier lieu proposer une distinction entre deux types de jeux. D'un côté se trouvent les jeux qui imposent des tours de parole et de l'autre ceux où les élèves doivent poser des questions pour atteindre un objectif : les jeux de résolution de problèmes.

2.1.1. La prise de parole réglementée

Si aucun élève n'a refusé de prendre la parole et de participer à ces jeux, on remarque des différences d'implications, qui évoluent au fil des jeux. Dans cette catégorie, les productions convergentes ou les productions chronométrées sont prises en considération. Il s'agit ainsi des jeux : de révision (annexe 2 : 4), *Time's Up* (Sarett, 2005) (annexes 5 : 13, 17 : 45 et 18 : 48), *Taboo* (Hersch, 1990) (annexe 20 : 58), *Top Ten* (Picolet, 2020) (annexe 15 : 41) ainsi que les jeux d'expression non analysés.

Lors de ces jeux, les élèves avaient soit un temps limité pour s'exprimer soit une phrase spécifique à produire à tour de rôle. *Top Ten* (Picolet, 2020) est le seul jeu qui sans la pression d'une limite de temps demandait à tous les élèves de participer à chaque tour et de faire une production originale. Dans ce jeu on remarque que bien que la première manche ait été assez difficile, les élèves ont tenté de construire des phrases complètes et riches d'exemples. Ils ont essayé de trouver des situations originales et développées, malgré le manque de vocabulaire. On peut par exemple citer « Un volatile *expulse /espyl/ son merde vabbè questa (eh bon ça) *international /èternasjonel/ dans ma jacket (giacca : veste) ma *jupe /zyl/ ma jupe » (annexe 15 : 41). L'élève, malgré le manque de lexique, a osé parler et tenté de faire une production originale. Ce qui a également été appréciable dans cette intervention est que c'est un autre élève qui l'a corrigé en disant « jupe est la gonna (jupe) ». (ibid.) Les élèves sont donc attentifs à ce que disent les autres, et souhaitent s'aider réciproquement à progresser. Il n'y avait dans ce commentaire aucun jugement, juste une remarque lexicale. Ne sachant pas comment traduire le vêtement auquel il pensait, l'élève a enfin décidé d'employer un mot transparent « mon t-shirt ». (ibid.).

Lors de ce jeu, il a tout de fois été nécessaire de faire une mise au point sur les règles, car certains élèves ne voulaient pas donner d'exemples mais fournir une indication de l'intensité de leur nombre. On peut en effet citer « ma journée va être si puo' dire (on peut dire) en moyenne » (ibid.) ou « je vais à passer une bonne journée » (ibid.) La seconde manche a été plus efficace. En effet, malgré le problème de compréhension initial du

terme « permis de conduire » les élèves ont réellement tenté de développer leur réponse.

Un élève a même voulu raconter une anecdote relativement longue :

Je peux dire ma personnal (personale : personnelle) expérience *réal /real/ j'ai touché un ancienne femme avec mon voiture et c'est ma (mais) n'est pas grave parce que je touche j'ai touché son sedie a rottelle (chaise roulante)

P : Chaise roulante

Chaise roulante mais n'est pas grave parce que j'ai freiné la voiture mais n'est pas très grave parce que dans le permis il m'a doit le permis après L'ho passata la guida altri fanno domanda (j'ai passé le permis mais les autres posent des questions) (ibid. 42)

Plusieurs élèves ont fait le choix de chercher du lexique sur internet, plutôt que d'essayer de s'exprimer avec les mots qu'ils connaissaient mais ont ainsi construit une longue phrase que les autres ont facilement compris « Je n'ai pas respecté une priorité et j'ai dépassé les limites de vitesse » (ibid.). D'autres ont utilisé les termes « garde-rail » (ibid.) ou « croisement » (ibid.). Par conséquent, lorsqu'ils avaient du temps pour chercher, les élèves ont préféré effectuer des recherches sur internet plutôt qu'essayer de se faire comprendre avec leurs connaissances réelles. On remarque de plus que tous les commentaires extérieurs à leur réponse se font en italien « non so relazionarmi (je ne sais pas me repérer) » (ibid.).

Pour les jeux où ils étaient chronométrés, aucun élève n'a jamais refusé de participer, et ils ont tous pris la position de celui qui devait faire deviner, ce qui ne signifie pas qu'ils s'impliquaient tous de façon égale lorsqu'ils devaient deviner les cartes des autres. Cependant, on remarque que plusieurs fois ils ont admis ne pas savoir comment s'exprimer, et ont parfois été stressés par les réactions de leurs camarades, qui les encourageaient à changer de carte. Lors du premier jeu, un élève a dès le départ dit « io parlo in italiano (moi je parle en italien) » (annexe 2 : 3) et a fait relativement peu d'efforts dans sa première prise de parole, en utilisant principalement des mots clés ou demandant toujours comment dire les choses. Certains élèves se sont dévalorisés « vabbè sono andicapato proprio (bon je suis vraiment handicapé) » (ibid. : 4), tandis que les autres les encourageaient à dire quelque chose ou à changer de carte s'ils ne savaient pas la faire deviner.

Les jeux suivants ont suscité une frustration apparemment moins importante des élèves qui devaient faire deviner, probablement parce qu'ils commençaient à s'habituer. Dès les *Time's Up* (Sarett, 2005) du 13 décembre, ils ont essayé de faire des phrases et non de procéder par mots clefs. On retrouve ainsi des phrases relativement longues avec plusieurs exemples, comme dans « Les chevaux et de une vie en Espagne il est italien il a un jeu vidéo avec le moustache italien et il est avec l'ami italien Luigi » (annexe 4 : 10)

Enfin, le *Taboo* (Hersch, 1990) a été une grande source de frustration « Non si può dire niente qua (On ne peut rien dire ici) » (annexe 20 : 57). Les élèves ont à nouveau préféré procéder par mots clefs ou oppositions « non è la chemise » (ibid.).

On peut ainsi constater que, parmi les jeux limitant la prise de parole, les élèves ont adopté deux attitudes opposées. Dans le jeu Top Ten (Picolet, 2020), ils se sont montrés très ouverts, essayant de formuler des phrases complètes et prenant des risques. En revanche, lorsque le temps les pressait et qu'ils ne pouvaient pas s'appuyer sur des recherches internet, ils ont préféré procéder par mots-clés et associations d'idées.

2.1.2. Les jeux de résolution de problème

C'est aux cours des jeux de résolution de problèmes que les élèves ont réellement pu montrer leur volonté de participer de façon spontanée nous permettant ainsi réellement de remarquer de grandes différences dans l'implication. Les jeux qui s'intéressent à la résolution de problème sont les *Black Stories* (Bösch, 2008) (annexe 7 : 17), *Le Monde est Fou* (James 2014) (annexe 14 : 37), *Petits Crimes Entre Amis* (Pelletier, 2017) (annexe 25 : 84) et *Les Flammes d'Adlerstein* (SHugol et Krys, 2021) (annexe 28 : 103). Bien qu'il ne s'agisse pas d'une situation de résolution de problème mais plutôt d'une situation de production divergente, les analyses de cette partie prendront également en compte le comportement des élèves lors du jeu *Champions* (Largey et al., 2023), où ils pouvaient prendre la parole librement avec l'objectif de parvenir à mettre en place une forme de débat.

La prise de note étant anonyme, il est difficile d'y percevoir quels élèves participent le plus. En étant présente en classe, je peux toutefois dire qu'à part K1³, qui a ouvertement admis préférer les exercices de grammaire, tous ont toujours pris part aux jeux, même si de façon plus ou moins dynamique. Il est évidemment compréhensible que tous les jeux n'intéressent pas les élèves de la même manière, il peut également y avoir des jours où ils avaient envie de jouer et d'autres non. Cependant, globalement, les élèves ont tous tenté de prendre part à tous les jeux, même si certains le faisaient de manière plus régulière que d'autres. Les plus dynamiques étaient tout de même généralement K2, K3, K4 et K8. Il est important de noter la particularité de K2, élève parti en Erasmus au premier semestre qui s'est particulièrement impliqué pour rattraper son absence. Si avec K6, ils étaient peu

³ Pour rendre anonyme les participants, leurs noms ont été remplacés par l'abréviation K suivie d'un numéro allant de 1 à 9. La numérotation suivie est la même qu'en annexe (annexe 1 : 2).

sûrs d'eux lors des exercices de grammaire et manquaient de vocabulaire, ils font partie de ceux qui ont le plus participé dans la majeure partie des jeux.

