

Recherches et applications

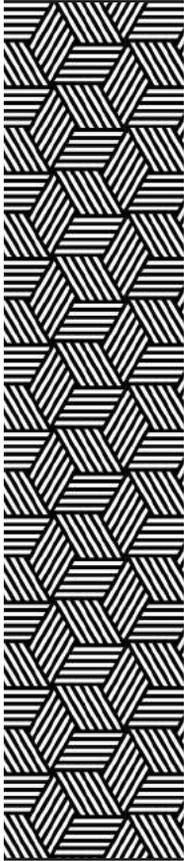
le français
dans **le monde**

Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/ apprentissage des langues

Coordonné par Haydée Silva et Mathieu Loiseau



Rédacteur en chef
Sébastien Langevin
Présentation graphique
Alexandre Fine
Conception graphique
Miz'empage
Directeur de la publication
Jean-Pierre Cuq – FIPF



RECHERCHES ET APPLICATIONS

Le français dans le monde
9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris

Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67

Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18

Mél : fdlm@fdlm.org

<http://www.fdlm.org>

© CLE International 2016

La reproduction même partielle
des articles parus dans ce numéro
est strictement interdite,
sauf accord préalable.

RECHERCHES ET APPLICATIONS
est la revue de la Fédération
internationale des professeurs
de français (FIPF)

Recherches et applications

le français
dans
le monde

N°59
JANVIER 2016
PRIX DU NUMÉRO 2010€

Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/ apprentissage des langues

Coordonné par Haydée Silva et Mathieu Loiseau

Comité de rédaction

Patrick Chardenet (Président du conseil scientifique)

Fatima Chnane-Davin (Présidente du conseil scientifique)

Jean-Pierre Cuq (Directeur de la publication)

Sébastien Langevin (Rédacteur en chef)

Francine Cicurel (Présidente du conseil scientifique)

Conseil scientifique

Margaret Bento (Université Paris Descartes, France) ; Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France) ; Robert Bouchard (Université Lumière Lyon 2, France) ; Francis Carton (ATILF – Université de Lorraine, CNRS-CRAPEL) ; Patrick Chardenet (Agence Universitaire de la Francophonie, Université de Franche-Comté, France) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France) ; Fatima Davin-Chnane (Aix-Marseille Université, France) ; Piet Desmet (Université Catholique de Leuven, Belgique) ; Pierre Dumont (Université des Antilles et de la Guyane, France) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université Catholique de Milan, Italie) ; Monica Vlad (Universitatea Ovidius din Constanta, Roumanie) ; Pierre Martinez (Université de Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis ; Université nationale de Séoul, Corée) ; Danièle Moore (Simon Fraser University, Canada) ; Samir Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Jean Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Tatiana Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov, Russie) ; Eliane Lousada (Universidade de São Paulo, Brésil) ; Zheng Lihua (Université des Études étrangères de Guangdong, Chine)

Comité de lecture

David Bel, Université normale de Chine du Sud (Chine) ; Alma Bolón, Universidad de la República (Uruguay) ; Mariana Bono, Princeton University (États-Unis) ; Encarnación Carrasco Perea, Universitat de Barcelona (Espagne) ; Moussa Daff, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal) ; Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke (Canada) ; Christine Devollette, Institut français de l'Éducation - École Normale Supérieure de Lyon (France) ; Carolina Gonçalves, Escola Superior de Educação de Lisboa (Portugal) ; Leif M. French, Université du Québec à Chicoutimi (Canada) ; Malika Kebbas, École Normale supérieure d'Alger (Algérie) ; Estela Klett, Universidad de Buenos Aires (Argentine) ; Tony Liddicoat, University of South Australia (Australie) ; Evangelia Mousouri, Université de Thessalonique (Grèce) ; Abdelouahad Mabrou, Université Chouaib Doukkali El Jadida (Maroc) ; Maurice Mazunya, Université du Burundi (Burundi) ; Mohamed Miled, Université de Carthage (Tunisie) ; Chantal Parpette, Université Lumière Lyon 2 (France) ; Jean-François de Pietro, Institut de recherches et documentation pédagogiques de Neuchâtel (Suisse) ; Haydée Silva Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de México (Mexique) ; Marielle Rispaill, Université Jean-Monnet de Saint-Étienne (France) ; Valérie Spaeth, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle (France) ; Jérémie Seror, Université d'Ottawa (Canada) ; Javier Suso López, Universidad de Granada (Espagne) ; Yumi Takagaki, Université préfectorale d'Osaka (Japon) ; Monica Vlad, Universitatea Ovidius din Constanta (Roumanie)

Comité varia

Margaret Bento ; Robert Bouchard ; Piet Desmet

Cher lecteur de la revue

Recherches et applications : Le français dans le monde

Que vous soyez étudiant ou doctorant en didactique du français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Recherches et applications : Le français dans le monde* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

Comme elle l'a montré lors de ses derniers congrès, la Fédération Internationale des Professeurs de Français est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé, mais aussi contextualisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant, en conduisant ou en accompagnant ces évolutions tout en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique de la revue affirme une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, la revue s'est progressivement ouverte aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde¹.

Les règles déontologiques du champ scientifique sont rigoureusement respectées : les articles de la revue sont soumis à une double évaluation anonyme prise en charge par un comité de lecture formé de chercheurs reconnus, qui veille à ce que chaque

texte s'appuie sur des données de première main, une originalité des analyses, et des références précises des travaux utilisés.

Par ailleurs, la revue a modifié la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant dans sa rubrique *Varia* des articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt et leur qualité².

Enfin, *Recherches et applications* est engagée dans un processus de collaborations avec des revues du domaine publiées dans d'autres pays pour des échanges d'articles, permettant d'étendre ainsi les espaces d'accès et la circulation des savoirs (*Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*).

Pour le Comité scientifique, les co-présidents

Patrick Chardenet (AUF, Université de Franche-Comté – UR ELLIAD)
patrick.chardenet@auf.org

Fati Chnane-Davin (Aix-Marseille Université)
fatima.davin@univ-amu.fr

Francine Cicurel (Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle)
francine.cicurel@univ-paris3.fr

1. Pour soumettre une proposition de numéro, voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Instructions aux coordinateurs)

2. Pour soumettre un article, en tant que jeune chercheur (en fin de thèse ou venant de terminer la thèse de doctorat), voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Appel permanent à publication d'articles dans le cadre de la diffusion de recherches menées par de jeunes chercheurs)

Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues

Présentation

HAYDÉE SILVA, MATHIEU LOISEAU 11

I - Interroger

Représentations du jeu pédagogique : entre engagement et transformation

NICOLE DÉCURÉ..... 26

Les activités ludiques en langues sont populaires auprès des étudiants mais assez peu pratiquées dans l'enseignement supérieur de type LANSAD (langues pour spécialistes d'autres disciplines). Pour mieux connaître les réactions à ces activités et les opinions d'étudiants français suivant un cursus scientifique, un corpus d'environ 200 bilans écrits concernant l'évaluation d'un cours d'anglais où ces activités sont largement pratiquées a été analysé. Il en ressort, en premier lieu, que ces activités sont appréciées pour le plaisir qu'elles procurent. Elles sont également ressenties comme facteurs de progrès linguistique, dans le domaine du vocabulaire en particulier, et surtout de déblocage des inhibitions, amenant ainsi, par l'engagement dans les activités, une transformation des attitudes envers la langue étrangère.

Games in language classes are popular with students but, in an English for Specific Purposes context at university level, they are not often practised. In order to learn more about students' reactions and opinions to these activities, a corpus of about 200 written assessments by French science students of an English course in which these activities are widely conducted was analyzed. It shows, first, that these activities are valued for the pleasure they provide. They are also perceived as factors of linguistic progress, in particular in the area of vocabulary, and, above all, they contribute to release inhibitions through an engagement in the activities, leading to a transformation of attitudes towards the foreign language.

Faire place au jeu dans la formation des enseignants de langues

EVA THUE VOLD..... 37

Cet article propose une réflexion sur l'usage des jeux dans l'enseignement de la didactique du français langue étrangère dans un contexte norvégien. En s'appuyant sur une analyse de points de vue exprimés par les futurs enseignants lors des entretiens enregistrés, l'article examine les atouts que l'usage des jeux peut apporter à l'enseignement de la didactique des langues, en mettant l'accent sur les possibilités qu'offrent les jeux de concilier théorie et pratique dans la formation des enseignants.

In this article, we discuss the use of games and playful activities in a Norwegian university course in the Teaching of French as a Foreign Language. Based on an analysis of views expressed by the teacher candidates during recorded interviews, the article examines the potential benefits that the use of games can bring to the teaching of foreign language pedagogy. In particular, we focus on the opportunities that the use of games offers for integrating theory and practice in teacher education.

II - Revisiter

Jouer en classe, sur scène, dans la cour de récréation, chez soi... pour débiter l'apprentissage de l'anglais à l'école élémentaire

MARIE POTAPUSHKINA-DELFOSE..... 50

Cet article présente une approche d'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire, fondée sur le concept de jeu issu de l'anthropologie linguistique de M. Jousse et sur la méthodologie de la formation théâtrale de J. Lecoq, qui intègre ce concept. Dans sa multimodalité, le jeu permet l'acquisition de nombreuses compétences linguistiques et transdisciplinaires et mène les élèves à vivre l'apprentissage d'une langue nouvelle comme étant une expérience holistique.

В данной статье представлена методика преподавания английского языка в начальной

школе. В ее основу положены концепция игры, разработанная лингвистом-антропологом М Жуссом, и система обучения театральному искусству Ж Лекока, соответствующая этой концепции. Игра и разнообразие ее форм способствуют приобретению различных языковых и общих навыков, а также всестороннему развитию учеников.

Du jeu « tout court » au jeu théâtral : récit d'une expérience d'enseignement du français langue étrangère à des adolescents

FRANCISCO DE ASÍS PALOMO RUANO 61

Cet article présente les résultats d'une recherche-action menée auprès d'un public d'adolescents hispanophones et visant à exploiter la perméabilité psychologique et pédagogique entre jeu « tout court » et jeu dramatique. Une fois explicités notre contexte d'application et nos choix méthodologiques, et après avoir étudié divers enjeux du recours aux outils sélectionnés, nous examinons quelques-unes des activités réalisées, notamment celles qui, en faisant appel à un imaginaire médiéval ou francophone, introduisent un fort potentiel de réflexion interculturelle.

Este artículo presenta los resultados de una investigación-acción realizada con un público de adolescentes hispanohablantes y cuyo propósito consiste en aprovechar la permeabilidad psicológica y pedagógica entre juego "a secas" y juego dramático. Habiendo explicitado el contexto de aplicación y las opciones metodológicas elegidas, y tras haber estudiado qué pone en juego la decisión de recurrir a las herramientas mencionadas, examinamos algunas de las actividades realizadas, principalmente aquellas que, al echar mano de un imaginario medieval o francófono, son portadoras de un alto potencial de reflexión intercultural.

L'improvisation comme jeu : de la scène à la classe de langue

PAOLO TORRESAN 74

Cet essai se situe au carrefour de deux perspectives : celle du jeu théâtral, celle de la didactique des langues. Aux yeux des acteurs, l'improvisation est une technique qui favorise la réponse immédiate à un stimulus offert par autrui dans un contexte dépourvu de tout script. Il s'agit d'un jeu au cours duquel il devient possible d'explorer diverses modalités d'action et de riposte, tout en recréant des tranches de réalité, et en s'appuyant aussi bien sur l'intuition personnelle que sur l'écoute active de l'autre. Les règles à suivre visent à

maintenir l'équilibre du flux communicatif. À partir d'une révision critique de la littérature et non d'une étude sur le terrain, nous faisons ici le point sur les études existantes à ce jour autour de l'application de la technique de l'improvisation dans le domaine de la didactique des langues; nous mettons en évidence les compétences qu'elle permet de développer chez l'apprenant; et nous pointons un certain nombre de critères à partir desquels on peut concevoir des formats susceptibles de faire évoluer la sensibilité des apprenants les moins enclins à se mesurer à des activités ouvertes et à prendre des risques.

Questo saggio è una sintesi di due prospettive : quella attoriale e quella glottodidattica. L'improvvisazione, agli occhi dell'attore, è una tecnica che stimola una risposta immediata a uno stimolo offerto dall'altro in un contesto privo di copione. Si tratta di un gioco in cui si esplorano modalità di azione e di risposta e si ricreano pezzi di realtà, facendo fede al proprio intuito e nell'ascolto attivo dell'altro. Le regole da seguire sono orientate a mantenere equilibrato il flusso della comunicazione. A partire da una rassegna critica della letteratura (non abbiamo condotto una ricerca sul campo), facciamo il punto sugli studi finora condotti attorno all'applicazione della tecnica in ambito glottodidattico, mettiamo in evidenza le competenze che essa affina nello studente di lingua, e segnaliamo alcuni criteri sulla base dei quali generare format che possono andare incontro anche alla sensibilità degli studenti meno propensi a misurarsi con attività aperte e ad assumere rischi.

Écriture créative en langue étrangère : un jeu subtil à partir de la littérature de jeunesse contemporaine

CHRISTÈLE MAIZONNAUX 87

La littérature de jeunesse, lieu du jeu par excellence, offre des supports iconotextuels sur lesquels l'apprenant peut s'appuyer pour produire des textes créatifs. Alors que se développent en langue maternelle des démarches de lecture-écriture, où la créativité a sa place, il semble qu'en langue étrangère, ceci soit encore peu répandu. Une analyse de deux productions d'apprenants, réécritures d'un conte, est proposée ici pour montrer que ce jeu aboutit à des écrits variés, riches et efficaces.

Children's literature, a superb literary playground, provides iconotextual material on which the student can build to produce creatively written texts. While approaches in which creativity plays a role have been developed to foster reading and

writing abilities in the native language, it appears that such an approach is relatively rare in its application to the development of foreign language skills. An analysis of two pieces of work-exercises involving the rewriting of a story-is proposed here to show that this creative play results in varied, rich and effective pieces of writing.

Développez votre créativité légitime et... écrivez

PAOLA BERTOCCHINI, EDVIGE COSTANZO 97

Depuis des millénaires, jeu et littérature ont fait bon ménage : les calligrammes de Simias de Rhodes, ceux de Rabelais et d'Apollinaire, montrent comment le même « exercice de style » a pu traverser les siècles et triompher dans le monde de la culture cultivée. Mais les jeux littéraires ne sont pas destinés à faire le bonheur de quelques clercs enfermés dans leurs tours d'ivoire, car la pédagogie, la psychologie – surtout grâce au socioconstructivisme de Vygotski – et la didactique générale ont bien montré comment et combien l'utilisation du jeu peut être motivante et performante dans le domaine éducationnel. Et si on ajoute dans le processus d'apprentissage/enseignement de l'écrit le pouvoir que le jeu déclenche... les jeux sont faits : une marée de pratiques ludiques est à exploiter pour développer les compétences en langues des apprenants tout en faisant leur bonheur.

Da millenni gioco e letteratura hanno formato una buona coppia : i calligrammi di Simia di Rodi, di Rabelais e di Apollinaire indicano come lo stesso "esercizio di stile" abbia potuto attraversare i secoli e avere successo nel mondo della cultura dotta. Ma i giochi letterari non sono destinati al piacere di qualche letterato rinchiuso nella sua torre d'avorio; la pedagogia, la psicologia – grazie soprattutto al socio-costruttivismo di Vygotski – e la didattica generale hanno dimostrato come e quanto motivante possa essere l'utilizzazione del gioco nel campo dell'educazione. Se si aggiunge il fascino del gioco nel processo di apprendimento / insegnamento dello scritto... il gioco è fatto! Tante e tante pratiche ludiche possono essere utilizzate per sviluppare le competenze linguistiche degli studenti in modo divertente.

Activités ludiques en classe de FLE et alternance des codes

JOVICA MIKIĆ..... 108

Cet article traite de l'usage de la langue maternelle pendant les activités ludiques dans un contexte particulier, marqué par la présence de trois types d'acteurs : élèves et enseignantes serbes et locuteur natif de la langue française. L'observation de plusieurs classes, suivie de l'entretien avec les enseignantes, a permis de repérer des régularités dans l'occurrence de la langue maternelle et d'en dégager quelques implications didactiques.

Questo articolo tratta dell'uso della madrelingua durante le attività ludiche in un contesto particolare marcato dalla presenza di tre attori : studenti e insegnanti serbi e locutore nativo della lingua francese. L'osservazione di varie classi, nonché il colloquio con le insegnanti, hanno permesso di reperire delle regolarità nell'occorrenza della lingua madre e di dedurre qualche implicazione didattica.

Intercompréhension et approche ludique : jouer aux cartes pour acquérir du vocabulaire dans une perspective plurilingue

CLAUDINE FRANCHON 119

Nous présentons ici un jeu de cartes trilingues qui vise à favoriser l'acquisition du vocabulaire, dans une perspective contrastive axée sur les langues romanes (espagnol, français, portugais). à travers de multiples activités ludiques qui aident l'apprenant à construire progressivement un système lexical structuré et cohérent grâce à la manipulation des mots, nous proposons un apprentissage basé sur des jeux d'association, de construction et de classement selon la théorie des mots construits.

Presentamos aquí un juego de cartas trilingües que busca favorecer la adquisición de vocabulario, desde una perspectiva contrastiva entre lenguas romances (español, francés, portugués). Mediante múltiples actividades lúdicas que ayudan al aprendiente a construir de modo paulatino un sistema léxico estructurado y coherente, gracias a la manipulación de palabras, proponemos un aprendizaje basado en juegos de asociación, construcción y clasificación según la teoría de las palabras construidas.

III - Renouveler

Une relation intime réussie entre le jeu et la langue française, entre le multimédia et le traditionnel

LINDA DE SERRES 134

Si spontanément plusieurs conviennent des plus-values du jeu et du multimédia en didactique des langues, peu d'outils pédagogiques issus d'un éclairage théorique pertinent jumelé à des résultats d'études de terrain ont à ce jour émergé en français. Dans une perspective de communication-action où cohabite tant le recours à des ressources multimédias qu'à du matériel dit traditionnel, le présent article propose un survol de préalables à la création ludique, de l'enchevêtrement du fond et de la forme au service de l'apprentissage de la langue française, et ce, pour trois niveaux de compétence linguistique différents. Les outils ludopédagogiques ici décrits – trois coffrets multimédias et une planche de jeu – matérialisent l'harmonie possible et réussie entre le ludique, la langue française, le multimédia et le traditionnel.

Despite the fact that many would attest to the efficacy of games and multimedia within the domain of language didactics, few pedagogic tools proceeding from an enlightened theoretical approach combined with results obtained from studies conducted in the field have to this day emerged in French. From the perspective of communication-action wherein lies as much the recourse to multimedia as to material prescribed "traditional", the present article proposes an overview of prerequisites to ludic creation, the interweaving of form and substance in the service of learning French, and this, for three different levels of linguistic competency. The aforementioned ludopedagogic aids – three multimedia kits and a gaming board – demonstrate clearly the harmony attainable between the ludic, the French language, multimedia and the traditional.

Jouer avec le sacré. Le sinogramme à l'ère du jeu sérieux

YOANN GOUDIN, TRA-MY LÉ 145

Cette contribution revient sur le contexte, le questionnement, les enjeux et les perspectives d'une recherche-action visant à intégrer le jeu à l'apprentissage et la mise en pratique en autonomie des principes qui régissent l'économie du système graphique chinois. Cet exposé décrit les différentes étapes du processus de ludicisation de l'écriture chinoise à travers l'adaptation d'une démarche didactique à la mécanique de jeu

d'association de type *Tile Matching Video Game*, plus connu du grand public dans sa déclinaison au succès phénoménal de *Candy Crush Saga*, et dont l'avatar proposé a été baptisé *Kanji Crunch*.

本研究旨在反思將漢字書寫系統結構原則的學習和應用融入趣味活動這類「研究-行動」的背景、問題、挑戰和前景。文中詳述漢字書寫趣味化的各項進程：隨著「糖果粉碎傳奇 (Candy Crush Saga)」崛起以致金劍塵埋，為了我們的研究得以重鑄為「漢字粉碎傳奇 (Kanji Crunch)」的方塊配對消除機制，竟與教學步驟環環相扣。

The learning game : espace d'entente entre apprentissages formels et informels ?

LAURENCE SCHMOLL, LAURENT PERROT 161

L'Internet, enrichi des affordances interactives des outils du Web 2.0, fournit à domicile à ses utilisateurs des opportunités démultipliées de communication en langues étrangères. Ce phénomène émergent et informel questionne les pratiques instituées de l'enseignement formel des langues. À partir des usages informels du jeu vidéo, très développés pour l'anglais, cet article se propose d'interroger ses possibles apports méthodologiques pour l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu scolaire.

Now enriched with interactive affordances of Web 2.0 interfaces, the Internet offers at-home multiple opportunities for communication in foreign languages. This informal and emergent phenomenon questions established practices in formal language-teaching contexts. Based on highly-developed informal video-gaming practices in English, this article discusses how these could help rethink how French as a Second Language can be learned and taught at school.

IV - Varia

Élaboration de curriculums en didactique du français langue seconde et compétences scolaires et extrascolaires : le cas du Sénégal

OUSSEYNOU THIAM 174

L'article s'intéresse à la place des compétences scolaires et extrascolaires dans l'élaboration des curriculums. Elle s'inspire du contexte de français langue seconde. La problématique est construite autour du fait qu'au Sénégal la langue de scolarisation n'est pas la langue de socialisation. La prise en charge des compétences scolaires mais aussi extrascolaires dans l'élaboration des curriculums semble nécessaire pour des apprenants bi/plurilingues évoluant ainsi dans un contexte multiculturel.

Vendredi 13 novembre 2015

Nous étions réunis à Paris, ce matin du 13 novembre 2015, en conseil scientifique de la revue *Recherches & Applications – Le français dans le monde*. Nous étions venus de Paris même, d'Orléans, de Marseille, de Moscou, de São Paulo et d'autres avec nous via Skype depuis Lyon et Vancouver. Ce soir-là, d'autres étaient venus écouter de la musique au Bataclan, prendre un verre à une terrasse dans les X^e et XI^e arrondissements, assister à un match de football à Saint-Denis. Sortir, rencontrer, écouter, discuter, regarder, participer, tout ce qui fait partie de la vie en société.

Ce vendredi 13 novembre 2015, ceux-là ont vu la mort arriver sur eux, surgir par le canon d'armes de guerre portées par des individus décidés à en finir avec la société humaine et avec eux-mêmes. Les rafales perforantes et les explosions déchirantes sont les mêmes, de Paris à Beyrouth, de Tunis à Bamako, de Bruxelles à Kangaleri, Baga Sola ou Garissa. Les assassins sont les mêmes, la même détermination, les mêmes paroles mécaniques. Les bandits qui les arment sont les mêmes, les mêmes trafics d'or noir, de butins et d'esclavage. En quelques secondes, des vies sectionnées, en quelques minutes, quelques heures, quelques jours, de longues agonies et des douleurs interminables.

Ces villes et ces pays blessés que l'on aime et dont les blessures nous blessent. Nous leur devons de dire et redire les valeurs du respect de la vie, de liberté, de tolérance et de non-discrimination des genres, des origines, des couleurs. Toutes indissociables du progrès de l'humanité : de l'éducation, de la science, des arts.

Nous sommes repartis quelques jours plus tard et chacun a retrouvé son espace de proximité, sa sphère de travail et d'affects qui nous construisent et nous lient, en étant plus attentifs à ne pas en faire une bulle. À nous, qui sommes éducateurs, professeurs, chercheurs de par le monde, formateurs d'enseignants, étudiants, doctorants, il revient d'accomplir sans relâche un travail de réflexion et d'ouverture des esprits. Nous sommes tous plus conscients désormais de l'importance cruciale que revêt l'acte d'enseigner dans la construction du citoyen, le rôle des langues dans la mise en œuvre de la tolérance, la place de la langue française dans la mise au jour des savoirs et des cultures plurielles – un attachement à la liberté, un amour des textes littéraires, de la presse libre et du débat ouvert.

Appliquons-nous, auteurs et lecteurs, à chercher comment continuer à expliquer et transmettre ce qui nous rattache à l'autre et aux autres. Restons aussi sur nos gardes, les dangers existent, de régression de la connaissance, de destruction des patrimoines.

Maintenons le lien de la langue française qui nous unit à travers les villes et les pays du monde en l'habitant comme nous habitons d'autres langues avec lesquelles nous maintenons d'autres liens.

Vigilance, attention, imagination, prévention, voilà ce à quoi nous sommes tenus.

Le 13 novembre 2015, ont été visés au cœur la jeunesse, l'envie de vivre, l'art, la musique.

Mais nous sommes là. La barbarie ne passera pas.

Le Conseil scientifique

P résentation

HAYDÉE SILVA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

MATHIEU LOISEAU

UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES
LABORATOIRE DE LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES
ÉTRANGÈRES ET MATERNELLES (LIDILEM) / INNOVALANGUES

Le jeu dans l'apprentissage fait aujourd'hui l'objet de plus en plus de travaux : au-delà de la problématisation des liens entre jouer et apprendre proposée par Brougère (2005) ou des études de cas réunies par Sauvé et Kaufman (2010), des conférences focalisées sur cette thématique voient régulièrement le jour (tel est le cas, par exemple, de l'ECGBL, qui en était à sa neuvième édition en 2015) et il existe des revues dédiées à l'apprentissage fondé sur le jeu (par exemple l'*International Journal of Game-Based Learning*¹, né en 2011). Récemment, un numéro spécial de *ReCALL* a même été édité sur les jeux numériques pour l'apprentissage des langues (Cornillie, Thorne et Desmet, 2012). Cependant, par rapport au foisonnement de la production anglophone sur ce sujet, le nombre d'articles et d'ouvrages qui ont vu le jour dans la communauté francophone est encore relativement restreint.

De leur côté, jeu et langue ont partie intimement liée depuis des siècles. Or, si le rapport entre ces deux notions a souvent été exploité et éventuellement étudié – depuis les rhétoriciens anciens et médiévaux jusqu'aux jeux de mots ou les jeux avec les mots qui fleurissent de nos jours en ligne ou en version mobile, en passant par les salons des Lumières, les cadavres exquis des Surréalistes ou la recherche oulipienne de nouvelles contraintes, pour ne citer qu'eux –, il existe encore relativement peu de travaux théoriques sur les avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues en général, et notamment celui des langues étrangères ou secondes en particulier. À nouveau, cela est surtout vrai dans le milieu francophone, alors que la tradition anglo-saxonne de la didactique des langues voit fleurir des analyses inspirées des *game studies*.

Ce numéro de *Recherches et applications* cherche à combler cette lacune, selon une optique plurilingue et pluridisciplinaire, et à travers une sélection de douze articles parmi ceux qui nous sont parvenus de

1. Pour d'autres revues, portant plus précisément sur le jeu, voir plus loin l'article de Décuré.

quatre continents. Si toute la diversité géographique – mais aussi thématique et conceptuelle – des soumissions n'est pas reflétée dans la sélection finale faite avec le comité scientifique de la revue, nous pensons présenter ici un instantané significatif des interrogations que peut susciter, au sein de la communauté francophone, le jeu dans l'apprentissage des langues.

L'attention portée à cette problématique n'est pas nouvelle : dès la fin des années 1970 et plus encore durant les années 1980, l'exploitation du jeu dans la classe de langue semble avoir acquis une légitimité relative, dans la foulée de l'approche communicative qui, du moins en principe, ne place plus la langue au centre du dispositif, mais bien le sujet apprenant et sa compétence à communiquer. C'est de cette époque que datent la plupart des ouvrages explicitement consacrés au jeu en lien avec l'enseignement/apprentissage des langues, même s'il s'agit pour la plupart de recueils d'activités plutôt que d'ouvrages de réflexion : citons, par ordre chronologique, Caré et Debyser, 1978 ; Betteridge, Buckby et Wright, 1979 ; Lee, 1979 ; Caré et Talarico, 1983 ; Weiss, 1983 ; Rinvoluceri, 1984 ; Hadfield, 1984, parmi d'autres ; Crawshaw *et al.*, 1985 ; Julien, 1988 ; Augé, Borot et Vielmas, 1989 (voir aussi, pour une période postérieure, Rinvoluceri et Davis, 1995 ; Silva, 2008 et Sykes et Reinhardt, 2013).

La revue *Le français dans le monde* a quant à elle consacré un numéro spécial au jeu en 1976 ; 18 ans plus tard, en 1994, la revue de l'Association des professeurs de langues vivantes, *Les Langues modernes*, en a fait autant. 40 et 22 ans plus tard, et après la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), qu'en est-il du lien entre jeu et enseignement/apprentissage des langues à l'heure de la perspective actionnelle ? C'est à cette question que nous avons cherché à répondre en proposant ce numéro thématique, dont la mosaïque offre un aperçu de la multiplicité des avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage actuel des langues. Nous les avons regroupés en trois parties : « interroger » le jeu – réunissant les articles de Décuré et Thue Vold – ; « revisiter » le jeu – avec Potapushkina-Delfosse, Palomo Ruano, Torresan, Costanzo, Maizonniaux, Mikić et Franchon – ; « renouveler » le jeu – avec De Serres, Goudin et Lê, puis Schmoll et Perrot.

Un tel classement, intervenu *a posteriori* en fonction des propositions effectivement reçues puis retenues, est sans doute arbitraire, d'autant plus que les propositions n'ont pas vocation à traiter de manière exhaustive la question ludique. C'est pourquoi, à la manière d'un jeu de dominos, où chaque pièce posée se doit de répondre à la précédente, nous avons décidé, tout en conservant l'organisation mentionnée ci-dessus, de présenter le contenu de cet ouvrage en explicitant le cheminement que cette collection d'articles permet de transcrire.

I nterroger le jeu

Si nous filions notre métaphore ludique liée au domino, notre « double-six » serait le dernier numéro d'une revue francophone dédiée à l'apprentissage des langues qui ait été entièrement consacré au jeu, à savoir, le numéro spécial de *Les Langues modernes* paru en 1994, où « on trouvera présentées des théories, des définitions et des analyses des effets du jeu (*play*) en classe, ainsi que des descriptions de nombreux types de jeux (*games*) » (Puren, 1994 : 5). Nous avons en effet pris le parti de commencer notre propre recueil par l'article de Décuré, auteure qui avait participé il y a une vingtaine d'années déjà à cet autre numéro thématique, afin d'y « brosse[r] un panorama général du problème : typologie, avantages et caractéristiques des jeux efficaces en classe de langue » (Puren, 1994 : 5). La décision semblait d'autant plus évidente que nous croyons au besoin d'inscrire ouvertement notre réflexion didactique sur le jeu dans la lignée de celles qui l'ont précédée.

Au-delà de sa capacité à traduire notre souci de continuité diachronique, le choix de l'article de Décuré tient également au fait que ce texte offre un point d'entrée à la question du jeu dans l'enseignement/apprentissage des langues à travers un témoignage de 40 années d'usage du jeu dans un contexte d'enseignement des langues à des spécialistes d'autres disciplines (LANSAD). Après avoir exposé les enjeux d'un enseignement LANSAD, l'auteure propose un rapide historique de la place du jeu dans la didactique des langues, tout en expliquant sa vision d'une pédagogie du jeu dans l'enseignement/apprentissage des langues, en se référant à De Grandmont (1997) pour y introduire la notion de plaisir. Elle s'interroge alors sur l'intérêt que présente le jeu pour l'apprentissage en général et celui des langues en particulier ; ce faisant, elle met en jeu la spécificité de l'apprentissage d'une L2 par rapport à d'autres apprentissages et y trouve une justification supplémentaire. Décuré explicite ensuite en des termes plus concrets les activités menées avec les étudiants, mentionnant des exemples de jeux, mais soulignant également l'intérêt de leur faire créer leurs propres dispositifs ludiques. Enfin, elle explore la perception par les apprenants de la pédagogie ainsi décrite à travers un corpus de 209 témoignages recueillis entre 2000 et 2013.

Au cours de son exposé, Décuré s'arrête sur la formation des formateurs et déplore notamment n'avoir jamais été confrontée au jeu en tant qu'apprenante ou le manque de place de celui-ci dans la formation des formateurs. Elle concède ensuite une évolution de l'acceptation du jeu au niveau institutionnel, bien que ce soit peu le cas dans l'enseignement supérieur. Or, c'est précisément ce dont traite le travail de Thue Vold, qui présente la formation des enseignants de langues à

l'Université d'Oslo : un usage systématique du jeu dans les cours de didactique pour les futurs professeurs de langues y a été introduit. Après avoir présenté les modalités du cours, Thue Vold revient sur des entretiens réalisés auprès d'apprenants ayant participé au cours qui, outre les avantages du jeu en classe de langues évoqués par la littérature, dégagent plusieurs avantages spécifiquement liés à leur statut de futurs enseignants, parmi lesquels le fait de « [constituer] des exemples concrets d'activité pour la classe », par exemple. Pour illustrer cet élément, Thue Vold fournit un témoignage qui fait écho aux remarques de Décuré : un étudiant déclare que, sans avoir utilisé lui-même les jeux en tant qu'apprenant, il ne les aurait pas mis en œuvre en classe. Cette loi de l'isomorphisme – selon laquelle « le formateur [tend] spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation » (Puren, 1988 : 52) – interroge la nature des activités ludiques en classe : de la même manière que devenir un bon meneur de jeu de rôle ou « maître du jeu » est facilité par une certaine expérience de joueur, comme le soulignent de nombreux blogues et forums consacrés à cette question, la bonne intégration d'un jeu dans la classe serait-elle facilitée par le fait d'avoir été joueur dans une mise en œuvre ludique réussie en classe ? Sans sous-entendre que ce soit la seule manière d'apprendre le jeu, on revient ici à la notion selon laquelle en jouant, on apprend d'abord à jouer (Brougère, 2005 : 4; Gee, 2003 : 1), qu'il s'agisse de la connaissance particulière du jeu expérimenté ou de la consolidation de la « culture ludique », entendue comme « ce qui est partagé pour agir » dans le jeu (Brougère, 2005 : 107). En effet, une bonne connaissance des « règles générales, historiques et culturelles qui régissent l'ensemble des jeux » (Silva, 2008 : 17) facilitera l'intégration du jeu en classe. Les résultats d'une étude récente menée sur le terrain au sein du projet Innovalangues² vont dans le même sens : le manque d'expérience ludique était la difficulté la plus fréquemment citée par les 66 enseignants de langues interrogés sur leur rapport au jeu (Hallal, 2015 : 82).

Dans cet itinéraire de lecture, il nous semble également pertinent de signaler dans l'article de Thue Vold l'occurrence d'un exercice, défini comme tel par l'enseignant, mais décrit comme un jeu par les apprenants. Cet exemple souligne la difficulté à définir le jeu et fournit un prétexte pour porter l'attention du lecteur sur deux notions centrales dans la littérature et souvent utilisées par les auteurs ici réunis : les notions de *game* et de *play*. Deterding et al. (2011 : 11)³ soulignent comment, dans cette opposition adossée à celle de *ludus* (jeux soumis à des conventions) et de *païdia* (jeux libres et non réglés), Caillois conçoit les deux directions d'un continuum (Caillois, 1958 : 91). Toutefois, ce n'est pas l'unique conception possible : Salen et Zimmerman (2004), par exemple, proposent une vision « en abyme » des relations entretenues par le jeu-*game* et le jeu-*play*, l'un pouvant contenir l'autre tour à tour. Pour eux, deux points de vue sur les notions se

2. <http://www.innovalangues.fr>

3. Nous nous appuyons ici sur la traduction française de Dauphagne (Deterding et al., 2014).

complètent : les formes de jeu-*game* (régées) sont un sous-ensemble des possibilités de formes de jeu-*play* (comprenant aussi la *païdia*). Cependant, si l'on pense les jeux-*games* comme un phénomène dans le champ du *game-design*, l'expérience du jeu-*play* n'est que l'un des aspects des jeux-*games* (Salen et Zimmerman, 2004 : chap. 7). En un sens, cette vision est compatible avec la définition qu'en fait Brougère : « Le jeu est une réalité double qui articule une structure ludique (l'aspect *game* ou *gameplay*) et une attitude ludique (le *play*) » (2012 :127)⁴. En ce sens, l'activité, bien que conçue comme strictement pédagogique par Thue Vold, fournissait aux apprenants une structure, devenue ludique par l'attitude de ces derniers, ce qui souligne le propos de Décuré, quand elle cite le « coefficient de jouabilité » que toute activité possède d'après Henriot (1989 : 217).

4. Pour un comparatif des niveaux d'analyse de la métaphore ludique chez Henriot, Brougère et Silva, voir Silva (2013).

Révisiter le jeu

Les sept textes suivants éclairent sous des jours nouveaux trois thèmes classiquement associés au jeu en classe de langue : l'expression dramatique, d'abord (Potapushkina-Delfosse, Palomo Ruano, Torresan); la créativité, ensuite (Maizonniaux, Bertocchini et Costanzo); la compétence linguistique, enfin (Mikić, Franchon).

Les trois premiers articles de cette seconde section abordent sous des angles variés le jeu dramatique, en soulignant combien l'articulation avec le domaine ludique va au-delà de la commune appartenance au champ sémantique du mot « jeu ».

C'est ainsi que le rôle moteur des apprenants dans l'actualisation d'un jeu en classe – des « joueurs-jouants » et non des « joueurs-joués » (Silva, 2008 : 19) – est au centre de l'article de Potapushkina-Delfosse, qui s'intéresse au jeu-*acting*, au jeu-*play* et au jeu-*game*, conçus ici plutôt comme des pôles du jeu. Le point de vue offert sur ce dernier par Potapushkina-Delfosse s'appuie sur la vision de Marcel Jousse, rarement mentionnée dans la littérature en didactique des langues. Jousse, anthropologue du début du xx^e siècle, s'est servi de la notion de jeu pour étudier l'expression verbale et gestuelle. Décivant ses cours comme ayant pour but de « rechercher une liaison entre les Disciplines Psychologiques, Ethnologiques, et Pédagogiques » (Sienaert, 1990:102), Jousse postulait que le jeu est intimement lié à la notion de « mimisme » – qui, sans s'y rapporter, n'est pas sans lien avec le *mimicry*, entendu comme le fait de « devenir soi-même un personnage illusoire et se conduire en conséquence » (Caillois, 1958 : 61) –. L'anthropologue introduit différentes formes de mimismes comme autant de modalités d'expression humaine qui sont abordées dans cet article

par le prisme de la pédagogie théâtrale de Lecoq et mises en œuvre auprès d'enfants de 6 à 8 ans. L'article traite de cette exploitation pédagogique pour l'apprentissage de l'anglais, en expliquant précisément la méthodologie suivie, avant que l'auteure ne présente les retombées selon deux hypothèses de travail : d'une part, que le principe jouszien du mimisme améliore la mémorisation ; d'autre part, que le mimisme est vécu comme une expérience holistique. Sans entrer ici dans le détail des résultats, il convient de relever dans le corpus plusieurs situations où ce sont les apprenants qui définissent et mettent en œuvres eux-mêmes, à travers leurs pratiques spontanées, des jeux aux structures plus ou moins contraignantes.

Palomo Ruano, quant à lui, ne parle pas de jeu-acting, mais de jeu théâtral, qu'il lie explicitement au *mimicry* et place également dans le champ du jeu par une étude étymologique. Il présente un ensemble de pratiques théâtrales diverses laissant place à beaucoup d'improvisation, mais pas uniquement, qu'il a expérimentées en Andalousie auprès d'un public d'élèves de 11 à 18 ans, et dont il explicite les résultats en fin d'article. La dimension ludique des activités – dont plusieurs sont décrites plus ou moins en détail – est souvent obtenue par l'ajout d'un but à atteindre, d'un conflit à résoudre – entre participants ou entre les participants et l'environnement –. Le degré de collaboration de chaque activité y est ainsi déterminé par des « règles de but », entendues comme celles qui concernent les opérations que le joueur doit mener pour l'emporter, par opposition aux « règles de manipulation », qui désignent l'ensemble des actions que le modèle sous-jacent permet à l'utilisateur de faire (Frasca, 2003 : 232).

Même si une telle distinction a été posée dans une perspective disciplinaire sans lien direct avec la didactique des langues, puisque Frasca s'intéresse aux jeux vidéo, cette terminologie semble opérante ici, dans la mesure où elle permet de positionner deux visions de l'improvisation l'une par rapport à l'autre. En effet, dans l'article de Torresan, exclusivement dédié à l'improvisation dans l'apprentissage des langues, l'improvisation n'est pas présentée sous sa dimension de compétition, tel que le fait Palomo Ruano. Pour Torresan, « il n'y a ni gagnants ni perdants : celui qui achoppe sur une négation se porte préjudice et nuit à autrui, car il met un point d'arrêt à la communication ».

Si les « formats et structures » – que l'on pourrait associer aux règles de manipulation – de chaque jeu d'improvisation sont comparables entre les approches de Palomo Ruano et Torresan, la différence majeure entre les deux réside dans les règles de but : quand Palomo Ruano va souvent orienter par de telles règles l'activité vers un but objectif, Torresan s'en abstrait presque. Si, formellement, il ne définit pas de règle qui permette de l'emporter, il définit, implicitement et par la nature même de l'improvisation selon lui, une règle que nous mettrons par son statut sur le même plan que les règles de but de Palomo Ruano. Par cette règle implicite d'interruption du jeu, Torresan donne

corps au critère de décision fourni par Brougère pour situer une activité dans l'univers potentiel du jeu : « On participe au jeu en décidant, on se retire du jeu quand on arrête de décider » (2012 : 124). En effet, la communication s'arrête lorsque l'un des joueurs se retrouve dans l'incapacité de décider d'une suite acceptable.

Cette distinction entre deux approches du jeu de l'improvisation permet avant tout d'en souligner les similitudes (règles de manipulation) et de montrer à nouveau que l'orientation davantage tournée vers le pôle du *play* de Torresan n'interdit pas l'usage de structures ludiques, de la même manière que l'orientation davantage tournée vers le pôle du *game* de Palomo Ruano ne l'empêche pas d'accorder de l'importance à l'attitude ludique. Dans les deux cas, la créativité des apprenants est sollicitée pour une production orale, mais des mécanismes ayant les mêmes objectifs existent également à l'écrit. Si les tâches d'improvisation théâtrale orientent, par essence, la production langagière vers la communication (*dixit* Torresan), les tâches ludiques créatives à l'écrit accordent une importance toute particulière à la forme (au sens large du terme). Ainsi les activités proposées par Maizonniaux reprennent à leur compte les ressorts de *mimicry*, en intégrant aussi la lecture, pour la mise en évidence des codes associés au genre textuel considéré. Cela constitue pour l'écriture créative une sorte de « format » au sens qui est donné à ce terme par Torresan à propos de l'improvisation. Cette méthodologie est mise en œuvre ici dans une université australienne, avec des étudiants de niveau A2 en FLE. Il leur est demandé de réinterpréter un conte, après en avoir étudié deux réécritures. L'auteure analyse ensuite les productions des apprenants pour en faire ressortir l'engagement que l'approche ludique semble promouvoir.

L'article de Bertocchini et Costanzo reprend cette thématique des jeux d'écriture créatifs tout en s'interrogeant plus précisément sur l'importance de la créativité dans l'enseignement des langues, l'envisageant dans une perspective vygotskienne. Après avoir posé les fondements théoriques de leur pédagogie, les auteures proposent un ensemble de jeux littéraires, rappelant au passage la fonction plaisir (qui fait écho à l'article de Décuré) et la place de l'imitation dans le processus créatif (problématique déjà abordée par Maizonniaux). Elles mentionnent également l'adaptation, pour en venir aux structures ludiques s'inspirant notamment des travaux de l'Ouvroir de littérature potentielle (OuLiPo). Elles concluent leur article en proposant un cadre pédagogique pour la mise en œuvre des jeux cités. Parmi les éléments mentionnés dans leur exposé conclusif, Bertocchini et Costanzo s'arrêtent sur la notion de travail de groupe, susceptible de favoriser les échanges, y compris en dehors des productions guidées. C'est, pour nous, l'occasion de « jouer notre propre domino » en rappelant l'enjeu que nous mentionnions de la place de la langue dans le jeu. Si l'on revient sur la majorité des jeux évoqués

dans les articles présentés jusqu'ici, le statut de la langue est identique : la production langagière est une fin en soi ; elle est l'objet du jeu, l'*output* attendu de la tâche, la concrétisation de la visée actionnelle. Or, comme le rappellent Bertocchini et Costanzo à travers leur explication des attentes autour du travail de groupe, ce n'est pas le seul usage de la langue dans le jeu.

C'est à ces divers usages que Mikić s'intéresse. Il examine, dans une perspective plurilingue, les échanges qui se déroulent dans la classe de langue au cours d'activités ludiques. L'expérimentation décrite a eu lieu dans un établissement en Serbie où des élèves âgés de 9-10 ans suivent un enseignement intensif du français. L'auteur, après avoir établi un corpus, étudie l'alternance codique ayant lieu dans la classe, aussi bien dans les énoncés des apprenants que dans ceux des enseignants (professeur, lecteur). Pour cela, il s'appuie sur trois formes de passages d'une langue à une autre (répétition, reformulation et achèvement) ayant différents objectifs, en les situant par rapport au jeu. Enfin, l'auteur complète l'analyse du corpus par des entretiens. Les résultats obtenus lui permettent alors de proposer des stratégies de « "minoration" progressive de l'usage de la L1 » tout en légitimant l'alternance des langues dans une perspective plurilingue, prenant en compte la spécificité de l'usage des jeux en classe – pour la gestion de la compréhension des règles, par exemple.

Les recherches de Franchon abordent également la question du plurilinguisme, cette fois à travers le prisme de l'intercompréhension entre langues romanes. Les langues concernées ici sont le français (L2), l'espagnol (L2) et le portugais (L1) dans le contexte brésilien. Après avoir posé quelques jalons théoriques en lien avec l'usage du jeu en classe, Franchon présente et justifie les préceptes didactiques de l'intercompréhension puis motive son approche par « mots construits », qui est au cœur du matériel ludique qu'elle propose. En effet, et c'est là une particularité par rapport aux jeux introduits jusque-là, les compétences linguistiques ne sont plus un moyen d'arriver à la production langagière visée par le jeu : c'est à l'inverse la production langagière issue des différentes interactions ayant lieu au cours des jeux qui est mise au service des compétences morphologiques visées. Les objectifs pédagogiques concernent plus précisément la découverte et la construction des différentes relations formelles et sémantiques entre les mots, qui seront ensuite autant de compétences à mobiliser dans le cadre d'un processus de transfert interlinguistique (Dabène et Degache, 1998). On peut d'ailleurs souligner la cohérence des jeux proposés avec les recherches au sein du champ ; par exemple, le référentiel de compétences en intercompréhension proposé dans le cadre du projet Miriadi⁵ réserve un point spécifique à « Savoir décomposer les mots pour deviner le sens » (Carlo et al., 2015 : sect. 3.2.3).

5. Miriadi (Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance) est un projet européen 2012-2015 (<http://www.miriadi.net/>).

Renouveler le jeu

Les trois articles qui viennent clore ce numéro thématique abordent tous le jeu sous l'angle technologique, en présentant et en problématisant différents aspects du recours aux produits de jeu multimédia.

Dans l'article de De Serres, la place allouée à la langue dans le jeu est tout à fait analogue à celle choisie par Franchon (bien que selon des modalités différentes) : le jeu permet finalement de considérer la langue comme un code que la progression du joueur permettra de révéler et de caractériser. Dans cet article, l'auteure retrace l'évolution et la réception auprès de praticiens d'une suite de quatre ensembles ludonumériques conçus au cours des dernières années. Son point d'entrée est l'expression idiomatique, qui sert de matériau de départ pour travailler sur le lexique ou la compétence culturelle à travers l'usage de ressources multimédia. Il est à noter que, une fois n'est pas coutume, les supports créés ont recours à un idiome local (québécois) et le revendiquent.

Partageant une vision de la langue entendue comme code à déverrouiller par le jeu évoquée dans les textes de De Serres ou Franchon, Goudin et Lê se proposent quant à eux d'utiliser le jeu à l'exact opposé de ce que revendiquait Décuré, mais avec les mêmes objectifs. On notera que ces deux auteurs exploitent avec pertinence le potentiel de renouvellement de la configuration didactique dont le jeu peut être porteur. En effet, leur article s'intéresse au chinois, langue qui ajoute aux « quatre habiletés » (Conseil de l'Europe, 2001 : 35, 142, 174) communes aux langues occidentales une cinquième, à savoir, la « compétence graphique ». Les auteurs font état de la charge symbolique et sociale liée au sinogramme et de ses conséquences dans la didactique du chinois langue étrangère. Études linguistiques à l'appui, ils proposent une manière d'aborder le sinogramme dans l'économie du système qui le régit, selon ce que les auteurs appellent l'approche globale. Or, c'est cette nouvelle approche du sinogramme, et la constatation, à l'instar de Décuré, du manque de temps pour traiter tous les aspects de la langue en classe, qui ont gouverné le choix des mécaniques de jeu proposées : il s'agit des règles métaludiques d'un type de jeu particulier – les *(Three-)Tiles Matching Video Games* –, dont les auteurs espèrent qu'elles engageront suffisamment les apprenants travaillant en autonomie pour que le travail réalisé en classe puisse se focaliser sur l'oral. Les deux auteurs présentent également les enjeux et les opportunités de leur proposition, notamment dans le champ du Traitement Automatique des Langues.

Le processus de conception suggéré par Goudin et Lê définit pour les « outils » informatique et ludique une place en tant que facilitateurs d'un enjeu didactique qui a préséance sur les considérations techniques (qu'il s'agisse des moyens technologiques ou des structures

ludiques employées). Les auteurs parviennent ainsi à éviter certains écueils historiques de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) tels que recensés par Loiseau (2009 : 47-64).

Goudin et Lè s'attachent à proposer un jeu numérique pour l'apprentissage du chinois en pariant sur l'appropriation du jeu par les usagers. C'est aussi depuis le champ disciplinaire de l'ALAO que Schmoll et Perrot s'expriment, interrogeant la place de la technologie en général et du jeu vidéo dans la société et dans l'apprentissage en particulier, notamment en termes du continuum formel/informel dans lequel s'inscrivent ces pratiques (Brougère, 2007). Ils questionnent les types d'apprentissages adaptés à l'usage du jeu vidéo, qu'ils considèrent avec une certaine ambition. Alors que De Serres choisit la structure du jeu éducatif multimédia et que Goudin et Lè s'intéressent au *casual game*, Schmoll et Perrot n'hésitent pas à se pencher sur d'autres formes de jeu vidéo techniquement plus exigeantes comme le jeu d'aventure, afin de questionner la place qu'il peut prendre dans la classe. C'est justement un jeu d'aventure en réalité alternée, spécifiquement conçu pour la classe de français langue étrangère, qui fait l'objet de leur réflexion. S'appuyant sur leur expérience de développement, ils n'hésitent pas à souligner les défauts de jeux antérieurs.

On notera, dans le jeu présenté par Schmoll et Perrot, le statut spécifique accordé à la langue, dans la mesure où le récit y gouverne les objectifs ludiques, permettant dès lors de définir les besoins langagiers utiles à l'apprenant pour avancer dans le jeu. Ici encore, la compétence linguistique est un moyen d'arriver à ses fins, mais sans que la production soit le but du jeu et donc de la tâche langagière : celle-ci consiste plutôt à résoudre un problème en contexte social. C'est le seul jeu dans ce cas de notre recueil.

Enfin, les concepteurs ne se contentent pas de proposer un jeu, mais également une démarche d'intégration à la classe, en y incluant les séances qui posent les bases de l'intrigue puis fournissent les déclencheurs facilitant le passage de l'action dans le monde réel à l'action dans le monde numérique. Cette attention fait écho à certaines préoccupations des enseignants : si, dans l'étude de Hallal déjà citée, le jeu était bien représenté dans les pratiques des enseignants, le jeu vidéo ne l'était quasiment pas. De nombreuses raisons peuvent être invoquées – dont le faible ou nul usage du jeu vidéo dans les pratiques personnelles –, mais l'un des témoignages soulignait le besoin de l'enseignant de pouvoir adapter le jeu à ses préoccupations (Hallal, 2015 : 79). La stratégie développée par Schmoll et Perrot contourne l'extrême difficulté technique de la création d'un jeu complètement adaptable, en fournissant à l'enseignant une forme de script pour l'intégration du jeu dans ses pratiques de classe.

D es regards marqués par la pluralité, des réflexions ancrées dans la pratique

Les dix-sept contributeurs qui, dans ce numéro thématique, ont posé leur domino pour évoquer le jeu en didactique des langues nous offrent un panorama certes partiel mais aussi très divers des pistes qu'il est possible de suivre au croisement des champs en présence et des postures qu'il est possible de prendre. Depuis sept pays différents, des auteurs de huit nationalités interrogent le jeu en association avec six langues; depuis l'école élémentaire jusqu'à l'université; auprès de publics non spécialistes en langues ou de professeurs en formation; en articulant à des degrés divers la recherche, la formation, la conception d'outils pédagogiques et l'enseignement; en décrivant des supports tangibles ou virtuels, voire en répertoriant des activités dont les mots ou le corps sont les seuls supports; à partir de révisions de la littérature spécialisée et/ou du travail sur le terrain; en envisageant le plus souvent des exploitations en contexte d'apprentissage formel mais en tendant des passerelles vers des situations d'apprentissage informel; en relisant les classiques ou en recourant à des cadres théoriques et conceptuels relativement nouveaux; depuis le point de vue des joueurs mais aussi des meneurs de jeu, voire des concepteurs de jeu ou des apprenants en tant qu'*artifex ludens*; en considérant la compétence linguistique mais aussi diverses compétences générales et langagières, dont la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Ensemble, ces auteurs illustrent la pluralité disciplinaire, linguistique et culturelle nécessaire à toute recherche sur le jeu (Silva, 2015 : 234). Une telle diversité laisse penser que la tentation du « biais universaliste »⁶ dénoncée par Puren à propos du jeu (2001 : 409) a pu être évitée, d'autant plus que les auteurs s'attachent à expliciter, clarifier, classer, autant d'actions visant d'après Chiss à « dégager des problèmes didactiques et [...] indiquer leurs niveaux de traitement » (1989 : 51).

Certes, nous aurions aimé recevoir davantage de propositions issues d'équipes de recherche, la plupart des articles faisant état de recherches individuelles de praticiens, même si trois des contributions – et cette présentation – ont été écrites à quatre mains. Des pistes restent encore à creuser, dont par exemple l'étude de l'évolution diachronique de la place spécifique qu'a pu occuper le jeu dans l'enseignement/apprentissage des langues – pour d'autres perspectives encore relativement peu explorées, voir Silva (2011 : 432-433) –. Cependant, en interrogeant le potentiel pédagogique du jeu dans l'enseignement/apprentissage des langues, les auteurs de ce numéro s'inscrivent dans une tradition qui plonge ses racines dans l'Antiquité gréco-romaine d'un Quintilien (I^{er} siècle ap. J.-C) – voire au-delà, si l'on en croit Caravolas qui, dans *Le point sur l'histoire de l'enseignement*

6. « Tous les auteurs des différentes thèses qu'il m'a été donné de lire sur le jeu [...] affirment ou suggèrent que cette technique (et parfois même un type précis de jeu) pourrait et même devrait être généralisée à tous les publics, domaines, activités, niveaux, objectifs et situations d'enseignement/apprentissage ».

des langues (-3000-1950), évoque l'apprentissage des langues par le jeu chez les peuples orientaux de l'Antiquité tels que Phéniciens, Araméens et Hébreux (1995: 9-10) –, en passant par les humanistes de la Renaissance, les pédagogues des Lumières, les partisans de l'éducation nouvelle à la fin du XIX^e siècle ou les didacticiens de l'ère communicative. Leur travail est néanmoins caractérisé par des orientations déjà identifiées dans un essai de prospective relatif à la place des outils ludiques dans l'apprentissage/enseignement des langues (Silva, 2015 : 233-234) : développement des matériels complémentaires pour un apprentissage en autonomie ou semi-autonomie; innovations liées à une plus grande souplesse des contraintes spatio-temporelles; développement de nouvelles catégories de jeux; place croissante de la communauté hors classe...

