



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



U.F.R. Sciences Humaines et Sociales

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
Master Sciences du langage et didactique des langues
Spécialité Apprentissage Acquisition des Langues

Par

Lucile Soudier

LE JEU EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE
Favoriser la capacité à argumenter par les supports ludiques

TOME 1

Sous la direction de
Monsieur Francis Carton

Année universitaire 2014/2015

« [Le jeu] : que l'on ne craigne pas trop ce retour vers l'enfance, c'est aussi le retour vers la créativité ».

J.M. Caré et F. Debyser

Jeu, langage et créativité – Les jeux dans la classe de français, 1978.

Remerciements

Merci à Monsieur Francis Carton qui m'a soutenu dans ce projet dès nos premiers entretiens et qui a su m'encourager et me conseiller tout au long de sa réalisation.

Merci au CRAPEL et à Cornélia Comsa pour sa bienveillance et son aide dans ma recherche documentaire.

Merci à Laurence, Bénédicte, Marie, Esther, Pascale et le SCEL de l'Institut Français d'Autriche- Vienne sans qui ce travail n'aurait pas pu voir le jour. Danke für alles ! Es war eine Freude mit Ihnen zu arbeiten !

Merci à Caro pour son soutien, ses bons petits plats et nos pauses piano-guitare-voix tout au long de cette année !

Merci à mes parents et à mes grands-parents qui ont toujours cru en moi et qui seront heureux d'avoir un nouveau mémoire à ranger dans le buffet du salon.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 8 |
| Chapitre I : Apprentissage, jeu et discours argumentatif : cadre de recherche | 11 |
| 1.1. Les particularités du discours oral et de l'argumentation | 11 |
| 1.1.1. Un discours pour une situation de communication | 12 |
| 1.1.2. Le discours de type argumentatif | 15 |
| 1.1.3. Les indices langagiers du discours argumentatif..... | 17 |
| 1.2. Enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et jeux | 26 |
| 1.2.1. Communication : interaction et tâches | 26 |
| 1.2.2. La compétence discursive | 31 |
| 1.2.3. Enseigner/apprendre à argumenter..... | 31 |
| 1.3. Le jeu..... | 33 |
| 1.3.1. La symbolique du jeu | 33 |
| 1.3.2. Les classifications complexes du jeu | 38 |
| 1.3.3. Les valeurs éducatives et la fonction didactique du jeu | 44 |
| Chapitre II : Terrain et méthodologie de recherche | 50 |
| 2.1. Le terrain de recherche..... | 50 |
| 2.1.1. Présentation du projet auprès de l'organisme et des publics..... | 50 |
| 2.1.2. Les publics et les contextes d'apprentissage | 54 |
| 2.1.3. Les pratiques mises en place et les jeux utilisés..... | 56 |
| 2.2. Méthodologie de recueil et de traitement des données | 61 |
| 2.2.1. Recueil des données | 61 |
| 2.2.2. Traitement des enregistrements audio..... | 61 |
| Chapitre III : Analyse des données | 65 |
| 3.1. Analyse du jeu <i>Sandwich</i> | 65 |
| 3.1.1. Les finalités et les actes de paroles dans <i>Sandwich</i> | 65 |
| 3.1.2. Les marqueurs linguistiques argumentatifs dans <i>Sandwich</i> | 66 |
| 3.1.3. Conclusion..... | 69 |

| | |
|---|-----|
| 3.2. Analyse du jeu <i>Dixit</i> | 70 |
| 3.2.1. Les finalités et les actes de paroles dans <i>Dixit</i> | 70 |
| 3.2.2. Les marqueurs linguistiques argumentatifs dans <i>Dixit</i> | 71 |
| 3.2.3. Conclusion..... | 78 |
| 3.3. Analyse du jeu <i>Oui, Seigneur des Ténèbres</i> | 79 |
| 3.3.1. Les finalités et les actes de paroles dans <i>Oui, Seigneur des Ténèbres</i> | 79 |
| 3.3.2. Les marqueurs linguistiques argumentatifs dans <i>Oui, Seigneur des Ténèbres</i> | 80 |
| 3.3.3. Conclusion..... | 87 |
| 3.4. Analyse de différentes productions de deux joueurs..... | 87 |
| 3.4.1. Les modalisateurs produits chez SEV et CHR..... | 88 |
| 3.4.2. Les articulateurs produits chez SEV et CHR | 91 |
| 3.4.3. Conclusion..... | 92 |
| 3.5. Difficultés et limites rencontrées..... | 93 |
| 3.5.1. Limites de la grille d'analyse | 93 |
| 3.5.2. Limites des conclusions des analyses..... | 94 |
| Chapitre IV : Résultats et perspectives | 95 |
| 4.1. Bilan de l'analyse des données et conclusions..... | 95 |
| 4.1.1. Bilan de l'analyse et interprétation des résultats pour chaque jeu | 95 |
| 4.1.2. Conclusions de l'analyse des données | 99 |
| 4.2. Approfondissement des recherches | 100 |
| 4.2.1. Difficultés rencontrées | 100 |
| 4.2.2. Poursuites de recherche envisageables..... | 101 |
| 4.3. Perspectives : de la recherche à l'outil pédagogique..... | 102 |
| 4.3.1. Les modes d'exploitation des supports ludiques..... | 102 |
| 4.3.2. Fiches procédurales | 107 |
| Conclusion..... | 111 |
| Bibliographie..... | 113 |
| Références des jeux utilisés..... | 116 |

SIGLES

| | |
|-------|---|
| CECRL | Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues |
| DALF | Diplôme Approfondi de Langue Française |
| DELF | Diplôme d'Etudes en Langue Française |
| FLE | Français Langue Etrangère |
| IFA | Institut Français d'Autriche – Vienne |
| SCEL | Service de Coopération Educative et Linguistique |

CONVENTIONS D'ECRITURE

Nous avons choisi d'écrire les lexèmes en majuscules afin de donner une plus claire lisibilité au lecteur.

Nous avons choisi d'écrire les noms de jeux en italique.

Introduction

La situation de jeu implique une pratique spécifique de la langue qui génère des interactions et un discours particuliers. Notre recherche en didactique des langues se propose d'étudier des productions orales d'apprenants de Français Langue Etrangère (désormais FLE) dans un contexte ludique. Nous définirons ici le « jeu » comme une activité ayant un objectif d'apprentissage, guidée par des règles et permettant aux apprenants-joueurs d'utiliser leurs ressources verbales et communicatives dans la langue cible (définition tirée du *Dictionnaire de didactique du français*, 2003 : 160).

Nous nous sommes intéressée au jeu comme un support de travail à part entière nécessitant la manipulation de matériel (pions, cartes, dés, etc.) et permettant la réalisation de diverses tâches langagières et linguistiques.

Suite à nos expériences d'enseignement du FLE ces dernières années et par notre attrait personnel pour les jeux de société, il nous a semblé intéressant de travailler sur les enjeux du ludique en didactique des langues. Cette pratique se situe dans une démarche dite « non-conventionnelle » ou « humanistic approaches » (Duda, 1993 : 72). Ces approches se confrontent à celles plus souvent légitimées, par les apprenants ou les organismes de formation, sous l'angle du « sérieux ». Les pratiques d'apprentissage/enseignement *alternatives*, comme le jeu, permettent selon nous de remplacer des activités plus *communes* répétitives, parfois non-cohérentes et hors contexte.

Les prémisses de nos réflexions concernaient d'abord la légitimité de l'activité ludique dans une approche actuelle et communicative de l'enseignement des langues. Par le jeu, l'enseignant installe un environnement d'apprentissage concret et pratique. Selon la conception de l'approche communicative par M. Canale et M. Swain (1980)¹, l'apprenant reçoit et produit la langue cible dans une situation où il doit mettre en œuvre des compétences linguistiques (comprendre et s'exprimer dans la langue pour jouer), sociolinguistiques (utiliser les règles du discours et ses connaissances pour expliquer une astuce, défendre sa stratégie de jeu, jouer) et stratégiques (contourner des difficultés pour s'exprimer, comprendre et/ou se faire comprendre grâce aux outils du jeu).

¹ Cette acception de l'approche communicative nous permet d'associer à chaque compétence des aspects concrets induits par les activités ludiques.

Or, nous avons pris conscience à partir de nos premières recherches que le potentiel global du ludique dans l'apprentissage n'était plus à démontrer. Nous avons ainsi choisi d'orienter notre étude vers un élargissement du domaine du jeu en formation. Observant le marché des supports ludiques ou ludo-éducatifs existant, le jeu est aujourd'hui facilement généralisé pour le développement de la compétence grammaticale (élargir son vocabulaire, entraîner sa syntaxe, découvrir la morphologie etc). Cela étant, nous avons souhaité travailler sur les jeux visant le développement d'une autre compétence : la compétence discursive et notamment la capacité à argumenter.

Si certains enseignants ont l'idée que le jeu n'a pas sa place en formation, notamment d'adultes, ou que ses avantages sont minimes voire nuls, nous souhaiterions ici montrer que jouer à certains jeux est pertinent dans un processus d'apprentissage d'une langue étrangère auprès de publics de tout âge. Notre interrogation est la suivante : En quoi certains jeux permettent la production d'un discours de type argumentatif en FLE ? Et comment optimiser ces supports ?

Notre pratique enseignante à travers le ludique a pu être mise en place à l'Institut Français d'Autriche – Vienne. Pour notre recherche, seuls des jeux de plateau à visée communicative ont été utilisés ou créés. Nous avons utilisé des jeux non conçus pour l'enseignement du FLE auprès de différents publics (adolescents et adultes de A1 à B2) et dans plusieurs contextes d'apprentissage (cours particuliers, cours en groupe intensifs, ateliers ludiques). Lors de ces séances, nous avons enregistré les apprenants dès qu'ils étaient en situation de jeu communicatif, devenant ainsi « apprenants-joueurs ».

Afin de répondre à notre problématique, nous allons, dans un *premier chapitre*, présenter le cadre de notre recherche en déclinant brièvement les particularités du discours oral et plus précisément du discours argumentatif. Puis, nous approfondirons les concepts de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère par la communication et les tâches et nous caractériserons la compétence discursive et l'argumentation comme objet d'apprentissage. Enfin, nous nous intéresserons au jeu par sa symbolique mais aussi par ses impacts sur l'individu et le langage.

Ensuite, dans un *second chapitre*, nous présenterons notre méthodologie de recherche en décrivant notre terrain d'étude ainsi que notre méthode de recueil et de traitement des données.

Le *troisième chapitre* sera consacré à l'analyse des données, c'est-à-dire à l'étude des éléments linguistiques propres à l'argumentation en français et produits dans un contexte d'apprentissage par les supports ludiques.

Enfin, dans un *quatrième et dernier chapitre* dédié à la discussion des résultats obtenus, nous verrons dans quelle mesure notre recherche aura permis de répondre aux différentes interrogations liées à la problématique. Nous analyserons notre pratique enseignante pour proposer des fiches procédurales pouvant servir d'outils pédagogiques.

Chapitre I : Apprentissage, jeu et discours argumentatif : cadre de recherche

Dans ce *premier chapitre*, nous souhaitons d'abord contextualiser notre recherche en présentant certaines particularités du discours oral. Nous spécifierons le discours argumentatif ainsi que les indices langagiers de ce dernier.

De plus, nous rappellerons les concepts d'enseignement/apprentissage sur lesquels nous nous appuyons dans nos pratiques enseignantes. Nous approfondirons ainsi les caractéristiques d'une didactique fondée sur la communication et les tâches puis nous tenterons de donner une définition de la compétence discursive et décrirons les possibilités d'enseigner/apprendre à argumenter.

Enfin, nous nous intéresserons à la symbolique du jeu ainsi qu'aux effets des activités ludiques sur l'individu et sur le langage.

1.1. Les particularités du discours oral et de l'argumentation

De la sphère littéraire à celle de la linguistique en passant par la philosophie, les productions discursives ont fait l'objet de diverses classifications au fil du temps. Il convient donc de dire que nous allons nous confronter à des problèmes de terminologie. Pour pallier cette difficulté et comprendre les valeurs du *discours*, Neveu (2011 : 127), dans son Dictionnaire des Sciences du Langage, propose de regarder à quoi on oppose ce dernier. Dans la perspective de Saussure, le *discours* peut être opposé à la *langue* pour ainsi être défini comme « la mise en œuvre effective [...] d'un ensemble de signes socialement institués » ou « le produit de l'exploitation des ressources qui sont instituées en langue ». On peut aussi opposer le *discours* à la *phrase* ou à l'*énoncé*. On décrira alors le discours comme une succession de phrases/d'énoncés (lesquels sont des structures linguistiques), devenant un « acte de communication déterminé par des conditions socio-historiques spécifiques, dont rendent compte notamment les genres de discours ».

Nous pouvons dire que le discours est modelé par autant de genres que de pratiques sociales impliquant ainsi la production de divers actes de parole aux finalités diverses. Nous allons nous appuyer sur ces notions afin de proposer une conception du discours argumentatif.

1.1.1. Un discours pour une situation de communication

Un locuteur s'exprime toujours à un moment donné, à un ou des interlocuteurs et dans un contexte particulier. On comprend alors qu'un discours est socialement marqué et peut avoir diverses formes et valeurs. Pour étudier un discours spécifique nous devons analyser et prendre en compte son contexte d'utilisation. Si l'on s'intéresse à l'ethnographie de la communication, Hymes propose en 1972 une liste des composantes d'une situation de communication ; c'est le modèle SPEAKING que nous pouvons ainsi résumer d'après Picart (1992 : 75) :

Settings : la situation qui englobe à la fois le « cadre » (le moment et le lieu d'un échange) ;

Participants : les participants, qui comportent, outre le destinataire et le destinataire, tous ceux qui assistent à la situation ;

Ends : les finalités qui désignent à la fois les « objectifs-intention » (l'effet que l'on vise par la communication) et les « objectifs-résultats » (ce qui a effectivement lieu) ;

Acts sequences : les actes, qui comprennent à la fois le contenu du message et sa forme ;

Keys : le ton qui rend compte de l'accent, de la manière ou de l'esprit dans lequel l'acte est accompli ;

Instrumentalities : les instruments qui regroupent à la fois les « canaux » et les « formes » de la parole ;

Norms of interaction : les normes qui comprennent à la fois les normes d'interaction (chacun parle à son tour, on manifeste son intérêt à l'interlocuteur...) et les normes d'interprétation qui font référence aux habitudes culturelles ;

Genres : le genre qui s'applique à la catégorie formelle dans laquelle s'inscrit un message.

Bien que toutes ces composantes aient le mérite de porter notre attention afin d'introduire l'un des concepts pivots de notre recherche - le discours argumentatif² - nous allons approfondir les notions de finalités, d'actes et de genre. On considère en effet qu'un discours de nature argumentative remplira de manière bien spécifique ces dernières composantes.

² Voir infra 1.1.2.

1.1.1.1. Différents genres de discours

Tenter d'élaborer une classification des discours n'est pas l'objet de notre étude. Nous cherchons seulement à cerner des critères possibles derrière l'expression de « genre », qu'a déjà pu utiliser D. Hymes, afin de délimiter notre concept de discours de nature argumentative.

Comme le dit D. Maingueneau (2009 : 44), la diversité des points de vue sur la notion de genre révèle la complexité de ce champ d'étude. Au point où l'on voit « proliférer » tant de *genres* que l'on peut parler de la sous-catégorie des *types* de discours. L'auteur mêle conception traditionnelle et courants pragmatiques pour définir un *genre* comme une « activité ritualisée » conforme à des règles concernant : le statut des participants, le cadre spatio-temporel de l'énonciation, le support et les modes de diffusion, les thèmes pouvant être introduits et le mode d'organisation (2009: 44). P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002 : 592) précisent aussi qu'un *type* peut chevaucher plusieurs *genres* comme par exemple : « le *type* de discours politique [...] recouvre de multiples *genres* : débats télévisés, tracts, programme électoral... ».

On retrouve cette vision de « cadre d'énonciation » derrière le terme de *genre* chez C. Kerbrat-Orecchioni (2004), avec toutefois une nuance terminologique. L'auteure s'inspire du concept donné par Hymes (1972). Elle distingue deux genres dénommés « G1 » et « G2 ». Les « G1 » font référence à des « types d'interaction » ou des « événements de communication » définis par des critères situationnels externes. Le groupe « G2 » renvoie quant à lui à une organisation discursive particulière. On parle de « types d'activités discursives » dont les critères sont internes : « l'emploi des temps, le fonctionnement des déictiques, les types de connecteurs privilégiés, la forme des énoncés et leur organisation séquentielle, la nature des actes de langage et des “routines”, etc. » (2004 : 5)

Ramenons ces éléments à notre cadre de recherche. Nous étudions des productions orales motivées par des jeux : notre genre ou genre « G1 » est donc une situation de communication autour d'un objet ludique. Plus précisément, nous étudions des productions dites « argumentatives » : c'est notre « type d'activité discursive » ou notre genre « G2 » dans lequel nous pouvons observer des critères langagiers spécifiques³. Nous parlerons ainsi de discours de *type* argumentatif.

³ Voir infra 1.1.3.

1.1.1.2. Finalités du discours et actes de parole

Il convient ici de mentionner les notions de finalités et d'actes de parole qui nous seront utiles pour pouvoir approfondir plus loin, la description du discours argumentatif.

Qu'est-ce que *parler* ? Nous reprenons la théorisation de J.-L. Austin complétée ensuite par J. Searle (1972). Parler c'est « *dire*, [c'est] sans doute transmettre à autrui certaines informations sur l'objet dont on parle ». Parler c'est aussi « *faire*, c'est-à-dire tenter d'agir sur son interlocuteur, voire sur le monde environnant ». On peut ainsi confirmer que la parole est elle-même une forme et un moyen d'action. C'est par des unités discernables dans le discours que le langage réalise une action : on parle d'acte de langage, d'actes de parole ou d'acte de discours. Dans une perspective interactionniste, ce sont les énoncés qui sont considérés comme des actes. P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002 : 18) soulignent qu'on admet ainsi que les énoncés « sont faits pour agir sur autrui, mais aussi pour l'amener à réagir : quand dire, c'est non seulement faire, mais aussi faire faire ». On comprend ainsi que tout type de discours est porteur d'actions (implicites ou explicites) grâce à la portée (implicite ou explicite) des énoncés du locuteur. Ce dernier a recours à différentes sortes d'actes de parole afin d'atteindre son objectif.

Nous ne pouvons pas étayer ici la notion d'actes de parole mais retenons la distinction de J.-L Austin reprise par C. Kerbrat-Orecchioni (2008) :

- d'actes locutoires, ou actes de *dire quelque chose* ;
- d'actes illocutoires, ou actes effectués *en disant quelque chose* ;
- d'actes perlocutoires, ou actes effectués *par le fait de dire quelque chose*.

C. Kerbrat-Orecchioni (2008 : 22) propose et explique l'exemple suivant : « Qu'as-tu fait ce matin ? ». Dans cette question, on effectue un acte locutoire puisque des sons et des mots sont combinés et nous pouvons y associer un contenu sémantique. Cette question est aussi un acte illocutoire dans la mesure où le but de l'énonciateur est d'obtenir une information. On dénote enfin un acte perlocutoire dans le cas où le locuteur cache dans cette interrogation un souhait d'embarrasser ou de montrer de l'intérêt envers l'interlocuteur. Comme nous le verrons plus loin, l'acte perlocutoire nous semble important à citer ici puisque le discours argumentatif a très généralement pour visée d'agir sur les pensées, les actions ou les sentiments des interlocuteurs.

P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002 : 18) ajoutent que même si la notion d'actes de langage est « indispensable à la description du fonctionnement des discours et des interactions », sa délimitation, sa classification et son universalité sont toutefois des problèmes en suspens. Dans le domaine de didactique des langues, on parle d'ailleurs davantage d'actes de communication ou d'objectifs communicatifs, qui suggèrent la prise en compte du contexte pour définir un acte de parole.

Après avoir succinctement décrit les particularités du discours en général, intéressons-nous maintenant davantage au contenu du discours de type argumentatif.

1.1.2. Le discours de type argumentatif

Afin de répondre à notre problématique, il convient de spécifier ce que nous appelons un discours de type argumentatif. Nous n'avons toutefois pas la prétention de donner une description exhaustive de l'argumentation, nous souhaitons seulement aborder les points importants qui nous permettront de distinguer le type argumentatif dans un discours.

L'argumentation est un objet d'étude prisé depuis l'Antiquité. Aristote parlait de rhétorique ou de l'art d'argumenter. C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca (1958 : 17) opposent l'argumentation à la logique formelle dans laquelle les logiciens « [se limitent] à l'examen des moyens de preuve démonstratifs » parfois sans se soucier « du sens des expressions ». C. Perelman (1970 : 112) propose une théorie de l'argumentation susceptible de recouvrir les recherches interdisciplinaires. L'auteur nous dit que :

L'argumentation a pour objet l'étude des techniques discursives visant à gagner ou à renforcer l'adhésion des esprits aux thèses que l'on présente à leur assentiment. Toute argumentation suppose un orateur, celui qui présente un discours [...], un auditoire, [...] et une fin, [...] devant créer une disposition à l'action et, s'il y a lieu, déclencher une action immédiate. (1970 : 111-112)

L'auteur mentionne également que les piliers de l'argumentation sont « le désir de persuader, [le désir] d'écouter et de se laisser convaincre [et] l'existence d'un langage commun à l'orateur et l'auditoire ».

Nous distinguons ici deux éléments essentiels dans le processus de l'argumentation : le discours (impliquant des techniques particulières et une finalité spécifique qui serait réalisée dans des actes illocutoires et perlocutoires) et les participants (un individu, dénommé « orateur », impliqué devant un public ou

« l'auditoire »). Notons que C. Perelman (1970 : 13) précise que l'orateur peut à la fois être son propre auditoire, l'argumentation sera là l'examen de son « for intérieur ».

1.1.2.1. Les finalités du discours argumentatif

D'après la définition de l'argumentation par C. Perelman (1970), un discours argumentatif est marqué par une volonté d'agir sur les interlocuteurs et/ou la situation, par la persuasion ou la démonstration. On voit là que le discours de type argumentatif répond bien aux descriptions d'actes illocutoires (agir en disant quelque chose) et d'actes perlocutoires (action motivée par les dires du locuteur). Tout discours argumentatif a en effet la finalité d'agir sur les pensées ou les actions d'autrui. En étudiant le discours de type argumentatif, nous devrions donc trouver des marqueurs de ces visées spécifiques.

1.1.2.2. Les participants de l'argumentation

Pour C. Perelman (1970 : 112) cité précédemment, la démarche des participants est importante. Par son discours argumentatif l'orateur (que nous nommerons dorénavant « locuteur » ou « énonciateur » dans une perspective plus énonciative que rhétorique) vise à convaincre ou persuader son interlocuteur. Cette finalité suggère l'engagement du locuteur dans son discours. Par ailleurs, notons que l'étude de la langue concerne intrinsèquement l'étude du locuteur et donc les aspects affectif et émotif impliqués par tout énoncé. Il serait très intéressant d'approfondir ces dimensions sociologiques et psychologiques que l'acte d'argumenter impliquerait mais, dans le cadre de notre travail de mémoire, nous resterons évasive en ne retenant que ce qui suit.

L'argumentation implique l'engagement moral, affectif voire physique du locuteur. En effet, en argumentant, le locuteur doit prendre, présenter ou défendre une position ou encore dévoiler des croyances et des appréciations. Tous ces efforts dans le but de provoquer un effet sur son ou ses interlocuteurs et/ou sur la situation de communication. Ce discours contiendrait alors inéluctablement des indices linguistiques bien particuliers. En étudiant un discours de type argumentatif, nous devrions donc trouver les marqueurs de cette implication.

Pour conclure, retenons ici qu'un discours argumentatif est caractérisé par la finalité de persuader ou convaincre selon différents procédés et grâce à des énoncés dans lesquels l'implication du locuteur est potentiellement visible. La recherche des indices langagiers typiques du discours argumentatif concernera donc ces deux domaines.

1.1.3. Les indices langagiers du discours argumentatif

La sous-partie précédente nous a menée au besoin de délimiter un contenu possible du discours argumentatif. Décrire *l'argumentation* est une entreprise considérable et complexe. Dans leur *Traité de l'argumentation*, C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca consacrent une partie aux formes verbales de l'argumentation (1958 : 200). Ils décrivent de nombreux exemples plutôt que de proposer une théorisation plus exhaustive. Nous retenons chez ces auteurs l'importance « des variations de la pensée » dans l'expression de l'argumentation notamment visibles dans les modalités, les temps verbaux et les articles. Nous nous sommes inspirée de plusieurs lectures de nature linguistique et didactique afin d'aboutir, sous forme de grille, à une classification précise des éléments linguistiques et langagiers propres à l'argumentation du français parlé. Cette grille nous permettra de réaliser nos analyses des données recueillies sur notre terrain de recherche.

1.1.3.1. Argumentation et CECRL

Nous avons choisi d'explorer en premier lieu le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001- désormais CECRL) qui, malgré sa scientificité contestable, s'impose actuellement comme modèle dans l'enseignement/apprentissage des langues. Dans la *Présentation structurée des échelles du CECR* (Conseil de l'Europe, 2001), on peut exploiter d'une part une grille présentant les « aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée »⁴ et, d'autre part, des descripteurs étalonnés de compétences selon des « activités communicatives », des « stratégies de communication » et les « compétences communicatives langagières »⁵.

Nous allons tout d'abord nous intéresser aux « aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée ». Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) distingue cinq catégories reflétant la qualité d'un discours : l'étendue, la correction, l'aisance, l'interaction et la cohérence. Dans le cadre de notre recherche, les aspects d'interaction et de cohérence semblent être pertinents pour décrire la capacité à argumenter⁶. D'après les compétences communicatives langagières répertoriées dans la *Présentation structurée des échelles du CECR* (Conseil de l'Europe, 2001 : 32-33), nous portons notre attention sur les compétences d'ordre pragmatique et précisément celles du « développement thématique », de la « cohérence » et de la

⁴ Voir Tome 2 – Annexes page 4

⁵ Voir Tome 2 – Annexes page 5

⁶ Nous avons choisi de ne pas approfondir les aspects d' « étendue », de « correction » et d' « aisance ». Bien qu'ils puissent influencer la pratique verbale argumentative, ils ne nous semblent pas être les plus importants à l'échelle de notre sujet.

« précision » qui, selon nous, sont des caractéristiques pertinentes de l'argumentation⁷. A partir des descripteurs des aspects qualitatifs de la langue parlée et des compétences pragmatiques citées plus haut, nous pouvons résumer la capacité à argumenter d'après les critères du CECRL par le tableau suivant :

| | Niveaux C (avancé) | Niveaux B (intermédiaire) | Niveaux A (débutant) |
|---------------------------------|---|--|---|
| Développement thématique | Raconter une histoire/décrire quelque chose en développant des points importants avec plus ou moins de détails | | |
| Interaction | Interagir avec aisance et intervenir de manière naturelle | Prendre l'initiative d'une prise de parole et lancer ou clore une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêts personnels | Répondre à des questions simples mais rare capacité à soutenir la conversation |
| Cohérence | Texte/discours cohérent et cohésif, fluide, avec une structure adéquate et par l'utilisation d'articulateurs | Relier des énoncés/des éléments courts avec des mots de liaison et des articulateurs | Relier des groupes de mots avec des connecteurs simples comme « et »/« alors » ; « mais »/« parce que » |
| Précision | S'exprimer avec des nuances Exprimer le doute/la certitude, la confiance/la méfiance, la similitude etc. Utiliser des procédés de modalisation (adverbes) | Etre clair et détaillé | Etre simple et direct |

Nous pouvons aussi observer de plus près la description de l'activité communicative du *monologue suivi* dont la capacité retenue est précisément « argumenter ». Cette activité est d'ailleurs clairement répertoriée dans les grilles d'évaluations des DELF et DALF. On peut y lire que l'apprenant doit pouvoir « expliquer un point de vue » et « développer une

⁷ Nous avons choisi de ne pas approfondir les compétences pragmatiques liées à la « souplesse », aux « tours de parole » et à l'« aisance à l'oral » bien qu'elles puissent être pertinentes dans la pratique verbale argumentative. En étudiant ce *comportement* visible dans le discours, nous craignons en effet de nous éloigner de notre recherche visant la mise en avant des *structures linguistiques* propres à l'argumentation.

argumentation claire » en « [enchaînant] des arguments avec logique » (2001 : 22). Quels outils linguistiques peut-il utiliser pour réaliser cela ?

Les descriptifs du CECRL nous semblent flous car les descripteurs ne précisent pas le contenu linguistique de l'argumentation. En effet, la description reste globale et il n'y a pas de listes détaillant les éléments relevant de la grammaire ou du lexique. Seule la description de la cohérence pour les niveaux débutants précise l'utilisation des conjonctions *et*, *parce que* et *mais* et l'adverbe *alors*. Certaines catégories étayant les compétences langagières s'entremêlent telles que l'aisance qui vient définir la compétence de l'interaction. Aussi, le CECRL organise toujours ses classements selon les niveaux de compétences et nous notons l'absence de descripteurs pour certains niveaux (A1 ou C2 notamment). Nous observons également un déséquilibre sur la richesse des informations selon les niveaux. Il nous semble ainsi peu pertinent d'envisager notre grille d'analyse en fonction des niveaux du CECRL.

En somme, les descripteurs du CECRL sont encore vastes. On y décèle des imprécisions et ils s'arrêtent au niveau des tâches communicatives mais ce choix de vision large est reconnu (2001 : 29). Si le lecteur cherche une liste détaillée d'éléments linguistiques ou d'actes de parole (pour nous, ceux étant significatifs de l'argumentation), il doit finalement explorer un descripteur plus précis pour la langue ciblée.

Dans le but d'établir une grille descriptive du discours argumentatif, nous pouvons déjà retenir la compétence liée à la cohérence qui implique l'utilisation d'articulateurs et de connecteurs pour enchaîner des arguments avec logique. Par intuition, nous proposons le classement suivant :

| Enchaînement des arguments - articulateurs et connecteurs logiques exprimant : | | | | | | |
|---|----------------------------------|--------------|--------------------|------------|-----------------------------------|---------------------|
| Addition | Restriction ou opposition | Cause | Conséquence | But | Comparaison ou équivalence | Illustration |

Chaque organisme de formation ou enseignant particulier peut définir ses propres critères de contenu à l'aide du socle commun du CECRL. Pour l'élaboration d'une grille d'analyse des éléments de l'argumentation dans le cadre de notre étude, nous allons donc nous inspirer, outre des macro-compétences dictées par le CECRL, de nos connaissances en tant qu'enseignante de FLE et du référentiel des programmes mis à disposition par l'Alliance Française (Chauvet : 2008). Cet outil propose une synthèse non exhaustive des contenus

d'apprentissage selon les cinq compétences langagières en répertoriant les actes de paroles, les savoir-faire et les contenus grammaticaux, lexicaux et socioculturels requis pour satisfaire chaque niveau du CECRL en langue française. D'après le référentiel de l'Alliance Française (concernant les compétences d'expression et d'interaction orales) et de notre intuition, nous retiendrons les caractéristiques suivantes pour discerner un discours de type argumentatif :

- des actes de parole larges ou procédés argumentatifs mis en œuvre par le locuteur pour satisfaire sa finalité discursive ;
- les savoirs et savoir-faire linguistiques pouvant être utilisés.

| Finalité du discours argumentatif | |
|--|---|
| Décrire la finalité correspondante (selon extrait audio) : | |
| ----- | |
| Procédé argumentatif ou acte de parole | Savoirs et savoir-faire linguistiques exemples possibles |
| Exposer | <i>.Exprimer la quantité .Décrire un objet / une personne / un lieu / un fait</i> |
| Préciser | <i>.Comparer .Conseiller/déconseiller</i> |
| Justifier son point de vue | <i>.Autoriser, permettre, donner son accord</i> |
| Analyser, commenter | <i>.Faire une concession .Exprimer ses goûts/son dégoût .Exprimer son intérêt/un désintérêt</i> |
| Démontrer | <i>.Exprimer sa joie/sa déception .Exprimer sa surprise, la curiosité, l'indifférence</i> |
| Insister, conforter | <i>.Rassurer quelqu'un</i> |

| |
|--|
| <i>.Approuver ≠ désapprouver</i> |
| <i>.Exprimer la possibilité</i> |
| <i>.Exprimer la certitude</i> |
| <i>.Exprimer le doute</i> |
| <i>.Faire des hypothèses, des suppositions</i> |
| <i>.Exprimer la condition</i> |
| <i>.Dire du bien/faire l'éloge de quelqu'un ou quelque chose</i> |
| <i>.Donner les avantages</i> |
| <i>.Dire du mal/critiquer quelque chose ou quelqu'un</i> |
| <i>.Donner les inconvénients</i> |
| <i>. Mettre en relief</i> |

Nous envisageons qu'un même discours (propre à une situation et au locuteur) peut contenir plusieurs actes de parole pour aboutir à la finalité visée. Par ailleurs, il est évident que plusieurs savoirs et savoir-faire linguistiques vont être utilisés, impliquant alors l'utilisation de structures grammaticales spécifiques.

Nous avons précédemment mis au jour un classement de connecteurs logiques ainsi que des actes de parole potentiellement présents dans une l'argumentation. Nous souhaitons encore étayer les indices langagiers du discours argumentatif d'après des travaux linguistiques.

1.1.3.2. Argumentation et linguistique : vers les modalisateurs

Nous avons déjà pu proposer un tour d'horizon de ce que peut être un discours argumentatif selon C. Perelman⁸. Inspiré par la rhétorique, l'auteur situe l'argumentation au niveau du discours (par ses participants et ses finalités). La conception d'O. Ducrot nous interpelle car lui voit plutôt l'argumentation au cœur de la langue. Dans un article paru dans l'ouvrage L'argumentation d'aujourd'hui (2004), il expose ainsi les différences entre argumentation rhétorique et argumentation linguistique. Pour O. Ducrot (2004 : 18) l'argumentation rhétorique est trop limitée car revient à « faire croire » ou à persuader l'auditoire « par la parole, par le discours » et de manière rationnelle. L'argumentation linguistique se concentre quant à elle sur l'importance des enchaînements d'énoncés et du poids argumentatif propre à la langue. Si nous avons déjà pris en compte l'importance des articulateurs permettant d'enchaîner les énoncés, c'est le concept de modalisation qui nous semble maintenant important à prendre en compte pour notre recherche. R. Vion (2012 : 214)

⁸ Voir supra 1.1.2.

confirme que « la modalisation met en relation des énoncés et/ou des séquences discursives, donnant l'impression que l'énoncé modalisé se présente comme le produit d'un raisonnement. » Nous comprenons ici qu'une étude de la modalisation dans le cadre d'une recherche sur les marqueurs du discours argumentatif serait pertinente.

