



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne 2260-8109

L'utilisation d'une adaptation du jeu des 7 familles pour enseigner les prépositions de lieu en classe de français langue étrangère

Rozenn Pauline Le Mur

Universidad de Guadalajara, Mexique

rozennlemur@academicos.udg.mx

<http://orcid.org/0000-0002-5288-1976>

Reçu le 29-07-2022 / Évalué le 13-09-2022 / Accepté le 07-11-2022

Résumé

Cet article se propose l'analyse d'une adaptation du jeu français des 7 familles visant la systématisation de l'emploi de certaines prépositions de lieu en cours de français langue étrangère (FLE). À partir de l'application d'une variante de ce jeu traditionnel dans des groupes de niveau A1 du Programme universitaire de langues (Proulex) de l'Université de Guadalajara (Mexique), où les « familles » et les « membres de la famille » du jeu conventionnel ont été remplacés par les régions françaises et quelques-uns de leurs lieux emblématiques, nous montrons de quelle manière l'apprentissage culturel et la mise en place d'une situation authentique permettent aux apprenants une appropriation plus rapide et efficace du contenu grammatical visé. Nous soulignons l'importance de la préparation du matériel et de la prise en compte des contraintes contextuelles (temps et espace disponibles, critères d'enseignement de l'institution, caractéristiques du groupe d'apprenants, etc.) pour que le jeu puisse devenir une activité pédagogique à part entière.

Mots-clés : jeu, apprentissage culturel, français langue étrangère

Aplicación de la adaptación del juego de las 7 Familias para enseñar el uso de las preposiciones de lugar en clase de Francés Lengua Extranjera

Resumen

Este artículo ofrece un análisis del uso de una adaptación del juego francés de las 7 familias para sistematizar el uso de las preposiciones de lugar en francés como lengua extranjera (FLE). A partir de la aplicación de una variante de este juego tradicional en grupos de nivel A1 del Programa universitario de lenguas extranjeras (Proulex) de la Universidad de Guadalajara (México), donde se sustituyen a las “familias” y a los “miembros de la familia” por regiones francesas y sus lugares emblemáticos, mostramos cómo el aprendizaje cultural y el contexto de una situación auténtica permiten a los alumnos apropiarse más rápidamente este punto gramatical. Subrayamos la importancia de la preparación del material y la consideración de elementos contextuales (tiempo y espacio disponibles, criterios didácticos de la institución, características del grupo de aprendientes, etc.) para que el juego pueda ser una actividad plenamente pedagógica.

Palabras clave: juego, aprendizaje cultural, francés como lengua extranjera

The use of an adaptation of the 7 families game to teach prepositions of place in the French as a Foreign Language class

Abstract

This article presents an analysis of the use of an adaptation of the 7 families French game to systematize the use of prepositions of place in French as a Foreign Language (FFL). Taking as point of departure the application of a variant of this traditional game in level A1 groups of University Program of Foreign Languages (Proulex) of the University of Guadalajara (Mexico), in which 'families' and 'family members' are replaced by French regions and their emblematic places, we show how cultural learning and the context of an authentic situation allow learners to take ownership of this grammatical point more quickly. We underline the importance of the preparation of the material and the consideration of contextual elements (time and space available, teaching criteria of the institution, characteristics of the group of learners, etc.) so that the game can be a fully pedagogical activity.

Keywords: play and game, cultural learning, French as a Foreign Language

Introduction

Dans le cadre des pratiques enseignantes et de la recherche en didactique des langues, la manière traditionnelle d'enseigner la grammaire en classe de Français Langue Étrangère (FLE), articulée autour de la «traduction, la mémorisation et la restitution» (Puren, 1988 : 22) est de plus en plus remise en question. Par exemple, le *cadre européen commun de référence* pour les langues (CECR), insiste depuis 2001 sur la nature complexe de la grammaire et sur la nécessité de développer des outils pédagogiques qui permettent de dépasser la simple mémorisation des règles (Silva, 2018).