Le cheminement de chacun des auteurs ayant répondu à notre appel montre un pan singulier de l'articulation entre jeu(x) et langue(s), riche déjà d'enseignements et aussi de promesses. Tous les contributeurs ont eu en commun le souci d'associer la réflexion théorique à des applications pratiques, faisant ainsi honneur au titre de la revue qui les accueille. Nous les en remercions.

Bibliographie

- AUGÉ, H.; BOROT, M.-F. et VIELMAS, M. (1989), *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Paris, CLE International.
- BETTERIDGE, D.; BUCKBY, M. et WRIGHT, A. (1998), *Games for Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BROUGÈRE, G. (2012), « Le Jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game », *Australian Journal of French Studies* 49 (2), 117-129. [En ligne] Consulté le 31/10/2015. URL : http://www.univ-paris13.fr/experice/wp-content/uploads/2015/02/Le_jeu_peut-il_tre_srieux_.pdf
- BROUGÈRE, G. (2007), « Les Jeux du formel et de l'informel », *Revue française de pédagogie* 160, 5-12.
- BROUGÈRE, G. (2005), *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica.
- CAILLOIS, R. (1958), *Les Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.
- CARÉ, J.-M. et DEBYSER, F. (1991), *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette FLE.
- CARÉ, J.-M. et TALARICO, K. (1983), *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*, Sèvres, CIEP.
- CARLO, M. de; ANQUETIL, M.; VECCHI, S.; JAMET, M.-C.; MARTIN, É.; CARRASCO PEREA, E.; HIDALGO DOWNING, R.; PISHVA, Y.; GILLES, F. et ANDRADE, A. I. (2015), *REFIC. Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*, Projet européen Miriadi. [En ligne] Consulté le 31/10/2015. URL : <http://www.miriadi.net/refic>
- CHISS, J.-L. (1989), « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français », *Langue française* 1 (82), 44-52.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier/Conseil de l'Europe.

- CORNILLIE, F.; THORNE, S.L. et DESMET, P. (2012) *Digital Games for Language Learning: Challenges and Opportunities*. *ReCALL Special Issue* 24 (3).
- CRAWSHAW, B.; KLAUKE, C.; KLAUKE, R.; HERBAUX-SCHMIDT, B. et SCHMIDT, H. (1985), *Jouez le jeu !*, Stuttgart, Ernst Klett Verlag.
- DABÈNE, L. et DEGACHE, C. (1998), « Les Représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine » (373-383), Souchon, M. (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères / Actes du X colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »* (Besançon, septembre 1996), Besançon, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon. [En ligne] Consulté le 31/10/2015. URL : <http://www.galanet.be/publication/fichiers/dl-dc1998.pdf>.
- DÉCURÉ, N. (1994), « Jouer ? Est-ce bien raisonnable ? », *Les Langues modernes 2 : Les jeux*, 16-24.
- DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R. et NACKE, L. (2014), « Du *game design* au *gamefulness* : définir la gamification », *Sciences du jeu 2*. [En ligne] Consulté le 31/10/2015. URL : <http://sdj.revues.org/287>
- DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R. et NACKE, L. (2011), « From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification" », *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. [En ligne] Consulté le 31/10/2015. URL : http://www.hubscher.org/roland/courses/hf765/readings/Deterding_2011.pdf
- FRANÇAIS DANS LE MONDE (LE) (1976), *Le français dans le monde 123 : Jeux et enseignement du français*.
- FRASCA, G. (2003), « Simulation Versus Narrative: Introduction to Ludology » (221-236), Wolf, M. et Perron, B. (dirs.), *The Video Game Theory Reader*, New York, Routledge. [En ligne] Consulté le 31/10/2015. URL : http://interactive.usc.edu/blog-old/wp-content/uploads/2011/01/Simulation_vs_Narrative.pdf.
- GEE, J. P. (2003), « What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy », *Computers in Entertainment* 1 (1), 20.
- GRANDMONT, N. de (1997), *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*, Montréal/ Bruxelles, Logiques/De Boeck et Larcier.
- HADFIELD, J. (1984), *Elementary Communication Games. A Collection of Games and Activities for Elementary Students of English*, Harlow (England), Longman.
- HALLAL, R. (2015), *La Conception d'un jeu numérique pour l'apprentissage des langues. Considérations théoriques et empiriques*, mémoire de master en Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia, Université Stendhal Grenoble 3.
- HENRIOT, J. (1989), *Sous couleur de jouer : la métaphore ludique*, Paris, José Corti.
- JULIEN, P. (1988) *Activités ludiques*, Paris, CLE International.
- LANGUES MODERNES (LES) (1994), *Les Langues modernes 2* (88^e année).
- LEE, W. R. (1979), *Language Teaching Games and Contests*, Oxford, Oxford University Press.
- LOISEAU, M. (2009), *Élaboration d'un modèle pour une base de textes indexée pédagogiquement pour l'enseignement des langues*, thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Stendhal Grenoble 3. [En ligne] Consulté le 31/10/2015. URL : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00440460/fr/>.
- PUREN, C. (2001), « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des languescultures », *ELA. Études de linguistique appliquée* 3 (123-124), 393-418.

- PUREN, C. (1994), « Note de la rédaction », *Les Langues modernes 2 : Les jeux*, 5.
- PUREN, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- RINVOLUCRI, M. (1984), *Grammar Games. Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RINVOLUCRI, M. et DAVIS, P. (1995), *More Grammar Games. Cognitive, Affective and Movement Activities for EFL Students*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SALEN, K. et ZIMMERMAN, E. (2004), *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, Cambridge, MIT Press. [En ligne] Consulté le 31/10/2015. URL : <http://mitpress.mit.edu/books/rules-play>
- SAUVÉ, L. et KAUFMAN, D. (éds.) (2010), *Jeux et simulations éducatifs. Études de cas et leçons apprises*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- SIENAERT, E.R. (1990), « Marcel Jousse: The Oral Style and the Anthropology of Gesture », *Oral Tradition* 5 (1). [En ligne] Consulté le 31/10/2015. URL : <http://journal.oraltradition.org/issues/5/sienaert>
- SILVA, H. (2015). « De la vague communicative à la déferlante actionnelle : 20 ans de jeux en classe de français langue étrangère » (217-234), Defays, J.-M. et Meunier, D., *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015*, vol. 1, Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes.
- SILVA, H. (2013), « La "Gamification" de la vie : sous couleur de jouer ? », *Sciences du jeu* 1, 1-11. [En ligne] Consulté le 31/10/2015. URL : <https://sdj.revues.org/261>
- SILVA, H. (2011), « Le Jeu en classe de langue : sur les traces d'une didactique potentielle » (425-434), Chardenet, P.; Blanchet, Ph. et al., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- SILVA, H. (2008), *Le Jeu en classe de langue*, Paris, CLE International.
- SYKES, J. et REINHARDT, J. (2013), *Language at Play: Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*, New Jersey, Pearson.
- WEISS, F. (1983), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette.

I *nterroger*

NICOLE DÉCURÉ
EVA THUE VOLD

Répresentations du jeu pédagogique : entre engagement et transformation

NICOLE DÉCURÉ

UNIVERSITÉ TOULOUSE III PAUL-SABATIER

LABORATOIRE INTERUNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN
DIDACTIQUE DES LANGUES

I tinéraire d'une enseignante joueuse

Lorsque l'on arrive, au début des années 1970, dans une université scientifique et médicale ; que l'on doit créer des enseignements d'anglais *ex nihilo* car cela ne s'était jamais fait auparavant ; et que l'on nous donne totale liberté d'inventer programme et pédagogie (Décuré et al., 1993), on se trouve quelque peu démunie. Ce public inconnu (la notion de « langues pour spécialistes d'autres disciplines » ou LANSAD n'existait pas encore), que vient-il chercher ? Comment répondre à ses attentes ? Que lui proposer pour l'attirer et le retenir ?

En fait, tant que les apprenants⁷ viennent en cours sur la base du volontariat, simplement avec l'envie d'apprendre/de se perfectionner dans une langue, c'est assez facile : la motivation intrinsèque les rend réceptifs à quasiment n'importe quelle activité. Les choses se gâtent lorsque l'on en arrive à un enseignement obligatoire, comme ce fut le cas en DEUG (diplôme d'études universitaires générales)⁸ en 1973, avec des étudiants faibles et non motivés, ou non motivés parce que faibles, en situation d'échec depuis trop longtemps (Villez, 2006). Ils ont renoncé à l'idée de tout progrès possible, attendent passivement que les deux heures de cours (sous forme de travaux dirigés) passent, et l'absentéisme explose. Nous nous plaçons ici dans le cadre d'un enseignement d'anglais de type LANSAD (langues pour les spécialistes d'autres disciplines). C'est alors qu'il faut mobiliser son imagination, ses ressources et la recherche en didactique.

À cette même époque, à l'aube de l'introduction de l'approche communicative (Silva, 2008 : 20), le British Council organisait, en province

7. La charte de la revue *Recherches et applications – Le français dans le monde* valorise la règle usuelle en français du masculin générique et pluriel. C'est donc un choix de l'éditeur et non de l'auteur.

8. Le DEUG était obtenu à la fin des deux premières années à l'université.

et à Paris, des séminaires de formation pédagogique. Beaucoup des activités proposées étaient de type ludique et un certain nombre d'ouvrages, des manuels d'activités essentiellement, ont commencé à paraître, chez Pilgrim Publications (Canterbury) notamment, sous forme de photocopiés⁹. Des pédagogues, depuis Platon et Aristote, avaient préconisé l'emploi du jeu/du ludique, que ce soient Érasme, Rousseau, Freinet, Montessori ou Piaget (Chamberland et Provost, 1996 : 5-18; De Grandmont, 1997 : 7-21; Musset et Thibert, 2009 : 2), mais notre propre expérience d'élève ne nous avait pas vraiment fait découvrir cet outil pédagogique, pas plus que la formation des maîtres liée au Certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES). L'idée devait cependant être dans l'air. L'équipe d'enseignants-pionniers que nous étions (Décuré et al., 1985) a très vite tenté d'introduire des activités ludiques dans les cours préparés en commun. Ces activités comprennent des jeux proprement dits, définis comme une « interaction des apprenants dans une activité à caractère artificiel, où ils sont soumis à des règles et dirigés vers l'atteinte d'un but » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995 : 65), ainsi que des jeux de rôles ou toute autre activité où l'on joue (compétition, devinettes, etc.). On pourrait aussi reprendre l'expression « jeu ludique » empruntée à De Grandmont et qu'elle définit ainsi : « une activité ludique caractérisée par l'irréversibilité de son action et par l'imprévisibilité de son contenu. Le jeu ludique est imbu de joie et de plaisir » (1997 : 47). Ceci se réfère, indifféremment, aux jeux et aux activités ludiques, ces dernières, dans une salle de classe, relevant davantage d'une attitude, d'une manière de faire, d'une « disposition d'esprit » (Silva, 2008 : 18; Harter, 2001 : 21) que d'un jeu mais produisant les mêmes effets.

Certes, si depuis notre perspective tous les jeux sont ludiques, toutes les activités ludiques ne sont pas des jeux. « 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, 2000 : 40). Tout peut devenir jeu et point n'est besoin d'utiliser une technologie compliquée pour créer des jeux adaptés à son propre enseignement : un banal exercice écrit, en y intégrant une dimension ludique, peut acquérir un tout autre impact. Toute activité possède un « coefficient de jouabilité » (Henriot, 1989 : 217).

Nous avons vite compris que non seulement cette forme de pédagogie plaisait mais qu'elle semblait être source de progrès, grâce aux activités elles-mêmes, bien sûr, et surtout par le fait qu'elles (re)donnaient envie d'apprendre et transformaient l'apprentissage d'une langue étrangère de corvée en plaisir (De Grandmont, 1995 : 9). C'est bien là la raison fondamentale d'introduire des activités ludiques en classe : le plaisir fait tomber les barrières de l'inhibition, de l'anxiété, du stress dus à

9. Jim Wingate, *Have you Tried This?*, 1983;
Jim Faulkner, *Games for Large Classes*, 1986;
Jenny Vanderplank,
Trigger Cards; etc.

l'obligation de performance à l'oral. La langue, de menaçante et impossible à maîtriser ou même simplement à apprivoiser, devient instrument nécessaire et, au bout du compte, agréable pour jouer et, la chance aidant, gagner. Il n'y a pas de jeu sans cet enjeu, même s'il est affaibli car sans conséquence grave (Villez, 2006 : 51).

Le jeu : ce que dit la recherche

Ce sont ces mêmes considérations que l'on retrouve aujourd'hui dans la littérature consacrée à ce sujet. Le résumé du mémoire de maîtrise de Bour et Hoyet sur l'apprentissage d'une langue étrangère par le jeu à l'école primaire reprend les mots clés que l'on retrouve partout :

L'engagement et la réussite de l'élève dans l'apprentissage d'une langue étrangère vont largement dépendre de sa motivation. L'enseignant a donc la lourde tâche de favoriser cet apprentissage par la mise en place de séances de langue attrayantes qui encouragent toujours plus l'élève à s'engager. L'utilisation du jeu comme support d'apprentissage semble être une approche intéressante pour susciter le goût et le plaisir d'apprendre une langue vivante étrangère et en faciliterait donc son apprentissage à l'école primaire. Le jeu est un outil majeur étant à la fois facteur de motivation, porteur de sens et permettant de rendre l'élève actif et acteur de ses apprentissages. De plus, il est un vecteur de communication puissant favorisant les échanges et les interactions des élèves entre eux (Bour et Hoyet, 2012 : 1 ; mes italiques)

La littérature sur ce thème – que Sauvé, Renaud et Gauvin (2007) passent en revue – mentionne aussi, parmi les avantages du jeu ludique, le dépassement de soi, la coopération, la socialisation, la dédramatisation de l'erreur, l'implication du corps, la spontanéité, la créativité, la confiance en soi, la liberté.

Pour cette raison, le cours de langue ressemble bien plus à la pratique d'un sport qu'on ne le croit. Dans un sport, il faut moins se regarder comme dans une glace, moins s'occuper de son image ou de ses craintes et plus se focaliser sur ce que l'on fait, sur les mesures à prendre pour atteindre des objectifs. Parce que le jeu peut être absorbant et stimulant, il permet de déplacer l'attention de soi vers ce que l'on fait et par conséquent, il présente de nombreux avantages pour les apprentissages (Villez, 2006 : 51)

Les activités ludiques font passer l'apprentissage de la langue d'une posture déclarative à une posture procédurale, seule à même d'assurer le développement des compétences de communication orale (Macedonia, 2005 : 139-140), qui est devenu un but majeur dans nombre de classes de langue. Peut-on travailler en jouant ? Decroly (1871-1932) écrivait que « la distinction entre le jeu et le travail est basée sur le fait que, dans le jeu, l'intérêt se trouve dans l'activité même qui s'y déploie, tandis que dans le travail l'intérêt est surtout orienté vers le but à atteindre » (cité par Musset et Thibert, 2009 : 2).

Pour Caleb Gattegno (1911-1988), selon Villez (1994 : 21), « le jeu est un comportement d'apprentissage dont le but est toujours la maîtrise ». Les deux opinions ne sont pas contradictoires mais se complètent : le jeu en classe reste, *in fine*, un travail.

Le jeu en classe pour des adultes est une prolongation de l'enfance où jouer c'était apprendre, se développer (Pingaud, 2002 : 28). Les étudiants ne sont pas loin de leur enfance. Cette « régression » est aussi, finalement, une sorte de sécurité : un domaine connu qui rassure par rapport à une langue « étrangère », inconnue, menaçante.

Il existe maintenant de nombreuses études et recherches sur le jeu, des sites (dont Silva, 2012), des revues¹⁰ dont la plupart sont consacrées aux jeux vidéo, au *gaming*, aux jeux sérieux. Le jeu a peu à peu acquis droit de cité, à l'école maternelle et primaire où c'est la forme d'activité prépondérante (on ne compte plus les mémoires de recherche d'IUFM/ÉSPÉ¹¹ consacrés à ce sujet). À l'université il se fait plus rare et a donc du terrain à conquérir. Il y est souvent mal considéré. Villez (2006 : 52-53) identifie quelques raisons à cela : le manque de temps (horaires réduits), les lieux inadaptés, la contrainte des programmes, la mauvaise image du « non-sérieux » dans le supérieur et le désir des enseignants LANSAD d'être pris au sérieux. Le jeu paraît peu important parce que nous avons affaire à de jeunes adultes insérés dans le système scolaire depuis longtemps, et donc supposés motivés, et pour qui l'apprentissage a un but plus concret qu'à l'entrée à l'école. Il reste cependant un précieux allié quand l'apprentissage ne paraît pas essentiel, comme c'est le cas en LANSAD, surtout les premières années, où il est souvent ressenti comme une discipline mineure par rapport aux matières principales.

Ce sont les jeux sérieux, via les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), qui semblent attirer les chercheurs aujourd'hui. Silva définit ainsi la gamification : « Depuis 2010, le mot "gamification" est dans le vent. Né à la croisée des jeux vidéo et du marketing, ce néologisme désigne aujourd'hui l'élargissement du paradigme ludique à des domaines dont il est censé être habituellement exclu : travail, santé, éducation... » (2013 : 1).

Les terrains du jeu

Au fil des années, j'ai éliminé toute forme d'activités en classe autres qu'orales, estimant que le peu de temps qui nous était imparti (les 75 ou 125 heures par an initiales réduites, dans la nouvelle structure de la formation universitaire¹², à 48 heures en licence et 24 heures en master) ne permettait pas de travailler toutes les compétences; que tout pouvait se faire en dehors de la classe sauf parler; et que, pour rentabiliser

10. Simulation et Gaming : *An Interdisciplinary Journal of Theory, Sciences du jeu, Practice and Research, Games Studies: The International Journal of Computer Game Research*, etc.

11. Instituts universitaires de formation des maîtres remplacés en 2013 par les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

12. La structure licence-master-doctorat (LMD) a été adoptée en France en 2002, dans un souci d'harmonisation européenne.

le temps, on se concentrerait sur cette compétence, la plus négligée de toutes. Pour ce faire, j'ai eu recours massivement (mais pas seulement) aux activités ludiques comme activités pédagogiques dans le but principal de « débloquer la parole » et donner le goût de la pratique de la langue, briser ce cercle vicieux qui consiste à ne pas travailler en anglais parce qu'on n'aime pas la langue et qu'on se sent faible dans cette matière. Si l'on commence à parler en jouant, on peut alors y prendre du plaisir, puisque parler est le moyen nécessaire pour jouer, et se rendre compte qu'après, on arrive à se « débrouiller ». Mais je n'ai pas simplement « fait jouer » les étudiants. Je leur ai également demandé de créer leurs propres jeux, leurs propres activités en fait, qui devaient faire travailler un domaine qui leur semblait utile, mais ils ont le plus souvent créé des activités de type ludique (Décuré, 2000). Ce double plaisir, celui de l'enseignant qui a « réussi à inscrire le jeu dans une démarche pédagogique personnalisée, partagée et sans cesse renouvelée » (Silva, 2008 : 9) et celui de l'étudiant qui entame une démarche créative pour prendre en main son propre apprentissage tout en s'appuyant sur la collaboration, la coopération de ses camarades de classe, fait de l'introduction du ludique à grande échelle (et non seulement comme activité de dernière séance) un terrain riche de possibles et d'innovation.

Il est avéré que les activités ludiques s'adaptent bien à quatre types d'activités : l'apprentissage/la révision du vocabulaire, l'apprentissage/la consolidation des structures grammaticales, la dimension culturelle et l'expression orale. Pour les trois premiers, le jeu remplace avantageusement les exercices de mémorisation, de répétition ou les exercices écrits en faisant la même chose mais de façon ludique, donc non ennuyeuse et lassante (Macedonia, 2005 : 142). Le jeu représente une activité « naturelle » en cela que tout le monde joue ou a joué à un moment de sa vie, voire tout le temps. Pour l'expression orale il convient d'ajouter les jeux de rôles.

Ces catégories se retrouvent dans les jeux proposés, au fil des années, par mes étudiants et moi-même, et qui recourent les nombreux jeux existants.

– *Vocabulaire* : tous les jeux connus, jeux de société ou jeux télévisés peuvent être convoqués, depuis le simple loto pour apparier mots et définitions jusqu'à un jeu de tabou ou des mots croisés. Le « Petit bac » est souvent réclamé par les étudiants et correspond à cette volonté de consolider leur lexique même s'ils se trompent sur l'intérêt de certaines catégories de mots pour ce faire (noms de pays, de stars, etc.).

– *Grammaire* : le loto (*Bingo*) peut servir à réviser les verbes irréguliers ; le morpion (*Noughts and Crosses*), les Serpents et échelles (*Snakes and Ladders*) ou le Monopoly à identifier des structures correctes ou incorrectes (Rinvoluceri, 1984 : 13-14 ; 28-32 ; 47-53) ; le jeu des sept familles à travailler le cas possessif ou les articles indéfinis.

- *Expression orale* : l'éventail des possibles va du simple jeu de rôles aux joutes oratoires (*debating*) plus élaborées, en passant par l'invention d'histoires ou le débat d'opinion.
- *Culture* : quiz, jeux de l'oie et bien d'autres jeux peuvent servir de support à l'exploration de la dimension culturelle d'une langue, de la civilisation d'un pays.

Le corpus

Comme beaucoup d'enseignants, j'ai quelquefois demandé à mes étudiants, sous forme de bilan écrit, leur opinion sur les activités proposées en classe. Ces évaluations sont fiables en partie seulement car soumises à l'enseignante qu'on ne veut pas critiquer trop ouvertement. Cependant, dans la mesure où elles ne prêtent pas à notation et sont effectuées à la fin de l'année quand toutes les notes ont été données, on peut espérer y trouver quelques éléments de vérité.

Le corpus comprend 209 écrits réalisés entre 2000 et 2013 et allant de quelques lignes manuscrites à deux pages. Ils sont rédigés en anglais, ce qui peut limiter la finesse de l'analyse à cause du manque de maîtrise de la langue. J'ai compté les occurrences de certains mots (*game, play, laugh, pleasure, etc.*) et de quelques idées associées au jeu (*learn, shy, best course, etc.*). On ne peut pas traduire en pourcentages les idées et les mots proposés par les étudiants car ils ont écrit ce qui leur passait par la tête à ce moment-là dans un temps limité, sans préparation, donc avec peu de réflexion (la métacognition est un exercice très peu pratiqué par la grande majorité) et avec leurs moyens langagiers parfois très limités. Le nombre d'occurrences n'est donc pas un reflet d'un accord/désaccord avec un mot/une idée. C'est simplement un aperçu instantané et spontané à un instant *t*, révélateur cependant de ce qui leur semble essentiel et important.

Les étudiants se répartissent ainsi :

ANNÉES	FORMATION	NIVEAU	NOMBRE	CODAGE
2000-2004	Modules optionnels de licence/maîtrise	mixte	55	MOAG
2003-2011	L3 MAPES ¹	mixte	39	MAPES
2010-2013	L3 IUP SID ²	A2	38	IUP A
2004-2013	L2, L3, M1 IUP SID - IUP ISI ³	B1-B2	56	IUP B
2012-2013	M1 Informatique	mixte	21	INFO

¹ Mathématiques pour le professorat d'enseignement secondaire.

² Institut universitaire professionnalisé – Statistiques et informatique décisionnelle.

³ Institut universitaire professionnalisé – Ingénierie des systèmes informatiques.

L e jeu : une pédagogie transformante

Le mot *game* (jeu) est employé par presque la moitié des étudiants (98), associé ou non avec le verbe *play* (jouer, 29), l'activité la plus fréquemment citée. L'adjectif *interesting* (57), quelquefois sous la forme de *not boring* (pas ennuyeux, par opposition aux cours scientifiques ou aux autres cours d'anglais de leur passé scolaire), qualifie le cours d'une façon quelque peu passe-partout, par manque d'adjectif plus précis, sans doute. Les activités sont amusantes (*funny/amusing*) pour 35 répondants. D'autres adjectifs positifs, liés aux notions d'aimer, de s'amuser, d'avoir du plaisir apparaissent fréquemment : *enjoy/able* (20), *pleasant/pleasure* (17), *love/like/appreciate* » (12), *relaxed/relaxing* (7), tout au long d'une bonne année (*good year*, 12), *positive* (5), *nice* (7) et *cool* (7). Cette notion de plaisir peut être exprimée par un verbe ou une locution verbale comme *have fun* (28), *laugh/make fun* (13), ou simplement *happy/happiness* (content, bonheur, 4), tout ceci se traduisant par une bonne ambiance (*good atmosphere*, 18). Pour quelques enthousiastes on trouve même des mots tels que *wonderful*, *amazing*, voire *funky*. D'autres idées, exprimées plus rarement, apparaissent au détour des copies : *freedom* (1), *motivation* (2), *cooperative* (2), *efficient* (3), *enriching* (3), *useful* (5).

Le jeu a donc une connotation affective forte. Il est intéressant de noter que les trois éléments constitutifs du jeu selon Pingaud (2002 : 12), la structure, le hasard et la liberté (que Pingaud assimile au comportement) ne sont pas perçus par les étudiants. Il est vrai que cette liberté est une liberté « conditionnelle » : les étudiants n'ont pas vraiment le choix de ne pas jouer, c'est une activité obligatoire quand elle est imposée par l'enseignant; la marge de manœuvre est réduite : on peut modifier les règles, choisir un parcours et le hasard fait le reste (dés jetés, cartes tirées, etc.). En revanche, quand les étudiants créent leurs propres jeux, la liberté existe : créer un jeu ou une activité d'une autre nature, choisir le jeu, inventer les modalités, etc. Mais ils n'exercent cette liberté qu'une fois. Le reste du temps, le jeu leur est imposé par l'enseignant ou les autres étudiants.

Le jeu a également une connotation cognitive et sociale. Les activités ludiques ont été appréciées d'abord parce qu'elles permettent de parler (56). 17 étudiants mentionnent leur timidité et 27 pensent que cette pédagogie leur a permis de la surmonter, de lever les blocages, d'acquiescer de l'assurance (*overcome shyness*, *lose self-consciousness*, *become self-confident*). L'élément « hasard » du jeu en est en partie responsable : l'échec, l'erreur n'est plus seulement de la faute de l'étudiant : il a manqué de chance; cependant, même le/la plus faible peut gagner avec un peu de chance. Cela permet de « gard[er] l'esprit léger face aux échecs de parcours » (Silva, 2008 : 18). Un étudiant parle de thérapie : « *I'm quite shy and I think this year was a good therapy* » (Je

suis assez timide et je pense que cette année a été une bonne thérapie, MOAG 19). Ceci est dû, pour 23 personnes, au fait de travailler/jouer en petits groupes, de rencontrer les autres et apprendre à les connaître, ce qui n'est guère possible dans un grand groupe. Si l'engagement du corps dans les jeux n'est pas mentionné par les étudiants dans leurs écrits, sauf sous la forme du rire, la spatialisation apparaît bien comme un élément important : le petit groupe se referme sur lui-même, sécurise ses membres, atténue les dangers du grand groupe. Cela facilite, en minimisant le rôle de l'enseignant, la mise en place de cette centration sur l'apprenant tant désirée et si difficile à réaliser.

39 mentionnent l'impression d'avoir ainsi fait des progrès, notamment dans l'acquisition du vocabulaire (35), un souci constant de ces étudiants peu sûrs d'eux-mêmes et, à un degré moindre, de la grammaire (22). Cette impression n'est pas générale car 12 déclarent avoir fait peu ou pas de progrès (certains aussi se contredisent entre le début et la fin de la copie, ce qui montre, sans doute, que la notion de progrès est relative, voire floue). Enfin, pour une dizaine, les activités ludiques leur ont fait aimer cette langue et leur ont donné envie de la travailler. Les jeux de rôles, en particulier, sont assez fortement appréciés (19). L'aspect créatif de cette forme d'activité a été maintes fois souligné (Silva, 2008). De plus, ils permettent, en effet, à la fois engagement et distanciation : l'implication est grande, corporelle notamment (on se lève, on s'anime, on improvise) mais cela reste un rôle qui permet de gommer l'anxiété. Ce n'est pas vraiment de soi qu'il s'agit et ils peuvent donc se permettre des transgressions que l'on refrène d'habitude en classe (employer des mots d'argot, avoir un comportement outrancier, « dire des horreurs », etc.). Distanciation et engagement se renforcent mutuellement pour donner à l'étudiant/apprenti d'une langue une impression d'*empowerment*, d'être enfin (ou un peu plus) capable d'utiliser cette langue.

En bref, ils découvrent que l'on peut travailler en s'amusant (37) : « *Games are a good way to learn English because we have some fun* » (Les jeux sont une bonne façon d'apprendre l'anglais parce qu'on s'amuse, INFO 15) ou « *We can learn English better with little games* » (On apprend mieux l'anglais avec des petits jeux, INFO 12). Rien ne dit que cette impression est fondée mais on peut cependant affirmer que si le jeu motive, l'apprentissage en sera facilité. Et ainsi l'enseignant peut répondre au « défi [...] de créer un environnement qui puisse favoriser les apprentissages » (Chamberland et Provost, 1996 : 1).

C onclusion

Ces commentaires d'étudiants sur les activités ludiques confortent ce que l'on sait déjà, intuitivement ou par la pratique. Les activités

13. Nous parlons ici uniquement des langues et ne comparons pas avec les sciences qui s'enseignent essentiellement sur le mode transmissif à l'université.

ludiques plaisent et sont source de motivation, notamment à l'oral. Tout ceci est largement connu, du moins en théorie. Car, on voit bien, à travers les commentaires, que cette pratique de pédagogie ludique est rare dans l'expérience des élèves/étudiants en classe de langue¹³, ce qu'affirme aussi Silva : « le jeu [est] un outil séduisant mais controversé, qui peine à trouver son entière légitimité » (Silva, 2008 : 19). Presque un quart des répondants du corpus (49) exprime cette idée sous une forme ou une autre : cette façon d'apprendre est différente de ce qu'ils ont connu, c'est une méthode nouvelle (15), originale (15). « *It's the first time I find English interesting* » (C'est la première fois que je trouve l'anglais intéressant) écrit une étudiante (MAPES 14), et un autre (IUP B 20) renchérit : « *No English course in high school had ever roused my interest* » (Au lycée, aucun cours d'anglais n'a jamais suscité mon intérêt). C'est la première fois qu'ils ont autant de plaisir dans un cours de langues et ont autant parlé, ce qui, avec le manque de vocabulaire et de bases grammaticales, est l'explication qu'ils donnent à leurs difficultés. Pour une étudiante (MOAG 51), c'est une découverte : « *At the beginning, I did not like this so much. I preferred working on texts or doing translations. But now I think it is more useful to learn to speak than to write in an English lesson which is a live language.* » (Au début, je n'aimais pas trop ça. Je préférais travailler sur des textes ou faire des traductions. Mais maintenant je pense qu'il est plus utile d'apprendre à parler qu'à écrire dans un cours d'anglais car c'est une langue vivante).

Les freins à une telle pratique sont également connus, nous l'avons vu. Il semble donc que les enseignants qui ne veulent ou n'osent pas pratiquer d'activités ludiques se privent d'un outil qui favorise l'engagement dans l'apprentissage, condition première de tout progrès. Les risques sont minimes, les résultats quasi certains. Car cette posture ludique que les étudiants acquièrent, cette « disposition d'esprit » (cf. *supra*) s'exprime à travers les mots choisis pour décrire le cours de langue et qui relèvent de la découverte, de la surprise, de l'engagement et, au bout du compte, de la transformation.

Bibliographie

- BOUR, C. et HOYET, C. (2012), *En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ?*, mémoire de recherche de 2^e année dans le cadre du Master « Métiers de l'éducation et de la formation », Université Montpellier II. [En ligne] Consulté le 20/03/2015. URL : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00815424/document>
- CAILLOIS, R. (1958), *Les Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.
- CHAMBERLAND, G.; LAVOIE, L. et MARQUIS, D. (1995), *20 Formules pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- CHAMBERLAND G. et PROVOST, G. (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- COHEN, S. (2003), *Sa vie, c'est le jeu*, Paris, PUF.
- DÉCURÉ, N. (2000), « Faites vos jeux », *Les Cahiers de l'APLIUT* 19 (3), 39-51.
- DÉCURÉ, N.; FRAGER, F. et ALI, E. (1985), *Help ! Exercices et jeux pour la classe d'anglais*, Toulouse, CRDP.
- DÉCURÉ, N.; HERNÁNDEZ, A. et VAILLANT, C. (1993), « Que faisons-nous de notre liberté ? De l'enseignement à la pratique », *Les Langues modernes* 2, 21-27.
- GRANDMONT, N. de (1997), *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*, Montréal/ Bruxelles, Logiques/De Boeck et Larcier.
- HARTER, J.-L. (2001), *Le Jeu : essai de déstructuration*, Paris, L'Harmattan.
- HENRIOT, J. (1989), *Sous couleur de jouer : la métaphore ludique*, Paris, José Corti.
- MACEDONIA, M. (2005), « Games and Foreign Language Teaching », *Support for Learning* 20 (3), 138-143. [En ligne] Consulté le 21/03/2015. URL : http://www.macedonia.at/wp-content/uploads/2012/08/Macedonia_Games_2005.pdf
- MUSSET, M. et THIBERT, R. (2009) « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée », *Dossier d'actualité de la veille scientifique et technologique de l'INRP* 48. [En ligne] Consulté le 21/03/2015. URL : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/48-octobre-2009.pdf>
- PINGAUD, F. (2002), *Le Jeu-projet : Structure – Hasard – Liberté*, Montpellier, G.E.L.
- RINVOLUCRI, M. (1984), *Grammar Games*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SAUVÉ, L.; RENAUD, L. et GAUVIN, M. (2007), « Une Analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation* 33 (1), 89-107.
- SILVA, H. (2013), « La "gamification" de la vie : sous couleur de jouer ? », *Sciences du jeu* 1. [En ligne] Consulté le 15/09/2015. URL : <http://sdj.revues.org/261>
- SILVA, H. (2012), *Le Jeu en classe de langue*. [En ligne] Consulté le 20/03/2015. URL : <http://lewebpedagogique.com/jeulangue>.
- SILVA, H. (2008), *Le Jeu en classe de langue*, Paris, CLE International.
- VILLEZ, B. (2006), « Objectifs spécifiques d'apprentissage en langues étrangères à l'université », *Les Cahiers pédagogiques* 448, 51-53.
- VILLEZ, B. (1994), *L'Activité de jouer et ses conséquences dans l'apprentissage des langues*, thèse de doctorat en Didactique du français langue étrangère, sous la direction de Louis Porcher, Université de Paris III.

Faire place au jeu dans la formation des enseignants de langues

EVA THUE VOLD
UNIVERSITETET I OSLO

Depuis les années 1970-1980, avec l'avènement de l'approche communicative, le jeu constitue un outil pédagogique assez bien reconnu dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Nombreux sont les enseignants qui en font un usage systématique dans leurs classes de langue et, bien que peu théorisé par rapport à d'autres enjeux du domaine (Silva, 2008), l'usage du jeu est aujourd'hui généralement conçu par les didacticiens des langues comme une activité qui présente plusieurs atouts pour l'apprentissage. Cependant, le jeu reste une thématique peu présente dans les programmes de formation d'enseignants des langues étrangères. Un bref coup d'œil sur les principaux ouvrages largement lus par les étudiants de ces programmes (Cuq et Gruca, 2005, dans le monde francophone; Brown, 2007 et Cook, 2008, dans les pays anglophones; Bjørke *et al.*, 2014 et Tornberg, 2009, dans les pays scandinaves) révèle que le jeu y est peu ou pas discuté. Or, pour que les futurs enseignants de langue soient en mesure d'utiliser avec succès le jeu dans leurs classes, ils doivent avoir eux-mêmes une certaine expérience de l'application pédagogique du jeu, et ils doivent avoir réfléchi sur les enjeux pertinents pour la mise en œuvre de cet outil. Cependant, les programmes de formation d'enseignants sont souvent critiqués pour être trop académiques et pour laisser de côté les aspects plus pratiques (voir par exemple Gore, 2001; Silva, 2008 : 20). En plus, Silva (2008 : 19) fait remarquer que l'univers ludique reste relativement méconnu en ce qui concerne l'enseignement auprès des adultes, alors qu'il est beaucoup plus accepté lorsqu'il est rattaché à l'enfance. En ce qui concerne le domaine du ludique, on risque donc d'avoir un décalage entre d'un côté les pratiques d'enseignement dont les futurs enseignants sont censés se servir en classe de langue dans un milieu scolaire, et d'un autre, celles auxquelles ils sont exposés au cours de leur formation d'enseignants dans un milieu universitaire.

C'est dans ce contexte que nous avons choisi à l'Université d'Oslo d'introduire un usage systématique du jeu dans les cours de didactique pour les futurs professeurs de langues, et notamment dans les cours destinés aux futurs professeurs de français. En nous appuyant sur les expériences tirées de ce projet, il s'agira dans cet article de s'interroger sur la place des activités ludiques dans la formation des futurs enseignants de langues. Nous exposons en première partie le cadre théorique justifiant notre choix d'introduire le jeu comme outil pédagogique dans un contexte universitaire. La deuxième partie présente les expériences vécues par les étudiants dans le cadre de ce projet. Les points de vue énoncés par les étudiants seront discutés à la lumière du cadrage théorique préalablement présenté. Cette discussion vise à répondre aux deux questions de recherche suivantes : comment les futurs professeurs de FLE perçoivent-ils l'usage systématique des jeux dans les cours de didactique ? Quels sont les apports potentiels de ce type d'activités pour l'enseignement ?

Le jeu pédagogique. *Survot théorique*

Comme Silva l'a bien précisé (2008 : 13-14), la notion de jeu n'est pas facile à définir, tellement les conceptions sont diversifiées et dépendantes des contextes dans lesquels elles s'inscrivent. Le dictionnaire Hachette (2004 : 860) définit le terme « jeu » comme suit : « divertissement, récréation, activité intellectuelle ou gestuelle *qui n'a d'autre fin que l'amusement* de la personne qui s'y livre » (c'est nous qui soulignons). Entendu ainsi, le terme « jeu » est antinomique avec les activités scolaires, dont le premier objectif est de faire apprendre et non pas de donner l'occasion de s'amuser. Or, de nombreux auteurs ont tenté de montrer que l'on peut apprendre en jouant (sur les relations complexes entre jouer et apprendre, voir Brougère, 2005). Dès que l'apprentissage est envisagé comme le premier objectif d'un jeu, l'activité peut être envisagée comme un jeu à visée pédagogique. Dans un essai de fusionner le domaine de la pédagogie et celui du jeu, de Grandmont définit l'usage pédagogique du jeu ainsi : « l'art d'instruire au moyen d'actions libres et fictives » (de Grandmont, 1997 : 72). Pour elle, le jeu pédagogique est une activité où travail égale plaisir (de Grandmont, 1997 : 73). Dans le même ordre d'idées, Genvo souligne que le jeu n'est plus systématiquement considéré comme l'opposé du sérieux ou du travail, et inversement, que le jeu n'apparaît comme tel qu'au moment où quelqu'un adopte une attitude ludique envers l'activité (Genvo, 2012 : 2, 5). Ce dernier point est également souligné par Silva, qui constate que « sans l'attitude ludique, le jeu devient simple

exercice » (Silva, 2008 : 18). Le jeu pédagogique peut donc être entendu comme une activité de classe envers laquelle les apprenants adoptent une attitude ludique et dont l'objectif principal est un objectif d'apprentissage.

Le jeu pédagogique est compatible avec la perspective actionnelle, prônée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), dont l'un des piliers est la centration non seulement sur l'apprenant mais aussi sur le *groupe* d'apprenants. Comme l'ont signalé Bagnoli *et al.* (2010), la dimension collective ou la capacité *d'agir avec l'autre* est considérée comme le but principal de l'apprentissage. Ce pilier va de pair avec plusieurs caractéristiques du jeu pédagogique, à savoir le fait que le jeu permet d'impliquer l'apprenant en tant qu'acteur et qu'il permet de faire collaborer les apprenants entre eux (voir Vautherot, 2012).

Les recherches antérieures sur le jeu pédagogique indiquent aussi une série d'autres avantages : le jeu offre aux apprenants l'occasion de parler la langue cible dans une atmosphère détendue, il fonctionne comme un instrument de socialisation, il contribue à dédramatiser l'erreur et il facilite la mise en place d'une pédagogie différenciée (Silva, 2008 : 24-28). En plus, le jeu assure une situation de communication authentique, où il y a une intention de communication réelle (Weiss, 2001 : 112; Vanthier, 2009; et Silva, 2008 : 27). Enfin et surtout, il permet de faire participer tous les élèves, même les plus timides (Vautherot, 2012).

Bien que les avantages et les écueils du jeu en classe de langue aient été amplement discutés, l'usage du jeu dans l'enseignement aux adultes en général et en formation d'enseignants en particulier reste peu débattu. Il y a cependant lieu de croire que les mêmes types d'atouts seront présents dans ce contexte, car les futurs enseignants sont eux aussi des apprenants de la langue cible, censés collaborer entre eux. En plus, par l'usage des jeux, il est possible de leur fournir des modèles dont ils pourront se servir ultérieurement en classe.

L *a formation des enseignants de langue à l'Université d'Oslo*

Les étudiants concernés par ce projet sont inscrits dans un programme de formation des enseignants où ils suivent une filière en langues étrangères. Ce programme dure un an, et se compose de modules en didactique des langues et en pédagogie. Au moment de l'inscription, les étudiants possèdent déjà une formation en langues. Ils ont suivi des cours en vue d'un examen général (licence, master), et ils s'inscrivent

14. Pour une présentation plus détaillée de l'organisation du programme de formation d'enseignants des langues, voir Vold (2014).

dans notre département dans le but de devenir professeurs. C'est le module en didactique des langues étrangères qui nous intéressera dans cet article. Ce module regroupe des étudiants avec un diplôme en différentes langues, à savoir l'allemand, l'espagnol, le français, l'italien, le russe, le chinois et le japonais. Cependant, dans environ 40 % des cours, les étudiants sont regroupés par langues pour participer à des ateliers où les objectifs du programme sont déclinés en problématiques spécifiques à chaque langue¹⁴. En tant que formateur en charge des cours en commun ainsi que des ateliers de français langue étrangère, nous avons introduit l'usage systématique des jeux dans ces deux séries de cours. C'est par conséquent les futurs professeurs de français qui ont été sollicités pour partager leurs expériences sur l'usage des jeux. L'entretien avec les étudiants a eu lieu vers la fin du premier semestre, et les résultats présentés dans cet article portent donc sur le premier semestre uniquement, alors que le projet continue au second semestre.

Les jeux

Les huit jeux utilisés, répartis sur dix séances de classe, sont tous liés aux thèmes abordés pendant le premier semestre, à savoir les compétences langagières de communication (la lecture, l'écriture, l'écoute, l'expression orale) et l'emploi des technologies de l'information et de la communication. Les jeux de grammaire et de vocabulaire, ainsi que les jeux sur l'interculturel n'apparaissent pas ici, vu que ces thèmes ne sont abordés qu'au second semestre.

JEUX UTILISÉS LORS DES COURS EN COMMUN

Cherche quelqu'un qui... (première séance)

Dans ce jeu, les étudiants circulent dans la salle et se posent des questions prédéterminées (basées sur une liste du type *Cherche quelqu'un qui...* pratique des sports extrêmes / aime bien faire la cuisine, etc.) C'est une activité brise-glace qui permet de nouer un premier contact avec ses camarades d'études. À cause du caractère mixte du groupe, le jeu se déroule en langue maternelle.

Jeu de chiffres (première séance)

L'enseignant présente cinq chiffres en lien avec chacun des animateurs des différents ateliers de langue. Ces chiffres, présélectionnés par les animateurs, dévoilent quelque chose sur l'animateur concerné (un chiffre peut indiquer par exemple le nombre d'enfants, la date de naissance, etc.). C'est aux étudiants de deviner ce que pourraient signifier

les différents chiffres. Ce travail collaboratif se déroule en groupes dans la langue cible.

*Jeu de lecture*¹⁵ (séance sur les compétences réceptives)

L'enseignant distribue un texte dans une langue que les étudiants ne connaissent pas (en l'occurrence, le polonais). Les étudiants doivent se servir de toutes les stratégies possibles pour saisir le contenu du texte (voir l'approche globale, Moirand, 1976).

Kahoot (séance sur les technologies)

Il s'agit d'un quiz numérique créé par l'enseignant et auquel répondent les étudiants à l'aide de leur ordinateur, tablette ou téléphone intelligent. On voit sur le grand écran qui est en tête. Les questions portent sur le thème du jour et le quiz sert ainsi à tester ce que les étudiants ont appris lors du cours. Certes, le premier objectif est de modéliser comment un tel jeu peut être utilisé avec les élèves et comment il peut servir lors de la phase de consolidation.

15. Institut universitaire
professionnalisé – Ingénierie
des systèmes informatiques.

JEUX UTILISÉS LORS DES ATELIERS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Lors de la séance sur l'expression orale sont utilisés trois jeux :

Le jeu de l'oie

C'est un jeu de société classique souvent utilisé en classe de langue. Dans notre cas, les tâches dans les cases étaient adaptées à des élèves, et non spécifiquement à un public adulte avec un niveau plus avancé. Pour les étudiants, c'était donc un jeu qu'ils pourraient transposer directement en classe.

De qui parlé-je ?

Un grand nombre de visages dessinés sont projetés sur l'écran. Les étudiants choisissent silencieusement un des portraits pour ensuite le décrire aux autres, sans indiquer directement de qui il s'agit. La tâche des autres étudiants est de deviner quelle est la personne décrite.

Jeu de rôle

Les étudiants travaillent en binôme et reçoivent des cartes où sont expliqués leur rôle et la situation, souvent comique et conflictuelle, dans laquelle ils se trouvent. Y sont également indiquées quelques pistes sur ce qu'ils peuvent dire.

Jeu d'écriture

Les étudiants travaillent en petits groupes. Deux groupes préparent un certain nombre de morceaux de papier avec un groupe nominal minimal. Les autres groupes préparent respectivement des verbes et des adjectifs. Les morceaux de papier sont ensuite mis dans des boîtes, et chaque groupe tire au sort un certain nombre de noms, de verbes et d'adjectifs. Ils utilisent ces mots pour créer autant de phrases acceptables que possible. Le groupe qui crée le plus de phrases gagne. Ce jeu invite à former des phrases créatives et donne naissance à des combinaisons de mots originales.

Chaque jeu a été suivi d'une phase de mise en commun. Une telle phase de réflexion est essentielle pour un usage réussi du jeu dans l'enseignement (Silva, 2008, 2009; Weiss, 2001 : 119). Des questions typiquement soulevées étaient : Quelles adaptations faut-il faire avant d'utiliser ce jeu avec vos élèves ? De quel vocabulaire les élèves ont-ils besoin pour pouvoir jouer à ce jeu ? Qu'est-ce qu'on apprend par ce jeu ? Que peut-il apporter à l'enseignement ? Pour le jeu de lecture, nous avons discuté sur les stratégies de lecture et leur utilité, et pour le jeu d'écriture nous avons réfléchi sur ce qu'est une phrase acceptable ainsi que sur différents aspects grammaticaux pertinents pour un tel jeu.

Démarche méthodologique

Afin de savoir ce que le projet a pu apporter à l'enseignement, nous avons invité les étudiants à un entretien où ils pouvaient se prononcer sur leurs expériences de l'usage des jeux – autant ceux réalisés lors des cours en commun que ceux qui avaient eu lieu dans les ateliers en français –. Il y avait onze étudiants dans le groupe de français, dont huit se sont portés volontaires pour participer à l'entrevue. À cause d'une absence pour des raisons de santé, seuls sept étudiants ont été interviewés en fin de compte : cinq femmes et deux hommes. Pour un répondant, le français était la langue maternelle ; pour un autre, il avait statut de langue seconde ; pour les cinq autres, il était leur troisième langue.

Les étudiants ont été interviewés par des groupes de deux ou trois. Deux des entretiens ont été enregistrés. Pour le troisième, les notes prises pendant la séance ont été transcrites immédiatement après.

Les interviews avaient la forme de conversations semi-structurées où les étudiants pouvaient s'exprimer librement. Nous avons commencé par leur demander de donner leur avis général sur l'usage systématique des jeux qu'ils avaient vécu ce semestre-là. Ensuite nous leur avons demandé ce qu'ils pensaient des phases de mise en commun et nous avons continué par leur demander s'ils avaient utilisé les jeux lors de leur stage pratique. Enfin, nous les avons invités à se prononcer sur les éventuels avantages et inconvénients que l'usage des jeux pourrait présenter dans une classe de français langue étrangère. Les différents jeux (textes ou images utilisés, consignes) étaient répandus sur la table pendant tout l'entretien afin d'en faciliter le souvenir.

Une fois les interviews terminées, nous avons relu les notes et réécouté les enregistrements à la recherche de points de vue récurrents et d'éléments de réponses à nos questions de recherche.

Les jeux tels qu'ils sont conçus et vécus par les étudiants

L'analyse des données montre que les étudiants ont une vision très positive de l'usage de jeux dans les cours de didactique. À partir de leurs énoncés, il est possible de distinguer cinq domaines où les jeux contribuent, selon eux, de façon positive à la formation. Certains de ces domaines (1 et 2) correspondent aux avantages du jeu en classe de langue évoqués dans la littérature (cf. plus haut), alors que d'autres (3, 4, 5) sont spécifiques au contexte de la formation des enseignants :

LES JEUX AIDENT À INSTAURER UNE ATMOSPHÈRE DÉTENDUE

Cela est particulièrement important pour les jeux joués pendant la première séance. Plusieurs des répondants font remarquer que ces jeux ont fonctionné comme des brise-glace qui les ont aidés à faire connaissance avec les autres étudiants. D'autres soulignent que cette atmosphère indulgente est essentielle pour les jeux destinés à faire pratiquer l'expression orale, en ce qu'elle aide à dédramatiser les erreurs et l'incertitude linguistique.

LES JEUX CONSTITUENT UNE OCCASION DE PRATIQUER LA LANGUE CIBLE

Les étudiants locuteurs non natifs soulignent que les jeux constituent une excellente occasion pour pratiquer le français. Ils jouent souvent en petits groupes ou en binôme, et le jeu constitue une situation où ils risquent peu ou rien en parlant. L'un des répondants l'exprime ainsi : « Beaucoup d'entre nous hésitent à parler en séance plénière car on se juge moins capables que les autres [...]. Le fait de pouvoir parler en petits groupes facilite la participation active. »¹⁶

On reconnaît dans cette affirmation l'un des premiers avantages de l'emploi du jeu en classe de langue, à savoir, le fait que les activités ludiques facilitent l'expression orale. À en juger par ce que disent nos étudiants, il en va de même pour les enseignants en formation. Certes, il s'agit chez eux d'un niveau d'apprentissage plus avancé, mais le besoin de pratiquer dans un contexte convivial reste le même.

LES JEUX, DES EXEMPLES CONCRETS D'ACTIVITÉS POUR LA CLASSE

Les répondants soulignent qu'ils apprécient beaucoup le fait que les jeux constituent des idées concrètes pour des activités ludiques qu'ils peuvent à leur tour réaliser avec leurs élèves. L'un d'entre eux l'exprime en ces termes : « Nous sommes constamment à la recherche d'activités

16. Au départ, nous n'avions pas considéré cette activité comme un jeu, mais plutôt comme un exercice qui visait à sensibiliser les étudiants aux stratégies de lecture. Or, les étudiants interviewés parlaient beaucoup de cette activité, et ils la qualifiaient tous comme un jeu. Cela illustre la plasticité de la notion ainsi que les limites floues entre jeux et autres types d'activités.

pratiques aisément réalisables en classe. Je suis très contente d'avoir de telles idées offertes sur un plateau d'argent. »

Les étudiants ne croient pas que le simple fait de les renseigner sur l'existence du jeu en question ou de leur en montrer un exemple ait le même effet. Un des répondants, qui avait repris certains des jeux avec ses élèves lors de son stage pratique, affirme : « Je ne crois pas que j'aurais utilisé ces jeux en classe si j'en avais simplement vu un exemple et n'y avais pas joué moi-même en premier. » Une autre, se livrant à une réflexion plus poussée, dit que la collaboration avec ses condisciples pour déchiffrer le texte polonais du jeu de lecture lui a permis de se rendre compte de la valeur du travail collectif, dans la mesure où chacun a contribué avec ses connaissances linguistiques en différentes langues. Elle transpose cette situation à la salle de classe : « Si un élève parle le roumain, par exemple, il comprendra des choses que les autres ne comprendront pas. » Pour elle, l'activité a bien illustré la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage, et a servi d'exemple de la manière dont on peut mettre en valeur les connaissances linguistiques préalables des élèves.

Même si les étudiants apprécient beaucoup cette aide pratique, il va sans dire que le rôle du formateur n'est pas de prime abord de fournir des exemples concrets directement exploitables en classe, mais de faire réfléchir sur différents outils et situations d'enseignement à la lumière des théories actuelles et ainsi d'aider à nouer théorie et pratique. En fait, le jeu a aussi un rôle dans ce processus. Le fait de jouer soi-même aux jeux ne facilite pas seulement la transposition à la classe de langue, c'est aussi une occasion d'adopter la perspective de l'élève.

LES JEUX AIDENT À SE METTRE À LA PLACE DES ÉLÈVES

Il y a là un point de départ excellent pour réfléchir sur des questions portant sur les objectifs du jeu, le processus d'apprentissage, le sentiment de maîtrise chez l'élève ainsi que sur les avantages et les défis du jeu en question. Pour les étudiants, l'expérience d'être mis à la place de l'élève était la plus saillante lors du jeu de lecture, dans la mesure où ce jeu les a exposés à une langue qu'ils ne connaissaient pas. L'un des répondants dit : « Face à ce texte, je n'ai rien compris au début. Et c'est cela, la situation pour les élèves. » D'autres affirment qu'« on apprend énormément en étant mis à la place de l'élève, on comprend mieux ce que les élèves ressentent ».

Le jeu de rôle a amené l'une des étudiantes à découvrir des lacunes dans sa propre compétence linguistique, et l'a ainsi motivée à travailler de manière délibérée sur son vocabulaire et sa maîtrise du français. Elle a donc vécu le même type d'expérience que celui des élèves qui jouent à un tel jeu.

LES JEUX ILLUSTRENT LES PRINCIPES D'ENSEIGNEMENT AVANCÉS DANS LES TEXTES DU PROGRAMME

Pour certains des étudiants, les jeux aident à articuler la théorie et la pratique, car ils offrent l'occasion d'établir un lien entre ce qu'ils lisent dans la littérature et ce qu'ils peuvent faire en classe. Un étudiant l'exprime ainsi : « La littérature préconise un enseignement diversifié dans un contexte convivial. Pour moi, les jeux servaient d'exemples de comment un tel enseignement peut se faire en pratique. »

On voit ici illustrée la valeur que peut avoir la modélisation de l'activité enseignante dans la formation d'enseignants.