R. Vion (2003 : 214) s'appuie sur la théorie énonciative d'A. Culioli et présente quatre types de modalités :

- (1) La modalité « de phrase » qui peut être assertive (positive ou négative), interrogative ou injonctive.
- (2) La modalité « épistémique » qui évoque la probabilité ou la nécessité.
- (3) La modalité « appréciative » ou « affective » qui marque un jugement qualitatif.
- (4) La modalité « intersubjective » avec laquelle l'énonciateur essaie d'influencer autrui par ordre ou permission.

N. Le Querler (2004 : 646-647) regroupe les modalités (2) et (3) comme étant des modalités subjectives qui montrent « le rapport que le sujet énonciateur entretient avec le contenu propositionnel ». Les modalités épistémiques marquent le degré de certitude du locuteur sur le contenu propositionnel de son énoncé (*Pierre vient peut-être.*) Les modalités appréciatives marquent l'appréciation du locuteur sur le contenu propositionnel de son énoncé (*J'apprécierais que Pierre vienne.*) Cette même auteure évoque également la modalité (4) avec laquelle le sujet énonciateur entretient un rapport avec autrui (*Je souhaite que tu viennes.*). N. Le Querler donne une dernière catégorie que R. Vion ne mentionne pas, celle de la modalité implicative avec laquelle le sujet énonciateur établit un lien entre le contenu propositionnel de son énoncé et la réalité objective (*Pour vivre il faut manger.*). En corrélation avec ce que rappelle D. Mainguenu (2009), on peut distinguer d'une part les modalités d'énonciation ou de phrase et d'autre part les modalités d'énoncé. On obtient ainsi la catégorisation suivante :

| Modalités | | | | | | |
|--------------------------------------|---------------|------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------|------------------------|
| Modalités d'énonciation ou de phrase | | | Modalités d'énoncé | | | |
| Assertion | Interrogation | Injonction | Modalité subjective épistémique | Modalité subjective appréciative | Modalités intersubjectives | Modalités implicatives |

R. Vion (2003 : 223) propose de prendre appui sur les « modalisations » avancées par H. Nølke : le « dit » et le « dire ». Les modalisations sur le « dire » concernent notamment les commentaires comme dans les énoncés suivants donnés en exemple par R. Vion (2003 : 224) : *Il a longtemps été chargé de recherche au CNRS avant d'atterrir si je puis dire à l'université en tant que maître de conférences et Pourrais-tu, sans te commander, aller voir si le facteur est passé ?*. Pour ce mémoire de recherche, nous utiliserons seulement les modalisations sur le « dit » qui « constituent à proprement parler l'univers traditionnel de la modalité » comme nous l'avons classifié précédemment. A travers ces modalités, l'attitude du locuteur sur l'énoncé (ou le contenu propositionnel) produit est visible. Ainsi, on voit dans l'exemple *Pierre vient peut-être* que l'énonciateur rend probable la venue de Pierre. Cette modalité épistémique, visible par l'adverbe PEUT-ÊTRE, conçoit le contenu propositionnel de manière subjective. Dans son article, R. Vion (2003) tend à distinguer « modalités » et « modalisateurs ». Un « modalisateur » est alors ce qui montre l'attitude énonciative du locuteur et correspond aux faits de modalisation inspiré par H. Nølke. Une « modalité » caractérise quant à elle « le sémantisme de l'énoncé ». Nous notons ici encore un problème terminologique selon les auteurs que nous allons de suite clarifier. N. Le Querler (2004) définit la « modalité » comme « l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé. » Cette définition correspond, en fait, à ce que R. Vion appelle un « modalisateur ». La théorisation de R. Vion nous semblant plus fine, nous parlerons désormais de « modalisateur » afin de montrer l'attitude de l'énonciateur dans ses propos.

Qu'en est-il d'une classification possible des modalisateurs dans le discours argumentatif ? Nous rejoignons la théorie d' O. Ducrot (2004) pour qui tout discours est argumentation et toute argumentation est présente dans la langue. L'argumentation peut potentiellement contenir tous les modalisateurs décrits pour un discours de manière générale.⁹ Dans le cadre de notre recherche didactique, relever les faits de modalisation se fera à travers les actes de parole caractéristiques du discours argumentatif mis au jour plus haut¹⁰. La légitimité de relever les modalisateurs tient à la visée didactique de notre projet de recherche. En effet, pour réaliser des actes de parole tels que justifier ou insister, nous envisageons que certains modalisateurs soient inéluctablement utilisés.

⁹ Pourrions-nous envisager que le discours argumentatif contient une certaine quantité de tel ou tel modalisateur ? C'est seulement par une recherche quantitative considérable que cela pourrait être montré mais là n'est pas notre problématique.

¹⁰ Voir supra 1.1.3.1.

Notons enfin l'importance de la subjectivité dans ces actes argumentatifs déjà évoquée par N. Le Querler. Nous avons déjà dit que pour argumenter le locuteur s'engage dans le discours produit¹¹. Il semble que cet engagement implique une subjectivité visible dans le discours, celui-ci prenant ainsi une orientation argumentative. L'étude des modalités subjectives nous renvoie aux travaux de C. Kerbrat-Orecchioni qui, dans L'énonciation de la subjectivité dans le langage, invite à répertorier un ensemble d'indices « qui instituent les rapports entre les interlocuteurs et l'énoncé » (1980 : 33)¹², indices que nous appelons « modalisateurs ». Nous décidons pour notre recherche d'observer précisément les faits de modalisation d'énoncé et nous retenons ainsi la classification suivante :

| Modalisation d'énoncé | | | |
|---|---|--|------------------------------------|
| Modalisateur subjectif épistémique | Modalisateur subjectif appréciatif | Modalisateur intersubjectif | Modalisateur implicatif |

A partir de cette classification, nous pouvons nous attendre à répertorier différents éléments marqueurs de modalisation comme des adverbes, des verbes, des lexèmes ou autres locutions.

¹¹ Voir supra 1.1.3.1.

¹² Nous sommes ici dans la vision de l'énonciation définie ainsi par Kerbrat-Orecchioni (1980) : « [L'énonciation,] c'est la recherche des procédés linguistiques par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui. »

1.1.3.3. Grille d'analyse

Pour élaborer une grille d'analyse des éléments de l'argumentation, nous nous sommes donc inspirée : des macro-compétences dictées par le CECRL (actes de parole et connecteurs logiques), du descripteur de l'Alliance France et de notre expérience (actes de parole, savoir et savoir-faire) ainsi que de plusieurs recherches sur l'argumentation linguistique et la modalisation (modalisateurs). Nous utiliserons ainsi la grille d'observation suivante pour notre recherche :

| Finalité du discours argumentatif | | Contenus linguistiques marqueurs de l'argumentation | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------------|---|------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|--|---------------------------|-------|-------------|-----|----------------------------|--------------|
| Décrire la finalité correspondante (selon extrait audio) : | | Modalisation d'énoncé | | | | Enchaînement des arguments par des articulateurs et connecteurs logiques exprimant : | | | | | | |
| Procédé argumentatif ou acte de parole | Savoirs et savoir-faire linguistiques | Modalisateur subjectif épistémique | Modalisateur subjectif appréciatif | Modalisateur intersubjectif | Modalisateur implicatif | Addition | Restriction ou opposition | Cause | Conséquence | But | Comparaison ou équivalence | Illustration |
| Exposer | | | | | | | | | | | | |
| Préciser | | | | | | | | | | | | |
| Justifier son point de vue | | | | | | | | | | | | |
| Analyser, commenter | | | | | | | | | | | | |
| Démontrer | | | | | | | | | | | | |
| Insister, conforter | | | | | | | | | | | | |

Nous avons conscience que d'autres grilles auraient été envisageables mais étant donné l'état de nos connaissances, décrites dans ce chapitre, la grille ci-dessus nous semble la plus pertinente pour notre recherche.

1.2. Enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et jeux

Dans cette partie nous allons décrire les dernières approches méthodologiques en didactique des langues, à savoir des pratiques basées sur la communication et les tâches. Nous tenterons ensuite de donner une définition de la compétence discursive puis nous décrirons les possibilités d'enseigner/apprendre à argumenter.

1.2.1. Communication : interaction et tâches

Sans faire un historique des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous voulons montrer les principes fondamentaux et contemporains de l'enseignement des langues qui existent et sur lesquels nous fondons nos pratiques professionnelles.

1.2.1.1. Enseigner/Apprendre une langue : entre linguistique et communication

Si la première partie de ce mémoire est consacrée à la caractérisation du discours (oral) c'est parce que nous concevons la langue comme une pratique sociale. Utiliser une langue c'est utiliser un outil de communication et pas seulement un matériau de construction de texte. Dans le cadre de la didactique des langues, il est aujourd'hui essentiel d'être conscient de ces données. Au cours de ces cinquante dernières années, on a observé le passage d'une pratique enseignante grammaticale à une pratique communicative. Dans ses réflexions sur l'approche communicative, P. Riley (1982) distingue bien linguistique et communication mais appelle à la méfiance envers une scission trop forte. Il semblerait évident que des apprenants qui suivent uniquement des cours purement linguistiques n'acquièrent pas les règles d'utilisation de la langue cible. De la même manière, un cours essentiellement communicatif ne serait pas suffisant. L'idéal est de proposer un programme mélangeant l'enseignement des formes linguistiques et des fonctions communicatives. De plus, si la compétence grammaticale est toutefois à inclure dans l'enseignement, elle n'est pas un élément essentiel à la compétence communicative. En effet, des règles de grammaire peuvent être inutiles sans certaines règles d'utilisation ; et des règles d'utilisation peuvent être inutiles sans la connaissance de certaines règles de grammaire.

Selon cette approche, un programme d'enseignement devrait être basé sur les fonctions langagières ou actes de paroles¹³ qui impliquent certains besoins linguistiques. D'un point de vue pratique, nous considérons qu'apprendre une langue c'est apprendre à communiquer. C'est ainsi que d'un point de vue théorique, nous pouvons dire qu'apprendre

¹³ Voir supra 1.1.1.2

une langue c'est viser l'acquisition de la compétence de communication. Nous allons à présent approfondir plusieurs conceptions de cette compétence où les terminologies se confondent parfois. D'après nos lectures et notre sujet de recherche, nous proposerons notre propre conception de cette compétence indispensable.

1.2.1.2. *Contenus de la compétence communicative*

Avant d'aborder les composantes de la compétence communicative, rappelons d'abord l'évocation précédente des composantes d'une situation de communication selon Hymes.¹⁴ C'est avec ce mouvement de l'ethnographie de la communication qu'est née l'approche communicative de l'enseignement des langues. Nous considérons qu'un locuteur s'exprime toujours à un moment donné, à un ou des interlocuteurs et dans un contexte particulier. Nous avons également expliqué à travers le concept d'actes de parole¹⁵ que parler est un moyen d'agir sur l'autre. Dans le domaine de didactique des langues, on parle d'actes de communication ou d'objectifs communicatifs, qui suggèrent la prise en compte du contexte pour définir un acte de parole. Nous considérons ici que l'apprenant agit sur son environnement *langagièrement*. Comment décrire les composantes de la compétence communicative ?

M. Canale et M. Swain (1980 : 28-31) parlent brièvement de la négociation du sens « social » impliqué par la communication et tentent de concevoir une théorie de la compétence communicative avec trois domaines de compétences :

1. **Grammatical** : capacité à déterminer et exprimer le sens « littéral » des propos, par exemple grâce à des connaissances lexicales, morphologiques, syntaxiques.
2. **Sociolinguistique** : capacité à donner un sens « social » aux propos à interpréter selon des règles socio-culturelles et des règles de discours. Ces dernières seraient les plus utiles car elles imposent la cohésion (liens grammaticaux) et la cohérence (combinaisons appropriées des fonctions communicatives) entre les propos du discours.
3. **Stratégique** : capacité de compenser un échec communicatif de manière verbale ou non-verbale en s'appuyant sur les compétences grammaticales ou socio-linguistiques.

S. Moirand (1990 : 20) étaye la compétence dite « sociolinguistique » de M. Canale et M. Swain et considère la stratégie intervenant de manière transversale dans le discours en

¹⁴ Voir supra 1.1.1.

¹⁵ Voir supra 1.1.1.2. Notons par ailleurs que la théorie des actes de parole a donné lieu en didactique des langues à la conception de *niveau-seuil* ou le niveau minimal de compétence de communication à partir duquel un apprenant peut satisfaire une interaction.

situation. Elle distingue en conséquence quatre composantes de la compétence de communication :

1. Linguistique : connaître et s'approprier des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels.

2. Discursive : connaître et s'approprier différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

3. Référentielle : connaître des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

4. Socioculturelle : connaître et s'approprier des règles sociales et des normes d'interaction mais aussi connaître l'histoire culturelle et les relations entre objets sociaux.

La composante sociolinguistique de M. Canale et M. Swain ainsi que les composantes discursive, référentielle et socioculturelle de S. Moirand montrent l'aspect social du discours avec l'interaction entre individus ou entre l'individu et son environnement.

Le CECRL (2001 : 86-101) est indubitablement conçu à partir de ces catégorisations et distingue trois compétences communicatives langagières :

1. Linguistique : connaître et utiliser le code de la langue sous ses aspects lexicaux, grammaticaux, sémantiques, phonologiques et orthographiques.

2. Sociolinguistique : savoir faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale en veillant notamment aux règles de politesse, aux marqueurs de relations sociales ou aux registres.

3. Pragmatique : il y a trois sous-compétences ; la compétence discursive (organisation du message), la compétence fonctionnelle (utilité du message) et la compétence de conception schématique (utiliser des modèles d'interaction).

Ces compétences représentent le socle de toute la classification des savoirs et savoir-faire pour le CECRL.

Dans ces différentes conceptions, on voit clairement que la composante linguistique ou grammaticale est bien à part. Les composantes relevant du discours ou du domaine social ne sont, quant à elles, pas délimitées de la même manière. Notre étude sur l'argumentation pourrait ainsi se situer dans la compétence sociolinguistique (selon M. Canale et M. Swain),

discursive (selon S. Moirand) ou pragmatique (selon le CECRL). Nous ferons un choix de dénomination que nous expliciterons dans une prochaine partie.¹⁶

Nous souhaitons approfondir et exposer notre réflexion sur la compétence de communication ainsi décrite.

1.2.1.3. *Réflexions et démarches didactiques actuelles*

Nous venons de développer ce que l'on appelle traditionnellement la compétence de communication dans laquelle, par des processus cognitifs, l'apprenant (inter)agit sur son environnement grâce à la langue, grâce aux actes de parole. L'apprenant agit *langagièrement*. Or, un tel acte est bien situé dans un contexte social comme nous l'avons plusieurs fois mentionné dans ce chapitre. Pour pousser plus loin cette dimension de l'agir, nous puisons dans les travaux de l'approche par tâches dans laquelle l'apprenant use de la langue pour agir *socialement*. S'approprier une langue c'est ainsi s'attendre à entrer en interaction avec autrui et envisager l'accomplissement de projets en langue cible.

Si nous avons abordé l'enseignement d'une langue par une approche communicative, notons que certains chercheurs utilisent aujourd'hui la perspective dite actionnelle. Certains auteurs tels que C. Puren (2014) visent à distinguer de manière quasi-antinomique approche communicative et actionnelle¹⁷. Or, nous considérons l'aspect actionnel au cœur de la communication. Nous préférons expliciter cette dimension de la tâche en complétant les données définies précédemment sur la compétence communicative. Nous rejoignons ainsi C. Bourguignon (2006) qui a développé l'approche « communic'actionnelle ». Cette linguiste et didacticienne s'est largement inspirée du CECRL et nous sommes d'accord avec l'extrait suivant :

La perspective privilégiée [dans le CECRL] est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

¹⁶ Voir infra 1.2.2.

¹⁷ C. Puren met en opposition mais aussi en complémentarité les approches communicative et actionnelle. Il ne les oppose pas de manière manichéenne mais propose une différenciation selon des « gènes inverses » (2014 : 8) démontrant ainsi une forte relation entre elles.

Le CECRL propose d'envisager l'apprenant comme un apprenant « usager » et un « acteur social » qui apprend une langue pour agir. La langue, et donc l'apprentissage d'une langue, a bien une dimension praxéologique. Nous retenons le postulat de C. Bourguignon (2006 : 66) selon lequel la communication est au service de l'action : je communique toujours « pour quelque chose ». Il n'est pas possible de dissocier la communication de l'action. L'apprenant doit savoir pourquoi il apprend une langue. L'enseignement/apprentissage des langues doit donc bien prendre conscience de ce fait.

La compétence communicative ayant donc dimension actionnelle, entraîne une démarche didactique spécifique. L'apprenant est placé au cœur de la formation et l'enseignant doit proposer un programme adapté aux besoins de son public. En situation d'apprentissage, nous pensons que l'apprenant doit avoir plusieurs occasions d'utiliser la langue dans une visée concrète et pratique. Cet objectif pourra être soit directement tangible pour l'apprenant soit explicité par l'enseignant. Dans cette approche, l'enseignant doit utiliser des supports d'apprentissage écrits et oraux adéquats, au mieux authentiques, qui seront didactisés selon les besoins des apprenants. De plus, une séquence idéale mettrait en rapport ces documents authentiques dans un scénario dit pédagogique pour lier les connaissances sur la langue et l'action à effectuer. C. Bourguignon explicite cette démarche qui donne du sens à l'apprentissage :

[Construire] un scénario, c'est prévoir l'enchaînement logique d'une série de tâches communicatives (appelées « micro-tâches ») qui seront liées entre elles et qui permettront d'aboutir à l'accomplissement d'une tâche complexe (appelée « macro-tâche ») en fonction d'un objectif donné et d'interlocuteurs définis. Ces micro-tâches sont directement liées aux composantes de compétences de communication (les *skills*). (2006 : 68)

Par ce type de démarche didactique, l'apprenant doit pouvoir prendre conscience de l'importance de ses énoncés pour agir sur l'autre et/ou son environnement dans un but plausible. Pour étendre ces notions à notre recherche sur le jeu, nous considérons que les tâches impliquées par les supports ludiques mettent l'apprenant en situation concrète et authentique dans la langue cible.¹⁸ Le jeu serait ainsi un vecteur d'apprentissage/enseignement répondant aux critères théoriques de l'approche communicative.

¹⁸ Nous approfondirons la dimension didactique du jeu infra 1.3.2.2.

1.2.2. La compétence discursive

Etudier le discours dans le domaine de la didactique des langues revient à parler d'une compétence particulière que l'apprenant doit acquérir. Nous avons vu précédemment que plusieurs termes pouvaient situer notre recherche plus fine sur l'argumentation. Devons-nous parler de compétence sociolinguistique, discursive ou pragmatique ?

D'après les composantes décrites par S. Moirand (1990) et le CECRL (2001), nous dirons que notre recherche concerne la compétence discursive. Celle-ci nous semble en effet plus restrictive que les deux autres. Nous définissons la compétence discursive comme étant la capacité de produire et de reconnaître des types et des genres de discours selon les marques linguistiques et énonciatives de cohésion et de cohérence. Si nous reprenons la grille d'observation élaborée pour notre analyse¹⁹, il nous semble avoir effectivement répertorié les marques linguistiques (connecteurs logiques) et énonciatives (modalisateurs) mais aussi les actes de parole permettant de reconnaître un discours de type argumentatif. Apprendre à argumenter relève donc de la compétence discursive. Nous allons voir dans la prochaine partie quelles sont les possibilités d'enseignement/apprentissage de cette compétence.

1.2.3. Enseigner/apprendre à argumenter

Si l'on observe différents manuels de FLE, on voit parfois une organisation par chapitre selon des thèmes et des actes de parole par lesquels il est possible de découvrir, systématiser ou utiliser divers contenus langagiers. La capacité à argumenter est ainsi souvent perceptible de manière transversale. Il est sinon possible de trouver un chapitre entièrement consacré à l'argumentation dès lors explicitée par la capacité à apprendre à justifier, persuader et convaincre ; ce qui nous semble assez flou. Rappelons que le recours au discours argumentatif peut avoir lieu dans de nombreuses situations de communication²⁰. Ainsi, tous les contextes peuvent être cohérents pour observer et étudier certaines caractéristiques de l'argumentation comme nous avons pu les définir précédemment. L'enseignant peut choisir de cibler précisément le travail d'un de ces critères, comme les articulateurs de cause et de conséquence.

Dans un article consacré à l'enseignement du discours, J-P. Bronckart (2001) propose une démarche didactique en quatre phases. Nous reprenons la démarche de l'auteur en l'appliquant à notre étude sur l'argumentation et le ludique.

¹⁹ Voir la grille d'observation supra ;1.1.3.3.

²⁰ Voir supra 1.1.3.2.

Phase 1- L'enseignant doit créer un modèle didactique du genre de discours visé. Celui-ci sera variable selon les apprenants et les connaissances préalables du formateur. Il doit contenir les objectifs et contenus d'enseignement. Cette première étape permet à l'enseignant de savoir quelles connaissances et capacités il souhaite évaluer et transmettre aux apprenants. Dans le cadre de notre recherche, nous ne travaillons pas sur un genre de discours (comme celui de l'exposé oral dans l'article de J-P. Bronckart) mais plus précisément sur un type de discours qui peut être rencontré dans plusieurs genres, le discours de type argumentatif. En nous appuyant sur les phases de J-P. Bronckart, un modèle didactique sur l'argumentation pourrait être le suivant :

Objectifs liés à l'action langagière : situer un ou plusieurs discours argumentatifs dans des situations de communication particulières ; définir la visée et les raisons d'agir du locuteur ; mobiliser les connaissances pertinentes à avoir pour cette situation.

Objectifs liés au choix et à la gestion des types de discours : savoir de quoi est composé le discours argumentatif selon les actes de parole possibles.

Objectifs liés à la maîtrise des mécanismes linguistiques : connaître les éléments syntaxiques, lexicaux, prosodiques, etc. qui vont assurer la cohérence et la cohésion du discours tels que les modalisateurs ou les connecteurs logiques.

Ces objectifs peuvent se réaliser à partir de situations de communication induites par les supports ludiques. L'enseignant peut utiliser un extrait audio ou vidéo d'une partie d'un jeu dans lequel un discours argumentatif serait observable.

Phase 2- Par une évaluation, le formateur doit repérer les capacités acquises des apprenants selon les objectifs élaborés dans la phase 1. Nous pouvons imaginer que cette évaluation peut se faire à travers un jeu pendant lequel le formateur sera particulièrement attentif aux productions des apprenants.

Phase 3- Le formateur doit choisir une capacité qui va faire l'objet d'une séquence d'enseignement. Cette capacité aura été sélectionnée à partir des données produites dans la phase 2. Le formateur décidera ainsi sur quelle caractéristique du discours travailler en fonction des lacunes observées chez les apprenants.

Phase 4- Le formateur doit élaborer les activités et les exercices selon la capacité à travailler. Un support d'activité de découverte peut être l'extrait d'une partie ludique dans laquelle ladite capacité est réalisée correctement et sous plusieurs formes.

Enfin, selon J-P. Bronckart pour observer l'efficacité de la démarche enseignante, il faut évaluer les capacités nouvelles des apprenants à la fin de ces quatre phases. Nous pouvons envisager de réutiliser le même jeu que dans la phase 2 et observer les différences.

Dans ce descriptif de modèle didactique, nous faisons l'hypothèse qu'un support ludique peut bel et bien mettre en jeu les critères d'un discours de type argumentatif et ainsi légitimer sa place dans une démarche d'enseignement/apprentissage des langues. C'est ici l'objet de ce travail de mémoire. Il est donc nécessaire de théoriser le jeu pour la dernière partie de ce chapitre.

1.3. Le jeu

Mentionnons-le d'emblée, on ne peut croire à une définition unique et délimitée du « jeu ». Comme le montre L. Di Filippo (2014 : 304), la polysémie de ce terme est due aux diverses sciences et aux différents contextes socio-historiques dans lesquels la pensée des auteurs se développe. Nous tenterons, dans les pages suivantes, de reprendre des théories dans lesquelles transparait un semblant d'interdisciplinarité mais nous avons conscience que notre cadre théorique sur le jeu est orienté vers notre propre recherche. Tentons toutefois de mieux comprendre le terme « jeu » et à quoi il réfère en abordant dans un premier temps sa symbolique de manière globale puis, dans un deuxième temps, une possible classification pour enfin présenter ses enjeux éducatifs et didactiques.

1.3.1. La symbolique du jeu

Dans Jeu et Education, G. Brougère présente le « vocable de jeu » comme une « notion aux sens multiples », une « notion ouverte, polysémique et parfois ambiguë » (1995 : 11-12). Si on ne peut donner une définition restreinte du terme, on peut tout de même tenter de regrouper les différentes « représentations » que l'on se fait du jeu. D'après les travaux de l'auteur, nous retenons quatre mots-clés autour du « jeu » :

- *Ludique* - Le jeu a un sens ludique ;
- *Matériel* - Le jeu peut s'entendre comme matériel ou objet ;
- *Règles* - Le jeu impose une structure, un système de règles ;
- *Comportement* - Le jeu suggère un comportement spécifique chez l'individu.

Traisons plus en profondeur ces quatre représentations sur le jeu.

1.3.1.1. *Jeu et ludisme*

G. Brougère nous dit que le jeu est « ce que le vocabulaire savant appelle *activité ludique* » (1995 : 13). Mais que devons-nous entendre par « ludique » ? Nous nous sommes appuyée sur le Trésor de la Langue Française afin de mieux cerner ce terme dont l'essence est perceptible par toute personne participant à un jeu. Du latin *ludus*, une activité ludique renvoie d'une part à l'agréable ou à l'amusement mais aussi à une « activité dont la motivation est l'assimilation du réel au moi et qui permet au jeune enfant d'assurer son équilibre affectif et intellectuel. » On retrouve dans cette définition, par l'importance d'une motivation spécifique, le comportement particulier induit par le jeu que G. Brougère a mentionné. Nous y reviendrons plus en détail dans un prochain paragraphe. L'allusion à l'enfance ne nous étonne guère puisque l'idée est encore très répandue que le jeu est une activité réservée aux plus jeunes. Les recherches autour des supports ludiques, déjà peu nombreuses, sont d'ailleurs très souvent orientées vers l'enfant. Nous aurons à mentionner quelques-unes de ces études en tentant cependant de trouver un lien possible vers l'âge adulte.

1.3.1.2. *Jeu et matériel*

Pour ce qui est de la représentation du jeu comme un objet, G. Brougère donne l'exemple d'un *jeu d'échec*, constitué d'un plateau et d'un ensemble de pièces. Ce jeu au sens matériel permet de *jouer* au système de règles appelé également *jeu d'échec*. Or, on peut s'écarter de tout contexte ludique en utilisant le terme « jeu » : *jeu de clefs*. (1995 : 14). Outre l'évolution du vocable, complétons cette idée identifiant le jeu par son matériel. Pour certains, renvoyer le jeu à un objet (i.e. au palpable) pourrait sembler facultatif si l'on oppose, par exemple, jeux de plateau aux jeux de récréation où dans ces derniers aucun matériel n'est en effet indispensable. Notons toutefois qu'un préau ou un arbre dans une cour d'école sont pour nous à considérer comme matériel si sans eux les règles du jeu ne sont pas applicables. Nous ne nions pas l'existence de jeux où seuls joueur(s) et règles sont nécessaires mais pour notre conception du vocable « jeu » dans le cadre de notre étude, nous devons aborder plus

précisément la notion de matériel.²¹ H. Silva (2008) discerne quatre « régions métaphoriques de la notion de jeu » dans lesquels nous retrouvons les représentations de G. Brougère citées précédemment. La première de ces « régions » concerne le matériel ludique. L'auteure explique clairement que le matériel ludique « c'est ce avec quoi on joue » et que tout peut servir de support : des dés (objet conventionnellement ludique) aux légumes secs (objets intrinsèquement non-ludiques). De plus, notons que décrire un jeu c'est en premier lieu décrire le matériel requis pour ensuite pouvoir expliquer les règles et jouer. Le concept de matériel est donc pour nous un symbole important d'un jeu.

1.3.1.3. *Jeu et système de règles*

Outre « la région métaphorique » du matériel ludique chez H. Silva, la région des structures ludiques nous intéresse également et est liée à ce que G. Brougère présente avec sa représentation du jeu par un système de règles. Bien que le matériel puisse caractériser une activité ludique, H. Silva (2008 : 16) met l'accent sur les « structures » qui donnent « forme au jeu et permettent de reconnaître ce à quoi l'on joue ». Nous rejoignons l'auteure sur ce point car nous concevons qu'avec un même support (ou matériel ludique) nous pouvons proposer des jeux différents dans lesquels s'imposent donc des structures différentes : « chaque jeu possède un système de règles propres mettant en marche un certain nombre de mécanismes et de principes précis » (2008 : 16). Plus précisément, H. Silva compte quatre grands types de règles qu'il convient de connaître lorsqu'on parle de structure ludique :

- les règles particulières d'un jeu qui donnent à ce dernier un caractère unique ;
- les règles « que tout bon joueur respecte » pour ne pas mal jouer (préserver la motivation, moduler la difficulté) ;
- les règles « singulières » chez tout joueur qui s'approprie le jeu (stratégies) ;
- les règles « générales, historiques et culturelles » du jeu en général (quels mécanismes à privilégier selon « les valeurs [...] attribuées à chaque activité ludique »).

Réfléchir sur les règles nous amène à remarquer les termes anglais concernant les activités ludiques. En effet, les anglophones distinguent *a play* NOM / *to play* VERBE et *a game* NOM : le premier lexème PLAY concerne l'acte de jouer en général alors que le deuxième lexème GAME renvoie à un jeu précis organisé par des règles et ayant son propre support. On voit là que l'importance des règles est telle, qu'il semble nécessaire de discerner deux termes

²¹ Il convient ici de parler du matériel ludique afin d'introduire infra nos choix de classifications (1.3.2.) et notre sélection de jeux pour le terrain de recherche (2.1.3.2.)

différents. En passant de PLAY à GAME, le concept se complexifie et suggère une structuration plus précise de notre objet d'étude.

1.3.1.4. Jeu et comportement

Une dernière et non négligeable représentation sur le jeu, est pour G. Brougère, le comportement particulier qu'entraîne une situation ludique chez le joueur. H. Silva (2008 : 18) parle de l'attitude ludique ou « la conviction intime du joueur par rapport au sens de ses actes ». On comprend alors que ce comportement est bien « subjectif », sujet à de nombreuses variables car propre à l'individu joueur.

Si cette attitude ludique est imprévisible, elle nous semble malgré tout clairement observable. Tentons de comprendre plus intimement comment le jeu peut agir sur la construction personnelle du joueur et ainsi quel type de comportement le jeu induit subrepticement. Comme nous l'avons mentionné plus haut pour définir le ludique, le jeu est une « activité dont la motivation est l'assimilation du réel au moi et qui permet au jeune enfant d'assurer son équilibre affectif et intellectuel » (Trésor de la Langue Française). On voit ici que l'individu joueur est marqué mentalement²² par l'acte de jouer et que le jeu est aussi un miroir d'une partie de la réalité. Plusieurs recherches vont en ce sens. Citons dans un premier temps J. Piaget (1945) qui a mis au jour différents stades de développement dans lesquels l'intelligence se forge grâce à l'adaptation au réel par processus d'accommodation et d'assimilation. Nous n'approfondirons pas ici ces concepts mais c'est dans ce cadre que le philosophe et biologiste a étudié le jeu et notamment sa fonction symbolique chez l'enfant. Nous proposons de retenir ce qui suit. Selon J. Piaget, le jeu permet à l'enfant d'assimiler la réalité avec un cadre et des règles communes. Cité par N. Da Silva (2006 : 3), L. Vygotsky qui a tenté de théoriser le jeu, définit celui-ci comme étant « imitatif » c'est-à-dire constitué de règles sociales préalablement observées dans la vie réelle. Les jeux d'imitation rappellent ainsi ce que l'individu a vu et écouté avec d'autres. G. Brougère semble confirmer cette théorie et l'élargit aux adultes en disant que le jeu est bien « une activité qui mime ou simule une part de réel ; [...] le jeu est alors pris comme modèle. » (1995 : 19). La « copie » n'étant jamais parfaite, c'est ainsi que L. Vygotsky montre que l'activité ludique peut être source de créativité. Ce concept donnant le jeu comme source de création est notamment approfondi par D.W. Winnicott à travers la notion d'objet transitionnel, concept repris par J.M. Caré et F. Debyser (1978 : 7). L'idée générale de ce phénomène transitionnel, d'abord pensé pour

²² Nous pouvons facilement concevoir que l'activité ludique peut aussi être physique mais nous nous intéresserons dans cette recherche aux apports cognitifs et intellectuels.

l'enfant : c'est l'existence « d'une aire d'expérience qui n'est ni tout à fait interne (réalité du dedans [...]) ni tout à fait extérieure (réalité du dehors [...]) » (1978 : 7). Ces expériences sont fortement liées avec les jeux qui permettent la créativité définie par une attitude et un rapport particuliers avec la réalité extérieure. Cité par J.M. Caré et F. Debyser (1978), D.W. Winnicott va plus loin en disant que « c'est sur la base du jeu que s'édifie toute l'existence expérientielle de l'homme ». Complétons cette réflexion avec J. Huizinga (1995). Pour caractériser le jeu cet auteur parle d' « une action libre, sentie comme « fictive » et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur [...] ». D'une part, l'idée de fiction nous rappelle l'activité d'imitation, de simulation dans laquelle l'individu doit pouvoir être totalement impliqué. D'autre part, on comprend que le joueur ne doit pas être obligé de jouer au risque que le jeu ne perde de son attrait. R. Caillois reprend ces caractéristiques (1967) : pour lui aussi, l'acte de jouer doit être librement choisi par le joueur et il évoque également l'implication de l'individu parfois plus grande pour le jeu que pour la vie quotidienne. Aussi, l'individu devient autre lorsqu'il joue puisqu'il sort de ses habitudes. En somme, retenons que le jeu influe sur le comportement de l'individu car ce dernier s'engage de manière volontaire dans une activité de simulation du réel qui impose la créativité et qui le fait devenir joueur. Comme le dit J. Huizinga (1995 : 34), par le jeu « nous *sommes* et nous *agissons* « autrement » ».