En corrélation avec une approche actionnelle et communicative de l'enseignement des langues, les professeurs de Français Langue Étrangère sont donc toujours à la recherche de nouvelles méthodes et de nouveaux matériels susceptibles de rendre la classe plus vivante et d'amener les apprenants à progresser dans des contextes de situation authentique (Helme *et al.*, 2014).

Les jeux, en particulier, sont devenus un centre d'attention depuis les années 1970, même s'il a fallu attendre les années 1980/1990 pour assister à une réflexion plus poussée pour introduire à part entière le ludique comme outil pédagogique, notamment avec le travail de Jean-Marc Caré et de Francis Debyser, *Jeu, langage et créativité* (1978). On accentue, dès lors, l'utilisation ciblée du jeu dans l'apprentissage des langues, en se centrant sur ses ressources verbales et communicatives (Hedouche, 2016).

Depuis, un grand nombre d'études démontrent que les apprenants ont une vision positive des activités ludiques (voir par exemple Huyen et Nga, 2003, Uberman, 2003). Ils se sentent motivés par les éléments de compétition, les aspects stratégiques, l'ambiance relaxée et conviviale. Les enseignants, pour leur part, constatent que les élèves semblent apprendre plus rapidement et de manière plus durable, qu'ils semblent avoir moins de pression et qu'ils participent plus (Sarpparaje, 2015).

Cependant, toutes les institutions d'enseignement de Français Langue Étrangère ne fournissent pas forcément les conditions les plus favorables pour permettre l'application de méthodologies qui rompent avec le modèle classique de la leçon magistrale suivie de la réalisation d'exercices. Souvent, les institutions utilisent une méthode, un livre et un cahier d'exercices spécifiques, que les professeurs ont l'obligation d'adopter. Le programme doit être suivi, sinon à la lettre, du moins dans les grandes lignes.

Suivant l'exemple d'un outil que nous avons adapté à partir du jeu de cartes français des 7 familles et de son application en classe de Français Langue Étrangère du Proulex (institution rattachée à l'Université de Guadalajara, au Mexique), nous analyserons son utilisation comme méthode alternative d'enseignement d'un point grammatical : les prépositions de lieu.

Contextualisation et méthodologie

Le Proulex est une entreprise appartenant à l'Université de Guadalajara qui propose des cours de langues étrangères (français, anglais, espagnol, allemand et chinois). La plupart des élèves du Proulex qui y suivent des cours de français sont de jeunes adultes, ayant le but, dans grand nombre de cas, de poursuivre leurs études dans un pays francophone. Les enseignants doivent utiliser un manuel qui propose une démarche actionnelle pour l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère, à partir d'une approche qui se veut résolument pratique. L'institution fixe un plan de travail articulé autour de cinq séances d'affilé consacrées à une leçon du manuel suivies d'une évaluation centrée sur la grammaire et la performance en quatre activités langagières de communication (production orale et écrite / compréhension orale et écrite). En vertu des nombreux points grammaticaux présents dans chaque leçon, il n'est pas toujours facile pour l'enseignant d'inclure d'autres activités, différentes de celles proposées par le manuel.

Malgré les limitations méthodologiques et de temps, nous avons voulu introduire une activité ludique capable de s'adapter à ces contraintes. Nous avons envisagé alors d'adapter un des jeux les plus populaires en France. Pour choisir un jeu pertinent, le point de départ a consisté à bien cerner le besoin pédagogique, à

savoir, l'acquisition, par les apprenants, de l'utilisation des prépositions de lieu. C'est une des premières leçons du cours et très peu de temps doit lui y être accordé.