Ces trois derniers avantages contribuent tous à un enseignement où théorie et pratique sont intimement liées. Les programmes de formation d'enseignants sont souvent critiqués pour être trop théoriques, et parmi les souhaits des futurs enseignants apparaît régulièrement celui d'un enseignement plus concret et plus proche de la réalité. Pour remédier à ce décalage perçu entre la théorie et la pratique, Hammerness et Klette proposent des pistes possibles pour faire introduire les éléments de la pratique dans l'enseignement au campus. Parmi ces pistes on trouve justement celles de fournir aux étudiants la possibilité d'adopter la perspective des élèves et de faire un usage systématique de la modélisation des phénomènes d'enseignement. L'usage du jeu dans les cours de didactique des langues répond à ces pistes : en jouant, les étudiants vivent l'expérience de la même manière que les élèves, et en expliquant le jeu et donnant des consignes, l'animateur modélise un acte d'enseignement qui pourrait se transposer en classe de langue à l'école.

En ce qui concerne la phase de réflexion, les étudiants s'empressent de souligner l'importance de celle-ci, et l'un d'entre eux déplore le fait que cette phase était parfois trop courte et n'allait pas suffisamment en profondeur. Selon ce répondant, la phase de réflexion permet de réfléchir à l'objectif didactico-pédagogique du jeu et de faire comprendre qu'il ne s'agit pas seulement d'une activité divertissante pour créer une bonne ambiance, mais d'une activité ciblée. Il fait remarquer que cette phase est importante pour tous, mais surtout pour ceux qui sont de prime abord réticents envers les jeux dans l'éducation, car elle sert à clarifier l'objectif et l'utilité des jeux. L'étudiant précise qu'il en va de même pour l'usage des jeux à l'école : « Il est essentiel que le jeu ait un objectif pédagogique et que les élèves s'en rendent compte. Les jeux ne doivent pas être utilisés juste pour se divertir. » Il reprend ici (probablement sans s'en rendre compte) des points de vue avancés par des chercheurs spécialistes de jeux, comme Weiss (2001 : 112) et Silva (2008).

La plupart des étudiants ont testé un ou plusieurs des jeux lors de leur stage pratique, et cela avec succès. Un étudiant qui avait testé le jeu de l'oie avec ses élèves raconte : « Ils ne pouvaient pas s'arrêter, j'ai fini par leur enlever le plateau... » Une autre fait remarquer que ce jeu convient aux élèves de tous les niveaux. Elle explique : « Même l'élève

le plus faible en français s'est exprimé oralement et il était très content de ne pas avoir perdu au jeu. Il est sorti de la classe avec un sentiment de maîtrise. » Tous disent qu'ils souhaitent utiliser les jeux à l'avenir, soit pendant leur stage pratique du second semestre, soit quand ils auront obtenu leur diplôme et auront leur propre classe.

En ce qui concerne l'emploi des jeux et ce qu'il peut apporter à l'enseignement dans une classe de français langue étrangère, les étudiants évoquent vite la création d'une atmosphère détendue, y compris la dédramatisation de l'erreur qui s'ensuit, et la facilitation de l'expression orale. À cela ils ajoutent le fait que les jeux impliquent une participation active de la part de tous les élèves. Ils apprécient également l'occasion qu'offrent les jeux de différencier l'enseignement, et cela d'une façon plutôt subtile : les jeux permettent à chaque élève de participer à son niveau, sans requérir des tâches sur mesure adaptées à chacun. Les étudiants évoquent aussi le fait que les jeux constituent une occasion pour l'enseignant de lier un bon contact avec ses élèves. Ils soulignent également l'importance de varier ses approches pédagogiques, et apprécient le fait que les jeux contribuent à un enseignement diversifié, divertissant et motivant. Ces énoncés indiquent qu'en jouant aux jeux eux-mêmes et en réfléchissant à cette activité par la suite, les étudiants ont beaucoup appris sur l'usage pédagogique des jeux, même s'ils n'ont pas lu de textes à ce sujet. Bien entendu, il est possible que le fait même de participer à un tel entretien – qui fonctionne en quelque sorte comme une phase de mise en commun éten due – stimule la réflexion des répondants sur le thème en question.

En somme, les étudiants font preuve d'une attitude très favorable envers l'usage des jeux dans les cours de didactique des langues. Le fait d'avoir été interviewés par leur propre professeur – la même personne qui avait réalisé le projet des jeux – ne semble pas avoir freiné la discussion. Les étudiants s'exprimaient librement, d'autant plus qu'ils s'étaient portés volontaires pour participer à l'entretien. On ne sait pas ce que pensent des différents thèmes abordés les trois étudiants qui n'ont pas répondu à l'invitation. Cependant, les résultats sont corroborés par ceux d'une évaluation générale du module, distribuée au groupe entier (toutes langues confondues). En réponse à une question qui leur demandait d'indiquer les aspects positifs et négatifs de l'enseignement, plusieurs des étudiants ont cité l'usage de jeux comme quelque chose de positif.

Conclusion

Les étudiants apprécient beaucoup l'usage des jeux dans les cours de didactique, et ils sont conscients de ce que les jeux apportent à l'enseignement et à leur développement professionnel. L'usage des jeux

semble offrir les mêmes avantages dans la formation d'enseignants que dans la classe de langue. À ces avantages, bien connus, s'ajoutent quelques avantages spécifiques à ce groupe d'apprenants : les jeux leur fournissent des exemples d'activités concrètes qu'ils peuvent transposer en classe de FLE, et ils leur permettent de se mettre à la place des élèves. En plus, l'enseignant-chercheur, en gérant les jeux, modélise la réalisation de telles activités et la manière dont on peut donner des consignes. Tous ces éléments aident à établir des liens entre la théorie et la pratique – ce qui est peut-être le principal défi pour les programmes de formation d'enseignants à travers le monde –. À ce sujet, on ne peut trop souligner l'importance de la phase de réflexion, qui est celle qui fait ressortir ces liens. Le jeu a-t-il une place dans la formation des enseignants de langues ? Nous dirons ici : oui, pourvu qu'ils soient intimement liés aux objectifs d'apprentissage et suivis d'une phase réflexive de mise en commun.

Bibliographie

- BAGNOLI, P.; DOTTI, E.; PRADERI, R. et RUEL, V. (2010), « La perspective actionnelle. Didactique et pédagogie par l'action en inter-langue », communication présentée dans le cadre du III Foro de Lenguas ANEP (8-10 oct. 2010, Montevideo). [En ligne] Consulté le 09/04/15. URL : <http://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>
- BJØRKE, C.; DYPEDAHL, M. et MYKLEVOLD, G. (éds.) (2014), *Fremmedspråksdidaktikk*, Oslo, Cappelen Damm.
- BROWN, D. (2007), *Principles of Language Learning and Teaching*, White Plains, N. Y., Pearson.
- BROUGÈRE, G. (2005), *Jouer/apprendre*, Paris, Economica.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe/Didier.
- COOK, V. (2008), *Second Language Learning and Language Teaching*, London, Routledge.
- CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2005), *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- GENVO, S. (2012), « La théorie de la ludicisation : une approche anti-essentialiste des phénomènes ludiques », *Journée d'études « Jeu et jouabilité à l'ère numérique »*. [En ligne] Consulté le 09/04/15. URL : <http://www.ludologique.com/publis/LudicisationDec12.pdf>
- GORE, J. M. (2001), « Beyond our Differences. A Reassembling of What Matters in Teacher Education », *Journal of Teacher Education* 52, 124-135.
- GRANDMONT, N. de (1997), *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*, Montréal/ Bruxelles, Logiques/De Boeck et Larcier.
- HACHETTE (2004), *Dictionnaire Hachette*, Paris, Hachette.
- HAMMERNES, K. et KLETTE, K., (2015), « Indicators of Quality in Teacher Education », LETENDRE, G. K. et A. W. WISEMAN (éds.), *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce*, Bingley, Emerald.
- MOIRAND, S. (1976), « Approche globale de textes écrits », *Études de linguistique appliquée* 23, 88-105.

- SILVA, H. (2009), « La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère », *Synergies Europe* 4, 105-117.
- SILVA, H. (2008), *Le Jeu en classe de langue*, Paris, CLE International.
- TORNBERG, U. (2009), *Språkdidaktik*, Malmö, Gleerups.
- VANTHIER, H. (2009), *L'Enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris, CLE International.
- VAUTHEROT, A. (2012), « La pédagogie par le jeu : principe et avantages ». [En ligne] Consulté le 30/03/15. URL : <http://www.gralon.net/articles/enseignement-et-formation/ecole/article-la-pedagogie-par-le-jeu--principe-et-avantages-6606.htm>
- VOLD, E. T. (2014), « La formation des enseignants de langues en Norvège : quelle place pour la didactique du FLE ? », *Synergies Pays Scandinaves* 9, 127-137.
- WEISS, F. (2001), « De l'exercice scolaire à la créativité. Activités ludiques, activités d'apprentissage » (109-124), JOHNSTON, R. et SALINS, G.-D. (éds.), *L'Enseignement des langues aux adultes aujourd'hui*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne.

R *evisiter*

MARIE POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ
FRANCISCO DE ASÍS PALOMO RUANO
PAOLO TORRESAN
CHRISTÈLE MAIZONNIAUX
PAOLA BERTOCCHINI
EDVIGE COSTANZO
JOVICA MIKIĆ
CLAUDINE FRANCHON

Jouer en classe, sur scène, dans la cour de récréation, chez soi... pour débiter l'apprentissage de l'anglais à l'école élémentaire

MARIE POTAPUSHKINA-DELFOSE
CENTRE DE RECHERCHES EN ÉDUCATION DE NANTES

Le concept de jeu dans l'anthropologie linguistique de Marcel Jousse

Marcel Jousse définit le jeu comme un phénomène allant bien au-delà de « l'amusement » (1974 : 61), comme « quelque chose de profondément anthropologique » : « la force vitale à la conquête du réel » (Jousse, 1974 : 61). Nous sommes constamment *joués* par le monde qui s'imprime en nous et que nous exprimons en le *rejouant* : il s'agit de la loi du *mimisme*, selon la terminologie jousienne. Le plus bel exemple en est l'enfant qui se trouve « à l'état de rejeu¹⁷ spontané à tout instant » : « le petit Anthropos [...] est le chat attrapant la souris. Il est le cavalier fouettant le cheval. Il est la locomotive entraînant les wagons. Il est l'avion traversant le ciel. [...] Il est "mimeur", et cela par toutes ses fibres. » (Jousse, 1974 : 53)

La forme de *mimisme* la plus complète, décrite ci-dessus, est définie par Jousse comme *corporage* : le corps entier du sujet est impliqué dans le processus d'impression/expression. Cette façon d'être au monde est très consommatrice d'énergie. Le *manuélage* (réduction du processus expressif à l'usage presque exclusif des mains) est moins dispendieux. Le *langage* est encore plus « économique » de par sa localisation dans les muscles laryngo-buccaux. Enfin, du *langage* (*lingual*) dérive le langage écrit. Celui-ci occupe une place dominante dans les sociétés

17. Le « rejeu » est entendu ici comme un mécanisme de construction de la mémoire impliquant le corps.

modernes. Contrairement au *manuélage* et au *langage* (*lingual*) qui forment une continuité avec le *corporage*, l'écrit se trouve bien souvent en rupture avec ce dernier. L'homme utilise ces quatre formes d'expression alternativement ou simultanément, le cas le plus fréquent de la simultanéité correspondant à l'association du *langage* et du *manuélage*. Cependant, la préférence que l'on accorde à l'une des quatre dépend du tempérament, de la culture, du style cognitif de chacun. Généralement, plus l'on a étudié au sein de systèmes éducatifs occidentaux, plus l'on privilégie l'écriture qui est à la fois l'outil principal et un des objets d'étude favoris de nos écoles et universités : « Nos études livresques nous tiennent sur les mécanismes de l'écrit et non pas sur les gestes contondants du Réel. » (Jousse, 1974 : 71)

Pour Jousse, le jeu, et donc le *mimisme*, ne sont pas à évincer des salles de classe, comme cela se produit couramment, mais à mettre au profit des apprentissages. Si l'enseignement occidental traditionnel, notamment dans le domaine des langues, mène l'élève directement au langage et surtout au langage écrit (« *Tolle, lege* », Jousse, 1974 : 72), en court-circuitant le *corporage/manuélage*, Jousse propose de faire de ce dernier la base des apprentissages, la transposition écrite du savoir n'étant justifiée qu'après la phase d'incorporation.

Le concept jouszien de jeu dans la pédagogie théâtrale de Jacques Lecoq

Dans le cadre de ma recherche en sciences du langage et de ma pratique pédagogique de professeur des écoles, je me suis donné pour objectif de créer une approche d'enseignement de l'anglais, destinée à des débutants (élèves de 6-8 ans) à l'école primaire. J'ai choisi le conte traditionnel d'origine orale comme support textuel, étant donné qu'il se trouve en harmonie avec la vision animiste du monde, propre aux enfants de l'âge concerné, et offre un étayage idéal à leur quête identitaire (Bettelheim, 1976). Quant à la démarche didactique, j'ai voulu l'élaborer en fonction de la théorie du jeu résumée ci-dessus. Avant de m'atteler à cette tâche, j'ai souhaité me familiariser avec des dispositifs pédagogiques d'inspiration joustienne déjà existants. C'est ainsi que j'ai découvert la méthode d'enseignement de l'art théâtral créée par J. Lecoq.

Lecoq a fondé sa pédagogie sur le *mimisme* : « L'acte de mimer est un grand acte, un acte d'enfance : l'enfant mime le monde pour le reconnaître et se préparer à le vivre. Le théâtre est un jeu qui continue cet événement » (Lecoq, 1997 : 33).

En suivant la logique joustienne, Lecoq conduit d'abord ses élèves-comédiens à la pratique du *corporage* : sans recourir à la parole, faire

corps avec des phénomènes élémentaires de la vie pour les rejouer « dans la plus grande fidélité au réel » (Lecoq, 1997 : 41).

À l'instar du *manuélage* jousien, où la main transcrit de façon condensée l'expression corporelle globale, Lecoq fait appel au masque qui devra emprunter l'humeur dictée par le corps de l'acteur : « Un bon masque de théâtre doit pouvoir changer d'expression suivant les mouvements du corps de l'acteur. Mon objectif est qu'ils arrivent à réaliser un masque qui bouge véritablement. » (Lecoq, 1997 : 64)

Si, pour chacun, les mains reflètent parfois « l'expression de l'être tout entier » (Lecoq, 1997 : 114), pour l'acteur portant un masque, c'est ce dernier qui remplit cette fonction : « la face c'est le corps » (Lecoq, 1997 : 49).

Le passage au *langage laryngo-buccal* est toujours progressif. Ainsi, par exemple, les textes dramatiques ne sont jamais appris en passant par un travail « à la table » :

Dans un premier temps, nous gesticulons le texte en parlant, sans souci de construction. Les gestes qui surgissent sont hétéroclites. Ce travail de base sert à libérer le texte dans le corps, pour que ce dernier ne constitue plus un obstacle. Une fois le texte appris, nous affirmons la gestique dynamique, qui sera donnée seule, en silence. Peu à peu, une structure du texte se fait jour, à partir de la nébuleuse du départ. Nous corrigeons alors la qualité des gestes puis, dans des petites « coupes » de cinq à sept élèves en rond, nous recherchons les gestes les plus justes en parlant ensemble (Lecoq, 1997 : 147)

À l'issue de ce travail corporel, lorsque, sur scène, l'acteur dira son texte en restant immobile, « le spectateur qui fermera les yeux devra le voir bouger » (Lecoq, 1997 : 119).

Au premier abord, la pédagogie du théâtre de Lecoq et l'enseignement des langues à l'école ont fort peu de ressemblance. La question qui constitue un point de convergence entre ces deux domaines est celle de l'appropriation langagière : comment amener les comédiens à s'approprier les textes dramatiques et les écoliers à s'approprier les textes de contes en langue vivante étrangère (support textuel que j'ai choisi) de la façon la plus anthropologiquement juste ? Cette justesse anthropologique de la réception du texte permet au comédien, selon Lecoq (1997 : 33), de produire un jeu basé non sur le mimétisme (représentation de la forme) mais sur le *mimisme* (recherche de la dynamique interne du sens).

Du côté de l'apprenant débutant de la langue, les objectifs d'une telle réception du texte sont différents : développer des compétences phonologique, lexicale et grammaticale de manière à pouvoir d'abord reproduire le texte abordé et, ensuite, à décontextualiser les compétences acquises pour produire du langage librement. Toutefois, pour y parvenir, le seul entraînement technique (impliquant l'intellect et l'appareil laryngo-buccal) ne suffit pas. L'investissement de la globalité corporelle et de l'affect est incontournable et s'obtient avec succès grâce à l'association de l'apprentissage des langues à la pratique des arts (Aden, 2008), en particulier au théâtre, qui stimule une mémoire « élaborée gestuellement, corporellement » (Jousse, 1974 : 73). Telle

est la raison qui m'a conduite à baser l'approche d'enseignement de l'anglais sur le théâtre d'inspiration jousienne, en adaptant ses principes, établis par Lecoq, aux capacités et aux besoins de très jeunes apprenants qui évoluent en milieu scolaire.

Le jeu théâtral dans l'enseignement de l'anglais

La séquence-type de l'approche fondée sur les principes évoqués dans les deux premières parties de l'article comprend les phases suivantes.

CORPORAGE

Les textes des contes¹⁸ sont d'abord (re)découverts en français. Lorsque l'enseignant a la certitude que les élèves ont une compréhension commune du conte, il leur propose d'en créer, en groupes, des versions mimées. Après la démonstration de ces créations à l'ensemble de la classe, les élèves en débattent afin de relever les gestes qui leur semblent particulièrement réussis (clairs, précis, simples à réaliser). Ces gestes sont utilisés comme « matériaux de construction » pour la version mimée commune qu'ils élaborent ensuite et qui sert de base à l'enseignant pour adapter le texte anglais.

DU CORPORAGE/MANUÉLAGE AU LANGAGE

Une forme manuelle de la version mimée commune est élaborée par la classe. Elle est utilisée à plusieurs reprises au cours de la journée scolaire pour apprendre des éléments du texte anglais, sans sortir de la salle de classe. À d'autres moments, où l'espace nécessaire est accessible, la version initiale mobilisant l'intégralité du corps et impliquant des déplacements est reprise avec la même finalité par l'ensemble des élèves. L'apprentissage du texte s'effectue de manière progressive. D'abord, sont introduits et pratiqués les éléments textuels correspondant aux gestes récurrents conditionnés par la structure répétitive des contes choisis. Ensuite, sont mis en mots les gestes ponctuels ainsi que les noms des objets et des personnages.

LANGAGE

Les groupes ayant travaillé ensemble au cours de la phase du *corporage* se reconstituent pour rejouer l'histoire, cette fois-ci à l'aide de la parole, en anglais, devant la classe, chaque élève étant amené alternativement à interpréter un rôle et à être spectateur. Quant à la gestualité, elle reste présente en se diversifiant : chez certains élèves, elle est

18. *Le Radis géant, Le Bonhomme de pain d'épice, Boucle d'Or et les trois Ours, Le Petit Chaperon rouge, Jack et le haricot.*

extrêmement discrète ; chez d'autres, exubérante. Parfois, elle reprend la version mimée commune à l'identique ; parfois, elle est le fruit de l'interprétation gestuelle individualisée de l'acteur.

Puis, chaque groupe est invité à créer une nouvelle histoire qui s'appuie sur la structure sémantique et syntaxique de celle de départ, le rôle de l'enseignant consistant à fournir du vocabulaire nécessaire.

Les contes traditionnels et inventés par les groupes d'élèves sont réutilisés par la classe pour la création d'une pièce de théâtre, en anglais, qui sera jouée devant les parents et les autres classes de l'école en concluant le travail de l'année.

H *ypothèses de recherche et corpus*

Pendant une année scolaire, j'ai expérimenté l'approche en question dans une classe de Cours élémentaire 1 (CE1) que j'avais en charge en tant que professeur des écoles. Il s'agissait d'une classe de 28 élèves âgés de 6 à 8 ans, issus d'un environnement socioculturel hétérogène, à l'école élémentaire Paul Bert (Chaville, Hauts-de-Seine). L'expérimentation m'a permis de corroborer une série d'hypothèses dont celles qui font l'objet de cet article :

- 1) L'apprentissage de l'anglais à travers le jeu théâtral intégrant le principe jousien du mimisme améliore la mémorisation ;
- 2) L'apprentissage de l'anglais effectué selon l'approche expérimentée est vécu par les élèves comme une expérience holistique : intellectuelle, affective, artistique, sociale.

Pour minimiser le degré de subjectivité de cette étude empirique, j'ai opté pour la collecte du corpus de trois types :

- films des productions d'élèves ;
- entretiens d'explicitation menés avec les élèves au sujet des stratégies qu'ils déploient pour mémoriser les textes étudiés ainsi qu'autour des souvenirs qu'ils gardent de ce qu'ils ont fait/vécu/ressenti en lien avec le travail en anglais/théâtre réalisé au cours de l'année ;
- témoignages écrits des parents, complétant la parole des enfants.

J *eu et mémorisation*

L'analyse des productions orales des apprenants met en évidence une qualité de mémorisation très satisfaisante, qu'il s'agisse des aspects lexicaux ou phonologiques des textes étudiés. Au cours des entretiens, les élèves signalent une contribution importante du jeu au processus de

mémorisation. Dans leurs récits, le jeu apparaît sous trois formes : jeu-acting (Aden, 2006), jeu-play et jeu-game (Winnicott, 1971).

La mention du jeu-acting¹⁹ qui se trouve au centre du dispositif didactique expérimenté est la plus prévisible. L'enfant s'intègre dans le jeu de ce type de deux manières :

- comme acteur : « c'est en les faisant que je retenais les histoires », « je les retenais en les récitant pour moi toute seule et pour mes parents aussi »²⁰;
- comme acteur et observateur à la fois : « parfois un mot disparaît de ma tête alors j'imagine comme un film comment on joue l'histoire et il revient », « quand les autres jouaient j'aimais bien chuchoter toutes les paroles en même temps ».

On peut noter que les élèves n'adoptent pas de position passive : même en observant, ils agissent. Le témoignage parental suivant indique de façon particulièrement éloquente que les enfants mémorisent en recourant au « mécanisme intégral » (Jousse, 1974 : 186) qui implique tout l'« être vivant et agissant, sentant et connaissant » (Jousse, 1974 : 187) : « Elle rejouait toujours Debout tout le spectacle À haute voix, en mimant, marchant, bougeant, chantant ».

Le jeu-acting suscite chez les élèves des émotions « fictives » et des émotions « artefacts » (Kneepkens et Zwaan, 1994). L'émotion « fictive » correspond à l'identification au personnage incarné : « j'ai bien aimé quand j'étais l'ogre dans Jack "fee fi foe fum (martèle les syllabes en faisant un pas bruyant simultanément à la prononciation de chacune des syllabes) I smell the blood of a man" ». Malgré le fait que plusieurs mois se soient écoulés entre le travail sur ce conte et l'entretien cité, l'élève se rappelle le texte parfaitement. Cet exemple fait écho à l'observation de Lecoq quant à la stimulation de la mémoire par les émotions « fictives » :

Le principal résultat du travail d'identification, ce sont les traces qui s'inscrivent dans le corps de chacun, les circuits physiques déposés dans le corps [...] Ces expériences demeurent pour toujours gravées dans le corps de l'acteur. Elles se réveilleront en lui au moment de l'interprétation. Lorsque, parfois plusieurs années après, l'acteur aura un texte à interpréter, ce texte fera résonner le corps [...] Et le corps se souvient ! (Lecoq, 1997 : 56)

Quant aux émotions « artefacts », elles sont « directement dérivées de la manière dont le texte est rédigé. Les émotions artefacts sont donc suscitées par la structure de surface du texte (p. ex., le style, les conventions syntaxiques et sémantiques). [...] Les émotions que l'individu éprouve au regard des caractéristiques du texte favoriseraient une meilleure rétention des éléments du texte lui-même. » (Blanc, 2006 : 141-142)

Pour illustrer cette assertion, on peut citer les éléments de corpus suivants où les élèves interviewés en fin d'année scolaire disent se rappeler l'intégralité des textes (étudiés au début ou au milieu de l'année) grâce au plaisir qu'ils ont éprouvé en pratiquant la structure cumulative

*Jouer en classe,
sur scène, dans la cour
de récréation,
chez soi... pour débiter
l'apprentissage
de l'anglais à l'école
élémentaire*

19. Mise en acte scénique nécessitant la présence d'acteurs et de spectateurs.

20. L'intégralité des entretiens menés avec les élèves (sous forme de transcription) et des témoignages des parents figure dans ma thèse de doctorat (Potapushkina-Delfosse, 2014).

21. Dans le conte *Le Radis géant*, un homme tente d'extirper le légume en question mais n'y parvient pas. Plusieurs personnages viennent l'assister, l'aide restant peu efficace jusqu'à l'arrivée du dernier qui est... une souris minuscule.

22. Dans le conte *Le Petit Bonhomme de pain d'épice*, le personnage principal s'échappe chaque fois qu'il rencontre un personnage secondaire malveillant, excepté la dernière rencontre, fatidique, avec le renard.

23. Avec des règles établies : par exemple, des jeux de société, des jeux sportifs.

24. Sans règles établies : la trame du jeu se construit spontanément par les participants qui « font comme si... »

de ces textes : « j'aimais bien quand on appelait "come here" et chaque fois y en avait un qui venait mais ils y arrivaient pas »²¹, « j'adorais faire "you can't catch me" (réalise le geste de "pied de nez") à tous les animaux qui voulaient me manger »²².

Si le jeu-*game*²³ et le jeu-*play*²⁴ ne sont pas introduits par le dispositif, les élèves les intègrent fréquemment dans leur pratique :

– « pour moi c'était comme un jeu un peu comme un Memory (-) par exemple dans le Petit Chaperon rouge on dit "what's your name ?" et après dans Jack on le dit aussi "what's your name ?" il y a beaucoup de choses que tu connais pas mais il y en a que tu connais et c'est plus facile » ; « avec les copines on jouait comme ça (-) y en avait une qui se disait un mot dans sa tête "cat" "dog" "mouse" ou un autre mot et on devait deviner si t'as deviné c'est toi qui choisis un mot » (jeu-*game*) ;

– « moi quand je rentrais de l'école je répétais les histoires en anglais je parlais toute seule dans ma chambre c'était drôle et des fois c'était plus de l'anglais je disais des mots de n'importe quoi (-) que j'inventais (-) un jour ma sœur a entendu elle a dû se dire tiens c'est quoi elle est rentrée et on a fait ensemble bla bla bla ta ta ta (-) qu'est-ce qu'on a rigolé et après on s'est calmé et elle m'a demandé de lui apprendre de vrais mots » (jeu-*play*).

Bien souvent le jeu-*acting* apparaît comme indissociable du jeu-*play* et du jeu-*game*. Par exemple : « on apprenait pas comme ça [...] on apprenait en s'amusant dans la classe (-) et dans la cour on jouait avec les copains à la récré tous les personnages ». « Jouer les personnages » correspond au jeu-*acting*. Cependant, ce dernier change de statut lorsqu'il est transféré de la classe (de langue et de théâtre) dans la cour de récréation (lieu de jeu-*play* et de jeu-*game* par excellence). Réalisé dans ce lieu, il s'assimile au jeu-*game*, le texte à interpréter pouvant être considéré comme une règle préétablie. Toutefois, en interprétant leurs rôles, les participants procèdent à l'identification aux personnages représentés, qui n'existe pas dans la plupart des jeux-*games*, à l'exception peut-être de certains jeux vidéo. Cette caractéristique renvoie au jeu-*play*.

Jeu théâtral comme expérience holistique

Cette partie de l'article présentera les différents domaines dans lesquels les élèves ont pu progresser grâce à la pratique conjointe du jeu et de l'anglais.

ASPECT COGNITIF

Le jeu, dans sa multimodalité, a permis aux élèves de développer plusieurs compétences linguistiques. Énumérons-les en nous appuyant sur les témoignages des parents :

- « le côté ludique lui a permis d'acquérir l'accent et l'oreille », « elle avait un bon accent et même si parfois je ne comprenais pas tout, on entendait une prononciation à l'anglaise (et pas du tout à la française) » (compétence phonologique);
- « elle récitait tout le spectacle en entier », « il s'est entraîné à dire son texte mais aussi celui de ses camarades » (compétence lexicale);
- « elle s'est approprié certaines répliques qui revenaient souvent dans ses jeux », « les enfants n'ont pas peur de se lancer dans des phrases à eux » (capacité de transfert : manipulation autonome des éléments linguistiques appris).

Le travail mené en classe a permis non seulement d'avancer dans un domaine cognitif disciplinaire (la langue anglaise) mais aussi de pratiquer la métacognition. Ainsi, au cours des entretiens, les élèves expriment leurs avis :

- sur le pourquoi de leurs propres jugements (« ma mamie elle a une cousine elle est anglaise avant ça me faisait bizarre qu'elle parle avec un accent maintenant non parce que j'ai appris le même accent »);
- sur le pourquoi des jugements d'autrui (« surtout elle s'est pas arrêtée c'est quand on s'arrête que les gens qui nous regardent ils comprennent que ça va pas »²⁵).

Les élèves explicitent les raisons qui ont provoqué le rire du public lors du spectacle, ce qui implique une interrogation sur leur propre fonctionnement cognitif ayant le rire comme résultat. Les raisons mentionnées le plus souvent sont :

- le décalage, par exemple, entre l'aspect comique de la situation interprétée et le sérieux de l'acteur (« parce que lui il n'a pas ri il est resté sérieux »); entre la taille trop grande d'un objet porté par un personnage et la taille de ce dernier « qui en réalité est petit comme un Playmobil »;
- lien incongru existant entre un objet et le personnage concerné (« ils ont tous rigolé à cause de la bouée ben oui c'est drôle un bonhomme de pain d'épice avec une bouée », « il peut pas y avoir en vrai de spadrap sur un loup »).

Ces exemples montrent que le jeu théâtral participe à la sortie de l'état d'égoïsme (« la situation d'un individu qui considère le monde environnant de son seul point de vue », Houdé et Leroux, 2009 : 131) propre aux enfants de 7 ans. Ces derniers, à leur stade du développement psychologique, ne font que commencer à emprunter le chemin de décentration : ils « admettent un autre point de vue que le leur mais sont incapables de le décrire par défaut de coordination entre les diverses relations impliquées, certaines étant toujours « contaminées » par le point de vue propre » (Houdé et Leroux, 2009 : 152). Or, les

*Jouer en classe,
sur scène, dans la cour
de récréation,
chez soi... pour débiter
l'apprentissage
de l'anglais à l'école
élémentaire*

25. L'élève commente un moment précis de la représentation théâtrale de fin d'année. Il parle d'une de ses camarades qui ne s'est pas laissé dérouter par l'oubli d'une partie de son texte.

élèves interviewés font preuve de lucidité en analysant la pensée et le comportement de l'autre. Ils se montrent empathiques en procédant à la « simulation mentale de la subjectivité d'autrui » (Decety, 2004).

ASPECT SOCIAL

L'expérience du jeu théâtral initiée en classe se poursuit dans d'autres lieux :

- dans la cour de récréation en permettant d'instaurer des liens amicaux (« y avait une histoire (-) j'avais du mal et ben c'est Gérémy qui m'a aidé à l'apprendre dans la cour après on est devenu copains »);
- à l'extérieur de l'école, en consolidant les liens entre pairs (« Anaëlle a fêté son anniversaire avec 7 copines de la classe et au moment du goûter d'anniversaire, les filles ont spontanément chanté toutes ensemble un extrait du spectacle du bus magique. Il y avait beaucoup de joie autour de cette chanson de la part de toutes les filles »);
- au sein des familles, en renforçant le lien de celles-ci avec l'école (« très grande motivation des enfants pour montrer aux parents leur pièce de théâtre en anglais », « en voyant notre fille très intéressée par l'anglais, nous avons organisé un petit séjour à Londres ») ainsi que le lien intergénérationnel (« quand je jouais la renarde je portais le chapeau que maman met des fois pour faire du théâtre »).

ASPECT ARTISTIQUE

La pratique du théâtre a donné aux élèves le goût d'agir de manière créative : « moi j'aimais bien quand on inventait nos histoires », « des fois tu nous demandais d'inventer tous les gestes j'aimais bien ça ». Ils ont expérimenté ce que Lecoq considère comme essence du théâtre, à savoir la *justesse* : « La critique que l'on émet sur le travail n'est pas une critique du bien ou du mal, c'est une critique du *juste* [...] Cela peut paraître prétentieux, mais ne nous intéresse que ce qui est juste : une dimension artistique, une émotion, un angle, un rapport de couleur. Chacun peut ressentir cela et le public sait parfaitement quand c'est juste. » (Lecoq, 1997 : 31)

Les élèves emploient les mots « vrai », « vraiment » lorsqu'ils s'efforcent de rendre juste leur propre jeu (« il fallait chercher le geste qui exprimait vraiment la (-) sensation ») ou mesurent la justesse du jeu de leurs camarades (« elle faisait pas semblant elle lui parlait vraiment et lui il s'est vraiment mis en colère »). Pourquoi ce choix lexical ? Si les comédiens adultes « jouent à s'identifier » (Lecoq, 1997 : 53), les comédiens enfants s'identifient vraiment : « Le petit *Anthropos* devient [...] toutes choses... Il a tout en lui » (Jousse, 1974 : 53). Pour mener à bien son chantier de construction identitaire, il a besoin d'« un second monde, poétique, parallèle au monde réel » (Egan, 1997 : 69) : « j'ai bien aimé comment Zoé elle faisait "*be happy*" on dirait qu'elle jouait pas qu'elle

était vraiment (-) heureuse enfin j'étais heureux aussi mais elle c'était comme si heu c'était le jour de son anniversaire et qu'elle venait d'ouvrir ses cadeaux ».

ASPECT TRANSDISCIPLINAIRE

La parole des parents à l'appui, les élèves témoignent de s'être épanouis grâce au théâtre. Ils ont appris :

- à mieux se concentrer (« au début du spectacle j'étais un peu dissipé (-) après je ne regardais qu'une personne comme ça j'étais concentré »);
- à s'autoévaluer (« j'étais content parce que j'ai bien joué (-) mais la voix c'était pas encore ça »);
- à gérer le « trac » (« au spectacle d'anglais j'étais timide mais après au karaté il y avait plein de monde dans la salle et je (n)'étais plus timide »);
- à se faire plus confiance (« Je pense que le théâtre est un véritable outil pédagogique. Ma fille a pu s'en servir pour prendre confiance en elle »).

Ces témoignages confirment la conviction de Lecoq (« la pédagogie du théâtre est plus vaste que le théâtre lui-même », 1997 : 27) ainsi que celle de Jousse (« S'INSTRUIRE c'est SE BÂTIR. On ne sait que ce qu'on est », 1974 : 35).

C onclusion et prolongement

Les résultats obtenus confirment les hypothèses de recherche : l'apprentissage de l'anglais à travers le jeu (le jeu-acting que les élèves élargissent au jeu-play et au jeu-game) semble favoriser la mémorisation et constitue une expérience holistique comportant des dimensions cognitive, affective, artistique, sociale, transdisciplinaire. Le théâtre et la langue sont des langages complémentaires dont l'association a une valeur éducative indéniable.

La recherche-action décrite dans cet article est une contribution modeste à la construction d'un paradigme de la reliance, que de nombreux didacticiens mènent depuis quelques années²⁶, en réfléchissant aux diverses manières de relier la connaissance à l'émotion, l'intellect au corps, les langues aux arts.

Actuellement, j'explore les possibilités de reliance entre différentes langues et différents acteurs (élèves – familles – artistes professionnels – enseignants) à l'école. Il s'agit d'une transposition de l'approche qui fait l'objet de cet article du domaine de l'enseignement de langues

26. Cette réflexion a été impulsée par le colloque international *Vers un paradigme de la reliance – univers de croyance en didactique de langues-culture* qui s'est tenu à l'Université de Cergy-Pontoise du 27 au 28 novembre 2009.

vivantes étrangères à celui de l'enseignement du français en tant que langue seconde en unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants (UPE2A). Le point de départ de chaque séquence de l'approche transposée est un conte traditionnel présenté par un parent d'élève, dans sa langue, à la classe. L'adaptation de ce conte, en français, réalisée par les élèves, sous le guidage de l'enseignante, est travaillée théâtralement selon la méthodologie de Lecoq, avec l'encadrement de comédiens. Cette démarche permet la mise en corps de textes issus de cultures diverses, souligne le caractère universel de l'imaginaire, valorise les langues-cultures d'origine qui viennent potentialiser l'acquisition des compétences en langue-culture d'accueil et de scolarisation.

Bibliographie

- ADEN, J. (dir.), (2008), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Paris, Manuscrit Université.
- ADEN, J. (2006), « Corps, geste et parole. Apprendre par l'action » (103-129), Tardieu, C., *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire*, Paris, Ellipses.
- BETTELHEIM, B. (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont.
- BLANC, N. (2006), *Émotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*, Paris, In Press.
- DECETY, J. (2004), « L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? » (53-88), Berthoz, A. et Jorland, G., *L'Empathie*, Paris, Odile Jacob.
- EGAN, K. (1997), *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, Chicago/ London, The University of Chicago Press.
- HOUDÉ, O. et LEROUX, G. (2009), *Psychologie du développement cognitif*, Paris, PUF.
- JOUSSE, M. (1974 [2008]), *L'Anthropologie du geste*, Paris, Gallimard.
- KNEEPKENS, E. W. E. M. et ZWAAN, R. A. (1994), « Emotions and Literary Text Comprehension », *Poetics* 23, 125-138.
- LECOQ, J. (1997), *Le Corps poétique. Un enseignement de la création théâtrale*, Arles, Actes Sud.
- POTAPUSHKINA-DELFOSE, M. (2014), *Gestes, contes, théâtre : une approche multimodale de l'anglais pour des élèves débutants à l'école primaire*, thèse de doctorat en Sciences du langage, Université du Maine.
- WINNICOTT, D. (1971), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

Du jeu « tout court » au jeu théâtral : récit d'une expérience d'enseignement du français langue étrangère à des adolescents

FRANCISCO DE ASÍS PALOMO RUANO
UNIVERSIDAD DE GRANADA

La loi d'aménagement général du système éducatif espagnol promulguée le 3 octobre 1990 et restée en vigueur jusqu'en 2006 a permis à l'Andalousie d'oser un pari audacieux : faire du français la deuxième langue étrangère apprise de manière obligatoire dans le cadre de l'enseignement secondaire. Les conditions de mise en œuvre d'un tel enseignement ont néanmoins mis les professeurs de français langue étrangère (FLE) face à un défi paradoxal : la souplesse accordée dans l'application des contenus des programmes officiels de français, tout comme la décision de permettre aux apprenants – quel que soit leur niveau de langue – de suivre cet enseignement en intégrant parfois le même groupe, ont conduit dans certains cas à des situations de désordre programmatique et à une relative anarchie pédagogique. Les enseignants, confrontés à une forte hétérogénéité des groupes, ont dû explorer diverses stratégies visant à accompagner des apprenants aux profils diversifiés. C'est dans ce cadre caractérisé par une relative liberté teintée d'incertitude que nous avons commencé à nous intéresser au potentiel du jeu tout court puis du jeu théâtral : en effet, le recours au jeu nous semblait à même de briser la glace dans des groupes où les apprenants de niveau plutôt avancé se retrouvent aux côtés d'autres adolescents qui découvrent le FLE, où de « bons élèves » doivent travailler avec des apprenants qui rencontrent de fortes difficultés. De plus, les jeux théâtraux, de par leur pouvoir d'« échauffement », favorisent l'accomplissement des tâches ou des

projets en coopération. Ils semblent également à même de fournir l'occasion de reproduire la communication réelle, en encourageant les participants à s'exprimer aussi bien par la parole que par le corps. De plus, le domaine théâtral nous offrait la possibilité de faire découvrir d'autres lieux et d'autres temps, qu'il s'agisse d'explorer les pièces du Moyen Âge ou de découvrir des pièces issues de l'espace francophone.

Lors d'une recherche-action menée dans le cadre d'un projet doctoral (Palomo Ruano, à paraître), nous avons cherché à établir un cadre théorique relatif au jeu et au jeu théâtral dans la didactique des langues, à définir des orientations pratiques pour leur exploitation auprès d'un public adolescent et à justifier une telle démarche aussi bien sur le plan didactique et pédagogique que depuis une perspective institutionnelle. Dans cet article, nous souhaiterions partager les principaux résultats de cette réflexion. Après avoir présenté plus en détail le contexte de réalisation de la recherche, nous évoquerons rapidement nos choix méthodologiques, pour nous pencher ensuite sur le lien entre jeu « tout court » et jeu théâtral. Nous discuterons brièvement les enjeux du recours en classe à ces deux outils, pour présenter enfin une description commentée de certaines activités emblématiques.

ontexte d'application et choix méthodologiques

Le projet de recherche a été mené entre septembre 2009 et juin 2013, auprès d'un public d'apprenants hispanophones âgés de 11 à 18 ans et scolarisés à l'établissement d'éducation secondaire Acebuche de la commune andalouse de Torredonjimeno. Ils appartiennent pour la plupart à des familles de classe populaire, dont les revenus proviennent principalement de l'agriculture. Les apprenants du même âge suivant des cours de FLE sont regroupés dans la même classe, quel que soit leur niveau, et suivent deux heures par semaine, pour un total d'environ 65 heures par an. Le degré de motivation initiale et la capacité de travail des apprenants étant extrêmement variables, nous avons décidé de nous inspirer de la démarche déjà mise en place dans les ateliers de théâtre en langue espagnole que nous animions à l'époque dans le même établissement.

Nous avons fait le choix d'adopter les principes de la méthodologie de recherche/action, en les associant aux lignes de force méthodologiques proposées par Weiss pour travailler sur le jeu, à savoir, le travail de groupe, les exercices de simulation et les exercices de créativité (1990 : 6). Ainsi, après avoir analysé les besoins d'apprentissage du

groupe-classe et défini des objectifs à atteindre, nous avons construit un étayage théorique (issu de la littérature spécialisée) et pratique (issus de nos acquis en tant qu'enseignant). Ayant étudié la pertinence de chaque jeu envisagé et son lien avec la pratique dramatique, nous avons mis en place des expérimentations par sous-groupes qui réalisaient des tâches de jeu en coopération. Il s'agissait, par le biais de la combinaison geste/parole, de préparer la voie pour la « vraie » pratique dramatique. L'observation de ces tâches a donné lieu, pour le chercheur, à de nouvelles hypothèses; pour le groupe-classe, à la conception d'une pièce (orale ou écrite) à partir du jeu proposé. L'évaluation a concerné aussi bien le travail réalisé en classe (par le biais de mises en commun et d'outils d'auto-évaluation) que le processus de recherche dans son ensemble.

Pour l'évaluation du projet, nous avons retenu les orientations de Leblanc (2002), et nous avons donc pris en compte l'évolution de diverses variables – telles que l'environnement de travail, la situation d'enseignement, la motivation des apprenants – avant, pendant et après la mise en place du spectacle théâtral. Afin de mesurer le degré d'acquisition de la compétence communicative, sociale et culturelle, nous avons fait appel à divers outils : observation, prise de notes, enregistrement vidéo, questionnaires d'auto-évaluation interrogeant les apprenants sur leurs acquis individuels, leur sentiment d'intégration dans le groupe, la pertinence des activités réalisées et le rôle de l'enseignant.

Du jeu « tout court » au jeu théâtral

Le mot « jeu » renvoie à diverses notions, parfois très proches, parfois éloignées voire contradictoires. Cependant, tel que le signalent Bloch et von Wartburg (2008 : 487), le latin vulgaire du Haut Moyen Âge incluait déjà dans les sens du mot *jocus* l'idée d'amusement ou divertissement véhiculée par le terme *ludus*. *Jocus* a ensuite évolué pour devenir en ancien français « jeu ». Ce mot désignait un spectacle de théâtre profane ou religieux, servant à amuser le peuple, qui était censé y prendre part. Au Moyen Âge, on utilisait encore le terme « jeu » pour parler de la mise en scène ou dramatisation des textes sacrés, puis des pièces profanes (Rey-Flaud, 1980), dont par exemple le *Jeu de la feuillée* ou le *Jeu de Robin et Marion*.

Même si on continue aujourd'hui de parler de jeu pour désigner le travail des acteurs, la notion de théâtre s'est progressivement écartée de l'univers sémantique du jeu et, surtout, du sens générique du jeu tout court, entendu comme une « activité physique ou mentale

purement gratuite, qui n'a, dans la conscience de la personne qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure » (Robert, 1993 : 1225). De la sorte, dans le contexte des arts scéniques, le mot « jeu » a peu à peu été remplacé par « pièce », « représentation », « mise en scène » ou « œuvre dramatique ».

Loin de nous l'idée de traiter ici en profondeur un sujet complexe qui a été abordé ailleurs, entre autres par le sociologue du théâtre Jean Duvignaud, dans *Le Jeu du jeu* (1980). Il s'agit plutôt d'évoquer des pistes de réflexion permettant de mieux articuler jeu et jeu théâtral en classe de FLE.

Un des premiers points de contact entre jeu et jeu théâtral tient à la place de l'imitation, essentielle dans les deux cas : le mime n'est-il pas, d'après Herans et Patiño, la forme élémentaire du jeu chez l'enfant (1985 : 45) ? Dans son ouvrage classique *Les Jeux et les hommes* (1958), Caillois identifiait sous le nom de *mimicry* toutes les activités ludiques liées à la simulation, celles où le joueur fait semblant d'être quelqu'un d'autre. De nombreux auteurs, dont Piaget et Inhelder (2006 ; voir notamment 42-76), ont étudié le jeu d'imitation chez les enfants, montrant que jeu et théâtre entretiennent tous deux des liens délibérés avec la réalité absente. Piaget et Inhelder évoquent par exemple une fillette qui « a inventé son premier jeu symbolique en faisant semblant de dormir [...] selon le rituel habituel qu'elle observe en s'endormant ». (2006 : 42)

Dans le domaine pédagogique, des auteurs comme De Pablo (1999) et surtout Tejerina (1994) ont souligné que le jeu est un mécanisme d'expérimentation qui permet aux enfants et aux adolescents de vivre sans risques l'expérience théâtrale, dans la mesure où leurs erreurs n'entraînent pas de conséquences frustrantes (voir Tejerina, 1994 : 43). Même si les techniques d'expression dramatique ont été depuis longtemps exploitées en classe de langue – il faut penser par exemple à la place du théâtre dans la pédagogie jésuite du latin –, ce n'est que récemment, avec l'avènement de l'approche communicative au milieu des années 1970, que la dimension ludique a été pleinement valorisée. Nous pensons entre autres aux pièces proposées par Gruneberg et Zacharian (1997), où des dialogues conçus pour pratiquer la langue française sont le résultat d'un jeu autour des malentendus.

Dans le cas du FLE, il convient notamment de consulter les travaux de Caré et Debyser (1978), qui ont été parmi les premiers à explorer de manière théorique et pratique la place que peut occuper l'expression théâtrale en classe de langue, à travers des techniques de dramatisation, de jeu de rôles, d'improvisation et de simulation globale. Weiss (1990) a quant à lui fait de nombreuses propositions associant jeu et jeu théâtral utiles auprès d'un public adolescent en classe de langue, avec un accent particulier sur la dimension collective et coopérative ; Leblanc (2012) a étudié en détail l'interaction dans les jeux de rôles menés en classe de FLE. Plus récemment, dans son ouvrage sur les

Activités théâtrales en classe de langue (2010), Payet inclut aussi de nombreuses propositions où le jeu est valorisé dans le cadre de l'exploitation pédagogique du théâtre pour favoriser l'acquisition d'une langue étrangère.

Malgré les nombreux ouvrages disponibles, l'aspect proprement ludique des activités d'expression dramatique n'est pas toujours rendu visible en classe. C'est pourquoi, dans le cadre de notre recherche-action visant l'amélioration des compétences communicatives et actionnelles en FLE, nous avons cherché à rétablir une association explicite entre les deux sens du mot jeu (jeu-plaisir et jeu théâtral). C'est ainsi que les jeux dramatiques mis en œuvre à Torredonjimeno comportaient une activité physique et mentale de la part des apprenants et la part donnée au plaisir y était importante et indéniable ; cependant, loin d'être gratuits, ils donnaient lieu à des séquences de pratique dramatique aboutissant à un produit scénique.

E *njeux du recours au jeu et au jeu théâtral*

Le recours au jeu et au jeu théâtral renvoient à des enjeux divers (sociaux, pédagogiques, didactiques et interculturels, parmi d'autres), que nous allons passer ici rapidement en revue.

En ce qui concerne l'enjeu social, on peut dire avec Silva que « le jeu fournit des moyens de travailler en groupe de façon dynamique et diversifiée, et que le groupe comme lieu privilégié de la parole et de la communication est aussi le lieu idéal de l'action sociale » (2008 : 21). Une approche prenant le jeu comme point de départ vise entre autres le dépassement de l'inhibition et la levée des blocages conscients ou inconscients qui entravent la communication en interaction. De plus, la composante sociale et coopérative est au cœur du jeu et du théâtre, mais aussi de la méthodologie de recherche-action (Lewin, 1946 ; Montagne-Macaire, 2007) et de la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001).

De cette portée éminemment sociale découle une portée pédagogique. En effet, jeu et théâtre favorisent des lieux de parole et de rencontre qui créent de meilleures conditions pour l'épanouissement d'un comportement communicatif global qui sollicite non seulement l'intellect mais aussi la sensibilité et le corps, et qui contribue au développement de la pensée symbolique. En effet, comme le souligne Suso, « le jeu est le lieu d'une assimilation, mais surtout le lieu d'un dialogue avec l'autre (les autres) » (1998 : 383). La quête d'une communication effective et réussie au sein du groupe a donc été l'objectif de ce projet, dans le cadre duquel le jeu s'est érigé, grâce au dialogue

permanent et à un travail continu de coopération en moyen privilégié pour accéder à l'expression dramatique – et à l'expression tout court – en langue française.

Pour ce qui est de l'enjeu didactique, il convient de souligner que l'essor de la perspective actionnelle, qui postule la centration sur le groupe et promeut l'interaction entre les individus au moyen de la tâche partagée et du travail en coopération en vue de la réalisation d'un projet, requiert l'utilisation de moyens conduisant à une action sociale effective, au-delà de la simple communication. En ce sens, ce n'est plus l'usage scolaire de la langue qui est visé, mais le recours à des stratégies communicatives et actionnelles diversifiées afin d'atteindre le résultat attendu. L'importance donnée au comportement non verbal et aux compétences générales contribue à rétablir un certain équilibre entre apprenants, dans la mesure où les élèves ayant le moins d'acquis linguistiques en français peuvent faire appel à d'autres ressources. Dans ce sens, l'attitude ludique (Henriot, 1989) que peuvent faire naître les activités ludiques et/ou théâtrales offre un ressort important pour la motivation.

Signalons au passage que le jeu peut être mis au service aussi bien de l'expression orale que de la production écrite, et peut constituer un élément clé pour la motivation, les apprenants étant prêts à « s'impliquer davantage dans leur apprentissage à jouer avec les mots, les phrases et les textes qu'ils créeront individuellement et collectivement » (Weiss, 1990 : 8).

Le recours au jeu et au jeu théâtral a été également accompagné dans notre projet d'enjeux interculturels. En effet, la découverte de nouveaux domaines d'utilisation de la langue française, le travail d'analyse de la situation de réception des pièces et l'ultérieure mise en scène, tout comme la familiarisation avec de nouveaux espaces culturels francophones ont toujours été au cœur du projet. Le choix des pièces de théâtre, du matériel utilisé et des structures de jeu a toujours été guidé par un souci interculturel, car tous ces éléments sont porteurs de sens culturels. Citons, en guise d'exemple, la présence de masques africains, qui a aidé les apprenants à mieux saisir la composante culturelle inhérente au texte francophone travaillé.

E *xemples d'activités*

Parmi les nombreuses activités associant jeu et jeu théâtral que nous avons eu l'occasion de mettre en pratique, nous aimerions citer – selon une progression qui va du jeu tout court au jeu proprement théâtral – des jeux linguistiques appelant ou non une réaction également

linguistique, des jeux situationnels, des jeux sur le paralangage et des jeux au sens médiéval du terme. Nous nous arrêterons un peu plus longuement sur cette dernière catégorie, ainsi que sur un jeu issu du patrimoine francophone.

Ces activités ont duré en moyenne cinq heures, réparties sur deux semaines (préparation et évaluation y comprises).

JEUX LINGUISTIQUES À RÉACTION LINGUISTIQUE

L'analyse initiale des besoins des apprenants suggère qu'une bonne compréhension orale et la liberté individuelle pour choisir des éléments linguistiques sont des éléments clés pour une prise de parole réussie. Le travail sur ces deux éléments peut être effectué sur un mode ludique, afin d'initier les apprenants – dont le niveau est, nous l'avons dit, très hétérogène – au dialogue en situation et à l'importance de l'intonation.

Pour une approche initiale de l'interaction au sein du groupe, nous avons conçu pour la première année de l'enseignement secondaire (élèves de 11-12 ans) un jeu appelé *La poupée*. Dans un premier temps, le dialogue s'établit dans le cadre d'un jeu libre avec des poupées ou des pantins. Ensuite, les poupées, manipulées chacune par son maître respectif, occupent la scène : leur seule présence dirige les maîtres vers la construction dramatique en improvisation, au cours de laquelle se construisent des rapports dialogiques entre des personnages qui, au départ, ne se connaissent pas.

JEUX LINGUISTIQUES À RÉACTION NON LINGUISTIQUE

Cette deuxième étape est axée sur la compréhension de l'oral, tandis que l'expression y occupe un rôle secondaire. Elle inclut des activités exigeant de réagir par des gestes à des consignes orales, comme dans le jeu de *L'aveugle*, destiné aux apprenants de 14-15 ans appartenant à des classes dont le niveau linguistique est particulièrement hétérogène (les élèves de niveau plus avancé guidant les élèves les plus faibles). Ce jeu, qui privilégie la coopération au sein du groupe, a divers avantages pédagogiques : entre autres, il contribue à développer la confiance en l'autre ; il permet de travailler la compréhension de consignes sur la localisation dans l'espace ; il permet de travailler le lien entre parole et geste.

JEUX « DE SITUATION »

Dans ce type de jeu, compréhension et expression orales sont à nouveau associées. Ici, nous avons tâché de concevoir des jeux adaptés aux apprenants âgés de 13 à 15 ans, dont le niveau de langue était plus homogène, mais qui, par contre, appartenaient à un groupe plus

nombreux et moins motivé. Ces jeux ont pour point de départ une situation potentiellement conflictuelle (« Deux inconnus se rencontrent », « La rencontre de trois personnes qui auraient préféré s'éviter », « L'ascenseur en panne »). La dimension de jeu est introduite ici par des activités préalables au démarrage de l'action dramatique : en effet, avant de se lancer dans une courte improvisation, les participants jouent par exemple aux chaises musicales. Le jeu théâtral se construit autour d'une structure similaire, mais les gagnants et les perdants du jeu cèdent la place aux joueurs-acteurs qui, ayant fini de « jouer tout court », passent à la préparation du sketch. Chacun des personnages connaît les règles du jeu et son propre but, mais il n'est pas au courant du but des autres.

JEUX SUR LE PARALANGAGE

Dans ce type de jeu, la composante artistique et donc théâtrale l'emporte sur les considérations strictement linguistiques. Dans *Des fruits et des légumes*, proposé à des apprenants de 11 à 14 ans de n'importe quel niveau de langue, la valeur sémantique du mot ou de la phrase choisis passent au second rang : dans un échange verbal sans queue ni tête, les joueurs se concentrent sur les valeurs phonique et intonative, ainsi que sur les gestes, pour explorer leur capacité à interagir avec autrui.