Le jeu qui permet le mieux de comprendre les dynamiques qui ont régulé la prise de parole est probablement *Petits Crimes Entre Amis* (Pelletier, 2017), puisqu'il est le seul où les participants sont identifiables et qui permet de comprendre réellement leur implication dans la prise de parole spontanée. Il est en effet remarquable que K2 qui jouait le personnage d'Iris soit intervenu 60 fois. Par ordre décroissant, les interventions des camarades sont bien moins nombreuses. En effet, on compte 47 interventions pour K4 qui interprétait Hortense, 39 pour Arthur soit K5, 38 pour K8 qui interprétait Flore, 32 pour K6 (élève Erasmus) qui interprétait Adam, 32 également pour Olivier interprété par K9, 29 pour K7 qui représentait Geneviève ; 23 pour Tom interprété par K3 et enfin K1 qui interprétait Guy n'est intervenu que 18 fois, pour répondre aux questions des camarades, il n'a jamais pris la parole lui-même, ou posé de questions (annexe 27 : 90).

Ce jeu, étant le seul où les participants sont clairement identifiables, il permet bien d'analyser les prises de paroles spontanées et la réaction des élèves stimulés par une interaction. La distribution des personnages a été faite au hasard et certains se sont sentis plus impliqués que d'autres. Nous avons déjà évoqué K1, très passif qui ne répondait que si on lui posait des questions, il a même affirmé dès le début son manque de volonté de participer au jeu en disant « posso andare a casa (je peux rentrer à la maison) » (annexe 27 : 79). D'une façon un peu moins claire, K3 et K7 se sont mis en retrait parce qu'ils ont considéré leurs personnages comme inutiles et l'ont ouvertement dit. Ils se sont ainsi sentis peu impliqués et ont très peu participé malgré mes encouragements. Dans ce jeu, il n'était pas nécessaire d'être accusé et interpellé pour participer, ils devaient juste prendre la parole et chercher des indices. C'est ce qu'ont fait K4 et K5 qui ont eu je pense les positions les plus intéressantes. Ils n'ont presque jamais été interpellés mais ils relançaient régulièrement la conversation par des accusations. On remarque en effet qu'Arthur et Hortense s'adressent souvent à leurs camarades et tentent de les pousser à fournir des explications. Ils essayaient de plus de faire des phrases longues en reprenant des arguments construits, ils sont même capables de s'autocorriger, par exemple quand K4 dit « Iris mercredi non vendredi tu as porté ton fils au cours de dessin pourquoi tu as dit que tu étais au cours de dessin vendredi mais ta mère t'a porté mercredi non vendredi » (ibid. : 78). De la même façon, K5 pose de nombreuses questions correctement, par exemple « Olivier qu'est-ce que tu fais avec le photographe et le boulanger tout le temps » (ibid.), malgré quelques erreurs de prononciation. Enfin, l'élève K6, en Erasmus au premier

semestre, avait dans ce jeu le rôle le plus difficile. Il était en effet le coupable et devait se cacher, ce qui justifie que ses interventions ne soient presque que des réponses aux accusations des autres.

Dans les *Black Stories* (Bösch, 2008) les situations où on observe une suite d'interventions de joueurs D (qui représentent les élèves qui doivent deviner l'histoire), sans laisser le joueur J (qui possède l'intégralité de l'histoire) leur répondre, sont régulières. Celles-ci démontrent la volonté des apprenants de participer et de s'exprimer. On remarque même un moment où un élève D est obligé d'interrompre ses camarades pour obtenir l'indice que le joueur J essayait de donner « fatelo parlare (laissez-le parler) » (annexe 20 : 64). Dans ce jeu, il n'a d'ailleurs jamais été nécessaire que j'intervienne pour les relancer et leur demander de reprendre la parole. Si je suis intervenue, c'était uniquement pour de la correction linguistique, pour m'assurer de la compréhension de l'histoire par le joueur J et éventuellement pour leur donner une indication sur laquelle se concentrer pour finir l'histoire avant la fin de l'heure lorsque j'ai par exemple dit « P : concentrez-vous sur les parents » (annexe 6 : 14)

Le jeu *Champions* (Largey et al., 2023) représente un exemple de situation qui montre que le jeu n'est pas toujours parvenu à faire parler les élèves de façon spontanée. Mes interventions y ont été particulièrement fréquentes. En premier lieu, pour demander à chaque élève le vainqueur sur lequel il pariait. Puis, j'ai aussi dû intervenir pour leur demander d'étoffer leurs arguments : « développez un peu » (annexe 11 : 34). Les débats n'ont jamais réellement pris avec ce jeu.

Dans *Le Monde Est Fou* (James, 2014) l'attitude des élèves J est intéressante puisqu'elle montre bien qu'ils essaient de donner des indices dans chaque réponse, et s'impliquent. Ils font des phrases relativement longues : « je suis allé à Pozzuoli et la ville était très beau et le ciel et le *mer /mar/ sont bleus [...] eh infatti io ho parlato un po' (Eh en fait moi j'ai parlé un peu) » (annexe 13 : 37). Ce qui crée un manque de dynamique et empêche de parler de prise de parole spontanée sont les hésitations du joueur D, qui ne sait pas réellement d'où partir pour poser les questions. Ils avaient, de plus, uniquement recours à l'italien pour choisir la règle.

Enfin, l'attitude dans *Les Flammes d'Adlerstein* (Shugol et Krys, 2021) a été très contrastée, même si cela n'est pas directement visible dans la prise de notes. Certains élèves étaient très impliqués : K2, K5 et K8 principalement, tandis que d'autres ont essayé peu de temps avant de se considérer incapables de le faire. On trouve en effet des remarques telles que « Ma io ci ho provato non riesco a capire (Mais j'ai essayé je n'arrive pas à

comprendre) » (annexe 27 : 94). Tandis que certains élèves construisent une réelle argumentation : « Non je pense que Joseph et Alma Joseph a promis à Alma qu'il a quitté avec je pense sa femme parce que Alma le vingt-trois de *mai /mej/ a écrit tu hésites encore tu m'avais promis que tu allais enfin la quitter donc je pense que Joseph a annulé le voyage qu'il a je ne sais pas parce que mais je pense qu'il avec l'ex » (ibid.) Il y a également eu de réels moments de débat où un élève pensait avoir compris un élément et tentait de le partager avec les autres, notamment lorsqu'ils tentaient d'accuser Alma ou Frida (ibid. 95) et qu'un élève soutenait qu'Alma pouvait être coupable alors que d'autres lui rappelaient qu'elle était à Palma di Maiorca. Dans ce jeu, ils ont été capables d'échanger, de partager des informations, de communiquer, de formuler des hypothèses et de donner leur opinion.

Les élèves ont ainsi participé de façon parfois inégale, mais généralement dynamique à tous les jeux. On peut cependant globalement remarquer une tendance à l'allongement des phrases au fil des jeux. Un élément ne disparaît toutefois pas : le recours très fréquent à la langue maternelle.

2.2. *Le respect des règles*

Un des éléments essentiels d'un bon déroulement du jeu est le respect de ses règles. Si celles-ci ne sont pas respectées, et qu'il y a une compétition, les perdants risquent de se sentir lésés et de contester le résultat.

2.2.1 Le respect des règles du jeu

Globalement, les élèves ont été très attentifs aux règles du jeu commercial. En effet, seuls quelques écarts peuvent être repérés. En premier lieu, certaines règles ont été mal comprises, mais les élèves se sont corrigés seuls, ou ont été corrigés par des camarades. Dans la première partie de *Black stories* (Bösch, 2008), par exemple, un élève n'avait pas compris que les questions pouvaient uniquement être des questions fermées (annexe 6 : 8) « D : Où se trouve le restaurant – P : Je ne peux pas répondre – D : Ah è vero è vero (Ah c'est vrai c'est vrai) ». Après cette question, les élèves ont toujours posé des questions fermées. L'écartement de la règle a pu, en revanche, advenir à cause d'un trop grand nombre d'indices donnés par l'élève J, que j'ai parfois dû reprendre : « D : No (non) bonne idée mais ce n'est pas logique – P : Ne donnez pas d'indices » (annexe 19 : 53). Cet élève, toujours très disposé à parler, pensait régulièrement que ses camarades ne trouveraient pas la réponse, et écourtait toujours le jeu en voulant les aider de façon trop conséquente.