Nous avons décidé de nous baser sur le jeu de cartes des 7 familles. En France, c'est un jeu populaire, connu de tous et très ancré dans la tradition (il remonte à la deuxième moitié du XIX^e siècle). Il a souvent été adapté et utilisé à des fins multiples, comme outil de propagande, de militantisme, de pédagogie, de publicité et de promotion identitaire (De la Genardière, 2001). Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère, nous avons trouvé en ligne, sur différentes plateformes de Français Langue Étrangère (FLE), quelques exemples d'adaptations, et même certaines versions prêtes à imprimer¹. La plupart du temps, ces adaptations se centrent sur l'enrichissement du vocabulaire (les animaux, les métiers, les objets d'usage quotidien). Cependant, un exemple nous a particulièrement intéressée : un jeu des 7 familles adapté par une professeure de FLE, sur les pays francophones. Même si ce jeu n'est pas élaboré dans le but de travailler les propositions de lieu devant les noms de pays et s'oriente plus sur l'apprentissage de données culturelles (par exemple, la monnaie utilisée au Bénin ou les couleurs du drapeau du Luxembourg), il nous a inspirée pour créer notre adaptation du jeu des 7 familles².

À partir des commentaires des utilisateurs de ces jeux en ligne, nous avons remarqué qu'un autre élément était très important dans la préparation du matériel : même si le jeu des 7 familles est très répandu auprès des enseignants de français, cela n'implique pas, pour autant, que la dynamique du jeu soit facilement compréhensible pour les apprenants (Lavignasse, 2013). C'est pourquoi, dans un premier temps, nous avons planifié avec attention non seulement le jeu en soi mais la manière optimale de l'appliquer en cours : l'explication des règles, la gestion du temps et de l'espace disponible, le recours à des supports visuels, etc.

Dans un deuxième temps, nous avons appliqué le jeu en cours, à différents groupes de six élèves, pendant des périodes de 50 minutes (après une première séance de 50 minutes où l'on avait abordé le point grammatical en question, d'après la leçon du livre).

Pour la troisième étape, nous avons appliqué un questionnaire aux apprenants pour évaluer leurs impressions, suivi de la mise en place d'un groupe de discussion animé par le professeur, en présentiel, pour approfondir leurs réponses. L'hypothèse que nous avons cherché à vérifier a consisté à analyser si le travail autour des prépositions de lieu, dans le contexte d'une situation authentique et ludique, permettrait aux apprenants une acquisition plus rapide de ce point grammatical. Le questionnaire propose une unité de mesure qui va du « complètement d'accord » à « complètement en désaccord » et permet d'évaluer les points suivants :

- Si l'activité a été amusante, utile, frustrante ;
- Si les apprenants pensent que les instructions étaient claires ;
- Si le temps consacré à l'activité était approprié ;
- Si les apprenants se sont sentis motivés par l'activité ;
- Si l'exercice a changé leur manière de participer en cours, s'ils se sont sentis jugés par les autres apprenants (s'ils ont peur de se tromper ou pas) ;
- S'ils pensent que l'activité a changé la dynamique/ la relation avec le professeur ;
- S'ils pensent qu'ils ont amélioré leur utilisation des prépositions de lieu ;
- S'ils sentent qu'ils ont appris quelque chose de nouveau sur la culture française.

Description du matériel didactique proposé

Le jeu de 7 familles original est un jeu de cartes constitué, comme son nom l'indique, de sept familles, dont chacune est composée de six membres : le grand-père, la grand-mère, le père, la mère, le fils et la fille. Au début du jeu, chaque joueur reçoit sept cartes. Le reste des cartes se réserve pour former la pioche, au centre. Le but du jeu est de reconstituer les familles dispersées par la distribution des cartes en procédant à des échanges avec les partenaires. Pour avoir le droit de demander à d'autres joueurs un membre d'une famille, il faut soi-même posséder au moins un autre membre de cette famille. Si le demandeur obtient la carte qu'il voulait, il peut rejouer. S'il n'obtient pas la carte demandée, il prend une carte dans la pioche. Si cette carte est celle qu'il avait demandée, il dira « bonne pioche ! » et pourra rejouer. S'il n'obtient pas la carte qu'il souhaitait, le tour revient au joueur auquel il avait d'abord demandé la carte. Celui qui termine avec le plus de familles complètes gagne la partie.