JEUX MÉDIÉVAUX

Nous entendons ici par jeux médiévaux des activités basées sur des pièces de théâtre du Moyen Âge. Ces jeux, au cours desquels sont travaillées l'expression écrite et l'écriture dramatique, sans négliger la dimension interculturelle, sont destinés à des classes ayant un niveau de langue plus élevé. Jeu tout court et jeu théâtre s'y conjuguent à parts égales, car il ne faut pas oublier que le théâtre du Moyen Âge se caractérise par sa dimension de rencontre et de fête « simultanément religieuse, cérémonielle, donc rituelle et récréative, libre, inventive, c'est-à-dire ludique. La fête se définit comme rite producteur de liberté, de spontanéité collective. [...] Elle se rapproche ici du "jeu" dramatique et du jeu tout court ». (Girard et Ouellet, 1978 : 12)

En classe de FLE, ces jeux favorisent l'éclosion dramatique et la relativisation interculturelle : la distance géographique mais aussi temporelle, le recours à un parler ancien truffé de mots inusuels, le port de vêtements tombés en désuétude, la présence de personnages peu habituels dans le théâtre contemporain, fournissent autant d'éléments pour la recherche et la discussion collectives. Tous ces éléments contribuent à créer une sorte de masque, propice à l'implication dans le jeu. La composante didactique propre aux formes dramatiques anciennes, qui visaient à instruire et à convaincre grâce à une histoire amusante,

simple et clairement exposée, n'est pas négligeable : l'enjeu y est de « gagner son public » (Menéndez et al., 1993), d'emporter l'adhésion du spectateur. Le jeu, ici, concerne aussi bien les acteurs que le public, dans une dynamique interactive particulière.

D'un point de vue linguistique, les jeux médiévaux sont également intéressants dans la mesure où les personnages y ont généralement peu de profondeur psychologique : chaque apprenant-acteur adopte un rôle bien défini, puisant dans un registre de langue limité et donc maîtrisable. Il peut alors se concentrer sur la visée langagière et communicative.

Voyons à présent un exemple d'activité inspirée du jeu médiéval et exploitable en classe de FLE : « Le public dans la place ».

« Le public dans la place » est un jeu conçu pour des groupes nombreux d'apprenants âgés de 13-15 ans. Il accorde une importance particulière aux formules d'appel courantes dans le théâtre du Moyen Âge, et proposées à nos élèves en guise de point de départ : « Oïiez, seigneurs ! Qui vaurait bons vers oïr ? » (Écoutez, seigneurs ! Qui veut entendre de bons vers ?), dans la mesure où elles permettront de travailler l'expression de l'ordre, l'invitation, la présentation et l'explication.

Dans cette activité, le groupe est divisé en 5 sous-groupes. L'action est censée se dérouler sur une place publique devant l'église. Les sous-groupes 1 et 2 jouent le rôle de deux troupes rivales de comédiens (T1 et T2), qui occupent deux secteurs différents de la place. T1 et T2 ont pour but d'attirer leur public à l'aide de diverses ressources (jeux, jonglage, langue, paralangage, geste), qui pourront avoir fait l'objet d'un travail préalable en grand groupe. Les sous-groupes restants, dont l'effectif est moins important, jouent des groupes de spectateurs (S1, S2, S3).

Dans un premier temps, T1 réussit à attirer l'attention de S1 et S2. On assiste alors à un jeu libre avec des accessoires préalablement choisis (vêtements, objets du décor), suivi d'une présentation des comédiens à leur public et d'une invitation aux spectateurs à participer au jeu. De leur côté, T2 et S3 jouent selon la même structure. S1, S2 et S3 peuvent se déplacer pendant cette étape, afin d'aller vers la troupe de comédiens la plus éloquente. Dans un second temps, T1 et T2 présentent à tour de rôle leur spectacle.

Cette activité exige un travail coopératif pour réussir des tâches complexes. D'un point de vue thématique, elle permet d'aborder entre autres les occupations et les divertissements du peuple au Moyen Âge, la division de la société par couches sociales, l'évolution historique du métier de comédien, le rôle des jongleurs, troubadours et ménestrels. Elle favorise aussi une réflexion autour de l'évolution du théâtre occidental, du passage du jeu religieux au spectacle profane, du déplacement des représentations de l'église vers la place du village.

JEU ISSUS DU PATRIMOINE FRANCOPHONE

La manipulation ludique de l'altérité peut aussi se traduire en classe par l'analyse de pièces ou de manifestations scéniques issues du patrimoine francophone. Nous avons par exemple exploré les ressources offertes par le théâtre d'improvisation qui, sous la forme de matchs d'impro, connaît en Belgique et au Québec un grand succès depuis les années 1980. Lee (1979) en a exploré la pertinence et surtout la productivité en classe de langue. Nous retiendrons cependant ici un exemple issu du patrimoine africain contemporain, moins connu.

Dans le cadre de ce projet, nous avons abordé l'œuvre d'auteurs africains contemporains comme Sony Labou Tansi (1947-1995), Koffi Kwahulé (1956-) ou Kossi Efoui (1962-), dans la mesure où leur production présente des structures, des qualités formelles et des thèmes souvent proches de ceux du théâtre issu de l'Occident médiéval. En effet, dans ces représentations espace et temps jouent à se confondre (Toubiana, 2010) et y sont parfois mélangés, dans un tout significatif, le jeu, la mise en scène, le rituel et les cultures des ancêtres.

Nous avons exploité ces textes auprès des apprenants plus âgés (15-17 ans) et dont le niveau de langue était le plus élevé, toujours en cherchant à établir un lien entre le jeu de départ et la mise en scène ultérieure.

« Qui veut des cadeaux ? » est une activité inspirée du spectacle *L'homme bien superstar* (1980) de l'humoriste camerounais Dave K. Moktoï. Dans cette pièce, le plurilinguisme est un ressort de l'humour, car des extraits ou des chansonnettes en anglais sont entretissés au texte en français. L'action y est souvent basée sur des malentendus de langue mais aussi sur des références à certains objets ; c'est surtout ce dernier aspect qui a retenu notre attention, car il nous permettait de travailler autour de la place des objets dans le théâtre en général et du théâtre africain en particulier.

Dans ce jeu, la classe est dans un premier temps divisée en sous-groupes, auxquels s'ajoutent un juge et un administrateur : ce dernier est un personnage qui, sur scène, a en sa possession divers objets (masque, bâton, plante, bouteille...). Le but des participants est de convaincre l'administrateur de leur céder tel ou tel objet, en utilisant des formules en français telles que « Je le veux parce que... », « J'aimerais le posséder car... ». Si le juge et l'administrateur considèrent que l'argumentation a été efficace, ils accordent l'objet demandé ; dans le cas contraire, les demandeurs peuvent recourir à l'un de leurs quatre « jokers » : phrase en langue étrangère (anglais), mot en langue maternelle (espagnol), geste, appel aux spectateurs.

Dans un second temps, les échanges initiaux donnent lieu à l'écriture d'une pièce de théâtre dont l'action tourne autour des objets finalement obtenus. Tout le groupe y participe : aussi bien les joueurs ayant remporté le plus d'objets que ceux moins habiles ou moins chanceux.

D'un point de vue linguistique et langagier, cette activité permet de travailler l'argumentation mais aussi de mettre en valeur la portée pragmatique du plurilinguisme. Avant ou après le jeu, on peut également se pencher, entre autres, sur la question des couches sociales (en Afrique et ailleurs), sur les situations de diglossie, sur la signification des objets dans le théâtre africain, sur les formes et les thèmes du théâtre africain en langue française. Le choix de ce jeu permet également le travail sur les variables socioculturelles du jeu et du jeu théâtral, et favorise donc une approche fondée sur la contextualisation didactique et pédagogique.

Conclusion

Dans notre expérience, mis au défi d'innover, les enseignants de langues étrangères ne doivent pas se lancer de façon irréfléchie dans des expérimentations déconnectées du réel. Bien au contraire, ils doivent se donner une méthodologie de recherche-action leur permettant d'étayer leurs choix par des fondements théoriques solides et de mieux structurer leur démarche.

Notre objectif de départ était ancré dans le terrain : nous souhaitons explorer le potentiel pédagogique du jeu tout court et du jeu théâtral pour enseigner de manière plus efficace le FLE à des élèves de notre établissement, afin de les aider à améliorer leur niveau de réception et de production orales et écrites tout en favorisant la compétence plurilingue et pluriculturelle et en développant la sensibilité artistique. Les divers outils d'évaluation utilisés, que nous ne pouvons décrire ici dans le détail, nous permettent de considérer que cet objectif a été atteint. En guise d'exemple, nous pouvons dire que les performances linguistiques évaluées auprès de groupes de quatrième année d'enseignement secondaire (14-15 ans) ayant pris part à l'expérience se sont progressivement améliorées depuis 2009. En effet, de 2009 à 2012, les contraintes institutionnelles imposaient de facto un groupe de contrôle pour chaque année, et les groupes de contrôle étaient en général plus homogènes et composés d'élèves ayant en moyenne un meilleur niveau que les groupes « expérimentaux ». Il est à noter que cette expérimentation concernait toutes les années d'études de l'établissement, le groupe expérimental évalué en 2010/2011 était donc composé d'élèves ayant participé à l'expérience l'année précédente en troisième année (de la même manière, le groupe évalué en 2011/2012 avait deux ans d'expérience de l'expérimentation, etc.). Or, les résultats ont atteint 79 % de réussite pour le groupe participant (contre 58 % pour le groupe de contrôle) à la fin de la période 2009/2010, 82 %

(contre 43 %) en 2010/2011, 80 % (contre 73 %) à la fin de 2011/2012. En 2012/2013, les résultats des années précédentes ont conduit l'établissement à institutionnaliser la démarche, ce qui a eu pour effet de ne plus avoir de groupe de contrôle. Dans ce cadre, les deux groupes expérimentaux de 2012/2013 ont obtenu 100 % de réussite. D'autres grilles spécifiquement conçues à partir de la période 2011/2012 pour l'évaluation des compétences sociales, culturelles et artistiques vont aussi dans le sens d'une nette amélioration.

Tout au long de notre projet de recherche, nous avons été confrontés à diverses difficultés. Cependant, les forces agissantes portées par les apprenants ont permis de les surmonter. Le jeu et le jeu théâtral ont transformé positivement les rapports entre les participants et le rapport élève/enseignant, tout comme le rapport à ou aux langues et cultures étrangères (particulièrement au français et aux cultures francophones).

Il nous reste désormais à systématiser davantage nos réflexions et nos expérimentations relatives à l'articulation entre jeu et jeu théâtral, pour contribuer à une meilleure intégration de ces pratiques dans les programmes éducatifs. En effet, comme Liberman, nous pensons que le langage théâtral devrait être « totalement intégré à la didactique des langues, et non pas d'une façon épisodique ou périphérique » (1992 : 147). Le jeu tout court semble être une voie possible pour les enseignants qui, pour diverses raisons, hésitent à s'investir dans l'utilisation pédagogique du théâtre. Bien choisies, les activités de jeu ouvrent en douceur les portes de l'univers dramatique et des cultures qui y sont attachées.

Bibliographie

- CARÉ, J.-M. et DEBYSER, F. (1978), *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe/Didier.
- DE PABLO, E. (1999), « Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la enseñanza secundaria », *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura 19 : Teatro y juego dramático*, 45-56.
- DUVIGNAUD, J. (1980), *Le Jeu du jeu*, Paris, Balland.
- EINES, J. et MANTOVANI, A. (1980), *Teoría del juego dramático*, Madrid, MEC/INCIE.
- GIRARD, G. et OUELLET, R. (1978), *L'Univers du théâtre*, Paris, PUF.
- GRUNEBERG, A. et ZACHARIAN, B. (1997), *Atelier-théâtre 1*, Oxford, Heinemann.
- HERANS, C. et PATIÑO, E. (1982), *Teatro y escuela*, Barcelona, Laia.
- LEBLANC, M.-C. (2002), *Jeu de rôle et engagement. Évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*, Paris, L'Harmattan.
- LEE, W. R. (1979), *Language Teaching Games and Contests*, Oxford, Oxford University Press.
- LEWIN, K. (1946), « Action Research and Minority Problems », *Journal of Social Issues* 2, 34-46.

- LIBERMAN, M. (1992), « Techniques théâtrales et formation », *Recherches et applications. Le français dans le monde*, numéro spécial : Des formations en français langue étrangère, août-septembre 1992, 145-151.
- MENÉNDEZ, J. et al. (1993), *Historia de la literatura española. Edad Media*, León, Everest.
- MONTAGNE-MACAIRE, D. (2007), « Didactique des langues et recherche-action », *Les Cahiers de l'ACEDLE 4 : Journées NeQ. Méthodologie de recherche en didactique des langues*, Strasbourg, ACEDLE.
- PALOMO RUANO, F. de A. (à paraître), *El teatro y sus aplicaciones en la enseñanza del FLE. Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria* / thèse de doctorat en philologie, Granada, Universidad de Granada.
- PAYET, A. (2010), *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris, CLE International.
- PIAGET, J. et INHELDER, B. (2006 [1966]), *La Psychologie de l'enfant*, Paris, PUF/Quadrige.
- REY-FLAUD, H. (1980), *Pour une dramaturgie du Moyen Âge*, Paris, PUF.
- ROBERT, P. (1993), *Le Nouveau petit Robert 1. Dictionnaire de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert.
- SILVA, H. (2008), *Le Jeu en classe de langue*. Paris, CLE International.
- SUSO LÓPEZ, J. (1998), « Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères » (381-401) dans RUIZ ÁLVAREZ, R. et al. (éds.), *El teatro. Componentes teóricos y prácticos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, UGR.
- TEJERINA, I. (1994), *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Madrid, Siglo XXI.
- TOUBIANA, D. (2010), *Traversées de la subversion. Les dramaturgies d'expression française*, Paris, Harmattan.
- WEISS, F. (1990), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette.

L'improvisation comme jeu : de la scène à la classe de langue

PAOLO TORRESAN

UNIVERSITÀ CA' FOSCARI

CENTRO DI RICERCA SULLA DIDATTICA DELLE LINGUE

L'improvisation est une *performance* artistique caractérisée par la spontanéité : c'est le cas du jazz et du *hip hop* et, dans le domaine du théâtre, de l'*improvisational theater* (également connu comme *improv*, en anglais, ou *impro*, en anglais et français).

Au carrefour du jeu théâtral et de la didactique des langues, nous explorerons ici la technique de l'improvisation, par le biais de laquelle on représente une situation communicative qui raconte une histoire (*storytelling*) sans script préalable; la mise en scène y est déterminée par les contributions d'un ou des tiers – en règle générale, des camarades de scène ou, parfois, le public.

Nous partons d'une révision critique de la littérature spécialisée et de notre expérience empirique de l'enseignement, afin d'indiquer quelques pistes à suivre. Ainsi, après avoir présenté les phases d'une séance d'entraînement à l'improvisation théâtrale en classe de langues et exploré la dimension de jeu qu'implique cette activité, nous chercherons à mettre en évidence les compétences que l'impro permet de développer chez l'apprenant et nous examinerons divers critères permettant de concevoir des formats utiles pour la classe.

L es phases d'une séance d'entraînement à l'improvisation théâtrale

L'entraînement à l'improvisation inclut en règle générale trois phases : échauffement, format et bilan. Nous nous occuperons ici exclusivement des deux premières, dans la mesure où la troisième est fondamentale dans la formation des acteurs mais ne correspond pas pleinement à l'optique de l'enseignant de langues – qui visera

probablement davantage à une évaluation d'ordre linguistique et langagier, à moins qu'il ne s'agisse d'un parcours dramatique en classe de langue.

ÉCHAUFFEMENT

Les activités d'échauffement sont destinées à permettre aux acteurs de se concentrer sur l'ici et le maintenant de la scène. L'attention de type ascendant (*bottom-up*) – le flux de la pensée qui traverse l'esprit lorsque l'attention n'est pas focalisée sur quelque chose de précis –, liée aux souvenirs et aux événements en cours, est inhibée ; par contre, l'attention de type descendant (*top-down*), qui renvoie à la prise en compte de ce qui advient *hic et nunc*, est encouragée. L'apprenant est invité à entrer en contact avec son corps, à prendre conscience de l'espace, à développer son sentiment d'appartenance au groupe (Napier, 2004 ; Walsh, Roberts et Besser, 2013).

Les activités de dynamique de groupe trouvent leur place dans cette phase d'échauffement, et tout particulièrement celles qui favorisent la confiance entre pairs et celles qui concernent le sentiment d'appartenance. Berk et Trieber écrivent : « Les échauffements sont des structures qui fournissent une opportunité de développer la confiance et un environnement sûr, où les joueurs sont libres d'explorer à travers des jeux et des structures "sans contenus". »²⁷ (2009 : 32) L'absence de contenu renvoie au fait que la plupart de ces activités font appel à la communication non verbale ou exigent une production linguistique minimale.

FORMAT

Nous entendons ici par format l'ensemble des instructions fournies aux acteurs, généralement classées en deux catégories : les consignes proprement dites et la mise en œuvre.

Les consignes peuvent être succinctes (« Va sur scène et répète un même geste à plusieurs reprises ») ; ensuite, à travers la mise en œuvre, les acteurs auront à construire les coordonnées de l'événement communicatif. À l'inverse, les consignes peuvent être très précises : les acteurs peuvent connaître à l'avance, sur la base des consignes données par l'enseignant ou après négociation entre pairs, le *cadre* (où ils se trouvent), leur *identité* (qui ils sont respectivement et quelles sont les relations qui les lient) et la *clé* psychologique visée (le genre d'attitude qui caractérise leur relation), qui peut créer un sous-texte²⁸.

Là où les consignes sont minimales, la mise en œuvre peut correspondre à la création d'une « plateforme » (Spolin, 1963) : les acteurs doivent négocier les éléments essentiels de l'événement communicatif. Autrement dit, une fois sur scène, ils doivent décider tour à tour qui

27. *Warm-ups are structures that provide an opportunity to develop trust and safe environments, where the players can feel free to explore through « contentless » games and structures.*

28. Sur l'« improvisation contextualisée », voir Busson (1993) et Cocton (2008).

ils sont (*participants*), ce qu'ils font (*ends*), où ils sont (*setting*). Après, la communication est censée couler de source.

Les formats liés à l'impro sont nombreux. Pour mieux les connaître, on peut lire, entre autres, et en sus des essais célèbres de Spolin (1963) et de Johnstone (1979), Gwinn et Halpern (2003), Napier (2004), Carrane et Allen (2006). Plus loin dans cet article, nous citerons quelques-uns des formats exploitables en classe de langue.

L a structure

Indépendamment du format, la narration est co-construite par les participants (acteur/acteur ou acteur/public), selon deux principes fondamentaux : l'assentiment (*yessing*) et l'ajout (*adding*). Assentiment et ajout constituent la structure coopérative (ou dialogique) de l'improvisation.

L'assentiment implique une collaboration très étroite : on accepte le contexte créé par son partenaire. Si l'un des deux acteurs s'écrie « – Quelle belle journée ! » et que l'autre répond « – Elle est nulle. », le flux communicatif est interrompu : la réplique initiale est niée, et l'effort à fournir pour rendre à la scène sa cohérence est considérable.

L'ajout est complémentaire de l'assentiment, et peut se traduire par une réaction (cohérente) face à l'intervention du partenaire (une réplique, un geste, un regard), filant ainsi la trame du texte tissée au fur et à mesure.

Citons en guise d'exemple un exercice très simple, intitulé « Oui et... », souvent utilisé lors des premières séances de formation des acteurs, et qui permet de clarifier la relation entre les deux principes énoncés cidessus (Spolin, 1963) :

OUI ET... (YES AND...)

Deux apprenants, assis face à face, reprennent tout ce qui a été dit par le partenaire en y ajoutant un nouvel énoncé. Il en résulte un récit créé à partir d'un enchaînement de phrases.

La contribution d'autrui entraîne, en bref, un réajustement permanent de ce qui va être dit, suite au besoin de justifier la « nouveauté » introduite par le partenaire. Ainsi, la grammaire de l'attente (*expectancy grammar*), selon laquelle nous nous plaçons toujours un pas plus loin que ce que nous entendons ou nous lisons, car nous formulons un certain nombre d'hypothèses sur la base du message déjà reçu (Oller, 1979), est sans cesse malmenée.

On trouve un autre exemple de cela dans le format narratif présenté par Johnstone sous le titre *One word at a time* (1979).

UN MOT À LA FOIS (ONE WORD AT A TIME)

Les apprenants inventent un récit à la première personne du pluriel, en ajoutant un mot tour à tour, en s'efforçant de préserver la cohérence et la cohésion du discours.

Voici une série de répliques inspirées par ce format et citées par Johnstone (1979 : 131); on y constate comment les attentes de chacun (illustrées entre parenthèses) sont continuellement contredites :

A – Nous... (allions en promenade)

B – Sommes... (gentils)

A – Partis... (au cirque)

B – Pour... (aller en vacances)

A – Explorer... (l'Amazonie)

B – Une... (grotte)

A – Ogresse !²⁹

À l'inverse de l'assentiment, le désaccord crée un blocage et éteint la force du récit. Johnstone affirme :

Le blocage est une forme d'agression [...]. La devise des improvisateurs apeurés est « en cas de doute, dire "non" ». On utilise cela dans la vie comme manière de bloquer l'action. Quand on va au théâtre, en tout point où on dirait "non" dans la vie, on veut voir les acteurs céder et dire « oui ». Alors, l'action que l'on réprimerait si elle se déroulait dans la vie commence à se développer sur scène.³⁰ (Johnstone, 1979 : 94-95)

En bref, s'il existe de nombreux formats, il y a une seule structure dialogique qui régule la construction de l'événement et qui est définie par deux actions : l'assentiment et l'ajout, selon un équilibre instable et délicat. Si l'un des acteurs tend à surpasser son partenaire et à en faire plus que lui, en monopolisant la communication, on se trouve confronté à un cas d'écriture dramatique (*playwriting*), qui est à éviter (Perone, 2011 : 164). Par ailleurs, recourir à l'interrogation risque de submerger l'autre : la question apparaît comme un fardeau imposé au partenaire.

En somme, le désaccord, la monopolisation et l'interrogation constituent autant d'obstacles au développement du récit. D'autres règles auxquelles doit se plier l'acteur sont citées en annexe.

I mprovisation et jeu

L'improvisation permet de jouer avec le langage. De nombreux formats peuvent ainsi être lus comme des jeux communicatifs tournés vers la résolution coopérative d'un problème (Spolin, 1963 : 6).

29. A – We... (went for a walk) / B – Are... (nice people) / A – Going... (to the circus) / B – Away... (for a holiday) / A – To... (the country) / B – Explore... (the Amazon) / A – A... (cave) / B – Giant!

30. Blocking is a form of aggression [...]. The motto of scared improvisers is « when in doubt, say "NO" ». We use this in life as a way of blocking action. Then we go to the theatre, and at all points where we would say « No » in life, we want to see the actors yield, and say « Yes ». Then the action we would suppress if it happened in life begins to develop on the stage

Même si l'impro peut se présenter sous un mode de compétition (comme dans les matchs d'impro), la dimension concurrentielle ne concerne qu'un nombre restreint de situations d'improvisation spécifiques. En règle générale, celui qui improvise le fait pour le plaisir d'acquérir une certaine compétence. Par ailleurs, les règles qui régissent la structure encouragent en permanence la coopération entre les parties impliquées, réduisant alors l'aspect concurrentiel.

L'improvisation ressemble en cela à d'autres arts de la scène, tels la danse et le mime, et plus généralement au jeu entendu comme *play* (exploration sans un but précis à atteindre), car elle trouve en elle-même sa propre finalité. Dans un dialogue improvisé, il n'y a pas de réponses justes ni mauvaises; l'acteur n'est pas tenu de chercher l'approbation externe; il n'y a pas de standard de référence (Spolin, 1963 : 63); et il n'y a ni gagnants ni perdants : celui qui achoppe sur une négation se porte préjudice et nuit à autrui, car il met un point d'arrêt à la communication. Même si le sens commun associe improvisation et humour, il est conseillé à l'acteur de ne pas chercher à se présenter sous un jour spirituel, amusant, original. La quête d'originalité conduit, en fait, à activer un mécanisme de discrimination (voire de censure) pour distinguer ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, finissant par priver l'action de son énergie (Johnstone, 1979 : 100-130). Il convient, au contraire, de se fier à son intuition (Spolin, 1963 : 1) ou à l'imagination (Johnstone, 1979 : 73-79).

Dans une activité d'improvisation, le format offre une typologie narrative dans le cadre de laquelle les joueurs expérimentent « à vide » des comportements divers, loin des conséquences habituelles du monde réel (Caon et Rutka, 2004 : 34). Chaque format, nous l'avons vu, est caractérisé dans une certaine mesure par les consignes et la mise en œuvre; à leur tour, les consignes peuvent viser des aspects spécifiques de l'événement communicatif (tels le cadre, la clé psychologique et le genre linguistique...). Depuis la perspective du jeu en tant que *play*, le format renvoie à une « règle constitutive » (Silva Ochoa, 1999 : 264) qui offre un terrain d'exploration, une trame. Par contre, les principes directeurs – ceux qui définissent la structure, auxquels s'ajoutent des recommandations comme celles que nous avons réunies en annexe – renvoient aux normes d'interaction que doivent respecter les participants et donc aux « règles normatives » (Silva Ochoa, 1999 : 264-265) du jeu d'improvisation.

I *mprovisation et expression de soi*

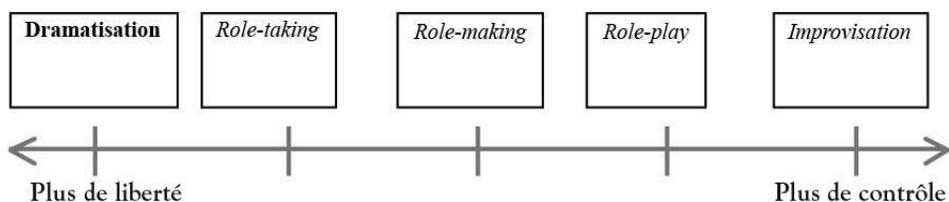
En faisant confiance au « premier mot », « au premier geste » ou à la « première phrase » qui lui viennent spontanément à l'esprit, l'acteur a

quant à lui l'occasion d'acquérir une plus grande conscience de soi (*self-awareness*; Spolin, 1963 : 7) et de s'exprimer en son propre nom (*self-expression*; Spolin, 1963 : 7). Les données fournies par les neurosciences à propos de l'improvisation chez les musiciens de jazz confirment cette hypothèse. Lors de l'exécution de morceaux improvisés, les aires du cerveau du musicien liées au contrôle (cortex préfrontal dorsolatéral) sont désactivées; tandis que s'activent les aires liées à l'expression de soi (cortex préfrontal médian; voir Limb, Braun, 2008). En somme, le moniteur se met en retrait pour laisser place aux parties liées à la motivation intrinsèque et à la narration autobiographique (Sherman, 2011). L'avenir nous dira si les données obtenues à propos de l'improvisation de jazz peuvent être étendues à d'autres domaines d'activité.

A pplications du jeu de l'improvisation en didactique des langues

Le jeu de l'improvisation exerce une forte pression communicative (Gass, 1993). Les participants n'ont pas le temps de penser si ce qu'ils sont en train de dire est correct ou non; il s'agit plutôt de mettre en œuvre une visée communicative efficace et immédiate (McNeece, 1983). L'échafaudage (*scaffolding*) fourni par l'enseignant reste alors minimal. Autrement dit, contrairement à la dramatisation (réalisée à partir d'un dialogue préétabli), au *role-taking* (caractérisé par la substitution de certains éléments d'un dialogue), au *role-making* (consistant à réaliser des actes communicatifs préétablis) et au *role-play* (où la situation, les rôles et les but sont définis au préalable; voir Balboni, 1999), dans l'impro la marge de liberté accordée à l'apprenant est considérable (voir figure 1) :

Figure 1. Marge d'autonomie accordée à l'apprenant



Dans une classe de langue seconde ou étrangère, les apprenants, mus par le souci de contribuer à la narration mise en scène, vivent l'expérience de l'imprévisibilité et de l'immédiateté qui distinguent la communication spontanée (Davies et Pearse, 2000 : 82-84). En raison des

incessantes lacunes d'information sur lesquelles est basée l'impro, les apprenants sont invités à relever un défi grâce auquel ils acquerront une plus grande autonomie dans l'acte communicatif (Thornbury, 2005 : 90). De plus, parmi d'autres bénéfiques : les apprenants obtiennent davantage de fluidité ;

- ils sont amenés à une production langagière dans un contexte authentique, au sens aussi bien pragmatique – du fait que les échanges ont une visée communicative immédiate – que métacommunicatif – la situation de jeu justifie le recours à une langue autre que celle que les participants ont habituellement en partage (Caon et Rutka, 2004 : 25) ;
- ils prennent l'initiative et respectent les règles des tours de parole (dans l'échange offre/assentiment déjà mentionné) ;
- au moment de s'exprimer, ils formulent des hypothèses pragmatolinguistiques, lexicales, morphosyntaxiques, phonético-phonologiques et en vérifient (inconsciemment) la pertinence ;
- ils recourent largement à des stratégies communicatives (de réparation, de compensation, etc.) ;
- ils affinent leurs compétences kinésiques, proxémiques, gestuelles, dont l'impact est considérable en vue d'une communication efficace ;
- ils exercent leur aptitude à l'écoute ;
- ils exploitent leur talent créatif ;
- ils mettent en pratique leur compétence « existentielle », c'est-à-dire leur capacité d'ouverture à l'autre et leur disposition à relativiser leur propre point de vue (Conseil de l'Europe, 2001).

Nous avons suggéré ailleurs (Torresan, 2014) de rendre plus communicatives les activités analytiques, afin de tenir compte des besoins des apprenants aux limites de l'ego plus perméables. Nous proposons ici de prendre la direction opposée : étayer davantage les activités libres, entre elles l'improvisation, au profit justement des apprenants ayant une approche plus orientée vers la nature du code (la langue) que vers l'usage (la communication). Outre le fait de prévoir du temps pour la préparation en amont, il est possible d'accroître le niveau d'étayage (et donc de mieux encadrer le défi) grâce à :

un contrôle des contenus (par exemple : des sujets familiers) ;

- la brièveté des interventions (aussi bien en termes de durée qu'en termes de quantité d'*output* requis, par exemple au moyen d'une structure basée sur des questions et des réponses courtes) ;
- des dispositifs de gestion de classe (autoriser les apprenants à travailler par tandems, sans courir le risque de « faire pâle figure » en s'exhibant devant le groupe-classe) ;
- des formats prévoyant une répétition de ce qui a été dit et permettant d'affiner le message en le rendant plus complexe, plus juste et plus fluide (Bygate, 2001).

Pour en venir plus spécifiquement aux formats exploitables en classe de langue, il convient de noter que chacun d'entre eux renvoie à des caractéristiques singulières, en fonction du degré d'engagement langagier et cognitif requis. Certains formats, par exemple, prévoient une

production langagière limitée : des mots isolés, comme dans *One word at a time* (où les apprenants focalisent leur attention sur la syntaxe) ou des phrases simples, comme ci-dessous, dans *Word repetition game* (Meisner, Longwell, 1987 ; Torresan, 2012) : cette activité vise l'exploration d'un éventail très large de courbes prosodiques, correspondant à des états d'esprit divers ; elle favorise également les stratégies d'autocorrection.

MOTS RÉPÉTÉS (WORD REPETITION GAME)

Deux apprenants assis face à face s'observent. Le premier des deux qui identifie un élément lui permettant d'exprimer un commentaire sur l'aspect physique de son partenaire (« Votre main gauche est posée sur votre genou ») ou sur son état d'esprit (« Vous êtes nerveux ») formule l'énoncé correspondant. À son tour, le partenaire peut soit exprimer une nouvelle remarque, soit répéter à la première personne ce qui a été dit (« Ma main gauche est posée sur mon genou ») ou encore, en jouant sur l'intonation, répondre par une question (« Ma main gauche est posée sur mon genou ? »), voire contredire son interlocuteur (« Ma main n'est pas posée sur mon genou »).

Les prérequis linguistiques sont également limités lors de la construction collective d'un dialogue improvisé, que nous avons exploitée avec succès dans une classe de niveau A1, selon le déroulement suivant :

CONSTRUCTION COLLECTIVE D'UN DIALOGUE IMPROVISÉ

Les apprenants se placent en deux files : A et B.

Le premier participant de chaque file (1A et 1B) se place au centre de la salle de classe.

On demande aux deux participants (1A et 1B) d'imaginer la première réplique d'un dialogue qui pourrait avoir lieu au moment d'une rencontre impromptue.

– 1A : Salut !

– 1B : Salut !

Le premier participant de la file A (1A) va se rasseoir et il est remplacé par le deuxième participant de sa file (2A). Celui-ci doit rejouer le même dialogue avec son partenaire (1B), en y ajoutant une réplique.

– 2A : Salut !

– 1B : Salut !

– 2A : Je suis content de te voir.

Le premier participant de la file B (1B) va se rasseoir et il est remplacé par le deuxième participant de sa file (2B). Celui-ci doit rejouer le même dialogue avec son partenaire (2A), en y ajoutant une réplique.

– 2A : Salut !

– 2B : Salut !

– 2A : Je suis content de te voir.

– 2B : Oh, oui, mon amour.

L'activité se poursuit selon la même dynamique jusqu'à ce que tous les apprenants aient participé à l'interaction.

Pour terminer, l'enseignant peut transcrire le dialogue au tableau et examiner avec le groupe-classe la correction linguistique et la pertinence des répliques.

Ici, comme dans le jeu des mots répétés, la mise en œuvre exige une intervention minimale, proportionnelle aux compétences de chaque apprenant; de plus, la répétition des répliques permet de retravailler les traits segmentaux et suprasegmentaux de la langue.

Dans d'autres formats plus libres, la scène est entièrement créée par les participants, ce qui représente un défi cognitif plus important, car il n'y a plus de temps pour préparer ce qui sera transmis par la parole ou par le geste. C'est le cas de *Freeze tag* (Napier, 2004) :

AU TOP, ARRÊTEZ-VOUS (FREEZE TAG)

Après avoir défini collectivement la « plateforme » (qui sont les personnages ? où sont-ils ? que font-ils ?), les acteurs démarrent une scène improvisée. Soudain, celle-ci est interrompue; l'un des deux acteurs retourne s'asseoir et est remplacé par un troisième participant. La scène se poursuit.

Il existe un autre format, sous le nom de *Styles*, qui peut se superposer aux autres déjà cités : il s'agit alors de rejouer tout l'échange sur un mode imposé (joyeux, solennel, etc., voir Walsh, Roberts et Besser, 2013). Le fait de reprendre sa partie du dialogue aide à fixer le lexique mais aussi à affiner la dimension langagière du message.

Là où les apprenants n'aiment pas se déplacer ou ne peuvent pas le faire pour des raisons logistiques, on peut mettre en place des activités de récit improvisé (*storytelling*; voir Johnstone, 1999). L'un des formats les plus classiques consiste à intégrer dans le récit des mots proposés au fur et à mesure par le public.

On peut également proposer des activités de traduction d'une langue inventée : par exemple, le premier participant joue le rôle d'un expert sur un sujet décidé sur-le-champ; il parle charabia ou une langue étrangère qu'aucun autre participant ne connaît. Le deuxième participant est l'intervieweur et le troisième l'interprète. Intervieweur et interprète utilisent en permanence la langue cible.

Conclusion

Nous avons évoqué ici les caractéristiques fondamentales de l'improvisation théâtrale : format et structure. Nous avons réfuté le préjugé très répandu selon lequel ceux qui pratiquent l'improvisation doivent avoir un talent comique. Le caractère humoristique de l'improvisation

tient plutôt à la justification de son propre comportement que l'acteur doit prendre en charge face aux stimuli apportés par autrui. Les défis à relever sont moins d'ordre pragmatique (par exemple, résoudre un litige) que d'ordre épistémologique : il ne s'agit pas d'« ajuster » la communication entre les deux acteurs, mais plutôt la réalité qu'ils créent ensemble. Les spectateurs apprécient cette aptitude à « réparer », particulièrement là où ils voient émerger des solutions qui, allant à l'encontre des attentes, suscitent la surprise.

Nous avons également cherché à mettre en évidence les raisons pour lesquelles les formats d'improvisation peuvent être exploités avec profit en classe de langue, aux côtés d'autres techniques d'expression dramatiques telles la dramatisation et la simulation (à ce propos, consulter Caré, 1989). Le principal avantage, d'un point de vue strictement linguistique, tient à l'exercice de la fluidité (Caré, 1999) : les apprenants se concentrent sur les significations à négocier, dans un contexte ludique. La diversité des formats permet de calibrer le degré de difficulté linguistique et cognitive et donc de répondre à des besoins eux aussi divers. Certaines activités d'improvisation peuvent même être introduites avec succès dès les premiers niveaux d'apprentissage ou auprès de publics moins habitués à travailler avec des activités ouvertes. Dans l'improvisation, la communication a lieu dans un contexte sémiotique riche, dans lequel les pairs sont autant de ressources indispensables : grâce à eux, l'apprenant explore différents mondes possibles, sans s'en tenir à un dialogue préétabli. Les apprenants sont ainsi invités à explorer un espace « vide », qui leur permet d'accéder à un nouveau sens de soi, transmis à travers une nouvelle langue-culture.

Bibliographie

- BALBONI, P. E. (1999), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET.
- BERK, R. A. et TRIEBER, R. H. (2009), « Whose Classroom Is It, Anyway ? Improvisation as a Teaching Tool », *Journal on Excellence in College Teaching* 20 (3), 29-60.
- BUSSON, V. (1993), « Utiliser l'improvisation contextualisée », *Le français dans le monde* 256, 55-59.
- BYGATE, M. (2001), « Speaking » (14-20), CARTER, R. et NUNAN, D. (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CAON, F. et RUTKA, S. (2004), *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- CARÉ, J.-M. (1999), « Les Bienfaits de l'improvisation », *Le français dans le monde* 305, 21-22.
- CARÉ, J.-M. (1989), « Approche communicative : un second souffle ? », *Le français dans le monde* 226, 50-54, repris dans *Le BELC a 40 ans*, Paris, CIEP, 48-59. [En ligne] Consulté le 15/10/2015. URL : http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi_langfr/docs/BELC_40ans.pdf

- CARRANE, J. et ALLEN, A. (2006), *Improvising Better. A Guide for the Working Improviser*, Portsmouth, Heinemann.
- COCTON, P. M. N. (2008), « L'Improvisation contextualisée, une activité engageante », *Les Langues modernes* 3, 34-45.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier/Conseil de l'Europe.
- DAVIES, P. et PEARSE, E. (2000), *Success in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- DOUGHTY, C. et WILLIAMS, J. (1998), « Pedagogical Choices in Focus on Form », DOUGHTY, C. et WILLIAMS, J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 197-261.
- GASS, S. (1997), *Input, Interaction and the Second Language Learner*, Mahwah (NJ), Erlbaum.
- GWINN, P. et HALPERN, C. (2003), *Group Improvisation. The Manual of Ensemble Improv Games*, Colorado Springs (CO), Meriwether.
- JOHNSTONE, K. (1999), *Impro for Storytellers*, London, Routledge.
- JOHNSTONE, K. (1979), *Impro. Improvisation and the Theatre*, London, Bloomsbury.
- LIMB, C. J. et BRAUN, A. R. (2008), « Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance : An fMRI Study of Jazz Improvisation », *PLoSOne*. [En ligne] Consulté le 12/10/2014. URL : <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0001679>
- McNEECE, L. (1983), « The Uses of Improvisation. Drama in the Foreign Language Classroom », *The French Review* 56 (6), 829-839.
- MEISNER, S. et LONGWELL, D. (1987), *Sanford Meisner on Acting*, New York, Random House.
- NAPIER, N. (2004), *Improvise. Scene from the Inside Out*, Portsmouth, Heinemann.
- OLLER, J. W. (1979). *Language Tests at School*, London, Longman.
- PERONE, A. (2011), « Improvising with Adult English Language Learners » (162-183), SAWYER R. K., (ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SHERMAN, C. (2011), « The Neuroscience of Improvisation », *The Dana Foundation*. [En ligne] Consulté le 12/10/2014. URL : <http://www.dana.org/News/Details.aspx?id=43160>
- SILVA OCHOA, H. (1999), *Poétiques du jeu. La métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au XX^e siècle*, thèse de doctorat en Littérature et civilisation françaises, Université de Paris 3 Sorbonne-Nouvelle. [En ligne] Consulté le 12/10/2014. URL : <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/PoetiquesLud.pdf>
- SPOLIN, V. (1963), *Improvisation for the Theatre*, Evanston (IL), Northwestern University.
- THORNBURY, S. (2005), *How to Teach Speaking*, Harlow, Pearson.
- TORRESAN, P. (2012), « La potencialidad didáctica del Word Repetition Game : ejemplo de una interacción entre estudiante y profesor », *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua* 12, 83-91.
- WALSH, M.; ROBERTS, I. et BESSER, M. (2013), *Upright Citizens Brigade Comedy Improvisation Manual*, Los Angeles, Comedy Council of Nicea.

Annexe. Recommandations

Nous présentons ici une série de recommandations destinées aux acteurs néophytes, issues de sources diverses : Spolin (1963), Johnstone (1979), Gwinn et Halpern (2003), Napier (2004), Carrane et Allen (2006), Walsh, Roberts et Besser (2013).

À FAIRE	À ÉVITER
<p><i>Poser d'emblée la « base », c'est-à-dire les éléments essentiels de la situation de communication :</i> Qui sont les personnages (comment s'appellent-ils, quel est le lien entre eux) ? Où sont les personnages ? À quel moment la scène se déroule-t-elle ? Que font les personnages ?</p>	<p><i>Refuser.</i> La négation fait obstacle à la transmission de l'information. En cas de refus, celui-ci doit être justifié. Exemple : A : <i>Salut, maman !</i> B : <i>Je ne suis pas ta mère. Maintenant que tu es grand, il faut que je te le dise : je ne suis pas ta mère.</i></p>
<p><i>Écouter l'autre et répondre en conséquence.</i> Prenez au sérieux ce que l'autre dit : c'est la vérité absolue. <i>Garder le contact oculaire.</i></p>	<p><i>Poser des questions.</i> L'interrogation n'est pas une « ouverture » ; elle constitue plutôt un fardeau pour votre partenaire. Au lieu de simplifier la tâche, elle la complique.</p>
<p><i>Adopter une attitude de curiosité et d'ouverture, d'exploration.</i> Après tout, il s'agit d'un jeu.</p>	<p><i>Argumenter, rétorquer, donner lieu à la polémique, essayer de l'emporter sur l'autre.</i> Essayer de contrôler l'autre, de le dominer sur le plan linguistique (en parlant plus que lui), de l'instruire.</p>
<p><i>Utiliser les ressources qu'offre l'espace.</i> Les gestes que vous faites, les postures que vous adoptez, les actions que vous entreprenez sont autant d'ouvertures offertes à autrui. Veiller à la cohérence des actions (si j'ai une bouteille de bière à la main, je ne peux pas serrer en même temps la main de mon interlocuteur). Utiliser les objets auxquels on pense au lieu de les mimer (faire comme si on avait des ciseaux en main au lieu de mimer les ciseaux). Recourir aux actions, surtout si on se trouve dans une impasse, si on manque d'inspiration pour répondre à son partenaire avec une nouvelle réplique. S'appuyer sur un mouvement (se lever quand on est assis, par exemple) pour réorienter l'action.</p>	<p><i>Décrire ou montrer au lieu d'agir.</i> Ne décrivez pas les sentiments : exprimez-les, en vous adressant directement à la personne qui est impliquée avec vous dans la scène (et non pas au sol, au plafond, aux murs).</p>

À FAIRE	À ÉVITER
Faire des choix (linguistiques, de comportement, etc.) en fonction du caractère du personnage interprété.	Planifier à l'avance ce que vous allez dire.
<p><i>Être spécifique</i> avec les objets (si vous tenez une boîte, par exemple, indiquez-en le contenu); avec vos émotions (caractérisiez avec force votre personnage); avec vos intentions (explicitiez les raisons de votre état d'esprit et de vos choix, pour éviter que le public se sente désorienté). Tenir compte du fait que plus le contexte est riche, plus l'offre faite à votre partenaire s'enrichit aussi.</p>	<p><i>Parler d'autrui.</i> <i>Parler du passé ou du futur</i> : si cela vous arrive, revenez dès que possible à ici et maintenant.</p>
<p><i>Démarrer en plein milieu de l'action, sans préliminaires inutiles</i> : cela garantit un plus grand impact sur les spectateurs.</p>	<p><i>Adopter une attitude désinvolte, superficielle, faiblement impliquée.</i> Bien au contraire, soyez profondément convaincu de ce que vous dites.</p>

É

criture créative en langue étrangère : un jeu subtil à partir de la littérature de jeunesse contemporaine

CHRISTÈLE MAIZONNIAUX

FLINDERS UNIVERSITY, UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

ÉQUIPE D'ACCUEIL 7355. LITTÉRATURES,
EXPÉRIENCES, TRANSMISSION

Ainsi que le note Silva (2009), la créativité est le parent pauvre de la didactique des langues-cultures. Alors que se sont développées dès les années 1970 des activités invitant l'apprenant à user de sa créativité (je pense ici notamment aux activités d'écriture de conte, à partir d'un canevas inspiré des fonctions de Propp (Debyser, 1976), il semble que les démarches mises en œuvre en langue maternelle pour produire des textes créatifs à partir de contraintes (comme l'écriture d'invention³¹) soient pour l'heure encore assez peu usitées dans le domaine de la didactique des langues-cultures et mériteraient d'être davantage prises en compte (Cuq et Gruca, 2005 : 184). La littérature de jeunesse contemporaine, souvent considérée comme un « laboratoire » (Gaiotti, 2009 ; Prince, 2009), est un domaine où des auteurs prennent plaisir à œuvrer, peut-être parce que les contraintes y sont moins fortes qu'en littérature générale et qu'on y accueille volontiers les formes brèves. Elle constitue pour l'apprenant de langue un lieu d'observation et d'imitation propice où, à l'instar d'auteurs reconnus du champ, il peut se prêter au jeu, développer un travail personnel et jouer tant avec la langue qu'avec la forme et les genres. La perspective envisagée ici est une perspective didactique et l'objectif est de montrer dans quelle mesure un jeu de cette nature conduit à des écrits d'apprenants riches et fructueux. Je proposerai tout d'abord un aperçu succinct des jeux à l'œuvre en littérature de jeunesse et ferai référence à ceux présents dans les deux ouvrages iconotextuels retenus, tous deux réécritures contemporaines de contes. Je me pencherai ensuite sur la question de l'écriture créative en classe de langue liée à la lecture d'œuvres pour la

31. Huyn (2004) souligne l'inventivité et la créativité dont font preuve les apprenants dans ce type d'écrit.

jeunesse en m'interrogeant sur le type de jeu proposé aux apprenants. Je présenterai enfin l'analyse de deux productions de type « réécriture » réalisées en contexte universitaire par des apprenants de niveau A2 du *Cadre européen de référence pour les langues* (CECRL) afin de mettre en évidence la multiplicité des possibilités explorées par les apprenants et le fait que la notion de jeu y entre en résonance avec celles de créativité, de littérarité et d'efficacité.

L a littérature de jeunesse, terrain de multiples jeux à observer et imiter

La littérature de jeunesse, souvent considérée comme une paralittérature, revêt diverses formes qu'elles soient iconotextuelles (l'album, le récit illustré) ou non (le roman pour la jeunesse, le recueil de poésie, la pièce de théâtre). Le jeu y occupe une place importante sans doute parce que cette littérature vise à la fois à éduquer et à divertir, et parce qu'elle « fait appel pour l'essentiel aux mêmes outils littéraires que la littérature générale, mais selon une chronologie et des valeurs de sens qui lui sont propres » (Nières-Chevrel, 2009 : 115). Divers types de jeux sont donc observables en littérature de jeunesse. Dans l'album, on observe par exemple des jeux avec la langue³², des jeux avec le support ou encore des jeux entre l'image et le texte. Dans ce dernier cas, il y a jeu lorsque l'auteur fait dire au texte autre chose que ce que dit l'image et convoque une pluralité d'interprétations. D'autres exemples de jeux sont encore observables tels que les références à la culture lettrée dans l'image ou le texte (jeux intertextuels). On peut encore citer les jeux métanarratifs, les jeux métatextuels³³ ou encore les jeux métafictifs où les « personnages [...] sortent du livre pour entrer dans la vie du lecteur ou de l'auteur fictifs, [où il y a] intervention du lecteur fictif pour modifier le statut de personnage ou même d'auteur » (Dardaillon, 2013 : 25-26). Ces divers jeux ont souvent été analysés par la recherche comme témoignant de l'effort de l'auteur pour séduire l'adulte lecteur³⁴, et confèrent ainsi à ces ouvrages de multiples niveaux de lecture.

Les deux réécritures de contes de notre corpus constituent une illustration de la manière dont des auteurs contemporains réinterprètent les contes traditionnels³⁵. Le conte retenu ici est *Le Petit Chaperon rouge*. L'album d'Yvan Pommaux, *John Chatterton Détective*, présente un chat enquêteur, vêtu d'un imperméable à la Humphrey Bogart, qui doit retrouver une jeune fille vêtue de rouge, retenue prisonnière par un loup collectionneur d'art. Cet album, double parodie de roman policier et du conte *Le Petit Chaperon rouge*, présente des références

32. Certains didacticiens proposent d'ailleurs des activités pour adolescents autour du lexique dans l'album (Guernier, 2005)

33. Jean Perrot (1991) a analysé leur lien avec l'esthétique baroque.

34. On parle ici de phénomène de *crossover* ou « double lectorat ».

35. Plusieurs ouvrages sont consacrés à ces réécritures, dont Zipes, 1993; Beckett, 2002; Orenstein, 2002; Perrot, 2011.

au film noir des années 1950 ainsi qu'aux arts plastiques. Sur le plan esthétique, il joue avec le format, l'usage de la double page, la couleur, la lumière, les angles de vue. Illustrant la dimension métanarrative à l'œuvre en littérature de jeunesse, le récit illustré *Le Petit Chaperon Vert* de Nadja et Solotareff (1989) présente quant à lui une fillette moderne et déterminée. La question du mensonge et de la vérité y est centrale et la moralité n'est pas de se méfier des loups mais des petites filles qui racontent des histoires de fillettes mangées par des loups. Il s'agit d'une histoire enchâssée où l'aventure du Petit Chaperon rouge s'inscrit en filigrane dans la trame narrative principale. Sur le plan intertextuel, on y observe des références au conte source dans le texte et l'image. Sur le plan linguistique, ce détournement joue avec les niveaux de langue (registre familier et langue soutenue) et les temps (présent et imparfait, mais aussi passé simple et subjonctif).

Jeu et créativité dans les activités de lecture-écriture en classe de langue

On remarquera tout d'abord que la lecture de textes visant la production d'écrits créatifs est un domaine encore peu exploré en didactique des langues-cultures. Cela tient sans doute à l'impact des approches communicatives et notionnelles-fonctionnelles ainsi qu'à la place réduite (voire inexistante) accordée à la lecture d'œuvres intégrales, aussi brèves soient elles. Par ailleurs, l'outil de référence que constitue le CECRL, s'il fait bien référence à plusieurs reprises à l'« écriture créative »³⁶, ne lie pas celle-ci à la lecture. En revanche, on y observe une préoccupation constante de faire écrire l'apprenant sur lui-même ou sur des sujets qui concernent son environnement immédiat, et ce, en particulier lorsque l'apprenant est encore peu armé linguistiquement. La créativité au sens d'« imaginaire » n'y trouve donc pas réellement sa place.

Certains didacticiens du FLE proposent des exercices d'écriture créative en lien avec la lecture d'œuvres pour la jeunesse. Albert et Souchon (2000 : 164-165) proposent, dans le cadre d'un travail sur l'intertextualité basé sur la lecture de deux réécritures successives de *Robinson Crusoé* par Michel Tournier, plusieurs activités d'écriture créative (écriture d'un portrait en vue de l'insérer dans l'une des versions étudiées, écriture d'un portrait en renversant le point de vue). Hesse expose dans un ouvrage tiré de sa thèse et intitulé « la littérature de jeunesse comme leçon d'écriture » (ma traduction), les diverses tâches d'écriture créative réalisées dans le cadre de l'étude d'un roman pour la jeunesse britannique auprès de collégiens de 13 à 15 ans en

36. Au chapitre 4 (p. 51-52), comme sous-échelle de la production écrite et au chapitre 7 (p. 121), comme tâche possible.

37. Se référant à Genzlinger (1980), Beile rappelle qu'on entend par « créativité » « chaque procédé de développement autonome, de découverte, de trouvaille, d'expérimentation, de changement d'idées, de changement de structure, de changement de fonctionnement, de recomposition, de variation, de transfert, d'association etc. » [Notre traduction.] « *Kreativität [wird beschrieben als] jeder Vorgang selbstätigen Entwickelns, Entdeckens, Findens, Experimentierens, Umdenkens, Umstrukturierens, Umkehrens, Andersmachens, Variierens, Transferierens, Assozierens etc.* » (Beile, 1996 : 4).

38. Je pense ici en particulier à Rodari (1997).

39. Certains ont commencé leur apprentissage du français à l'université l'année précédente, alors que d'autres ont débuté l'apprentissage du français dans le secondaire, mais n'ont pas un niveau suffisant pour intégrer un groupe plus avancé.

40. Des exercices créatifs de type déclencheur/écrit court, particulièrement propices aux jeux avec et sur la langue, auraient pu prendre place dans cette démarche.

Allemagne (Hesse, 2002). Sont par exemple incluses l'écriture de lettres par l'un des personnages du roman à un autre personnage ou encore la rédaction et la mise en scène de sketches. Ces propositions font une place à la créativité au sens où l'entend Beile³⁷. Nous remarquerons ici que l'écriture de textes parodiques est encore peu développée bien que soient disponibles des ouvrages pertinents pour le didacticien de langues³⁸.

Quand la contrainte suscite des écrits fructueux...

DESCRIPTION GÉNÉRALE DU CONTEXTE, DE LA DÉMARCHÉ ET DE LA CONSIGNÉ

La recherche a été conduite à l'Australian National University (Canberra), une université où ne peuvent s'inscrire que les élèves ayant obtenu un score très élevé à l'équivalent du baccalauréat. Seront présentés ici des travaux d'apprenants réalisés à l'issue des six premières semaines du semestre. Les apprenants sont de niveau A2 du CECRL et ont des parcours hétérogènes³⁹. Le module de lecture-écriture, qui constitue l'une des quatre composantes du cours, comprend deux heures de contact hebdomadaire. Il est axé principalement sur la lecture d'iconotextes pour la jeunesse. Ce qui est envisagé ici est la lecture de documents iconographiques (album pour la jeunesse, récit illustré) comme base/stimulus pour la production écrite. Il s'agit donc d'écrits créatifs jouant sur le couple modèle de texte/production de texte⁴⁰. Des documents optionnels de nature diverse (notice encyclopédique, article de journaux), en lien avec la thématique du loup et du conte retenu sont également proposés.