Il y a ensuite eu quelques incompréhensions dans le jeu *Champions* (Largey et al. 2023). Puisqu'à la première question un élève a donné un autre nom de vainqueur que les deux opposants, les élèves se sont gentiment moqués de lui « è malato e perso (il est malade et perdu » (annexe 11 : 33). L'élève était en effet réellement grippé, et avait du mal à comprendre les tâches qui lui étaient attribuées ce jour-là. Bien que ses camarades aient ri, ils ne l'ont pas vexé, et se sont empressés de lui réexpliquer les règles en italien pour s'assurer qu'il puisse continuer à participer avec eux. Une qualité très appréciable de cette classe est que malgré un esprit de compétition, il n'y a jamais eu d'énervement, ou de commentaires méchants envers les camarades les plus en difficultés, même lors des jeux en équipe. Ils ont toujours été particulièrement encourageants.

La seule forme de compétition repérable était visible lorsque l'équipe adverse ne respectait pas la règle. Dans ces situations il y a toujours eu quelqu'un pour le rappeler, comme lors du *Taboo* : « J : Non la barbe que tu fais - D : Rade (radere : raser) - J : Raser - D (adversaire) : Nessuno ha detto (Personne n'a dit) raser » (annexe 20 : 58). Certains ont parfois également réagi en italien au moment du décompte des points, mais je ne l'ai pas pris en note.

Il semble en tout cas important de souligner que tous les élèves ont eu à cœur de respecter les indications, ce qui a toujours permis un bon déroulement du jeu, sans tension, malgré l'esprit compétitif sous-jacent.

2.2.2. Le recours à leur langue maternelle

Le questionnement de cette recherche est parti de l'idée de faire progresser les apprenants en production orale de façon à se faire comprendre en cas de conversation avec des natifs. Un des objectifs centraux était alors de pousser les apprenants à trouver des stratégies de communication pour se faire comprendre sans avoir recours à leur langue maternelle. En effet, dans une situation réelle, l'emploi de la langue maternelle pourrait être source d'incompréhension et rompre le dialogue. Si ceci ne s'est pas produit en classe, parce que tous les apprenants étaient italophones, l'objectif était de les contraindre à trouver des stratégies pour se faire comprendre sans passer par un interlangue afin de les préparer à une potentielle situation réelle. Une des règles principales était ainsi d'interdire le recours à l'italien.

Cette règle a pu être appliquée relativement facilement dans les jeux d'équipes chronométrés tels que le *Time's Up* (Sarett, 20005) ou le *Taboo*. Il a en effet suffi, comme conseillé par Silva (2008), d'imposer une pénalité en cas d'utilisation d'une langue

étrangère. Nous considérons la carte comme invalide, même si les élèves trouvaient la bonne réponse. Toutefois, il a été presque impossible de contrôler le recours à la langue maternelle lors des jeux de résolution de problème. Pour Silva cet emploi ne doit pas être vu comme un mauvais signe, mais comme « l'indice de l'implication des élèves dans l'activité proposée. Les échanges qui ont lieu sont la manifestation d'un besoin de communication qui a été créé mais qui ne trouve pas les moyens d'expression adéquats. » (ibid. : 30). Il est en effet possible de constater que si les élèves ont recours à la langue maternelle, c'est dans un souci de se faire comprendre plus rapidement, ou d'aider les autres à comprendre ce qu'ils disent, dans ce cas ils ont souvent recours à la traduction. Nombreuses ont notamment été les situations où les élèves ont traduit l'intitulé des *Black Stories* (Bösch, 2008) : « Ils ont mangé leur grand-mère nonna (grand-mère) à la petite cuillère cucchiaino (petite cuillère) avec plaisir » (annexe 19 : 54). Les autres participants ont aussi eu régulièrement recours à l'italien pour faire comprendre leur idée à leurs camarades : « c'est pour le testament il testamento (le testament) » (ibid.). Il leur arrive ainsi régulièrement de faire une phrase en français ou de donner une expression en français et d'immédiatement la traduire en italien. Ils l'ont parfois fait spontanément, mais également, lorsqu'ils se sont rendu compte que leurs camarades n'avaient pas compris leur question, la première réaction a été d'expliquer en italien : « Geneviève : Cos'è che ha chiesto (Qu'est-ce qu'il a demandé) - Guy explique en italien à Geneviève » (annexe 24 : 77).

L'italien est également très employé lors des explications des règles. En effet, bien que je les explique en français, il y a toujours un élève qui les répète en italien. Ensuite, pour s'assurer qu'ils ont bien compris les questions ont toujours été posées en italien « Quindi facciamo le domande e ci accusiamo a vicenda (Donc on se pose des questions et s'accuse à tour de rôle) » (ibid. 76). On peut aussi observer qu'à chaque fin de jeux de résolution de problème, les élèves ont fini par réexpliquer la solution en italien. J'ai choisi de n'intervenir que lorsqu'ils utilisaient l'italien à l'intérieur du jeu de façon trop prolongée, et non pour le discours autour du jeu. J'ai fait ce choix, en premier lieu, parce que souvent ces explications en italien se faisaient en fin d'heure et il ne m'appartenait plus d'imposer la langue dans laquelle ils parlaient. Cependant, je les ai aussi laissés traduire les règles pour les camarades plus en difficulté, car cela me prouvait que certains élèves avaient compris, et j'ai apprécié leur volonté d'aider les autres à comprendre. De plus, ce n'étaient pas toujours les mêmes élèves qui reprenaient l'explication des règles. Je choisis dans ma méthode d'enseignement avec des débutants d'autoriser le métalangage en

langue maternelle, pour éviter une surcharge cognitive et m'assurer que les élèves se concentrent sur le contenu expliqué plutôt que sur la forme. Je pense que si j'avais empêché les apprenants de fournir des explications en italien, beaucoup auraient arrêté de fournir les explications à leurs camarades, ou l'auraient fait en italien à voix basse. J'ai ainsi appliqué ce principe également lors des jeux : j'expliquais la règle en français, je la répétais si nécessaire, je mimais si cela pouvait aider, je donnais toujours un exemple pour me faire comprendre. Toutefois, si tout cela ne suffisait pas, et que les apprenants demandaient en italien à leurs camarades des explications je les ai laissés réexpliquer en italien.

Un autre recours à l'italien très commun qui montre une faiblesse de mon hypothèse de départ, est leur demande régulière d'avoir des traductions même sur des termes que l'on a déjà employés à plusieurs reprises. On remarque en effet que les élèves ont employé 51 fois la formule « come si dice (comment on dit) » qu'ils utilisent pour demander une traduction. Si souvent c'était pour des mots spécifiques tels que « abeille » (annexe 8 : 22) on retrouve également cette question pour le terme « casser » à plusieurs reprises, même après que le terme a été étudié. Un comportement intéressant et observable notamment sur le terme « tuer » est que je n'ai pas toujours eu besoin d'intervenir, ce sont parfois leurs camarades qui ont répondu à ma place : « D : Sont les hommes que le tuent uccidere non mi ricordo (tuer je ne me souviens plus) – D : tuent » (annexe 8 : 22). Ici l'exemple est d'autant plus intéressant, que l'élève se souvenait en réalité du terme mais n'a pas eu suffisamment confiance en lui, il a eu besoin de la confirmation d'un autre. Il arrive aussi régulièrement que des élèves se soient repris seuls « Colombe uccide (tue) tue la personne » (annexe 19 : 53).

Enfin, le dernier recours à l'italien s'observe lors de discussions ou de commentaires qui ne sont pas en rapport direct avec le jeu, mais que les élèves ont besoin de verbaliser. On peut par exemple citer « no la congrega degli altri insetti (non la congrégation des autres insectes) » (annexe 8 : 22) qui est dit de façon sarcastique pour faire comprendre que la réponse à la question de savoir si c'est un homme qui avait tué un insecte était plutôt évidente. Ils font aussi parfois des commentaires linguistiques tels que « si la differenza tra après et avant (oui la différence entre après et avant) » (annexe 9 : 27). Cet élève a toujours eu des difficultés à distinguer les deux termes.