Pour notre adaptation du jeu, nous avons transformé les familles en régions de France et les membres de la famille en lieux emblématiques à visiter dans chaque région. Comme la France compte 18 régions (13 en métropole et 5 ultramarines), avant chaque partie, il faut sélectionner 7 régions (de façon aléatoire ou en fonction des préférences des apprenants).

Avec notre adaptation du jeu, au lieu de dire « Dans la famille Dupont, je demande la mère », par exemple, les apprenants doivent dire « Dans la région Centre-Val de Loire, je vais *au* château de Chenonceau ». Les différents emplacements ont été choisis de telle façon que les apprenants puissent utiliser les différentes prépositions de lieu et articles contractés : à, à la, à l', au, aux.

Il est important de noter que, dans le but de conserver une cohérence visuelle iconographique, nous avons sollicité la collaboration de deux illustrateurs qui ont dessiné toutes les cartes du jeu³.

Nous avons sélectionné les différentes locations après avoir réalisé une recherche en ligne (sites des institutions régionales, sites touristiques, blogs de voyageurs, etc.), dans le but de localiser les endroits les plus emblématiques de chaque région.

Le corpus abondant présente plusieurs avantages. Tout d'abord, il permet de présenter un grand nombre de lieux, et refléter ainsi la grande diversité culturelle de la France. Ensuite, il permet de jouer plusieurs fois sans utiliser les mêmes cartes, et de découvrir à chaque partie de nouvelles régions. Enfin, le jeu peut potentiellement être décliné pour s'adapter à d'autres niveaux. Par exemple, à un niveau B2, on pourrait ajouter une variante où l'on devrait décrire le lieu à visiter et/ou une action spécifique à réaliser à tel endroit (« je vais à la Pointe du Raz, considérée «le bout du monde» du pays, parce que je veux me promener en bord de mer »). Si les joueurs sont nombreux, on peut les faire jouer par équipes. Si le temps disponible le permet, les apprenants peuvent discuter sur les différents lieux, et le professeur peut rajouter certaines données. Si au contraire, le temps est limité, les joueurs peuvent avoir le droit de poser plusieurs questions à leurs partenaires avant d'avoir à céder leur tour, etc.

Bilan

Quant au besoin pédagogique formulé (apprendre à utiliser certaines prépositions de lieu), le jeu a répondu de manière satisfaisante à nos attentes. Les apprenants ont senti que l'activité était utile, amusante et qu'ils maîtrisaient mieux qu'avant les prépositions de lieu. Pour arriver à ce résultat, la gestion du temps a été déterminante. Pour que le jeu soit amusant, il ne doit pas traîner et il doit aboutir à la formation des différentes familles en jeu. S'il perd son rythme et qu'au bout de vingt minutes les joueurs n'ont toujours pas réussi à former une seule famille, ils auront du mal à comprendre pourquoi ce jeu a autant de succès en France. Pour que l'activité soit ludique, il faut qu'elle permette de reproduire les « rituels » propre à ce jeu : « voler » une famille presque complète à un autre joueur, s'écrier « Famille ! » en posant ses cartes lorsqu'on a pu en rassembler une complète, etc.

L'association du principe de répétition et de la dimension « incertaine » du jeu (Curta, 2009 : 5) permet aux apprenants l'acquisition des structures et la formation d'automatismes d'une manière plus stimulante que la systématisation traditionnelle offerte sur le cahier d'exercices. De plus, elle permet d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives (Hedouche, 2016). Le jeu implique simultanément leurs compétences productives et réceptives : les joueurs sont constamment dans l'action, ils participent soit en demandant une carte, soit en répondant à cette demande, mais ils n'attendent

pas passivement leur tour. Celui-ci est un point crucial par rapport aux exigences spécifiques que nous nous étions données, car cela permet d'obtenir des résultats rapidement, de manière efficace, et de respecter ainsi les critères de temps imposés aux professeurs.