Dans cette unité pédagogique sont abordées successivement une version simplifiée du conte⁴¹, les deux iconotextes évoqués précédemment (respectivement pendant deux séances) ainsi que les documents optionnels (une séance). Il est demandé aux apprenants de s'assurer de leur compréhension des documents avant de venir en cours, de compléter une fiche de vocabulaire et de faire des activités variées (questions de compréhension, exercices lexicaux ou encore travail sur la synonymie, par exemple). La démarche inclut des phases de rappel oral (réalisées individuellement ou à plusieurs), des commentaires d'image ou des discussions autour de points précis qui constituent des nœuds pour la compréhension. L'écriture occupe également une place importante dans la démarche, qu'il s'agisse de travaux réalisés en

classe ou de tâches effectuées à la maison. Ces dernières, envoyées par courriel à l'enseignant, sont corrigées et ensuite renvoyées à l'apprenant. Il peut ici s'agir de commenter une image, ou encore, en s'arrêtant sur un point précis de l'iconotexte, d'anticiper de manière créative la suite de l'histoire.

L'exercice d'écriture final⁴² a lieu en classe pendant une heure; en raison des contraintes institutionnelles, il fait partie de l'évaluation sommative. L'enjeu ici est donc double : il ne s'agit pas seulement de proposer aux apprenants un jeu auquel ils peuvent prendre plaisir, il s'agit également de les engager dans un jeu qui leur permet de mettre en place des savoirs et des savoir-faire qui leur permettront par la suite de lire des classiques ou des œuvres de littérature contemporaine et de produire des textes longs et complexes. La notion de jeu a donc aussi à voir avec celle d'efficacité.

MÉTHODOLOGIE

Le cadre d'analyse que je propose a été élaboré spécifiquement afin de faire ressortir l'engagement des apprenants selon trois axes : la créativité (au sens d'appel à l'imaginaire dans les productions et au sens de productivité linguistique), la « construction d'un rapport intime à l'écriture littéraire » et enfin, la notion de « texte du lecteur » (Mazionniaux, 2013). L'analyse des productions doit permettre de saisir l'engagement des apprenants dans la lecture des iconotextes proposés ainsi que dans la tâche d'écriture elle-même, tout en mettant en évidence ce qui relève d'une appropriation linguistique, littéraire ou culturelle. Avant de procéder à l'analyse des productions à l'aide du cadre élaboré, un premier tri est effectué qui permet de catégoriser les vingt-six productions selon leur degré d'éloignement par rapport au conte source (Pintado, 2006) et selon le type de réécriture auquel on peut les assimiler (Beckett, 2002).

RÉSULTATS

Sur les vingt-six productions analysées, quatre productions s'éloignent peu du conte-source. Vingt et une s'en éloignent de façon significative, soit pour produire des contes défaits, des contes à l'envers ou des salades de contes. Une seule production s'éloigne tellement du conte-source qu'il est difficile de reconnaître ce dernier⁴³. Le choix effectué est de présenter ici deux productions d'apprenants parce qu'elles sont assez représentatives des divers jeux à l'œuvre dans ces réécritures de jeunes adultes. On peut remarquer que les productions retenues sont le fait d'apprenants ne rencontrant pas de difficulté particulière sur le plan linguistique. Il convient de noter toutefois que des apprenants faibles produisent des textes comparables sur le plan de la complexité et du tissage à l'œuvre.

41. Il s'agit de la version présentée dans la méthode de français langue étrangère pour enfants *Tatou le Matou* (Denisot et Piquet, 2002). Cette version présente l'avantage d'être enregistrée et de proposer de manière successive les fins selon Perrault et les frères Grimm. Nous la présentons en compréhension orale ainsi qu'en lecture. Ceci permet d'introduire ou de réactiver le lexique du conte et d'entamer à l'oral le rappel du conte.

42. Précisons ici que pour cet exercice, l'usage du dictionnaire bilingue est autorisé. La consigne proposée était la suivante : « *Write your own version of Le Petit Chaperon rouge. You can modify the famous fairy tale as did the authors we studied in class. You will use past tenses. The wolf, little red riding hood, his mother and his grandmother will be the characters (or some of the characters) of the story. You can change the storyline and decide to make a detective story or another type of story as did Yvan Pommaux for example. (200 mots minimum)* »

43. Dans cette production, le Petit Chaperon rouge et la grand-mère sont juste mentionnées. Elles ne font pas à proprement parler partie de l'histoire.

DEUX EXEMPLES DU JEU CRÉATIF DANS DES RÉÉCRITURES DE CONTES PAR DE JEUNES ADULTES

La première des productions retenues ici, longue de 295 mots, est une transposition du conte dans le monde moderne. C'est également un conte à l'envers⁴⁴, où, à l'instar de nombreuses réécritures contemporaines, le Petit Chaperon rouge n'est pas une petite fille sage mais un personnage déluré. Le loup n'y est pas rusé mais stupide.

Il y avait une fois une fille qui s'appelait [sic] le Petit Chaperon rouge. Tout le monde pensait qu'elle était naïve et douce en particulier sa mère, mais le Petit Chaperon rouge n'était pas ainsi. Elle avait beaucoup de petits amis au même temps [sic] et elle fumait sous les ponts tous les jours. Mais comme elle aimait son image d'innocence [sic], elle faisait tout que [sic] sa mère lui demandait. Un jour, sa mère lui dit [...]

Cette réécriture n'est pas simple transposition dans le monde moderne, elle repose sur une idée directrice à partir de laquelle s'effectue une réelle élaboration. Tout le texte repose sur la dichotomie entre les apparences (« naïve et douce ») et la réalité (« mais le Petit Chaperon rouge n'était pas ainsi »). Cette idée est développée dans la phrase suivante : « elle avait beaucoup de petits amis... elle fumait sous les ponts ». De façon très habile, le texte se clôt aussi sur cette idée et ferme la boucle en renvoyant au début du texte :

Plus tard, le Petit Chaperon rouge créa une histoire avec sa grand-mère qui se conformait à son image – et elle vivait [sic] encore une vie très agréable avec sa mère.

Dans la partie centrale du texte, on trouve de nombreux transferts d'expressions rencontrées dans les documents sources telles que « vous allez par ce chemin-là, et j'irai par ce chemin ci et nous verrons qui arrivera le premier ». On constate donc ici des traces d'appropriation lexicale ainsi que des transferts de diverse nature, comme par exemple la réutilisation en contexte du passé simple ou du couple passé composé/imparfait.

Cette réécriture montre également la construction d'un « rapport intime à l'écriture littéraire » (Demougin, 1998). Le personnage du Petit Chaperon rouge, bien que peu développé en raison du peu de temps alloué à cette production, revêt ici maints aspects intéressants, tous élaborés à partir de l'idée de départ. Comme dans de nombreuses réécritures postmodernes⁴⁵, le loup finit par être mangé.

La seconde production analysée est une salade de contes (« *fairy tales salad* », ou « *fairy tales medley* »). Ce type de réécriture, souvent complexe, mêle plusieurs contes ou associe personnages de contes et de comptines.

Il était une fois deux sœurs qui s'appelaient [sic] Le Petit Chaperon rouge et Le Petit Chaperon noir. Tout le monde aimait Le Petit Chaperon rouge parce qu'elle était belle, intelligente et populaire. Elle savait faire [sic] les mathématiques avancées, elle pouvait parler cinq langues et elle pouvait jouer du football très bien [sic].

Sa sœur, Le Petit Chaperon noir n'était pas intelligente. Elle était petite, laide et elle n'avait pas d'amis. Les autres enfants l'appelaient

44. Je me réfère ici au classement établi par Beckett (2002). « Conte à l'envers » correspond à ce que Beckett désigne par « *upside down tales* », « *inside out tales* » ou encore « *back to front tales* ».

45. On pense ici à *La bambina che mangiava i lupi* (La petite fille qui mangeait les loups) de Vivian Lamarque ou encore *Ulvehunger* d'Elise Fagerli, cités par Beckett (2002 : 130-136).

« l'andouille ». Les sœurs habitaient avec leur mère mais la mère n'aimait pas Le Petit Chaperon noir. Elle donnait beaucoup de cadeaux à le [sic] Petit Chaperon rouge pendant que Le Petit Chaperon noir pleurait dans sa chambre.

L'apprenant mêle donc ici le conte du Petit Chaperon rouge à celui de Cendrillon. De plus, à l'instar du Petit Poucet, la mère demande à l'une de ses filles d'emmener son autre fille dans la forêt pour la perdre et la laisser à la merci du loup.

Un jour les deux sœurs joueraient [sic] dans la forêt. Le Petit Chaperon rouge a eu un plan méchant. Avant elles sont parties [sic] à la maison, la mère a dit à elle [sic] : « Tu dois abandonner sa sœur [sic] dans la forêt. Avec optimisme, le loup la mangera ! »

L'intertextualité prend aussi d'autres formes puisque l'apprenant reprend à son compte des idées lues dans les iconotextes étudiés en classe : ainsi, par exemple, choisit-il de reprendre à l'ouvrage de Solotareff et Nadja l'idée des deux sœurs. Du point de vue lexical, il reprend l'expression « andouille », rencontrée sur la couverture du livre, mais cette fois, pour souligner le harcèlement dont est victime la sœur du Petit Chaperon rouge (« les autres enfants l'appelaient "l'andouille" »).

Cette réécriture aurait pu être intégrée dans la catégorie des contes à l'envers. Le loup, loin d'être méchant, ne fait que rendre justice. Cette réécriture est marquée par ailleurs par une structure extrêmement claire puisque chaque paragraphe contient des informations nouvelles et fait avancer l'intrigue. Cette production intègre aussi un monologue intérieur du Petit Chaperon noir et du loup :

Elle m'a abandonnée ! Je suis seule et j'ai peur. Ma famille ne m'aime pas ! Le loup me mangera ! « Elle me fait pitié », s'a dit [sic] le loup, « je l'aiderai ! »

Parmi les motifs de conte intégrés dans cette réécriture on retrouve ici le beau et le laid. Du point de vue des emprunts lexicaux et syntaxiques, on constate le transfert d'expressions rencontrées lors de l'étude de l'album de Pommaux. En outre, l'image du loup attendant caché derrière un arbre semble ici reprise à une image d'Épinal observée en classe.

Enfin, l'apprenant choisit d'achever son texte à la manière de Solotareff, c'est-à-dire en concluant sur une note positive et sur l'harmonie finale, la maison de la grand-mère constituant pour ce Petit Chaperon noir un refuge sécurisant.

Tout comme la réécriture précédente, celle-ci fait montre de réelles qualités littéraires. Son texte, relativement long (348 mots), est à la fois structuré, cohérent et complexe puisqu'il tisse ensemble de manière pertinente, subtile et fort personnelle des contes connus de l'apprenant. Sur les plans linguistique, littéraire et culturel, l'apprenant brasse et assemble avec pertinence des éléments lus et vus en y ajoutant des éléments rencontrés dans d'autres contextes. Si certains ont mis en évidence l'existence de transferts de la L1 dans la L2 dans le domaine

littéraire (Odlin, 1989) ou sur le plan linguistique (Lefrançois, 2001), ces aspects nécessitent néanmoins de plus amples recherches.

C onclusion

S'intéresser aux recherches actuelles conduites dans le champ de la littérature de jeunesse contemporaine permet de constater la multiplicité et la variété des jeux à l'œuvre dans ce domaine : jeux littéraires, mais également jeux entre l'image et le texte ou encore jeux avec le format. Les réécritures contemporaines de contes constituent une base à observer et à imiter, accessible en classe de langue pour l'apprenant non encore expert en langue cible, mais qui connaît ces contes. En jouant à son tour avec le matériau conte, l'apprenant use non seulement de la langue pour produire un texte qui fait sens, mais il donne également à voir son expérience singulière de lecteur et les retentissements subjectifs (Rouxel et Langlade, 2004) que génère la lecture de ces iconotextes. En effet, comme nous l'avons montré ici, on observe des emprunts récurrents à ces iconotextes non seulement sur le plan de la langue, des temps, du lexique, des types de discours ou des structures mais également sur le plan des idées ou des procédés littéraires. Ces réécritures, qui convoquent l'imaginaire et l'apport personnel de l'apprenant, témoignent de nombreuses qualités et sont souvent très sophistiquées et complexes du point de vue des stratégies narratives et des techniques utilisées. Des démarches comme celle-ci constituent une alternative aux exercices littéraires « à la française » et vont au-delà du simple compte-rendu, de la synthèse ou de l'écriture de lettres généralement proposés dans les manuels de langue. Elles méritent qu'on leur fasse une place dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures et que soient conduites de nouvelles recherches sur d'autres types d'écritures créatives en lien avec la lecture d'œuvres de littérature de jeunesse.

Bibliographie

- ALBERT, M.-C. et SOUCHON, M. (2000), *Les Textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette.
- BECKETT, S. (2002), *Recycling Red Riding Hood*, New York, Routledge.
- BEILE, W. (1996), « Kreatives Schreiben in der fremden Sprache », *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, 4-11.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier/Conseil de l'Europe.

- CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DARDAILLON, S. (2013), *Béatrice Poncelet. Une Entrée en littérature*, Grenoble, ELLUG.
- DEBYSER, F. (1976), « Le Tarot des mille et un contes », *Pratiques* 11-12, 109-114.
- DEMOUGIN, P. (1998), « Littérature et pratique d'écriture en FLE : clarifier les enjeux », *Travaux de didactique du FLE* 39, 69-77.
- DENISOT, H. et PIQUET, M. (2002). *Tatou le Matou 1*, Paris, Hachette.
- GAIOTTI, F. (2009), *Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse au tournant du XXI^e siècle*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- GENZLINGER, W. (1980), *Kreativität im Englischunterricht : schöpferisches und spielerisches Lernen in der Sekundarstufe I*, Bochum, Kamp.
- GUERNIER, M.-C. (2005), « Et si on lisait des albums... », *Lire au lycée professionnel* 49, 26-33.
- HESSE, M. (2002), *Jugendliteratur als Schreiblehre-Untersuchungen zum Verhältnis von Lesen und Schreiben im Englischunterricht der Sekundarstufe I*, Tübingen, Günter Narr Verlag.
- HUYNH, J.-A. (2004), « L'Écriture d'invention, une pratique innovante », *Recherches* 40, 19-51.
- LEFRANÇOIS, P. (2001), « Le Point sur les transferts en écriture en langue seconde », *The Canadian Modern Language Review. La Revue canadienne des langues vivantes* 58, 223-245.
- MAIZONNIAUX, C. (2013), *Les Apports de la littérature de jeunesse pour la didactique du FLE en contexte universitaire australien*, thèse de doctorat en Littérature française et francophone, The Australian National University Canberra/Université Stendhal Grenoble 3.
- NIÈRES-CHEVREL, I. (2009), *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris, Didier jeunesse.
- ODLIN, T. (1989), *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ORENSTEIN, C. (2002), *Little Red Riding Hood Uncloaked. Sex, Morality and the Evolution of a Fairy Tale*, New York, Basic Books.
- PERROT, J. (2011), *Du jeu, des enfants et des livres à l'heure de la mondialisation*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie.
- PERROT, J. (1991), *Art baroque, art d'enfance*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- PINTADO, C. (2006), « Les Contes de Perrault à l'épreuve du détournement dans la littérature de jeunesse de 1970 à nos jours. De la production à la réception », thèse de doctorat en Littérature française, Université Rennes 2 Haute-Bretagne.
- POMMAUX, Y. (1993), *John Chatterton Détective*, Paris, L'École des loisirs.
- PRINCE, N. (2009), « Introduction », Prince, N. (éd.), *La Littérature de jeunesse en question(s)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- RODARI, G. (1997), *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Paris, Rue du Monde.
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (2004), « Avant-propos », Rouxel, A. et Langlade, G. (éds.), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- SILVA, H. (2009), « La créativité associée au jeu en classe de FLE », *Synergies Europe* 4, 105-117.
- SOLOTAREFF, G. et NADJA, (1989), *Le Petit Chaperon vert*, Paris, L'École des loisirs.
- ZIPES, J. (1993), *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood*, New York, Routledge.

Développez votre créativité légitime et... écrivez

PAOLA BERTOCCHINI, EDVIGE COSTANZO
LINGUA ET NUOVA DIDATTICA

L'intitulé injonctif de cet article annonce bien sa couleur : nous avons pastiché René Char. Mais l'impertinente opération n'est pas gratuite, car elle couvre les deux volets au cœur de notre contribution : créativité et écriture, les composantes clés des jeux littéraires sur lesquelles nous allons nous arrêter avant d'en analyser quelques typologies, susceptibles de faire le bonheur d'une classe de FLE. Le tout suivi d'une réflexion obligée sur la pédagogie à mettre en place pour que produire un texte simplement par le plaisir de le faire devienne une pratique courante dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Créativité et psychologie : là où le socioconstructivisme est toujours gagnant

C'est vers la fin des années 1970 que l'on commence à s'intéresser à l'importance de la créativité dans l'enseignement/apprentissage des langues. À cette époque appartient, entre autres, l'ouvrage de Caré et de Debyser *Jeu, langage et créativité* (1978), où sont examinés les différents aspects de la créativité dans une somme précieuse d'informations et de suggestions pour tous ceux qui auraient envie de « faire sauter la machine en dégrafant ce dernier voile néoclassique du langage qu'est la fonction poétique pour faire apparaître dans sa nudité un peu choquante la FONCTION PLAISIR » (Debyser, 1991b : 6). Le même Debyser cependant, avant de montrer comment « faire sauter la machine », se livre à une réflexion sur les différents sens que le mot « créativité » peut assumer en psychologie, en linguistique et en pédagogie.

En psychologie, son attention va aux travaux des Américains Guilford et Torrance, selon lesquels « des facteurs, tels que la fluidité et la

flexibilité d'esprit, l'originalité et l'aptitude à déstructurer et à restructurer rapidement les données de l'expérience, les images, les concepts, les formes et les systèmes, jouent un rôle déterminant » (Debyser, 1991a : 117).

Mais s'il est vrai que les travaux des deux Américains ont contribué au succès de ce concept, il est vrai aussi que la psychologie cognitive, surtout dans la variante du socioconstructivisme de Vygotski, avait exploré la planète « créativité » depuis belle lurette. Et évoquer Vygotski signifie rappeler la validité et l'actualité de concepts clés, tels que :

- le poids social attribué à l'expérience comme base de l'acquisition du langage et son rapport avec l'imagination créative ;
- l'identification de la Zone Proximale de Développement (ZPD), stratégiquement importante pour la pédagogie générale et décisive dans le cadre d'un enseignement/apprentissage de la créativité et de l'écriture en langue étrangère ;
- les considérations sur l'écriture comme langue conceptualisée et sur l'apprentissage de la langue étrangère comme deux processus en partie comparables en ce qu'ils impliquent d'intentions et de réalisations conscientes.

LA CRÉATIVITÉ ET/EST L'EXPÉRIENCE

Vygotski attribue au langage une fonction instrumentale dans le développement des capacités cognitives individuelles qui se construisent dans une interaction sociale. Dans cette interaction se situe aussi la créativité que Vygotski, contrairement aux idées reçues, soutient être le patrimoine de tous et de chacun, une activité créative pouvant se définir comme n'importe quelle activité humaine qui produit quelque chose de nouveau, que ce soit un objet réel ou une construction intellectuelle ou émotionnelle. Et cette activité, selon lui, se rapporte à la réalité à travers quatre formes d'interaction qui obéissent à autant de lois.

La première dit que chaque produit de l'activité créative se compose d'éléments déjà présents dans l'expérience précédente de l'individu, ce qui signifie, entre autres, qu'un adulte est plus « créatif » qu'un enfant, contrairement à la vulgate pédagogique qui, confondant « créativité » avec « spontanéité », voit dans les enfants les créatifs par excellence.

La seconde forme de rapport créativité-réalité est celle qui nous permet, par exemple, d'imaginer le cadre d'un événement historique rien qu'à travers les études des chercheurs. C'est toujours l'expérience qui est en jeu, cette fois-ci sous la forme de l'expérience sociale que les études de référence représentent.

La troisième forme est celle que Vygotski appelle « émotionnelle » et dans laquelle il distingue deux aspects :

- le premier, dont l'exemple le plus connu est le rêve, permet de vérifier comment les émotions et les sentiments ont tendance à produire des images qui leur correspondent;
- le deuxième, en renversant les termes, permet d'éprouver une sensation émotionnelle physique à la simple évocation d'un détail associé à l'expérience réelle, positive ou négative. Exemples canoniques : la « madeleine » proustienne et le syndrome de Stendhal.

La quatrième forme que revêt ce rapport n'est, selon Vygotski, que la synthèse des autres, à un détail près : l'imagination créative, « cristallisée », devient à son tour réalité et commence ainsi à agir sur d'autres éléments. C'est ce que montre Dostoïevski lorsqu'il parle de la naissance de Stavroguine, le protagoniste des *Démons* :

Au début [...] je considérais ce roman comme quelque chose d'achevé qui n'allait plus me coûter d'efforts ni de tourments [...] Mais en été un changement s'est produit : un nouveau personnage s'est manifesté prétextant être lui le vrai protagoniste du roman, ce qui a poussé le protagoniste précédent à se retirer [...] Il m'a tellement fasciné que j'ai commencé à récrire le roman (Dostoïevski, in Pacini, 2002 : 96).

Et l'expérience à la base de la créativité signifie aussi que l'on ne peut séparer le rationnel de l'émotionnel. Bien avant Damasio, Vygotski revendique l'unité de l'affectif avec ce qu'il appelle « conscience », en soulignant les risques qu'une séparation des deux éléments comporte : « Celui qui a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même, [...] de même, il a rendu impossible l'étude de l'influence que la pensée exerce sur le caractère affectif, volitif de la vie psychique » (Vygotski, 1985 : 42).

LA ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT (ZPD) ET LE LANGAGE

La nécessité de renforcer l'unité dialectique de la pensée dans une interaction constante entre le plan biologique et le plan culturel pousse Vygotski à formuler le concept de « système d'apprentissage fonctionnel » où le langage occupe une position privilégiée en tant qu'instrument symbolique intériorisé, car il permet d'unifier différents aspects du comportement comme la perception, la mémoire, la résolution de problèmes ou *problem solving*.

Ce système ne comporte pas « d'âge évolutif », mais les implications éducatives importantes qui en découlent, dont la ZPD, sont dues en grande partie à l'observation de l'univers du jeu chez les enfants. Ce dernier est une activité de « projet » où l'enfant, anticipant des rôles et des valeurs propres aux adultes, « est toujours au-delà de son âge moyen, au-delà de son comportement quotidien ; dans le jeu il est comme s'il avait une tête de plus qu'il n'a en réalité. [...] le jeu contient toutes les tendances évolutives sous forme condensée, étant ainsi une considérable source de développement » (Vygotski, 1933 : 12). C'est ainsi que la reconnaissance des règles implicites à la base des activités ludiques favorise la formation de la pensée abstraite.

Il en est de même pour l'instruction scolaire qui est en avance sur le développement cognitif de l'enfant car, tout comme dans le jeu, elle crée une ZPD désormais identifiée comme « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotski, 1985 : 86).

Si la ZPD ainsi définie est le dénominateur commun du « jeu » et de l'« instruction », elle est par là même une excellente justification d'une pédagogie de la créativité dans tous les secteurs de l'apprentissage, y compris celui de l'écriture et des langues étrangères.

ÉCRITURE ET LANGUE ÉTRANGÈRE

Selon Vygotski, l'apprentissage d'une langue étrangère en âge scolaire ne suit pas le même chemin que l'apprentissage de la langue maternelle, car « des développements qui s'effectuent selon des voies différentes, dans des conditions différentes, ne peuvent aboutir à des résultats parfaitement identiques ». (Vygotski, 1985 : 294)

Mais cela ne signifie pas que les deux systèmes de développement n'ont rien en commun, vu « qu'ils appartiennent au fond à une classe unique de processus de développement verbal, à laquelle se rattache le processus extrêmement original de développement du langage écrit, qui ne répète aucun des précédents, mais représente une nouvelle variante au sein de ce processus unique ». (Vygotski, 1985 : 294)

Et le langage écrit, à son tour, représente une nouvelle variante qui intervient dans le développement du langage où l'assimilation des langues maternelle et étrangère et le développement du langage écrit « exercent les uns sur les autres une action complexe, ce qui témoigne incontestablement de leur appartenance à une seule et même classe de processus génétiques et de leur unité interne ». (Vygotski, 1985 : 294)

Dans cette action complexe, Vygotski souligne aussi l'influence de retour que l'assimilation de la langue étrangère exerce sur la langue maternelle dont elle permet le passage à un niveau conceptuel supérieur, tout comme le fait l'assimilation de l'algèbre par rapport aux catégories arithmétiques.

Les mêmes caractéristiques d'apprentissage conscient sont d'ailleurs attribuées par Vygotski à l'écriture, elle aussi « algèbre du langage » comme la langue étrangère car, en faisant découvrir la possibilité d'un symbolisme de deuxième degré, elle permet d'accéder aux niveaux les plus abstraits du langage.

Corollaire de cette analyse : l'importance de l'écriture en langue étrangère et donc la nécessité de donner plus de place à des pratiques basées sur la créativité, qui, du fait d'agir sur la matérialité du signe et

sur le sens *dans* le texte, contribuent à la construction du langage écrit, en langue maternelle et à plus forte raison en langue étrangère, comme fonction psychique supérieure.

Des jeux littéraires pour devenir « écriverson » : processus et produits

On emprunte à Malineau (1984) l'expression « moyens pour dire » pour souligner que les « produits » d'écriture créative que nous allons présenter ne sauraient être un simple recueil d'exemples à l'appui d'une théorie ni un répertoire de thèmes, mais bien un ensemble de structures et de techniques qui permettent une écriture autre que l'écriture fonctionnelle ou institutionnelle.

Présenter ces « moyens pour dire » signifie donc assumer la nécessité de la motivation à travers l'activation de la « fonction plaisir » et montrer l'importance de la mobilisation de toutes les énergies psychiques, souvent négligées par l'enseignement institutionnel, tributaire de mécanismes reproductifs qui privilégient le développement d'une logique convergente, plus rassurante car prévisible, là où l'écriture « autre », l'écriture de l'écart et de « l'étrangeté légitime » resterait liée à un don de nature que l'on ne saurait enseigner.

DE L'IMITATION AVANT TOUTE CHOSE...

Les vieux rhétoriciens, étant bien conscients que ce don de nature n'existe pas et qu'il ne suffit pas d'être en proie à une grande passion pour devenir écrivain, donnaient beaucoup d'importance à l'apprentissage de l'écriture en commençant par... l'imitation, car si la créativité a comme base l'expérience personnelle et celle des autres, il est difficile d'imaginer un produit d'écriture créative sans un « modèle » dont on s'émanciperait progressivement.

Encore une fois c'est la tradition littéraire qui nous vient en aide, si nous considérons que, depuis les chefs-d'œuvre jusqu'aux feuilletons, les textes dénoncent toujours des traces d'autres textes qui donc ne disparaissent jamais complètement. Si Borges, Diderot ou Eco s'amuse avec l'intertexte en parlant, dans leurs œuvres, de quelqu'un qui découvre un texte copié d'un manuscrit en partie déchiré ou mal copié... il est probable que jouer à cache-cache avec les textes puisse s'avérer efficace même en classe de langue !

Oui donc à l'imitation, à ne pas confondre avec le mimétisme, et si chaque texte appartient à un genre dont on peut identifier le modèle, le jeu sera celui de démonter des textes dont la structure ainsi

identifiée sera utilisée pour produire de nouveaux textes à la fois semblables et différents. Ce principe réhabilité, les textes que l'on peut obtenir « à partir de... » sont innombrables et les techniques de la tradition littéraire bien connues.

Au premier plan :

– *le plagiat*, tentation scolaire toujours présente et très florissante à l'époque d'Internet, mais toujours punie si découverte. Très courant dans le monde des lettres jusqu'à l'invention des droits d'auteur de la fin du XVIII^e siècle, quand Mozart copiait Bach et Voltaire Maynard, il est resté à la mode même après si Musset copiait Carmontelle;

– *le pastiche*, qui a le but explicite de reproduire le style d'un auteur à partir d'un de ses textes. Il est précieux pour l'apprentissage de l'écriture en langue maternelle ou étrangère car, pour écrire comme l'auteur en question, il faut en identifier les traits de style caractéristiques tout en essayant de produire quelque chose qui ne soit pas une simple copie, vu que le pasticheur est un faussaire affiché. Exemples importants : Marivaux qui pastiche l'*Illiade* dans son *Homère travesti*, Rimbaud imitant Verlaine dans sa *Fête galante*, sans oublier le Proust flaubertien de *L'Affaire Lemoine...*;

– *la parodie*, qui, à l'imitation, ajoute la caricature. Et, là aussi, comment oublier le *Dom Quichotte* de Cervantès, parodie des romans de chevalerie, les *Amours jaunes* de Corbières, parodie des *Amours ronsardiennes*, le *Déjeuner sur l'herbe* de Picasso où l'on retrouve bien Manet ?

MAIS NE NÉGLIGEONS PAS L'ADAPTATION...

Aux dérivés de l'imitation on peut ajouter celles de l'« adaptation », autre source d'ouvrages célèbres, comme les contes de Perrault, nés de la réécriture de contes oraux. Adapter signifie aussi modifier un texte en fonction d'un autre type de destinataire, selon une technique que la vulgarisation scientifique connaît bien, mais dont la littérature n'est pas exempte, à en croire Tournier et son adaptation de *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* qui devient *Vendredi ou la vie sauvage*, destiné à un public adolescent.

À la une, les techniques suivantes :

– *l'expansion*, qui consiste à ajouter des mots, des phrases ou des paragraphes entiers à un texte de départ. C'est ainsi que, pour Peynaud (Duchesne et Leguay, 1987 : 66), le commentaire du Beaujolais-Villages 1974 « Coloré; fruit mûr, framboise; vineux; finale ferme agréable » (8 mots), devient « Belle couleur sombre. Très net à l'odeur, arôme de fruit très mûr, framboise écrasée, note de réglisse. À l'attache en bouche, chaud, comme sucré; fin de bouche ferme avec une légère amertume. Persistance aromatique moyenne. Un Beaujolais-Villages de bonne classe qui tiendra bien en bouteille » (48 mots).

– *le centon*, sorte de patchwork littéraire, construit en rassemblant des bouts d'œuvres d'un même auteur ou d'auteurs différents pour en créer une qui n'a rien en commun avec les contenus des œuvres originaires. Bien connu depuis l'Antiquité, il n'est pas ignoré au XX^e siècle où Blaise Cendrars l'a bien utilisé dans ses *Documentaires*;

– *le caviardage*, qui consiste à vider un texte de certaines catégories de mots (substantifs, adjectifs, verbes...) pour le remplir ensuite avec des termes pris dans d'autres textes et obtenir ainsi un nouveau

texte, revu et « poli » pour en assurer la cohésion. Un exemple pour tous : « Le liège, le titane et le sel aujourd'hui » que Perec obtient en faisant cette opération sur « Le vierge, le vivace et le bel aujourd'hui » de Mallarmé ;

– les *variations sur thème*, pour lesquelles on donne comme réalisation exemplaire les *Exercices de style* de Queneau où la même histoire est réécrite 99 fois dans un tourbillon de variations qui touchent les catégories grammaticales, les comportements linguistiques quotidiens, les genres littéraires, les figures rhétoriques...

ET OBÉISSONS AUX « CONTRAINTES EXQUISES »

Les produits obtenus par imitation ou adaptation ont en commun le fait d'utiliser un texte père qui engendre le texte fils. Mais la créativité peut aller plus loin et trouver d'autres stimuli dans les « contraintes exquises » dont parle Valéry qui, pour être totalement gratuites, ne sont pas moins productives que les grandes passions sources de l'inspiration romantique. C'est grâce à elles que l'écriture créative fait mieux ressortir son statut de *problem solving* et permet d'éviter les produits stéréotypés typiques des écrits institutionnels.

Parmi ces règles, souvent formelles, repropoosées, entre autres, par l'OuLiPo, extraordinaire atelier d'écriture créative et source intarissable de pratiques pour la classe, nous rappelons :

– la *lettre inductrice*, qui permet de produire des textes à partir des lettres de l'alphabet, considérées comme autant de pictogrammes, selon une tradition que Genette fait remonter à Platon ;

– la *phrase inductrice*, les incipit qu'Aragon et Roussel citent comme ayant déterminé certaines de leurs œuvres et qui peuvent représenter une amorce obligée à partir de laquelle obtenir des textes différents ;

– l'*acrostiche*, présent dans la poésie depuis Villon jusqu'à Apollinaire, pouvant désigner un texte, même non poétique, où les lettres initiales de chaque ligne, lues verticalement, donnent le nom du sujet traité ;

– la *lipogramme*, dont la règle est celle d'écrire un texte sans utiliser une ou plusieurs lettres de l'alphabet, selon une vieille tradition que Perec repropose dans *La Disparition*, roman de 300 pages lipogrammé en « e », la lettre la plus fréquente de l'alphabet français ;

– la *pangramme ou abécédaire*, texte dont les mots commencent chacun par une lettre différente et se suivent en ordre alphabétique ;

– la *tautogramme ou pantogramme*, texte dont les mots commencent tous par la même lettre, selon une tradition qui remonte aux grands rhétoriciens du xv^e siècle ;

– la *logorallye*, ainsi défini par Queneau, obtenu en introduisant dans un autre texte, obligatoirement et selon un ordre établi, les mots d'une liste préparée à l'avance ;

– le *texte polyglotte*, écrit en plusieurs langues comme, par exemple, *Los Cantos Pisans* de Ezra Pound ou *Les Poésies* de A. O. Barnabooth de Valéry Larbaud ;

– le *texte combinatoire*, qui propose plusieurs parcours à travers lesquels le lecteur/écrivain est appelé à choisir pour construire des

poèmes, des récits, des romans comme le fait Queneau dans *Cent mille milliards de poèmes* ou *Un conte à votre façon*;

– le *texte-inventaire*, obtenu en faisant la liste de ce qu'on aime, ou qu'on n'aime pas. À comparer ensuite, éventuellement, avec le même exercice fait par Barthes ou Pinget;

– le *faux proverbe*, où le détournement de sens d'un proverbe célèbre provoque des effets cocasses. Un exemple canonique : les 153 proverbes qu'Éluard et Perec ont « modernisé » en écrivant *153 proverbes mis au goût du jour* où l'on trouve « Il faut battre sa mère quand elle est jeune » à partir de « Il faut battre le fer quand il est chaud »;

– le *texte en langue inventée*, qui peut aller de la simple adoption d'un nouveau code à l'utilisation de mots totalement inventés fonctionnant comme des *jokers sémantiques* (voir le verbe « schtroumpfer » des bandes dessinées de Peyo) à la création de véritables langues artificielles, telle la « zaoum », le langage transmental des futuristes russes.

Et en classe, quelle démarche pédagogique ?

Le développement de la créativité lié à l'acquisition de l'écriture en langue étrangère ne serait pas possible si les « moyens pour écrire » ci-dessus présentés étaient proposés comme des exercices de grammaire. Mais s'il est difficile d'imaginer un enseignant qui exige des élèves un écrit quelconque lié à un processus créatif expliqué théoriquement, il est également difficile de penser que créativité et écriture puissent se développer dans un laisser-aller spontané, source de produits généralement médiocres.

Pour que l'utilisation des différentes techniques d'écriture créative soit optimale, on ne peut que proposer une pédagogie « douce » qui tienne compte, d'un côté, des acquisitions récentes en matière de fonctionnement du cerveau humain, et récupère, de l'autre, les critères de base de la non-directivité.

CE QUE DISENT LES NEUROSCIENCES

Les théories de Vygotski ont reçu, dans le temps, une validation croissante au fur et à mesure que les études sur le cerveau montraient que celui-ci fonctionne comme une unité systémique où sont en interaction continue les trois zones du cerveau : le cerveau reptilien, lié à la perception sensorielle; le cerveau limbique, siège de l'affectivité; et le cortex cérébral, dépositaire de l'abstraction, du goût pour l'art, de la logique...

Mais le développement des neurosciences a eu aussi raison de quelques mythes, dont celui de la période critique pour l'apprentissage

des langues et celui de la division entre « cerveau gauche » et « cerveau droit ».

Pour le premier, s'il est incontestable que le développement synaptique est plus intense chez les enfants en bas âge, « il n'existe aucune preuve démontrant que le nombre de synapses soit lié à la qualité ou à l'amplitude de l'apprentissage. De plus, même si certains neurones changent de taille avec l'âge, [...] certaines zones du cerveau continuent à produire des neurones. C'est le cas de l'hippocampe qui joue un rôle essentiel dans le processus de mémoire spatiale » (Petit, 2006 : 10), ce qui autorise à parler de « période sensible » mais nullement « critique ».

Quant au second, l'imagerie cérébrale a bien montré que les deux hémisphères sont en interaction continue pour les tâches à exécuter, malgré des différences fonctionnelles. « Des études ont également montré que des lésions du corps calleux entraînaient une déficience dans l'apprentissage du langage, déficience impossible si l'hémisphère gauche était seul en charge du développement du langage. Il serait presque dangereux de penser que le traitement du langage se situe uniquement dans l'hémisphère gauche chez tous les humains » (Thierry *et al.*, 2013 : 13).

La conclusion en est que la psychologie d'un côté et les neurosciences de l'autre permettent d'établir aujourd'hui des principes d'apprentissage assez solides, comme celui d'un apprentissage multi-sensoriel basé sur l'expérience, d'un apprentissage social mais conditionné par l'émotion, l'intention, le stress et celui d'un cerveau modulaire qui reste plastique tout au long de la vie.

NON-DIRECTIVITÉ ET SUGGESTION

La non-directivité, présente en pédagogie depuis bon nombre d'années, n'a pas toujours eu bonne cote à cause d'une série de fausses équivalences telles que :

- non-directivité synonyme d'anarchie ;
- non-directivité coïncidant avec un ensemble de techniques qu'il suffit de bien appliquer ;
- non-directivité comme attitude à utiliser seulement si les circonstances le permettent ;
- non-directivité comme attitude favorisant l'illusion spontanéiste déjà citée.

La non-directivité est par contre synonyme d'une pédagogie active dont le principal élément est le travail de groupe, à valoriser dans les techniques d'écriture créative car, du fait de favoriser les échanges et la production diversifiée, il est de par lui-même déclencheur de créativité.

Avec le travail de groupe, un autre élément de non-directivité à prendre en charge est l'élimination, dans le groupe-classe, de toute

hiérarchie ou censure, ce qui pose le problème délicat des relations à l'intérieur du groupe et entre groupe et enseignant. S'il est vrai que la hiérarchie élève-enseignant est facteur d'inhibition et n'a pas droit de cité dans une pratique didactique de valorisation du processus créatif, il est vrai aussi que c'est à l'enseignant de jouer jusqu'au bout son rôle de médiateur et d'éviter les frustrations ou les manifestations d'agressivité gratuite qui peuvent avoir lieu dans des groupes autogérés. Et c'est encore à l'enseignant de veiller à ce qu'aucun produit ne fasse l'objet d'une censure quelconque, tout comme il lui revient d'instaurer en classe un climat détendu qui favorise l'« infantilisation » – à ne pas confondre avec l'infantilisme –, définie par Lerède (1987 : 107) comme « une nouvelle attitude intérieure, faite de confiance, de spontanéité, de détente, de libre expression de l'imagination et de l'émotion ». Fruit d'un « désuggestionnement » positif, plus facile à l'intérieur du groupe, elle accepte le jeu, baisse la tension et le stress et évite les frustrations. Grâce à elle, on peut faire en sorte que la rationalité, l'éthique et l'émotion ne deviennent pas des barrières à l'expression du côté « artiste » du cerveau qui peut ainsi contribuer à améliorer l'apprentissage. Grâce à l'infantilisation on glisse, enfin, dans cet état de « pseudo-passivité de concert » qui est à la fois un état de distension et de concentration, condition idéale pour qu'une pédagogie douce comme la non-directivité puisse contribuer à l'acquisition d'une écriture où règnent le jeu et l'humour non pas comme éléments gratuits, mais comme expression de liberté.

Bibliographie

- BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E. (1987), *Productions écrites*, Paris, Hachette.
- CHRISTOPHE, S. et GROSSET-BUREAU, C. (1985), *Jeux poétiques et langue écrite*, Paris, Colin-Bourrelier.
- CARÉ, J.-M. et DEBYSER, F. (1991 [1978]), *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette/Larousse.
- DEBYSER, F. (1991a), « Créativité » (116-155), CARÉ, J.-M. et DEBYSER, F., *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette/Larousse.
- DEBYSER, F. (1991b), « Les Jeux du langage et du plaisir » (1-12), CARÉ, J.-M. et DEBYSER, F., *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette/Larousse.
- DOSTOÏEVSKI, F. (1880), « Lettere sulla creatività » (sélection de lettres figurant dans la *Correspondance* de Dostoïevski, 1830-1888), cité par PACINI, G. (2002).
- DUCHESNE, A. et LEGUAY, T. (1990), *Lettres en folie*, Paris, Magnard.
- DUCHESNE, A. et LEGUAY, T. (1987), *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard.
- GAUSSEL, M. et REVERDY, C. (2013), *Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux / dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ 86*, septembre, Lyon, ENS de Lyon. [En ligne] Consulté le 15/09/2015. URL : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=86&lang=fr>

- LÉRÈDE, J. (1987), *Suggérer pour apprendre*, Paris, CLE International.
- LUBART, T. (2003), *Psychologie de la créativité*, Paris, Armand Colin.
- MALINEAU, J.-H. (1984), *Des Jeux pour dire, des mots pour jouer*, Paris, L'École des loisirs.
- OULIPO (1973), *La Littérature potentielle*, Paris, Gallimard.
- PACINI, G. (2002), *F. M. Dostoïevskij*, Milano, Bruno Mondadori.
- PETIT, L. (2006), *La Mémoire*, Paris, PUF.
- RODARI, G. (1979), *Grammaire de l'imagination*, Paris, Les Éditeurs français réunis (traduction du texte italien *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973).
- SCHNEUWLY, B. et BRONCKART J.-P. (éds.) (1985), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestlé.
- SILVA, H. (2008), *Le Jeu en classe de langue*, Paris, CLE International.
- THIERRY, G. ; GIRAUD, A.-L. et PRICE, C. (2003), « Hemispheric Dissociation in Access to the Human Semantic System », *Neuron*, 38 (3), 499-506,
- GAUSSEL M. et REVERDY C. (2013).
- VYGOTSKI, L. (1985 [1934]), *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.
- VYGOTSKI, L. (1967), *Imagination et créativité à l'âge scolaire*, Moscou, Prosvesçenie
- VYGOTSKI, L. (1933), Conférence prononcée à l'Institut Pédagogique de Leningrad. [En ligne] Consulté le 15/09/2015. URL : <http://www.ich-sciences.de/fileadmin/texte/leroledujeudans.PDF>
- WEISS, F. (2002), *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette.
- YAGUELLO, M. (1984), *Les Fous du langage*, Paris, Seuil.

A *ctivités ludiques en classe de FLE et alternance des codes*

JOVICA MIKIĆ

ÉCOLE EXPÉRIMENTALE VLADISLAV RIBNIKAR
(BELGRADE, SERBIE)

Le traitement déclaratif de la langue maternelle en cours de langue étrangère varie considérablement en fonction de la méthodologie globale dans laquelle il s'inscrit et son usage effectif peut être influencé par certains facteurs liés au contexte. Un des facteurs de poids est sans aucun doute la question de savoir si tous les élèves d'une classe partagent ou non la même langue maternelle et si l'enseignant parle ou non cette langue. En ce qui concerne les jeux en classe de langue, le système plus ou moins structuré des règles et des consignes, ainsi qu'une implication plus ou moins soutenue des participants, peuvent avoir une incidence ultérieure sur l'alternance codique. S'agissant souvent d'activités prenantes pour les élèves, surtout dans l'apprentissage précoce, le recours à la langue maternelle peut représenter la « manifestation d'un besoin de communication qui a été créé mais qui ne trouve pas les moyens d'expression adéquats » (Silva, 2008 : 30).

L'objet de cet article est l'utilisation de la langue maternelle (désormais L1) pendant les jeux dans l'enseignement précoce du français langue étrangère (désormais L2) dans une école serbe où intervient un lecteur français. Il s'agit donc d'un contexte alloglotte dont la particularité est que l'enseignant de la L2, locuteur natif ne parlant pas la L1 des élèves, donne des cours en présence de l'enseignant qui partage leur L1. Dans cette situation, il est raisonnable de supposer que l'alternance des langues apparaîtra sous plusieurs formes et avec différentes fonctions, et nous nous sommes proposé de vérifier cette supposition à travers une recherche basée sur l'observation de classes et l'entretien avec les enseignantes.

Bien que les caractéristiques de la situation ne permettent pas de généraliser les résultats, il nous semble intéressant de l'examiner pour au moins deux raisons importantes : le recours à la L1 de la part des enseignantes peut mettre en lumière certaines stratégies implicitement

présentes, mais moins facilement repérables, dans leurs pratiques ordinaires; l'usage de la L1 de la part des élèves peut révéler non seulement les lacunes dans leur compétence, mais aussi leurs intérêts et leurs besoins communicatifs. Dans ce sens, la recherche peut fournir quelques pistes de réflexion didactique aux enseignants de la L2, qu'ils exercent leur métier dans leur pays ou à l'étranger.

P *arler en jouant et parler en langue maternelle*

Dans cet article nous utiliserons en guise de synonymes les termes « jeu » et « activité ludique ». Cette dernière est définie comme une activité « guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure [et qui] permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives » (Cuq, 2003 : 160).

Lors des activités ludiques, la parole remplit de multiples fonctions qui peuvent être classées selon les étapes de la réalisation. Lamy (1978) fait la distinction entre les expressions qui servent à introduire le jeu et celles qui sont utilisées pendant son déroulement. La fonction des premières est d'énoncer la règle et le déroulement du jeu; avec les secondes on exprime des commentaires sur le jeu (essayer de le comprendre et de le modifier, évaluer son intérêt, apprécier une action précise) et on parle à un joueur ou à propos de lui (donner un renseignement, encourager l'autre, l'intimider). Du point de vue didactique, l'important est que l'auteur fasse remarquer, au sein de toutes les sous-parties, l'emploi récurrent des éléments lexicaux ou grammaticaux qu'on peut faire apprendre aux élèves pour favoriser la fixation linguistique. Bien que Lamy se réfère à l'emploi de la L2, nous retenons sa classification comme point de départ dans l'analyse de la L1, tout en l'adaptant à la nature des jeux et en l'articulant avec les formes et les fonctions des énoncés.

Par alternance codique, on entend le changement de langues au cours de la communication. Au niveau de l'interaction, elle représente une ressource qui permet de remplir toute une gamme de fonctions, telles que combler des lacunes dans une langue, affirmer son identité, inclure ou exclure son interlocuteur d'un groupe social, faire de l'humour (Cuq, 2003 : 18).

Analysant le passage d'une langue à l'autre, Causa (1996a) identifie sept formes, dont trois sont significatives pour notre recherche : répétition, reformulation, achèvement. On entend par « répétition » la reprise d'un énoncé sans aucune modification; dans les « reformulations »,

un ou plusieurs éléments de l'énoncé ont subi une modification ; on parle d'« achèvement » quand une phrase est entamée dans une langue et terminée dans l'autre. Causa examine aussi l'origine de l'énoncé en L1 : il peut être initié par la personne qui le produit ou par un autre acteur (« auto- ou hétéro-déclenchement »), et son auteur peut se référer à lui-même ou à un autre acteur (par exemple « auto-répétition » ou « hétéro-répétition »). Notre analyse portera en outre sur le destinataire de l'énoncé en L1, ce qui est un aspect important dans la mesure où il peut révéler les besoins langagiers des acteurs et leurs stratégies communicatives.

Parmi les objectifs du passage d'une langue à l'autre, on fait une première distinction (voir Moore, 1996) entre les « alternances-relais », qui servent à la transmission des messages et au déroulement de la communication, et les « alternances-tremplin », qui mettent l'accent sur les moyens linguistiques et favorisent l'apprentissage. Partant de cette classification préliminaire, Maarfia (2008) élabore une typologie détaillée où les deux acteurs présents en classe sont pris en considération. Du côté de l'enseignant, l'alternance-relais remplit les fonctions dont l'objectif commun est la gestion de la classe, alors que l'alternance-tremplin relève des messages sur la langue en tant qu'objet d'apprentissage (expliquer un mot ou une règle, donner des consignes et des clarifications, faire passer le message, guider l'élève). L'apprenant recourt à l'alternance-relais pour demander ou donner une information, demander quelque chose et dénoncer un camarade, et il pratique l'alternance-tremplin pour s'assurer du sens d'un énoncé, répondre à une question ou pallier une insuffisance linguistique. Certaines fonctions, concernant les explications ou les informations, peuvent aussi être remplies par les deux acteurs (Maarfia, 2008 : 102). Nous ajoutons la supposition que certaines fonctions seront privilégiées pendant les jeux et que leur récurrence peut s'analyser selon les moments du jeu. La gestion de la classe ne sera l'objet de notre analyse que lorsque les énoncés sont directement liés à la réalisation du jeu.

Contexte

L'école « Vladislav Ribnikar » de Belgrade est un établissement où se pratique l'enseignement intensif du français et où interviennent des lecteurs français : pendant une année scolaire, chacun d'entre eux donne des cours dans plusieurs classes de différents niveaux, à raison d'une heure toutes les deux semaines. Dans ses pratiques, le lecteur met l'accent sur les interactions et les aspects civilisationnels et en ce

qui concerne le primaire – élèves de 9-10 ans dans le cas qui nous intéresse – les activités ludiques sont largement mises en pratique.

Les enseignants serbes chargés des cours de français langue étrangère assistent régulièrement aux cours du lecteur, et les raisons principales en sont les suivantes : le lecteur est débutant dans le métier ; il intervient dans un contexte scolaire nouveau et inconnu ; le rythme des interventions ne lui permet pas de suivre de près le progrès des élèves ; il ne parle pas leur langue maternelle. L'enseignant serbe peut donc jouer différents rôles qui vont de la gestion de la classe au soutien pédagogique et didactique, en passant par la médiation linguistique. Les élèves sont par conséquent mis en position de réaliser des activités ludiques et motivantes en L2, avec la possibilité de parler en L1 entre eux et avec l'enseignant.

Démarche

Notre recherche a été effectuée afin d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : Quelles sont les formes et les fonctions des énoncés produits en L1 aussi bien par les enseignantes que par les élèves, lors des différents moments des activités ludiques proposées par la lectrice étrangère ?

La collecte des données a été réalisée par l'observation non participante des cours animés par la lectrice en présence des enseignantes serbes. Après une étape de pré-observation, qui a servi à mieux définir la problématique et la démarche, nous avons observé deux fois chacune des quatre classes prises en charge par quatre enseignantes différentes (I, J, K, M). Notre objectif dans cette étape était de noter par écrit les énoncés des acteurs en L1, et de les compléter de remarques sur l'utilisation de la L2 et sur le déroulement des jeux. Dans l'analyse pragmatique des énoncés relevés (Coste, 1997 : 396), nous avons essayé de repérer les régularités dans l'occurrence de la L1 selon les étapes des jeux et d'en interpréter les formes et les fonctions.

La seconde source de données est l'entretien enregistré qui avait un triple objectif : mettre en rapport les interventions des enseignantes dans les cours de la lectrice avec leurs pratiques habituelles en classe ; faire émerger leurs représentations sur les rôles de la L1 au cours des jeux ; solliciter la réflexion sur l'utilisation optimale de la L1. Au cours de l'entretien, la lectrice posait des questions et participait à la discussion ; les trois enseignantes (I, J, M) exprimaient et échangeaient leurs opinions ; l'observateur ajoutait des précisions et des questions complémentaires.

Sur la base de ces deux sources, nous avons dégagé des régularités générales dans le recours à la L1 dans ce contexte précis et nous avons mentionné à la fin quelques implications didactiques qui en découlent.

Les résultats des observations

Dans la présentation des résultats, une combinaison des classifications s'est avérée nécessaire, étant donné que certaines fonctions sont liées à une étape ou sous-étape du jeu, alors que d'autres apparaissent à différents moments et correspondent aux catégories générales de l'alternance codique. En ce qui concerne les exemples cités, chaque énoncé en serbe est accompagné de sa traduction en français, avec l'indication de la classe (en signalant l'initiale du nom de l'enseignante).

DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTES

Expliquer les règles et le déroulement du jeu. Cette fonction exemplifie l'alternance-tremplin dans le sens où l'on utilise la L1 pour faire passer le message face à l'incompréhension des élèves. Il s'agit généralement de versions simplifiées des consignes de la lectrice (hétéro-reformulation), mais par ailleurs une enseignante recourt à l'auto-reformulation : la phrase énoncée en L2 est reprise en L1 avec l'ajout d'un nouvel élément. Les enseignantes donnent aussi leurs propres consignes ou interprétations des règles.

EXEMPLES : *šta ćete raditi za vikend* (ce que vous allez faire pour le week-end) (I); le même début... *isti početak za sve* (le même début pour tous) (K); *vidiš da deli papiriće* (tu vois qu'elle distribue des papiers) (M); *sad ćete da pogađate... pretpostavljam* (maintenant vous allez deviner... je suppose) (M).

Vérifier la compréhension. Ces énoncés relèvent de l'alternance-tremplin dans la mesure où ils sont tournés vers les moyens linguistiques nécessaires à la communication. Les enseignantes ne vérifient pas la compréhension de toutes les consignes de la lectrice, mais seulement celle du lexique qu'elles trouvent difficile pour les élèves. Dans leurs questions, les enseignantes peuvent nommer ou omettre l'expression dont elles demandent l'équivalent en L1.

EXEMPLES : *šta je rekla?* (qu'est-ce qu'elle a dit ?) (J); *kako se kaže na srpskom?* (comment on dit en serbe ?) (M); *je li neko čuo kako se kaže GREŠKA?* (est-ce que quelqu'un a entendu comment on dit FAUTE ?) (J).

Gérer la réalisation des tâches et la participation des élèves. Cette dénomination englobe les énoncés visant la gestion de classe, qui ont un rapport étroit avec les jeux et sont centrés sur la co-construction d'un

sens (alternance-relais). Les enseignantes prennent le plus souvent l'initiative, faisant rarement référence à ce que la lectrice a dit auparavant. L'alternance codique prend une forme d'auto-répétition ou d'auto-reformulation, mais l'achèvement apparaît aussi (l'enseignante désigne en L1 un élève, pour donner ensuite l'évaluation de la production écrite en L2).

EXEMPLES : *nemoj da pišeš* (n'écris pas) (M); *X mislim da tebe pita* (X je pense qu'elle te désigne) (J); *X lève-toi approche-toi du tableau...* *pridi pridi slobodno* (approche-toi approche-toi n'aie pas peur) (K); *X se javila ali...* (X a levé la main mais...) elle a tout à fait bien dit (J).

Évaluer et corriger. Cette fonction est située à la croisée des deux catégories majeures de l'alternance codique : dans la mesure où les énoncés mettent l'accent sur les moyens linguistiques, ils relèvent de l'alternance-tremplin ; mais comme l'évaluation fait partie des règles du jeu, ces énoncés exemplifient l'alternance-relais, car ils sont centrés sur la communication. Les enseignantes font référence à ce que la lectrice a dit ou donnent leurs propres appréciations et explications. Dans le premier cas, il s'agit d'hétéro-reformulations sous forme de discours indirect ; dans le deuxième cas, soit la phrase est prononcée seulement en L1, soit elle est dite en L2 et répétée en L1 avec un élément complémentaire (auto-reformulation).

EXEMPLES : *pita da li je napisano tačno...* (elle demande si c'est écrit correctement...) (M); *lepo je rekla À LA MAIN...* *nije rekla AU MAIN* (elle a bien dit À LA MAIN... elle n'a pas dit AU MAIN) (M); toutes les phrases sont correctes... *sve tri rečenice su tačne* (les trois phrases sont correctes) (K).