Le recours à l'italien est par conséquent particulièrement fréquent, ce qui semblerait démontrer que notre hypothèse de départ était erronée. Toutefois, il semble important de remarquer que lorsqu'ils n'emploient pas l'italien, les élèves utilisent bien souvent des stratégies qui leur permettent d'exprimer leur idée en français.

2.3. Les capacités de compensation

Étant débutants, il était impossible que les élèves soient toujours capables d'exprimer leurs idées exactement comme ils le souhaitaient. L'objectif de cette recherche était ainsi d'observer leurs stratégies pour contourner les différentes difficultés linguistiques.

2.3.1. En cas d'incompréhension

L'incompréhension est normale lorsque des débutants échangent dans une langue étrangère. Elle peut être liée à plusieurs facteurs. Tout d'abord, les élèves peuvent simplement ne pas entendre, la salle est relativement grande, et la distance entre les élèves peut être importante, si un élève est hésitant, son interlocuteur peut ne pas entendre. Ils peuvent ensuite ne pas comprendre car ils ne connaissent pas le lexique employé par le camarade. Cependant, il peut également arriver que la question manque de clarté, que ce soit à cause d'erreurs dans sa formulation, sa prononciation ou à cause de son rapport à la situation d'énonciation. Le premier réflexe des élèves a alors été de répondre « non ho capito (je n'ai pas compris) » (annexe 19 : 52), ceci s'est produit une dizaine de fois. Ils peuvent aussi simplement demander de répéter « ripeti un attimo (répète une seconde) » (annexe 9 : 27). La première réaction, en cas d'incompréhension est ainsi le recours à l'italien. On observait déjà cela dans le besoin de traduire les règles du jeu (chapitre 3, 2.2.2. : 75). Il est aussi arrivé que les élèves demandent en italien s'ils pouvaient réexpliquer, ou faire un résumé des informations. Lorsqu'ils posaient la question, je leur ai toujours suggéré de le faire en français, ce qu'ils ont été capables de faire : « - J : Veronica si trova in un campo (Veronica se trouve dans un champ) - P : En français - J : Se trouve dans un champ de seigle segale (seigle) derrière il se trouve une paquet » (annexe 23 : 71).

Je suppose qu'il y a eu beaucoup de situations où des élèves n'ont pas compris ce qui se passait, mais ils ne l'ont pas nécessairement exprimé, tout du moins pas à voix haute. Ce point est donc assez difficile à analyser. Cependant, de façon globale, on peut remarquer que lorsqu'un élève a dit qu'il ne comprenait pas, ses camarades lui ont fourni des explications, en français ou en italien, sans que j'aie besoin d'intervenir. Cela prouve une forme de solidarité et d'entraide qui montrent une bonne cohésion de classe, et une volonté de résoudre le problème ensemble. En effet, on retrouve souvent dans les prises de notes des moments où un élève explique quelque chose aux autres, surtout à la fin des *Black Stories* (Bösch, 2008). Il est aussi arrivé que lorsqu'un élève demande « come si faceva il futuro (comment on faisait le futur) » (annexe 15 : 41) et dans ce cas, un autre lui a expliqué la formation du futur proche avec la structure aller et infinitif. Cette réaction

est particulièrement intéressante, puisqu'au-delà de montrer que les élèves font preuve d'entraide, l'apprenant démontre qu'il se souvient d'une forme grammaticale et qu'il est capable de l'expliquer correctement à un camarade. Enfin, lors du dernier jeu, *Les Flammes d'Adlerstein* (Shugol et Krysz, 2021), des élèves se sont absentés pendant le cours, et à leur retour les autres ont essayé de leur expliquer le point auquel ils étaient : « K5 revient en classe K9 lui dit en italien qu'ils sont en train de lire tous les documents » (annexe 27 : 91). Ils ont également tenté d'expliquer à des camarades entrés plus tard les indices trouvés, mais il est nécessaire de reconnaître que pour ce jeu en particulier, il était très difficile d'arriver en ayant perdu des informations initiales. Les résumés des élèves présents n'ont pas été suffisamment clairs puisqu'ils sont partis de détails au lieu de donner une vue d'ensemble. Les élèves K4 et K6 ont donc eu du mal à suivre les vingt dernières minutes de ce jeu. Je suis consciente que si je voulais proposer ce jeu à une classe, il serait nécessaire de le penser différemment. Il y a eu en effet beaucoup d'incompréhensions dans ce jeu.

2.3.1. En cas de manque de ressources

L'objectif de cette recherche était de démontrer que malgré des connaissances limitées en français, les élèves italophones débutants étaient capables d'échanger des informations et de construire des phrases pour se faire comprendre. Je pense que cet objectif a été atteint, puisque les élèves ont été capables de former des phrases complexes, et de procéder à des échanges de plus en plus longs en français. Il est cependant nécessaire d'admettre que si les jeux ont débloqué leurs compétences grammaticales et leur capacité à produire des phrases de plus en plus longues, le réflexe face au manque de vocabulaire est toujours resté le recours à leur langue maternelle ou la création de barbarisme dans l'espoir que les termes italiens existent également en français. En effet, ils ont souvent été tentés de prononcer des termes italiens en français : « fameuse » pour célèbre est la l'occurrence la plus récurrente, mais aussi « traditeur » pour traître (annexe 18 : 48), ou « pallestrés » (annexe 19 : 54) pour des sportifs. On observe aussi des situations où il a été nécessaire qu'ils se répètent, tentent des prononciations ou des termes différents pour construire leur réponse : « le balloon (ballon) ballon palloncino (ballon) » (annexe 17 : 44).

Un élément que je ne suis pas parvenue à leur faire acquérir est le recours à la périphrase et la capacité de reformuler ce qu'ils souhaitaient dire plutôt que de rester bloqués sur un terme spécifique. Je pense que cette conclusion est acceptable car dans les descripteurs de compétences pour le DELF, cette capacité n'apparaît qu'à partir du niveau B1 et

ces élèves sont en cours d'acquisition du niveau A2. Cet objectif s'est probablement avéré trop optimiste. A leur niveau, il leur est en effet simplement demandé de s'exprimer sur des sujets familiers et courants et je leur ai demandé de faire beaucoup plus avec des thèmes complètement hors de leur quotidien. Il est donc compréhensible que des difficultés aient perduré, et qu'ils aient dû trouver d'autres moyens de se faire comprendre.

Pour synthétiser : il est possible d'observer le long des jeux des progrès des élèves qui ont été capables de produire des phrases de plus en plus longues, et de prendre part à des échanges de plus en plus fluides. Toutefois, le recours à l'italien est resté un automatisme très fréquent pour pallier chaque problème. On pourrait ainsi conclure que les élèves ont gagné en fluidité pour leur expression orale, mais qu'ils ne sont pas réellement parvenus à trouver des stratégies pour contourner leurs difficultés. La volonté de gagner et de finir le jeu a pris le pas sur le besoin linguistique. Je considère, cependant, que ceci ne peut pas être vu comme un échec de la recherche. En effet, ils ont acquis beaucoup de vocabulaire hors de leur domaine de compétence et de leur environnement quotidien. Ils ont été capables de rester concentrés de longues heures en échangeant dans une langue étrangère, et ont pu gagner à des jeux proposés à des francophones. Ils l'ont dit eux-mêmes « già in italiano sarebbe difficile (déjà en italien ce serait difficile) » (annexe 24 : 79). Les jeux présentent déjà des difficultés pour des personnes dont le français est la langue maternelle, il est par conséquent évident que la difficulté est pour eux démultipliée. Avoir pu atteindre des résultats en utilisant majoritairement le français, malgré quelques renvois à l'italien, me semble être la preuve qu'ils ont fait d'importants progrès dans toutes les compétences. Ils sont en effet passés de phrases brèves, ou de mots clefs, à de vrais débats et argumentations en français.