Nous venons précédemment de lier jeu et individu. Mais d'un point de vue plus large, nous ne pouvons pas omettre de mentionner les rapports entre jeu et société. D'une part, entendons que le jeu est un objet représentatif d'une culture. C'est ce dont G. Brougère parle par ce qu'il appelle la culture ludique. Cette culture est « un ensemble vivant, diversifié selon les individus et les groupes, en fonction des habitudes de jeu, des conditions climatiques ou spatiales. [C'est] ce qui est partagé pour agir. » (2005 : 107) Il est ainsi certain que le jeu est un vecteur de socialisation et marqueur d'une société. Ne parlons-nous pas d'ailleurs de *jeux de société* dans le langage courant ? Et par « société » nous comprenons communément l'idée d'une situation organisée de vivre ensemble dans laquelle l'individu a un ou des statuts particuliers. Tout jeu serait le reflet de la société et de ses normes socioculturelles dans laquelle il est utilisé. Les liens entre culture et jeu sont importants pour J. Huizinga (1995 : 84) pour qui les jeux permettent à une communauté d'exprimer « son interprétation de la vie et du monde ». On peut ainsi donner une fonction sociale au jeu. L'auteur caractérise en ce

sens l'homme d'*homo ludens*²³. G. Brougère rappelle qu'utiliser le terme de jeu est bien un fait social car « une telle désignation renvoie à l'image du jeu que l'on trouve au sein de la société où il est utilisé » (1995 : 19). Le jeu peut donc varier d'une culture et d'une langue à une autre reflétant ainsi différentes valeurs. Mentionnons enfin R. Caillois (1967 : 93-100) qui définit et classe le jeu selon la « vocation sociale » de celui-ci. L'acte ludique est ancré dans mœurs et permet l'identification d'une culture et d'une institution.

Puisque le jeu fonctionne dans un contexte social, G. Brougère précise que « pour comprendre le jeu il faut bien se référer aux usages, à ce qui est dénommé ainsi. » Nous prenons conscience que « la seule définition légitime [du jeu] ne peut être que descriptive » (2005 : 39). C'est pourquoi nous allons revenir plus explicitement au jeu dont la définition sera orientée vers le domaine de la didactique des langues. Nous rejoignons H. Silva (2008), une des spécialistes de la théorie et de la pratique du jeu en classe de langue, en choisissant d'accepter la définition de J.M. Lhôte (1996 : 6) selon laquelle :

Les jeux dits de société supposent au moins deux joueurs, des règles réciproques, très souvent l'usage d'instruments, l'organisation de parties comportant un début et une fin, des sanctions par pertes et gains, un caractère reproductible.

Bien qu'encore large, en adoptant cette définition nous voulons déjà préciser que pour cette recherche nous entendons par *jeux* des jeux de société opposés aux jeux sportifs (dans lequel l'aspect ludique devient moins net) ou jeux solitaires (comme des mots-croisés). Les parties suivantes nous permettront de développer davantage notre acception du *jeu*.

1.3.2. Les classifications complexes du jeu

Comme nous l'avons dit dans la partie précédente, différentes acceptions du jeu sont possibles selon les auteurs. Il en va ainsi de même pour les classifications des objets ludiques. Nous choisissons dans cette partie de nous appuyer sur les travaux du sociologue R. Caillois, de la psychopédagogue D. Garon et de la didacticienne H. Silva pour pouvoir appréhender une dénomination précise pour les jeux utilisés sur notre terrain de recherche.

R. Caillois (1967) consacre tout un chapitre à la classification des jeux. Il y explique très justement la difficulté de classer de manière délimitée tous les jeux qui existent. Les différences viennent du critère de distinction choisi. Par exemple, on classera différemment

²³ L'auteur rappelle les caractéristiques de l'homme en reprenant les termes savants *homo sapiens* et *homo faber*. Grossièrement, nous pouvons dire que l'homme est intelligent et capable de fabriquer. Ces qualifications nous rappellent d'ailleurs la capacité créatrice invoquée par l'acte de jouer ; et c'est vraisemblablement là que l'on dénote la cohérence de pouvoir parler de l'homme qui joue i.e. de parler de l'*homo ludens*.

des jeux si l'on observe d'abord « l'instrument du jeu » c'est-à-dire son matériel, « la qualité principale qu'il exige » c'est-à-dire les connaissances ou les aptitudes mises en œuvre, « le nombre de joueurs » ou encore « le lieu » où le jeu est pratiqué. R. Caillois propose une classification dans laquelle on ressent son orientation sociologique. En effet, ce dernier définit quatre « catégories fondamentales » de jeu où transparaît l'attitude du joueur par rapport à l'autre. Synthétisons les catégories de jeu chez R. Caillois :

- Les jeux de compétition ou *Agôn* qui impliquent une rivalité entre deux individus ou deux équipes et où la qualité requise pour gagner est soit intellectuelle soit musculaire. Pour gagner il faut s'entraîner et faire des efforts pour ainsi être supérieur à l'autre.
- Les jeux de hasard ou *Alea* sont l'opposé des jeux de compétition. Ce n'est pas une qualité individuelle qui fera gagner le joueur mais le destin.
- Les jeux de simulacre ou *Mimicry* dans lesquels le joueur accepte de rentrer dans un monde fictif et ainsi de devenir un personnage factice. On retrouve là l'une des caractéristiques précédemment explicitée, celle de l'imitation et de l'imagination d'un univers et d'une attitude.
- Les jeux de vertige ou *Ilinx* qui troublent, donnent le vertige au joueur. Il s'agit là de détruire la stabilité physique du joueur par une excitation et/ou un choc. Les exemples d'un tel jeu seraient le ski ou les manèges dit « à sensation ».

Certains jeux combinent ces différentes catégories. R. Caillois donne l'exemple d'un jeu de cartes où les cartes données seront le fruit du hasard (*Alea*) mais le joueur devra les utiliser au mieux (*Agôn*). Ces deux catégories opposées répondent toutefois à une condition initiale commune qui n'existe pas dans la vie (non-ludique), la condition de l'égalité des chances (1967 : 60). Bien qu'intéressante et reflétant l'une des caractéristiques importantes du ludique, à savoir sa fonction sociale, cette classification ne nous paraît pas suffisante pour distinguer les jeux que nous avons utilisés sur le terrain de recherche. Nous avons ainsi choisi de nous intéresser plus particulièrement aux critères retenus par des chercheurs en action sur le terrain : des ludothécaires et des enseignants.

Mis au point par la psychopédagogue D. Garon (2002), le système de classification ESAR (signifiant « Exercice-Symbolique-Assemblage-Règles ») est actuellement largement utilisé dans les ludothèques. Ce système est inspiré des théories piagétienne du développement de l'enfant mais ce qui en résulte nous semble être une base intéressante pour

une classification transversale de tout type de jeu pour tout public. Il permet d'analyser un matériel ludique en pointant les compétences mises en œuvre par le joueur. L'auteure propose d'analyser un jeu selon « six facettes » A, B, C, D, E et F : les types de jeux (A), les habiletés cognitives produites (B), les habiletés fonctionnelles produites (C), les types d'activités sociales mises en œuvre (D), les habiletés langagières produites (E) et les conduites affectives engagées (F). Chaque facette représente un angle particulier du comportement ludique. Les catégories principales de classification du jeu sont celles explicitées dans la facette A ; à partir de ces critères, on peut donner l'identité d'un objet ludique ou son « type » (2002 : 175). Ensuite, il est possible d'attribuer pour 80% des objets ludiques une caractéristique de chaque facette B à F. Les 20% restants sont ceux qui n'ont pas de dimension langagière et/ou affective (2002 : 33). La classification de D. Garon nous semble pertinente pour notre recherche et dans le but de classer les jeux que nous avons utilisés, nous synthétisons les types de jeux possibles (ou facette A) selon l'auteure dans le tableau suivant :

| Facette A | | | | |
|------------------------------------|---|--|--|--|
| <i>Types de jeux</i> | | | | |
| Définition | JEU D'EXERCICE | JEU SYMBOLIQUE | JEU D'ASSEMBLAGE | JEU DE REGLES |
| | Exercice sensoriel et moteur répété pour le plaisir des effets produits. | Jeu permettant de faire semblant, d'imiter les objets et les autres, de jouer des rôles, créer des scénarios et représenter la réalité au moyen d'images et de symboles. | Jeu qui consiste à réunir, à combiner, à construire, à agencer et à monter plusieurs éléments pour former un tout, en vue d'atteindre un but précis. | Jeu comportant un code précis à respecter et des règles acceptées par tous les joueurs. |
| Concepts psychopédagogiques | -Jeux sensoriels sonore, visuel, tactile, olfactif, gustatif -Jeu moteur -Jeu de manipulation -Jeu d'action-réaction virtuel | -Jeu de rôle -Jeu de mise en scène -Jeu de production graphique -Jeu de production à trois dimensions -Jeu de simulation virtuel | -Jeu de construction -Jeu d'agencement -Jeu de montage mécanique, électromécanique, électronique, scientifique, robotisé, virtuel | -Jeu d'association -Jeu de séquence -Jeu de circuit -Jeu d'adresse -Jeu sportif -Jeu de stratégie -Jeu de hasard -Jeu questionnaire -Jeu mathématique -Jeu de langue -Jeu d'énigme -Jeu de règles virtuel |

Synthèse des définitions et des concepts psychopédagogiques de la facette A de la description ESAR (Garon, 2002)

D. Garon (2002 : 166) précise qu'un objet ludique peut offrir plusieurs possibilités de classement, dont seul un débat s'appuyant sur des descripteurs plus précis peut permettre de trancher. Les autres facettes citées précédemment sont à considérer comme des sous-catégories qui permettent une analyse plus fine du procédé ludique décrit par la facette A. Dans le cadre de ce travail de mémoire, la facette E sur les compétences langagières nous semble particulièrement pertinente à développer. Rappelons que nous cherchons à montrer la possible production d'un discours argumentatif à travers un jeu. Ladite facette correspond au « répertoire d'habiletés langagières propres à chaque mode de communication ». Nous la synthétisons dans le tableau suivant :

| Facette E | | | | |
|------------------------------|---|---|--|--|
| <i>Habiletés langagières</i> | | | | |
| | LANGAGE RECEPTIF ORAL | LANGAGE PRODUCTIF ORAL | LANGAGE RECEPTIF ECRIT | LANGAGE PRODUCTIF ECRIT |
| Définition | Instrument de communication de la pensée faisant appel à la capacité auditive et cognitive permettant de décoder et d'analyser un message verbal dans le but d'en comprendre le sens. | Instrument de communication de la pensée faisant appel à la capacité d'attention phonatoire et cognitive permettant de produire un message verbal pour exprimer sa pensée. | Instrument de communication de la pensée faisant appel à la capacité d'attention visuelle et cognitive permettant de produire un message verbal pour exprimer sa pensée. | Instrument de communication de la pensée faisant appel à la capacité d'attention visuelle et cognitive permettant d'exprimer sa pensée par un message écrit. |
| Descripteurs | -Discrimination verbale -Pairage verbal - Décodage verbal | -Expression pré-verbale -Reproduction verbale de sons -Appellation verbale -Séquence verbale -Expression verbale -Mémoires phonétique, sémantique, lexicale -Conscience du langage oral -Réflexion sur la langue orale | -Discrimination de lettres -Correspondance lettres-sons -Décodages syllabique, de mots, de phrases, de messages | -Mémoires orthographique, graphique, grammaticale, syntaxique -Expression écrite -Réflexion sur la langue écrite |

**Synthèse des définitions et des descripteurs de la facette E de la description ESAR
(Filion dans Garon, 2002)**

Pour relier les facettes A et E, D. Garon (2002 : 32) mentionne par exemple que dans les jeux de langue ou les jeux de rôles, le langage accompagne le jeu de manière évidente et marquée. Dans sa conception du jeu de langue, on lit déjà une hésitation possible de classification. En effet, on peut discerner deux types de jeu de langue : ceux qui visent le développement orthographique ou syntaxique ; et ceux qui proposent des tâches plus complexes de « formulation des idées, [de] description d'événements » avec une « mise en scène » et une proposition de rôles. Le premier type de jeu de langue correspond bien au type

« jeu de règles » du système ESAR avec des conventions à respecter alors que le deuxième type est « plus proche du jeu symbolique » (2002 : 79) avec l'aspect du faire semblant. Or, lier un jeu dans lequel le joueur se met en scène par l'expression à un type de jeu symbolique tel que l'entend D. Garon nous pose problème. En effet, nous nous confrontons là à une classification inspirée du prisme piagetien et des théories de développement de l'enfant qui ne mentionne pas la possibilité de rencontrer un jeu symbolique régi par des règles limitées. Certains jeux utilisés pour notre recherche répondent pourtant à ces deux types de la facette A de l'auteure : il existe des jeux de rôles, d'imitation encadrés par des règles.

Dans sa classification des jeux de société, H. Silva discerne d'emblée les deux types de jeux de langue pressentis par D. Garon. Ainsi, H. Silva distingue les *jeux de langue* qui exposent la connaissance linguistique de l'apprenant/joueur (2008 : 58) et les *jeux d'expression* « dont le mécanisme repose sur l'expression orale ou écrite des participants » (2008 : 59) et qui généralement peuvent solliciter toutes les composantes de la communication. H. Silva compte trois autres types de jeux : les jeux d'images, les jeux de défi mettant en compétition les connaissances larges ou la créativité des participants ainsi que les jeux de stratégie appelant la ruse et la finesse psychologique. Dans la classification de D. Garon, nous pouvons situer les jeux d'expression de H. Silva comme des jeux de langue (facette A) dont l'habileté langagière visible est celle de « l'expression verbale » (facette E).

Nous souhaitons par ailleurs préciser que nous pourrions considérer que tout type de jeu (selon les classifications de D. Garon ou de H. Silva) peut avoir une dimension verbale puisque tout acte ludique appelle à la communication que ce soit pour expliciter les règles du jeu, pour critiquer le coup joué par son adversaire ou même pour s'exprimer pendant/sur un jeu solitaire etc. Nous aurions ainsi pu observer la production potentielle d'un discours argumentatif avec n'importe quel jeu pour notre recherche. Or, nous avons choisi d'utiliser des jeux répondant aux caractéristiques suivantes :

- Le jeu est un objet ludique manipulable qui nécessite un matériel particulier.
- La langue est l'outil indispensable au jeu, c'est-à-dire *sans parler, je ne peux pas jouer*. Nous parlons de jeux à visée communicative.
- Le joueur joue parfois un rôle fictif.
- Le déroulement du jeu est borné par des règles.

Malgré les mises en garde devant les conceptions de classification, nous pouvons dire que les jeux utilisés pour notre recherche répondent aux jeux dits *d'expression* chez H. Silva

ou aux *jeux de langue d'expression verbale* chez D. Garon. Nous proposerons un descriptif complet des jeux utilisés dans le chapitre II. Abordons à présent le phénomène ludique dans la classe de langue.

1.3.3. Les valeurs éducatives et la fonction didactique du jeu

Dans cette partie nous allons approfondir les enjeux du ludique dans un processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Pour aborder ce qui suit nous faisons le raisonnement suivant : lorsqu'un enseignant envisage une formation, il doit réfléchir au public (pour qui ?), au contenu et aux objectifs (quoi ? pour quoi ?) et aux supports (comment ?). Nous allons suivre ces trois points à l'échelle du jeu en formation. Nous essaierons ainsi de répondre aux questions suivantes : À qui proposer des activités d'apprentissage ludiques ? Pourquoi utiliser le jeu en classe de langue ? Comment utiliser ce support particulier ?

1.3.2.1. À qui proposer des activités d'apprentissage ludiques ?

Jouer pour apprendre n'est pas réservé aux enfants ou aux adultes déjà convaincus et joueurs. Il est d'ailleurs possible qu'une personne joueuse n'accepterait pas l'idée de jouer en formation. H. Silva (2008 : 28 - 34) mentionne plusieurs écueils associés à l'utilisation des supports ludiques chez le formateur et l'apprenant. Nous retenons la déstabilisation et l'insécurité face à un outil non-conventionnel, le manque de sérieux, la perte de temps et ajoutons le préjugé de la puérité. C. Barthelemy-Ruiz (1993 : 78) évoque ainsi le fait, dans certaines formations pour adultes, de « cacher » le mot jeu sous des réalités diverses. Le terme n'est parfois pas mentionné alors que sont mises en pratique des techniques correspondant à des critères ludiques²⁴. La tendance générale est d'opposer le jeu au travail et si l'utilité des jeux éducatifs pour les enfants est largement acceptée, les sceptiques sont plus nombreux envers les jeux adressés aux adultes. Lorsque ce type d'activité est utilisé dans une démarche pédagogique et afin de supprimer cette connotation, on parle aujourd'hui de « jeux sérieux ».

Par ailleurs, C. Barthelemy-Ruiz mentionne que « les produits ludiques sont mieux acceptés dans les milieux où on a l'habitude d'un certain brassage culturel » c'est-à-dire où les individus sont plus décontractés et ouverts à des approches différentes (1993 : 74). On retrouve ici l'idée de culture ludique²⁵, de fonction sociale du jeu et l'importance des représentations personnelles sur le jeu. En classe de langue, la définition et ainsi la place du jeu ne sera pas considérée de la même manière selon les pays d'origine des participants.

²⁴ Nous avons développé les représentations principales permettant de définir le jeu supra dans 1.3.1.

²⁵ Expression de G. Brougère, mentionnée supra dans 1.3.1.

Par ailleurs, nous avons dit précédemment que le jeu implique un comportement expérientiel particulier et une attitude ludique imprévisible. C'est donc pendant l'acte de jouer que l'on peut découvrir un nouveau visage chez l'apprenant pendant l'activité ludique, devenant apprenant-joueur. Ne parlons-nous pas de « mauvais joueur » ou « mauvais perdant » ? Notre expérience d'enseignante et de joueuse nous laisse en effet croire que de nombreux éléments psychologiques et affectifs sont impliqués dans l'acte de jouer. Nous n'approfondirons pas plus ces éléments dans le cadre de cette recherche. Nous insisterons seulement sur la nouvelle dénomination d' « apprenant-joueur ». Puisqu'on pourrait discerner un nouveau rôle pour celui qu'on appelle traditionnellement « apprenant », il nous semble pertinent de parler à présent du nouveau statut d' « apprenant-joueur » lorsqu'un individu en situation d'apprentissage est invité à jouer pour apprendre. Précisons aussi que le formateur pourrait de même avoir un nouveau statut d' « animateur » aux yeux des « apprenants-joueurs ». Nous parlerons davantage de ce phénomène dans le chapitre II.

Il convient, pour le formateur inspiré par le ludique, de ne pas s'arrêter à l'âge et au niveau de son public, aux potentielles difficultés doxiques ou au caractère spécifique d'un apprenant « mauvais perdant ». Selon nous, il doit avoir conscience des problèmes potentiels que peut soulever le jeu tout en sachant y remédier ou du moins y faire face. Dans les prochains paragraphes nous allons citer plusieurs avantages du jeu pour l'enseignement/apprentissage d'une langue et aborderons la question de l'utilisation optimale du jeu dans un tel processus.

1.3.2.2. Pourquoi utiliser le jeu en classe de langue ?

Nous avons décrit précédemment que le jeu peut confronter le formateur à certains obstacles. En classe de langue, le jeu est souvent vu comme une pause dans la séquence d'apprentissage. Or, nous voulons montrer que le jeu a une fonction plus importante et des impacts positifs sur l'individu et son langage. De manière transversale, nous allons retrouver les concepts clés de l'approche communicative ou « communic'actionnelle ».²⁶

D'un côté, rappelons que le jeu fonctionne dans un contexte social, tout comme l'ensemble du langage (Brougère : 1995) et comme le dit H. Silva (2008 : 27), « jouer fait vivre la langue en action et en relation ». Il est alors indubitable que tout jeu de société contextualise la langue cible pour réaliser un acte dans un groupe. C'est une situation particulière dans laquelle les apprenants-joueurs interagissent. C'est là l'une des hypothèses

²⁶ Voir supra 1.2.1.3.

de J.M. Caré et F. Debyser (1978) selon laquelle certains jeux impliquent une situation d'énonciation permettant l'utilisation de la langue dans des interactions langagières et dans des actes de parole spécifiques. H. Masuhara et B. Tomlinson (2009 : 20) précisent que le langage donné est authentique et utile pour atteindre un but (gagner). Les apprenants-joueurs sont ainsi focalisés sur cet objectif, impliquant la communication entre eux, plutôt que sur la pratique de la langue pouvant paraître plus difficile dans d'autres contextes. Si nous reprenons ce que nous avons dit précédemment sur le jeu permettant l'assimilation du réel²⁷, nous pourrions dire que l'apprenant-joueur peut, par le biais ludique, « imiter » le locuteur natif dans une situation concrète. En somme, par les activités ludiques, l'enseignant installe un environnement d'apprentissage tangible et pratique. Le jeu raconte une histoire dans un contexte culturel et narratif, ce qui est adéquat dans une situation d'apprentissage et nous rappelle le scénario pédagogique dans une approche communicative des langues.²⁸ Aussi, jouer c'est agir pour un objectif dicté par la situation induite par l'univers du jeu et nous nous situons bien là dans une perspective « communic'actionnelle »²⁹.

D'un autre côté, J.M. Caré et F. Debyser proposent des réflexions sur les supports ludiques dans une procédure globale d'apprentissage du français et comparent les apports du jeu avec ceux des méthodes traditionnelles :

Plus intéressante est l'idée que le jeu, mieux que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue. L'utilisation récurrente de mots ou de règles syntaxiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique que la répétition et la mémorisation par cœur du célèbre dialogue en situation ou [...] les exercices structuraux. » (1978 : 10)

Pour un même objectif d'apprentissage le jeu permet de faire découvrir, d'entraîner ou de faire utiliser, parfois mieux, les mêmes éléments langagiers que des activités plus traditionnelles. Les auteurs ajoutent aussi que l'expression est libérée lorsque le jeu permet l'improvisation et la spontanéité. Cette créativité est généralement bannie des enseignements plus classiques faisant passer la « reproduction avant l'invention ». Selon P. Rieber et al., le jeu « sérieux » reflète des caractéristiques appropriées pour l'apprentissage car il lie de manière idéale « la cognition humaine » (engagement personnel et pensée créative) aux activités éducatives (1998 : 31). L'activité ludique active un processus mental mettant en œuvre le langage. H. Silva ajoute que le jeu permet aussi « de briser la rigidité de la relation

²⁷ Voir supra 1.3.1.4.

²⁸ Voir supra 1.2.1.3.

²⁹ Idem

pédagogique traditionnelle » (2008 : 27) entre le professeur et l'apprenant. Entendons ici qu'avec les supports ludiques, l'apprentissage est centré sur l'apprenant en lui donnant davantage de temps de parole et un travail en autonomie personnalisé. H. Masuhara et B. Tomlinson ajoutent, en parlant certes des jeux physiques, que l'activité ludique permet d'obtenir un « feedback immédiat » sur l'efficacité communicative de l'apprenant (2009 : 20). Ce critère nous semble transférable à d'autres types de jeux lorsque l'apprenant-joueur à atteint, ou non, son but selon les règles du jeu. Le jeu semble ainsi être une activité qui permettrait à l'apprenant de s'autoévaluer.

Par ailleurs, H. Silva précise aussi que l'activité ludique « aboutit à une plus grande motivation et à une meilleure dynamique de groupe » (2008 : 27) et rétablirait un équilibre entre bons et mauvais élèves ou aussi entre ce que nous appelons grands et petits parleurs. Le bénéfice d'une motivation accrue par le jeu est mentionné chez d'autres auteurs et mériterait une plus grande attention dans le cadre de recherches plus approfondies sur les supports ludiques en classe de langue.

En somme, retenons que le jeu implique socialisation et communication. Proposer un jeu en classe de langue c'est alors proposer d'interagir en langue cible dans un contexte authentique. Les mécanismes cognitifs induits par le jeu seraient même de bonnes pratiques d'apprentissage. La langue est aussi un véritable outil de communication plutôt qu'un objet à apprendre. Nous venons de détailler ce qu'est le jeu sous l'angle de la didactique des langues. Nous pouvons aisément accepter la définition du « jeu », tirée du Dictionnaire de didactique du français (2003 : 160), comme une activité ayant un objectif d'apprentissage, guidée par des règles et permettant aux apprenants-joueurs d'utiliser leurs ressources verbales et communicatives dans la langue cible.

Si nous avons pu montrer les avantages de l'utilisation du jeu en classe de langue, encore faut-il mener à bien la séance ludique. C'est ce dont nous traiterons dans notre prochaine partie.

1.3.2.3. Comment utiliser ce support particulier ?

L'utilisation du jeu dans un processus d'apprentissage/enseignement mérite quelques précautions de la part de l'enseignant. En 1982, P. Riley nous met déjà en garde contre la manipulation d'un tel type d'activité inclus dans une méthodologie communicative. L'enseignant doit maîtriser son activité « non-conventionnelle » car celle-ci peut être tout aussi ordinaire que dangereuse (1982 : 109). De la même manière nous rejoignons H. Silva

(2008) ou encore C. Barthelemy-Ruiz (1993) sur les enjeux de la mise en pratique du jeu par le formateur. C. Barthelemy-Ruiz dit que « tous les formateurs ne sont pas « *ludistes* » et un animateur qui ne se sent pas à l'aise avec le jeu ou pas au clair avec ses objectifs pédagogiques, même s'il utilise un bon produit, n'obtient que rarement un résultat probant » (1993 : 75). Tout d'abord, nous sommes convaincue que le formateur se doit de croire en son jeu et d'en maîtriser totalement les règles. User d'un jeu en classe de langue nécessite aussi de mener une réflexion avant, pendant et après la séquence ludique³⁰.

Par ailleurs, nous avons pu lire dans plusieurs définitions du jeu que celui-ci est un acte volontaire.³¹ Cela signifierait que l'on ne peut pas imposer un jeu à un individu. Or, dans le cadre de l'enseignement d'une langue, il est admis que le formateur puisse contraindre les apprenants à travailler à partir de tout support qui lui semble pertinent. Ce point récurrent caractérisant une activité ludique est le seul qui nous pose problème lorsqu'on souhaite appréhender le jeu sous l'angle de la didactique. Certains jeux demandent sans doute davantage d'investissement affectif de la part de l'apprenant-joueur et le cas échéant, le formateur-animateur ne devrait user de son autorité pédagogique. La volonté de jouer chez l'apprenant doit se traduire par la même volonté de faire un exercice *x* imposé et légitimé par le formateur. Nous rejoignons ici la question de la motivation, objet aujourd'hui d'importantes recherches en didactique des langues. Ce support innovant qu'est le jeu doit avoir un objectif langagier concret qu'il sera parfois nécessaire d'explicitier à l'apprenant dubitatif envers le ludique. En ce sens, il semble essentiel pour J.M. Caré et F. Debyser (1878 : 8) de citer le pédagogue Freinet qui demande de veiller à limiter l'utilisation de jeux ou du moins de veiller à proposer « des activités réelles à condition qu'elles soient en rapport avec [l']âge, [les] motivations et [les] possibilités [de l'apprenant] ». Le formateur doit, de plus, être prêt à faire face aux apprenants dont les représentations socioculturelles sur le jeu seraient négatives et aux autres écueils dont nous avons parlé dans la partie précédente.

Si nous pourrions étoffer encore davantage toutes les notions relatives au jeu en général et en didactique des langues, cette troisième partie nous semble toutefois suffisante pour cadrer notre terrain de recherche. Dans les chapitres suivants nous nous appuyerons bien évidemment sur ces concepts dont la plupart ont été constatés sur le terrain.

³⁰ Nous détaillerons ces pratiques dans les chapitres II et IV.

³¹ Voir supra 1.3.1.

Pour conclure ce premier chapitre, rappelons notre problématique. En quoi l'activité ludique permet la production d'un discours de type argumentatif en FLE ? Et comment optimiser ces supports ? Nous avons pu montrer que le jeu possède des valeurs éducatives et un potentiel communicatif non-négligeables. Nous avons également mis en avant ce qui caractérise un discours oral de type argumentatif pour obtenir une grille qui nous permettra d'analyser les données obtenues sur le terrain. Notre bagage théorique nous semble désormais solide pour pouvoir effectuer notre recherche didactique sur le jeu et le discours argumentatif.

Dans le chapitre suivant nous présenterons notre terrain de recherche ainsi que la méthodologie de collecte et d'analyse de données

Chapitre II : Terrain et méthodologie de recherche

2.1. Le terrain de recherche

2.1.1. Présentation du projet auprès de l'organisme et des publics

2.1.1.1. *Projet de recherche et organisme de formation*

Pour mener à bien notre recherche sur l'apprentissage/enseignement par les supports ludiques, il a fallu trouver un établissement ouvert à ces méthodologies dites innovantes. Lors de notre stage de fin d'étude en Autriche, les objectifs et les apports du projet ont été présentés aux responsables du Service Coopératif Educatif et Linguistique (désormais SCEL) de l'Institut Français d'Autriche – Vienne (dorénavant IFA). Le projet d'étude sur le terrain a été présenté avec des exemples concrets et selon ces différents points : les apports du jeu en classe de langue, les intérêts du jeu de plateau à visée communicative, l'adaptabilité du ludique au public adulte.³²

A ce stade, la seule réserve d'un des responsables a été l'idée de « faire jouer des Autrichiens ». La culture autrichienne étant, selon lui, plutôt hermétique à ces méthodes d'apprentissage. Il était évident que nous allions devoir faire face à la culture et aux représentations sur le jeu des apprenants mais notre projet a toutefois séduit l'équipe de direction. L'IFA nous a ainsi permis d'inclure librement les activités ludiques que nous souhaitions dans nos séances d'enseignement. Nous avons également pu créer un atelier jeu (*Spielatelier – Le Bon Joueur*) hebdomadaire dans la médiathèque de l'établissement dont nous expliquerons le contexte d'apprentissage plus loin.³³

2.1.1.2. *Projet de recherche et apprenants*

Si l'équipe de direction de l'IFA était confiante sur les pratiques enseignantes ludiques envisagées, le plus important par la suite a été de sensibiliser les apprenants au projet. Il a fallu leur expliquer les objectifs de la recherche et quel allait être la nature de leur participation.

³² Voir supra 1.3.

³³ Voir infra 2.1.2.

Nous pouvons distinguer deux grands contextes d'enseignement/apprentissage lors de notre stage³⁴. Le premier, lors de cours organisés par l'IFA pour lesquels les apprenants payaient et venaient régulièrement. Nous considérons ce type de contexte comme étant « formel ». Le second, dans le cadre d'un atelier jeu ayant lieu chaque semaine et pour lequel les apprenants venaient gratuitement et librement. Nous parlerons du type de contexte « informel ».

Présentation du projet en contexte formel : des séances de cours

- **Présentation du projet : à quel moment ?**

Nous avons présenté le projet après trois ou quatre séances, le temps d'installer un climat de confiance entre l'enseignant et le groupe et entre les différents apprenants.

- **Présentation du projet : comment ?**

Nous avons présenté notre projet en début de séance. Puisque notre travail de recherche s'intègre dans la validation d'un Master, cela a été l'occasion de proposer une activité interculturelle sur le système scolaire et universitaire en France où le vocabulaire, malgré la normalisation européenne, est parfois spécifique. Il est peu pertinent d'approfondir les sous-objectifs et le déroulement de cette activité dans le cadre de notre travail sur l'argumentation par le jeu. L'une des visées de cette activité à retenir est néanmoins celle de permettre aux apprenants de comprendre à quel niveau se situe notre travail de recherche, celui de mémoire de Master. Les participants ont ainsi pu appréhender les enjeux de leur participation : nous permettre d'avoir des données à analyser et d'envisager le développement d'un moyen d'apprentissage. Nous avons ainsi expliqué aux apprenants que nous allions parfois utiliser des supports ludiques, peut-être *nouveaux* pour certains, en plus des documents *traditionnels* du cours. Nous avons veillé à spécifier que les activités réalisées à partir de ces supports seraient cohérentes avec les objectifs de la formation. Nous n'avons pas souhaité expliquer que notre recherche concernerait la capacité à argumenter de peur de complexifier notre présentation. Nous avons également précisé que des enregistrements audio seraient effectués avec leur accord et nous leur avons transmis et expliqué une feuille d'autorisation bilingue à remplir³⁵. En cas d'incompréhension, nous n'avons pas hésité à traduire nos propos en allemand ou en anglais. En effet, il n'aurait pas été cohérent que la compréhension de notre projet de recherche implique une quelconque difficulté pour nos apprenants.

³⁴ Nous approfondirons ces contextes infra 2.1.2 .

³⁵ Voir Tome 2 – Annexes page 68

Notons que pour les cours auprès d'adolescents, nous avons réduit l'activité sur le système scolaire et universitaire français. Défendre l'utilisation de jeux devant un tel public n'est pas réellement nécessaire puisque cette pratique est déjà très généralement appréciée. Nous devions en revanche leur faire accepter d'être enregistrés et nous tenions à la bonne compréhension des intérêts du projet. C'est en leur demandant de prendre du recul sur leurs productions après le jeu *Sandwich*³⁶ que nous avons pu les sensibiliser à notre projet impliquant des enregistrements audio. Nous avons tenté de les faire réfléchir sur ce qu'ils avaient dû mettre en œuvre pour jouer en posant ces questions : *Avez-vous écrit, lu, écouté, parlé ? Qu'est-ce que vous avez dit ? Pourquoi ? Auriez-vous voulu dire autre chose ? Quel(s) lexique(s) avez-vous utilisé(s) ? Est-ce que c'était difficile, facile, amusant, ennuyeux... ?* En discutant et en réfléchissant sur cette activité, nos apprenants semblaient vraisemblablement avoir compris que le jeu aurait un potentiel intéressant pour apprendre le français. De plus, savoir que la plupart des cours suivants contiendraient des activités ludiques a été pour eux une nouvelle agréable. Par ailleurs, puisque l'accord et la signature des parents étaient indispensables pour l'autorisation d'enregistrement, les apprenants pouvaient leur donner des précisions. Aucun échange avec les parents n'a été nécessaire pour recevoir les autorisations d'enregistrement.

Une fois la présentation réalisée, les apprenants ont largement été curieux et ouverts à l'idée de participer à un tel projet de recherche en didactique des langues. Il semble également qu'une certaine affection et un désir de nous aider ait pu leur donner un engouement supplémentaire. Seules l'anonymisation et la non-transmission des données ont été parfois requises et sujet à discussion.