DU CÔTÉ DES ÉLÈVES

Demander d'expliquer et expliquer la règle ou le déroulement du jeu. Cette fonction relève à la fois de l'alternance-relais et de l'alternance-tremplin : les élèves demandent et donnent une information, mais ils s'assurent aussi du sens d'une consigne ou d'un énoncé. Pour demander des explications sur ce que la lectrice a dit, ils s'adressent principalement à l'enseignante, mais échangent aussi des informations entre eux.

EXEMPLES : *madame je l' treba ovo da podelimo?* (est-ce qu'il faut distribuer ça ?) (M); *moramo da sastavimo* (il faut associer) (K); *napiši šta ćeš raditi* (écris ce que tu vas faire) (I).

Demander des moyens linguistiques. Au sein de cette fonction appartenant à l'alternance-tremplin, on peut distinguer plusieurs visées : demander ou donner l'équivalent en L1, demander l'équivalent en L2, demander une information métalinguistique. Pour obtenir ou mettre à disposition les moyens linguistiques, ce qui arrive à divers moments du jeu, les élèves s'adressent à l'enseignante, mais aussi à leurs camarades. Les élèves répètent parfois les erreurs commises par leurs camarades en L2.

EXEMPLES : *šta je TROUSSE?* (qu'est-ce que c'est TROUSSE ?) (I); *kako se kaže PISATI?* (comment on dit ÉCRIRE ?) (I); *da li se piše ROLLER sa dva L?* (est-ce qu'on écrit ROLLER avec deux L ?) (I).

Demander de participer. Cette fonction relève de l'alternance-relais et nous y avons inclus la sollicitation des autres élèves à participer au jeu. En s'adressant selon le cas à la lectrice ou à l'enseignante, les élèves réalisent cette fonction parfois en français (*moi, moi*) et en anglais (*me, me*), mais le recours à la L1 est de loin le plus fréquent.

EXEMPLES : *hoću ja!* (je veux moi !) (K); *ja treba da odgovaram!* (c'est mon tour !) (M); *X digni ruku!* (X lève la main !) (I).

Exprimer un succès. Pour accomplir cette fonction, qui relève de l'alternance-relais, les élèves utilisent généralement des énoncés très courts. Ils s'expriment parfois en L2 (*j'ai fini, trouvé*), mais recourent le plus souvent à la L1. Il n'est pas toujours facile de savoir à qui ils s'adressent exactement. Deux cas de figure apparaissent en ce qui concerne la forme de l'alternance codique : utilisation exclusive de la L1 ou auto-répétition / reformulation.

EXEMPLES : *fini... našli!* (trouvé !) (J); *gotova sam* (j'ai fini !) (M); *madame ja znam!* (je sais !) (M); *znam ko je to!* (je sais qui c'est !) (K).

Dénoncer une irrégularité. Les élèves expriment leur mécontentement en L1 – ce qui relève aussi de l'alternance-relais – en s'adressant à toute la classe, à un élève ou à l'enseignante. L'utilisation de la L1 est presque généralisée, mais on constate aussi la mise en œuvre de l'auto-reformulation : parlant à la lectrice, un élève essaie de passer le message en L2, mais, faute de moyens linguistiques, finit par produire la phrase en L1.

EXEMPLES : *nije pošteno!* (c'est pas juste !) (J); *ja sam pre njega napisao* (j'ai écrit avant lui) (M); les feuilles... *nije dao list* (il n'a pas donné la feuille) (J).

Évaluer et corriger. L'appréciation et la correction des productions visent l'apprentissage (alternance-tremplin) tout comme la communication (alternance-relais). Les énoncés, généralement très courts, sont exprimés le plus souvent en L1, mais la L2 y apparaît aussi (*correct, faux, apostrophe*). Le destinataire le plus fréquent est un élève, celui qui a parlé ou écrit en L2. Les élèves donnent aussi des commentaires ironiques à propos des fautes de leurs camarades.

EXEMPLES : *nije X* (ce n'est pas X) (K); *samo jednu grešku* (une seule faute) (J); *madame... treba apostrof* (il faut l'apostrophe) (I).

E ntretien avec les enseignantes

Les résultats de l'entretien sont présentés selon les questions abordées, et dans les réponses des participantes les points de convergence et de divergence sont mis en évidence.

Quel est le rapport entre la L2 et la L1 dans les cours des enseignantes ? Toutes les trois affirment qu'elles utilisent en classe la L2 et la L1. Elles essaient d'expliquer les mots inconnus en recourant aux synonymes ou aux dessins, mais quand ce n'est pas efficace, elles traduisent en L1. J s'adresse aussi aux meilleurs élèves avant de donner elle-même la traduction car, selon elle, il y en a toujours quelqu'un qui comprend.

Les activités de la lectrice sont-elles en cohérence avec ce que les enseignantes font dans leurs cours ? La lectrice signale que les enseignantes ne savent pas toujours ce qu'elle projette de faire la prochaine fois. J ajoute que dans la majorité des cas la lectrice demande l'opinion des enseignantes et que parfois ces dernières lui font des suggestions. La lectrice s'efforce de ne pas sortir du cadre des activités en cours : si elle privilégie les activités ludiques, elle commence toujours son cours par la révision du point linguistique travaillé avec l'enseignante. Selon la lectrice, le travail d'équipe est indispensable parce qu'elle n'intervient qu'une fois toutes les deux semaines.

Les élèves réalisent-ils mieux le jeu proposé par la lectrice quand on leur fournit la traduction des consignes et des règles ? Les enseignantes soulignent l'utilité de la traduction, en accordant une grande importance à la compréhension des consignes. J avoue qu'elle se précipite souvent dans la traduction et elle trouve que c'est une erreur : pour les élèves qui ne sont pas concentrés il faudrait, selon elle, répéter la consigne deux ou trois fois, en réservant la traduction aux plus faibles.

Quand les enseignantes traduisent, est-ce que ce sont des mots, des phrases ou des explications complémentaires ? Même si la réponse dépend de la complexité de la consigne, les enseignantes proposent la traduction d'un seul mot au début, mais cela finit par devenir souvent la traduction de la phrase entière. En outre, M donne des explications complémentaires à propos des règles et J traduit quand elle voit que certains élèves ne commencent pas à réaliser le jeu. I souligne que les élèves lui demandent souvent de traduire et propose à la lectrice, pour éviter cette demande d'aide, de rester parfois seule en classe ; J, qui a déjà travaillé avec les lecteurs français, précise que la lectrice ne devrait pas rester seule avec les élèves durant un cours entier.

À quel moment du jeu les enseignantes interviennent-elles le plus en L1 ? C'est pendant le déroulement du jeu que toutes les enseignantes interviennent le plus, mais parfois également au moment de l'explication de la consigne.

Que pensent-elles d'une liste d'expressions que les élèves devraient s'approprier pour mieux comprendre et s'exprimer pendant les jeux ? Sur la liste, rédigée par la lectrice, figurent les expressions françaises qui, à son avis, posent des problèmes de compréhension ; cette liste, selon la lectrice et l'observateur, devrait être complétée par les suggestions des enseignantes. Celles-ci sont d'accord sur le fait qu'il faut ritualiser

l'utilisation de ces phrases, d'autant plus que la plupart des expressions concernent d'autres activités en classe de langue. La lectrice retient que la liste pourrait aussi faciliter le travail du prochain lecteur.

I *nterprétation des résultats*

Pour répondre à la question de départ, nous allons résumer les particularités de l'alternance codique dans le discours des enseignantes et dans celui des élèves. En ce qui concerne les premières, les traits caractéristiques sont la reformulation des règles et consignes par réduction, la vérification sélective de la compréhension et l'initiative dans la gestion des jeux. Autant de formes de la stratégie d'appui qui consiste en « l'utilisation de la langue maternelle du public répondant à des besoins différents qui vont de la simplification à la création de connivence » (Causa, 1996b : 86). Les réponses données lors de l'entretien suggèrent que les enseignantes utilisent ces mêmes stratégies dans leurs cours habituels, et les raisons probables sont qu'elles connaissent le niveau de compétence des élèves, ainsi que leurs styles d'apprentissage et de communication. Chez les élèves, le recours à la L1 vise principalement la transmission des messages ou la poursuite de la communication (cf. Castellotti, 2001 : 63). L'alternance codique est diversifiée surtout pendant le jeu, quand, d'ailleurs, les enseignantes pensent qu'elles interviennent le plus. Les élèves s'adressent à l'enseignante, mais communiquent aussi entre eux pendant les divers moments du jeu et avec différents objectifs. Cette volonté de participer au jeu confirme la position selon laquelle « le passage à la langue maternelle pour communiquer *pendant* mais aussi *sur* le jeu, est en fait un indice de l'implication des apprenants dans l'activité proposée » (Silva, 2008 : 30).

C *onclusion*

Notre recherche ne peut que confirmer que dans l'enseignement/apprentissage des langues il est judicieux de prendre en considération les réalités de la classe et de construire, ensemble et en continu, des dispositifs facilitateurs. Si on se place dans une perspective plurilingue (Castellotti, 2001 : 106), il est indispensable de légitimer l'alternance des langues et d'effectuer sa didactisation. En ce qui concerne précisément les jeux en classe, nous aborderons le traitement didactique de

deux aspects : compréhension des consignes et inscription de l'usage de la L2 dans les règles des jeux.

Quant aux consignes, si elles sont simples et précises, nous partageons l'opinion que cette communication didactique « doit être mise en place le plus tôt possible pour que l'enseignant puisse l'utiliser pour toutes les activités pédagogiques et à chaque leçon » (Weiss, 2002 : 16). Mais les jeux peuvent comprendre un système de règles complexes qui n'est pas directement transférable dans les activités pédagogiques quotidiennes. Il s'agit, dans l'enseignement en général, de savoir si on doit « laisser les élèves "se débrouiller" avec une consigne parfois complexe, ne pas trop vite répondre aux demandes d'explication » [ou bien] « leur donner la clé qui leur manque, sans laquelle ils vont s'enfermer et échouer » (Zakhartchouk, 2000 : 71). Dans les jeux en classe de L2, il nous semble que la mise en place de stratégies diversifiées est nécessaire et que le recours à la L1 est parfois pertinent. Le locuteur natif a, de son côté, tout intérêt à apprendre le lexique de base des consignes et des règles en L1 des élèves, surtout quand il travaille dans le même contexte pendant une période importante et que le groupe est linguistiquement homogène.

En ce qui concerne les règles des jeux, Silva (2008 : 30) propose d'annoncer explicitement aux participants que tout recours à la L1 sera pénalisé dans le cadre du jeu, mais il est tout autant possible de gratifier le respect de la règle. Pour remédier au manque de moyens linguistiques, il convient surtout de fournir aux participants, avant le jeu, les éléments nécessaires à la communication ludique (voir Lamy, 1978 : 17-23, et Silva, 2008 : 30-31). La proposition avancée lors de l'entretien avec les enseignantes était justement d'élaborer une liste qu'on pourrait élargir progressivement et l'adapter aux spécificités de chaque jeu particulier. L'objectif principal serait de partir des besoins langagiers exprimés en L1 et de ritualiser l'emploi en L2 des expressions dont l'occurrence est plus ou moins fréquente.

L'idée directrice de nos propositions est en effet qu'il ne s'agit pas de fuir la langue des élèves, mais de s'approcher de la langue cible. Selon Puren, c'est « ce processus général de "minoration" progressive de L1 qui est important (et l'effort correspondant de la part des apprenants), et non le pourcentage d'utilisation de L1 et de L2 à tel ou tel moment » (2012 : 4). Les jeux en classe ont de grandes potentialités, toujours à explorer, permettant de faciliter ce parcours.

Bibliographie

- CASTELLOTTI, V. (2001), *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.
- CAUSA, M. (1996a), « L'Alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les Carnets du Cediscor* 4. [En ligne] Consulté le 07/03/2015. URL : <http://cediscor.revues.org/404>

- CAUSA, M. (1996b), « Le Rôle de l'alternance codique en classe de langue », Moirand, S. (coord.), *Le français dans le monde. Recherches et applications : Le discours : enjeux et perspectives*, 85-93.
- COSTE, D. (1997), « Alternances didactiques », Castellotti, V. et Moore, D. (coord.) *Études de linguistique appliquée 108 : Alternances des langues et apprentissages*, 393-400.
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- LAMY, A. (1978), « Ce qu'on dit quand on joue » (13-23), CARÉ, J.-M. et DEBYSER, F., *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, BELC/Hachette et Larousse.
- MAARFIA, N. (2008), « L'Alternance codique en classe de français en deuxième année primaire. Entre fonction communicative et fonction didactique », *Synergies Algérie 2*, 93-107.
- MOORE, D. (1996), « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en langue étrangère 7*. [En ligne] Consulté le 07/03/2015. URL : <http://aile.revues.org/4912>
- PUREN, C. (2012), « Fonctions de la traduction en didactique des langues-cultures », *Site personnel de Christian Puren*. [En ligne] Consulté le 29/03/2015. URL : <http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/033/>
- SILVA, H. (2008), *Le Jeu en classe de langue*, Paris, CLE International.
- WEISS, F. (2002), *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2000), « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », *Repères 22*, 61-81.

I ntercompréhension et approche ludique : jouer aux cartes pour acquérir du vocabulaire dans une perspective plurilingue

CLAUDINE FRANCHON
UNIVERSIDADE DE BRASILIA

De nombreux travaux en sciences de l'éducation et en didactique des langues étrangères s'accordent à trouver à l'utilisation du jeu dans l'apprentissage de nombreux atouts, soit du point de vue motivationnel (Sauvé et al., 2007 : 96-97), soit quant au développement de compétences (Halliwell, 1995 : 5-6). Dans le cas spécifique du jeu en classe de langue, l'un des éléments cruciaux du jeu semble notamment être qu'il permet de mettre en place des échanges linguistiques authentiques dans une interaction entre plusieurs personnes.

Le modèle de Klein (cité par Anderson, 1999 : 70) concernant l'apprentissage d'une langue met l'accent sur l'intégration sociale, les besoins de communication et les attitudes des apprenants parmi les facteurs clefs qui caractérisent le processus d'acquisition et que l'on retrouve dans l'essence même du jeu, lequel fournit les moyens de travailler en groupe de façon dynamique et diversifiée. Le groupe comme lieu privilégié de la parole et de la communication est aussi le lieu idéal de l'action sociale. Quant au lexique, les relations morphologiques qui constituent des données observables, manipulables, analysables, pourront offrir une entrée ludique pédagogiquement et didactiquement intéressante pour les apprenants.

Forts de ces constatations, nous conduirons une réflexion sur l'acquisition lexicale dans une perspective trilingue basée sur la proximité des

langues romanes. Notre démarche didactico-pédagogique bénéficiera des atouts de l'intercompréhension (IC) entre locuteurs romans. La dimension ludique par laquelle nous abordons l'enseignement/apprentissage du lexique permettra de mettre en place une méthodologie centrée sur le fond et la forme des ressources lexicales en langue et discours. Notre article abordera dans un premier temps les apports de la dimension ludique puis se focalisera sur les tenants et aboutissants de l'IC pour aborder par la suite notre approche plurilingue par les mots construits ainsi que le matériel élaboré comprenant les activités ludiques d'exploitation.

L a fonction du jeu dans l'apprentissage

Il n'y a pas une pédagogie du jeu, c'est là un mythe forgé par ceux qui rejettent cette approche, mais une variété de pratiques pédagogiques qui accordent un rôle essentiel au jeu dans des contextes différents. Il me semble que la justification du jeu oscille, sans que cela soit clairement exprimé, entre une vision de vecteur de l'apprentissage (c'est par le jeu que l'on apprend), de contexte de l'apprentissage (c'est dans le jeu que l'on apprend), de condition favorable à celui-ci (c'est autour du jeu que l'on apprend, le jeu permettant d'être disponible à l'apprentissage). (Brougère, 2006 : 75)

Ces propos exposent les réalités diversifiées que le jeu recouvre et dont il faut être conscient pour appréhender avec justesse la pensée ludique. À ce sujet, Silva (2008) évoque pour cerner la complexité du jeu et les usages qui en sont fait en classe de langue quatre catégories correspondant à quatre grandes régions métaphoriques : le matériel, le contexte, la structure et l'attitude qui permettent de prendre en compte la plupart des sens attribués au phénomène ludique et de mieux comprendre ce qui les unit et ce qui les sépare.

L'approche actionnelle prônée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et dans laquelle l'apprenant est un acteur social qui doit accomplir des tâches permettra d'intégrer le jeu dans l'enseignement. L'apprenant qui joue va non seulement s'affirmer en tant qu'acteur social, utiliser des ressources diverses pour répondre aux règles du jeu dans l'objectif de parvenir au but du jeu mais surtout être motivé, prenant plaisir à utiliser la/les langue(s) nouvelle(s) dans une situation plus ou moins réelle de communication. C'est en ce sens que dimension ludique et approche actionnelle sont liées, le jeu étant une manière de rendre les apprenants acteurs de leur apprentissage. Cette motivation se manifeste habituellement par le déploiement d'énergie, d'enthousiasme, de persévérance avec « une activité intrinsèquement motivée, qui est pratiquée pour elle-même, pour son contenu » (Piche, 2003 : 66).

DÉFINITIONS

En tant qu'approche plurielle de l'enseignement/apprentissage des langues, l'IC se situe dans le cadre des courants didactiques plurilingues et interculturels. Nombre d'auteurs ont tenté de définir l'IC, que ce soit dans le domaine de la compréhension en interaction ou de la compréhension en simple réception.

La compréhension en interaction désigne l'échange communicatif, c'est-à-dire, lorsque chacun s'exprime dans sa langue et comprend celle de l'autre. À ce propos, Carrasco Perea conçoit l'IC comme une « compréhension croisée qui s'établit entre locuteurs qui, par choix ou par défaut, s'expriment chacun dans une langue tout en étant capables de comprendre celle de leur interlocuteur » (Carrasco Perea, 2010 : 7). Nous retiendrons également la définition de Capucho qui attribue à l'IC un sens très élargi, la définissant comme un « développement de la capacité de co-construction de sens dans la rencontre entre langues différentes et le fait d'utiliser de façon pragmatique cette capacité dans une situation communicative concrète »⁴⁶ (2004 : 86). Par ailleurs, Meissner envisage l'IC comme « la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise sur la base d'une autre langue [...]. Il est évident qu'en comprenant une langue romane, on en comprend déjà plus ou moins une deuxième, une troisième, quatrième... » (2004 : 3). Ces propos retiennent toute notre attention car ils mettent clairement l'accent sur la notion de parenté linguistique qui est centrale dans la démarche intercompréhensive.

DIDACTIQUE DE L'INTERCOMPRÉHENSION

Les recherches en didactique de l'IC ont débuté sous l'impulsion de l'étude des langues romanes (Eurom4 – Blanche-Benveniste, Galatea – Dabène) pour lesquelles de fructueux travaux ont été réalisés en démontrant combien il était important d'augmenter les compétences d'apprentissage des élèves. Mais le champ d'application de l'IC ne se limite pas aux spécialistes en langue romane, il s'applique aussi aux langues germaniques ou encore aux langues slaves.

Meissner (2004) définit la didactique de l'IC ou du plurilinguisme comme une *didactique transférentielle*, c'est-à-dire une didactique qui amène les apprenants à établir des liens de parenté existants entre les langues sur la base d'une autre langue (langue maternelle ou langue connue) afin de les sensibiliser à la fois aux langues et aux cultures.

46. « Desenvolvimento de capacidade de co-construção de sentido no encontro entre línguas diferentes e fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta ».

Comme le rappelle Robert, la didactique romane privilégie « l'opposition entre langues apparentées et langues non apparentées génétiquement » (2004 : 499-500). Il ajoute que

les termes langues voisines, langues proches, langues apparentées, langues sœurs fonctionnent comme des quasi-synonymes et s'opposent à langues lointaines ou éloignées. La différence entre ces deux catégories réside dans la possibilité ou non d'intercompréhension, mais chaque didactique trace de façon arbitraire les frontières entre les notions de langues étrangères, langues voisines, langues proches, etc. (Robert, 2004 : 500)

Quoi qu'il en soit, pour remédier au flou terminologique concernant les langues génétiquement apparentées (voisines, proches, sœurs) qui font l'objet de nos travaux, Robert propose une distinction pertinente qu'il puise dans la sociolinguistique avec la notion de *langues collatérales*, définies comme « variétés proches aux plans linguistique, sociolinguistique et historique, historiquement liées par les modalités de leur émergence et de leur développement » (2004 : 501).

STRATÉGIES D'INTERCOMPRÉHENSION

Notre travail sur le développement des compétences morpho-lexicales en IC nous amène à considérer plus spécifiquement, en termes de stratégies cognitives, les opérations d'inférence et de transfert des connaissances.

Inférer par contexte immédiat, par contexte proche ou par contexte large pour une famille de langues, c'est faire face à des parallélismes mais aussi établir des relations de cohérence pour cerner au plus près la compréhension. Comme l'évoque Blanche-Benveniste, « le réseau des propriétés de combinatoire du lexique augmente avec des textes plurilingues auxquels le locuteur est confronté, et dont le lexique n'est pas toujours transparent, mais qu'il peut calculer à partir de sa langue maternelle, par une série d'inférences bien ordonnées » (2005 : 8). Sur le concept d'opacité, Castagne écrit que « la découverte de ces segments opaques peut se faire grâce à plusieurs indices (contexte et thématique connus, structure syntaxique identifiée, proportion lexicale transparente forte) qui permettent, en faisant des inférences, de deviner les segments en question » (2002 : 26). Dans le domaine des langues voisines, Bougé et Cailliès évoquent plusieurs catégories d'inférences dont les *inférences de liaison* et *d'élaboration*, et expliquent qu'« une inférence de liaison consiste à lier des éléments dans un texte alors qu'une inférence d'élaboration consiste à récupérer des informations en mémoire à long terme, liées à la situation décrite par le texte » (2003 : 80). Ils mentionnent également les inférences de type logique (*inductives*, *déductives* et *analogiques*) ainsi que les *inférences lexicales* qui

consistent à inférer la signification des mots étrangers à partir des connaissances lexicales et syntaxiques sur la langue en question ou grâce à la forte parenté de la langue étrangère.

Quant au transfert, il désigne « la distance entre les langues perçue par l'apprenant » (Kellermann, 1983 : 114). La perception de l'apprenant est de nature subjective, ce qui veut dire que ce qu'il perçoit n'est pas forcément en adéquation avec la typologie réelle. Aussi, le transfert est d'autant plus facile si l'apprenant juge que la distance entre sa langue maternelle (LM) ou une langue qu'il connaît bien et la langue étrangère (LE)/langue cible est proche. Le transfert peut être de nature positive (lorsque les structures de la LE coïncident avec celles de la LM) ou négative (les structures entre la LM et la LE se différencient) comme le souligne Jamet (2009 : 56).

L *'approche par les mots construits appliquée à l'élaboration de jeux plurilingues*

Il convient d'exposer le contexte et les apports scientifiques de notre démarche romanophone qui sous-tendent l'élaboration des jeux lexicaux plurilingues.

PROPOSITIONS DIDACTIQUES ET CHOIX DES LANGUES

Notre approche pédagogique se fonde sur les travaux et les expérimentations de Calaque (2002), qui propose des outils pour construire progressivement chez l'apprenant un système lexical structuré et cohérent en articulant langage et pensée à travers la manipulation de mots. À partir de son ouvrage *Les Mots en jeu. L'enseignement du vocabulaire* (2002), destiné à un public francophone, nous avons réalisé une traduction-adaptation afin de mettre en place un travail morpho-lexical permettant de traiter simultanément espagnol, français et portugais, sur la base de répertoires d'affixes et de radicaux plurilingues. Notre recherche est ainsi orientée selon une perspective morphologique dérivationnelle contrastive. En ce sens, nous avons procédé à des adaptations (ajouts/ suppressions) significatives par rapport à la proposition initiale de Calaque, au niveau de la sélection du corpus lexical, de l'arrière-plan théorique, des apports de la linguistique contrastive et de la composition des répertoires pour chacune des trois langues romanes, afin que la correspondance formelle et sémantique soit respectée entre les items des trois langues traitées et que l'apprenant puisse donc construire par lui-même l'architecture de la ou

des nouvelle(s) langue(s) selon un passage réflexif. Il s'est agi de rendre opératoire la mise en réseau, organisée et structurée, de connaissances et de savoirs linguistiques afin d'œuvrer activement au décloisonnement de l'enseignement/apprentissage des langues. C'est dans un esprit de reformulation des exercices traditionnels sur les affixes et les radicaux que nous avons établi notre démarche plurilingue d'acquisition lexicale pour les trois langues mises en correspondance selon la pédagogie du jeu.

Le choix des langues a été conditionné, pour le portugais, par l'environnement lusophone dans lequel notre travail d'enseignant-chercheur s'intègre. Quant à la langue espagnole, elle jouit d'un statut privilégié auprès des instances éducatives brésiliennes en tant que première langue étrangère.

L'élaboration du corpus trilingue (constitué des répertoires des langues génétiquement apparentées) nous a permis la réalisation de jeux qui s'adressent à des apprenants francophones, hispanophones et lusophones désireux de développer des compétences morpho-lexicales et d'enrichir leur vocabulaire dans une ou deux des langues cibles de leur choix : espagnol, français, portugais.

FORMATION DES MOTS DU CORPUS ET COMPÉTENCES MORPHOLEXICALES

En termes de morphologie dérivationnelle, les travaux consacrés aux questions relatives au rôle de la morphologie sur les procédures d'accès au lexique et sur le mode de représentation lexicale des mots complexes morphologiquement (mots construits) n'obtiennent pas de réponse définitive et tranchée. Plusieurs théories et modèles ont vu le jour. Une importante question qui se pose est de savoir comment, sur quelle base, les mots construits, c'est-à-dire analysables en radical et affixes, sont représentés et comment ils sont identifiés dans notre lexique mental, par rapport aux mots morphologiquement simples. La problématique s'articule principalement autour de deux positions tranchées. Certains travaux semblent vérifier l'hypothèse décompositionnelle (les mots sont représentés dans le lexique mental selon leurs composantes morphologiques). Murrell et Morton (1974), Taft et Forster (1975, 1976), Taft (1979), Laudanna *et al.* (1994, 1997), Feldman (1991) militent en ce sens. Par ailleurs, d'autres recherches soutiennent l'hypothèse que les mots construits y sont représentés individuellement, de façon unitaire comme les mots simples autrement dit que les formes de surface sont traitées directement et ont une entrée indépendante dans le lexique mental (Manelis et Tharp, 1977). Pour notre part, nous privilégions, en mettant en évidence l'existence de certaines tendances, régularités ou irrégularités dérivationnelles, l'hypothèse analytique, avec des unités lexicales associées aux éléments de formation (série de préfixes, de suffixes, de radicaux). Aussi,

reprenant les hypothèses de Corbin (1987), le sens d'un mot construit sera prédictible à partir de sa structure morphologique et la forme d'un mot construit sera toujours partiellement prédictible à partir de son sens, puisque susceptible d'être choisie parmi plusieurs formes. Les morphèmes et les lexèmes en tant qu'unités signifiantes (lexicalement et syntaxiquement) susceptibles d'entrer dans des compositions orthographiques diverses, représentent ainsi des unités potentiellement différenciées et organisées dans le lexique mental.

Jeux lexicaux et visée constructiviste

La structuration morphologique et sémantique des langues en contact est construite de façon progressive et est rendue opérationnelle via la manipulation des mots sous la forme de cartes de jeux trilingues qui exploitent le développement des compétences de transfert morpho-lexicales entre les langues romanes.

La dimension ludique de notre démarche pédagogique contribue à organiser et structurer le processus psychique de l'individu et l'aide à élaborer ces capacités cognitives et affectives dans un climat de confiance. En effet, le travail en groupe que permet le jeu des situations qui se rapprochent des situations d'échanges, non seulement avec l'enseignant mais avec ses pairs, ce qui lui permet de co-construire ses connaissances. La nécessité d'agir ensemble pour réaliser une activité concrète (une tâche), à but social, afin de faire avancer la collectivité vers la solution finale/la résolution du problème, fait que les apprenants partagent les connaissances entre eux et prennent conscience de leurs propres acquis. Ainsi en termes d'acquisition plurilingue, nous nous trouvons dans une perspective qui implique, dans la lignée d'une vision constructiviste, un développement constitué des réactions des apprenants aux sollicitations de l'environnement. Comme Piaget le revendique pour l'enfant qu'il envisage comme acteur de son développement (l'activité organisatrice du sujet), l'action va jouer un rôle prépondérant dans l'élaboration des processus cognitifs de l'apprenant. Aussi, revenant sur la valeur éducative des activités ludiques, Brougère affirme que « c'est dans le jeu que l'enfant apprend et apprend à apprendre. C'est un moyen d'essayer et d'explorer, par lequel il ne peut se tromper. [...] L'effet premier du jeu est d'apprendre la culture du jeu. En jouant, on apprend avant tout à jouer » (2006 : 4). Dans la perspective plurilingue qui est la nôtre, sur la base des activités/tâches lexicales ci-dessous, l'apprenant, via le jeu, sera à la fois récepteur et producteur, comme dans une vraie interaction sociale. La batterie d'activités/tâches à notre disposition comprend :

1. l'assemblage des éléments constitutifs des mots;
2. la distinction des catégories grammaticales;
3. la distribution des préfixes et suffixes (régularités combinatoires);
4. la reconnaissance et interprétation des préfixes, suffixes et radicaux communs à une série de mots (forme et signification de l'élément);
5. l'établissement de relations sémantiques entre les mots (sens objectifs / sens subjectifs);
6. la compréhension de notions générales et repérage des éléments qui expriment ces notions (temps, espace, quantité, opposition);
7. l'appropriation des éléments (préfixes, suffixes et radicaux) appartenant au vocabulaire de différentes disciplines ou d'une discipline donnée.

La dimension transversale de l'apprentissage mis en œuvre – qui développe la capacité de transfert et d'inférence au moyen de la manipulation de cartes de jeux trilingues, selon l'approche par les mots construits –, induit l'établissement de relations sémantiques entre les mots dans une dynamique romane qui sensibilise l'apprenant à la régularité combinatoire romanophone. La pédagogie de l'alternance des langues s'inscrit alors dans un rapport entre pensée, mot et action.

MATÉRIEL LEXICAL À DISPOSITION

Plusieurs supports s'associent les uns aux autres de façon modulaire. Les ressources linguistico-ludiques peuvent être élargies ou réduites dans leur format et leur exploitation selon les objectifs pédagogiques, le niveau et l'âge des apprenants. On peut également réorienter le contenu des cartes (focus sur le vocabulaire courant ou sur le lexique spécialisé) en fonction des impératifs pédagogiques.

Le fonctionnement lexical sera abordé à partir des outils combinatoires suivants :

1. cartes-éléments : 33 cartes-préfixes, 29 cartes-suffixes, 36 cartes-radicaux;
2. cartes-mots (mots constitués) : 263 cartes-mots ciblées préfixes + 246 cartes-mots ciblées suffixes + 268 cartes-mots ciblées radicaux;
3. répertoires de listes de mots avec préfixes de base, suffixes de base et radicaux de base;
4. descriptif des activités et règles des jeux;
5. éléments complémentaires : répertoire de mots d'origine gréco-latine, alphabets phonétiques espagnol, français et portugais.

À titre illustratif, nous présentons ci-dessous (voir fig. 1 et tableaux 1 à 3) trois exemples de carte afin de visualiser leur conception pour un apprentissage bi- ou plurilingue (espagnol, français et portugais). À noter que leur configuration n'empêche pas des activités ludiques monolingues.

Figure 1. Modèles de cartes (organisation des éléments de composition sur les cartes).

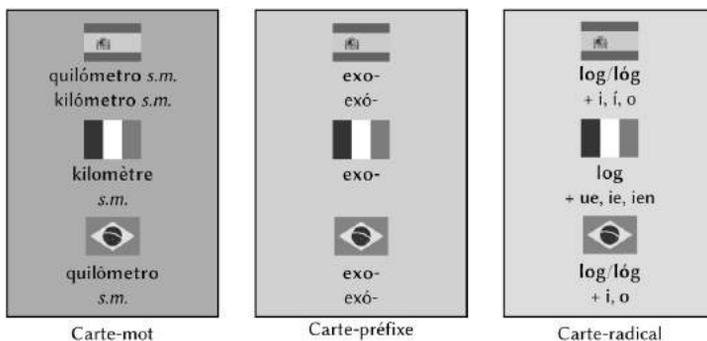


Tableau 1. Échantillon des répertoires des éléments de composition figurant sur les cartes.
Corpus des préfixes

33 PRÉFIXES		
ESPAÑOL	FRANÇAIS	PORTUGUES
ant-, anti-, anti-	ant-, anti-	ant-, anti-, anti-
aut-, auto-	aut-, auto-	aut-, auto
co-, com-, con-, col-	co-, com-, con-	co-, com-, con-, col-

Tableau 2. Échantillon des répertoires des éléments de composition figurant sur les cartes.
Corpus des suffixes

29 SUFFIXES		
ESPAÑOL	FRANÇAIS	PORTUGUES
-able	-able	-ável
-ada	-ade	-ada
-aje	-age	-agem

Tableau 3. Échantillon des répertoires des éléments de composition figurant sur les cartes.
Corpus des radicaux

36 RADICAUX		
ESPAÑOL	FRANÇAIS	PORTUGUES
act, acc, acti, acto	act, acte, acti, actu	at, ac, ati, ato
antrop, antropo, antropó	anthrop, anthropo, anthropo	antrop, antropo, antropó
astr, astri, astro	astr, astro	astr, astri, astro

A ctivités ludiques d'exploitation

Les activités proposées ne se limitent pas aux salles de classe ou à un appui exclusivement scolaire. Elles se fondent sur l'idée que le vocabulaire n'est pas seulement un outil de langue mais qu'il est aussi un moyen de communication et de connaissance que chacun utilise à sa manière.

Les jeux proposés s'organisent selon trois types d'activités (jeux d'association/jeux de construction/jeux de classement) permettant la prise de parole et la verbalisation des mots mais aussi la production d'un énoncé comportant « le mot en jeu » contextualisé, ce qui est particulièrement recherché en didactique des langues et des cultures. Afin de mettre en évidence le processus ludique en relation avec le passage éclairé d'une langue à l'autre, et la manière dont on peut concevoir l'apprentissage non comme la superposition de plusieurs corps de savoirs pris isolément mais comme le lieu d'un bilinguisme/plurilinguisme, nous traiterons ici dans le détail, parmi les nombreuses options d'exploitation possibles, un jeu d'association.

Les jeux d'association envisagés sont centrés sur l'exploration des différents types de relations formelles et sémantiques entre les mots. L'accent est mis sur la découverte et la construction de ces relations. Les associations pourront être personnelles, évidentes (fondées sur l'expérience quotidienne, sur des représentations familières, sur des stéréotypes) ou bien fondées sur le paradoxe ou des scénarios imaginaires (*Mariages insolites*). À titre illustratif, dans le cadre du *Jeu des 12 séries*, l'on dispose d'un ensemble de 12 séries constituées d'un minimum de 6 cartes-mots qui auront en commun un élément, relevant soit du préfixe, du suffixe ou du radical. Dans chaque série, les mots sont classés par ordre alphabétique et l'élément commun est signalé en gras, ce qui permet d'identifier morphologiquement la série. Par exemple, lorsque le focus porte sur l'élément suffixe, on aura : **acep-table** – **desechable** (esp.); **acceptable** – **jetable** (fr.); **aceitável** – **descartável** (port.). On pourra, en fonction du nombre de joueurs, disposer du jeu complet ou utiliser un nombre réduit de cartes en ôtant une ou plusieurs séries (mode simplifié). Il s'agira ici, selon le principe du jeu des 7 familles, de reconstituer les différentes séries de cartes-mots sur la base d'un élément morphologique préfixe, suffixe ou radical. La démarche est la suivante :

1. Mélanger les cartes et les distribuer en nombre égal à chacun des joueurs ou groupes de joueurs.
2. À tour de rôle, chaque joueur interroge un joueur de son choix ou celui qui est placé à sa droite.
3. La demande se formule ainsi. Le joueur A demande au joueur B : « Dans la série -ável (nom de l'élément), je voudrais obtenir la première/ la dernière carte ». Si le joueur B a la carte demandée, il lit à

voix haute le mot correspondant *jetable, descartável*, par exemple. Pour obtenir cette carte, le demandeur doit présenter le mot en contexte soit dans un petit énoncé du type « *algumas fraldas são descartáveis* » ou « quelques emballages sont jetables ». Il peut alors prendre la carte pour compléter la série qu'il veut constituer. Cette démarche permet de travailler sur le sens et de ne pas se limiter à collecter des séries de mots en ignorant leur signification. Lorsqu'on sollicite la production d'une phrase dans la langue maternelle et dans la langue étrangère, l'on ne peut exiger que soit employé le même exemple dans les deux langues (degré de familiarité lexicale différent entre la langue maternelle et la langue étrangère).

4. On procède ainsi jusqu'à ce que toutes les séries aient été constituées. Le joueur ou le groupe qui a rassemblé le plus grand nombre de séries a gagné.

Pour clore, il convient de souligner que les interactions verbales induites par le jeu doivent prioritairement être réalisées dans la langue cible, sans cependant que l'emploi exclusif de la langue étrangère devienne dogmatique. Si le jeu est réalisé en langue maternelle, la présence des équivalents/correspondances inscrits sur les cartes montrera qu'il y a des similitudes entre l'espagnol, le français et le portugais.

Conclusion

Si le travail s'effectue via la manipulation de mots et de leurs composants au moyen de cartes trilingues à partir d'une base de données lexicale plurilingue, notre démarche suggère, au-delà des acquisitions linguistiques, un itinéraire personnel pour découvrir l'univers des mots. En ce sens, les activités additionnelles (potentiel d'ouverture du mot, exploitation des réseaux de relations, exploitation des traits formels des items) qui viennent en complément de la stricte manipulation des cartes-jeux permettront des discussions, des débats mais aussi des travaux écrits qui seront des éléments déclencheurs pour aller plus loin.

Ce dispositif ludique de compétence morpho-lexicale (basé sur la forme et le sens des mots), qui répond au défi de l'IC, met en relief les compétences d'apprentissage et de communication de l'apprenant, développées autour de la capacité à mettre en rapport ou à transférer des données et des processus d'une langue à l'autre. L'intercompréhension devient un concept mobilisateur.

Bibliographie

- ANDERSON, P. (1999), *La Didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- BOUGÉ, P. et CAILLIÈS, S. (2003), « Compréhension de textes inter-langues et activité inférentielle : approche psychologique » (77-90), Castagne, É. (éd.) *Intercompréhension et inférences*, actes du colloque international EuroSem, Reims, Université de Reims.
- BROUGÈRE, G. (2005), *Jouer/apprendre*. Paris, Economica.
- BRUNER, J. (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- BRUNER, J. (1983), *Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant*, Paris, PUF.
- CADDÉO, S. et JAMET, M.-C. (2013), *L'Intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette Formation.
- CAILLOIS, R. (1958), *Les Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.
- CALAUQUE, É. (2002), *Les Mots en jeux, L'enseignement du vocabulaire*, CNDR RESEAU/Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble.
- CAPUCHO, F. (2004), « Línguas e identidades culturais; da implicação de políticos e (sócio) linguistas » (83-87), SILVA, F. L. da et RAJAGOPALAN, K., *A linguística que nos faz falhar*, São Paulo, Unicamp, Parábola Editorial.
- CARÉ, J.-M., et DEBYSER, F. (1978), *Jeu, langage, créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette.
- CARRASCO PEREA, E. (2010), « Introduction », *Synergies Europe 5 : Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives*, 7-12.
- CASTAGNE, É. (2002), « Intercompréhension et inférences : de l'expérience Eurom4 au projet ICE » (23-44), CADUC, É. et CASTAGNE, É. *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*, actes du colloque, Nice, Publications de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines de Nice.
- CHAMPAGNOL, R. (1989), « Le Lexique mental. Modèles d'accès au lexique », *Revue canadienne de psychologie*, 43 (4), 471-493.
- CHÂTEAU, J. (1979), *Le Jeu de l'enfant après trois ans. Sa nature, sa discipline*, Paris, Vrin.
- CORBIN, D. (1987), *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique. Sens et structure*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- CORTIER, C. et FAUGERAS, M.-P. (2004), « Développement des compétences morpho-lexicales en français langue seconde » (75-87), CALAUQUE, É. et DAVID, J., *Didactique du lexique*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- FELDMAN, L. B. (1991), « The Contribution of Morphology to Word Recognition », *Psychological Research* 53, 33-41.
- FRANÇOIS, F. (1993), *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
- FREINET, C. (1960), *L'Éducation du travail*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- GUIRAUD, P. (1976), *Les Jeux de mots*, Paris, PUF.
- HALLIWELL, S. (1995), *Enseigner l'anglais à l'école primaire*, Harlow, Longman.
- JAMET, M.-C. (2009), « Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italo-phones en français », *Synergies Italie* 5, 49-59.
- KELLERMAN, E. (1983), « Now You See It, Now You Don't » (112-134), GASS, S. et SELINKER, L. (éds.), *Language Transfer in Language Learning*, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- LAUDANNA, A.; BURANI, C. et CERMELE, A. (1994), « Prefixes as Processing Units », *Language and Cognitive Processes* 9, 295-316.

- LAUDANA, A.; CERMELE, A. et CARAMAZZA, A. (1997), « Morpho-Lexical Representations in Naming », *Language and Cognitive Processes* 12(1), 49-66.
- MANELIS, L. et THARP, D. A. (1977), « The Processing of Affixed Words », *Memory and Cognition* 5, 690-695.
- MEISSNER, F.-J. (2004), *EuroComRom. Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ / avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker/EuroCom.
- MURRELL, G. A. et MORTON J. (1974), « Words Recognition and Morphemic Structure », *Journal of Experimental Psychology* 102, 963-968.
- O'NEIL, C. (1993), *Les Enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Didier/Hatier.
- PIAGET, J. (1976), *La Formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PICHE, S. (2003), *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*, Québec, Université Laval.
- ROBERT, J.-M. (2004), « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles », *Études de linguistique appliquée* 136, 499-511.
- SILVA, H. (2008), *Le Jeu en classe de langue*, Paris, CLE International.
- TAFT, M. (1979), « Recognition of Affixed Words and the Word Frequency », *Memory and Cognition* 7, 262-273.
- TAFT, M. et FORSTER K. I. (1976), « Lexical Storage and Retrieval of Polymorphemic and Syllabic Words », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 15, 607-620.
- TAFT, M. et FORSTER K. I. (1975), « Lexical Storage and Retrieval of Prefixed Words », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14, 638-647.
- WEISS, F. (2002), *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette.

R *enouveler*

LINDA DE SERRES

YOANN GOUDIN

TRA-MY LÊ

LAURENCE SCHMOLL

LAURENT PERROT

Une relation intime réussie entre le jeu et la langue française, entre le multimédia et le traditionnel

LINDA DE SERRES

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Apprendre par le jeu et le multimédia

La dimension ludique – fruit d'une coconstruction entre structure et contexte (Genvo, 2012) où chercher, tâtonner, découvrir et comprendre se manifestent – matérialise « la joie de vaincre un adversaire, de gagner une récompense, l'échange d'émotions, la construction d'une alliance ou d'une stratégie avec autrui » (Karila et Benhaïem, 2013 : 84). Comment induire le jeu *per se* ? Le multimédia enfante des images, de la musique, de la parole, des sonorités, de la langue écrite (Buckingham, 2003). Interactif, il provoque des croisements entre mots, gestes et sons (Bearne et Wolstencroft, 2007) pour, au final, donner le jour à un ensemble tant cohérent que complexe. Bien qu'à première vue tous l'affectionnent, il n'en demeure qu'à dire vrai, ce support aux possibilités pédagogiques inouïes, « peine à investir le terrain des disciplines et par le fait même, celui de l'école » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012 : 5). S'interroger quant aux tenants et aboutissants du développement de produits multimédias ludiques réfléchis et pérennes s'impose à nous.

Si une étude publiée par le Conseil canadien sur l'apprentissage entérine la popularité des jeux vidéo, elle s'enquiert aussi de leur portée, et souligne à quel point il devient de plus en plus crucial/critique de comprendre pourquoi et comment les jeux peuvent affecter les étudiants (voir Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009 : 7). Au Canada, dans les programmes de langues, une visée domine : « [développer] la capacité à communiquer de façon naturelle dans des situations authentiques. » (Baulu-Mac et Leblanc, 2010 : 128). Impossible de rester granitique à autant de faits avérés, de besoins et d'interrogations.

Réflexion faite, pourquoi ne pas donner forme à des outils ludiques où la langue incarnerait tant le moyen d'apprentissage que l'objet même (Chen, 2010 ; Szende, 2014) ?

Nous exposerons dans les prochaines pages une démarche de conception entreprise dans des projets multimédias d'envergure, à titre de responsable scientifique, au sein d'une équipe élargie de spécialistes en nouveaux médias et en production télévisuelle. Nous dresserons d'abord les assises en partage, pour ensuite décrire la macrostructure des projets pilotés. *Passim*, nous indiquerons les tenants et aboutissants de travaux de terrain menés. Lorsqu'opportun, s'ajouteront des critiques d'experts dans le domaine de la didactique des langues en écho aux ressources développées. Ces critiques éclaireront le lecteur quant à la nature de la relation possible entre jeu et langue française à des fins éducatives.

Notre défi s'inscrivait dans une mixtion modèle du fond et de la forme du jeu éducatif (Holm S Rensen, 2009). De là ont émané des recommandations pédagogiques (de Serres, 2006a) dont celle visant à favoriser une convergence du multimédia et du traditionnel (de Serres, 2006b). Attentive à l'arrimage de notre travail à la culture, notre équipe a initialement fait consensus sur des critères d'élaboration d'un outil technologique en faveur de l'apprentissage d'une langue (Gauthier et Jobin, 2009) auxquels se sont ajoutés des étalons propres au ludoapprentissage (Gee, 2007).

V ue globale du projet

Si les expressions idiomatiques abondent en français, rares se font les outils technologiques sur le sujet en didactique des langues (Diachenko, 2009). Des évaluations-pilotes sont venues confirmer ce besoin et motiver le lieu-moteur des vidéos : un théâtre de quartier (de Serres, 2007). L'intéressé regarde les vidéos, puis accomplit sa performance en s'illustrant au fil de jeux modulaires. Voilà ce à quoi font écho trois coffrets pédagogiques (niveaux C, B, A du *Cadre européen commun de référence pour les langues*⁴⁷; de Serres et ECP Nouveaux Médias, 2010a, 2010b⁴⁸) et la planche de jeu *Coup de théâtre*, « à mi-chemin entre l'approche communicative et la perspective actionnelle » (Lucchinacci, 2011 : 25). Abordons chacun tour à tour.

SE DONNER LE MOT I

Se donner le mot I (de Serres et ECP Nouveaux Médias, 2008) fait figure de pionnier en proposant au francophone, au francophile, à

47. Nous allouons à ce cadre une valeur descriptive plus que prescriptive et, dans la foulée de Lamb (2011), nous le concevons plus orienté sur les besoins de l'apprenant que ne l'était l'approche communicative.

48. Un an après la mise en marché, une seconde édition a vu le jour avec *Se donner le mot I et II* regroupés dans un même coffret.

49. Citons en exemple, jugée très difficile l'expression payer rubis sur l'ongle; de ni facile ni difficile celle avoir quelqu'un dans la peau; et de nature très facile, jeter l'argent par les fenêtres (de Serres, 2012, 2009; de Serres, Lafontaine et Marleau, 2008).

50. Voici les expressions en lien avec ces mots : avoir du pain sur la planche, avoir la langue de bois, avoir le feu sacré, avoir le physique de l'emploi, passer (sauter) du coq à l'âne, vivre au crochet de quelqu'un, sabler le champagne, se dilater la rate.

51. *Learners watch the skit, grasp the global meaning, identify the recurring expression, infer its particular meaning, and only at the end meet a definition (accorder ses violons signifie se mettre d'accord, "tune their violins means come to an understanding"). Learners then reinvest their knowledge of the expression in up to 46 practice and transfer activities, in the classroom (with teaching suggestions and photocopyable grids) or at home (on the Web, at www.sedonnerlemot.tv).*

l'apprenant chevronné en français, un coffret insolite pour enrichir sa connaissance de 40 expressions idiomatiques. Cobb précise par ailleurs qu'il est rare de trouver des supports canadiens de cette qualité pour enseigner le français (voir Cobb, 2009 : 646). Par souci d'assurer un équilibre du niveau de difficulté des expressions, 16, épinglées au hasard, ont été soumises à un accord interjuges, lequel a témoigné au final d'une distribution équitable⁴⁹. Des entretiens semi-dirigés ont confirmé l'appréciation de gabarits de jeux (de Serres, 2007). Au tout départ, il importait de « créer une connivence autour d'un objet choisi pour son potentiel [...] d'apprentissage » (Guichon, 2006 : 29). Dans ce cas-ci, un DVD de 40 vidéos de 2 minutes chacun où s'incarne en contexte une expression dans un scénario et où est divulguée son étymologie. C'est là un nombre généreux d'expressions utiles, associées à des pratiques pédagogiques auditives, comme l'a indiqué Day (2011 : 1351) où la séquence commence avec des items qui ont une fréquence élevée – pain (*bread*), langue (*tongue*), feu (*fire*), and emploi (*job*) – puis passe graduellement vers des items tels « âne (*ass*), crochet (*crochet, hook*), sabler (*to sand or sandblast*), and rate (*spleen*) »⁵⁰ (Cobb, 2009 : 646). À l'aide de la concordance entre les vidéos, les modules de jeux et les guides du coffret, personne n'est en mal de repères.

Les apprenants regardent le sketch, comprennent le sens global, identifient l'expression récurrente, en infèrent le sens précis, et ce n'est qu'à la fin qu'ils rencontrent une définition (« accorder ses violons signifie se mettre d'accord »). Les apprenants réinvestissent leur connaissance de l'expression dans jusqu'à 46 activités d'entraînement ou de transfert, en classe (avec des propositions pédagogiques et des grilles photocopiables) ou à la maison (sur le web, à www.sedonnerlemot.tv)⁵¹ (Cobb, 2009 : 645)

Des résultats statistiques ont confirmé, en aval de cette pédagogie ludo-éducative, l'attrait et l'impact positif de l'intégration de médias évolués et variés sur l'apprentissage de plus de 100 jeunes Canadiens, en moins d'un mois intensif de français. Donnée percutante : ces derniers ont déclaré avoir parfois réutilisé, à l'oral ou à l'écrit, des expressions avouées *a priori* inconnues dont *jeter l'argent par les fenêtres*, *être au bout du rouleau* et *manger sur le pouce*⁵², ce qui appuie les avancées de Day, qui considère que le caractère quelque peu conventionnel des sketches n'est pas une faiblesse, dans la mesure où la répétition est, après tout, nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère (voir Day, 2011 : 1350).

SE DONNER LE MOT II

Avec *Se donner le mot II* (de Serres et ECP Nouveaux Médias, 2009), le public de niveaux intermédiaire et avancé est ciblé. Il dispose de 13 expressions comportant un nom propre comme *Ariane*, *Crésus*,

Vauvert. Il visionne un clip (www.sedonnerlemot.tv) pour découvrir une expression et sa portée linguistique et culturelle. D'après Nott, les associations verbales et visuelles – y compris des jeux de mots (la Palice/la police) et des gestes et des supports physiques – sont efficacement utilisées pour renforcer la rétention de la phrase cible (voir Nott, 2013b : 308). Chacun progresse à travers les jeux, que le même auteur juge animés et inventifs, voire addictifs, car ils bénéficient d'une interface particulièrement ingénieuse (voir Nott, 2013b : 308). Après quoi, grâce au *Guide pédagogique* exclusif au coffret, tous s'adonnent à une émulation autour de 72 défis étalés dans 12 parcours à dominante ludique. Day cite, en guise d'exemple, une activité où, ayant étudié l'expression « au diable Vauvert », les étudiants sont invités à rechercher sur la Toile des informations sur la ville de Vauvert dans le sud de la France et à répondre à des questions en consultant Google maps (voir Day, 2011 : 1351); il considère par ailleurs que cette présence sur la Toile est potentiellement très motivante. De ces suites, un troisième coffret multimédia a vu le jour.

LOFT HANTÉ

Dans *Loft hanté* (de Serres et ECP Nouveaux Médias, 2010a; www.lofthante.com), destiné aux débutants, il faut « aider des étudiants en théâtre à sortir d'un loft hanté à l'intérieur duquel ils se retrouvent pris au piège » (Lucchinacci, 2011 : 2). Dans une même vidéo, les comédiens donnent vie à des expressions contraires telles *être au septième ciel* et *filer un mauvais coton* ou bien connexes, comme *avoir du foin*, *être plein aux as* et *vivre comme un pacha* (de Serres, 2010a). Sous un prisme multimédia actualisé se trouve une dramatique de 80 minutes fragmentée en 20 épisodes persillés de 26 expressions idiomatiques composées de mots simples et connus, « qui n'apparaîtront pas alors comme choisies au hasard, voire forcées, mais véritablement nécessaires au bon déroulement du scénario [...], au travers d'une intrigue qui se déploie en toute cohérence » (Lucchinacci, 2011 : 3). Le site web offre deux versions de la vidéo : une entrecoupée de renseignements, pour guider l'auditeur, et une sans interruption. On se garde de tout cliché : Nott relève que le contenu et le cadre de l'histoire sont nord-américains et que le jeu des acteurs est moins léché que ce que les apprenants ont l'habitude de voir à la télé – ce qui le rend peut-être plus authentique (voir Nott, 2013a : 298). Le même vocabulaire est réutilisé et la même expression est reprise à divers moments, dans le scénario, dans les jeux modulaires web, dans les activités du guide (de Serres, 2011). Le site web procure une arborescence riche où grappiller : un onglet *Extr@* avec des contenus supplétifs et un onglet *Jacques Laurin jongle* avec des animations 2D, des séquences de dessins animés que Nott qualifie d'amusantes (2013a : 298). *Loft hanté* enchevêtre « des scènes de la vie quotidienne [...] à la portée du niveau A2 »

52. Faute d'espace, nous ne pouvons ici expliciter davantage (pour le détail, voir de Serres, Lafontaine et Marleau, 2008; de Serres, 2014).

(Lucchinacci, 2011 : 11) : débrouillardise, cuisine, famille, vacances, camaraderie, puis promeut des arts tels peinture, théâtre, chanson, danse et musique. Le *Guide pédagogique* (de Serres, 2010b) parachève l'ensemble comme ressource pour « séduire tous les enseignants non seulement par le choix des activités proposées, la grande variété qu'elle permet dans l'organisation des séances, mais aussi parce que le guide, ne négligeant aucun aspect de la langue, réconcilie les tenants du fond et de la forme » (Lucchinacci, 2011 : 31). L'oral et l'écrit y sont promus ludiquement : « jeu des permissions (chacun rédige trois permissions dont il aimerait bien se prévaloir dans la classe de français, en tant que *pacha* [pour vivre comme un *pacha*]) » (Lucchinacci, 2011 : 26). Il s'y développe une interaction, souvent cocasse.

I mpact

Que dire de l'impact de ces coffrets ? Pour Cobb, *Se donner le mot* constitue une contribution majeure au répertoire de ressources disponibles pour l'apprentissage du français (voir Cobb, 2009 : 646); tandis que Day souligne à quel point le programme de langue française qui y est proposé est basé sur une approche inhabituelle (voir Day, 2011 : 1350); Tremblay renchérit en affirmant que ce coffret « comble [...] un besoin criant » (2010 : 193). Il s'agit à dire vrai de ressources dont des adeptes du français – sans égard à leur provenance, tant de pays francophones (France, Suisse, Belgique) que d'autres, où s'affiche une masse critique de francophiles (États-Unis, Mexique, Brésil) –, peuvent tirer profit.