3. Analyse des questionnaires

L'analyse des échanges des élèves démontre qu'ils ont progressé en production orale. Je suis évidemment consciente que ceux-ci ne sont pas uniquement liés aux jeux, mais également à l'avancée du cours qui leur a permis d'acquérir de nouvelles compétences et du nouveau lexique. Il est ainsi difficile de connaître le réel impact du jeu sur l'amélioration de l'expression orale des apprenants. Pour cette raison, j'ai choisi de réaliser un questionnaire, et de demander directement aux élèves ce qu'ils ont pensé de ce choix méthodologique. Ce questionnaire a été rédigé en français et en italien, et il est déjà intéressant

de remarquer que la majeure partie des élèves a choisi de répondre en italien, mais que deux élèves ont fait l'effort de répondre en français.

3.1. La réflexion des élèves sur leur propre prise de parole

Il est en premier lieu intéressant de remarquer qu'il est facile de parler en langue étrangère pour seulement deux élèves sur les neuf, mais que très globalement ils disent qu'il est difficile de parler en français. Un seul élève répond « un tel et un tel », nous imaginons qu'il souhaitait dire « ça dépend » (annexe 35 : 123). Les justifications de leurs difficultés sont assez variées, un seul considère que « le français *es similaire à l'italien », tandis que les autres mettent en avant les aspects qui leur posent des problèmes. Un élève ne pense pas être doué pour les langues, tandis que les autres disent ne pas avoir suffisamment de connaissances et manquent de lexique « il francese è una lingua che conosco ancora troppo poco, mancanza di termini » (le français est une langue que je connais encore trop peu, manque de termes). Globalement ils pensent que l'élément le plus difficile à mobiliser pour s'exprimer est le lexique (huit élèves), étonnamment la prononciation n'arrive qu'en seconde position (cinq élèves). La grammaire ne semble poser problème qu'à la moitié des élèves, puisque seuls cinq l'ont citée. Ce qui est surprenant est qu'un seul élève pense que l'interférence d'autres langues puisse être un problème, alors que l'on remarque dans leurs productions orales qu'il leur est souvent naturel de parler italien ou anglais, parfois même espagnol. Il est possible que cette question ait été mal interprétée et qu'ils n'aient pas considéré l'italien comme une langue à laquelle ils se réfèrent. Un aspect positif, je pense, de ces résultats, est qu'ils disent qu'ils n'ont pas de problèmes pour savoir quoi dire, alors que bien souvent mes classes précédentes au moment des productions écrites ou orales similaires aux sujets d'examens s'inquiétaient constamment du nombre de mots nécessaires à la réalisation de l'exercice. Il semblerait ainsi qu'ils aient acquis une aisance qui leur permet de s'exprimer sans trop chercher leurs idées, ce qu'ils considèrent eux-mêmes comme particulièrement important avant de prendre la parole.

En effet, lorsqu'il leur est demandé ce dont ils ont besoin pour prendre la parole, quatre considèrent qu'ils doivent précisément savoir ce qu'ils veulent dire. Par conséquent, le fait qu'ils n'aient pas trop besoin de chercher d'idées pour s'exprimer en français devrait faciliter leur prise de parole. Cette idée est confirmée par la volonté affirmée par sept élèves de tenter de parler le plus possible. Je pense que cela s'est vu dans les jeux de société, et que c'est ce qui les a rendus dynamiques. Seuls deux élèves disent avoir besoin

d'un temps de réflexion, ce qui correspond au nombre d'élèves qui étaient globalement assez en retrait lors des jeux.

La réponse à la question « Selon vous, quelles les sont les situations où il est le plus facile de parler en classe ? » (annexe 34 : 112) sont assez contrastées. Presque tous les élèves pensent que c'est lors des jeux de rôle qu'il est le plus facile de parler. Ceci est assez cohérent avec le fait que dans ce cadre ils ont une trame à suivre et peuvent s'appuyer sur des exemples et des manuels. Toutefois, la réalité pratique me ferait penser que ce n'est pas tout à fait vrai, car lorsque je leur proposais de travailler en binôme pour réaliser un jeu de rôle, l'italien était réellement prédominant. Ils échangeaient en italien et cherchaient ensuite comment traduire leurs idées en français. Il ne me semble ainsi pas qu'il leur soit réellement facile de parler en français dans ces situations. Les jeux de société arrivent en seconde position, cités par cinq élèves. Trois élèves ont évoqué les manuels et trois élèves les exercices de grammaire, probablement parce qu'ils ont plus de temps de réflexion et que la production est moins spontanée. Seul un élève a cité les documents authentiques.

Ainsi, de façon globale, les élèves considèrent qu'il est difficile pour eux de s'exprimer en français, par manque de vocabulaire. Les situations où ils se sentent les plus à l'aise sont les jeux de rôle suivis des jeux de société.

3.2. L'avis des élèves sur les jeux⁴

L'avis des élèves sur les jeux est très important, puisqu'il me permet de comprendre quels jeux reposer à mes futures classes et d'analyser leur propre perception des progrès qu'ils ont effectués au cours des jeux. En premier lieu, la majeure partie des élèves a répondu avoir apprécié tous les jeux. Ceux qu'ils ont préférés ont été les *Black Stories* (Bösch, 2008) et le *Time's Up* (Sarett, 2005), suivis de *Petits Crimes Entre Amis* (Pelletier, 2017) et de *Les Flammes d'Adlerstein* (Shugol et Krys, 2021). Pour tous les jeux, exceptés *Unanimo* (Design, 2018) et *Maudit Mot Dit* (Prin et al., 2022) il y a eu un avis négatif. Il semblerait que le jeu qui ait le moins plu soit *Top Ten* (Picolet, 2020). Bien que les *Black Stories* (Bösch, 2008) aient été très appréciées par cinq élèves, un élève remarque qu'il est facile de perdre la concentration. De façon globale, et cela est confirmé par la question spécifique la plupart des élèves a préféré les jeux d'enquêtes, même si deux élèves disent préférer les jeux de vocabulaire.

⁴ Annexe 35 : 123.

En ce qui concerne leur perception de leur progression à l'oral, celle-ci se fait en parallèle des jeux qu'ils apprécient. On remarque en effet que les jeux qui ont eu, selon les élèves, le plus d'impact dans leur production orale sont les *Black Stories* (Bösch, 2008), les révisions du lexique et *Les Flammes d'Adlerstein* (Shugol et Krysz, 2021). On voit cependant que c'est pour cette question que les réponses sont les plus contrastées, nous avons reçu beaucoup de réponses « un peu », notamment au jeu *Top Ten* (Picolet, 2020), qui montrent que les élèves ne pensent pas réellement avoir progressé à l'oral au cours de certains jeux. On remarque une réponse « pas vraiment » pour les révisions du lexique, *Indix* (Mednick, 1988), *Time's Up* (Sarett, 2005), *Black Stories* (Bösch, 2008), *Le monde est fou* (James, 2014) et *Les Flammes d'Adlerstein* (Shugol et Krysz, 2021). Il est assez étonnant que plus de personnes aient répondu « pas vraiment » pour le jeu *Petits Crimes Entre Amis* (Pelletier, 2017) que pour le jeu *Les Flammes d'Adlerstein* (Shugol et Krysz, 2021). En effet, tous ont participé pendant le premier jeu (même si deux élèves disent ne pas y avoir participé), tandis que beaucoup plus d'élèves se sont mis de côté lors du jeu *Les Flammes d'Adlerstein* (ibid.). Leurs réponses sont ainsi en contraste avec mes observations.

On peut cependant conclure que la plupart des élèves a dit avoir progressé grâce aux jeux, ils ont été huit à le réaffirmer dans la question suivante. Ils considèrent toutefois la majeure partie du temps que leur progression n'a pas eu d'impact sur leur apprentissage général en français, mais principalement sur la production lors du jeu. Tandis qu'un élève considérait n'avoir progressé que dans les jeux où il fallait deviner les mots. Les deux tiers de la classe ont ensuite dit qu'il a été plus facile pour eux de participer lors des jeux que pendant d'autres activités. Enfin, les dernières réponses montrent leur enthousiasme, seul un élève aurait préféré continuer à regarder des vidéos, tandis que tous les autres répondent « non » à la question « vous auriez préféré faire autre chose à la place des jeux ? ». Personne ne propose d'autres jeux, mais un élève dit qu'il s'est beaucoup amusé. Leurs remarques finales sont également très appréciables, d'un côté pour les remerciements, mais aussi parce qu'ils disent « personalmente ho apprezzato molto l'idea dei giochi e, a mio avviso, sono stati molto meglio di film e serie TV » (personnellement j'ai beaucoup apprécié l'idée des jeux et à mon avis, ils étaient beaucoup mieux que les films ou les séries télévisées). »

Quelques élèves ont enfin pris la peine de prodiguer des conseils pour améliorer l'exploitation des jeux en classe. Ils suggèrent globalement de faire attention au vocabulaire, puisqu'ils ont également remarqué que le manque de lexique les poussait à parler italien.