Nous avons proposé la première activité ludique lors de la même séance prévue pour la présentation du projet. Selon nous, cela permettait de rendre ce dernier concret en essayant de montrer en quoi un jeu pouvait leur permettre de mettre en œuvre un certain nombre de compétences langagières et linguistiques.

Présentation du projet en contexte informel : atelier jeu *Spielatelier-Le Bon Joueur*

L'IFA nous a permis d'organiser un atelier jeu, nommé *Spielatelier-Le Bon Joueur*, chaque semaine dans la médiathèque de l'établissement. Deux motivations ont fait naître cet atelier : la première était d'élargir et de redynamiser l'offre d'apprentissage du français de

³⁶ Nous décrirons plus précisément les jeux utilisés infra 2.1.3.

l'IFA ; la seconde visait l'enrichissement de nos propres données de recherche. Avec l'aval du SCEL, de l'IFA et le soutien des médiathécaires, nous nous sommes ainsi investie pour le bon déroulement de cet atelier. Nous avons fait de la communication autour de ce projet d'atelier ludique et nous l'avons animé.

Afin d'attirer un maximum de participants, nous avons créé une affiche présentant succinctement l'organisation de l'atelier jeu et précisant la possibilité de participer à une recherche en didactique des langues. Souhaitant avant tout attirer un public non-francophone, l'affiche a seulement été rédigée en allemand. Avec l'aide du SCEL, nous avons également envoyé un courriel informatif à l'ensemble des apprenants inscrits aux cours en 2013 et 2014. Nous avons également réalisé une page web sur les réseaux sociaux, nous permettant d'informer les participants sur les jeux proposés semaine après semaine. Lors du démarrage de cet atelier, nous avons également attiré l'attention de nos propres groupes d'apprenants. Certains collègues intéressés et les médiathécaires ont également informé respectivement leurs apprenants et leurs utilisateurs.

Apprends le français autrement...

Gratis mit Anmeldung ! Ab 10 Jahren

Atelier jeu / Spielatelier

Le Bon Joueur

In der Mediathek Von A1 bis C2
des Institut Français de Vienne Komm spielen auf Französisch !
Palais Clam-Gallas - Währingerstr. 30 Jeden Dienstag
1090 WIEN 15.00 —16.00 oder 16.00 —17.00

... apprend le français en jouant !



Durch Ihre Beteiligung am Spielatelier nehmen Sie Teil an der Entwicklung der akademischen Forschung im Bereich des Sprachenlernens. Audio-Aufnahmen werden nur mit Ihrer Genehmigung durchgeführt.

Anmeldung und Informationen, Kontakt Lucile : lebonjoueur2014@gmail.com

INSTITUT FRANÇAIS  **UNIVERSITÉ DE LORRAINE**

**Affiche informative
pour l'atelier ludique
Le Bon Joueur**

- **Présentation du projet : comment ?**

La présentation de notre projet de recherche à travers cet atelier ludique était plus restreinte que celle lors des cours. L’affiche publicitaire informait déjà de la possibilité d’être enregistré dans le cadre d’une recherche dans l’apprentissage des langues. Nous expliquions davantage les objectifs du projet et demandions une autorisation d’enregistrement auprès des participants seulement lorsqu’un jeu d’expression était choisi.

2.1.2. Les publics et les contextes d’apprentissage

2.1.2.1. Contexte d’apprentissage « formel »

Le contexte d’apprentissage que nous considérons ici comme « formel » concerne les situations de cours de FLE avec une continuité de contenu de séance en séance ; et pour lesquels les apprenants payent et s’engagent à venir régulièrement.

Nous avons eu à notre charge plusieurs types de cours de FLE au sein de l’IFA mais il est nécessaire de préciser que nous n’avons pas utilisé de jeux auprès de tous les apprenants rencontrés durant le stage³⁷. Nous allons ici répertorier les types de cours pris en charge où nous avons pu utiliser des supports ludiques :

- **Des cours particuliers (CP)**

De 45 minutes à 1h30, nous avons donné des CP étalonnés sur deux semaines à quatre mois. Le contenu de formation était spécifique à l’apprenant car nous avons réalisé un programme de formation totalement individualisé. Des activités ludiques ont seulement été utilisées avec une apprenante de niveau B2.

- **Des cours intensifs auprès d’adultes (CIA)**

Les CIA représentent une séance de 1h30 à raison de quatre jours par semaine et ce durant trois semaines. Nous avons pris en charge plusieurs cours de ce type auprès de groupes de niveaux A1 à B1 contenant 5 à 9 personnes. Sur demande de l’IFA, nous avons utilisé les manuels *Voyages* (Editions Klett) correspondant au niveau du groupe pris en charge. Les contenus d’enseignement/apprentissage étaient ainsi limités. Des jeux d’expression ont notamment été utilisés dans les groupes A2 et B1.

³⁷ En effet, en tant qu’enseignante nous devons d’abord privilégier des activités selon l’attente et les besoins mais aussi selon la sensibilité et la personnalité du public. Il était ainsi possible qu’une activité ludique impliquant une argumentation à l’oral n’ait pas été jugée pertinente pour certains apprenants. Ces dernières réflexions auraient le mérite d’être approfondies dans le cadre d’un travail plus conséquent sur les supports ludiques dans l’enseignement/apprentissage.

- **Des cours intensifs auprès d'enfants : « Semaine en français » (SF)**

Une SF représente une séance de 3h30 par jour sur 3 jours consécutifs, soit un total de 10h30 de cours. Nous étions entièrement libre sur le contenu de la formation. Les apprenants étaient des lycéens venant de Graz, accompagnés de leur professeur de français (non-native). Un projet spécifique autour du jeu a été réalisé avec un groupe A1/A2 tout au long de la formation que nous présenterons plus loin³⁸.

- **Des cours hebdomadaires pour enfants (CE)**

Nous avons pris en charge des CE sur dix semaines à raison d'une séance de 1h30 par semaine. Le groupe était formé de 5 à 8 enfants de 12 à 14 ans de niveau A1/A2. Nous étions entièrement libre sur le contenu des séances, la demande des parents et des enfants étant surtout d'entraîner les compétences orales.

2.1.2.2. Contexte d'apprentissage « informel » : atelier jeu Le Bon Joueur

Le contexte d'apprentissage que nous considérons ici comme « informel » concerne les situations dans lesquelles les apprenants viennent librement et gratuitement. Aucune continuité de séance en séance n'est proposée. Les apprenants font ici la démarche de venir s'immerger dans un contexte purement francophone avec des jeux de société en français et parfois des joueurs francophones natifs. Par ailleurs, le lieu d'apprentissage n'est pas une salle de cours mais la médiathèque de l'IFA.

Précisons qu'au début de nos réflexions pour ce travail de recherche, nous voulions montrer si le jeu a sa place dans des situations de formation en langues. Nous ne trouvions pas pertinent de recueillir des données via un contexte externe à une formation de l'IFA car nous voulions montrer que le jeu à visée communicative et argumentative a sa place dans une véritable séance de cours. Or, notre problématique ayant évolué, nous avons décidé de nous appuyer également sur des données recueillies dans un tel contexte dit « informel ». En effet, nous travaillons maintenant précisément sur le discours argumentatif motivé par un support ludique. Tout environnement ludique est donc intéressant à étudier. Précisons cependant que même si certains de nos jeux ont seulement été proposés dans un contexte « informel », il est tout à fait envisageable d'inclure ces jeux dans un contexte d'apprentissage « formel ».

Si un assez grand nombre de personnes ont été touchées par cette offre « d'apprendre en jouant », l'atelier jeu n'a attiré qu'une quinzaine de personnes essentiellement adultes sur

³⁸ Voir infra 4.3.1.2.

les trois mois du projet. Chaque semaine, nous accueillions un à quatre apprenants-joueurs et parfois des collègues de l'IFA francophones. Bien que peu nombreux, les apprenants présents étaient toutefois toujours enthousiastes à l'idée de participer et de jouer avec des francophones natifs. Le petit nombre de joueurs leur permettait aussi de prendre davantage la parole et nous pouvions être entièrement présente pour le déroulement d'un jeu. Nous avons choisi de proposer deux sessions d'une heure consécutives. Les participants pouvaient alors venir pour une ou deux heures. Chaque semaine, nous proposons un choix restreint de jeux présentés de façon à attirer la curiosité des participants par des petites fiches de présentation³⁹.

Bien qu'ayant deux contextes d'apprentissage à distinguer, notons que nous nommons les participants de la même manière à savoir « apprenants-joueurs ». Quant à nous, notre statut peut changer pour les participants selon le contexte d'apprentissage. En contexte « formel », nous sommes *l'enseignante* devant lequel il peut être délicat de se tromper. En contexte « informel », nous devenons *une animatrice* qui présente des activités distrayantes et intéressantes pour l'apprentissage du français. Notre travail de mémoire ne concerne pas ce sujet d'ordre psycho-sociologique mais il pourrait être traité dans le cadre d'une recherche plus large autour de l'enseignement/apprentissage par le ludique.

2.1.3. Les pratiques mises en place et les jeux utilisés

2.1.3.1. Le jeu dans une séquence d'apprentissage

Pour le formateur de FLE, nous distinguons deux moments bien distincts dans son travail d'enseignement : celui où il est face à son public d'apprenants (la séance de cours) et celui où il est seul (la préparation des séances)⁴⁰. Discerner ces deux moments est pertinent lorsque le formateur utilise des jeux pendant ses séances. En effet, utiliser un jeu pour l'enseignement/apprentissage des langues ne se résume pas à sortir du matériel d'une boîte, d'expliquer des règles puis de faire jouer des apprenants. Cette distinction est également pertinente pour l'encadrement d'un atelier jeu du type Le Bon Joueur. Un travail avant et après la séance (ou l'atelier) est souvent nécessaire. Pendant le moment ludique, le formateur a les mêmes rôles dans les deux contextes (bien qu'ayant parfois des statuts distincts comme nous l'avons mentionné précédemment).

Nous étayons nos propos dans le tableau suivant :

³⁹ Voir Tome 2 – Annexes page 7

⁴⁰ Nous pourrions également distinguer et approfondir ces deux moments du côté de l'apprenant-joueur mais pour notre travail de mémoire, nous évoquerons seulement les pratiques du formateur.

| | Pratiques mises en place en contexte formel | Pratiques mises en place en contexte informel |
|--|--|---|
| Travail du formateur AVANT LA SEANCE OU L'ATELIER | -Maîtriser les règles du jeu → pour être le plus clair possible auprès des apprenants → pour savoir s'adapter quel que soit le nombre d'apprenants-joueurs -Trier le matériel → par exemple, retirer certaines cartes jugées trop compliquées -Prévoir au préalable l'organisation spatiale → pour optimiser le moment ludique | |
| | Adapter son jeu au programme de formation ou adapter ses séquences selon le(s) jeu(x) choisi(s) | Installer un « stand » présentant un choix de jeu restreint |
| Pratiques du formateur PENDANT LA SEANCE OU L'ATELIER | AVANT LE JEU - Justifier son choix de jeu par les objectifs langagiers impliqués - Manipuler le matériel et expliquer les règles du jeu PENDANT LE JEU - <i>faire faire</i> le jeu. Le formateur ou animateur lance le jeu, est présent durant la partie pour garantir le bon déroulement mais reste externe au jeu. ou - <i>laisser faire</i> le jeu. Le formateur ou animateur lance le jeu puis s'efface et est externe au jeu. ou - <i>faire avec</i> les apprenants-joueurs. Le formateur ou animateur lance le jeu, est présent durant la partie et joue ; il est interne au jeu. APRES LE JEU - Observer et écouter des réactions des apprenants-joueurs qui donnent parfois spontanément leur ressenti après le jeu. - Poser des questions pour connaître les avis des apprenants-joueurs, les variantes auxquels ils pensent, s'ils connaissent un jeu similaire... | |
| | Travail du formateur APRES LA SEANCE OU L'ATELIER | -Réfléchir sur les finalités visées et les résultats effectifs -Analyser et résolution des problèmes si possible |

Nous distinguons trois phases de l'acte de jouer dans un contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue : la période avant le jeu, la période de jeu et la période après le jeu. Dans ces phases successives, nous avons mis en place des pratiques spécifiques⁴¹ afin d'encourager un comportement spécifique chez l'apprenant-joueur : une attitude ludique positive, un encouragement à la créativité langagière et la production d'un discours de type argumentatif.

En tant qu'enseignante de FLE et adepte des supports ludiques, nous n'avons pas seulement basé nos objectifs d'apprentissage par l'acte même de jouer. Nous avons également envisagé la production de discours autour d'un jeu, c'est-à-dire par l'explication des règles déjà connues par les apprenants mais aussi par la création collective d'un jeu (son matériel et ses règles)⁴². Dans le cadre de ce mémoire, nous allons seulement étayer notre travail à partir de jeux commercialisés.

2.1.3.2. *Les jeux utilisés*

Dans le cadre de cette recherche, rappelons que nous appelons *jeu* tout type d'activité organisée par des règles et nécessitant du matériel, permettant à deux joueurs ou plus de mettre en pratique tout élément verbal pour interagir dans la langue cible. Nous avons utilisé des *jeux* dits *d'expression* correspondant aux caractéristiques suivantes : manipulation de matériel, respect de règles et possibilité d'adopter un rôle fictif.

Pendant la durée du stage, nous avons utilisé notre propre collection de jeux de société qui ne visaient pas toujours la production d'un discours argumentatif. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons et nous présenterons seulement les jeux visant, par leur déroulement, notre problématique de recherche c'est-à-dire les jeux dans lesquels le discours est l'un des éléments essentiels au déroulement du jeu : pour jouer et pour gagner, il faut parler. Les jeux présentés ci-dessous n'ont pas l'ambition initiale d'être exploités dans un but pédagogique. Pour certains, nous avons appliqué les règles conçues par les auteurs, pour d'autres nous avons modifié ou ajouté des éléments afin d'orienter le discours produit vers notre objectif de production. Les descriptions faites dans ce mémoire sont celles appliquées auprès des apprenants. Les règles dans le tome 2 – Annexes sont identiques à celles mises à disposition des participants de l'atelier Le Bon Joueur. Par le tableau suivant, nous présentons l'ensemble des jeux utilisés pour notre recherche selon plusieurs critères⁴³ :

⁴¹ Nous approfondirons ces pratiques infra 4.3.

⁴² Idem

⁴³ Les références détaillées des jeux sont disponibles page 116.

| Nom du jeu | Type | Matériel | Durée | But du jeu | Objectifs langagiers possibles | Place(s) du formateur occupée(s) |
|--------------------|-----------------------------------|--|--------------------|---|--|----------------------------------|
| Crimebox | Jeu d'expression avec rôle fictif | 132 cartes | environ 45 minutes | Chaque joueur est enquêteur. Le joueur qui résout l'enquête en racontant un scénario valide du crime et en donnant le mobile, l'assassin ainsi que son mode opératoire remporte la partie. | structurer une suite d'événements – expliquer, justifier un acte – donner son avis – exprimer un accord, désaccord - exprimer des doutes – poser des questions | faire avec |
| Dixit | Jeu d'expression sans rôle fictif | 84 superbes images, un plateau de jeu, des pions | 15 à 45 minutes | A tour de rôle, un joueur devient conteur et évoque une de ses cartes par un titre (un mot, une phrase, une chanson...) Les autres doivent trouver la carte du conteur pour gagner des points. Les joueurs doivent ensuite verbaliser leurs choix. | expliquer un choix - donner son avis - utiliser des métaphores - décrire une image | faire avec |
| Duplik | Jeu d'expression sans rôle fictif | 120 cartes dessin/10 critères à dessiner, un dé à 10 faces, un sablier | 20 à 40 minutes | En tant que maître d'œuvre, il faut décrire aussi précisément que possible les scènes aux artistes. En tant qu'artiste, il faut dessiner aussi fidèlement que possible les scènes décrites par le maître d'œuvre. Pour gagner des points, il faut avoir dessiné les critères imposés à droite de l'image (dont le maître d'œuvre n'a pas connaissance). | utiliser divers points grammaticaux (pronoms relatifs, prépositions spatiales) – décrire (objets, personnes, lieux) – transmettre des informations claires | faire faire ou faire avec |
| Ici Londres | Jeu d'expression avec rôle fictif | 57 cartes | 10 à 20 minutes | Les joueurs sont des résistants qui doivent faire passer des messages codés à d'autres résistants. Ils doivent également décrypter des informations diffusées par d'autres réseaux. | systématisation, utilisation de vocabulaire de la vie quotidienne – syntaxe (phrases simples) expliquer, justifier un choix | faire avec |

| | | | | | | |
|--|--|---|--------------------|--|--|--|
| Oui, Seigneur des Ténèbres | Jeu d'expression avec rôle fictif | 80 cartes Excuse, 37 cartes Action | environ 30 minutes | Les joueurs ont échoué devant une mission donnée par le Seigneur des Ténèbres. Ils doivent donner de bonnes excuses pour ne pas vexer le Seigneur des Ténèbres et perdre la partie à cause de ses « regards qui tuent ». | s'excuser - se justifier – se défendre - expliquer une situation - raconter une histoire - exprimer son accord, désaccord - exprimer un doute | faire avec (rôle du Seigneur des Ténèbres) |
| Petits Meurtres et Faits Divers | Jeu d'expression avec rôle fictif | Agenda d'enquêtes : 1 Inspecteur, 1 Greffier, 5 Suspects 1 sablier | environ 30 minutes | L'inspecteur doit trouver le coupable grâce aux mots cachés dans les dépositions des suspects. Tous les suspects innocents ont les mêmes séries de mots à prononcer, tandis que le coupable en a d'autres. | raconter une histoire – expliquer, justifier un acte – porter un jugement – parler de quelqu'un – se défendre - exprimer son accord, désaccord – poser des questions | faire faire |
| Sandwich | Jeu d'expression sans rôle fictif | 56 cartes Ingrédient | environ 40 minutes | Faire les meilleurs sandwiches et en convaincre ses adversaires pour obtenir le plus de points. | découverte/utilisation du vocabulaire des aliments – décrire – donner son avis – dire que l'on aime/aime pas – | faire faire |
| Speech | Jeu d'expression avec ou sans rôle fictif (selon règles données) | 120 cartes (images de la vie quotidienne) | de 10 à 25 minutes | Raconter une histoire à partir des cartes dévoilées OU se servir des cartes comme arguments dans un débat | raconter une histoire – structurer une suite d'événements - porter un jugement - expliquer/justifier un choix | faire faire, laisser faire ou faire avec |
| Story Cubes | Jeu d'expression sans rôle fictif | 9 dés par boîte (thèmes : basique, action, voyages et versions extra) = 56 images | de 6 à 20 minutes | Raconter une histoire selon les dés tirés | systematiser/utiliser divers points grammaticaux – raconter une histoire avec une progression cohérente | faire faire, laisser faire ou faire avec |

Dans la deuxième sous-partie, nous détaillerons notre méthodologie de recueil et de traitement des données.

2.2. Méthodologie de recueil et de traitement des données

2.2.1. Recueil des données

Comme notre travail de recherche concerne l'analyse du discours, nous avons effectué des enregistrements dès que nos apprenants étaient en situation de jeu communicatif, devenant ainsi des « apprenants-joueurs ». Les enregistrements ont été réalisés avec l'autorisation des locuteurs ou des tuteurs légaux des locuteurs. Les formulaires d'autorisation d'enregistrement se trouvent dans le tome 2 - Annexes. Nous avons l'objectif d'effectuer les transcriptions de ces enregistrements pour en faire une analyse, présentée dans le chapitre III.

Pendant notre période de stage, nous avons recueilli 36 enregistrements audio soit 13 heures d'enregistrement. Dans le tableau descriptif dans le tome 2 - Annexes⁴⁴, nous avons classé les enregistrements obtenus en décrivant la tâche ludique demandée, le niveau supposé des apprenants et le contexte d'apprentissage. Par tâche ludique, nous entendons différentes activités autour d'un support ludique : une partie d'un jeu (parmi ceux décrits précédemment), l'explication de règles d'un jeu déjà connu et la création d'un jeu. Il va sans dire que les données récoltées sont assez nombreuses pour effectuer notre recherche. En vue d'un travail d'analyse à l'échelle d'un mémoire, nous avons dû faire une sélection expliquée dans la partie suivante.

2.2.2. Traitement des enregistrements audio

2.2.2.1. Transcriptions des données audio

La quantité de données étant importante, nous avons en premier lieu choisi de ne sélectionner que les enregistrements d'interactions pendant un jeu. Ainsi, nous décidons de ne pas traiter les enregistrements concernant l'explication de règles et la création d'un jeu. Nous avons également sélectionné certains extraits pour la transcription et l'analyse des données. Ce choix s'est effectué selon les types de jeu, une phase particulière de l'activité ludique et un moment précis du jeu. Explicitons cette sélection :

- **Nous avons sélectionné un nombre restreint de jeux** pour lesquels plusieurs parties ont été enregistrées avec différents apprenants.

⁴⁴ Voir Tome 2 – Annexes page 23

Sandwich : jeu d'expression, à partir de cartes d'aliments, dans lequel le joueur n'a pas de rôle fictif mais se trouve dans une situation imaginée particulière.

Dixit : jeu d'expression, à partir d'images, dans lequel le joueur n'a pas de rôle fictif et n'interagit pas dans une situation imaginaire.

Oui, Seigneur des Ténèbres : jeu d'expression, à partir de cartes, dans lequel le joueur entre dans un monde imaginaire et doit adopter un rôle fictif pour générer son discours.

Ces trois jeux sont des jeux d'expression pour lesquels nous devons utiliser du matériel et respecter des règles comme nous l'avons défini dans le chapitre I. Seul le jeu *Oui, Seigneur des Ténèbres* demande d'interpréter un rôle fictif. Les règles de ces jeux se trouvent dans le Tome 2 - Annexes.

- **Nous avons transcrit et analysé la phase particulière « pendant le jeu »** - Nous avons transcrit les extraits pendant le jeu et non les phases de préparation précédant le jeu ou de réflexion suivant le jeu.
- **Nous avons transcrit et analysé des moments précis de jeu** – Nous n'avons pas transcrit les moments d'explication de consignes ou le compte-rendu final des points mais seulement les interactions pendant le jeu à proprement dit.

Selon cette sélection, nous avons transcrit les extraits de six parties ludiques. Les transcriptions ont été réalisées avec le logiciel Transcriber. Le fichier sonore ainsi que les fichiers de transcription aux formats .pdf et .trs sont disponibles sur le CD-ROM dans le tome 2 - Annexes. Les conventions de transcriptions sont les suivantes :

| | |
|-------------|--|
| /... , .../ | Hésitation entre transcriptions |
| + | Pause |
| /// | Longue pause |
| {...} | Commentaire (balise via TRANSCRIBER) |
| [...] | Prononciations particulières notées avec l'alphabet phonétique SAMPA (balise via TRANSCRIBER) |
| ...- | Amorce |
| * | Syllabe incompréhensible |
| *** | Suite de syllabes incompréhensibles |
| ### | Non-transcrit |
| =z= | Liaisons mal-t'à-propos |

Les prénoms prononcés ont été anonymisés dans la transcription sous la forme «trois premières lettres du prénom» ainsi que dans le fichier audio par un bip sonore. A l'aide de balises de commentaires, nous avons traduit les termes ou expressions produits en allemand, anglais ou espagnol lorsque la suite de l'interaction ne permettait pas au lecteur de comprendre leur signification.

Nous allons à présent décrire notre méthodologie d'analyse une fois les données transcrites.

2.2.2.2. Méthodologie d'analyse des données

Grâce à la grille d'analyse élaborée dans le chapitre I remplie à partir de nos transcriptions, nous avons analysé le discours de chaque apprenant-joueur dans chaque partie de jeu. Au total, nous avons transcrit les interactions de deux parties d'un même jeu mais avec des participants différents. Certains apprenants-joueurs ont participé à différents jeux. Le tableau ci-dessous montre la participation des apprenants-joueurs aux jeux sélectionnés :

| JEU | | PARTICIPANTS | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|-----|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | STE | MAK | SEV | GUS | CHR | ARA | SOP | AXE | EDG | LUC | MIR | CAI | SON |
| Sandwich | n°1 | X | X | X | X | X | | | | | | | | |
| | n°2 | | | | | | X | X | X | X | X | X | | |
| Dixit | n°1 | | | X | | X | | | | | | | | |
| | n°2 | | | | | | | | | | | | X | X |
| Oui, Seigneur des Ténèbres | n°1 | | | X | | X | | | | | | | | |
| | n°2 | | | | | | | | | | | | X | X |

Apprenant de profil A2
 Apprenants de profil B1

Il convient ici de préciser qu'au vu des enregistrements sélectionnés, chaque participant concerné par notre analyse est initialement inscrit dans un groupe de cours de français à l'IFA selon les niveaux du CECRL. Ceci pourra être pris en compte dans l'analyse des résultats et c'est pourquoi nous l'avons précisé dans le tableau ci-dessus. Notons par ailleurs que la majorité des apprenants a pour langue maternelle la langue allemande. MAK et MIR ont quant à elles pour langue maternelle, respectivement, le japonais et le croate.

De manière générale, nous avons rempli une grille d'observation pour chaque jeu et chaque participant. Certains jeux suggèrent deux finalités de discours distinctes et c'est pour cela que nous avons pu parfois proposer deux grilles par joueur c'est-à-dire une grille pour chaque finalité décelée. Les grilles sont disponibles dans le tome 2 – Annexes. Précisons que

seules les prises de paroles correspondant à une finalité jugée argumentative ont été traitées dans notre grille.

À partir des grilles complétées, nous avons envisagé différentes pistes d'analyse :

- Observer les finalités des discours et analyser les actes de paroles qui en résultent.
- Proposer des statistiques quantitatives et qualitatives sur l'utilisation des modalisateurs d'énoncé et des connecteurs logiques.
- Comparer ces dernières statistiques entre les deux parties du même jeu et entre les différents jeux.
- Comparer les productions d'apprenants-joueurs et du locuteur francophone natif.
- Proposer et comparer des analyses de cas quantitatives et qualitatives pour deux apprenants-joueurs ayant réalisés les trois jeux sélectionnés.

Ces réflexions seront ainsi traitées dans le chapitre suivant consacré à l'analyse de nos données.

Chapitre III : Analyse des données

À partir d'enregistrements, nous souhaitons observer en quoi certains jeux permettent la production d'un discours de type argumentatif en FLE. Dans ce chapitre, nous allons proposer une analyse pour les trois jeux sélectionnés et nous évoquerons également les difficultés d'analyse que nous avons rencontrées.

3.1. Analyse du jeu *Sandwich*

Pour le jeu *Sandwich*, les deux parties se déroulent en contexte formel de cours (CIA). Dans la partie n°1, les apprenants-joueurs ont un profil de niveau A2 alors que dans la partie n°2, les participants sont sensiblement de niveau B1. Précisons également que la partie n°1 se déroule avec cinq joueurs et la partie n°2 avec six joueurs. Le professeur *fait faire* le jeu et n'est pas un joueur.

3.1.1. Les finalités et les actes de paroles dans *Sandwich*

Nous distinguons deux finalités dans les discours produits par ce jeu. D'une part, chaque joueur doit montrer pour quelles raisons son sandwich est le meilleur et d'autre part, chacun doit attribuer des points aux sandwiches proposés et ainsi expliquer son choix.

Pour la finalité « montrer que son sandwich est le meilleur pour avoir le plus de points » tous les joueurs utilisent les actes de paroles « analyser, commenter » et « préciser ». Une minorité de participants produisent en plus les actes de parole « exposer », « démontrer » ou « insister ». Ceci s'explique par la règle du jeu qui demande de présenter son sandwich de façon à ce qu'il obtienne le plus de points. Des commentaires, souvent précis, ont largement été utilisés. Nous observons que 4 joueurs sur 6 du groupe de profil B1 et 1 joueur sur 5 du groupe de profil A2 produisent des prises de parole démonstratives.

Pour cette finalité, les savoirs et savoir-faire linguistiques largement mis en œuvre dans les deux parties sont : donner des détails, donner les avantages et donner des caractéristiques. Dans le groupe de profil B1, la majorité des participants prennent aussi le soin d'expliquer leur décision. De manière moins récurrente, nous avons noté les savoirs linguistiques suivants dans la partie avec les apprenants-joueurs du groupe A2 : exprimer un souhait et exprimer un goût. Les savoirs linguistiques sont plus variés avec les participants du groupe B1 : exprimer son désaccord, exprimer ses goûts, énumérer des faits, montrer quelque chose de positif, nuancer ses propos, exprimer une condition, donner son avis.

Pour la finalité « expliquer l’attribution des points », les apprenants-joueurs de profil A2 utilisent majoritairement les actes de paroles « analyser, commenter » et « justifier ». Les participants de niveau B1 utilisent également ces deux actes de paroles de manière significatives mais certains vont aussi produire des actes de parole tels que « démontrer » et « insister ».

Au niveau des savoirs et savoir-faire linguistiques, nous notons que les participants de niveau A2 expriment assez largement leurs préférences ou leurs goûts et donnent des caractéristiques pour expliquer les points qu’ils donnent. Nous remarquons que les apprenants-joueurs de profil B1 utilisent des expressions pour dire ce qu’ils aiment, ils expliquent davantage leurs décisions et donnent leur avis sur chaque sandwich.

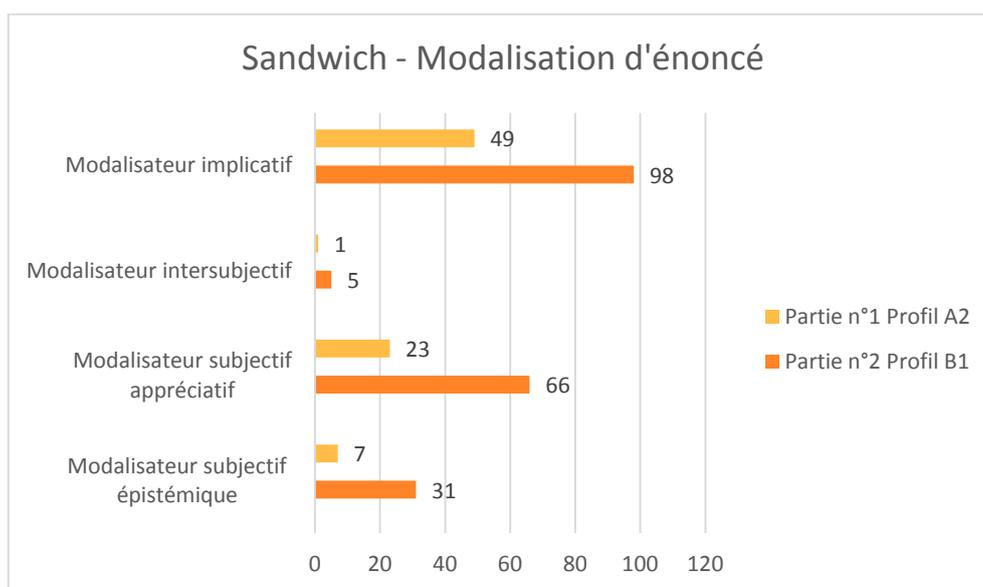
3.1.2. Les marqueurs linguistiques argumentatifs dans *Sandwich*

Dans cette partie, nous allons proposer une étude statistique quantitative et qualitative du discours généré par le jeu *Sandwich*.

3.1.2.1. Statistiques quantitatives

- **Les modalisateurs d’énoncé**

Après l’étude des deux grilles (correspondant aux deux finalités discursives) de chaque apprenant, nous obtenons le graphique suivant :

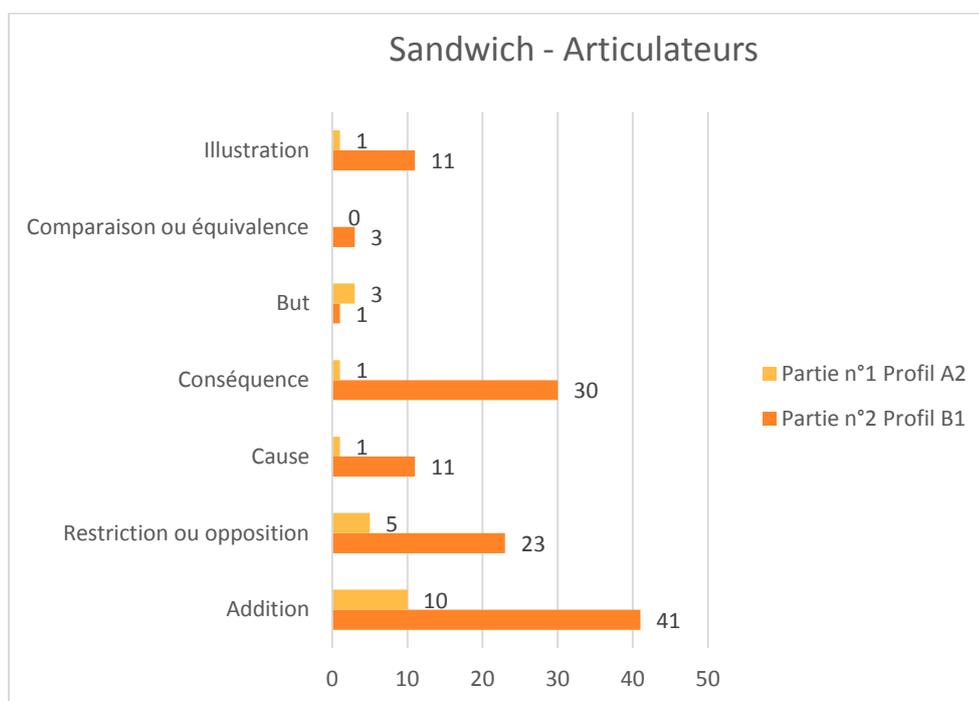


Pour les deux parties de *Sandwich* analysées, ce sont majoritairement les modalisateurs implicatifs et subjectifs appréciatifs qui sont utilisés. Ensuite, nous retrouvons

les modalisateurs épistémiques puis les modalisateurs intersubjectifs rarement utilisés. De plus, même si les parties n'ont pas été réalisées avec le même nombre de joueurs (5 avec le profil A2 et 6 avec le profil B1), nous souhaitons comparer et commenter la quantité de modalisateurs produits. À un joueur près, il est en effet remarquable que les apprenants du groupe B1 utilisent deux fois plus de modalisateurs dans leur discours : ces derniers ont produits 200 modalisateurs tout type confondus contre 80 pour les apprenants du profil A2. Selon le type de modalisateur, le nombre est deux à cinq fois plus élevé.