Comment objectiver l'accent y prévalant (voir Roy, 2012; Ostiguy et Reinke, 2015) ? L'avis de Nott est que les acteurs ont certes un subtil accent québécois, mais qu'il n'y a pas de mal à ce que les apprenants européens acquièrent un accent régional, comme ils le feraient s'ils passaient du temps en Belgique, en Suisse ou dans beaucoup de régions françaises; après tout, l'acquisition d'un idiome local peut être le signe d'un *stage à l'étranger* réussi (voir Nott, 2013a : 298).

Retenons que Christopher et Pierre sont de bons acteurs, avec un léger accent québécois et un débit de natifs (voir Day (2011 : 1350). Manifestement, « tous les êtres sont porteurs d'une charge culturelle et sont influencés par le contexte social, tout comme la communication verbale [...] est chargée des valeurs sociales et culturelles d'une société » (Peck et al., 2007 : 20).

Nous chérissons l'ambition de mettre en place des outils ludiques et formateurs, où chaque expression prendrait tout son sens au fil des manipulations proposées à l'apprenant, où s'imposerait un recours à la

technologie, non pas pour nous inscrire dans un courant technoludo-pédagogique, mais bien pour paver une voie propice au « recyclage en catimini », aspect essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Au zénith d'efforts concertés, il appert qu'au final, selon Nott, ce matériel pédagogique constitue une tentative originale de jongler avec trois facteurs clés d'un apprentissage de langue étrangère réussi : motivation de l'apprenant, *input* de l'enseignant, supports et environnement pédagogiques (voir Nott, 2013a : 299).

Tous les coffrets ont reçu un accueil remarqué, soit du public avec la plus importante reconnaissance à titre de meilleur site connexe à une série télévisée (Société Radio-Canada, 2008), soit de spécialistes, du Canada et de l'étranger⁵³.

Pour Cobb, la cohérence, la qualité et la variété de ce didacticiel répondent au besoin manifesté par de nombreux enseignants, qui se plaignent souvent que le matériel pédagogique numérique pour l'apprentissage du français est faiblement fondé du point de vue méthodologique, mais aussi trop court et difficile à intégrer dans une séquence (voir Cobb, 2009 : 645). Lucchinacci ajoute :

Il convient de saluer le tour de force des auteurs [...] pour faciliter la prise de conscience interculturelle des apprenants et les aider à développer leurs aptitudes à apprendre – conscience de la langue et de la communication, aptitudes phonétiques et heuristiques – et pour les aider à acquérir tout à la fois compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. (2011 : 12)

Le signataire de la préface du tout premier coffret, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication en éducation, est sans équivoque : « Quand on connaît l'appétit des jeunes pour la vidéo, cette ressource représente un véritable joyau pédagogique » (Karsenti, 2008 : 7). À l'instar d'un critique affirmant que « le souci de guidage pour une utilisation optimale des ressources est remarquable » (Lucchinacci, 2009 : 80), la signataire du second tout, spécialiste dans l'exploitation du jeu en classe de langue, en honore la *praxis*.

Ceux qui aiment les visites guidées et parfaitement balisées y trouveront leur compte : des fiches pédagogiques détaillées et très variées accompagnent chaque saynète ; les documents de travail sont reproductibles. Ceux qui tiennent à construire leur propre itinéraire profiteront de la richesse des supports fournis et s'inspireront des pistes d'exploitations proposées et des prolongements suggérés par une utilisation personnalisée de cet ensemble pédagogique (Silva, 2009b : 8).

Le signataire de la préface du troisième ensemble en loue l'audace :

Tous en conviendront : cela prend une certaine ingéniosité pour mener brillamment une histoire en la parsemant d'expressions propres à l'intrigue, jamais de façon forcée. [...] un ensemble de thèmes phonologiques, syntaxiques et lexicaux s'intègrent à l'intrigue de façon si fluide, je dois l'avouer, que même moi qui forme de futurs maîtres de langues, je ne l'avais pas remarqué lors du visionnement, avant de parcourir le guide pédagogique. [...] Il ne fait

53. Les coffrets multimédias ont fait l'objet de critiques élogieuses au sein de revues réputées : au Canada, la *Revue canadienne des langues vivantes* (Cobb, 2009), la *Revue de linguistique appliquée* (Tremblay, 2010); aux États-Unis, la *French Review* (Day, 2011), dans *Nouvelles études francophones* (Levasseur, 2009); en France, la *Revue Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* (Lucchinacci, 2009, 2011); au Royaume-Uni, le *Journal of French Language Studies* (Nott, 2013a, b).

nul doute à mon esprit que [...] le *Loft hanté* constitue une ressource inestimable. (Cobb, 2010 : 18)

Et un tiers renchérit :

Comme dans les bonnes séries, on attend l'épisode suivant pour connaître le sort des deux personnages tendrement amoureux, Laura et Mattéo, savoir s'ils vont pouvoir vaincre le maléfice qui les retient prisonniers dans le loft. [...] Mais ce qui est vraiment remarquable, c'est d'avoir réussi à déployer un ensemble constitué d'objectifs d'apprentissage et de matériel pédagogique à travers toute l'intrigue. (Lucchinacci, 2011 : 11)

À l'évidence, telle Aden (2009), nous réfutons la *doxa* selon laquelle être créatif commanderait *a priori* une base assurée dans une langue. Et puisque « la survie sociale d'une innovation dépend de son inscription dans un contexte pédagogique et institutionnel » (Guichon, 2006 : 29), être sensible aux attentes encore non comblées dans le domaine nous a bien servis. Initialement, maintes appétences – exprimées ici à travers Lamb – nous habitaient : « un véritable désir de développer de nouvelles approches, souvent lié au besoin perçu de motiver l'apprentissage des langues, de permettre aux apprenants d'utiliser et non seulement d'analyser la langue, et de devenir plus autonomes dans leur apprentissage »⁵⁴ (2011 : 22). La dimension plurisensorielle (voir, entendre, dire, écrire, revoir, réentendre, redire) forge une dynamique propre à l'automatisation des expressions, un aspect indispensable pour un recours abouti au quotidien, dans la *vraie vie* de l'apprenant : « un univers où l'utilisation peut se retrouver et évoluer en connivence » (Genvo, 2012 : 7). L'apprenant saisit que la précision, la cohérence et la pertinence des énoncés contribuent au succès de sa mission. Son attention est tantôt portée sur le fond : l'action, le contexte, l'intrigue ; tantôt sur la forme : l'ordre des mots, la possibilité ou l'impossibilité de les permuter ou, encore, de les conjuguer. Nous lui fournissons des atouts nécessaires pour éclore. La langue matérialise la modalité pour jouer et gagner, mais aucunement la fin *per se*. Ces précisions faites, venons-en à une toute dernière création au service des précédentes : la planche de jeu *Coup de théâtre*.

COUP DE THÉÂTRE

Cette planche se compose de plus de 50 métaphores extraites des coffrets, et les exploite dans la mise à plat d'un théâtre où le joueur circule de la *Billetterie*, en passant par le *Balcon*, avec un possible détour aux *Loges*, pour parvenir au *Parterre* et finalement, victorieux, atteindre la *Scène*. Des joueurs de niveaux de compétence linguistique variés et d'âges différents peuvent simultanément s'affronter. Certains y découvrent une langue française imagée et piquante alors que d'autres y culminent s'ils sont déjà familiers à la langue. Fait à noter : les joueurs y sont à l'occasion eux-mêmes juges de la véracité des rendus⁵⁵. Pareille audace fait écho à Lubart (voir Aden et Piccardo,

54. « a genuine desire to develop new pedagogical approaches, often linked to a perceived need to motivate language learning, to enable learners to be able to use and not just analyse language, and to become more autonomous in their learning. »

55. Le lecteur intéressé obtiendra tout le détail du processus de création de la planche *Coup de théâtre* et de sa validation grâce à une étude pilote décrite dans de Serres (à paraître).

2009 : 19) dans son souci de « développer [...] la capacité à évaluer et à reconnaître des productions créatives. [...], à devenir de bons juges, des connaisseurs ». Insistons aussi sur le tact porté à la variété et à la calibration des enjeux, et ce, en faveur de sa pérennité (Silva, 2009a).

C onclusion

Nous avons ici voulu dépeindre le rapport possible entre le jeu et la langue au sein d'un contexte d'enseignement où le français langue seconde a la part belle, sans toutefois exclure les francophones et les francophiles, à la recherche d'outils d'apprentissage novateurs, achevés et enlevants. Pour asseoir la légitimité des trois coffrets ludopédagogiques évoqués – *Se donner le mot I et II*, *Loft hanté* – et les atouts de la planche de jeu *Coup de théâtre* née dans leur prolongement, nous avons signalé, en lieu opportun, des études de terrain tenues et des critiques d'experts récoltées, toutes venant conforter le potentiel de ces créations. Attendu que, dans l'espace francophone international, peu de matériel abouti a vu le jour à dessein de promouvoir un apprentissage engagé et ludique du français, il est loisible de souhaiter que les innovations ici exposées instruisent des applications en devenir au service de la didactique. Une didactique où un froment de langue française, d'histoire et de culture autoriserait, ultimement, chacun à ne plus avoir la langue dans sa poche et à témoigner avec éclat qu'impossible n'est pas français.

Bibliographie

- ADEN, J. (2009), « La Créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre », *Synergies Europe* 4, 173-180.
- ADEN, J. et PICCARDO, E. (2009), « Entretien avec Todd Lubart », *Synergies Europe* 4, 15-22.
- BAULU-MAC, W. et LEBLANC, B. (2010), « La Francisation au préscolaire : un modèle didactique » (119-148), Doyon, D. et Carole F. (éds.), *Langage et pensée à la maternelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- BEARNE, E. et WOLSTENCROFT, H. (2007), *Visual Approaches to Teaching Writing Multimodal Literacy*, Londres, Sage Publications.
- BUCKINGHAM, D. (2003), *Media Education : Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, Polity Press.
- CHEN, Y. (2010) « L'Usage d'internet dans un dispositif d'autoformation en FLE : le cas d'un public en immersion », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* 7 (1), 18-32.
- COBB, T. (2010), « Une captivante nouvelle collection de matériel d'apprentissage multimédia » (18-21), DE SERRES, L., *Loft hanté* :

- Guide de l'enseignant, Français niveau débutant : 20 séquences pédagogiques*, Québec, ECP inc.
- COBB, T. (2009), « *Se donner le mot : trousse pédagogique. A Review* », *Canadian Modern Language Review*, 65 (6), 645-647.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2009), « *The Video Game Debate : Bad for Behaviour, Good for Learning ?* ». [En ligne] Consulté le 25/09/2015. URL : http://www.nald.ca/library/research/ccl/video_debate/video_debate.pdf
- DAY, J. T. (2011), « *Critique du coffret Se donner le mot* », *French Review*, 84 (6), 1350-1351.
- DE SERRES, L. (à paraître en décembre 2015), « *Processus de création du jeu Coup de théâtre pour l'apprentissage d'expressions en français et données qualitatives à l'issue d'une mise à l'épreuve interniveauux* », *Revue de linguistique et de didactique des langues* 52 : *Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues : témoignages, enjeux, perspectives*.
- DE SERRES, L. (2014), « *Ludopédagogie et vitalité du français de Franco-Canadiens hors Québec* » (223-261), REGUIGUI, A. et BOISSONNEAULT, J. (éds.), *Langue et territoire. Études en aménagement linguistique*, Sudbury, Université Laurentienne.
- DE SERRES, L. (2012), « *La Littératie multimédia pour le français comme langue seconde. Les paradigmes de création et de gestion efficaces entre les spécialistes* » (93-106), LEBRUN, M., LACELLE, N. et BOUTIN, J.-F. (éds.), *La Littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DE SERRES, L. (2011), « *Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie* », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14 (2), 129-155.
- DE SERRES, L. (2010a), « *Fiches étymologiques : vivre comme un pacha, avoir du foin, être plein aux as* ». [En ligne] Consulté le 25 septembre 2015. URL : <http://www.sedonnerlemot.tv/loft/pdf/10fiche.pdf>
- DE SERRES, L. (2010b), *Loft hanté. Guide de l'enseignant. Français niveau débutant, 20 séquences pédagogiques*, Montréal, ECP Nouveaux Médias.
- DE SERRES, L. (2010c), *Loft hanté. Rapport de recherche de mi-étape*, Québec, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaire du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- DE SERRES, L. (2009), « *Multimédia et apprentissage du FLE : alliage participatif pour découvrir le fil d'Ariane* », *Actes du 1^{er} Colloque international sur l'enseignement du français dans la Caraïbe*, 2 (2), 55-71.
- DE SERRES, L. (2007), *Se donner le mot. Expressions idiomatiques : théorie et pédagogie. Rapport de recherche final*, Québec, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaire du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- DE SERRES, L. (2006a), *Expressions idiomatiques. Recommandations et applications commentées*, rapport de recherche, Montréal, ECP Nouveaux Médias.
- DE SERRES, L. (2006b), « *Nouvelles technologies et pédagogie : entités fécondes ?* », *Actes du XIII^e Congrès National de l'Asociación de Maestros e Investigadores de Francés de México*, Guadalajara AMIFRAM.
- DE SERRES, L. et ECP Nouveaux Médias (2010a), *Loft hanté. Coffret pédagogique*, DVD de 80 minutes avec 20 capsules audiovisuelles, 100 jeux multimédias interactifs et 20 séquences pédagogiques, Québec, GRICS.

- DE SERRES, L. et ECP Nouveaux Médias (2010b), *Se donner le mot I et II. Coffret pédagogique* (2^e éd.), DVD de 105 minutes avec 52 capsules audiovisuelles, 200 jeux multimédias interactifs et 4 guides pédagogiques, Québec, GRICS.
- DE SERRES, L. et ECP Nouveaux médias (2009), *Coffret pédagogique Se donner le mot II*, DVD de 25 minutes avec 12 capsules audiovisuelles, 40 jeux multimédias interactifs et 1 guide avec 72 jeux reproductibles, Québec, GRICS.
- DE SERRES, L. et ECP Nouveaux médias (2008), *Coffret pédagogique Se donner le mot I*, DVD de 65 minutes avec 40 capsules audiovisuelles, 160 jeux multimédias interactifs et 3 guides pédagogiques, Québec, GRICS.
- DE SERRES, L.; LAFONTAINE, L. et MARLEAU, S. (2008), *Intégration de médias et qualité d'apprentissage d'expressions idiomatiques chez des adolescents franco-canadiens de milieux linguistiques minoritaires : étude empirique*, XII^e Congrès mondial quadriennal de la Fédération internationale des professeurs de français, Québec.
- DIACHENKO, P. (2009), « A Software System for Learning the Vocabulary and Collocations; Results of a Training Experiment » (261-266), Méndez-Vilas, A. et al. (éds.), *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, Badajoz, Formatex.
- GAUTHIER, C. et JOBIN, V. (2009), *Moins c'est souvent mieux. Guide des principes d'enseignement multimédia élaborés à partir de recherches en psychologie cognitive*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- GEE, J. P. (2007), *Good Video Games and Good Learning. Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*, New York, Peter Lang.
- GENVO, S. (2012), *La Théorie de la ludicisation : une approche anti-essentialiste des phénomènes ludiques*. [En ligne] Consulté le 25/09/2015. URL : <http://www.ludologique.com/publis/LudicisationDec12.pdf>
- GUICHON, N. (2006), *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys.
- HOLM S RENSEN, B. (2009), « Concept of Educational Design for Serious Games » (278-282), MÉNDEZ-VILAS, A. et al. (éds.), *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, Badajoz, Formatex.
- KARILA, L. et BENHAIEM, A. (2013), *Accro !*, Paris, Flammarion.
- KARSENTI, T. (2008), « Coup de foudre assuré ! » (7), DE SERRES, L., *Se donner le mot I. Guide pédagogique, Français niveau avancé*, Québec, ECP inc.
- LAMB, T. (2011), « Entretien avec Terry Lamb », propos recueillis par Germain-Rutherford, A. et Piccardo, E., *Synergies Europe* 6, 15-24.
- LEBRUN, M., LACELLE, N. et BOUTIN, J.-F. (2012), « Enjeux épistémologiques et pragmatiques de la littératie médiatique multimodale. Introduction » (1-16), Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (éds.), *La Littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LEVASSEUR, J. (2009), « Compte rendu critique de *Se donner le mot I* », *Nouvelles études francophones*, 24 (1), 244.
- LUCCHINACCI, D. (2011), « Analyse du site *Loft hanté* », *Alsic* 14. [En ligne] Consulté le 25/09/2015. URL : <https://alsic.revues.org/2352>
- LUCCHINACCI, D. (2009), « Analyse de l'ensemble multimédia *Se donner le mot* », *Alsic* 12. [En ligne] Consulté le 25 septembre 2015. URL : <https://alsic.revues.org/1259>
- NOTT, D. (2013a), « Book Review. *Loft hanté* », *Journal of French Language Studies* 23 (2), 297-298.

- NOTT, D. (2013b), « Book Review. *Se donner le mot* », *Journal of French Language Studies*, 23 (2), 308-309.
- OSTIGUY, L. et REINKE, K. (2015), « La Langue du doublage québécois : un français idéal" fabriqué au Québec » (231-252), SARKOWSKY, K.; SCHULTZE, R.-O. et SCHARZE, S., *Migration, Regionalization, Citizenship. Comparing Canada and Europe*, [s.l.], VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PECK, C. et al. (2007), « Supports et activités pour le développement de la compétence interculturelle » (20-24), LÁZÁR, I.; HUBER-KRIEGLER, M.; LUSSIER, D.; MATEI, G. S. et PECK, C., *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- ROY, S. (2012), « Qui décide du meilleur français ? Représentations des variétés linguistiques du français en immersion », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15 (1), 1-19.
- SILVA, H. (2009a), « La Créativité associée au jeu en classe de langue étrangère », *Synergies Europe* 4, 105-117.
- SILVA, H. (2009b), « Une Invitation à poursuivre la découverte » (8), de Serres, L. (éd.), *Se donner le mot II. Guide de l'enseignant. Français niveau intermédiaire. 12 expressions idiomatiques - 72 jeux éducatifs reproductibles*, Québec, GRICS.
- SOCIÉTÉ RADIO-CANADA (2008), « Les prix Gémeaux. 23^e édition. Catégories Internet et nouveaux médias ». [En ligne] Mis en ligne le 16/09/2008, consulté le 25/09/2015. URL : http://acct.ca/medias/files/pdf/flipbook/2008/2008_23e.pdf
- SZENDE, T. (2014), *Second Culture Teaching and Learning*, Berne, Peter Lang.
- TREMBLAY, A. (2010), « Guides pédagogiques *Se donner le mot I et II* », *Revue de linguistique appliquée* 13 (2), 193-194.

Jouer avec le sacré ? Le sinogramme à l'ère du jeu sérieux⁵⁶

YOANN GOUDIN

INSTITUT NATIONAL DES LANGUES
ET CIVILISATIONS ORIENTALES
CENTRE D'ÉTUDE ET DE RECHERCHE
SUR LES ORALITÉS DU MONDE

TRA-MY LÊ

UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES
INNOVALANGUES

56. Les auteurs tiennent à remercier très chaleureusement Mathieu Loiseau pour son suivi constructif et bienveillant ainsi que Louis Liao Shueh-Ying et les membres de K3M Pierre Magistry, Ilaine Wang et Guillaume Lechien pour leurs relectures attentives et suggestions pertinentes.

Au-delà du débat toujours vif sur la légitimité du jeu dans l'institution scolaire pour l'apprentissage des langues, est-il possible de jouer avec le symbologramme quintessentiel de l'Asie orientale : le sinogramme ? En effet, au-delà de l'icônolatrie fétichiste des orientalistes, la « sixième compétence » « linguistique » et donc graphique propre aux langues distantes à écriture seconde constitue l'un des enjeux les plus discutés du champ de la didactique de ces langues, qui doivent gérer par ailleurs deux autres paradigmes : celui de l'informatisation de leur langue ainsi que celui de l'internationalisation des profils de leurs apprenants. Pour ces langues jusqu'à très récemment sous-équipées et institutionnellement très jeunes, les potentialités techniques de l'informatique offrent des perspectives didactiques très prometteuses dont le jeu est trop souvent exclu. C'est dans ce contexte que l'IDEFI (Initiative d'excellence en formations innovantes) Innovalangues, par le biais du lot GAMER⁵⁷ dédié au jeu dans l'enseignement/apprentissage des langues, a lancé une réflexion relative à la sous-traitance des savoirs sinographiques au jeu afin de permettre la recentration du cours présentiel sur les compétences communicatives et l'interaction notamment orale.

Dans cette contribution, notre objet réduit aux sinogrammes dans leur seul contexte de l'enseignement/apprentissage du mandarin à un public non spécialiste, nous situerons tout d'abord notre questionnement à travers une très brève présentation sur le caractère quasi sacré du sinogramme en Asie orientale mais également au sein du sous-champ académique français qui s'intéresse aux caractères chinois.

57. Gaming Applications for Multilingual Educational Resources.

Ensuite nous procéderons à la récapitulation des principes fondamentaux de l'économie qui régissent le système sinographique ainsi que le positionnement de notre démarche par rapport aux différentes approches didactiques utilisées en France afin de mieux comprendre dans une quatrième et dernière section les enjeux, modalités et perspectives du processus de *ludicisation* (Genvo, 2013 : 41) à travers l'adaptation de la mécanique de jeu d'association retenue : le *Tile Matching Video Game*, qui connaît de nombreux avatars. En effet, *Tetris*, *Columns*, *Puzzle Bobble* ou *Yoshi's Cookie* illustrent la diversité du champ. Le genre auquel nous allons nous intéresser serait un sous-ensemble de ce type de jeux : un « *match three tiles game* », comme *Bejeweled* ou *ZooKeeper*. Ce type de jeu est à l'heure actuelle plus connu du grand public à travers sa déclinaison au succès phénoménal : *Candy Crush Saga*. Notre propre avatar de ce type de jeu a été baptisé pour nos besoins *Kanji Crunch*.

L *e sinogramme : enjeux sociaux là-bas mais ici aussi*

Dans cette première section, nous commençons par recontextualiser le sinogramme en Asie orientale puis en France ; en effet, les enjeux qui y sont liés ne sont pas sans incidence sur notre démarche et une courte analyse permet de mieux comprendre l'objet à ludiciser.

LE SYMBOLOGRAMME D'UNE CIVILISATION

C'est un lieu commun d'associer d'une part langue et écriture et d'autre part appartenance culturelle et sociale. L'exception chinoise ne concerne pas tant la nature non alphabétique de son écriture que sa remarquable continuité historique, qui fut le vecteur de civilisation le plus puissant en Asie orientale et le média le plus stable de l'idéologie impériale véhiculée par le canon littéraire classique. Avant même l'aliénation à la morale politique, l'acquisition fastidieuse de la lecture et de l'écriture a toujours été un enjeu majeur dont les fondements et les matériaux pédagogiques ont été eux aussi d'une remarquable stabilité à travers l'histoire. Leurs principes sont les suivants : copie, répétition, par cœur. Enfin, l'art chinois de l'écriture – la calligraphie –, qui compte parmi les arts et techniques dont la maîtrise est prescrite au souverain vertueux, conforte le statut quasi sacré de l'écriture au point de proscrire l'incinération des supports sur lesquels des caractères avaient été tracés.

Les émancipations nationales et la modernité ont renégocié le statut et les modalités de ce symbologramme incontestable de la Chine et de l'Empire, système graphique qui, au terme d'un xx^e siècle délicat, aborde le suivant avec des problématiques inédites : l'informatisation et l'internationalisation de son public apprenant. Ce premier paradigme de l'informatisation réduit à la portion congrue la pratique kinésique de l'écriture et ce faisant toute l'institution littéralement plurimillénaire de la didactique de l'apprentissage des sinogrammes. Le second paradigme de l'internationalisation du profil des apprenants repose le problème avec une acuité encore accrue. En effet, le plus souvent scolarisés dans des systèmes graphiques alphabétiques, majoritairement non spécialistes, les apprenants disposent d'un temps très limité à consacrer à l'apprentissage des sinogrammes. En conséquence, il devient très délicat de reproduire la méthode traditionnelle.

CONSTITUTION ET CONFRONTATIONS DU SOUS-CHAMP ACADÉMIQUE DE LA SINOLOGIE

C'est dans ce contexte historique que le champ académique français entretient une relation passionnée voire sacralisée avec l'écriture chinoise. En effet la philologie chinoise constituée en discipline reconnue – la sinologie – impose un héritage très encombrant fondé sur le seul critère de la légitimité d'un discours sur un Orient d'autant plus lointain que son écriture serait « idéographique ». D'une part, cet orientalisme toujours vaillant perpétue un fétichisme des caractères chinois et fantasme encore leur nature soit-disant idéographique qui fait toujours de son scripteur natif un Autre absolu à la pensée diamétralement opposée (Vandermeersch, 1994, 2013), voire au fonctionnement cérébral distinct !

Il s'agit là du socle épistémologique de la jeune didactique du chinois langue étrangère en France qui n'en finit pas de célébrer l'exceptionnalisme de cette langue « double », à la distance déjà pourtant conséquente à laquelle a été cependant surajoutée une compétence graphique qui occupe la plupart des agents de cette communauté (Allanic, 2003 ; Lin-Zucker, 2007 ; Li, 2014) en pleine expansion au gré de l'institutionnalisation du mandarin dans le système scolaire. Cette inertie fait fi des arguments opposés par les découvertes archéologiques et les travaux des grammatologues (Qiu *et al.*, 2000 ; Ji 2010), ou les exposés contradictoires des linguistes (Sagart, 2006 ; Drocourt, 2015) notamment. Éparpillées dans plusieurs disciplines, leurs conclusions semblent cependant incomparablement plus solides que la construction intellectuelle et l'organisation académique dévolues à l'iconolâtrie idéographique : le principe de la notation du son est observable dès que l'on s'émancipe de l'exégèse sinologique historique encore dominante.

L'économie du système sinographique

Dans cette deuxième section, seront présentés les principes qui régissent l'économie d'un système graphique original, en prenant appui sur les propositions alternatives mentionnées ci-dessus. Il s'agit de proposer une modélisation de notre objet dont nous pourrions extraire des catégories pertinentes aussi bien pour une démarche didactique *ad hoc* que dans le cadre de la conception d'un jeu vidéo.

PRINCIPES HISTORIQUES ET STADES D'ÉVOLUTION DU SYSTÈME SINOGRAPHIQUE

Au discours des porte-parole légitimes qui tirent leur prestige social de leur pratique de lecture et de traduction des textes littéraires potentiellement constitués de dizaines de milliers de signes permettant de soi-disant noter autant d'idées, nous opposons les résultats de la recherche contemporaine et la réaffirmation du principe historique de la notation du son pour tout système graphique, chinois compris (Boltz, 1994). Nous avons par ailleurs exposé (Goudin, 2015) comment les intellectuels occidentaux ont vu dans la catégorie de classement des sinogrammes dans le dictionnaire – la « clé » ou « radical » en anglais – comme la preuve irréfutable de la primauté du sens et par là la nature idéographique de l'écriture chinoise, quand l'observation du corpus permet de dégager des principes généraux qui régissent toute l'économie du système sinographique. Tout d'abord, le corpus excavé montre que si certains parmi les premiers signes simplifiaient graphiquement le référent ou symbolisaient certaines notions, ces « pictogrammes » et « idéogrammes » qui nous fascinent par leur longévité n'en ont pas moins subi les mêmes opérations de démotivation sémantique que dans les autres systèmes graphiques pour ne plus noter que leur son. Ces emprunts multivalents furent très tôt désambiguïsés par l'adjonction d'un *composant discriminant* (Boltz, 1994) qui sera choisi plus tard comme catégorie de classement dans le dictionnaire chinois fondamental *Shuōwén Jīzì* (Xu, 121). Son principe fera école pour être interprété plus tard comme « clé » « sémantique » quand parmi les presque 10 000 entrées décrites dans ce dictionnaire à la transmission jamais interrompue, 90 % sont indiquées comme étant *phonophoriques* : indiquant le son. À cet état du corpus au II^e siècle, l'observation de son évolution pendant la quinzaine de siècles suivants conforte cette tendance. En effet, le mode quasi exclusif de *néographie* – artifice à la disposition de la néologie en Asie orientale – sera le même : le son de la langue. Ainsi, le premier scripteur néographe sélectionne un composant déjà existant dans le système sur un critère d'homophonie ou quasi-homophonie dans la langue parlée auquel est adjoint un composant discriminant parmi ceux choisis par le lexicographe

fondamental (Bottéro, 1996; Winter, 1998) afin de le distinguer des types homophones préexistants et, à la marge – et seulement à la marge –, lui donner un indice ontologique mais à de seules fins discriminatoire dans le texte et classificatoire dans un dictionnaire. Dès le III^e siècle (EC⁵⁸), les règles de l'économie sinographique sont standardisées et les principes d'exécution technique normalisés. Ils permettent l'analyse des dizaines de milliers de types attestés depuis et qui constituent le système *sinographique*. L'ensemble de ces règles et principes constituent ce que nous appelons les *savoirs sinographiques* suffisants pour les objectifs de notre enseignement/apprentissage.

58. Ère Commune.

LES SAVOIRS SINOGRAPHIQUES

Pour nos apprenants, nous distinguons quatre catégories de savoirs sinographiques :

a) les *traits* ou *graphèmes* : la plus petite unité graphique du système. En découle tout un sous-ensemble de savoirs indispensables pour la pratique motrice des sinogrammes (typologie des traits fondamentaux, combinaisons, orientation du tracé de chacun d'entre eux, ordre des traits pour tracer un sinogramme) ou pour leur recherche dans un dictionnaire (le nombre de traits constitue une des techniques ou une des étapes de consultation des dictionnaires dédiés aux sinogrammes). Cette première catégorie certes élémentaire ne nous apparaît plus fondamentale et préliminaire aux autres du fait notamment de l'informatisation et du peu de temps de nos apprenants à consacrer à la pratique motrice. Une autre raison encore plus importante réside dans la charge cognitive que la mise en œuvre de ce savoir engendre car, qui plus est, elle intervient au tout début de l'apprentissage faisant ainsi obstruction aux compétences communicatives ou à l'appréhension du système sinographique dans sa globalité.

b) les *composants* : constitués des précédents, ils concernent l'unité intermédiaire représentée par quelques centaines de types dont la combinabilité n'a toujours pas été épuisée, d'autant plus que la fonction de ces composants peut varier d'un sinogramme à l'autre. Nous distinguons quatre fonctions :

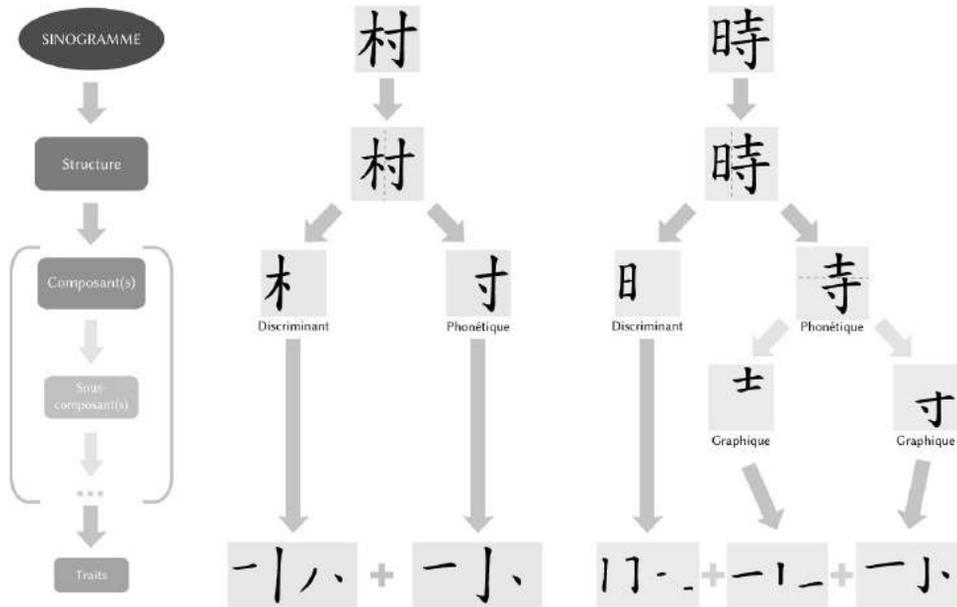
- *linguistique* – par opposition aux trois autres fonctions graphiques – quand il s'agit d'un sinogramme indépendant tracé au centre d'un carré virtuel et attesté dans le lexique, par exemple 寸 cùn le « pouce »;
- *phonétique*, comme dans 村 cūn le « village », quand il est placé à droite avec le composant discriminant 木 dit du « bois » à gauche;
- *discriminante* – alias « sémantique » ou « clé » – comme dans le sinogramme 寺 sì le « temple » où il est placé en position inférieure;
- *graphique*, quand un composant est utilisé comme sous-composant, par exemple 時 shí « le temps ».

59. Toutes les figures – à l'exception de la figure 3 – sont d'après Lê (2015), réalisées par Mathieu Loiseau sous Inkscape.

Les sinogrammes vectoriels sont produits depuis sino-ex.org, projet K3M développé par Guillaume Lechien avec l'aide de Pierre Magistry.

a) la structure : il s'agit des modèles d'organisation spatiale des composants. Il en existe une douzaine de types distribués entre, d'une part, des sinogrammes indécomposables autrement qu'en traits (par exemple 人 *rén* « homme », dont la structure insécable correspond aux limites du carré virtuel au centre duquel il est tracé) et, d'autre part, les sinogrammes décomposables (leurs composants répondent à une organisation spatiale déterminée, par exemple gauche-droite 认 *rèn* « connaître », renvoyant à la structure divisible □). Nous récapitulons dans les deux figures suivantes les principes de décomposition des sinogrammes en composants et sous-composants (cf. figure 1) ainsi que les différentes structures (cf. figure 2).

Figure 1⁵⁹ : Les différents savoirs sinographiques : traits, composants, structures (Lê, 2015)



村 *cūn* « village », est constitué à droite du composant phonétique 寸 *cùn*, distingué de son quasi-homophone par le composant discriminant 木 du « bois » à gauche.

時 *shí zhī* (branche) est constitué à droite du composant phonétique 寺 *sì*, distingué de son quasi-homophone par l'adjonction du composant discriminant 日 du « soleil » à gauche.

Figure 2. Les différentes structures dans le système sinogrammique (Lê, 2015)

DESCRIPTION DE LA STRUCTURE		STRUCTURE	EXEMPLE	
INDÉCOMPOSABLE 文 wén			人	
STRUCTURE BINAIRE 字 zì	Verticale		村	
	Horizontale		寺	
	Encadrement	Complet		回
				仄
		Partiel		近
				間
				可
				區
		Superposition		老
		Intercalaire		街

a) la *typologie des sinogrammes* : cette dernière catégorie de savoir sinographique faisant l'objet d'un traitement spécial, nous revenons dans le paragraphe ci-dessous.

La typologie des sinogrammes

La variabilité des diverses fonctions des composants ayant été posée ainsi que leur organisation spatiale au sein des différentes structures observables, nous en venons à une quatrième catégorie de savoir sinographique importante à reconsidérer dans la perspective de la ludicisation du système sinographique : les typologies de sinogrammes. Une fois de plus, le poids de l'exégèse est prépondérant. À l'instar de l'invention de la catégorie de classement des « clés », la grammatologie traditionnelle se fonde sur la typologie de l'incontournable Xu Shen depuis le *Shuōwén Jiězì* (Xu, 121) les *liù shū*, 六書 : les « six types » (de sinogrammes). Leur ordre canonique, dans la « Préface » du *Shuōwén*, est le suivant : les pictogrammes, les idéogrammes simples, les agrégats logiques, les idéophonogrammes, les emprunts et les défléchis (Bottéro, 1996). Cette typologie a finalement été remise en cause au xx^e siècle (Lin-Zucker, 2007), notamment en raison de la

réforme de la simplification de l'écriture mais surtout le paradigme de la massification de l'instruction. Le débat a été prolongé en France (Allanic, 2003 ; Lin-Zucker, 2007, 2013) pour le mandarin langue étrangère avec le mérite de poser de bonnes questions sans toutefois avancer de solutions pleinement satisfaisantes. Au lieu de la typologie traditionnelle philologique, nous proposons en conséquence une typologie didactique binaire selon le principe fondamental de la prise en compte ou non du son. Ainsi, les idéophonogrammes, les emprunts et les défléchis sont-ils phonophoriques par opposition aux trois autres typologies (pictogrammes, idéogrammes simples et agrégats logiques), qui ne le sont pas. Par ailleurs, cette appartenance typologique binaire ne vaut que pour la fonction morphémique des composants, dont nous avons vu la variabilité des fonctions et leur réemploi phonophorique (cf. *supra* les exemples pour la structure 人 et 认 ou encore la fonction du composant 马 dans 吗 et 妈). En effet, un sinogramme au départ pictogramme ou idéogramme pourra tout à fait être réutilisé dans un autre sinogramme en tant que composant notamment phonophorique.

Les différentes approches didactiques et l'approche globale

Après avoir redéfini ce à quoi renvoie le sinogramme, le système sinogramme et les principes qui régissent cette économie graphique, tout comme les différentes catégories de savoirs sinographiques que nous en dégageons, nous devons à présent inscrire notre démarche dans un paysage didactique en décrivant très brièvement les différentes approches didactiques en mandarin langue étrangère et l'articulation avec la « compétence graphique » que nous remettons en question au profit des savoirs sinographiques.

L'APPROCHE TRADITIONNELLE ET L'APPROCHE CONCENTRÉE

La petite communauté des sinographes exerçant au sein du champ académique français ne s'organise pas seulement sur le continuum de la primauté de l'idée ou du son dans l'écriture mais également entre les différentes approches didactiques. À l'instar de la tradition académique, l'approche par défaut est la reproduction de ce qui existe pour les natifs, qui réinterprètent leur vécu scolaire dans la plupart des cas où le caractère natif de l'enseignant constitue le critère fondamental de recrutement dans les institutions qui proposent le mandarin aux non-spécialistes. Cependant, les didacticiens ont décliné toute une

gamme d'approches s'organisant en plusieurs dimensions : d'un côté, la dé-synchronisation des compétences écrites et orales; de l'autre, pour les compétences écrites, le choix entre une approche graphique ou lexicale; enfin, la nature de l'unité didactique : le sinogramme et/ou le mot (Bellassen, 2010). La tendance dominante, représentée par cet auteur, est l'approche concentrée des caractères. Elle privilégie une approche synchronisée de toutes les compétences – les cinq compétences communicatives, auxquelles s'ajoute la compétence graphique –, avec un traitement qui se veut très sophistiqué du lexique. En effet, ce dernier est programmé en fonction d'un double critère : sa pertinence communicative, pondérée par la haute combinatoire dans le lexique contemporain des sinogrammes qui constituent le terme en question. L'exemple canonique est le terme 可口可乐 kěkǒukělè « Coca-cola », qui sera priorisé d'une part en tant que mot du fait de sa pertinence communicative et, d'autre part, du fait de la très haute fréquence de chacun des trois sinogrammes dont ce terme est constitué. À l'inverse, un autre emprunt 咖啡 kāfēi, « café », ne sera pas vu à l'écrit au motif de la rareté des sinogrammes qui constituent ce terme.

L'APPROCHE GLOBALE

C'est à ce niveau que notre approche intervient et se distingue (Goudin, à paraître). En gardant à l'esprit que les compétences orales sont priorisées et très désynchronisées pour notre public non spécialiste, nous ne contestons pas la combinabilité des sinogrammes tels que 可 kě et 口 kǒu dans « Coca ». En revanche, il est incontestable que les sinogrammes qui constituent « café » 咖啡 kāfēi sont également des candidats à un apprentissage précoce pour les motifs suivants :

- s'agissant d'un emprunt à l'anglais *coffee*, le principe phonétique est évident kāfēi;
- leur structure gauche-droite 口 kǒu est la plus répandue et donc rapidement familière des apprenants;
- le couple structure gauche-droite et la distribution de la fonction des composants discriminant à gauche – ici 口 kǒu « bouche » – et composant phonétique à droite – par exemple 加 jiā et 非 fēi – est la distribution fonctionnelle la plus représentée du système;
- les composants phonétiques 加 jiā et 非 fēi sont des sinogrammes de fréquence relativement haute dans le lexique contemporain, signifiant respectivement « ajouter, plus » et « ne... pas »;
- 加 jiā et 非 fēi sont par ailleurs des composants phonétiques assez productifs rentrant dans la composition de sinogrammes fréquents du lexique contemporain : 架 jià « étagère, cadre », 茄 qié « aubergine » et surtout 菲 fēi utilisé comme autre phonétique pour 非洲 Fēizhōu « Afrique » notamment, ou encore phonophorique dans 排 pái « rang ».

Bien sûr, toutes ces informations n'ont pas vocation à faire l'objet d'un enseignement spécifique, et encore moins en présentiel. Cependant, elles constituent selon nous les éléments fondamentaux sur lesquels baser et surtout exercer les savoirs sinographiques, que l'on propose ici de sous-traiter à un jeu en complète autonomie. En cela, l'approche globale est inspirée et dépendante d'une modélisation complète du système exploité dans une perspective TICE.

Dans nos travaux antérieurs et en cours, notre parti pris didactique ne s'appuie pas sur la programmation très sophistiquée du lexique comme c'est le cas dans l'approche dominante. Pour nous, les compétences communicatives et les documents authentiques induisent l'introduction du lexique dont les sinogrammes peuvent *a minima* faire l'objet d'une analyse en termes de composants et de structures. Dans le cadre du projet Innovalangues, la plateforme d'apprentissage serait en mesure de relever les traces de l'apprenant et donc le lexique, incluant les sinogrammes. Ceux-ci feraient alors l'objet de deux traitements. Tout d'abord, il s'agit d'un traitement automatique d'étiquetage et mise en relation avec d'autres termes contenant le même sinogramme vu antérieurement. Ensuite, il s'agit d'un traitement manuel de la part de l'enseignant-tuteur qui peut assigner des « poids » aux différents mots du lexique et sinogrammes les constituant. Parmi ces opérations de traitement du lexique, une dernière est la mise en lien des termes vus dans un document avec un exercice visant à la pratique et le réemploi du lexique nouveau ou encore des niveaux du jeu proposés de façon complètement libre à l'apprenant : *Kanji Crunch*.

L *a ludicisation des savoirs sinographiques : Kanji Crunch*

Toutes les données et méta-données évoquées ci-dessus ne faisant pas l'objet d'un enseignement en présentiel, l'idée à la base de notre démarche était de les sous-traiter à un jeu vidéo afin de rendre ludique un apprentissage qui aurait semblé repoussant et rébarbatif dans un contexte d'enseignement/apprentissage plus classique. En effet, dans un souci de maximiser les chances de susciter l'attitude ludique et d'éviter de mettre entre les mains des apprenants des « brocolis enrobés de chocolat » selon la métaphore consacrée du domaine (Bruckman, 1999), le lot GAMER a pris le parti pour la plupart de ses réalisations de s'appuyer sur des mécaniques de jeu éprouvées et compatibles avec les savoirs à développer (Loiseau,

Zampa et Rebougeon, 2015). C'est également la stratégie choisie pour *Kanji Crunch*.

UN TOURNANT TECHNOLOGIQUE... ET JURIDIQUE

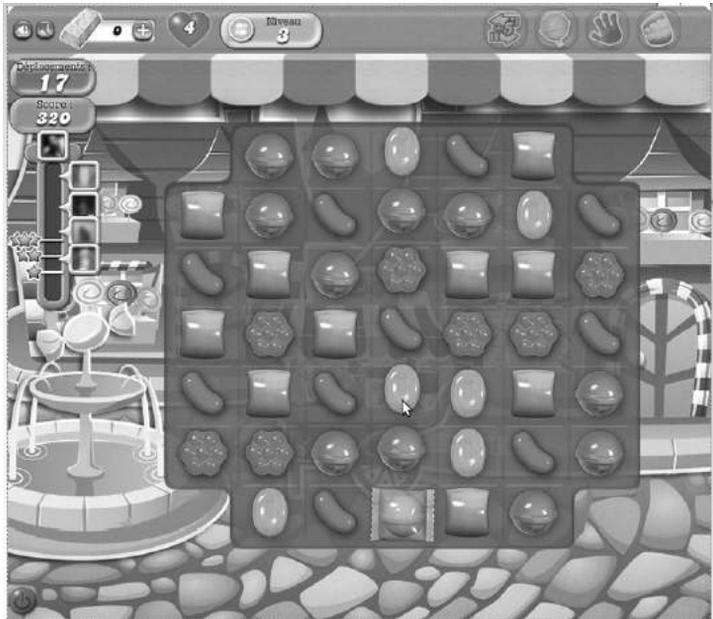
Rien n'aurait empêché la création de notre jeu plus tôt, hormis la question du coût. Cependant, deux événements en rendent la réalisabilité technique encore plus accessible aujourd'hui. Tout d'abord, la limitation relative de l'encodage bitmap est caduque depuis le développement et l'accessibilité technique des polices vectorielles qui, au lieu de stocker un ensemble de points sans sémantique, permettent de traiter indépendamment chaque trait et même de lui associer une sémantique. Dans le cas qui nous intéresse, les polices vectorielles modernes permettent d'animer, de colorer n'importe quel trait et par conséquent tout composant d'un sinogramme, ou encore d'incruster la structure ou des contours du carré virtuel au centre duquel tout sinogramme est tracé, etc. Par ailleurs, un autre élément important réside dans la mise à disposition de ce type de ressources avec des licences de plus en plus permissives augurant de coûts réduits à la seule adaptation de mécaniques de jeu existantes et l'intégration à la plateforme d'apprentissage.

LE CHOIX DE LA MÉCANIQUE DE JEU

Le choix de la mécanique de jeu s'est imposé de lui-même du fait des deux éléments suivants. Tout d'abord, le succès phénoménal du jeu d'association de bonbons *Candy Crush Saga* développé par la société britannique King, et d'autre part, le fait que l'unité spatiale fondamentale de ce jeu est une case à laquelle il ne restait qu'à substituer les bonbons par des sinogrammes (cf. figure 3).

Ce jeu à la mécanique à présent « universelle » relève du type des *Tile Matching Video Games* qui consistent en l'association de tokens d'un même type. L'alignement de trois tokens contigus – à l'exclusion des diagonales – provoque l'explosion des bonbons et leur remplacement aléatoire par d'autres tokens de différentes classes, de façon à ce que la grille de taille et forme variables en fonction du niveau soit toujours complète (sauf cas particulier). Le but pour chaque niveau est de réaliser un certain nombre d'associations en un temps ou un nombre de déplacements donnés. Mécanique très simple, elle n'en est pas moins gage de succès au vu de ses centaines de millions d'utilisateurs mensuels sur tablettes et smartphones. *Candy Crush Saga* proposait au 16 juin 2015 1 025 niveaux, répartis en 69 sections différentes.

Figure 3. Capture d'écran du troisième niveau de Candy Crunch Saga



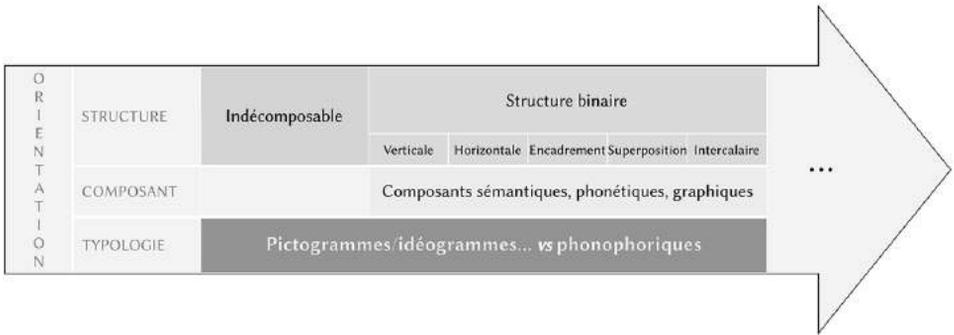
ADAPTATION DU MATCH THREE TILES À L'APPROCHE GLOBALE DES SINOGRAMMES : KANJI CRUNCH

Sur la base des savoirs sinographiques évoqués plus haut – composants, structures et typologies des sinogrammes –, les règles de progression du jeu Kanji Crunch sont définies selon trois critères :

- la difficulté croissante : partir des notions les plus simples pour aller vers les plus compliquées ;
- la fréquence graphique : introduire d'abord les types de structures et de composants les plus fréquents ;
- la fréquence d'usage : choisir de préférence les sinogrammes et les composants les plus utilisés dans le lexique contemporain, si possible en tenant compte des traces données par la plateforme d'apprentissage : documents, exercices lexicaux, etc.

Ces différents principes de progression adossés aux différents savoirs sinographiques peuvent être schématiquement représentés dans la frise suivante :

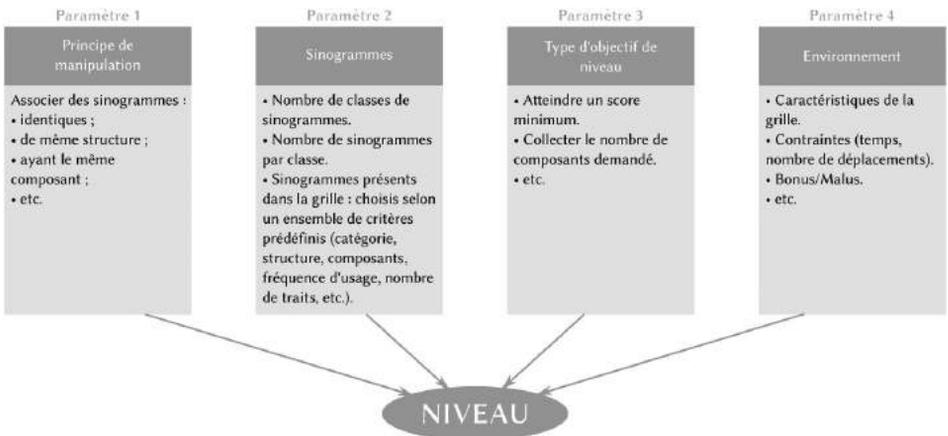
Figure 4. Proposition de début de progression dans les différentes catégories de savoirs sinographiques composants, structures et typologies. (Lê, 2015)



Cette progression sera mise en œuvre au moyen de niveaux conçus en prenant en compte quatre paramètres (cf. figure 5) que sont :

- le principe de manipulation décidant des associations autorisées ;
- le(s) savoir(s) sinographique(s) mis en œuvre : choix des sinogrammes ;
- l'objectif ludique du niveau : score à atteindre, temps ou/et déplacement limités, etc. ;
- l'environnement ludique : présentation de l'interface, événements aléatoires.

Figure 5. Différents paramètres entrant dans la définition d'un niveau (Lê, 2015).

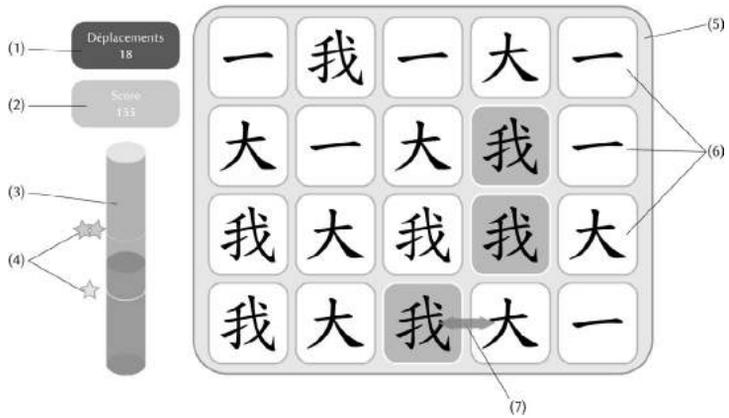


EXEMPLE D'UN NIVEAU DE KANJI CRUNCH

Afin de récapituler les éléments relatifs à la ludicisation de l'approche globale du système sinographique, nous présentons ci-dessous un

exemple de maquette d'interface de jeu pour l'un des premiers niveaux :

Figure 6. Exemple d'interface de Kanji Crunch



Légende :

- (1) Nombre de déplacements restants.
- (2) Score obtenu (réactualisé à chaque association).
- (3) Barre de score.
- (4) Jalon du score minimum à atteindre.
- (5) Grille de sinogrammes.
- (6) Sinogramme.
- (7) Exemple de l'une des associations possibles : on peut intervertir les deux cases qui contiennent le sinogramme 我 wǒ « je » et le sinogramme 一 yī « un » pour obtenir une ligne verticale de trois sinogrammes (carrés colorisés) (Lê, 2015).

D'autres principes d'association sont envisageables en fonction des caractéristiques sinographiques paramétrées pour un niveau donné. Ainsi dans l'exemple donné ci-dessus, les trois types donnés ne sont pas associables. Mais, dans un autre niveau, 一 yī « un » et 大 dà « grand » pourraient tout à fait être associables en vertu de leur appartenance à la classe des sinogrammes indécomposables. Il pourrait en être de même pour les deux derniers exemples ci-dessous :

Figure 7a. Exemple de mouvement motivé par l'appartenance de trois sinogrammes qui partagent la même structure verticale (vs. la structure encadrée complète).



Figure 7b. Exemple de mouvement motivé par l'appartenance de trois sinogrammes qui partagent le même composant : « l'arbre ».



À l'instar du premier exemple d'interface, dans ce dernier exemple, un autre niveau plus avancé pourrait proposer ces trois sinogrammes partageant la même structure et le même composant 木 *mù* « bois »; ils pourraient cependant ne plus appartenir à la même classe, étant donnée la fonction différente de ce composant : graphique à gauche dans 休, phonétique au centre 沐, discriminant à droite 朴.

Au terme de notre exposé et à ce stade de conception du jeu, il est intéressant de relever le renversement des tensions. En effet, dans la première partie de cette contribution, nous avons montré en quoi la prise en compte du paradigme de l'informatisation et l'injonction de modélisation pouvaient apparaître comme subversives à l'égard des pratiques et des discours dominants, qui confèrent au sinogramme un statut sacré. Apparaît à présent un nouvel écueil inhérent au savoir-oser (Masperi et Quintin, 2014 : 13) et à la démarche d'innovation. En effet, l'engouement d'agents économiques pressés de tirer un profit commercial de notre démarche sans se soucier de poursuivre une recherche-action guidée par l'objectif initial de *Kanji Crunch* : permettre la transmission de savoirs qui serviront nos apprenants à devenir des utilisateurs autonomes en mandarin.