Ils pensent de plus qu'il aurait été nécessaire de les obliger plus à parler français, en rappelant qu'ils ont souvent parlé italien.

Les remarques des élèves sont ainsi en adéquation avec mes observations. Il semblerait que la majeure partie d'entre eux ait beaucoup apprécié les jeux, et qu'ils ont eu le sentiment que ces activités les aidaient à progresser à l'oral. Ils ont également ajouté qu'ils se sont amusés et qu'ils se sont sentis à l'aise. Les objectifs de cette recherche ont ainsi été atteints. Les élèves italophones débutants ont été capables de s'exprimer à l'oral en interaction en français grâce aux jeux de société. De surcroît, ils ont appris à résoudre des problèmes et à communiquer dans une situation similaire à une situation authentique. Enfin, ils ont pu construire des phrases complexes, échanger en langue étrangère, réemployer le vocabulaire étudié et enrichir leurs connaissances lexicales. Il semble normal toutefois, au vu de leur niveau, que l'italien soit resté le recours le plus courant face aux difficultés lexicales rencontrées.

Conclusion

« J'ai beaucoup apprécié l'utilisation des jeux parce *que ils permettent d'apprendre même lorsque notre attention diminue » a répondu un élève dans le questionnaire (annexe 35 : 134). Cette réponse est très parlante sur la réalisation des objectifs de cette recherche. Il s'agissait, en effet, de démontrer que le jeu s'inscrit parfaitement dans les méthodes d'enseignement actuelles prônant une mise en situation réelle des apprenants, pour les mener à une production orale spontanée. Nous sommes partie du postulat que l'une des solutions pour permettre aux élèves de parler plus librement était de leur proposer des jeux de société. Notre hypothèse initiale était en effet, que même dans une situation informelle, les élèves pouvaient acquérir des compétences et progresser en langue étrangère. Cette recherche a démontré que les élèves italophones débutants avec lesquels nous avons travaillé ont été capables de réemployer leurs connaissances antérieures pour les exploiter dans une production orale en interaction similaire à une situation authentique au cours de jeux de société. Bien qu'il ait été impossible d'éliminer intégralement le recours à l'italien, on peut observer que les jeux proposés ont été l'occasion de produire de nombreuses conversations relativement longues et d'échanges réels entre les participants. Ceux-ci sont en effet parvenus à recevoir une information et donc à comprendre les productions de leurs camarades, mais ils ont également été capables de se faire comprendre.

Les stratégies déployées ont varié au fil des jeux et selon les élèves. Si la stratégie la plus simple a été initialement de fonctionner par mots-clefs et de se faire comprendre grâce aux idées essentielles, on remarque que petit à petit les élèves ont acquis une aisance et ont su construire des phrases et notamment poser des questions avec un emploi correct de la forme interrogative. Ils ont également appris à écouter les autres, et à instaurer un réel dialogue, sans lequel ils ne seraient jamais parvenus à avancer et à trouver des solutions et ceci est particulièrement observable dans les derniers jeux. Ceci n'a pas seulement été possible grâce aux jeux, mais également grâce à une bonne cohésion de classe et un bon rapport entre les élèves dans un climat de confiance, où ils ont tous accepté de prendre la parole et de prendre des risques pour être compris.

Si les conclusions de cette recherche apparaissent comme plutôt positives, il reste toutefois important de souligner des points d'amélioration. Les observations réalisées, tout comme les commentaires des élèves, rappellent qu'un travail préalable sur le lexique est important. Celui-ci est toutefois difficile à mettre en œuvre. En effet, il est impossible de couvrir tout le lexique des *Black Stories* (Bösch, 2008), par exemple, notamment parce que les questions des élèves sont imprévisibles. Peut-être qu'il aurait ensuite été

nécessaire d'intervenir plus régulièrement pour interrompre leurs prises de parole en italien, mais celles-ci ont généralement été assez brèves et nous aurions craint de les empêcher de parler et de les stresser en les interrompant trop souvent. Il est également probable que l'observation participante ait réduit de façon conséquente nos interventions en classe. Ce point est probablement un important défaut de cette recherche, qui nous a en partie fait perdre notre place d'enseignante au sein du groupe classe. Il nous semble ainsi important de repenser notre façon de prendre les notes lorsque les élèves prennent la parole. Il reste utile que les élèves aient une trace écrite des informations recueillies, mais nous devons probablement être plus synthétique. Il pourrait aussi être nécessaire d'intervenir plus régulièrement pour limiter le recours à l'italien.

Un second point d'amélioration certain est la nécessité d'enseigner aux élèves à faire des périphrases afin de contourner le manque de vocabulaire. Probablement que la proposition répétée du *Taboo* (Hersch, 1990) aurait pu permettre des progrès dans ce domaine, cependant le choix des élèves de n'employer que des mots clefs pour faire deviner les mots a été une façon de contourner les difficultés à laquelle nous ne nous attendions pas. Il est ainsi nécessaire de continuer à chercher d'autres jeux qui permettent d'atteindre ce but, qui faisait partie de nos objectifs initiaux.

Pour continuer à proposer des jeux à nos classes de débutants, il semble important de trouver de nouvelles ressources pour varier les activités, et trouver une solution pour réduire le plus possible le recours à l'italien. C'est un aspect sur lequel il est très difficile de travailler lorsque tous les élèves ont la même langue maternelle, et qu'on leur impose une situation où ils doivent faire comme s'ils ne parlaient plus italien. Il serait intéressant, éventuellement par l'usage des outils informatiques, volontairement exclus de cette recherche, d'encourager les élèves à communiquer avec des Francophones avec lesquels ils n'ont pas de langue commune. En effet, parler avec des Français pourraient offrir aux apprenants de précieuses opportunités pour mettre en application directe leur apprentissage et se confronter à une situation de communication réelle. Pour cela, il pourrait être intéressant d'organiser une soirée jeux de société en français avec le groupe de Francophones de la Turin. Cette activité constituerait une solution efficace pour renforcer leur immersion et améliorer leur maîtrise de la langue cible. Les apprenants seraient en effet, d'une certaine manière, obligés d'abandonner, au moins pour une soirée, l'emploi de leur langue maternelle. Cette approche permettrait non seulement de diversifier les activités, mais aussi de créer des interactions authentiques et motivantes, favorisant ainsi un apprentissage plus dynamique et contextualisé.

Bibliographie

- Abou Haidar, L. (2019). *Initiation à la didactique du FLE*, CNED
- Auclert, C. (2022). Le plaisir et l'anxiété au cœur de l'apprentissage du FLE en contexte universitaire italoophone : quel outil méthodologique adopter ? *Le langage et l'homme : Revue de didactique du français*, 2, (pp.63-78).
- Aristote. (1979), *Ethique à Nicomaque*, Paris : Vrin, cité par Brougère, 2000.
- Barthélémy-Ruiz, C. (2006). Le mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire. Dossier : Le jeu en classe. Cahiers pédagogiques n°448. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-mariage-de-l-eau-et-du-feu-Jeu-et-education-a-travers-l-histoire>.
- Beke, S. (2019). *L'utilisation du jeu peut-elle favoriser les interactions lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école primaire ?* Mémoire de M2 soutenu à l'2cole supérieure du professorat et de l'éducation Lille Nord de France.
- Bertocchini, P. et Costanzo, E. (2017), *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE : cours, activités, corrigés*. CLE International.
- Blanchet, Ph. (2006). *Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères (l'exemple du français langue étrangère)*.
- Blanchet, Ph. Et Chardenet, P. (Dir.). (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Éditions des archives contemporaines; Agence universitaire de la francophonie (Montréal).
- Brougère, G. (2000). *Jeu et éducation*. Paris : L'harmattan.
- Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Economica.
- Brougère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer / Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, 2012, 49 (2), pp.117-129. <https://doi.org/10.3828/AJFS.2012.10>
- Brunea, E. (2021). *Le jeu en classe de FLE intérêt et pratique*. Teacher in Romania. <https://teacherinromania.com/2021/05/27/le-jeu-en-classe-de-fle-interets-et-pratiques/> (dernière consultation 06/11/2023)
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Folio essais. (Oeuvre originale publiée 1958).
- Caré J-M. et Debyser F. (1978). *Jeu, langage et créativité, Les jeux dans la classe de français*, Hachette.

Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica: Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-651-0/978-88-6969-651-0.pdf> (dernière visualisation le 22/04/2023).

Caon, F. (2020) *Motivation, Pleasure and Playful Methodology in Language Learning*. *EL.LE. Educazione Linguistica – Language Education*, 3, 437-60. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03/006>.

Channel 4 (Producteur), (2002-2004). *Extra French*.

Château, J. (1946). *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*. Essai sur une genèse de l'imagination. Paris, Vrin cité par Caré et Debyser, 1978.

Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Didactique du français (2)* <https://journals.openedition.org/pratiques/1693>

Ciobanu, R. (2022). Classification du jeu en classe de FLE, *EDICT – Revista educatiei (ISSN 1582-909X)*, <https://edict.ro/classifications-du-jeu-en-classe-de-fle/> (dernière consultation le 23 mars 2024).

Clarapède, E. (1909) *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*.

Clark, J-L. (1981). Une approche communicative dans un contexte scolaire », *Le français dans le monde n°160*, pp.29-38.

Curta A. (s.d). « Comment intégrer le jeu en classe de FLE » https://www.academia.edu/37015938/Comment_int%C3%A9grer_le_jeu_en_classe_de_FLE

Décuré, N. (2000). Faites vos jeux. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité: Cahiers de l'APLIUT, Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT). En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01300183/document>.

Dolci, R. (2006). « La partecipazione nella classe di lingua ». Dans F. Caon, *Risorse per docenti di italiano come L2 e LS. Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. (pp. 62-67). Guerra edizioni.

Ducouso, M. (2021, 28 décembre), *La folie du ludique s'empare des Français*, Enquête Fnac, consulté le 17 avril 2024. <https://leclaireur.fnac.com/article/56050-la-folie-ludique-sempare-des-francais/>

Fournier, M. (2014). À quoi sert le jeu ? Entretien avec Gilles Brougère. *Sciences Humaines* 2014/3 n°257, p.8. En ligne : <https://www-cairn-info.sidnomade-2.grenet.fr/magazine-sciences-humaines-2014-3-page-8.htm>

Garçon, G. (2022), Formation Enseignants, Le jeu sous toutes ses formes en classe de FLE, Atelier 2 Jeux de société et Didactique du Français Langue Etrangère.

Goffman, E., & Joseph, I. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris, France: les Éditions de Minuit, cité par Tuboeuf, 2021.

Grangeat, M. (2016) *Lev S. Vygotski : l'apprentissage par le groupe* dans Fournier, M. *Eduquer et former. Connaissances et débats en Education et Formation*. Synthèse, Editions sciences Humaines (pp.134 à 141)

Helme, L., Jourdan, R., Tortissier, K. (2014). *Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques*. Rencontres pédagogiques du Kansai. (pp.64-68).

Jimenez, F. (2017). « Principes de didactisation des activités ludiques dans les pratiques orales ». *Cahiers de l'APLIUT*, 36(2), html s.p. <https://doi.org/10.4000/apliut.5728>.

Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016). *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*, Eduscol.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette. Cité par Abou Haidar

Mulnet S. (2019), *Jouer pour communiquer : l'utilisation du jeu en classe de FLE au Brésil*, Mémoire de M2 soutenu à l'université Grenoble Alpes, Inédit.

Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, cité par Mulnet, 2019.

Pekarek, S. (2000). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives* <https://journals.openedition.org/aile/934>.

Rondier, M. (2003) *A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle ? Paris : Editions de Boeck Université*. <https://journals.openedition.org/osp/741>

Sanchez, E. et Romero M. (2020). Apprendre en jouant, Mythes et réalités Retz.

Sauvé L. & Kaufman D. (dir.). (2010), *Jeux et simulations éducatifs. Études de cas et leçons apprises*, Québec, Presses de l'Université du Québec, cité par Schmoll, 2016.

Schmoll, L. (2016) « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique », *Sciences du jeu* [En ligne], 5 | 2016, mis en ligne le 28 février 2016.

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

Silva, H. (2011). Le jeu en classe de langue : sur les traces d'une didactique potentielle. Dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 425-433). Agence universitaire de la francophonie.

Silva, H. (2005). Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? *Franc-parler.org : l'Organisation internationale de la Francophonie*. https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/silva_2005.htm (dernière consultation le 21 mars 2024).

Silva, H. & Brougère, G. (2016) Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères, *Synergie Mexique* 6 – 2016 p.57-68.

Sourisseau, J. (2003). *BONJOUR / KONICHIWA, Pour une meilleure communication entre Japonais et Français*. Paris : L'Harmattan, cité par Helme & al. 2014.

Suso López, J. (2003). Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères. Université de Granada. En ligne : <https://pdfs.semanticscholar.org/111b/17554a8389bed99968b5cfe6f97ce62fd9e8.pdf> (dernière consultation le 23 mars 2024)

Tubeuf, N. (2021), *L'apport du jeu sérieux dans la motivation des apprenants de FLE dans le cadre d'interactions orales*, Mémoire de M2 soutenu à la Sorbonne Nouvelle, Inédit.

Tubeuf, N. (2023), *Redistribuer la parole des apprenants sud-coréens par le jeu*, *Revue coréenne d'enseignement de la langue et de la littérature françaises. Enseignements de la littérature française Vol. Enseignement de Langue et Littérature Françaises Vol.83*, pp.39-64. DOI : <https://doi.org/10.36747/ellf.83.2>

Vion, R. (1999). Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. *Langage & société*, pp. 95-114. https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1999_num_87_1_2855

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, cité par Kozanitis, 2005.

Weiss F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre. Pratiques de classes*, Hachette.

Ludographie

- Bösch, H. (2008), *Black Stories*, Kikigagne ?
- Burger, V. (2016), *Tu Te Mets Combien*, Pixie Games.
- Coster, T. & Coster O. (1987), *Qui est-ce ?*, MB.
- Design, T. (2018), *Unanimo Party*, Cocktail Games.
- Haney, C. & Abbott S. (1979), *Trivial Pursuit*, Hasbro.
- Hersch, B. (1990), *Taboo*, MB.
- James, C. (2014), *Le monde est fou*, Scorpion Masqué.
- Largey, G., Crittin F. & Pauchon S., (2023), *Champions*, Repos production.
- Mednick, S. (1988), *Indix*, Milton Badley Company.
- Pelletier, V. (2017), *Petits crimes entre amis*, Mango.
- Picolet, A.(2020), *Top ten*, Cocktail Games.
- Prin, L. Saunier, R. & Saunier, N. (2022), *Maudit mot dit*, Cocktail Games.
- Rivollet, A. (2013), *Concept*, Repos Production.
- Sarett, P. (2005), *Time's Up*, Asmodee.
- Shugol, G. et Krysa, A. (2021), *Les flammes d'Adlerstein*, Origames.

Sitographie

- Google Drive, <https://drive.google.com>.
- Google Form, <https://docs.google.com/forms/u/0/> .
- Koum, J. et Acton, B. (2009), *Whatsapp* [Logiciel d'application mobile].
- Larousse, (s.d.) *Jeu*. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 17 avril 2024 <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887>
- Trésor de la langue française, (s.d.). *Jeu*. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 17 avril 2024 <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/vi-susel.exe?13;s=4228085640;r=1;nat=;sol=2;>
- Wordwall <https://wordwall.net/resource/63629730/copy-of-untitled3>.