Par nature, le jeu offre aux apprenants une atmosphère d'apprentissage où le stress, lié à la compétitivité du jeu, déclenche plus d'enthousiasme que de nervosité. Les apprenants se concentrent sur le message, pas sur la langue. Plutôt que de faire attention à l'exactitude des formes linguistiques, la plupart des participants feront tout leur possible pour gagner. Nous avons pu l'observer clairement lors de l'application du jeu et dans le questionnaire appliqué aux apprenants : ils ont tous répondu qu'ils ont eu moins peur de se tromper et se sont sentis moins jugés au moment de prendre la parole. On a pu constater chez les apprenants, en effet, moins d'anxiété au moment de s'exprimer et plus de fluidité de parole au cours de toute l'activité, ce qui leur a permis d'atteindre une meilleure compétence communicative. On a pu remarquer surtout un changement dans la dynamique entre les apprenants : ils ont interagi davantage et se sont corrigés entre eux, de manière constructive et sans animosité. On constate ici ce que Silva (2000) appelle la « pédagogie de la faute » : intégrée au jeu, la correction des fautes de langue peut être à la fois dédramatisée et mieux exploitée.

De même, la relation avec le professeur gagne en interaction. Même si le rôle de l'enseignant reste fondamental, car c'est lui qui se pose des objectifs, qui prépare, organise et met en place l'activité, la dynamique du cours est largement modifiée par l'activité ludique. La conversation n'est plus centrée sur l'enseignant, mais sur l'apprenant. La relation avec le professeur devient plus horizontale, et celui-ci acquiert davantage un rôle de guide : le jeu décentralise la relation apprenant-enseignant pour faire place à une relation apprenant-apprenant. D'ailleurs, l'organisation spatiale de la salle de cours est un des éléments qui peut favoriser ce changement dans les rapports. L'installation d'une table de jeu où tous les élèves peuvent se regarder et où l'on ne mettra pas l'accent sur le statut d'autorité du professeur encourage le dialogue entre les apprenants, par opposition à la disposition de frontalité classique, où l'enseignant « transmet » de manière unilatérale le savoir. Durant le jeu, le professeur est présent, mais il reste en retrait, ce qui implique une plus grande prise en charge de son apprentissage, de la part de l'apprenant.

L'importance culturelle du jeu est aussi un point qu'ont souligné les apprenants dans notre questionnaire et groupe de discussion. Dans un premier temps, le jeu en soi offre une quantité considérable de renseignements sur les régions de France. Chaque carte du jeu présente un lieu significatif du paysage français ainsi qu'une

brève description de celui-ci. Comme il y a 18 « familles » (13 régions métropolitaines et 5 d'outre-mer, à savoir la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, La Réunion et Mayotte), il y a 108 cartes dans le jeu. Même si l'information est sommaire et que les apprenants n'allaient pas mémoriser toutes les cartes, ils ont été enthousiasmés de découvrir ces différents endroits. Car il s'agit bien d'une découverte : les apprenants connaissent peu, en général, les différentes régions françaises, et moins encore les hauts lieux distinctifs de chacune. D'ailleurs, plusieurs apprenants ignoraient que la France est composée de régions en dehors de l'Europe.

Dans les manuels scolaires, ce n'est que très récemment que l'on constate une volonté d'élargir le panorama culturel sur la France et sur d'autres régions de la francophonie. D'emblée, l'idée de francophonie est généralement axée sur la France et n'inclut que rarement d'autres espaces francophones. Cette image est d'autant plus réductrice qu'elle a tendance à se centrer surtout sur Paris. On présente la tour Eiffel, les Champs-Élysées, le musée du Louvre... Mais on ne parle pas beaucoup d'autres régions et de leurs cultures locales respectives. En outre, on continue à se baser sur une vision principalement stéréotypée de l'identité française, qui n'illustre pas la composition de plus en plus interculturelle de la France et qui n'invite pas l'apprenant à s'ouvrir à une plus large diversité culturelle, plus proche du réel. Un des objectifs de notre jeu a été de donner une idée plus complète, une plus grande vue d'ensemble de ce qui forme la France. Comme le souligne Weiss (2002 : 7) :

l'objectif de la classe de Français Langue Étrangère n'est pas seulement d'acquérir des compétences purement linguistiques et décontextualisées, mais bien d'agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication ou dans les domaines dans lesquels il aura à employer la langue étrangère.