Bibliographie

- ALLANIC, B. (2003), *Les Corpus de caractères et leur dimension pédagogique dans la Chine ancienne et contemporaine*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, INALCO.
- BOLTZ, W. (1994), *The Origin and Early Development of the Chinese Writing System*, American Oriental Series, 78. New Haven, American Oriental Soc.
- BOTTÉRO, F. (1996), *Sémantisme et classification dans l'écriture chinoise : les systèmes de classement des caractères par clés du Shuowen Jiezi au Kangxi Zidian*, Paris, Collège de France, Institut des hautes études chinoises.
- BRUCKMAN, A. (1999). « Can Educational Be Fun ? », *Game Developers Conference proceedings 99*, 75-79. [En ligne] Consulté le 15/10/2015. URL : <http://www.cc.gatech.edu/~asb/papers/conference/bruckman-gdc99.pdf>
- GENVO, S. (2013). *Penser la formation et les évolutions du jeu sur support numérique / habilitation à diriger des recherches*, Paris, Université de Paris 13. [En ligne] Consulté le 15/10/2015. URL : <http://www.ludologique.com/wordpress/?p=445>
- GOUDIN, Y. (2015), « La "Clé" des sinogrammes : sésame d'une institution et verrou didactique », *Les Langues modernes* 4.
- GOUDIN, Y. (à paraître), *L'Intercompréhension entre langues sinogrammiques : représentations, théories, enjeux et applications d'une didactique de la variation*, thèse de doctorat en Langues, littératures et sociétés du monde, INALCO.
- JI, X., 季旭昇 (2010), 《说文新证》[Shuōwén Xīnzhèng, Nouvelles preuves sur le Shuowen], Fuzhou, Presses du Peuple du Fujian [福建人民出版社, Fújiàn Rénmín Chūbǎnshè].
- LÊ, T. (2015), *Spécification d'un jeu pour l'apprentissage de l'écriture chinoise*, mémoire de master en Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia, Université Stendhal Grenoble 3.
- LOISEAU, M.; ZAMPA, V. et REBOUGEON, P. (2015), « Magic Word : premier jeu développé dans le cadre du projet Innovalangues », *Alsic* 18 (1). [En ligne] Consulté le 15/10/2015. URL : <http://alsic.revues.org/2828>
- MASPERI, M. et QUINTIN, J.-J. (2014), « L'Innovation selon Innovalangues », *Lingua e nuova didattica* XLIII, (1), 6-14.
- QIU, X.; MATTOS, G. et NORMAN, J. (2000), *Chinese Writing*, Berkeley, Society for the Study of Early China.
- SAGART, L. (2006), « L'Emploi des phonétiques dans l'écriture chinoise », *Écriture chinoise : données, usages et représentations*, Paris, EHESS.
- SILVA, H. (2008), *Le Jeu en classe de langue*, Paris, CLE International.
- TAYLOR, I. et TAYLOR, M. (1995), *Writing and Literacy in Chinese, Korean and Japanese*, Amsterdam, John Benjamins Pub. Co.
- VANDERMEERSCH, L. (2013), *Les Deux Raisons de la pensée chinoise. Divination et idéographie*, Paris, Gallimard.
- VANDERMEERSCH, L. (1994), *Études sinologiques*, Paris, PUF.
- WINTER, M. (1998), *“-und Cang Jie erfand die Schrift”: ein Handbuch für den Gebrauch des Shuo Wen Jie Zi*, Bern/New York, Peter Lang.
- XU, S. 許慎 (121) [2006], *說文解字 [Shuōwén jiězì, Expliquer l'écriture, gloser les graphies]*, Pékin, Jiuzhou Press [九州出版社, Jiūzhōu Chūbǎnshè].

L *e learning game : espace d'entente entre apprentissages formels et informels ?*

LAURENCE SCHMOLL

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

UNITÉ DE RECHERCHE LINGUISTIQUE, LANGUES, PAROLE

LAURENT PERROT

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Sous l'impulsion grandissante des évolutions toujours plus rapides des technologies de l'information et de la communication (TIC), l'économie de l'information et des connaissances dans un monde désormais globalisé connaît elle aussi des restructurations profondes. Si le cours de langue au sein de l'Institution scolaire semblait pouvoir jusqu'ici proposer un espace apaisé dans le domaine formel de l'enseignement/apprentissages des langues du fait de repères stables et pérennes sur un plan géographique et temporel, cet état de fait semble devoir être remis en cause. En effet, la façon massive et protéiforme dont les apprenants sont exposés quotidiennement en dehors du temps scolaire, de façon consciente ou inconsciente, aux langues étrangères via les outils du Web 2.0, amène les professionnels de l'enseignement des langues à repenser leurs pratiques et leur rôle selon des paradigmes nouveaux. Quelle attitude adopter vis-à-vis des plages d'exposition informelle que produisent ces usages émergents ? Cet article s'attachera à définir et positionner, dans le paysage de l'informel, les pratiques liées plus particulièrement au jeu vidéo et à leurs usages potentiels dans le cadre formel de l'enseignement/apprentissage des langues.

D *omaine de recherche*

Chaque système éducatif s'efforce d'intégrer les avancées technologiques externes à sa propre écologie afin de faire évoluer ses pratiques en conformité avec les demandes sociales de son époque. Cela est particulièrement vrai pour l'enseignement des langues vivantes. Les besoins multimédia propres à cet enseignement sont à l'origine de la relation étroite qui s'est tissée historiquement entre la variété des dispositifs techniques et les différents courants pédagogiques qui l'ont traversé, l'une influençant les autres. Dans le domaine des technologies de l'information et de la communication destinées à l'enseignement (TICE), l'apparition de nouveaux usages questionne inmanquablement les pratiques d'enseignement. C'est avec l'avènement de l'Internet que, dès 1997, Lévy avait pressenti un brouillage des repères établis : « À la limite, il n'y a plus qu'un seul ordinateur, mais il est devenu impossible de tracer ses limites, de fixer son contour. C'est un ordinateur dont le centre est partout et la circonférence nulle part, [...] le cyberspace lui-même. » (Lévy, 1997 : 52)

Ainsi, reconnaître l'existence des actuelles pratiques informelles pour l'apprentissage des langues vivantes, c'est tenter de se positionner entre ce « partout » et ce « nulle part ». Questionner les éventuels apports des pratiques informelles une fois transposées au domaine formel, c'est, dans le cadre d'une approche théorique globale constructiviste, partir du principe qu'il y a apprentissage et éventuellement enrichissement des dispositifs d'enseignement existants. Définir notre domaine de recherche, c'est aussi nous insérer dans le flux d'un questionnement propre à des découpages disciplinaires particuliers au système français tout en les dépassant. Nous nous plaçons ainsi au sein de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) tel que précisé par Nicolas Guichon (2012) et qui vient succéder à plusieurs acronymes qui ont pu rendre compte de la façon dont la recherche a tenté d'intégrer l'innovation technologique. L'ALMT prend par exemple le relais de l'ALAO (apprentissage des langues assisté par ordinateur), traduction de CALL (*Computer Assisted Language Learning*), son homologue dans la littérature scientifique de langue anglaise.

L'ALMT, dont le M pour « médiatisé » reprend le A pour « Assisted » de CALL, indique bien la relation de subordination de la technologie à l'activité humaine qui nous semble primordiale, que l'on se place du côté des apprentissages ou des enseignements. Cette précision permet de symboliser le fait qu'il nous semble indispensable d'établir des ponts entre des réflexions de traditions différentes, afin de dépasser des clichés ou des postures que la réalité des pratiques rend caduques.

Il s'agit donc de faire dialoguer deux domaines qui semblent a priori opposés : l'informel et le formel et de bousculer quelques habitudes. Peut-être apprendre en dehors de l'école et à l'école ne sont-ils pas

deux phénomènes incompatibles ni antagonistes, l'un ne venant pas empêcher l'autre. C'est à ce titre que les pratiques informelles du jeu vidéo dans le cadre de l'apprentissage des langues ont toute leur voix au chapitre. Par le biais des pratiques du jeu vidéo en dehors de l'école, peut-être est-il possible d'apprendre sans le vouloir et de vouloir apprendre encore de retour à l'école ?

Le jeu vidéo : pratique informelle

L'existence de pratiques informelles d'apprentissage n'est pas nouvelle et a très vite intéressé la recherche, notamment dans le domaine de la formation pour adultes, en tant qu'une modalité de développement de l'autonomie du sujet. Dans le cadre d'une réflexion relevant de la pédagogie institutionnelle, se saisir du phénomène est délicat puisque celui-ci éclot dans un milieu étranger au groupe classe en prenant dans le même temps sa source et ses modalités d'expression au niveau de l'individu lui-même. Il apparaît donc utile de s'y intéresser dans la mesure où c'est l'apprenant au centre des apprentissages qui constitue depuis de nombreuses années l'injonction. Les apprentissages informels, dont les contours restent nébuleux en fonction des contextes et des définitions qui y sont rattachés, génèrent donc de nombreux questionnements, l'émergence des outils du web 2.0 venant les raviver. Par exemple : ce phénomène est-il le signe d'une autonomie dans les apprentissages ? Quels en sont les ressorts motivationnels ? Est-ce passager ou pérenne, chaotique ou structuré et donc susceptible de produire des savoirs compatibles avec des programmes dont la logique est celle d'une hiérarchisation et d'une progression de ceux-ci ? Autant d'enjeux sous-jacents qui amènent les professionnels de l'enseignement à tenter de repérer la nature des pratiques, le lieu où elles prennent place, le pourquoi et le comment de celles-ci. Concernant le jeu vidéo, nous nous contenterons ici de nous appuyer sur cette définition de la Commission européenne pour préciser en quoi celui-ci relève du domaine de l'informel : « L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. » (Bjørnåvold, 2008 : 46)

On s'accordera donc à dire que la pratique du jeu vidéo relève de l'informel car en règle générale elle prend place dans la vie quotidienne à des fins récréatives, en dehors de l'Institution, sans planification tournée vers des objectifs ni conscientisés, ni faisant l'objet d'une validation externe.

Q uels apprentissages ?

Dès les premiers développements du jeu vidéo, et suite au constat de la part grandissante que prenait cette pratique dans le panorama culturel des jeunes générations, la recherche s'est intéressée au phénomène, estimant pouvoir y trouver une source d'innovations possibles en pédagogie. En effet, les jeux vidéo semblent en surface provoquer plus d'intérêt et de motivation que l'école (Sefton-Green, 2004). Les pratiques informelles sont difficilement repérables, dans la mesure où elles prennent place par nature en dehors de l'Institution; il en va de même lorsqu'il s'agit de déceler et d'évaluer clairement les apprentissages qui y sont liés. Cela est d'autant plus vrai qu'il y a fort à parier qu'utiliser des outils évaluatifs institutionnels existants serait inadapté. En effet, comme le fait remarquer Sockett (2014) concernant les apprentissages informels de l'anglais en ligne (AIAL), la variété, la complexité de ces activités, ainsi que le caractère contradictoire de ce qui les motive (le loisir) et de ce qui en découle (les apprentissages) interrogent les habitudes en profondeur.

De nombreuses études, sur lesquelles nous appuierons notre propos, ont cependant pu démontrer jusqu'ici que les pratiques du jeu vidéo peuvent fournir un environnement cognitivement favorable aux apprentissages. L'utilisation du jeu vidéo en tant qu'espace d'exploration permet au sujet de dépasser la posture du simple apprenant en milieu scolaire et d'investir celle d'utilisateur de la langue cible pour accomplir des tâches langagières qui font sens pour lui. Cette potentialité est porteuse de glissements de paradigmes propices au développement de compétences complexes motivées par l'action langagière et en accord avec la perspective actionnelle prônée par le Conseil de l'Europe. En effet, si l'on garde à l'esprit la définition qui en est donnée (« Est définie comme tâche 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. », Conseil de l'Europe, 2001 : 16), quoi de plus « actionnel » que d'interagir langagièrement au sein d'un environnement de jeu afin de progresser vers l'étape suivante au sein de celui-ci ? Il apparaît en effet que pour arriver à ses fins, l'utilisateur du jeu (incidemment utilisateur de la langue dans laquelle celui-ci propose l'expérience de jeu) doit mobiliser de multiples compétences et stratégies linguistiques et pragmatiques telles que définies dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

Évoluer dans ce type d'environnement est susceptible de nourrir une motivation et un engagement supérieur à celui constaté en milieu institutionnel. Dans ce contexte informel, il a aussi été constaté que l'inhibition à communiquer était inférieure (Peterson, 2010), du fait de l'absence contextuelle d'une instance évaluative (par exemple, le

professeur), ceci concourant par là même à développer un sentiment de construction positive de soi (Sefton-Green, 2003). C'est le « second degré » du jeu (Brougère, 2005) qui fait entrer l'apprenant dans la simulation de situations et d'interactions langagières, tout en prenant des risques limités, l'échec étant rapporté à l'échelle du jeu et pas forcément relié au contexte formel de l'apprentissage.

L'environnement de jeu proposant les possibilités les plus riches et variées à la fois d'exposition à la langue et de production interactive est le MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role Playing Game*). Des études prenant pour sujet d'analyse *World of Warcraft* ont démontré la façon dont cet environnement proposait une écologie sémiotique riche et multimodale pour l'apprentissage des langues (Thorne et Fischer, 2012; Zheng et al., 2009). En effet, ce jeu en ligne propose un environnement linguistique susceptible d'amener les joueurs à maîtriser plusieurs outils de communication du Web 2.0, afin de satisfaire à des besoins communicatifs variés. Ainsi, le joueur est exposé à du texte oral et écrit à l'intérieur du jeu lui-même via des interactions avec les personnages non joueurs (PNJs). Il est aussi amené à échanger oralement avec d'autres personnages joueurs (PJs) de façon synchrone afin de progresser dans le jeu sur un mode collaboratif, face à des situations de résolution de problèmes cognitivement porteuses.

Toujours dans le but de progresser dans le jeu, le sujet, devenu acteur à part entière au sein de cet environnement linguistique interactif, est aussi amené à consulter des sites et forums connexes pour y trouver des informations utiles. Ces informations en langue cible peuvent avoir été ajoutées par des pairs de statut expert. Le sujet joueur, ainsi devenu apprenant, devient potentiellement enseignant car il a aussi la possibilité d'apporter son expertise par des contributions en langue cible à des pairs moins avancés que lui. Ces différentes modalités d'interactions avec d'autres joueurs contribuent au sentiment d'appartenance à une communauté et démultiplient les opportunités d'apprentissages en réception et production, contribuant ainsi à la construction d'un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003).

De surcroît, ces aller-retour entre le jeu lui-même et les plateformes qui lui sont dédiées prolongent et complexifient la simple expérience de jeu, induisant un réengagement répété duquel découle une exposition fréquente à la langue et des opportunités de production interactives propices aux apprentissages (Kearney et Pivec, 2007).

Le jeu vidéo en classe

Certains jeux vidéo représentent ainsi un espace potentiellement intéressant pour les apprenants, et ce non seulement du point de vue de

la charge cognitive des tâches proposées, mais aussi en termes d'interactions possibles à l'écrit ou à l'oral, avec un PJ ou un PNJ. Cependant, de manière générale, à partir du moment où l'enseignant propose une activité ou un support issus de la sphère de l'informel, que ce soit dans la classe ou hors de la classe, ceux-ci risquent de perdre leur attractivité pour être perçus par l'apprenant comme un exercice à effectuer. C'est d'autant plus vrai pour le jeu qui inclut notamment dans sa définition la plus reprise les caractères libre et improductif (Caillois, 1958). Employer le jeu dans un contexte formel remet en cause ces deux critères. L'activité n'est pas libre si elle est imposée par une instance extrinsèque au sujet et celui-ci pourrait estimer s'en trouver dépossédé. De plus, assigner au jeu des objectifs d'apprentissage, c'est remettre en cause son caractère improductif en y introduisant une exigence de résultat ou de performance, là encore extrinsèque, de surcroît étrangère à son dessein premier : réussir dans le jeu de façon gratuite. Brougère nuance toutefois ce constat en considérant qu'il est possible de « retrouver l'idée de gratuité, mais de la penser de façon différente à travers la notion d'activité sans conséquence » (Brougère, 2005 : 56). Du fait de son caractère fictif ou de second degré, le joueur peut prendre des décisions, faire des expériences qu'il ne se permettrait peut-être pas dans la réalité de peur des conséquences négatives. Selon le chercheur, si l'activité « rend possible l'exercice d'une décision » (Brougère, 2005 : 51), alors elle peut être considérée comme libre, même si le sujet n'a pas initialement choisi de participer au jeu.

Comment composer avec ce principe doublement dialogique qui met en regard formel / informel et dans le même temps jeu / sérieux (apprentissage) ? Comment, dans notre cas, introduire le jeu vidéo en classe de langue sans provoquer la perte immédiate de la plus-value motivationnelle pour laquelle l'enseignant avait originellement fait ce choix pédagogique ?

Le jeu vidéo peut être employé en classe selon deux modalités (Alvarez et Djaouti, 2012). La pratique la plus courante consiste à détourner un jeu vidéo commercial dans un but pédagogique. Il s'agit du *serious gaming* et de nombreuses expérimentations ont été recensées à ce sujet. Wastiau (2009) rapporte par exemple des expériences menées dans des écoles en Europe utilisant *Les Sims 2* ou *Nintendogs* et en proposant parallèlement aux apprenants de tenir un journal de vie de leur personnage ou d'écrire des histoires le mettant en scène. En venant brouiller les frontières entre le cadre formel de la classe et le cadre informel du jeu, le *serious gaming* présente ainsi paradoxalement l'avantage d'offrir une certaine authenticité contextuelle pour les apprenants. Ils perçoivent les tâches à effectuer et les interactions comme porteuses de sens, ce qui stimule leur intérêt et provoque un engagement personnel. L'inconvénient est que, n'ayant pas été conçu pour la situation d'apprentissage, l'environnement de jeu choisi par

l'enseignant peut s'écarter de manière trop importante des objectifs, notamment linguistiques, que celui-ci lui a assignés en fonction des programmes qu'il se doit de suivre (Sykes, 2013). Pour pallier cette limite, une seconde pratique consiste à utiliser un jeu vidéo conçu spécifiquement dans un but pédagogique. Il s'agit alors d'un *serious game*, dont l'hyponyme pour l'apprentissage est le *learning game*. Ce dernier vise des objectifs et des tâches spécifiques, ciblés en fonction du niveau des apprenants. Inversement, si les ressorts ludiques sont trop peu importants ou inadaptés, le jeu aura peu de chances de déclencher chez le joueur une « attitude ludique » (Henriot, 1969).

Trop ludique, pas assez sérieux ou au contraire trop sérieux, pas assez ludique, toute la difficulté réside dans l'équilibre à trouver entre ces deux pôles qui, soit dans la pratique du *serious gaming*, soit dans celle du *learning game*, peuvent provoquer adhésion ou rejet de façon radicale. Ainsi, pour prendre l'exemple de ce dernier, notre expérience de conception de jeu vidéo d'apprentissage pour le Français Langue Étrangère (FLE) a mis en lumière cette difficulté intrinsèquement liée à l'inadéquation entre les représentations de ce qu'est l'apprentissage dans un contexte scolaire d'une part et de ce qu'est le jeu vidéo d'autre part, que ce soit du point de vue des enseignants comme de celui des apprenants.

Nous avons observé dans une autre étude (Schmoll, 2011) que beaucoup de jeux numériques destinés au FLE, du type pendu, mots croisés, jeu de l'oie, etc., mettent majoritairement l'accent sur l'apprentissage du vocabulaire et de structures grammaticales. Ceux-ci sont symptomatiques d'une certaine confusion, comme si la transposition de formats traditionnels au numérique était suffisante pour apporter une plus-value, sans autre réflexion d'ingénierie pédagogique. Ces jeux ignorent les véritables potentialités du jeu vidéo d'aventure ou du MMORPG. N'est aucunement prise en compte la possibilité pour le joueur de s'immerger dans un univers et d'incarner un personnage qui doit accomplir une mission. En ignorant cette immersion et en méconnaissant les mécaniques ludiques propres au jeu vidéo, ces supports sont inaptes à combattre le mal pour lequel on les avait invoqués : le manque d'intérêt exprimé par certains apprenants en contexte formel.

Des pistes de réflexion

Partant de ce constat, nous nous sommes tournés vers la conception d'un prototype jouable de MMORPG pour le FLE : *Thélème*. L'idée était de proposer un monde virtuel en français dans lequel les joueurs incarnent un avatar et doivent communiquer entre eux (par

l'intermédiaire d'un *chat*) pour survivre et mener correctement leurs missions. Des modules didactiques sous forme de quêtes à accomplir sont à disposition des allophones pour étayer leurs interactions en français. Le prototype a été testé par 14 apprenants de différents niveaux en FLE et 11 enseignants, suivi d'un questionnaire fermé mais laissant la place aux commentaires. Les retours après expérimentation ont été en général positifs. Cependant, les apprenants mentionnent des difficultés à évoluer dans l'univers et à comprendre ce qu'ils doivent faire. Les enseignants regrettent, quant à eux, le manque de contrôle sur ce que font leurs apprenants, ne trouvant pas de ce fait leur place dans le concept. Ainsi, quand l'intention sérieuse n'apparaît pas visiblement, notamment quand sont estompés les repères traditionnels de la classe, le *learning game* peut manquer sa cible, comme si l'absence de ces repères familiers dans un jeu à vocation pédagogique empêchait les usagers d'entrer dans une attitude ludique.

Dans le but d'apporter une réponse à ces observations, nous avons conçu un nouveau modèle de *learning game* pour le FLE, centré sur le jeu vidéo d'aventure, mais plus cadré que le précédent : *Les Éonaves*. Le concept reprend des idées de *Thélème* en réduisant certaines de ses fonctionnalités au profit d'un support plus adapté à la classe. Il s'agit en effet d'un outil qui permet à l'enseignant de choisir sa progression didactique et de suivre les progrès de ses apprenants. Ces derniers ont moins de liberté d'action, car il ne s'agit plus d'un jeu en ligne où ils rencontrent d'autres joueurs; ils ont par contre la possibilité d'interagir à l'écrit avec des PNJs ou avec l'enseignant et les apprenants de la même classe par l'intermédiaire d'un *chat* privé. Dans le souci de s'intégrer au contexte scolaire, les séquences sont limitées à 45 minutes et les missions sont centrées sur des objectifs linguistiques de niveau A2 ou B1 du CECRL. Bien que l'immersion visuelle et linguistique ait été saluée dans les entretiens informels qui ont suivi les tests (28 apprenants de niveau A2 par groupe de 4), les retours sur *Les Éonaves* ont porté, à l'inverse de *Thélème*, sur l'absence d'ouverture de l'espace de jeu et le caractère trop linéaire du parcours. En effet, malgré la présence de ressorts ludiques, les utilisateurs ressentent trop fortement l'intention pédagogique.

De ces deux expériences de conception est ressorti que les éléments qui concentrent le principe dialogique du jeu et du sérieux sont, d'une part, le contexte dans lequel se déroule l'activité et d'autre part, le « scénario ludoéducatif » (Schmoll, à paraître). Le contexte, qui mêle temps scolaire et temps du loisir, entre en contradiction avec les représentations des enseignants et des apprenants qui s'en trouvent souvent désorientés. Les répercussions peuvent se manifester de différentes façons, allant de l'impossibilité pour le joueur à développer une attitude ludique jusqu'à un comportement de blocage dans le jeu, voire un rejet de ce dernier. Le scénario, quant à lui, s'il est la cause de nombreuses difficultés (puisque'il est le lieu où doivent s'harmoniser les deux logiques opposées : objectifs

d'apprentissage et mécaniques ludiques), représente, dans le même temps, un élément de réponse possible. En effet, si le scénario est suffisamment attractif, il peut permettre au joueur-apprenant d'entrer dans le jeu au point de laisser de côté, le temps d'une partie, le contexte d'apprentissage et de devenir acteur à part entière.

Suite à ces réflexions, nous avons travaillé sur un nouveau *learning game* (dont l'étude des résultats est en cours : observation d'un échantillon de 46 apprenants en train de jouer, suivi d'un entretien semi-directif) en nous concentrant sur ces deux aspects : contexte et scénario. *Architecte 2015* est un jeu vidéo en réalité alternée pour l'apprentissage de l'allemand langue étrangère et du FLE niveau A2 pour des élèves de 14-16 ans. La réalité alternée permet de fusionner les deux contextes : monde réel et monde virtuel. Cela implique un dédoublement du scénario : l'un « encadrant » et qui commence deux semaines avant l'entrée dans le jeu immersif et l'autre « encadré », propre au jeu lui-même. Nous proposons une « situation de résolution de problème en contexte social » (Julié et Perrot, 2008 : 146), le professeur transmettant à ses élèves une lettre d'appel à l'aide du PNJ Céline Steinbach. Celle-ci leur demande de secourir son père, architecte, enfermé dans la Cathédrale numérique de Strasbourg et aux prises avec un virus informatique qui menace de la détruire. Cette phase instaure en classe une situation de communication dans laquelle les élèves ont un rôle central et valorisant : on a besoin de leurs compétences ; l'enseignant venant renforcer cet état de fait par une posture d'encadrement. Les apprenants consultent un site Internet, échangent des mails avec le PNJ, se familiarisant ainsi avec le lexique de l'architecture et certains éléments du scénario. Intégrer de la sorte des éléments du jeu dans la classe nous a semblé être une réponse adaptée aux problèmes relationnels que connaît le couple formel / informel.

En ce qui concerne le scénario encadré, nous avons tenté d'éviter une posture normative et prescriptive qui part de la définition des objectifs d'apprentissage au détriment de l'expérience de jeu. Celui-ci a donc été conçu à rebours des habitudes en partant de l'histoire en tant que génératrice de besoins à communiquer pour ensuite définir les besoins langagiers utiles à l'apprenant pour avancer dans le jeu. Conçu de façon plus ouverte, il permet aussi à l'apprenant de construire lui-même son parcours en fonction des choix et des stratégies qu'il met en place.

Conclusion

Comme on l'a vu, faire coexister de façon profitable aux apprentissages la logique ludique informelle des apprenants et la logique sérieuse formelle de l'institution n'est pas aisé. Pour ce faire, certains

glissements de sens et de postures sont indispensables. Une approche de scénarisation des apprentissages reposant d'abord sur le jeu et orientée sur les compétences du sujet et non sur les savoirs évaluables nous semble une piste porteuse. C'est reconnaître que tout sujet, dès qu'il est utilisateur de la langue, en devient apprenant, et ce de façon consciente ou pas. De ce fait, l'enseignant est parfois plus utile en accompagnant ce processus plutôt qu'en le prescrivant au risque de le freiner. Pour le cas précis du jeu vidéo, l'hypothèse est donc que la similitude entre joueur acteur social au sein du jeu et apprenant acteur social au sein d'une tâche actionnelle permet de mettre en place une « didactique invisible » (Ollivier, 2012) qui est susceptible d'activer une attitude ludique chez le sujet en contexte scolaire.

Mettre en place, dans une juste mesure, un tel dispositif d'enseignement-apprentissage des langues fondé sur des ressorts scénaristiques inspirés du jeu, intégrant les apports, notamment des outils du web 2.0, afin de multiplier les opportunités de communication collaborative et produire une communauté multi-apprenants en classe, pourrait fournir une piste de réflexion utile aux débats futurs. Gageons que c'est par un dialogue soutenu entre enseignants et apprenants, joueurs et non joueurs, qu'émergeront les changements de paradigmes nécessaires.

Bibliographie

- ALVAREZ, J. et DJAOUTI, D. (2012), *Introduction au serious game*, Paris, Questions théoriques.
- BANDURA, A. (2003 [1997]), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- BJØRNÅVOLD, J. (2008), *Validation de l'apprentissage non formel et informel en Europe. État des lieux en 2007*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- BROUGÈRE, G. (2005), *Jouer / Apprendre*, Paris, Economica.
- CAILLOIS, R. (1967 [1958]), *Les Jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Paris, Gallimard.
- GUICHON, N. (2012), « L'Apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* », *Alsic* 15 (3). [En ligne] Consulté le 19/04/2015. URL : <http://alsic.revues.org/2539>
- HENRIOT, J. (1969), *Le Jeu*, Paris, PUF.
- KEARNEY, P. et Pivec, M. (2007), « Recursive Loops of Game Based Learning », Montgomerie, C. et Seale, J., *Proc. of ED-MEDIA'07*, 2546-2553.
- JULIÉ, K. et PERROT, L. (2008), *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette Éducation.
- LÉVY, M. (1997), *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*, Oxford, Clarendon Paperbacks.
- OLLIVIER, C. (2012), « Approche interactionnelle et didactique invisible. Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social », *Alsic* 15 (1). [En ligne] Consulté le 15/04/2014. URL : <http://alsic.revues.org/2402>

- PETERSON, M. (2010), « Computerized Games and Simulations in Computer-Assisted Language Learning. A Meta-Analysis of Research » (72-93), Crookall, D., *Simulation & Gaming*, 41, 1, New York, Sage Publications.
- SCHMOLL, L. (à paraître), « Scénarisation d'un learning game en environnement immersif tridimensionnel », Schlemminger, G.; Kusyk, M. et Roy, M., *Environnements numériques et interaction en langue étrangère. Du formel à l'informel et du réel à la réalité virtuelle*, Berne, Peter Lang.
- SCHMOLL, L. (2011), « Usages éducatifs des jeux en ligne : l'exemple de l'apprentissage des langues », Le Breton, D. et Schmoll, P., *Revue des sciences sociales* 45 : *Jeux et enjeux*, 148-157.
- SEFTON-GREEN, J. (2003), « Initiation Rites : a Small Boy in a Poke-World » (141-164), Tobin, J., *Nintentionality or Pikachu's Global Adventure*, Durham (NC), Duke University Press.
- SEFTON-GREEN, J. (2004), *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*, A NESTA Futurelab Series - report 7. [En ligne] Consulté le 19/04/2015. URL : http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Informal_Learning_Review.pdf
- SOCKETT, G. (2014), *The Online Informal Learning of English*, Hampshire, UK, Palgrave Macmillan.
- SYKES, J. M. (2013), « "Just" Playing Games ? A Look at the Digital Games for Language Learning », *The Language Educator*, 32-35. [En ligne] Consulté le 14/10/2014. URL : https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE_pdf/TLE_Oct13_Article.pdf
- THORNE, S. L. et FISCHER, I. (2012), « Online Gaming as Sociable Media ». *Alsic* 15 (1). [En ligne] Consulté le 19/04/ 2015. URL : <http://alsic.revues.org/2450>
- WASTIAU, P. (2009), *How Are Digital Games Used in Schools ?*, Bruxelles, European Schoolnet.
- ZHENG, D.; YOUNG, M.; WAGNER, M. et BREWER, R. (2009), « Negotiation for Action : English Language Learning in Game-Based Virtual Worlds », Byrnes, H., *The Modern Language Journal* 93, 489-511.

Jeux cités

Architecte 2015, 2014, Projet INTERREG IV.

Le projet EVEIL-3D est cofinancé par l'Union Européenne via le Fonds Européen de Développement Régional (FEDER), dans le cadre du programme INTERREG IV - Rhin Supérieur.

Les Éonaves, 2012, Almédia.

Les Sims 2, 2004, Electronic Arts.

Nintendogs, 2005, Nintendo.

Thélème, 2010, Almédia.

World of Warcraft, 2004, Blizzard Entertainment.

V *aria*

OUSSEYNOU THIAM

É

laboration de curriculums en didactique du français langue seconde et compétences scolaires et extrascolaires : le cas du Sénégal

OUSSEYNOU THIAM

OUZINOTHER@GMAIL.COM

FACULTÉ DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES

DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR

La contribution répond à la question : quels curriculums en didactique du français langue seconde pour des compétences scolaires et extrascolaires ? La réflexion s'appuie sur le cas du Sénégal où la nécessité d'introduire les langues africaines dans les programmes scolaires (Dumont, 1985) se révèle encore aujourd'hui comme un besoin en compétences. Cette nécessité est-elle née du statut didactique du français comme langue seconde (Cuq, 1991) ? L'interrogation se pose en rapport aux biographies propres aux apprenants dont les compétences en milieu scolaire ne sont pas les mêmes qu'en milieu extrascolaire. La langue de scolarisation n'est pas la langue de famille (Davin-Chnane, 2005). Au niveau social, plusieurs langues sont en usage, parmi lesquelles le français. L'élaboration des curriculums prend-elle en charge cette réalité linguistique et culturelle ? Nous décrivons et discuterons l'évolution des programmes de français au cycle moyen et secondaire,

étudierons les concepts émergents et analyserons les fondements sociolinguistiques, épistémologiques et méthodologiques pour des curriculums intégrant les compétences scolaires et extrascolaires.

Contexte de FLS et évolutions des programmes

Le français est arrivé au Sénégal avec la colonisation française. Au niveau social, la langue est devenue véhiculaire et parfois vernaculaire tandis qu'au niveau scolaire, depuis 1817, elle reste une discipline fondamentale parce qu'elle est aussi la langue des connaissances scolaires.

LE FRANÇAIS AU SÉNÉGAL

Le français est la langue officielle (Article premier de la Constitution du 22 janvier 2001). Du groupe linguistique indo-européen, il est ici parlé par des locuteurs de langues appartenant au groupe nigéro-sénégalais auquel appartiennent les langues autochtones). Instrument de communication des colonisateurs et des élites, il est aujourd'hui la langue de l'administration et autres services officiels. Il est utile de signaler la présence de plus d'une vingtaine de langues autochtones dont certaines sont reconnues comme nationales comme le wolof, par exemple, qui est parlé par près de 80 % de la population. Dans ce contexte multilingue, l'appropriation de la langue fait naître le *sabir*, le pidgin ou le français élémentaire, variétés du français, qui tentent d'exprimer la réalité sociale, opposés au français *normé* contenu dans les curriculums et dont l'école est le véhicule privilégié. C'est dans cette société qui n'est pas majoritairement francophone que baignent les apprenants dont la langue de scolarisation est le français.

L'ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

De nos jours, l'enseignement du français au Sénégal promeut l'instruction et l'éducation non pas de l'élite mais de tous. Avec des projets nationaux ou internationaux à l'image de l'Éducation pour tous (EPT) et le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF), l'éducation est généralisée, implantée un peu partout avec le français comme outil d'enseignement et d'apprentissage et comme discipline scolaire. Ce double rôle lui confère un statut particulier dans l'acquisition de connaissances scolaires. Sa didactique relève de celle du FLS, mais comment définir le FLS ? Selon Cuq, il se *distingue des autres*

langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyée ou revendiquée (1991, 139). Cette conception du français au Sénégal a-t-elle toujours été prise en compte dans les intentions de configuration et de reconfiguration des programmes scolaires ?

ÉVOLUTION DES CURRICULUMS AU SÉNÉGAL

Sept changements ont été notés depuis 1960, date de l'indépendance du pays. En 1960-62, est née une volonté des autorités de prendre en main le système éducatif. En 1972, les États africains se concertent à Madagascar et les experts de Tananarive posent les jalons d'une première construction de curriculum commun en français en proposant une plus grande prise en compte de l'histoire et de la culture des apprenants à travers l'enseignement des textes africains. Pour la première fois, les manuels présentent la littérature de manière thématique et non chronologique. En 1974, cependant, sous l'impulsion de Léopold Sédar Senghor, le Sénégal décide de privilégier la qualité littéraire des textes étudiés tout en soutenant le besoin d'enracinement et d'ouverture. La Commission Nationale de Réforme de l'Enseignement du Français (CNREF) avec l'aide des Nouvelles Éditions Africaines (NEAS) est chargée de rédiger les programmes. En 1981, il a fallu encore des changements. Avec l'élaboration de la nouvelle Loi d'Orientation, les États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) invitent à aller vers *L'École nouvelle*. En 1995-1998, la Commission Nationale de Français (CNF) fournit *Les Nouveaux Programmes*, renouvelant les supports de l'enseignement du français. Ce changement prend en compte le souhait des enseignants et des élèves de renouveler les supports de l'enseignement du français, devenus obsolètes à l'ère des Tic et de l'entrée en force des logistiques linguistiques (Thiam, 2014, 97-103) dans les foyers. En 2004-2007, avec le recrutement massif d'enseignants contractuels, vacataires ou volontaires conjugué aux mutations sociales, la CNF prône l'entrée par les compétences. Celle-ci vise l'autonomie de l'apprenant par son implication. En 2009-2010, les programmes sont encore changés, les raisons sont liées à la qualité de l'enseignement et aux résultats peu reluisants de l'apprentissage.

Ces changements ont des justifications d'ordre didactique, linguistique et culturel, mais il faut noter d'autres raisons. Comme un peu partout en Afrique francophone,

les raisons invoquées sont souvent la modernisation des programmes, la mise aux goûts qui est souvent celui du bailleur de fonds prédominant. Toutefois cette rénovation est bien sûr nécessaire, lorsque les programmes ont été bâtis selon des conceptions calquées sur un modèle français du milieu du xx^e siècle (Verdelhan-Bourgade, 2007, 192).

Autrement dit, sont entrés en jeu dans la configuration et reconfiguration des programmes des enjeux multiples. Mais quelles articulations entre ces enjeux et les compétences attendues des élèves qui apprennent avec une langue scolaire qui socialement n'est pas leur première langue ? Quels sont les fondements, les méthodes des programmes ?

C oncepts et théories émergents

Il est utile de revenir ici sur les concepts de curriculum et de programme, de savoir et de compétence et de la réforme curriculaire.

CURRICULUM OU PROGRAMME ?

L'éclairage conceptuel de curriculum et de programme est nécessaire dans le contexte de didactique du FLS. Pour élucider les concepts, Miled note, suite à une lecture de Hainaut (1988), *une acception du curriculum, de plus en plus répandue, [est] fondée sur l'idée de processus, à la différence de celle du programme scolaire limité uniquement au produit et à une liste de contenus* (2011, p. 65). Nous savons dès lors que *le curriculum est un plan d'action plus large que le programme d'étude* (Ibidem).

Les notions de processus et de plan d'action nous intéressent. Dans le contexte de didactique du FLS, l'idée de projet, par la progression, par la continuité, par les étapes successives qui organisent l'activité en classe semble être une voie didactique appropriée.

Ainsi nous garderons à l'esprit l'idée que *Tout projet d'enseignement apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus et de savoirs comme contenus à enseigner*. (Chevallard, 1991, p. 39). Mais deux questions se posent, tout d'abord, suivant la logique épistémologique des savoirs, comment répondre par le curriculum au contexte de didactique FLS ? Ensuite, comment rendre plus compétents les apprenants aux biographies linguistiques et culturelles particulières en évitant l'inadéquation entre les curricula, la réalité de la classe et des usages sociaux de la langue ?

SAVOIR ET COMPÉTENCE

En didactique, le savoir est différent de la compétence. Ce qui les distingue, c'est ce qui différencie effectivement « avoir la connaissance de » et « avoir l'habileté, l'aptitude de faire quelque chose ». Certes, le savoir peut se confondre avec la compétence dans l'idée de connaissance. On dira par exemple : il sait la conjugaison des verbes du

premier groupe quand l'apprenant peut conjuguer lesdits verbes. Mais, comme entre savoir et pouvoir, il peut exister un fossé, nous nous garderons de les confondre : savoir la règle de l'accord du participe (Savoir), et accorder correctement à l'écrit et à l'oral (Savoir-Faire). La compétence (de langue, de communication, de culture), qui se nourrit de savoir, relève du faire, du métalangage, d'activités communicatives, liant le savoir au socioculturel – scolaire et extrascolaire. Les compétences scolaires se définissent comme des aptitudes permettant aux apprenants de répondre aux différentes consignes de l'enseignant. Les compétences extrascolaires sont comprises comme les différentes habiletés des élèves de donner forme et sens aux diverses demandes de leur société et de répondre aux besoins langagiers, communicatifs, culturels et interculturels.

UNE RÉFORME CURRICULAIRE MODÈLE EN FLS

Pour rester objectif selon Miled (2011), la rénovation curriculaire en FLS peut être motivée par cinq principes :

- une exigence éducative générale : adaptation entre évolution socio-économico-culturelle de la société et types de savoirs dispensés à l'école dans les différentes disciplines ;
 - le développement de la discipline de référence alimentant l'objet d'apprentissage comme par exemple l'émergence de nouveaux modèles de descriptions linguistiques ou de savoirs culturels nouveaux ;
 - les changements qui peuvent inspirer des recherches didactiques récentes ayant un impact direct sur la conception contextualisée des curricula ;
 - la mouvance pédagogique internationale qui évolue à travers des changements dans les entrées curriculaires ;
 - des résultats des évaluations initiées ou ceux d'un diagnostic éclairé.
- Mais toujours est-il que la contextualisation doit en constituer le principe moteur. Cependant pour bien le faire, Verdelhan-Bourgade (2007) donne les préalables des réformes idoines d'un curriculum qu'il importe de lister :
- des objectifs institutionnels précis ;
 - une connaissance forte de l'état de la didactique de la discipline ;
 - la connaissance de la formation des enseignants ;
 - la connaissance des pratiques pédagogiques/didactiques : celles qui sont en vigueur et ce que l'on veut faire évoluer.

L'auteur conclut que les textes officiels, en cumulant parfois l'ignorance des paramètres essentiels de l'enseignement du FLS ont une conception très incomplète des évolutions didactiques, inspirée, sans recul, d'un modèle étranger. Cette démarche semble susciter *une revendication ethnologique* qui conteste *le droit d'unicité de la langue française sur le champ de l'apprentissage* (Daff, 2004, p. 32). Il est important de

noter que nous sommes en contexte de didactique du FLS qui n'est pas une copie de la didactique du français langue maternelle.

Approche ethnographique, fondements sociolinguistiques, épistémologiques et méthodologiques des configurations/reconfigurations des curriculums en FLS

La communication est réalisée au départ d'un corpus de données empiriques traitées de manière systématique. L'analyse est faite à partir des différents curriculums de français au cycle moyen et secondaire, des entretiens avec les inspecteurs de spécialité, d'autoconfrontation des enseignants suite aux observations de classe et à la collecte de production écrite des apprenants. Les premiers résultats montrent généralement que les programmes doivent plutôt être des curriculums en tant que plan d'étude ou parcours éducationnel (Coste, 1995, p. 80) avec des fondements sociolinguistiques, épistémologiques et méthodologiques spécifiques au contexte sénégalais.

ASPECTS LINGUISTIQUES, CULTURELS ET INTERCULTURELS

Les aspects linguistiques, culturels et interculturels restent déterminants en FLS.

Si les programmes de français insistent depuis l'indépendance sur l'aspect linguistique, ils occultent cependant l'influence des langues maternelles sur la maîtrise de la grammaire, de l'orthographe, du vocabulaire et de la conjugaison du français. Par exemple pour le cas de certains apprenants sénégalais, *c'est le sérère d'abord + le wolof après + et la langue française vient en troisième position +* (Thiam, 2014, 749, de 75 à 76). Cette position du français implique de la part des apprenants des usages particuliers de la langue scolaire. Ils ont besoin de sortir du *sabir*, du pidgin ou du français primaire pour accéder à la norme si norme,

c'est maîtriser la langue, c'est faire un bon usage des outils de la langue, c'est-à-dire de toute la partie organisée en système, selon un répertoire de marques précisément identifiées, ce qui couvre aussi bien la grammaire avec les domaines de la syntaxe et de la morphologie, que l'orthographe et le lexique dans certains de ses aspects (Vigner, 2001, 61).

Pour le cycle moyen (collège), l'enseignement de la langue est privilégié au détriment de celui de la littérature. Nous avons trouvé toutefois que les élèves maîtrisent la règle sans pouvoir la réinvestir dans la communication sociale ou extrascolaire. Selon un inspecteur interrogé,

à la fin du cursus + en fin troisième + même en fin terminale + l'enfant a son diplôme mais en fait c'est un analphabète fonctionnel + (Thiam, 2014, 558, de 114 à 116). Les contenus linguistiques gagneraient à être soutenus à la fois par l'étude de la littérature et par l'intégration des écrits sociaux, des images, d'expression artistique, des nouvelles formes de communication avec les logistiques linguistiques extrascolaires, outils dynamiques au niveau social.

Au plan culturel et interculturel, les résultats de la recherche montrent la nécessité de reconfigurer les curriculums suivant les besoins en culture des apprenants. La distance avec la culture véhiculée par la littérature peut faire naître les réactions les plus surprenantes et être ainsi un facteur bloquant l'apprentissage de la langue. Une inspectrice enquêtée le précise dans un de ses entretiens avec un élève :

« tel+pourquoi vous avez toujours une mauvaise note en français »+il me dit « madame parce que je n'aime pas le Blanc+madame parce que je n'aime pas le Blanc »+mais « qu'est-ce que le Blanc a à voir dans ce que nous faisons+ nous nous étudions la langue française+... +je veux que tu parles correctement le français+je veux également que tu écrives correctement le français++ » (Thiam, 2014, pp. 568-569, de 439 à 448).

Ces résultats relevés au secondaire sont expliqués par les enseignants à partir de la place qu'occupe la littérature de l'ex-pays colonisateur dans la classe : *l'étude des genres telle que voulue par le programme nous pousse à étudier plus la littérature française que la littérature africaine + moins encore la littérature sénégalaise + (Thiam, 2014, 558, de 244 à 346)*. Nous notons des conséquences cognitives et psychoaffectives qui expliqueraient certains échecs scolaires et abandons. Aussi, en constituant tout curriculum en contexte de langue seconde comme au Sénégal, il paraît fondamental de se poser deux questions essentielles à savoir :

Quels sont les besoins des apprenants en situation multilingue et multiculturelle ?

quelle place accorder à l'approche d'œuvres dont on sait qu'elles constituent un élément de transition entre une langue et une culture ? Expérience culturelle du monde ou maîtrise de la langue ? (Vigner, 2002, 134).

Il semble opportun de réviser les programmes dans les établissements moyen et secondaire au Sénégal. Les liens entre *expérience culturelle* limitée à l'enseignement de la littérature et *maîtrise de la langue* ne sont pas établis dans les programmes. Sur le plan pratique, une bonne partie des apprenants est en dehors du jeu didactique et les œuvres de la littérature française sont encore plus nombreuses que celles de la littérature sénégalaise et africaine, suscitant ainsi des conflits à la fois linguistiques et culturels. L'idéal de l'apprentissage du français est de permettre aux apprenants de vivre en harmonie avec leur société, avec ses principes identitaires et ses valeurs culturelles. C'est aussi une interulturalité, plus précisément un métissage culturel bien équilibré

que les curricula doivent promouvoir. Sans ignorer l'intérêt de la littérature de pays francophones, ou même autres, prendre en compte les données sociologiques et éducatives spécifiques au contexte sénégalais permettrait de mettre en adéquation les besoins langagiers et culturels de ces apprenants en situation d'apprentissage d'une langue seconde. Comme toute langue assure le relais d'une culture, qu'elle en est à la fois la productrice et le produit, il paraît essentiel que les curricula intègrent les pratiques communes, les manières de voir, de penser et de faire qui peuvent définir les appartenances des apprenants. Il s'agit des héritages à partager. Vu tout l'intérêt de cet héritage, il paraît essentiel alors d'agir sur la formation des enseignants puisque nos recherches prouvent que *les enseignants ne sont pas formés ++ c'est une minorité qui est formée et de moins en moins bien formée dans les écoles...+ et ne sont pas natifs de cette langue ++* (Thiam, 2014, 549, de 163 à 165). La reconfiguration des curricula gagnerait beaucoup donc à prendre en charge les aspects linguistiques, culturels et interculturels que nécessite le FLS. Les approches de nature à favoriser la recherche des apprenants permettraient un *agir ensemble* (Sensevy & Mercier, 2007) et la pratique de la langue. Ces efforts doivent être soutenus par une formation des enseignants pour faciliter l'acquisition des compétences des apprenants.

DES CURRICULUMS POUR DES COMPÉTENCES

Les aptitudes pensées sous forme de projet avec des moyens et des étapes organisées, suivies, évaluées permettent à l'apprenant d'acquérir des compétences réelles

- en langue (syntaxe, lexicale, morphologie) et en métalangue
- en communication avec le développement de l'écoute, de la compréhension, des capacités à l'oral, à l'écrit, à la lecture...
- en culture avec un fondement interculturel (cultivée et anthropologique).

Les situations linguistiques et culturelles et le contexte éducatif prouvent qu'une constitution de curriculums en DFSL demande à la fois des composantes propres à la didactique des langues et d'autres propres au contexte où cette didactique s'effectue. Pour la langue seconde, cela revient à dire que *l'apprentissage ne pourra se détacher de tout ce qui a trait à l'utilisation de la langue (côté linguistique) et à l'interaction (côté social)* (Myers, 2004, 26). Ainsi, les contenus en langue, en culturel et en interculturel pourront guider les principales activités de classe vers une maîtrise de savoirs et de savoir-faire scolaires et extrascolaires que les curricula proposent.

Les résultats issus de l'analyse des discours des enseignants et des apprenants en activité de classe témoignent des compétences de ces derniers. Ci-dessous nous présentons deux nuages construits par Iramuteq.

participer
hymne chanter
élève présent
adjectif
verbe national

Nuage 1 : discours d'élèves

siège éprouver appeler
saigne geroncil médicament
épithète parler d'ordre mot
phrasé ailier exemple
fonction préposition présent fuir chanter
voir tableur enfanter terminer verbe accorder
hymne mettre donner
précéder effet peine
comprendre

Nuage 2 : discours de l'enseignant

Les images représentent le discours des apprenants (Nuage 1) et de l'enseignant (Nuage 2) en classe de 5^e. Ils remettent en cause l'approche par communication institutionnalisée par les programmes en vigueur et sa réalisation. Ils soulignent que les élèves communiquent peu en classe comme le montre le nuage représentant le discours d'une classe de 96 élèves en cours de grammaire. Nous pouvons retenir aussi qu'ils ne sont pas fréquemment exposés à cette langue en dehors du cadre scolaire (*L'enseignement du français langue seconde, un référentiel général d'orientations et de contenus*, EDICEF, AUF, 2000, p. 9). Dans ce contexte, la méthode communicative est loin de permettre le processus d'acquisition de compétences en communication dans les classes à effectif pléthorique quand bien même il aurait été relevé par ailleurs que les apprenants communiquent plus en cours de littérature sénégalaise qu'en littérature française.

LES MÉTHODOLOGIES ET LES THÉORIES DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET DE L'ACTION CONJOINTE DANS LES CURRICULUMS

Les curriculums conçus en didactique de FLS mettent en œuvre deux orientations méthodologiques. La première est celle qui est empruntée à l'approche par compétences (APC) ou la pédagogie de l'intégration appelée aussi l'approche par situation ; la seconde, l'approche actionnelle est inspirée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). L'idée de compétence qui vient remplacer l'idée d'objectif est à relever pour l'intérêt accordé au profil de l'apprenant et aux ressources susceptibles d'être mobilisées. Par ailleurs, l'approche actionnelle privilégie les savoirs, les savoir-faire linguistiques, discursifs ou thématiques ainsi que les types de supports et d'outils didactiques avec un cheminement suivant des tâches et un tableau de bord (contenus, modalités et critères d'évaluation appropriés). Ce qui semble convenir à la didactique du FLS dans un milieu multilingue, c'est surtout des méthodes qui conduisent à une grande

variété d'activités contextualisées, constituées d'étapes mettant les apprenants en position de recherche.

Aujourd'hui les théories de la transposition didactique laissant une large part à l'environnement sociétal (Chevallard, 1991) et à l'action conjointe envisageant l'apprenant comme acteur de son apprentissage (Sensevy, 2011) ouvrent la voie à un curriculum en didactique de FLS. La prise en compte de ces théories permet d'éviter ce que Michèle Verdelhan-Bourgade appelle les trois ordres de l'inadéquation entre le discours tenu sur les compétences et les besoins du public : *inexactitude dans la formulation des compétences, qui n'en sont pas; inadéquation des exigences avec l'âge des élèves; non prise en compte des compétences à développer réellement auprès d'enfants placés en situation de langue seconde-langue de scolarisation* (2007, p 119).

Pour conclure, retenons que la constitution des curriculums représente l'étape la plus complexe de la didactique du FLS. Il est important que les recherches s'actualisent en tentant des contenus curriculaires contextualisés et des méthodes adéquates. Elles visent ainsi une meilleure articulation entre les compétences prescrites, acquises et praticables aux niveaux scolaire et extrascolaire. Il convient que les termes de références à un enseignement/apprentissage du français langue de scolarisation pour des apprenants socialement bi- ou plurilingues évoluent vers des compétences diverses. Les résultats de nos recherches donnent la preuve que l'apprenant détient une langue maternelle dite aussi première, ainsi que des ressources linguistiques et culturelles qui ne sont pas toujours mobilisées. Il baigne dans une situation culturelle propre, caractérisant sa biographie scolaire qui ne correspond pas à sa biographie sociale. Il demeure monolingue en milieu scolaire et bi/plurilingue en milieu social ce qui a des implications curriculaires. Bref, il apparaît fondamental que les configurations/reconfigurations des curricula en langue seconde mobilisent les ressources linguistiques, culturelles et interculturelles, les outils et les démarches à la fois propres à la didactique des langues et au contexte multilingue et multiculturel.

Bibliographie

- BERTUCCI M.-M. & CORBLIN C. (2004), *Quel français à l'école ? Le programme de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, Éditions La pensée sauvage.
- CHNANE-DAVIN, F. (2005), *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline « français »*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université de Provence, Aix Marseille I.
- COSTE, D., LEHMANN, D. (dir.). (1995), « Langues et curriculum, contenus, programmes, parcours » dans *Études de Linguistique Appliquée*, n° 98, Paris, Didier Érudition Klincksieck, p. 3-127.

- CUQ J.-P. (1991), *Le français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- DAFF, M. (2004), « Dynamique des langues africaines, stratégies et aménagements didactiques des langues partenaires pour un développement durable en Afrique », dans *Actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue*. Ouagadougou, 2-3 juin 2004), A.U.F.-Université de Ouagadougou (Burkina Faso), pp. 31- 40.
- DUMONT P. (1990), *Le français langue africaine*, Paris, L'Harmattan.
- DUMONT P., DUMONT B., MAURER B., VERDELHAN-BOURGADE M., VERDELHAN M., (2000), *L'Enseignement du français langue seconde, un référentiel d'orientations et de contenus*, Paris, EDICEF-AUF.
- MILED, M. (2011), « Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques » dans Martinez P., Miled M., Tirvassen R. (Éds.), *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, Le français dans le monde*, janvier 2011, n° 49, p. 64-75.
- MYERS, J. M. (2004), *Modalité d'apprentissage du français langue seconde*, Bruxelles, De Broeck.
- SENSEVY G. (2011), *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, De Broeck.
- SENSEVY, G., & MERCIER, A. (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- VERDELHAN-BOURGADE M. (sous la dir.) (2007), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- VIGNER G. (2001), *Enseigner le français langue seconde*, Paris, CLE International.
- VIGNER G. (2002), Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du français langue seconde ?, dans Martinez P., *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, pp. 133-142.
- THIAM, O. (2014), *Didactique du français langue seconde au Sénégal. Le cas du français dans les établissements moyen et secondaire*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Marseille, Aix-Marseille Université.

BULLETIN D'ABONNEMENT

le français
dans
le monde

R & A

Recherches et applications

La revue de référence
de la recherche
universitaire
francophone

Abonnement 1 an

**2 Recherches
et Applications**

À paraître
janvier et juillet,
de l'année en cours

29€

Soit 20% d'économie

REmplir à côté



BULLETIN D'ABONNEMENT

ABONNEMENT 1 AN 29 € (soit 20 % de réduction)
2 Recherches & Applications à paraître
(janvier et juillet de l'année en cours)

Je m'abonne

NOM :

.....

PRÉNOM :

ADRESSE :

.....

CODE POSTAL :

VILLE :

PAYS : TÉL :

COURRIEL :

.....

Je règle

CHÈQUE BANCAIRE À L'ORDRE DE SEJER

VIREMENT BANCAIRE

Préciser les noms et adresse de l'abonné ainsi que le numéro de facture si vous l'avez.

Crédit Lyonnais **30002-00797-0000401153D clé 08**

IBAN **FR36 3000 2007 9700 0040 1153**

BIC/SWIFT: **CRLYFRPP D08**

CARTE BANCAIRE (VISA, EUROCARD-MASTERCARD)

N° de carte

Date de validité

Signature

BULLETIN À RENVOYER À :

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE - 9 BIS, RUE ABEL HOVELACQUE
75013 PARIS - FRANCE - TÉL : 01.72.36.30.67