- **Les articulateurs**

Après l'étude des deux grilles (correspondant aux deux finalités discursives) de chaque apprenant, nous obtenons le graphique suivant concernant articulateurs et connecteurs logiques :



Ce sont majoritairement les articulateurs permettant l'addition de contenu qui sont utilisés. Les autres articulateurs les plus produits sont ceux concernant l'opposition, la conséquence et la cause. Nous pouvons par ailleurs observer une nette différence de production des connecteurs logiques entre les deux parties. Les joueurs de niveau A2 en ont utilisé 17 alors que les joueurs de profil B1 en ont produit 119, soit plus de 100 occurrences supplémentaires.

3.1.2.2. Statistiques qualitatives

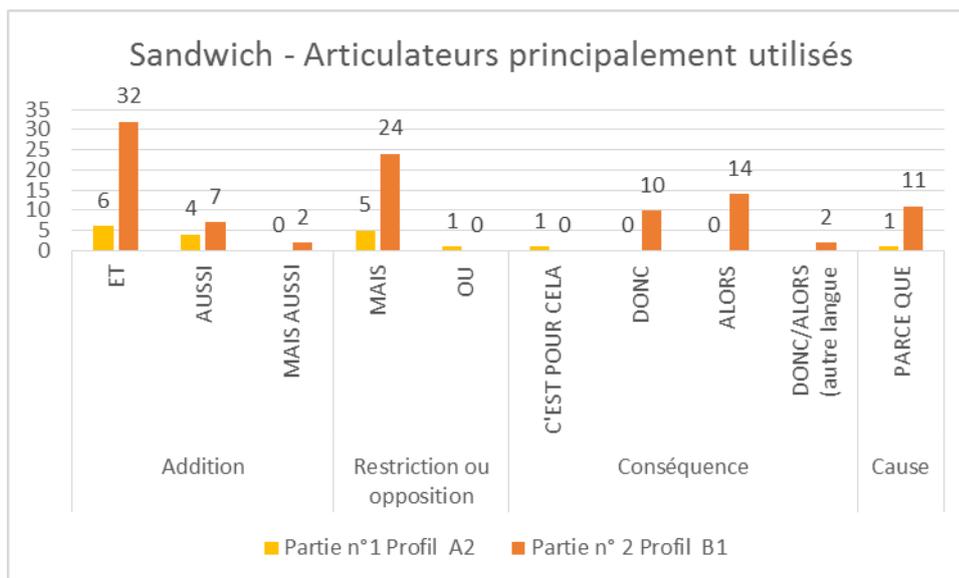
Par rapport aux statistiques quantitatives décrites précédemment, nous allons nous intéresser au contenu linguistique des critères remplis. Nous nous intéresserons tout d'abord aux types de modalisateurs puis aux connecteurs logiques qui ont été produits.

- **Les modalisateurs d'énoncé**

Sur les deux parties de jeu analysées ce sont les modalisateurs implicatifs qui ont été les plus utilisés. Pour convaincre son interlocuteur, le joueur s'appuie sur la doxa, des faits de la réalité généralement considérés positifs par la majorité des gens. Ainsi, des termes ou expressions tels que « cher », « rare » ou encore « typique autrichien » et « je ne suis pas un lapin » obtiennent une valeur argumentative pour les participants. Les modalisateurs implicatifs dans *Sandwich* sont largement de l'ordre de la provenance, du coût et de la qualité des produits. Le deuxième type de modalisateurs produit est le subjectif appréciatif. Nous relevons ainsi une large utilisation : du verbe AIMER, des adverbes BIEN, TRÈS et BEAUCOUP, des adjectifs mélioratifs comme BON, EXTRAORDINAIRE et FORMIDABLE et du superlatif MEILLEUR. Les modalisateurs subjectifs épistémiques concernant la certitude ou la possibilité sont généralement des expressions construites avec les verbes d'opinion PENSER, CROIRE et SAVOIR. Un seul apprenant-joueur de profil B1 a utilisé l'adverbe NATURELLEMENT et le conditionnel « je dirais ». Au niveau des modalisateurs intersubjectifs qui ont la vocation de convaincre par ordre ou la permission, nous relevons que la majorité des occurrences a été produite par le même locuteur pour insister et il a utilisé les expressions « il faut » et « on doit ».

- **Les articulateurs**

Dans la sous-partie précédente, nous avons relevé que les connecteurs principalement utilisés sont ceux présentant l'addition, l'opposition, la conséquence et la cause. Nous proposons ci-dessous un graphique précisant le contenu linguistique de ces catégories d'articulateurs.



Nous observons que les apprenants-joueurs de profil B1 ont une plus grande variété d'articulateurs pour exprimer l'addition (ET, AUSSI, MAIS AUSSI) et la conséquence (ALORS, DONC). Notons que l'expression MAIS AUSSI, bien que comportant la conjonction typique d'opposition « mais », était dans le contexte du jeu un articulateur permettant d'ajouter une information plutôt que d'opposer deux éléments. C'est pourquoi nous avons classé cette expression de la sorte. La façon d'exprimer la cause est la même dans les deux parties grâce au connecteur PARCE QUE. Par ailleurs, nous avons choisi de rendre compte de la production de deux occurrences de conséquence dans une autre langue que le français. Un même locuteur utilise en effet le terme allemand ou anglais SO que nous pouvons traduire par DONC ou ALORS.

3.1.3. Conclusion

Le jeu *Sandwich* remplit plusieurs critères, qui d'après la grille d'analyse créée avec nos connaissances théoriques, sont marqueurs d'un discours argumentatif. Nous voyons d'abord que le jeu *Sandwich* génère un tel discours par ses finalités. Les apprenants-joueurs sont menés à commenter leurs sandwiches avec une certaine précision et parfois par une démonstration dans le but de convaincre leurs adversaires. Ils doivent également justifier leur attribution des points.

Les joueurs mettent ainsi en pratique des structures ou des expressions particulières pour gagner la partie. Le jeu *Sandwich* implique notamment la production d'un grand nombre de modalisateurs implicatifs mais aussi de modalisateurs subjectifs appréciatifs. Les articulateurs principaux sont ceux exprimant l'addition, l'opposition ou la restriction, la conséquence et la cause. Le fait que certains connecteurs soient produits en langue allemande

ou anglaise nous paraît significatif de la valeur argumentative des discours générés par le jeu. Le locuteur a en effet besoin d'exprimer, dans notre cas, une conséquence et lorsqu'il n'a pas les outils nécessaires, il fait appel à des ressources dans d'autres langues.

Nous remarquons par ailleurs que les participants dont le niveau supposé est B1 utilisent davantage de connecteurs et de modalisateurs pour structurer leurs prises de parole qui sont d'ailleurs relativement plus longues que celles des apprenants-joueurs de profil A2. Les apprenants du groupe B1 ont également un discours que nous nous permettons de juger plus complexe par un vocabulaire étayé et des structures au conditionnel ou accompagnées d'adverbes.

3.2. Analyse du jeu *Dixit*

Le jeu *Dixit* a été proposé dans le contexte informel de l'atelier jeu - Le Bon Joueur. Il y a trois locuteurs dans les deux parties que nous allons analyser : deux apprenants-joueurs et un animateur francophone natif qui joue avec les apprenants. Dans la partie n°1, les apprenants-joueurs ont un profil de niveau A2 et dans la partie n°2, une des participantes est de profil B1 et l'autre de profil A2. Le même nombre de manches a été réalisé dans les deux parties : chaque joueur a été deux fois le conteur (l'initiateur d'un titre). Dans les règles du jeu initiales, l'expression verbale pour le déroulement de *Dixit* peut se limiter à un mot ou un phrase simple. Dans notre visée pédagogique, c'est le seul jeu pour lequel nous avons ajouté la règle de verbaliser les choix faits pour jouer.

3.2.1. Les finalités et les actes de paroles dans *Dixit*

Dans les interactions pendant le jeu *Dixit*, nous distinguons des discours aux finalités diverses selon les locuteurs. Dans les deux parties, tous les joueurs rendent compte de leurs choix (choix de titre et/ou choix de carte en fonction du titre donné par un joueur). Dans la partie n°2 seulement, les apprenants-joueurs donnent sporadiquement leur avis sur le jeu ou le matériel. Par ailleurs, l'animateur, qui non seulement joue mais gère l'attribution des points, produit également un discours dont la finalité est l'explication de l'avancée des pions sur le plateau de jeu. Notons que nous avons remarqué des discussions concernant la traduction d'expressions du français à l'allemand (et inversement) que nous n'avons pas analysées bien qu'elles auraient pu avoir une visée argumentative. Il en a été décidé ainsi car nous considérons que ce type de discussions peut facilement avoir lieu dans tout contexte d'apprentissage/enseignement sans support ludique.

Pour la finalité d'« expliquer ses choix », deux actes de parole sont produits par tous les participants : « justifier un point de vue » et « analyser, commenter ». Les principaux savoirs et savoir-faire linguistiques sont l'expression de la possibilité, du doute et la caractérisation d'une situation/d'une image.

Pour la finalité discursive de « parler du jeu/du matériel », nous relevons seulement l'acte de parole « analyser, commenter » illustré par les savoirs linguistiques de la description et de l'expression des goûts.

Enfin, la finalité discursive d'« expliquer l'avancée des pions sur le plateau » de l'animateur relève de l'acte de parole « démontrer » et est illustré par le savoir-faire linguistique de structurer un raisonnement logique.

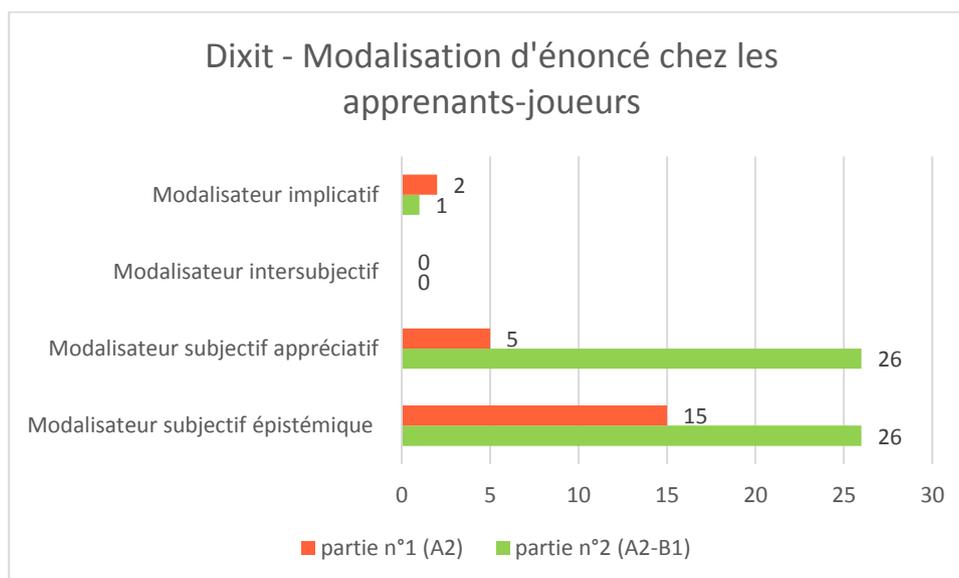
3.2.2. Les marqueurs linguistiques argumentatifs dans *Dixit*

Dans cette partie, nous allons proposer une étude statistique quantitative et qualitative du discours généré par le jeu *Dixit*. Puisque ce mémoire se situe dans une orientation didactique, nous dissociérons les résultats des apprenants-joueurs de celui de l'animateur natif dans le but de comparer les productions issues d'apprenants et d'un francophone natif.

3.2.2.1. Statistiques quantitatives

- **Les modalisateurs d'énoncé**

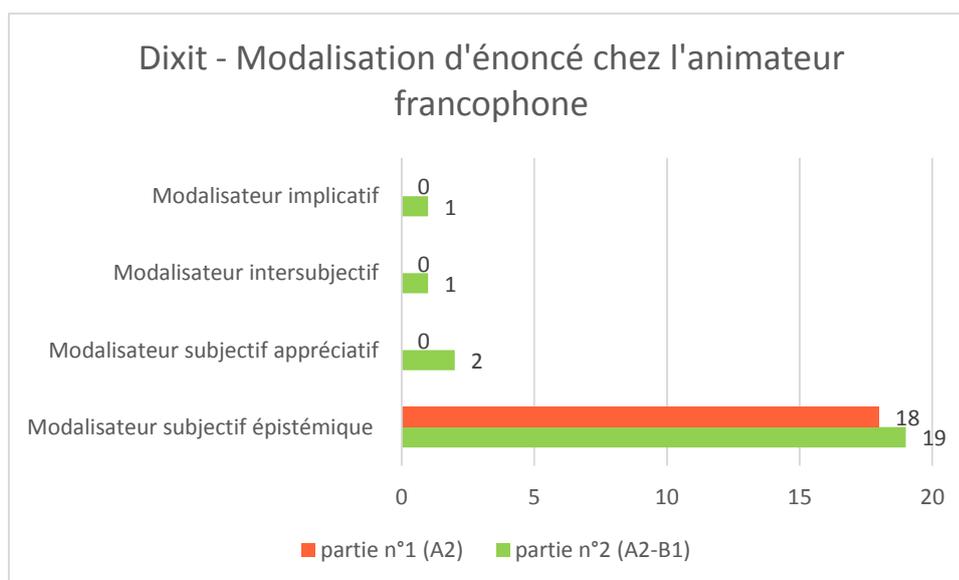
Après l'étude des grilles pour chaque apprenant-joueur nous obtenons le graphique suivant concernant les modalisateurs d'énoncé :



Pour les deux parties, nous observons clairement que les modalisateurs les plus utilisés sont ceux les modalisateurs subjectifs épistémiques et appréciatifs. Il apparaît que la partie

n°2 a généré deux à trois fois plus de modalisateurs alors que le nombre de joueurs, de manches et le temps de partie étaient identiques. Cette différence s'explique du fait que seuls les apprenants-joueurs de la partie n°2 produisent des prises de parole dont la finalité vise le commentaire du matériel et du jeu.

Après l'étude des grilles de l'animateur natif francophone, nous obtenons le graphique suivant concernant les modalisateurs d'énoncé :



À partir de ce graphique, nous observons que le locuteur natif s'exprime principalement, comme les apprenants-joueurs, par des modalisateurs subjectifs épistémiques. Dans les deux parties, le nombre de ces modalisateurs produit est sensiblement identique. En revanche, il n'utilise pas ou peu les trois autres types de modalisateurs.

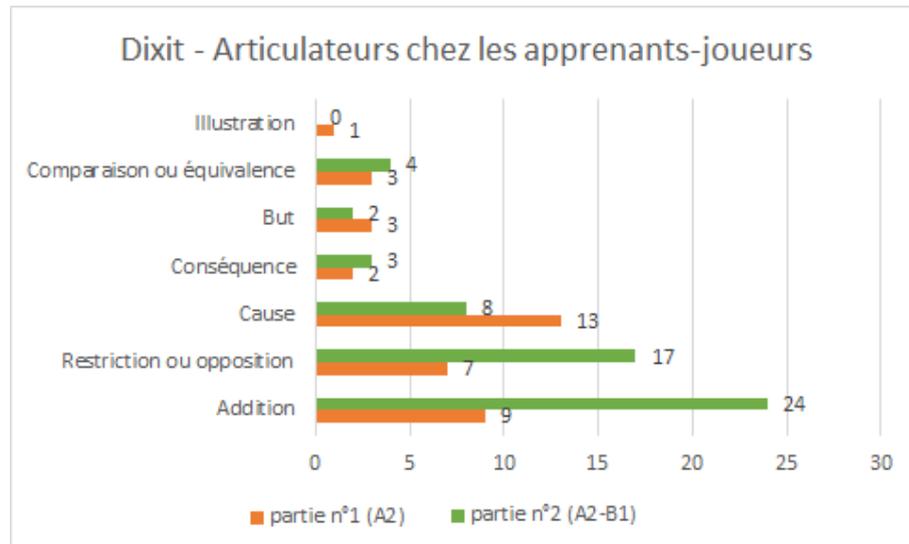
Si nous comparons les deux graphiques pour la partie n°1, il apparaît que l'animateur natif produit 18 modalisateurs épistémiques alors que les apprenants-joueurs en produisent 15 à eux deux. Le natif produit donc davantage de modalisateurs.

De plus, l'animateur a le rôle supplémentaire de compter les points au fil du jeu, ce qui a généré un discours avec une finalité particulière. Cela nous paraît intéressant de proposer des statistiques pour ce discours afin d'observer son potentiel argumentatif car l'attribution des points fait partie intégrante du jeu et doit s'effectuer au fur et à mesure des manches. Dans notre cas, ce discours est produit par un natif mais nous pouvons très bien envisager que pour d'autres parties du jeu *Dixit*, un apprenant prenne ce rôle. C'est pourquoi nous pouvons déjà observer quels marqueurs langagiers de l'argumentation sont produits. Après l'analyse de nos

enregistrements, nous observons qu'un seul modalisateur subjectif appréciatif est utilisé sur les deux parties.

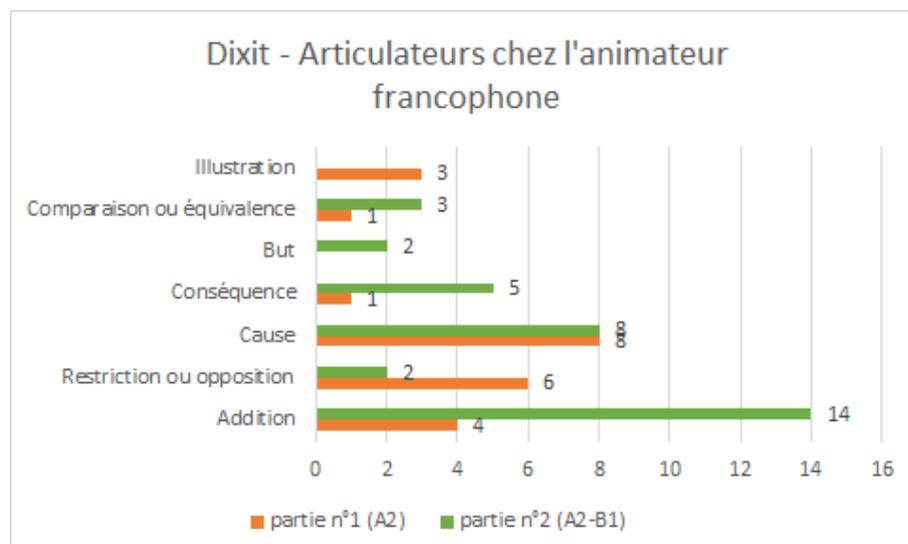
- **Les articulateurs**

Après l'étude des grilles pour chaque apprenant-joueur et toutes finalités de discours confondues, nous obtenons le graphique suivant concernant les articulateurs :



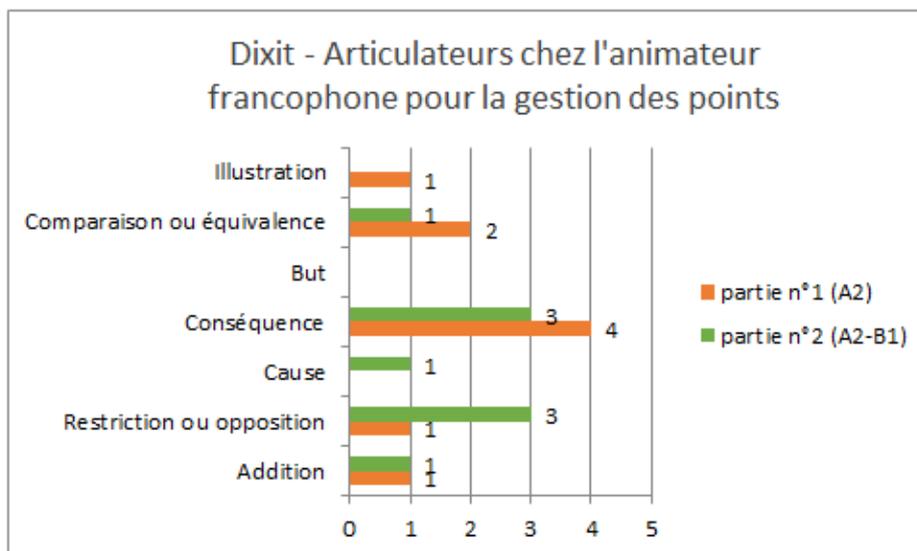
Les principaux articulateurs utilisés par les apprenants sont ceux permettant l'addition, la restriction ou l'opposition ainsi que la cause. Des connecteurs exprimant la comparaison et la conséquence sont produits de manière secondaire. Les apprenants-joueurs de la partie n° 2 produisent plus du double d'articulateurs d'addition et d'opposition que les participants de la partie n°1.

Après l'étude des grilles de l'animateur pour les finalités communes à celles des apprenants, nous obtenons le graphique suivant concernant les articulateurs :



Le natif francophone produit essentiellement des articulateurs exprimant l'addition, la cause, la restriction ou l'opposition et la conséquence. La quantité de connecteurs varie de manière irrégulière selon les parties.

De plus, dans nos parties de jeu *Dixit*, l'animateur gère les pions sur le plateau de jeu. Il produit ainsi un discours dont la visée est l'explication de son raisonnement. Pour les deux parties, nous obtenons le graphique suivant :



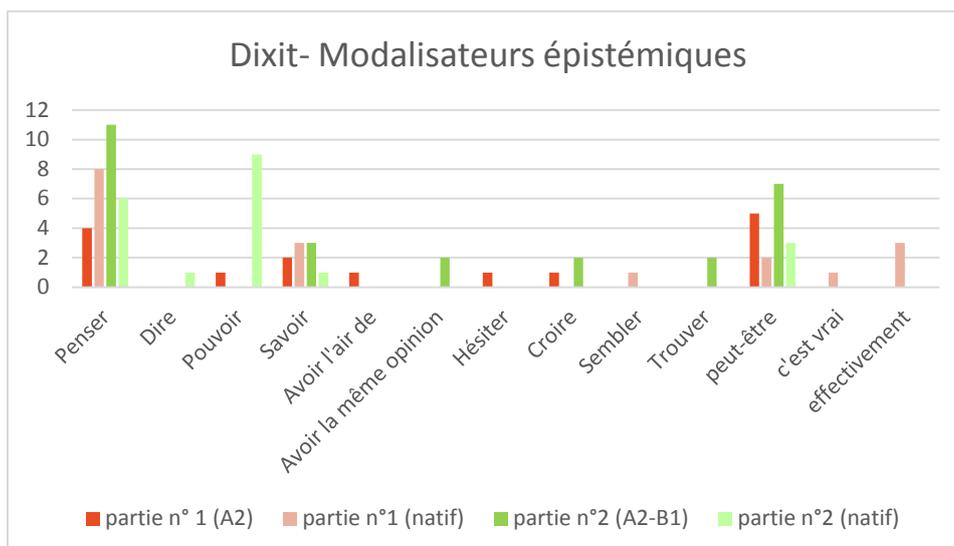
Dans les deux parties, les principaux articulateurs sont ceux exprimant la conséquence puis ceux exprimant l'opposition et la comparaison.

3.2.2.2. Statistiques qualitatives

Par rapport aux statistiques quantitatives décrites précédemment, nous allons nous intéresser au contenu linguistique des critères argumentatifs les plus saillants. Nous nous intéresserons tout d'abord aux types de modalisateurs puis aux connecteurs logiques qui ont été produits.

- **Les modalisateurs d'énoncé**

À partir de nos grilles d'analyse, nous avons observé que le jeu *Dixit* permet majoritairement la production de modalisateurs de type subjectif épistémique avec lesquels les locuteurs émettent des jugements de différents degrés de certitude. À partir du graphique suivant, nous pouvons observer le contenu linguistique de cette catégorie de modalisateurs en fonction des parties et des profils des joueurs.

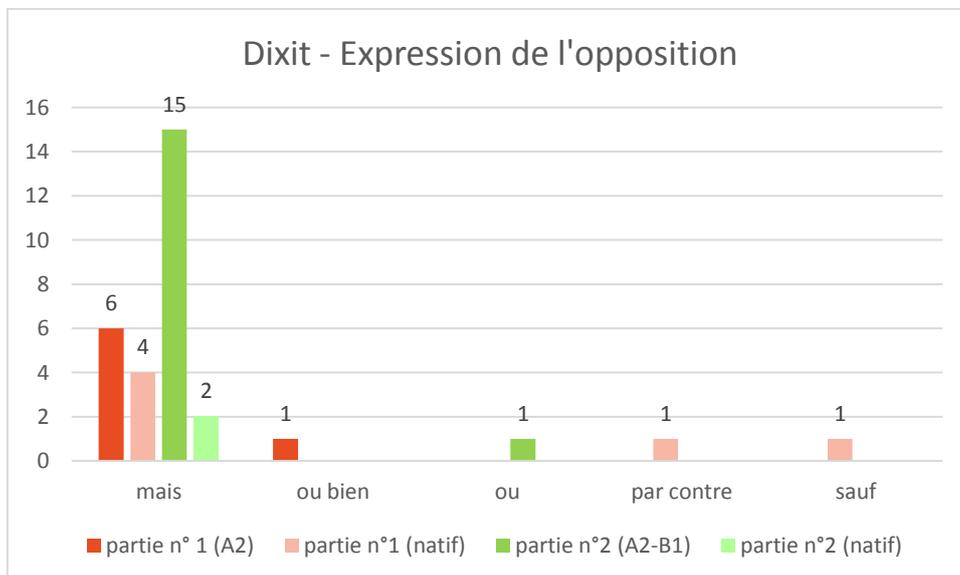
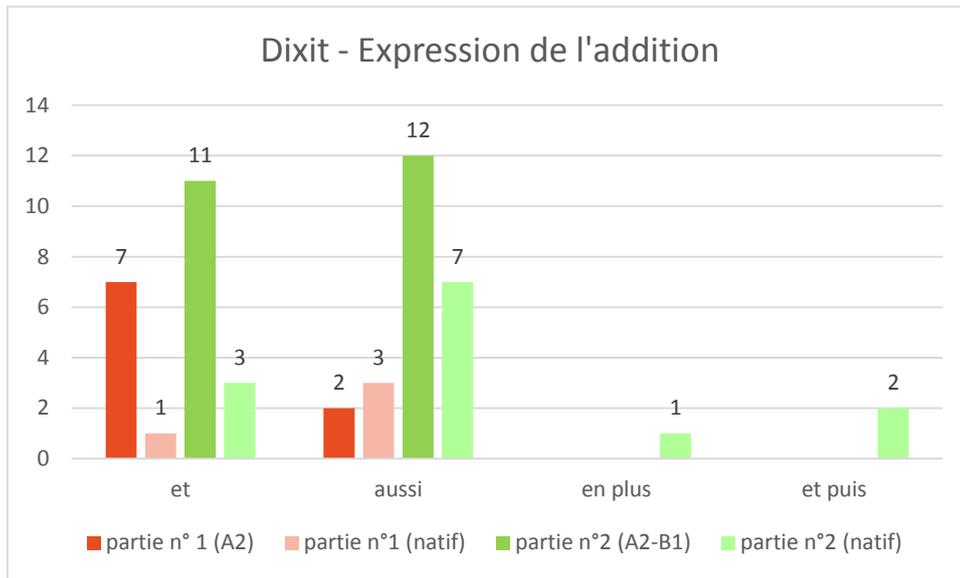


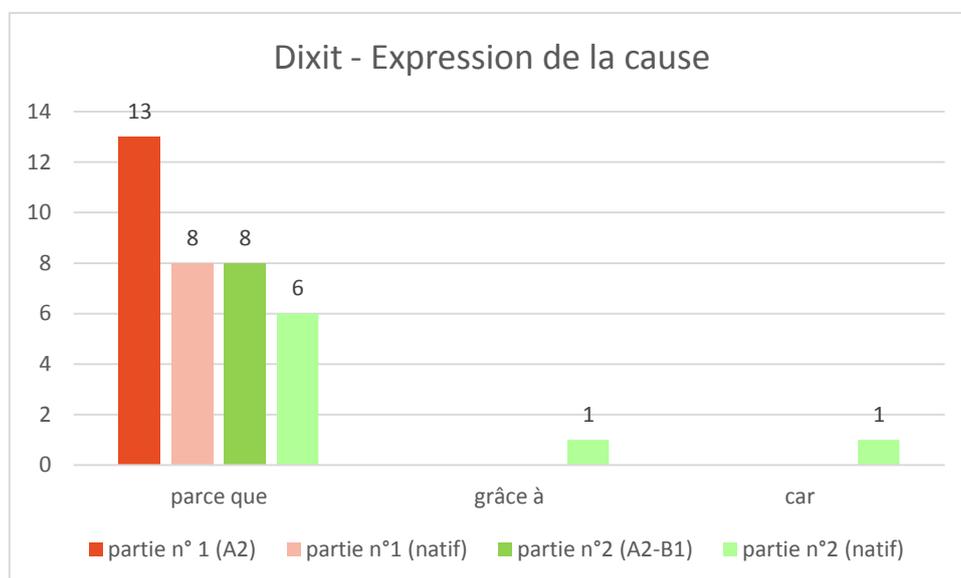
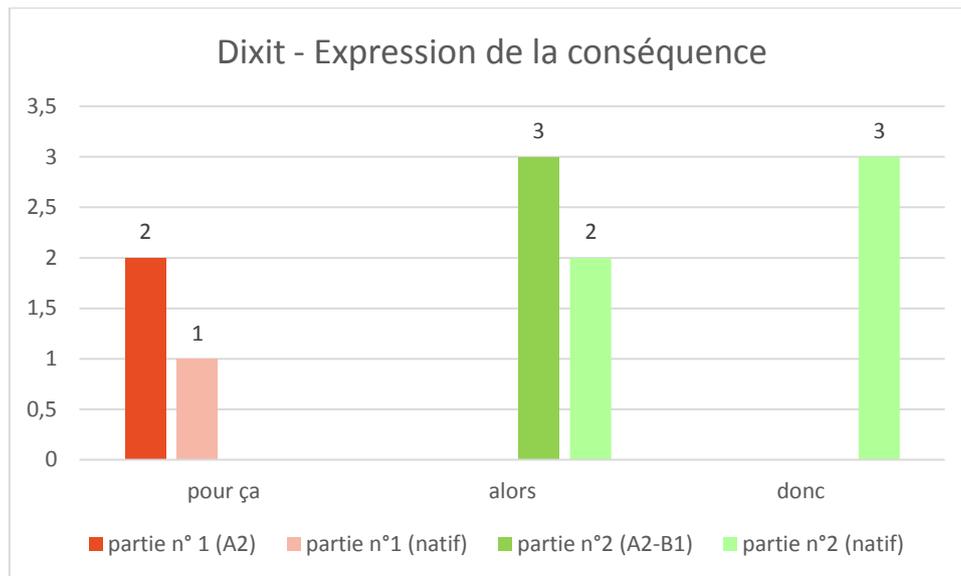
La plupart des modalisateurs épistémiques sont des structures verbales positives ou négatives. Les verbes les plus récurrents sont PENSER (« *je pense* », « *je ne pense pas* ») et SAVOIR (« *je sais* », « *je ne sais pas* »). Nous observons que les apprenants-joueurs utilisent ponctuellement des structures verbales assez variées avec les verbes HÉSITER, CROIRE, TROUVER. Le locuteur natif quant à lui utilise souvent le verbe modal POUVOIR (« *on peut voir* ») et, d'après nos grilles, il conjugue souvent les verbes à l'imparfait, au plus-que-parfait ou au conditionnel (« *ça pouvait être* », « *j'avais pensé* », « *ça pourrait être* »). Outre les verbes, l'adverbe hypothétique PEUT-ÊTRE est souvent produit. Le locuteur natif utilise moins ce marqueur vraisemblablement parce qu'il nuance sa certitude avec des valeurs de temps diverses comme nous l'avons précisé plus haut et parce qu'il utilise l'adverbe EFFECTIVEMENT et l'adjectif VRAI.

Les apprenants-joueurs produisent par ailleurs des modalisateurs subjectifs appréciatifs. Les apprenants de la partie n°1 de niveau A2 produisent cinq expressions correspondant à ce type de modalisateurs pour commenter leurs choix. Ils évoquent le degré de difficulté du choix avec les adjectifs DIFFICILE et FACILE, nuancés par les adverbes d'intensité SI et TROP. L'adjectif superlatif MEILLEUR ainsi que l'adverbe SEULEMENT sont également utilisés. Les apprenants de la partie n°2 dont le niveau est jugé A2/B1, expriment également des degrés de difficulté dans leurs choix. Ils utilisent les adjectifs DIFFICILE et FACILE avec les expressions d'intensité UN PETIT PEU et TROP ou encore la particule négative PAS. Ils produisent également les adverbes d'intensité PAS MAL et PRESQUE et BIEN ou encore l'adjectif BON. L'adverbe d'intensité TRES accompagne souvent des adjectifs pour parler des cartes de jeu (INTÉRESSANT, JOLI, DRÔLE). L'animateur-natif exprime aussi la difficulté en utilisant l'adjectif COMPLIQUÉ.