Table des matières

Sommaire	- 1 -
Introduction	- 3 -
Chapitre 1 : L'impact du jeu sur l'oral en classe de français langue étrangère	- 5 -
1. L'oral en classe de français langue étrangère.....	- 5 -
1.1. L'oral dans les méthodes d'enseignement du français langue étrangère .-	- 5 -
1.1.1. La place réduite de l'oral jusqu'aux années 1950.....	- 5 -
1.1.2. Les méthodes audio-orales	- 6 -
1.1.3. Les méthodes audio-visuelles	- 6 -
1.1.4. L'approche communicative	- 6 -
1.1.5. La perspective actionnelle	- 7 -
1.2. La valorisation de l'apprentissage en interaction	- 8 -
1.2.1. Les pratiques sociales sont la base de l'apprentissage	- 8 -
1.2.2. L'application des principes vygotskiens en classe de langue	- 8 -
1.2.2.1. La définition de l'interaction didactique de Cicurel.....	- 9 -
1.2.2.2. La communication en classe de langue selon Clark.....	- 9 -
1.2.3. L'importance de la collaboration et de la coopération entre les apprenants	- 11 -
1.3. Le rôle de l'enseignant dans la stimulation de la production orale des apprenants	- 12 -
1.3.1. Le temps de parole de l'enseignant.....	- 12 -
1.3.2. La facilitation de la prise de parole.....	- 13 -
1.3.3. La mise en confiance des apprenants	- 14 -
1.3.4. La prise en compte de l'intérêt et de la motivation des élèves	- 16 -
2. Définir et classer les différents types de jeux.....	- 17 -
2.1. Définir le jeu.....	- 17 -
2.1.1. Le jeu dans les dictionnaires.....	- 17 -
2.1.2. Le jeu selon Roger Caillois	- 18 -
2.1.3. Le jeu selon Gilles Brougère	- 19 -
2.1.4. Les conceptions du jeu selon Nicole Décuré et Laurence Schmoll -	- 20 -
2.1.5. Quelles caractéristiques retenir ?	- 21 -
2.2. La définition du jeu en classe de langue	- 22 -
2.2.1 L'entrée du jeu dans l'enseignement.....	- 22 -
2.2.1.1. Des premiers jeux au XVIII ^{ème} siècle.....	- 22 -
2.2.1.2. Le jeu à l'époque romantique	- 23 -
2.2.1.3. Le jeu aux XIX ^{ème} et XX ^{ème} siècles.....	- 23 -
2.2.1.4. Les années 1970-1990 et l'introduction du jeu en classe de langue	- 23 -

2.2.2. La place croissante du jeu en classe de français langue étrangère depuis le début des années 2000	- 24 -
2.2.2.1. Une entrée lente due à un manque de légitimité	- 24 -
2.2.2.2. Le jeu entre dans les classes de langue pour diversifier les méthodes d'apprentissage.....	- 25 -
2.2.2.3. Le jeu pédagogique est-il toujours un jeu ?	- 27 -
2.2.2.4. Le jeu est-il adapté à des apprenants adultes ?	- 28 -
2.3. Classifications des jeux.....	- 29 -
2.3.1. Les quatre rubriques du jeu de Caillois.....	- 29 -
2.3.2. Les cinq catégories de jeu de Silva.....	- 30 -
3. Le jeu pour stimuler la production orale.....	- 33 -
3.1. Pourquoi proposer un jeu ?.....	- 33 -
3.1.1. Le jeu comme stimulation de la production orale.....	- 33 -
3.1.2. Le jeu comme moyen de mieux retenir les éléments étudiés	- 34 -
3.1.3. Le jeu comme mise en situation authentique.....	- 35 -
3.1.4. Le rôle du jeu dans la motivation des élèves	- 36 -
3.1.5. Le jeu enseigne la résolution de problème et la réaction à l'imprévisible	- 37 -
3.2. Les conditions nécessaires pour proposer un jeu.....	- 38 -
3.2.1. Les éléments dont le professeur a besoin avant de proposer un jeu- 38 -	
3.2.2. L'importance du feedback	- 40 -
3.2.3. Le rôle de l'enseignant	- 41 -
3.3. Les inconvénients du jeu.....	- 42 -
Chapitre 2 : Le contexte d'observation	- 45 -
1. Le jeu à l'université italienne.....	- 45 -
1.1. La place du jeu dans les méthodes d'enseignement italiennes.....	- 46 -
1.2. La place du jeu à l'université	- 46 -
2. Description de l'université militaire de Turin et des classes.....	- 47 -
2.1. L'établissement et les élèves	- 47 -
2.2. L'organisation des cours.....	- 49 -
2.2.1. La finalité de ces cours et les difficultés qui y sont liées	- 49 -
2.2.2. Proposer des jeux pour faire parler les apprenants	- 50 -
3. Description des jeux proposés et de leurs objectifs.....	- 52 -
3.1. Le choix de la catégorie de jeux	- 52 -
3.2. Quels jeux proposer ?.....	- 53 -
3.2.1. Jeu de révision	- 54 -
3.2.2. Le <i>Time's Up</i> (Sarett, 2005) :	- 55 -
3.2.3. Les <i>Blacks Stories</i> (Bösch, 2008) :	- 56 -

3.2.4. <i>Champions</i> (Largey et al., 2023) :.....	- 58 -
3.2.5. <i>Le Monde Est Fou</i> (James, 2014)	- 59 -
3.2.6. <i>Top Ten</i> (Picolet, 2020).....	- 60 -
3.2.7. <i>Taboo</i> (Hersch, 1990).....	- 61 -
3.2.8. <i>Petits Crimes Entre Amis</i> (Pelletier, 2017).....	- 62 -
3.2.9. <i>Les Flammes d'Adlerstein</i> (Shugol et Krys, 2021).....	- 63 -
3.2.10. Quelques jeux non observés	- 64 -
3.2.10.1. <i>Unanimo Party</i> (Design, 2018).....	- 64 -
3.2.10.2. <i>Concept</i> (Rivollet, 2013)	- 64 -
3.2.10.3. <i>Indix</i> (Mednick, 1988).....	- 65 -
3.2.10.4. <i>Maudit mot dit</i> (Prin & al., 2022).....	- 66 -
Chapitre 3 : L'analyse des données recueillies	- 67 -
1. Méthode de recueil des données.....	- 67 -
1.1. Observation participante et prise de notes	- 67 -
1.2. Questionnaires	- 69 -
2. Analyse des jeux en classe	- 70 -
2.1. Le comportement des élèves et leur prise de parole	- 71 -
2.1.1. La prise de parole réglementée	- 71 -
2.1.2. Les jeux de résolution de problème	- 73 -
2.2. Le respect des règles	- 76 -
2.2.1 Le respect des règles du jeu.....	- 76 -
2.2.2. Le recours à leur langue maternelle	- 77 -
3. Analyse des questionnaires	- 82 -
3.1. La réflexion des élèves sur leur propre prise de parole	- 83 -
3.2. L'avis des élèves sur les jeux.....	- 84 -
Conclusion	- 87 -
Bibliographie	- 89 -
Ludographie	- 93 -
Sitographie	- 93 -
Table des matières	- 94 -
Annexes	Tome 2

Abstract :

Dans le contexte de la perspective actionnelle, on choisit de plus en plus de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage et de lui proposer des activités stimulantes proches de situations de la vie réelle. Pour réaliser cet objectif, de plus en plus de pédagogues proposent une approche plus ludique et informelle de l'apprentissage, en suggérant d'associer l'emploi du jeu de société aux méthodes plus traditionnelles. Cette activité, considérée comme motivante et dynamique par la plupart des apprenants, est source de controverses. Toutefois, on peut observer qu'elle fait ses preuves dans la stimulation de la production orale et qu'elle permet aux élèves d'étudier la langue étrangère d'une façon qui les intéresse souvent plus. Stimulés par l'envie de gagner, ils sont ainsi capables de faire des productions orales généralement plus élaborées que lors de conversations du quotidien qui les intéressent peu. Le jeu devient ainsi un espace de révision des acquis mais aussi de développement de compétences nouvelles.

Abstract

The action-oriented approach aims at putting the learners in the center of their learning, by suggesting challenging activities that are close to the conversations they can have in real life. To achieve this objective, more and more professors choose to use a way of teaching that is more playful and informal. They indeed suggest to use board games associated to more traditional ways of teaching. Board games are often considered stimulating and dynamic by the students, but many teachers or parents don't see it that way. We can yet observe that board games stimulate speaking skills in a foreign language in a way that involves the students better than traditional classes. Challenged by their will to win, students are able to produce more elaborated content than during everyday conversations in which they don't know what to say. In that way, the game becomes in the meantime the place to review what has been studied before and to develop new abilities.

Mots-clés : jeux de société, production orale, interaction, français langue étrangère

Keywords : board games, speaking skills, interaction, French as a foreign language