- **Les articulateurs**

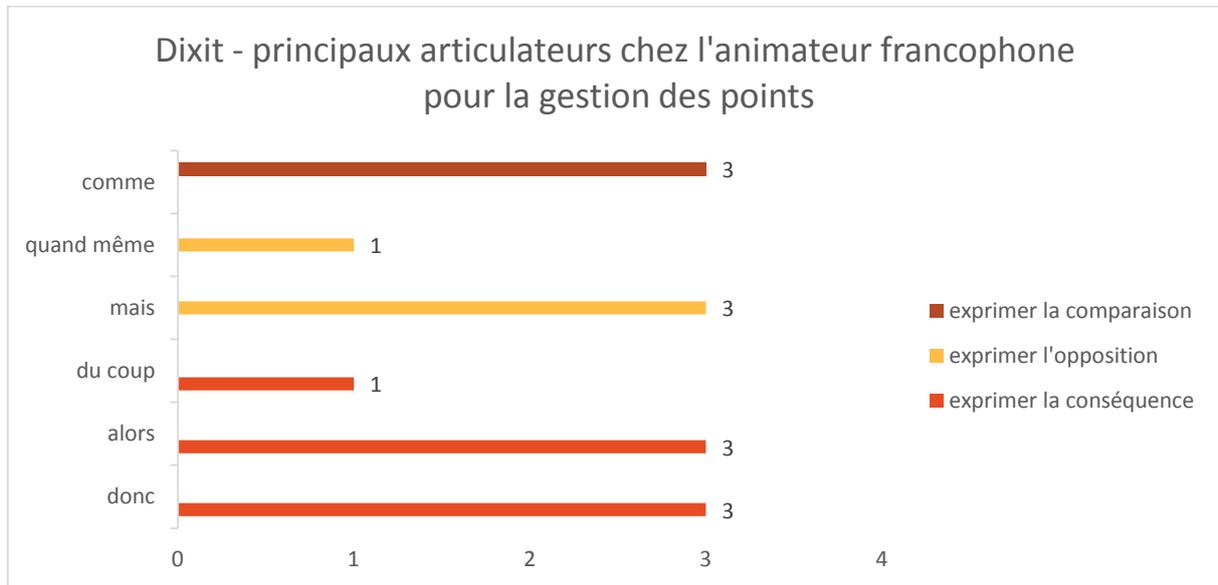
Dans la sous-partie précédente, nous avons relevé que les connecteurs principalement utilisés sont ceux présentant l'addition, l'opposition, la conséquence et la cause dans les finalités de discours pouvant être visées par tous les joueurs. Les graphiques suivants montrent le contenu linguistique de ces catégories de connecteurs les plus produites.





Grâce aux graphiques, on voit clairement que pour l'expression de l'addition, de l'opposition et de la cause, tous les apprenants-joueurs et l'animateur natif utilisent les mêmes lexèmes ET, AUSSI, MAIS et PARCE QUE. Précisons que deux occurrences AUSSI sont produites en langue allemande dans la partie n°2. Les articulateurs qui apparaissent le moins sont principalement exprimés par le locuteur natif dans la partie n° 2 : ET PUIS, EN PLUS, GRÂCE À, CAR. Pour l'expression de la conséquence, l'expression « pour ça » est produite par tous les joueurs dans la partie n°1. Seul l'adverbe ALORS est utilisé par tous les joueurs dans la partie n°2 et deux de ces trois occurrences sont exprimées en allemand. Par ailleurs, la conjonction DONC est seulement produite par le natif.

Nous avons précisé précédemment que l'animateur natif a un rôle supplémentaire et il est le seul à produire un discours dont la finalité est l'explication de l'attribution des points. Ce discours implique majoritairement la production d'articulateurs de conséquence, d'opposition et de comparaison. Le graphique suivant nous montre le contenu linguistique de ces catégories pour les deux parties de jeu *Dixit* :



Il apparaît que l'expression de la conséquence se fait de manière assez variée avec la conjonction **DONC**, l'adverbe **ALORS** et l'expression « du coup ». L'opposition est principalement exprimée avec la conjonction **MAIS**. La comparaison est toujours exprimée avec la conjonction **COMME**.

3.2.3. Conclusion

Premièrement, nous voyons à travers les finalités de *Dixit* que ce jeu provoque la production d'un discours de type argumentatif. Les joueurs doivent rendre compte de leur choix de carte ou de titre pendant le jeu. La qualité des images suggère l'expression d'un avis. En outre, l'avancée des pions au fur et à mesure du jeu implique, pour le joueur ayant ce rôle, d'exprimer son raisonnement logique (du moins pour les premières parties des joueurs). Les participants sont donc amenés à justifier leur point de vue et commenter les cartes ou une situation. Les principaux savoirs linguistiques sont ainsi l'expression de la possibilité, la certitude ou encore la description d'images.

Deuxièmement, *Dixit* génère des discours contenant majoritairement des modalisateurs subjectifs épistémiques et secondairement des modalisateurs subjectifs appréciatifs. Trois fois plus de modalisateurs subjectifs appréciatifs apparaissent dans la partie

n° 2. En effet, c'est seulement dans cette partie que les apprenants-joueurs ont produit un discours dont la finalité était de parler du jeu et de son matériel. Les principaux articulateurs utilisés sont ceux exprimant l'addition, l'opposition ou la restriction, la conséquence et la cause. L'utilisation de deux occurrences visant la conséquence en allemand montre que *Dixit* entraîne un discours structuré et argumentatif. Le jeu semble aussi être un support laissant libre cours à l'expression des joueurs et à l'imagination pour expliciter une décision ou une pensée. La variabilité quantitative des marqueurs linguistiques semble ainsi dépendre de la personnalité et de l'envie des joueurs de s'exprimer davantage ou au-delà de ce que les règles du jeu exigent.

De plus, avec *Dixit*, nous avons analysé le discours de l'animateur natif. Au niveau des modalisateurs, il apparaît que celui-ci complexifie son discours par différentes valeurs de temps et de modes. Si le natif utilise aussi majoritairement les mêmes connecteurs que les apprenants, il a toutefois tendance à varier davantage les structures. Nous observons surtout cela dans la partie n°2 où les apprenants-joueurs ont un niveau légèrement supérieur à ceux de la partie n°1. Par exemple, c'est dans cette partie seulement que la locution GRÂCE À et le conditionnel sont utilisés. Il est ainsi possible de dire que l'animateur natif a adapté son discours aux profils des apprenants-joueurs.

3.3. Analyse du jeu *Oui, Seigneur des Ténèbres*

Le jeu *Oui, Seigneur des Ténèbres* a été proposé dans le contexte informel de l'atelier jeu - Le Bon Joueur. Il y a trois locuteurs dans les deux parties que nous allons analyser : deux apprenants-joueurs et un animateur francophone natif qui joue avec les apprenants. Dans chaque partie, l'animateur tient le rôle du « Seigneur des Ténèbres » et les apprenants-joueurs incarnent ses « serviteurs ». Dans la partie n°1, les apprenants-joueurs ont un profil de niveau A2 et dans la partie n°2, une des participantes est de profil B1 et l'autre de profil A2.

3.3.1. Les finalités et les actes de paroles dans *Oui, Seigneur des Ténèbres*

Rappelons que dans le jeu *Oui, Seigneur des Ténèbres*, les joueurs ont un rôle fictif à tenir. Le « Seigneur des Ténèbres » attend les explications de ses serviteurs qui ont échoué à une mission donnée.

Le joueur ayant le rôle inquisiteur du « Seigneur des Ténèbres » (l'animateur natif dans notre cas) produit un discours qui vise la bonne compréhension des faits exprimés par les

« serviteurs ». De manière générale, le joueur « Seigneur des Ténèbres » précise, commente et démontre des faits dans ses prises de parole afin de récapituler et d'affiner les explications de ses « serviteurs ». Cela étant, ce joueur justifie l'application de ses « regards qui tuent » lorsqu'il n'est pas convaincu par le discours de ses « serviteurs ». Ainsi les savoirs et savoir-faire linguistiques principalement utilisés sont la demande de précisions, l'expression de l'accord ou du désaccord et la conclusion de faits.

Les joueurs ayant le rôle de « serviteur » (les apprenants-joueurs dans notre cas) produisent un discours dont la finalité est la proposition d'excuses significatives pour éviter les « regards qui tuent » du « Seigneur des Ténèbres ». Les actes de paroles principaux sont « préciser » et « analyser, commenter ». Les actes de paroles secondaires sont « démontrer » et « justifier un point de vue ». Les savoirs et savoir-faire linguistiques principalement produits sont ainsi la description d'une situation/d'un personnage, l'expression de l'accord/du désaccord et l'expression de la certitude/l'incertitude.

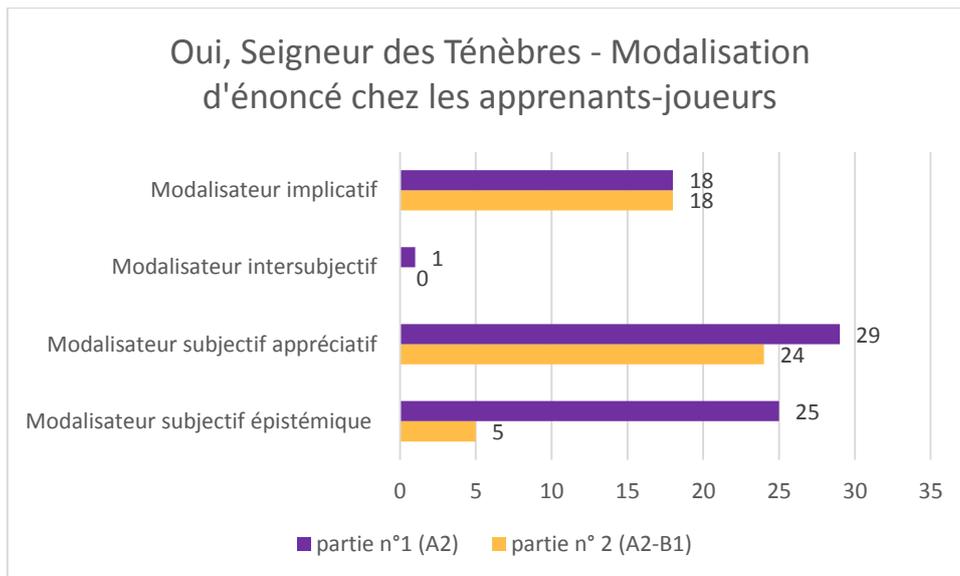
3.3.2. Les marqueurs linguistiques argumentatifs dans *Oui, Seigneur des Ténèbres*

Dans cette partie, nous allons proposer une étude statistique quantitative et qualitative du discours généré par le jeu *Oui, Seigneur des Ténèbres*. Nous distinguerons les contenus discursifs selon les rôles des joueurs car les finalités, comme nous les avons décrites précédemment, ne sont pas comparables.

3.3.2.1. Statistiques quantitatives

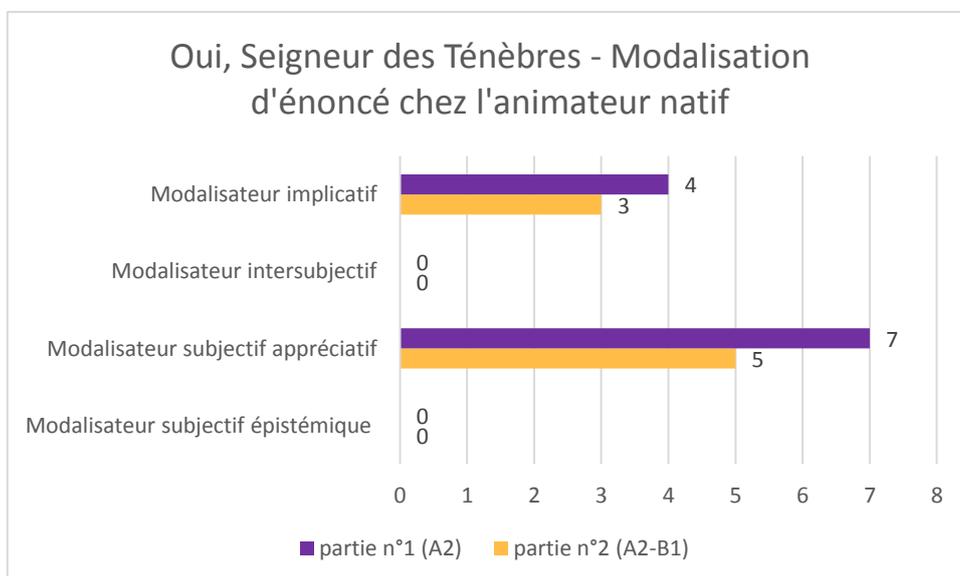
- **Les modalisateurs d'énoncé**

Après l'étude des grilles de chaque apprenant-joueur ayant le rôle de « serviteur », nous obtenons le graphique suivant concernant les modalisateurs d'énoncé :



De manière globale, les apprenants-joueurs utilisent majoritairement les modalisateurs subjectifs appréciatifs et des modalisateurs implicatifs pour créer leur discours. Des modalisateurs subjectifs épistémiques sont surtout produits dans la partie n°1. L'utilisation de modalisateurs intersubjectifs est rare.

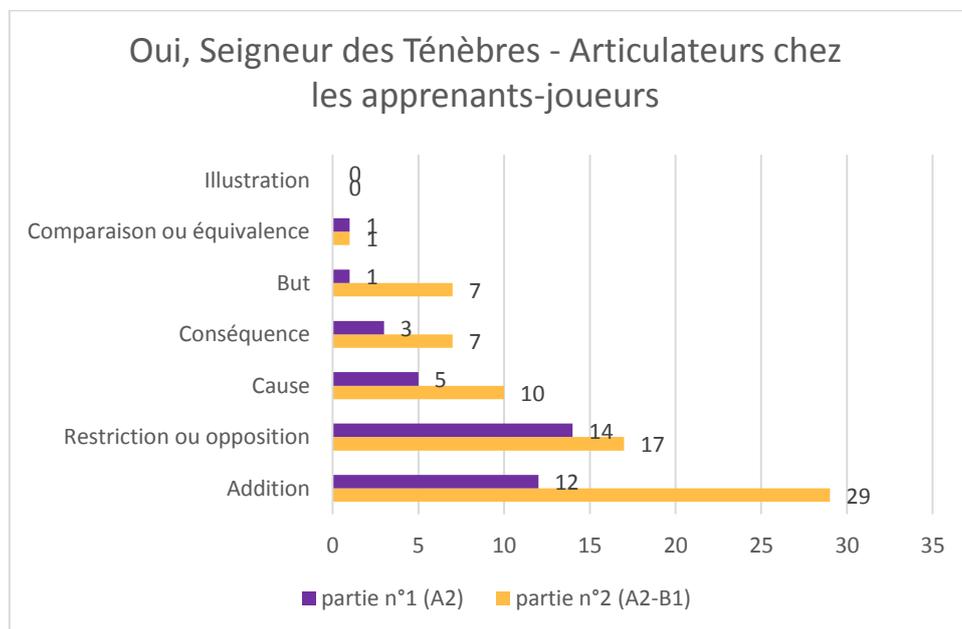
Après l'étude des grilles de l'animateur natif ayant le rôle du « Seigneur des Ténèbres », nous obtenons le graphique suivant concernant les modalisateurs d'énoncé :



L'animateur natif utilise les mêmes modalisateurs dans les deux parties soient les modalisateurs subjectifs appréciatifs et les modalisateurs implicatifs. Entre chaque partie, les différences quantitatives sont peu significatives.

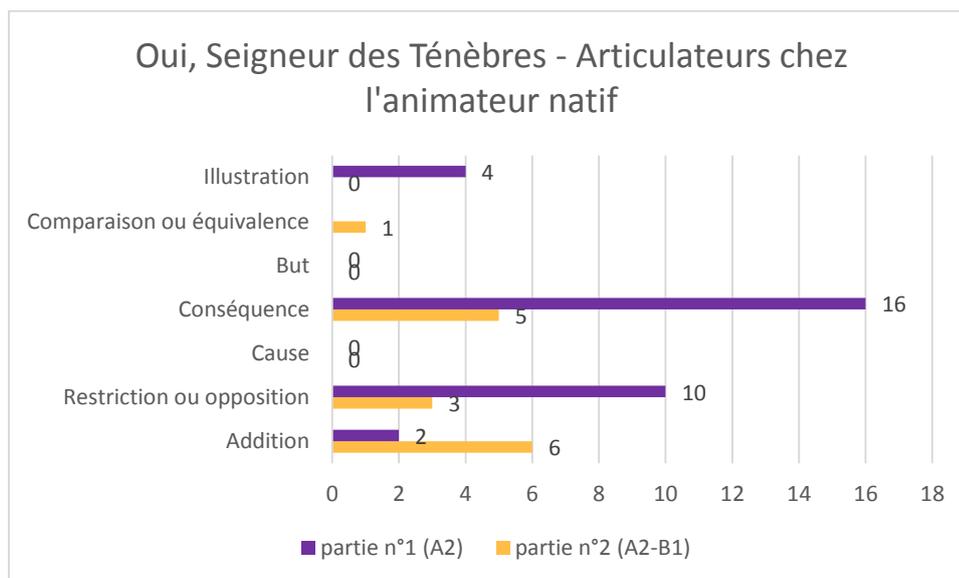
- **Les articulateurs**

Après l'étude des grilles des apprenants-joueurs, nous obtenons le graphique suivant concernant les articulateurs utilisés :



Des connecteurs exprimant l'addition et la restriction ou l'opposition sont principalement employés. De manière secondaire, les discours sont ponctués par des articulateurs de cause, de conséquence et de but. Il apparaît par ailleurs que les participants de la partie n°2 produisent davantage d'articulateurs.

Après l'étude des grilles de l'animateur natif, nous obtenons le graphique suivant concernant les articulateurs utilisés :

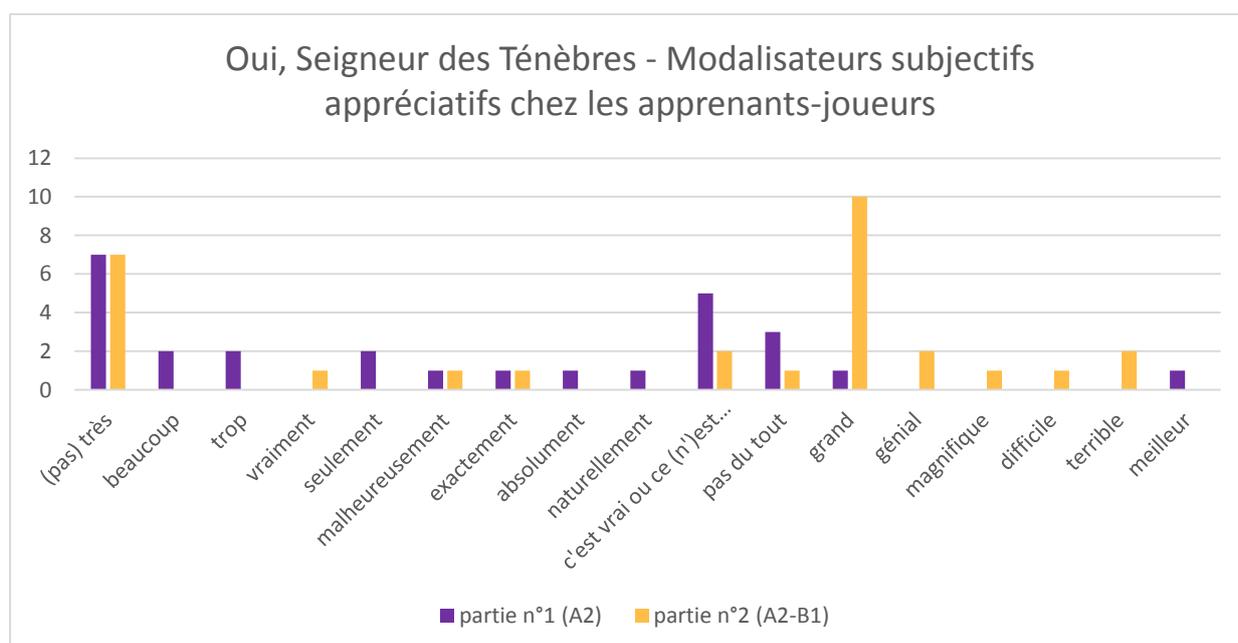


Les principaux articulateurs utilisés sont ceux exprimant la conséquence et la restriction ou l'opposition. De plus, si dans la partie n°2 les apprenants produisent davantage de connecteurs, l'animateur natif en utilise plus significativement dans la partie n°1, avec les participants de niveau moins avancé.

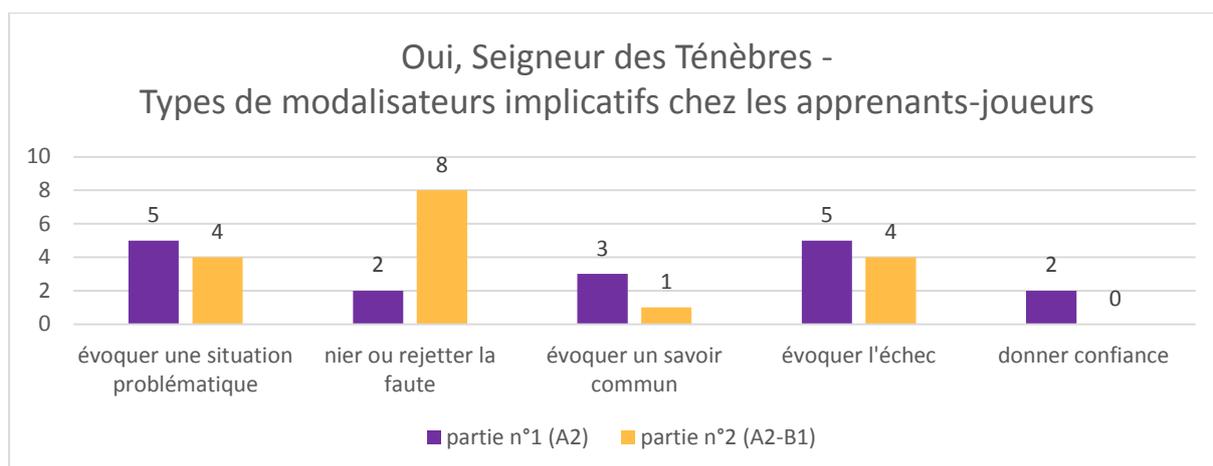
3.3.2.2. Statistiques qualitatives

- **Les modalisateurs d'énoncé**

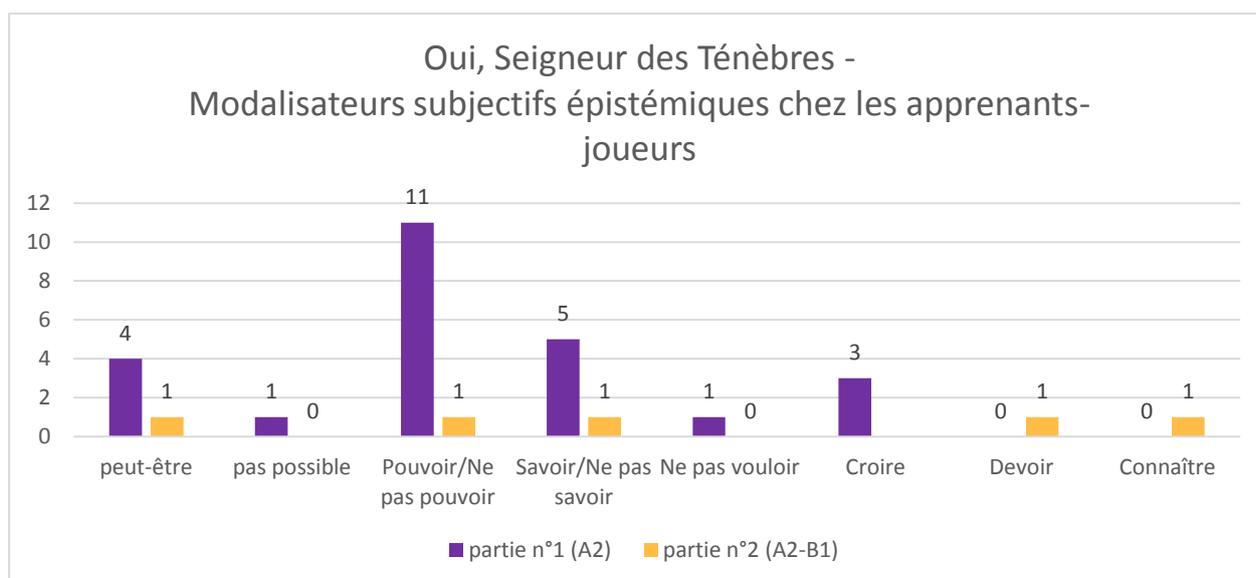
À partir des grilles d'analyse des apprenants-joueurs, nous avons obtenu trois graphiques sur les principaux modalisateurs produits :



Dans les deux parties, l'adverbe d'intensité TRÈS, parfois nuancé par PAS, est produit de manière égale. D'autres adverbes d'intensité sont utilisés en moindre nombre et selon les parties comme BEAUCOUP, TROP, VRAIMENT ou EXACTEMENT. Assez souvent, un commentaire portant sur la véracité des propos est donné avec des expressions telles que « c'est vrai » ou « ce n'est pas vrai ». Nous avons choisi de classer cette structure dans les modalisateurs subjectifs appréciatifs car le joueur porte une appréciation sur ce que dit son interlocuteur. Nous notons par ailleurs un assez large lexique mélioratif et péjoratif chez les apprenants-joueurs dont le niveau est jugé A2-B1. Ils utilisent en effet des adjectifs comme GRAND, GÉNIAL ou TERRIBLE.



Dans leur discours, les apprenants-joueurs mettent en avant des modalisateurs implicatifs afin d'enrichir leur argumentation. Nous avons regroupé les différents arguments dans le graphique ci-dessus sous cinq types d'informations. Les catégories « évoquer une situation problématique » et « évoquer l'échec » sont majoritaires. Elles sont caractérisées par des expressions comme, respectivement, « je n'ai pas la clé », « c'est l'amour » et « j'ai essayé », « sans succès ». Les participants de la partie n°2 se rejettent souvent la faute et s'expriment par « tu n'as rien fait » ou « ce n'est pas ma faute ». Moins souvent, les apprenants-joueurs tentent de convaincre l'animateur natif en évoquant des choses plausibles qui seraient connues de tous avec les expressions « c'est pas un secret », « vous connaissez ». La mise en confiance se fait par une expression produite en allemand et signifiant « mes propres yeux ».



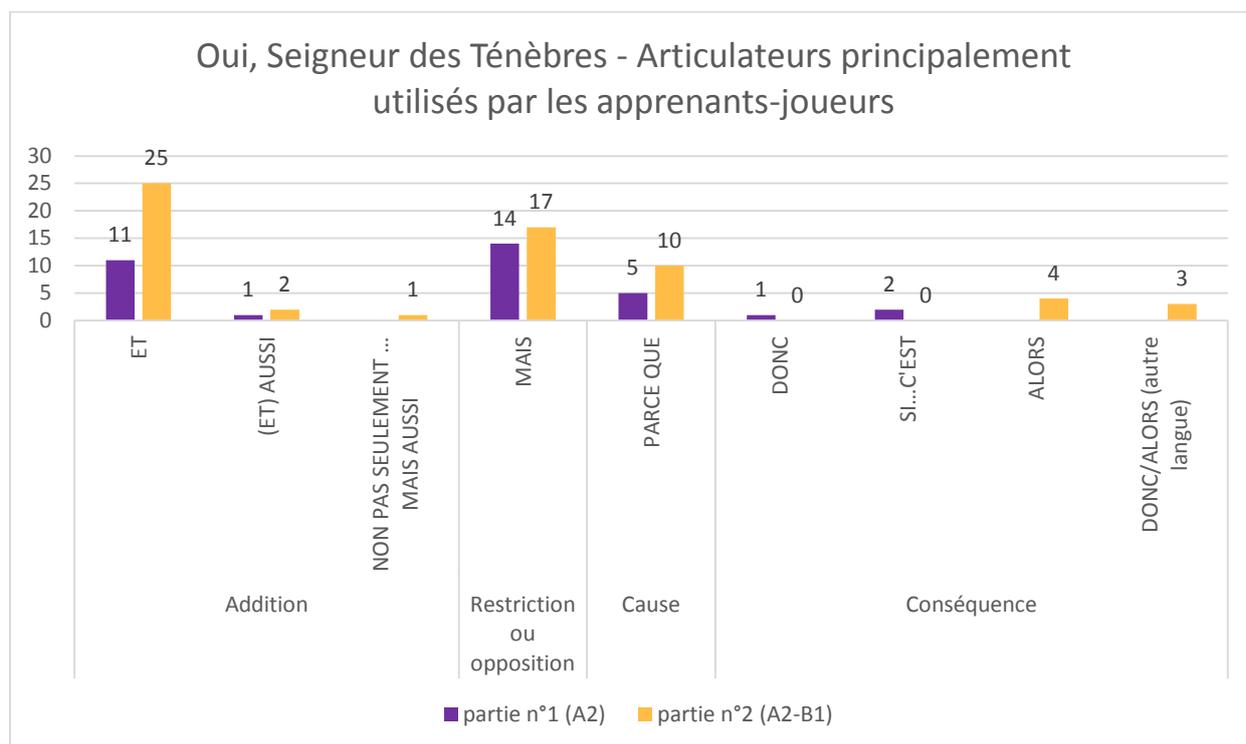
Enfin, bien que seuls les apprenants-joueurs de la première partie utilisent souvent des modalisateurs subjectifs épistémiques, nous avons choisi d'en analyser le contenu linguistique

car la quantité chez les locuteurs de niveau A2 est assez importante. Les verbes modaux essentiellement produits sont POUVOIR et SAVOIR. Le verbe d'opinion CROIRE et l'adverbe hypothétique PEUT-ÊTRE sont également utilisés secondairement. Cette quantité et ces différents éléments épistémiques pourraient s'expliquer par un certain manque d'assurance des apprenants-joueurs dans leur discours ou dans leur rôle de « serviteur ».

L'animateur natif tenant le rôle du « Seigneur des Ténèbres » utilise des modalisateurs appréciatifs et implicatifs très divers qui expriment de manière globale un accord ou un sentiment avec des adverbes d'intensité comme VRAIMENT et TRÈS et les adjectifs BON et FAUX.

- **Les articulateurs**

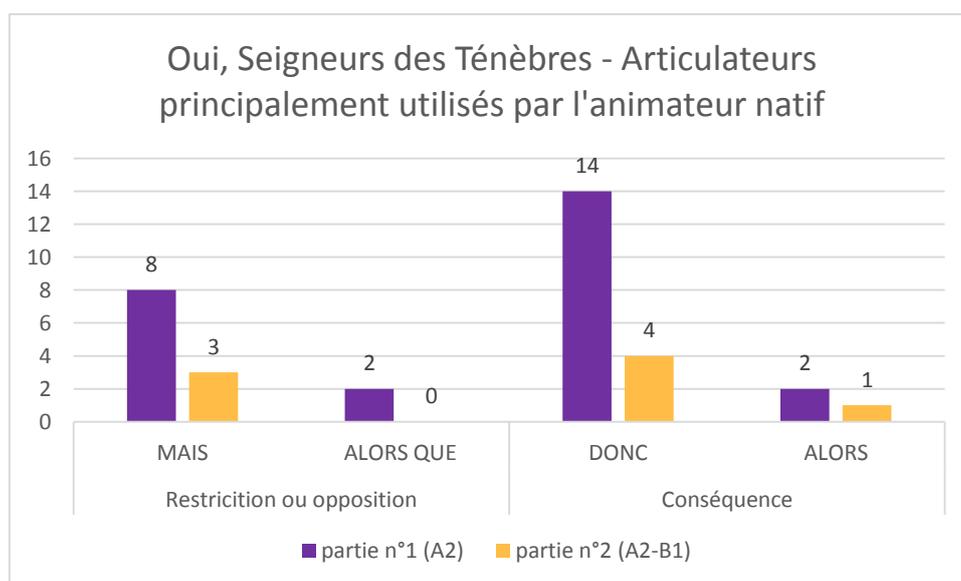
Dans la sous-partie précédente, nous avons relevé que les connecteurs principalement utilisés par les apprenants-joueurs sont ceux présentant l'addition, l'opposition, la cause et la conséquence. Le graphique suivant montre le contenu linguistique de ces catégories de connecteurs les plus produites.



En ce qui concerne l'addition d'éléments, la conjonction ET est largement utilisée. La quantité deux fois plus importante dans la partie n°2 s'explique par le nombre d'arguments plus élevé des participants. La structure, certes erronée, NON SEULEMENT...MAIS AUSSI que nous jugeons plus complexe, est seulement utilisée dans la partie avec les participants de

niveau plus élevé. Nous avons choisi de la classer dans les articulateurs d'addition plutôt que d'opposition car c'est vraiment l'aspect de supplément qui est souhaité par le locuteur. Seule la conjonction MAIS sert à exprimer l'opposition dans les deux parties et seule la conjonction PARCE QUE est utilisée pour mentionner une cause. L'expression de la conséquence est plus variée sur les deux parties avec la conjonction DONC, l'adverbe ALORS et la structure de condition SI...C'EST. Cette dernière est utilisée au lieu de SI...ALORS et nous l'avons classé ici car elle aboutit à une information de résultats. Seuls les participants de la partie n°2 produisent l'adverbe ALORS. Notons que les locuteurs de la partie n°1 expriment moins souvent la conséquence que ceux de la partie n°2 et précisons aussi que des occurrences sont exprimées en anglais ou en allemand par le même apprenant-joueur. Exprimer la conséquence a, semble-t-il, été indispensable dans le discours du locuteur mais il n'avait pas l'outil langagier en français.

L'animateur natif produit un discours dont la finalité diverge de celle des apprenants-joueurs. Les connecteurs les plus utilisés sont alors ceux exprimant la conséquence et l'opposition, le graphique suivant rend compte du contenu linguistique de ces catégories :



L'animateur natif tente de varier les connecteurs mais utilise majoritairement les conjonctions MAIS et DONC. Il produit davantage d'articulateurs dans la partie n°1, avec les participants de niveau A2, vraisemblablement pour aider et donner davantage de cohérence aux propos des apprenants-joueurs.

3.3.3. Conclusion

Nous voyons avec les finalités de *Oui, Seigneur des Ténèbres* que ce jeu, attribuant des rôles fictifs aux joueurs, provoque la production d'un discours de type argumentatif. Les propos du « Seigneur des Ténèbres » ont l'objectif de préciser, commenter ou démontrer des faits selon les propos de ses « serviteurs ». Ces derniers ont quant à eux la visée de proposer des excuses significatives pour éviter les « regards qui tuent » du « Seigneur des Ténèbres ». Leurs prises de parole contribuent notamment à préciser et analyser des faits et parfois à démontrer ou justifier. *Oui, Seigneur des Ténèbres* génère des discours contenant majoritairement des modalisateurs implicatifs et des modalisateurs subjectifs appréciatifs. La situation fictive du jeu permet pleinement au joueur d'apprécier ou de déprécier les propos de l'autre mais aussi à toucher le « Seigneur des Ténèbres » par des explications précises et efficaces.

L'analyse des articulateurs d'addition, d'opposition, de cause et de conséquence, a pu montrer que le jeu a véritablement un potentiel argumentatif. En effet, le constat que certains connecteurs soient produits en langue allemande ou anglaise nous paraît significatif de la valeur argumentative des discours générés. Si le locuteur n'a pas les outils nécessaires pour s'exprimer, il utilise l'équivalent du terme qui lui manque dans une langue davantage maîtrisée.

3.4. Analyse de différentes productions de deux joueurs

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux productions des deux participants qui ont joué aux trois jeux analysés précédemment : SEV et CHR, de profil A2 et qui ont participé aux mêmes parties. Le locuteur SEV a deux langues maternelles : l'allemand et le turc. Il a appris le français pendant quatre ans dans le cadre scolaire. Ses objectifs d'apprentissage sont la lecture en français et une installation durable en France. Le locuteur CHR a pour langue maternelle l'allemand. Il a appris le français avec la méthode « *Assimil* » quelques mois avant d'assister aux cours de l'IFA. Il s'est inscrit à ces cours pour le plaisir d'apprendre.

Les deux participants ont joué à *Sandwich* le 19 mai 2014 dans le cadre formel d'un cours intensif. Deux semaines plus tard, lors de l'atelier jeu-Le Bon Joueur du 3 juin 2014, ces derniers ont joué à *Dixit* puis à *Oui, Seigneur des Ténèbres*. Cette séance a eu lieu une semaine après la fin de la session des cours intensifs. Les graphiques qui vont suivre

rappellent l'ordre de ces jeux en lisant de gauche à droite. Les couleurs correspondant à une expression ou un lexème sont les mêmes.

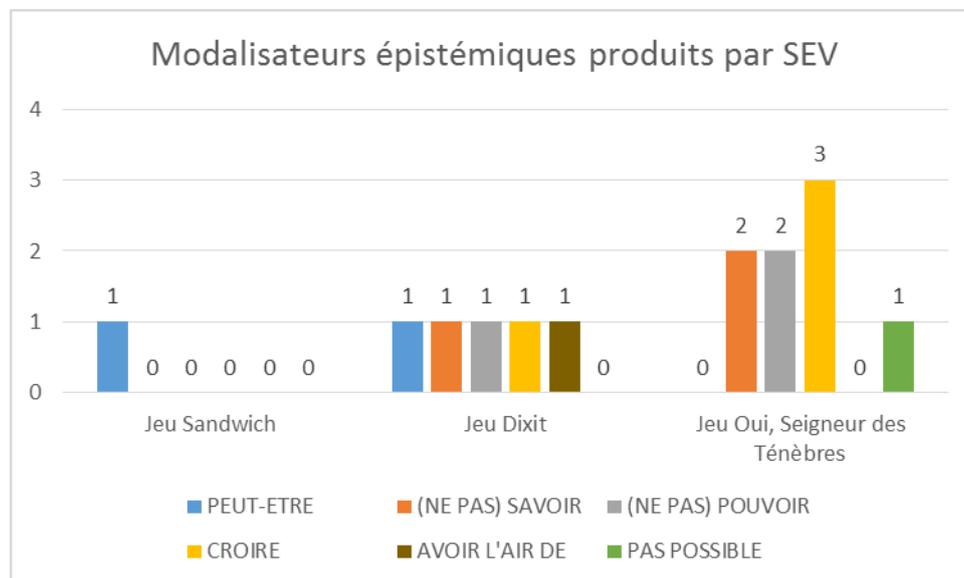
La sous-partie précédente a démontré le potentiel argumentatif de chaque jeu en fonction de tous les éléments de notre grille d'observation. À présent, afin de proposer une interprétation des résultats obtenus sur la capacité d'expression d'un apprenant-joueur en particulier, nous traiterons les données en fonction du contenu linguistique des modalisateurs et des articulateurs utilisés.

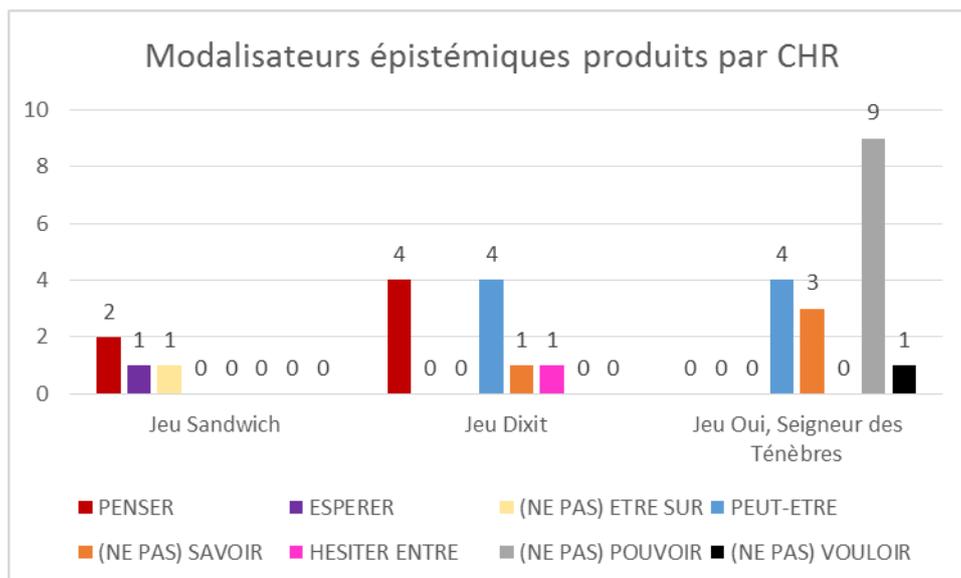
3.4.1. Les modalisateurs produits chez SEV et CHR

Nous choisissons ici d'analyser la production des modalisateurs subjectifs épistémiques et appréciatifs chez SEV et CHR. En effet, les modalisateurs intersubjectifs étant trop peu nombreux et les modalisateurs implicatifs largement divers selon les idées et la situation de jeu, il ne nous semble pas cohérent de les traiter.

3.4.1.1. Les modalisateurs subjectifs épistémiques

Les graphiques suivants montrent la répartition quantitative et qualitative des modalisateurs subjectifs épistémiques dans chacun des jeux analysés.





• Analyse quantitative

Il apparaît que des modalisateurs épistémiques ont davantage été produits dans le jeu *Oui, Seigneur des Ténèbres* chez les deux joueurs. Nous pouvons interpréter ces résultats de deux manières. D'un côté, si nous considérons une variation possible des discours dans le temps, nous constaterions une augmentation des modalisateurs épistémiques au fur et à mesure des parties chez chaque joueur : les joueurs utilisent davantage ces modalisateurs dans ce dernier jeu car, grâce à leur formation linguistique et/ou à leur entraînement à l'expression de ces structures (peut-être par les jeux précédents), ils ont eu le temps et la possibilité de les intérioriser pour les réutiliser en situation ludique. D'un autre côté, nous n'oserions pas ici faire une telle conclusion puisque les données sont peu suffisantes et puisqu'il est probable que cette variabilité quantitative soit due aux finalités respectives de chaque jeu.

Par ailleurs, nous observons que le locuteur CHR produit deux fois plus de modalisateurs que SEV.

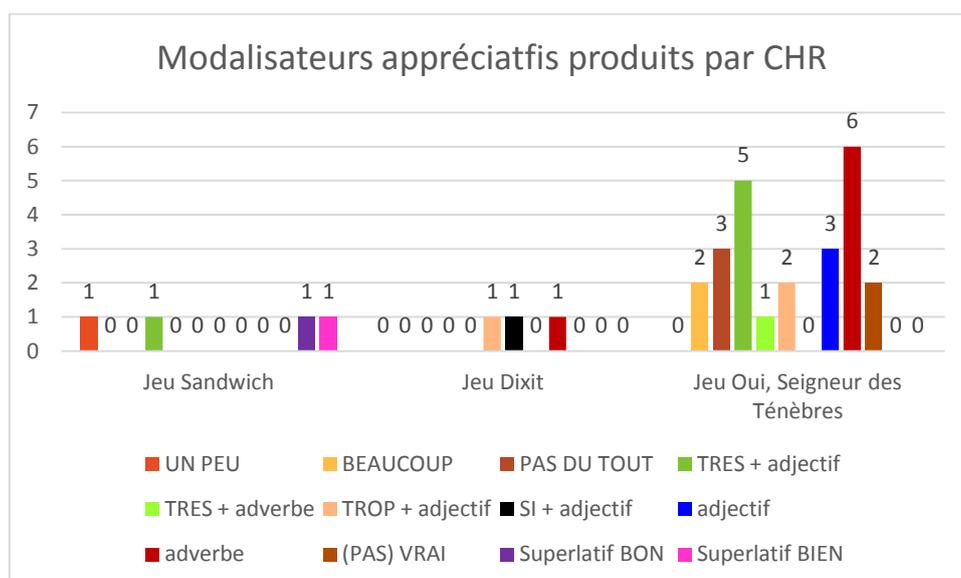
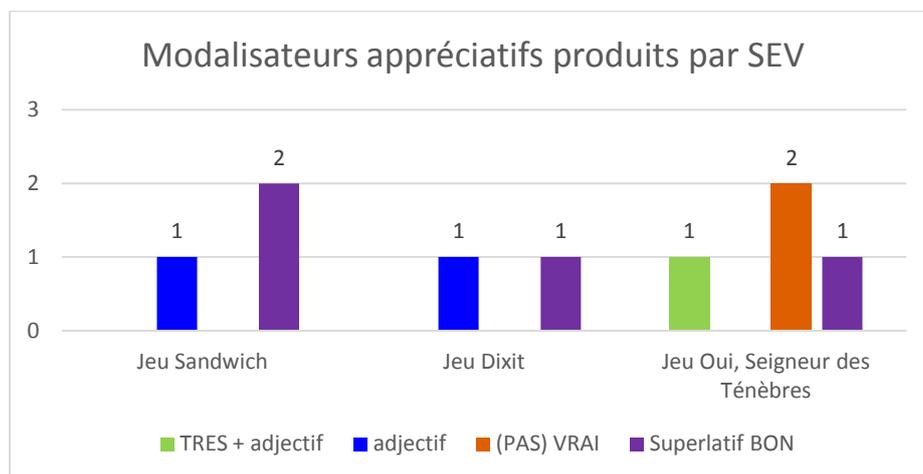
• Analyse qualitative

Sur l'ensemble des enregistrements analysés, le participant SEV utilise six types de modalisateurs épistémiques. Ils sont beaucoup plus variés dans *Dixit* et *Oui, Seigneur des Ténèbres* car seul PEUT-ÊTRE est utilisé dans *Sandwich*. Le locuteur CHR varie davantage l'utilisation de ces modalisateurs dans chaque jeu. Ce dernier possède quant à lui huit types de modalisateurs épistémiques. L'adverbe PEUT-ÊTRE, le verbe d'opinion (NE PAS) SAVOIR et le verbe modal (NE PAS) POUVOIR sont utilisés communément par les deux apprenants-joueurs.

Le locuteur CHR semble donc avoir davantage de ressources linguistiques pour exprimer une (in)certitude ou un jugement et les réutilise plus souvent que SEV.

3.4.1.2. Les modalisateurs subjectifs appréciatifs

Les graphiques suivants présentent la répartition quantitative et qualitative des modalisateurs subjectifs appréciatifs dans chacun des jeux analysés.



• Analyse quantitative

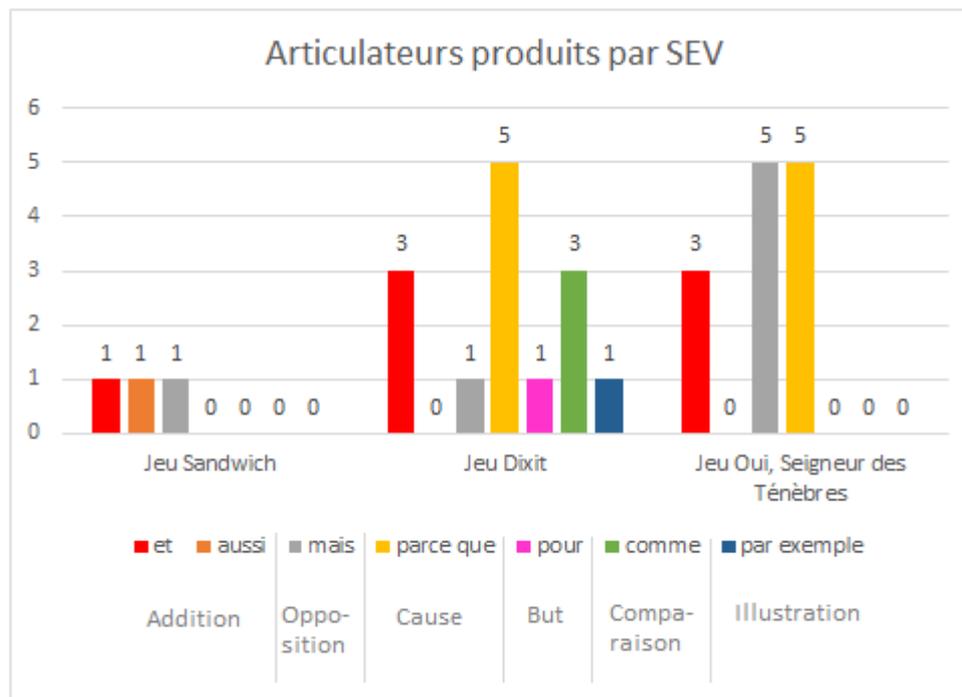
L'apprenant-joueur SEV utilise quatre types de modalisateurs appréciatifs alors que CHR en produit trois fois plus. Le locuteur SEV utilise entre trois et cinq de ces modalisateurs par partie. C'est également le cas pour les prises de parole de CHR excepté lors de la partie de *Oui, Seigneur des Ténèbres* où 24 modalisateurs sont produits, ce qui est remarquable. De la même manière que les modalisateurs épistémiques, le jeu *Oui, Seigneur des Ténèbres* a permis à un locuteur de produire un grand nombre de structures appréciatives.

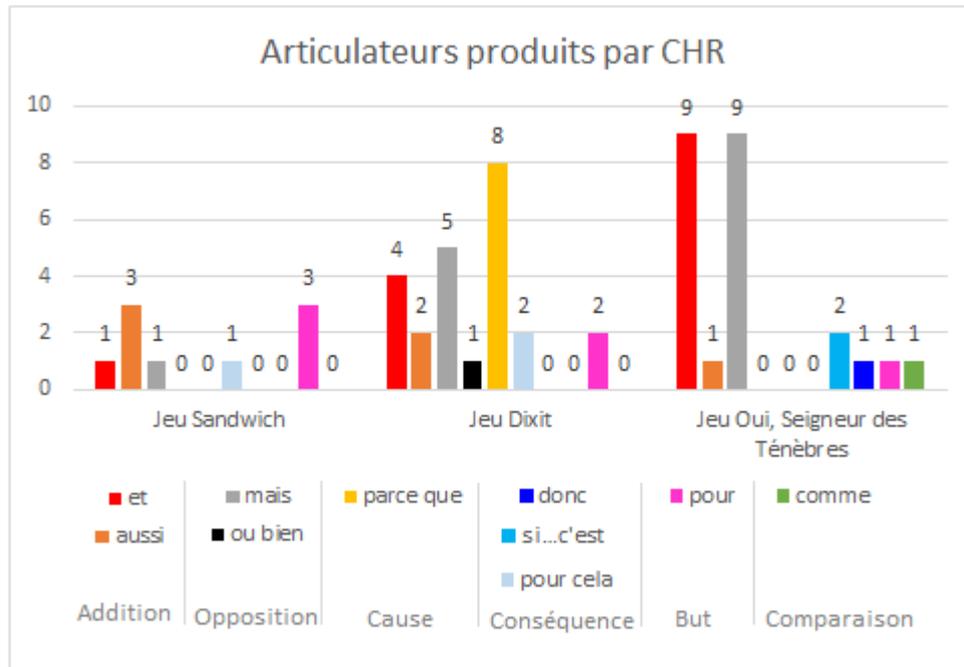
• **Analyse qualitative**

Le locuteur SEV utilise surtout des adjectifs et des superlatifs pour exprimer une appréciation. On observe que le locuteur CHR a un lexique bien plus enrichi que SEV pour apprécier ou déprécier quelque chose. Il utilise notamment de nombreux adverbes d'intensité comme TRÈS, TROP, SI, BEAUCOUP. Le jeu *Oui, Seigneur des Ténèbres* lui a permis la réutilisation de huit modalisateurs différents alors que les autres jeux en contiennent trois ou quatre.

3.4.2. Les articulateurs produits chez SEV et CHR

Nous analysons à présent la production des articulateurs chez SEV et CHR pour chaque partie. Les graphiques suivants montrent la répartition quantitative et qualitative des connecteurs dans chacun des jeux analysés.





• Analyse quantitative

Il apparaît que les participants produisent moins de connecteurs logiques avec le jeu *Sandwich* qu'avec les deux autres jeux. Nous pouvons nous demander si cela est dû au fait que ce jeu fut réalisé plus tôt dans l'apprentissage/acquisition des apprenants-joueurs ou si cela s'explique par les finalités intrinsèques du jeu. Les jeux *Dixit* et *Oui, Seigneur des Ténèbres* ont fait produire un nombre équivalent d'occurrences chez chaque joueur. Par ailleurs, nous observons que le locuteur SEV produit près de deux fois moins d'occurrences que CHR.

• Analyse qualitative

L'apprenant-joueur SEV utilise sept articulateurs alors que CHR en utilise dix. SEV n'a présenté aucune occurrence permettant d'exprimer la conséquence au contraire de CHR qui possède trois structures différentes pour cela. Cette absence dans les productions de SEV s'exprime soit par un manque de ressources linguistiques soit par des prises de parole qui n'ont pas nécessité de tels termes.

Par ailleurs, ce sont les jeux *Dixit* et *Oui, Seigneur des Ténèbres* qui ont permis de mobiliser une plus grande variété d'articulateurs.

3.4.3. Conclusion

Cette analyse spécifique auprès de participants en particulier nous a permis de mettre en évidence que des apprenants-joueurs de profil A2 ont pu satisfaire le déroulement des trois

jeux sélectionnés. Si, certes, un locuteur semble posséder un vocabulaire plus vaste, les trois jeux ont été accessibles à chacun. Nos résultats montrent qu'un apprenant de niveau de langue dit « débutant » possède un répertoire assez étoffé pour satisfaire un discours argumentatif. Ceci serait susceptible de contredire les critères du CECRL qui ne donne aucun descripteur pour l'argumentation ou le « monologue suivi » aux niveaux A1 et A2.

Notons également que le jeu *Oui, Seigneur des Ténèbres* a, de manière générale, davantage généré et de manière variée la production de modalisateurs subjectifs épistémiques et appréciatifs ainsi que d'articulateurs. Cette richesse discursive peut s'expliquer soit par le fait que ce fut l'un des derniers jeux utilisés soit par le fait de la finalité du jeu. Nous pourrions encore faire l'hypothèse que cette quantité et cette variété soient dues au rôle fictif imposé pour l'interaction. Des recherches plus approfondies auraient ici le mérite d'être réalisées.

3.5. Difficultés et limites rencontrées

L'analyse des données récoltées sur le terrain ne fut pas une tâche aisée. Nous souhaitons dans cette sous-partie mettre en garde devant certains éléments sujets à discussion.

3.5.1. Limites de la grille d'analyse

Notre grille d'analyse, avec laquelle nous avons dans un premier temps traité nos données brutes, pourrait être modifiée. En effet, bien qu'elle nous ait permis de rendre compte du potentiel argumentatif impliqué par nos jeux, nous concevons que sa lecture, une fois remplie, n'est pas évidente pour le lecteur. Les cases vides sont seulement un choix de clarté et les éléments sur une même ligne sont en fait des éléments qui ont été produits dans un même énoncé. Notre grille ne rend malheureusement pas compte de l'ordre logique de l'utilisation des articulateurs ou modalisateurs, c'est-à-dire de la cohésion ou du déroulement sémantique et argumentatif possiblement visible dans un énoncé délimité. Notons par ailleurs que la catégorisation des éléments langagiers par actes de parole, savoirs et savoir-faire est délicate. Différents actes de parole et savoir-faire peuvent être réalisés avec les mêmes connecteurs ou modalisateurs. Aussi, l'acte de parole « exposer » fut très peu utilisé de par sa trop vaste signification. Nous avons par ailleurs rencontré une difficulté de catégorisation des modalisateurs notamment implicatifs : une expression comme « de France » peut être argumentative selon la situation de communication et la finalité du discours. Le choix de classement dans la grille d'observation s'est donc fait à travers le prisme subjectif du chercheur mais aussi sur l'interaction vécue.

3.5.2. Limites des conclusions des analyses

Si le tri des données dans la grille d'analyse est discutable, les résultats de l'analyse le sont aussi. D'un côté, les résultats pourraient être affinés avec une grille prenant en compte le processus cohésif dans le discours d'un énoncé comme nous l'avons mentionné précédemment. D'un autre côté, nous sommes conscients que des réserves peuvent être émises sur nos interprétations par rapport au niveau supposé des apprenants. Cependant, l'explication de l'apparition d'éléments plus nombreux ou plus variés est, selon nous, facilement acceptable si un participant a eu, ou non, davantage l'occasion de côtoyer et d'utiliser la langue française. Par ailleurs, même si nous pouvons observer des variabilités entre jeux en comparant leur réalisation dans le temps, nous ne pouvons pas, à ce stade des recherches, confirmer un lien entre une production importante d'éléments argumentatifs et des régulières mises en situation ludiques. Nous pensons également que la personnalité de l'apprenant-joueur influence sa production notamment d'un point de vue quantitatif mais nous n'avons pas pu approfondir nos recherches en ce sens dans le cadre de ce mémoire.

De plus, pour cette recherche, nous avons seulement travaillé à partir de six enregistrements qui ne comportent pas suffisamment de points comparables. Nous avons observé un même apprenant communiquer dans différents jeux mais les parties analysées ne sont pas assez nombreuses et espacées dans le temps. Il aurait été d'ailleurs intéressant d'observer les mêmes apprenants jouant aux mêmes jeux sur le long terme. Nous avons également un éventail trop restreint de parties pour un même jeu afin de consolider davantage nos conclusions. En outre, il aurait été intéressant de comparer plus en profondeur les comportements langagiers des apprenants et des natifs sur une plus large sélection de parties. Cela étant, si nous avons déjà pu dans ce chapitre III mettre en évidence les principaux éléments argumentatifs de chaque jeu, nous gardons toutefois à l'esprit que d'autres conclusions plus complètes seraient possibles.

Les inconvenances décrites ci-dessus ne discréditent pas nos résultats et perspectives puisque des points communs saillants entre parties d'un même jeu nous sont toutefois apparus et nous semblent ainsi significatifs pour notre étude.

Répondons alors dans un quatrième et dernier chapitre à notre problématique de recherche : en quoi certains jeux permettent la production d'un discours de type argumentatif en FLE ? Et comment optimiser ces supports ?

Chapitre IV : Résultats et perspectives

Ce chapitre va nous permettre de synthétiser et d'interpréter les résultats de nos analyses dans le chapitre III. Dans un premier temps, nous ferons le bilan du potentiel argumentatif des jeux analysés. Dans un second temps, nous mettrons au jour des perspectives d'ingénierie didactique et de recherches pour optimiser le support ludique.

4.1. Bilan de l'analyse des données et conclusions

4.1.1. Bilan de l'analyse et interprétation des résultats pour chaque jeu

Dans cette partie, nous proposerons une synthèse des points principaux observés selon les critères de notre grille d'observation pour chaque jeu afin de répondre à notre problématique de recherche.

4.1.1.1. *Sandwich*

Avec le jeu *Sandwich*, les joueurs doivent mettre en pratique des structures ou des expressions particulières pour commenter, justifier un point de vue ou démontrer quelque chose pour ainsi atteindre le but du jeu et gagner la partie. Les savoirs et savoir-faire linguistiques largement mis en œuvre sont l'expression des goûts et l'expression d'un avis. Pour structurer leur discours, les participants utilisent principalement des connecteurs d'addition, d'opposition, de conséquence, de cause. Les arguments avancés sont notamment produits avec des modalisateurs implicatifs et concernent la provenance, le coût ou une qualité ; les autres sont de l'ordre subjectif appréciatif notamment avec des adverbes et adjectifs mélioratifs.

Dans le CECRL⁴⁵ (Conseil de l'Europe, 2001), aucun descripteur concernant le « monologue suivi » ou l'argumentation pour les niveaux A1 et A2 n'existe. Nos analyses montrent pourtant que le jeu *Sandwich* permet la production d'un discours argumentatif dès ce niveau dit débutant. La thématique autour de l'alimentation est en effet rapidement introduite au début de l'apprentissage du français et les participants ont ainsi les outils lexicaux mais aussi grammaticaux suffisants pour satisfaire le déroulement du jeu. Les apprenants les plus avancés ont aussi toute la liberté de proposer un discours plus riche et plus complexe. En somme, nous pouvons dire que le jeu *Sandwich* permet la production d'un discours argumentatif quel que soit le profil des apprenants.

⁴⁵ Voir Tome 2 – Annexes page 5

Le tableau ci-dessous rend compte des phénomènes linguistiques les plus observés dans le jeu *Sandwich*.

| | Finalité(s) | Actes de parole principaux | Savoirs linguistiques principaux | Modalisateurs d'énoncé majoritaires | Articulateurs fréquemment utilisés |
|---------------------|---|---|---|--|--|
| Jeu Sandwich | <p>1- Montrer que son sandwich est le meilleur</p> <p>2- Expliquer l'attribution des points</p> | <p>1- Analyser, commenter et préciser (A2 et B1) / démontrer (B1)</p> <p>2- Justifier son point de vue et analyser, commenter</p> | <p>Donner des détails /</p> <p>Exprimer ses goûts, ses préférences /</p> <p>Donner son avis</p> | <p>Modalisateurs implicatifs (qualité, origine, coût...)</p> <p>Modalisateurs subjectifs appréciatifs (BON, BIEN, LE MEILLEUR, EXTRAORDINAIRE)</p> | <p>Addition (ET, AUSSI)</p> <p>Opposition (MAIS)</p> <p>Conséquence (ALORS, DONC)</p> <p>Cause (PARCE QUE)</p> |

4.1.1.2. *Dixit*

Avec le jeu *Dixit* tel que nous l'avons utilisé, les joueurs doivent mettre en pratique des structures ou des expressions particulières pour commenter et justifier un choix et parfois démontrer un raisonnement. Les savoirs et savoir-faire linguistiques largement mis en œuvre sont l'expression de la possibilité et du doute ainsi que la description. Pour structurer leur discours, les participants utilisent principalement des connecteurs d'addition, d'opposition, de conséquence et de cause. Les arguments sont avancés avec des modalisateurs subjectifs épistémiques et parfois appréciatifs. Précisons que ces éléments caractéristiques du discours argumentatif viennent de la demande de l'animateur de verbaliser les choix faits pendant le jeu. Aussi, la quantité des marqueurs varie selon les apprenants vraisemblablement selon leur personnalité et les outils langagiers qu'ils possèdent.

Si les règles initiales de *Dixit* n'impliqueraient pas de discours comme nous en avons recueillis, nous jugeons que ce jeu est toutefois un support pertinent pour générer un discours de type argumentatif. Avec l'analyse de *Dixit*, nous avons aussi pu observer la production de l'animateur natif. À partir de nos données, nous concluons que le francophone produit une plus grande variété de connecteurs et de modalisateurs selon les temps et le mode. Il semble également s'adapter aux apprenants selon leur niveau. Des structures ou expressions jugées plus complexes sont en effet utilisées avec les apprenants de niveau jugé A2 et B1.

Le tableau ci-dessous rend compte des phénomènes linguistiques les plus observés dans le jeu *Dixit*.

| | Finalité(s) | Actes de parole principaux | Savoirs linguistiques principaux | Modalisateurs d'énoncé majoritaires | Articulateurs fréquemment utilisés |
|------------------|--|---|--|--|---|
| Jeu Dixit | <p>1- Rendre compte de son choix (de titre ou de carte)</p> <p>2- Parler du jeu et de son matériel</p> <p>3- Expliquer l'avancée des pions sur le plateau</p> | <p>1- Justifier son point de vue / Analyser, commenter</p> <p>2- Analyser, commenter</p> <p>3- Démontrer</p> | <p>Exprimer la possibilité / Exprimer le doute /</p> <p>Caractériser, décrire une situation, une image</p> | <p>Modalisateurs subjectifs épistémiques (PENSER, SAVOIR, PEUT-ETRE)</p> <p>Modalisateurs subjectifs appréciatifs (BON, BIEN, LE MEILLEUR, adverbes d'intensité)</p> | <p>Addition (ET, AUSSI)</p> <p>Opposition (MAIS)</p> <p>Conséquence (POUR CA, ALORS, DONC)</p> <p>Cause (PARCE QUE)</p> |

4.1.1.3. *Oui, Seigneur des Ténèbres*

Le jeu *Oui, Seigneur des Ténèbres* permet avec sa mise en scène de produire un discours argumentatif. En effet, les apprenants-joueurs devenus « serviteurs » doivent présenter des excuses cohérentes et suffisantes à l'animateur ou le « Seigneur des Ténèbres » à l'aide de cartes montrant des lieux, des objets et des personnages. Les apprenants-joueurs produisent ainsi des structures ou des expressions particulières pour préciser, commenter et démontrer des faits. Les savoirs et savoir-faire linguistiques largement mis en pratique sont la description, l'expression de l'accord et l'expression de la certitude. Pour structurer leur discours, les participants utilisent principalement des connecteurs d'addition, d'opposition, de cause et de conséquence. Les arguments sont notamment avancés avec des modalisateurs implicatifs et des modalisateurs subjectifs appréciatifs.

Le jeu met également en situation ludique l'animateur (ou l'enseignant) avec un rôle différent de celui des participants. Si le rôle du « Seigneur des Ténèbres » pourrait toutefois être tenu par un apprenant-joueur, il nous semble plus pertinent que celui-ci soit d'abord tenu par l'animateur natif. En effet, derrière un statut inquisiteur, légitimé par le rôle, le joueur

natif peut d'une part reprendre les propos des apprenants-joueurs et d'autre part enrichir son propre discours tout au long du jeu pour donner implicitement des outils langagiers. Cet aspect expliquerait la grande quantité d'articulateurs de conséquence produits par l'animateur dans la partie avec les joueurs de niveau A2.

En somme, nous pouvons dire que le jeu *Oui, Seigneur des Ténèbres* permet la production d'un discours argumentatif et propose, de plus, une place intéressante pour le natif.

Le tableau ci-dessous rend compte des phénomènes linguistiques les plus observés dans le jeu *Oui, Seigneur des Ténèbres*.

| | Finalité(s) | Actes de parole principaux | Savoirs linguistiques principaux | Modalisateurs d'énoncé majoritaires | Articulateurs fréquemment utilisés |
|---|-------------------------|---|--|---|---|
| Jeu Oui, Seigneur des Ténèbres | 1- Comprendre des faits | 1- Préciser / Analyser, commenter, Démontrer | 1- Demander des précisions / Exprimer l'accord, le désaccord / Conclure des faits | Modalisateurs subjectifs appréciatifs (adverbes d'intensité, adjectifs mélioratifs et péjoratifs) | 1- Conséquence (DONC) Opposition (MAIS) |
| | 2- Trouver des excuses | 2- Préciser / Analyser, commenter / Démontrer | 2- Décrire une situation, un personnage / Exprimer l'accord, le désaccord / Exprimer la certitude, l'incertitude | Modalisateurs implicatifs (pour évoquer une situation problématique, un échec) | 2- Addition (ET, AUSSI) Opposition (MAIS) Cause (PARCE QUE) Conséquence (DONC, ALORS) But (POUR |

4.1.2. Conclusions de l'analyse des données

Rappelons ici que nous avons analysé des situations de communication autour de trois jeux différents : *Sandwich*, *Dixit* et *Oui, Seigneur des Ténèbres*. Ces objets ludiques sont tous trois des jeux dits d'expression et demandent la manipulation de matériel ainsi que le respect de règles délimitées. Leur différence tient dans l'atmosphère imaginaire qu'ils installent. Ces jeux n'ont initialement pas la vocation à être utilisés à des fins pédagogiques.

En quoi certains jeux permettent la production d'un discours de type argumentatif en FLE ? Grâce à nos recherches, nous pouvons dire que les supports ludiques analysés sont propices à la production d'un discours de type argumentatif. En effet, chaque jeu a permis de satisfaire un nombre satisfaisant de critères marqueurs d'un discours argumentatif : avec leur situation d'interaction dont nous avons défini les finalités, des actes de paroles et des savoirs linguistiques ont été régulièrement produits. Cela étant, c'est ainsi que différents modalisateurs et connecteurs logiques ont été utilisés.

Si les types d'articulateurs produits sont généralement les mêmes pour chaque jeu, ces derniers impliquent toutefois l'utilisation de différents modalisateurs selon leur(s) finalité(s) discursive(s). Notons que c'est notamment dans la visée du discours, motivé par le jeu, que nous discernons l'origine argumentative des productions. Comme nous l'avons précisé dans le chapitre I, tout discours argumentatif a la finalité d'agir sur les pensées ou les actions d'autrui et ceci est bien l'objectif des situations de communication installées par les jeux analysés. Les actes de parole et les savoirs linguistiques ainsi produits sont caractéristiques de l'acte d'argumenter. En revanche, les modalisateurs sont, de fait, potentiellement présents dans tout type de discours⁴⁶ mais les expressions montrant une modalité ont été relevées à travers des actes de paroles propres à l'argumentation. A l'échelle de ce mémoire, il est alors possible de conclure que les types de modalisateurs plus régulièrement trouvés (subjectifs appréciatifs et implicatifs) sont ceux plus largement produits dans un contexte argumentatif.

Par ailleurs, les déroulements des parties analysées n'ont pas assez de critères comparables⁴⁷, nous ne pouvons pas ici mettre en lumière un support ludique dont les productions seraient davantage argumentatives. Nous avons seulement pu caractériser de manière qualitative les éléments récurrents de l'argumentation qui peuvent être produits pendant chaque jeu. Nous notons toutefois un potentiel pédagogique supplémentaire dans *Oui, Seigneur des Ténèbres* qui permet au formateur natif d'être le « Seigneur des Ténèbres »

⁴⁶ Voir supra 1.1.3.2.

⁴⁷ Voir supra 3.5.2. et un approfondissement de cette difficulté infra 4.2.1.

et ainsi avoir la possibilité de performer le discours des apprenants en reprenant la cohérence de leurs propos voire de corriger leurs erreurs morphosyntaxiques. Il peut encore faire davantage argumenter les apprenants-joueurs en les contredisant ou en leur posant des questions.

De plus, nos recherches ont été réalisées auprès d'apprenants de niveau débutant (A2) et de niveau intermédiaire (B1) dans la langue française. Bien que des variations quantitatives et qualitatives soient observables, chacun a pu satisfaire les règles des jeux et accéder à une situation de communication complète et concrète en français. Nous constatons donc qu'un discours de type argumentatif peut être produit par des apprenants du français même s'ils n'ont pas une connaissance approfondie de la langue.

L'examen de l'argumentation produite grâce au ludique ne doit pas s'arrêter là. C'est pourquoi nous allons présenter les approfondissements possibles dans la recherche mais aussi sur le terrain pour mieux comprendre et optimiser ces supports innovants.

4.2. Approfondissement des recherches

Pour ce travail de recherche, nous nous sommes confrontée à certaines difficultés que nous allons synthétiser pour ensuite envisager un approfondissement possible de cette étude.

4.2.1. Difficultés rencontrées

Lors de nos recherches, nous avons dû faire face à plusieurs difficultés qui limitent nos résultats. Premièrement, le remplissage de notre grille d'observation était problématique. En effet, le choix des actes de paroles ainsi que le classement des modalisateurs reflètent une certaine subjectivité. Nous avons rempli ces critères selon notre ressenti pendant l'interaction ludique à laquelle nous avons assisté⁴⁸. Deuxièmement, la quantité des marqueurs linguistiques produits entre chaque jeu n'est pas comparable. Toutes les parties analysées ne comportent en effet pas le même nombre de joueurs et ont une durée variable. Aussi, le natif ne participe pas à tous les jeux de la même manière. On ne peut donc pas confronter de statistiques quantitatives entre les différents jeux. Selon les finalités, on peut seulement mesurer la production plus ou moins élevée des types de modalisateurs et de connecteurs car un jeu en fera produire davantage par rapport à un autre. Nos analyses permettent donc surtout de rendre compte du contenu qualitatif des discours argumentatifs produits.

⁴⁸ Voir supra 3.5.1.

4.2.2. Poursuites de recherche envisageables

En fonction des résultats et des difficultés rencontrées, nous pouvons proposer des pistes à approfondir dans le domaine de la didactique par le jeu.

Pour arriver aux résultats décrits dans ce mémoire, nous avons analysé trois jeux d'expression aux finalités argumentatives. Pour obtenir davantage de faits comparables selon les jeux, il serait préférable de recueillir plus de données pour un même jeu : avec les mêmes participants jouant plusieurs fois de manière espacée dans le temps mais aussi avec des parties jouées par différents participants. En plus d'un recueil et d'une sélection des enregistrements plus stricts, la grille d'observation des marqueurs de l'argumentation pourrait être améliorée pour rendre compte de la cohésion des énoncés dans le discours. Observer le déroulement sémantique produit rendrait plus précisément compte de la qualité argumentative du discours et du raisonnement du locuteur. Il faudrait également prendre en compte le type de participation du natif pendant les parties afin d'envisager des corrélations entre ses prises de parole et le contenu du discours de l'apprenant. Par ailleurs, afin de consolider les résultats déjà obtenus, une enquête par questionnaires ou entretiens ainsi qu'une analyse d'ordre psycho- et/ou sociolinguistique seraient intéressantes à mettre en place. D'une part pour recueillir le ressenti des apprenants en situation ludique et d'autre part pour concevoir et comprendre des différences de productions entre les jeux avec et sans rôles fictifs.

Avec ces approfondissements possibles, un nouveau travail au niveau du cadre théorique resterait à faire. Les éléments marqueurs de la capacité à argumenter (partie 1.1) peuvent être étayés et modifiés vers l'importance de la cohésion et la cohérence des énoncés. Nous pouvons aussi largement approfondir les notions de sensibilité et d'émotion des apprenants-joueurs par rapport aux activités ludiques (partie 1.3.). Enfin, des recherches sur le statut potentiellement changeant de l'enseignant en situation de jeu ainsi que sur l'input langagier donné par le natif seraient à réaliser (partie 1.3.).

Au-delà de ces poursuites de recherche possibles selon nos analyses et résultats, nous proposons également de nouvelles pistes de recherches qui nous semblent pertinentes dans le cadre du développement de l'apprentissage/enseignement par le jeu. Il serait en effet non seulement intéressant de travailler sur les discours induits *dans* une plus grande variété de jeux mais aussi sur les discours produits *autour* de l'objet ludique comme dans l'explication des règles, la construction d'un jeu ou le retour sur une partie. De plus, pour observer une évolution de l'acquisition d'éléments linguistiques en langue étrangère, il serait intéressant de

réaliser des comparaisons avec un groupe « témoin » qui ne participerait à aucune séance d'apprentissage/enseignement par les supports ludiques. Par ailleurs, lors de l'analyse des données, réaliser des statistiques sur l'exactitude des expressions ou des structures grammaticales serait enrichissant.

À partir d'observations, des retours spontanés des apprenants et du recul pris sur notre pratique enseignante, nous allons tenter de trouver le moyen d'optimiser le support ludique pour l'apprentissage/enseignement du français.

4.3. Perspectives : de la recherche à l'outil pédagogique

Cette dernière partie du mémoire est l'aboutissement des constats et des réflexions tout au long du stage et de nos analyses. Les expériences sur le terrain ainsi que les recherches telles que nous les avons menées nous mènent à réfléchir à l'optimisation des supports ludiques pour l'apprentissage/enseignement du FLE.

4.3.1. Les modes d'exploitation des supports ludiques

Dans le chapitre II, nous avons déjà mentionné l'importance des différentes phases d'une séquence d'enseignement et notamment lorsque le formateur utilise des jeux⁴⁹. Avoir conscience de ce qu'il faut faire ou ne pas faire avant, pendant et après une séance ludique, c'est optimiser l'utilisation d'un jeu, tel que nous l'avons défini. Selon le support ludique, le formateur encourage une certaine créativité langagière mais aussi la production d'un discours particulier, de type argumentatif dans notre étude. La réflexion et le comportement du formateur doivent également tendre à provoquer une attitude ludique positive chez les apprenants-joueurs. Dans ce qui suit, nous allons détailler les étapes didactiques qu'il conviendrait d'appliquer pour l'utilisation d'un jeu en classe de FLE.

4.3.1.1. Avant la séance ludique

Qu'il soit considéré par les apprenants-joueurs comme enseignant ou animateur, le formateur natif reste un spécialiste de l'ingénierie en didactique et ne doit pas considérer un jeu comme une activité facile et « clé en main ». Celui qui souhaite utiliser un jeu pendant une séquence d'enseignement doit se poser les questions préalables suivantes :

⁴⁹ Voir supra 2.1.3.1.

- **Qui ?** : Quels sont les besoins langagiers des apprenants ? De quelles ressources langagières disposent-ils déjà ? Quels sont les impératifs de formation imposés par l'organisme ?
- **Quoi ?** : Quel(s) jeu(x) utiliser et dans quel(s) but(s) ?
- **Quand ?** : A quel moment proposer ce temps ludique dans le programme/la séance ?
- **Comment ?** : Est-ce que les règles sont claires ? Est-ce que le matériel est accessible pour les apprenants ?
- **Où ?** Est-ce qu'une réorganisation spatiale de la salle est nécessaire ?

Les réponses aux questions **Qui**, **Quoi** et **Quand** se réfèrent à l'analyse des besoins des apprenants ainsi qu'à la situation et au temps de formation. Durant notre stage à l'IFA, nous avons donc fait face à des cours⁵⁰ impliquant différentes réponses à ces questions et nous avons ainsi mis en place différents modes d'exploitation du jeu. Les réponses aux questions **Comment** et **Où** garantissent le bon déroulement du jeu. Le formateur doit être sûr des règles qu'il va expliquer mais il doit aussi avoir vérifié et trié le matériel en fonction de ses apprenants et de ses objectifs. Réorganiser l'espace permet également d'optimiser la partie puisque les apprenants doivent pouvoir réaliser ce type d'activité, généralement innovante, dans de bonnes conditions : pouvoir regarder son interlocuteur, voir distinctement les cartes etc.

Anticiper l'utilisation d'un jeu de la sorte permet de légitimer la place d'un tel support sur lequel les apprenants ont parfois une certaine méfiance quant à son utilité et/ou sa difficulté. Bien connaître son jeu permet aussi au formateur de pouvoir s'adapter au nombre de joueurs, au temps qui reste et répondre aux questions des participants.

4.3.1.2. Pratiques ludiques possibles

Le plus souvent, nous avons adapté un jeu en fonction du programme de formation prévu par l'IFA. Pour les Cours Intensifs pour Adultes (CIA), l'organisme impose en effet l'utilisation d'un manuel et la réalisation de trois chapitres par session. Nous avons ainsi parfois remplacé une activité de découverte, de systématisation ou de réutilisation par un jeu dont les objectifs grammaticaux ou linguistiques étaient identiques. Par exemple, le jeu *Sandwich* a servi d'activité de réutilisation à la fin d'un chapitre consacré à la nourriture.

⁵⁰ Voir supra 2.1.2

Lors d'une session de cours appelée Semaine en Français (SF), aucun programme ou support ne nous a été imposé. Compte tenu du public jeune et débutant dans l'apprentissage du français, nous avons choisi d'adapter les séances en fonction d'un jeu qui nous paraissait rapidement accessible : *Sandwich*. Nous avons donc mis en œuvre des activités de découverte et d'entraînement autour des aliments et de la gastronomie française à l'aide de documents divers mais aussi à partir des cartes du jeu *Sandwich*. Les apprenants ont ainsi manipulé le matériel du jeu sans encore en appliquer les règles. Dans ce cadre d'apprentissage/enseignement, nous avons également approfondi l'exploitation des supports ludiques. Dès le début de la session du cours intensifs, nous avons proposé aux apprenants d'aboutir à la création d'un jeu de société avec des questions et des défis (mimes, mots tabous). Nous avons préalablement fabriqué le plateau et les pions. L'objectif des apprenants était de créer des cartes de questions ou de défi ainsi que de rédiger les règles du jeu. Cette activité ludique était alors le fil conducteur du stage linguistique. Un thème différent était proposé chaque jour et nous prenions ainsi un temps à chaque séance pour réaliser les cartes de jeu et les règles. Jouer au jeu à la fin de la Semaine en Français a été une excellente activité de réutilisation des points lexicaux, grammaticaux et culturels. Cela a également été un moteur de dynamisme pendant la formation.



Jeu « Les couleurs du français » créé par des apprenants lors d'une Semaine en Français

Enfin, nous avons décelé un potentiel pédagogique important dans les règles de jeux. D'un côté, certains jeux comme *Dixit* ont des règles facilement adaptables selon les objectifs langagiers visés par le formateur. Il est en effet possible de modifier les règles initiales du jeu pour faire produire un discours plus spécifique aux apprenants-joueurs. D'un autre côté, la création de règles comme pour *Les couleurs du français* ou la ré-explication de règles (par des participants réguliers comme à l'atelier Jeu Le Bon Joueur) est un exercice intéressant. Cela permet en effet d'installer une situation d'expression orale concrète visant la bonne compréhension de tous pour jouer ensemble. Il est, de plus, important de proposer une explication claire et cohérente dans laquelle des connecteurs logiques seront sans doute nécessaires.

En somme, pour utiliser un jeu dans une séquence d'apprentissage/enseignement du FLE, il faut veiller à ce qu'il soit pertinent pour les apprenants et qu'il ne soit pas perçu comme une activité moins sérieuse en fin de cours. Il faut également vérifier si le public possède les outils linguistiques et langagiers nécessaires pour réaliser la tâche ludique. Le travail du formateur ne s'arrête pas là car il doit encore anticiper l'introduction du jeu pendant la séance et quel type de participation il souhaite avoir.

4.3.1.3. *Pendant la séance ludique*

Comme vu précédemment, l'introduction du jeu dans la séance doit être anticipée. Une fois en classe (ou en atelier jeu), le formateur devra dans un premier temps présenter les intérêts pédagogiques de ce support pour justifier son choix ludique puis dans un deuxième temps expliquer le déroulement de la partie. Il devra également choisir quel genre de participation il souhaite avoir pendant le jeu.

Présenter les objectifs linguistiques et communicatifs permet de légitimer la place du jeu dans l'apprentissage et, généralement, d'atténuer le scepticisme de certains apprenants sur le jeu dans une telle situation. Bien qu'étant parfois une nouveauté, le jeu peut ainsi paraître pour un support d'apprentissage comme un autre.

L'explication des règles est un moment que nous considérons crucial auprès des apprenants⁵¹. C'est en effet le premier contact avec le jeu et il ne faut pas laisser de place au doute afin de justifier encore l'utilisation et l'accessibilité d'un tel support. Nous suggérons d'abord de présenter et faire manipuler le matériel lorsqu'il s'agit de cartes spécifiques. Il faut aussi parfois introduire le lexique du jeu pour une meilleure compréhension (« lancer le dé »,

⁵¹ Une étude approfondie de l'étape de l'explication des règles seraient très intéressante dans la recherche autour du support ludique mais le contexte de ce mémoire ne nous permet pas d'aller plus loin.

« piocher » etc). Ensuite, l'explication des règles doit se faire clairement, en manipulant le matériel et en donnant des exemples.

Une fois ces étapes réalisées, nous remarquons trois comportements possibles du formateur pendant la partie⁵² : *faire faire* (lancer le jeu, être présent durant la partie pour garantir le bon déroulement mais rester externe au jeu), *faire avec* (lancer le jeu, jouer et être interne au jeu) et *laisser faire* (lancer le jeu puis s'effacer et être externe au jeu). Ce dernier comportement se justifie plutôt dans le cadre d'ateliers ludiques avec un grand nombre de joueurs et plusieurs jeux lancés en même temps. Dans un contexte de cours, le choix entre *faire faire* et *faire avec* se réalise selon le jeu, le public et le nombre de joueurs. Par exemple, dans les parties sélectionnées pour nos recherches, nous avons choisi d'adopter le comportement *faire faire* dans le jeu *Sandwich* au vu du nombre important de joueurs. Pour le jeu *Dixit*, nous avons *fait avec* car le nombre de joueurs était trop limité et n'aurait pas permis de jouer. Pour le cas de *Oui, Seigneur des Ténèbres*, nous avons également choisi une participation de type *faire avec* pour la même raison que *Dixit* mais aussi pour adopter le rôle du « Seigneur des Ténèbres » et ainsi diriger quelque peu le discours des apprenants-joueurs⁵³. Selon le type de participation choisie, le formateur contrôle plus ou moins le bon déroulement du jeu mais aussi, dans notre cas, le discours produit par les apprenants.

Le jeu terminé ne représente pas obligatoirement la fin de l'exploitation du support ludique dans la séance. En premier lieu, un tel support peut mener à d'autres activités pédagogiques : dans notre cas, si même un jeu vise des objectifs pédagogiques de production orale, il peut ensuite être un prétexte pour travailler d'autres compétences comme celle de l'expression écrite : écrire les règles du jeu (tout type de jeu), rédiger un rapport d'enquête (jeux sur le thème policier) etc. En second lieu, il est important de proposer un temps d'échange pour recueillir les avis et le ressenti des apprenants-joueurs après le jeu. Cela permet à tous, formateur et apprenants, d'évaluer si les objectifs visés ont été atteints et quelles difficultés ont été perçues.

4.3.1.4. Après la séance ludique

Grâce au temps d'échange après le jeu, le formateur peut envisager d'une part un réaménagement de son programme didactique et d'autre part reconsidérer sa pratique ludique.

⁵² Voir supra 2.1.3.1.

⁵³ Voir supra 4.1.1.3.

Si le jeu est considéré comme une activité d'entraînement ou de réutilisation, les résultats observés et décrits pendant la séance permettent d'évaluer les acquis des apprenants. Ainsi, si des lacunes, apparaissent le formateur pourra revoir ces points difficiles durant la formation puis proposer par la suite le même jeu et observer des différences de déroulement avec les apprenants. Notons aussi que des difficultés peuvent être dues à la phase d'anticipation avant la séance ou de présentation du jeu pendant la séance. Le formateur doit alors repenser sa pratique pour l'améliorer.

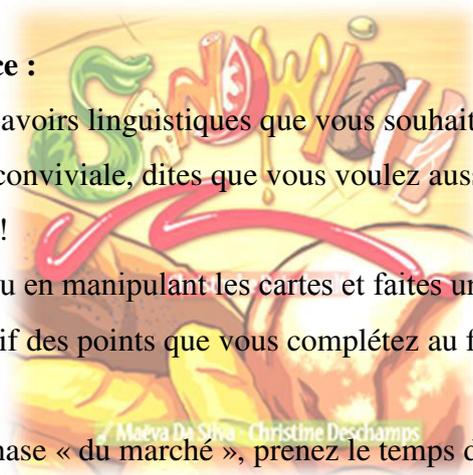
Ces étapes pour l'utilisation d'un jeu en classe de langues sont indubitablement un sujet de recherches à explorer et à étoffer.

4.3.2. Fiches procédurales

Réalisées après plusieurs séquences ludiques et après nos analyses décrites dans ce mémoire, les fiches procédurales que nous proposons ici sont le fruit d'un travail de réflexion et de remédiation des problèmes rencontrés sur le terrain.

Le but de ces fiches est de renseigner tout formateur de FLE, novice ou non dans l'utilisation de jeux, sur les atouts d'un jeu en particulier et les pratiques possibles à mettre en place. Avec ce type de document, nous souhaitons aider le formateur lors de son temps de préparation selon les questions préalables que nous avons établies dans la partie précédente. Nous ne décrirons pas dans ces fiches les règles des jeux sélectionnés mais seulement les informations didactiques essentielles qui peuvent aider à la sélection et à l'utilisation de tel ou tel support. Les règles sont disponibles dans le Tome 2 – Annexes.

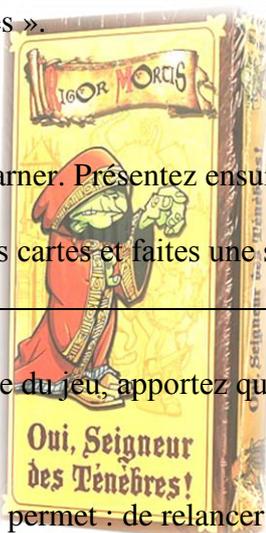
| | | |
|--|--------------------------------|--|
| Nom du jeu : Sandwich | Durée : 30 à 45 minutes | Effectif souhaité : 4 à 6 joueurs |
| Compétence langagière sollicitée : interaction orale | | Matériel : 56 cartes d'ingrédients |
| But du jeu : faire le meilleur sandwich But pédagogique : produire un discours convaincant | | Type(s) d'activité(s) : systématisation ou réutilisation |
| Actes de parole visés : commenter, préciser, justifier | | |
| Savoirs linguistiques sollicités : lexique des aliments, exprimer une quantité, exprimer une provenance, adjectifs mélioratifs/dépréciatifs, le superlatif Savoir-faire sollicités : donner des détails, exprimer ses goûts/ses préférences, donner son avis | | |
| Type de participation : au-delà de 5 apprenants-joueurs, <i>faites faire</i> le jeu. Sinon, <i>jouez avec</i> vos participants. | | |
| <p>Démarche pendant la séance :</p> <p>1) Présentez brièvement les savoirs linguistiques que vous souhaitez solliciter grâce au jeu. Pour installer une ambiance conviviale, dites que vous voulez aussi découvrir les talents culinaires de vos apprenants !</p> <p>2) Expliquez les règles du jeu en manipulant les cartes et faites une situation d'exemple. Tracez un tableau récapitulatif des points que vous complétez au fur et à mesure des dégustations.</p> <p>3) Si nécessaire, durant la phase « du marché », prenez le temps de rappeler le lexique des aliments.</p> | | |
| Conseil : Pendant la phase « de cuisine », vérifiez attentivement, voire gérez vous-même, la distribution des sandwiches aux adversaires pour éviter les erreurs et de perdre l'effet de surprise pendant la phase « de dégustation ». | | |
| <p>Autres utilisations possibles du jeu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vous pouvez utiliser le matériel de <i>Sandwich</i> pour créer des activités de découverte - Vous pouvez utiliser le principe de <i>Sandwich</i> en créant vous-même des sandwiches et les faire critiquer par les apprenants | | |



| | | |
|---|--------------------------------|--|
| Nom du jeu : Dixit | Durée : 15 à 45 minutes | Effectif souhaité : 3 à 6 joueurs |
| Compétence langagière sollicitée : interaction orale | | Matériel : 84 images + 1 plateau + 1 pion par joueur |
| <p>But du jeu : un <i>conteur</i> évoque une de ses cartes par un titre : un mot, une phrase, une chanson... Il faut trouver la carte du <i>conteur</i> et être à son tour un <i>conteur</i> malin pour gagner.</p> <p>But pédagogique : produire des justifications plausibles</p> | | <p>Type(s) d'activité(s) : systématisation ou réutilisation</p> |
| <p>Actes de parole visés : à condition d'imposer aux apprenants l'explicitation de leurs choix pendant le jeu – commenter, justifier et démontrer</p> | | |
| <p>Savoirs linguistiques sollicités : prépositions spatiales, pronoms démonstratifs, verbes d'opinion, adjectifs mélioratifs/dépréciatifs</p> <p>Savoir-faire sollicités : exprimer la possibilité/le doute, caractériser/décrire une situation, une image, donner son avis, comparer</p> | | |
| <p>Type de participation : Jouez de préférence <i>avec</i> les apprenants pour parfois donner des titres plus compliqués ou proposer des cartes sujettes à davantage de discussions.</p> | | |
| <p>Démarche pendant la séance :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Présentez le matériel et notamment les cartes qui vont généralement attirer la curiosité des apprenants-joueurs. 2) Expliquez les règles du jeu en manipulant les cartes et faites une situation d'exemple. 3) Proposez au début du jeu le nombre de parties qui vont être réalisées. 4) Commencez la première partie en donnant le premier titre. | | |
| <p>Autres utilisations possibles du jeu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les images de <i>Dixit</i> peuvent servir de support de description pour différentes activités de découverte ou d'entraînement. - Les images de <i>Dixit</i> assez abstraites peuvent être le support d'activités visant le lexique de la comparaison ou du registre métaphorique | | |



| | | |
|---|--------------------------------|--|
| Nom du jeu : Oui, Seigneur des Ténèbres | Durée : 15 à 45 minutes | Effectif souhaité : 3 à 6 joueurs |
| Compétence langagière sollicitée : interaction orale Rôles fictifs : un Seigneur des Ténèbres et plusieurs serviteurs | | Matériel : 80 cartes « Excuse » (personnages, lieu, objets) + 37 cartes « Action » (couper la parole, rejeter la faute) |
| But du jeu : inventer de bonnes excuses pour ne pas décevoir le Seigneur des Ténèbres But pédagogique : produire un discours convaincant | | Type(s) d'activité(s) : systématisation ou réutilisation |
| Actes de parole visés : préciser, commenter, démontrer | | |
| Savoirs linguistiques/pragmatiques sollicités : registre soutenu et politesse, temps du passé, marqueurs de progression dans le temps, verbes d'opinion Savoir-faire sollicités : décrire une situation/un personnage, exprimer l'accord/le désaccord, exprimer la certitude/l'incertitude, s'excuser | | |
| Type de participation : Jouez <i>avec</i> les apprenants et adoptez, au moins pour la première partie, le rôle du « Seigneur des Ténèbres ». | | |
| Démarche pendant la séance : <ol style="list-style-type: none"> 1) Présentez les rôles que chacun va incarner. Présentez ensuite les cartes et leurs fonctions. 2) Expliquez les règles en manipulant les cartes et faites une situation d'exemple. | | |
| Remarques : <ul style="list-style-type: none"> - Pour entrer davantage dans l'imaginaire du jeu, apportez quelques accessoires de déguisement. - Être le « Seigneur des Ténèbres » vous permet : de relancer les discussions, de poser des questions pour faire approfondir et apporter plus de cohérence aux propos des apprenants-joueurs ainsi que gérer le temps de la partie. | | |



Conclusion

Pour clore ce travail de recherche, nous ferons d'abord un rapide bilan de l'analyse des résultats et de leurs interprétations, en regardant dans quelle mesure ces conclusions permettent de répondre à notre problématique. Puis, nous verrons quelles sont les perspectives de cette recherche en évoquant les différentes pistes pouvant l'améliorer ou la prolonger.

Nous nous sommes interrogée d'une part sur le potentiel du jeu pour la production d'un discours argumentatif et nous avons réfléchi d'autre part aux pratiques optimales d'utilisation du support ludique.

D'après nos analyses, nous avons trouvé que des jeux peuvent installer une situation de communication visant des interactions de type argumentatif. Grâce aux règles et à l'ambiance établies, les jeux sélectionnés permettent la production de discours aux finalités spécifiques et sont ainsi marqués par des éléments argumentatifs. Les jeux utilisés ont toujours rendu possible l'expression des actes de parole suivants : analyser/commenter, préciser et démontrer ; et parfois l'acte de justifier. Les savoirs et savoir-faire linguistiques les plus couramment employés sont : décrire/caractériser avec précision, exprimer un accord/un désaccord, et exprimer une certitude/un doute. Pour agir de la sorte, les modalisateurs d'énoncé les plus produits sont les modalisateurs subjectifs appréciatifs et épistémiques mais aussi implicatifs. Afin de relier leurs énoncés et montrer un raisonnement pertinent pour argumenter, les participants utilisent majoritairement des connecteurs logiques exprimant l'addition, l'opposition, la cause et la conséquence. De plus, il apparaît que la production de discours argumentatif est concevable pour les apprenants n'ayant pas une connaissance très approfondie de la langue française. Nous avons généralement relevé une quantité supérieure de modalisateurs ou d'articulateurs et une diversification plus vaste de ces éléments dans les discours des apprenants de niveau intermédiaire. Notre étude montre ainsi que le jeu est un support pertinent dans l'apprentissage/enseignement du FLE pour produire un discours argumentatif.

D'après nos observations et notre expérience d'enseignement par les supports ludiques, nous avons synthétisé des pratiques visant l'optimisation de l'utilisation des jeux. Celles-ci prennent notamment en compte l'importance de l'anticipation, l'adaptation et l'assurance du formateur pour proposer une activité d'apprentissage avec un support ludique. Pour qu'une séance soit réussie avec un jeu, le formateur doit le maîtriser et croire en son potentiel afin de légitimer ce support parfois innovant ou surprenant pour les apprenants.

Nous avons conscience que notre étude reste encore limitée et qu'elle demande donc à être complétée et prolongée par d'autres contributions. Nous proposons ainsi dans ce qui suit les pistes les plus intéressantes susceptibles de consolider la recherche dans le domaine de l'argumentation dans l'apprentissage des langues par le jeu. Une première possibilité d'élargissement serait celle du public concerné par l'analyse. Notre étude a en effet été menée auprès d'un nombre de participants relativement limité et dont les niveaux étaient plutôt similaires (débutant-intermédiaire). Afin d'obtenir des résultats plus probants sur le contenu des discours induits par le jeu, il serait donc nécessaire d'effectuer une analyse auprès d'un échantillon de participants plus large et englobant, en plus, des apprenants qui ne participeraient à aucune séance ludique. Un deuxième complément à cette étude concernerait l'analyse des compétences langagières et communicatives et leur évolution chez plusieurs apprenants particuliers sur une période assez étendue. Cela permettrait d'étudier la possibilité d'une progression possible dans l'acquisition de compétences grâce aux supports ludiques. Enfin, il serait également intéressant de mener une étude avec un plus large éventail de jeux et n'ayant pas tous la qualité d'encourager une interaction orale spécifique par leurs règles. Cela permettrait d'une part d'observer le contenu des discours obtenus grâce à d'autres types de jeu et d'autre part d'obtenir des résultats plus nombreux et représentatifs.

En somme, nous avons mis en lumière la capacité des jeux d'expression à faire produire un discours de type argumentatif. A travers cette étude, nous voyons ainsi que le jeu, tel que nous l'avons défini, possède un potentiel riche pour l'apprentissage/enseignement des langues. L'exploitation des objets ludiques peut aller au-delà de l'utilisation de jeux plus largement connus, mieux acceptés et/ou ne visant exclusivement que les compétences lexicales. Les résultats issus de cette recherche concernant l'argumentation par le jeu en classe de FLE sont donc relativement encourageants et tendent encore à valoriser le jeu en didactique des langues par une recherche théorique et pratique plus approfondie.

Bibliographie

BARTHÉLÉMY-RUIZ, C. (1993). Le jeu et les supports ludiques en formation d'adultes. Paris : Les Éditions d'Organisation.

BOURGUIGNON, C. (2006). De l'approche communicative à l' « approche communicationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. In *Synergies Europe*, n°1 p. 58-73, URL : <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> page consultée le 13/01/15

BRONCKART, J.P. (2001). L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. Intervention à l'Université de Genève. URL : [http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/DAACD5AAAC9FEA0241256CE8004AEEDC/\\$FILE/Bronckart-2001-Enseign-discours.pdf](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/DAACD5AAAC9FEA0241256CE8004AEEDC/$FILE/Bronckart-2001-Enseign-discours.pdf) page consultée le 26/12/14

BROUGÈRE, G. (1995). Jeu et éducation. Paris : L'Harmattan.

BROUGÈRE, G. (2005). Jouer / Apprendre. Paris : Economica - Anthropos.

CAILLOIS, R. (1967). Des jeux et des hommes. Paris : Gallimard.

CANALE, M. et SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics* 1, p.1. URL : <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf> page consultée le 23/10/13

CARE, J.M. et DEBYSER F. (1978). Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français. Paris : Hachette/Larousse. Collection le français dans le monde/B.E.L.C.

CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (2002) Dictionnaire d'analyse du discours. Paris : Seuil

CHAUVET, A. (2008) Référentiel de programmes élaboré à partir du Cadre Européen, Paris : CLE International

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Éditions Didier, 2001

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). Présentation structurée des échelles du CECR. URL : www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp.../Overview_CEFRscales_FR.pdf page consultée le 29/09/14

DA SILVA, N. (2006). Winnicott et Vygotsky : un dialogue possible au moyen de la « créativité » sur le « jeu » dans la construction des savoirs individuels. 8^{ème} biennale de l'éducation et de la formation, texte publié par l'INRP. URL : www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/249.pdf page consultée le 27/09/13

DI FILIPPO, Laurent. (2014). Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois, In *Questions de communication*, n°25 p. 281-308. URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/9044> page consultée le 10/01/15

DUCROT, O. (2004). Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. In *L'argumentation aujourd'hui : Positions théoriques en confrontation*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

DUDA, R. (1993). Alternative language learning systems : some analytical criteria. In *Mélanges CRAPEL* n°21. URL : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/9duda.pdf> page consultée le 26/10/13

GARON, D. (2002). Le système ESAR - Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets. Paris & Montréal : Editions du Cercle de la Librairie & Les Editions ASTED.

HUIZINGA, J. (1995). Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu. Première parution en 1951. Ouvrage original de 1938. Paris : Gallimard.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). L'énonciation de la subjectivité dans le langage. Paris : Armand Colin

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2004). Les genres de l'oral : Types d'interactions et types d'activités. In *Contributions à la journée organisée par Catherine Kerbrat-Orecchioni et Véronique Traverso le 18 avril 2003*. Université Lumière Lyon. URL http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm page consultée le 08/10/14

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2008). Les actes de langage dans le discours. Paris : Armand Colin

LE QUERLER, N. (2004). Les modalités en français. In *Revue belge de philologie et d'histoire*. Tome 82 fasc. 3. Langues et littératures modernes, p. 643-656. URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_0035-0818_2004_num_82_3_4850 page consultée le 21/10/14

- LHOTE, J.M. (1996). Dictionnaire des jeux de société. Paris : Flammarion.
- MAINGUENEAU, D. (2009). Les termes clés de l'analyse du discours. Paris : Seuil.
- MASUHARA, H. & TOMLINSON, B. (2009). Playing to learn : a review of physical games in second language acquisition. In *Simulation & Gaming*. URL : <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1620544> page consultée le 23/10/2013
- MOIRAND, S. (1990). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette.
- NEVEU, F. (2011). Dictionnaire des Sciences du Langage. Paris : Armand Colin.
- PERELMAN, C. et OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958). La Nouvelle Rhétorique. Traité de l'argumentation. Paris : Presse Universitaire de France.
- PERELMAN, C. (1970). Le champ de l'argumentation. Presses Universitaires de Bruxelles
- PIAGET, J. (1945). La formation du symbole chez l'enfant. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- PICARD, D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. In *Communication et langages*. N°93, 3^{ème} trimestre 1992. pp. 69-83. URL http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_03361500_1992_num_93_1_2380, page consultée le 12/11/2014
- PUREN, C. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/> page consultée le 19/01/14
- RIEBER, L. P., SMITH, L., & NOAH, D. (1998). The value of serious play. In *Educational Technology*, 38(6), p.29-37. URL : <http://rieber.coe.uga.edu/valueofplay.html> page consultée le 23/10/13
- RILEY, P. (1982). Topics in communicative methodology. In *Mélanges Pédagogiques*. URL : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6riley-2.pdf> page consultée le 26/10/13.
- SEARLE, J. (1972). Les actes de langage. Paris : Hermann
- SILVA, H. (2008). Le jeu en classe de langue. Paris : CLE International
- VION, R. (2003). Le concept de modalisation. Vers une théorie linguistique des modalisateurs et des modalités. In *Cahiers du CLAIx* n° 18, p. 209-229. Publications de l'Université de Provence.

VION, R. (2012). La modalisation : un mode paradoxal de prise en charge. In *Filologia e Linguística Portuguesa* n°14(2), p. 203-224. URL : <http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/59910/63019> page consultée le 08/01/15

Références des jeux utilisés

| Jeu | Auteur | Illustrateur | Editeur |
|------------------------------------|---|--|----------------|
| Crimebox | Cymon Kraft | Cédric Lefebvre | Ludonaute |
| Dixit | Jean-Louis Roubira | Marie Cardouat | Libellud |
| Duplik | William P. Jacobson et Amanda A . Kohout | | Asmodee |
| Ici Londres | Charles Chevalier | Laure Mascarello | Cocktail Games |
| Oui, Seigneur des Ténèbres | Chiara Ferlito, Massimiliano Enrico et Fabrizio Bonifacio | Riccardo Crosa | Edge |
| Petits Meurtres et Faits Divers | Hervé Marly | | Asmodée |
| Sandwich | Christophe Raimbault | Christine Deschamps ,Maëva Da Silva | Le Joueur |
| Speech | Yves Hirschfeld et Fabien Bleuze | Hervé Gourdet | Cocktail Games |
| Story Cubes | Rory O'Connor | | Creativity Hub |