Ainsi, sans parler véritablement de « compétences interculturelles », ce type d'activité appelle le développement d'une sensibilité interculturelle. Mise à part l'information en tant que telle sur les régions, le jeu, par lui-même, constitue aussi une situation authentique. Qui, en France, n'a jamais joué au jeu des 7 familles ? La pratique des « rituels » de ce jeu traditionnel permet d'introduire en cours certains traits de civilisation de la langue étudiée et de l'inscrire dans son contexte culturel, et de dépasser ainsi le stade des données purement informatives. De cette manière, les compétences acquises ne s'avèrent pas décontextualisées, ce qui facilite l'accès à une « grammaire de comportements culturels » (Martinez, 1998 : 104). Les apprenants se trouvent dans une situation familière pour la plupart des Français et, guidés par le professeur, ils découvrent les normes culturelles associées à cet environnement : quelles règles de politesse doit-on respecter ?

Quelle gestuelle et expressions corporelles sont permises ? Est-ce qu'il est d'usage de se moquer gentiment de ses adversaires quand on leur vole une famille ? Etc.

Cette reproduction d'une situation authentique participe largement à motiver les apprenants. Les groupes avec lesquels nous avons joué au jeu ont toujours montré des signes de motivation (attention soutenue pendant les explications, grande disposition à participer, rigueur dans les exercices...). Cependant, nous avons senti cette motivation croître encore plus pendant l'application du jeu. Cette impression a été confirmée au moment de l'évaluation de l'expérience et lors de la discussion en groupe qui s'en est suivie.

Il existe deux types de motivation : l'intrinsèque et l'extrinsèque. La motivation extrinsèque est liée aux éléments externes de l'apprentissage, comme, par exemple la récompense ou la punition, la possibilité d'obtenir une promotion ou de réaliser un échange universitaire avec la France. La motivation intrinsèque regroupe des éléments plus personnels, les goûts et représentations de l'apprenant, par exemple, l'idée que la langue française est sophistiquée, ou romantique. Ce deuxième type de motivation est déterminé par le plaisir et est directement lié à l'autonomie et à la créativité de l'apprenant. Il se manifeste clairement à travers l'implication, l'assiduité et la créativité de l'apprenant. La motivation est le résultat de l'interaction entre ces facteurs externes et internes et recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs (Helme *et al.*, 2014).

L'application du jeu des 7 familles, de manière remarquable, agit principalement sur le développement de la motivation intrinsèque et l'aspect affectif de l'apprentissage du français. Les apprenants ont été plus impliqués personnellement, et ont montré plus de marques d'émotions : l'envie de poursuivre la communication, un langage corporel plus actif et une attitude reflétant la joie. Ainsi, contrairement aux exercices grammaticaux traditionnels, comme traduire ou compléter des phrases, le jeu permet aux apprenants de devenir plus engagés émotionnellement, créant par conséquent de fortes associations avec le langage utilisé. De plus, le format de l'activité fournit à l'apprenant différents outils, par exemple, de nouvelles expressions idiomatiques, ce qui lui permet de trouver des points d'accord entre sa personnalité et la langue étrangère. Les apprenants peuvent ainsi être sérieux, drôles, compétitifs, conciliateurs, sarcastiques, introvertis, extrovertis, etc. Cette *liberté de se manifester* (Curta, 2009 : 5) est un facteur déterminant pour s'approprier de la langue. Elle permet de s'exprimer au-delà du format standardisé et du vocabulaire neutre du manuel scolaire. Même s'il est difficile de reproduire toutes les données et les circonstances d'une véritable situation de communication dans la salle de classe, le jeu amène les étudiants à simuler, à prétendre qu'ils sont ailleurs et, en conséquence, à adapter leur attitude aux circonstances imaginées

(Helme *et al.*, 2014). De cette façon, par leur articulation avec l'expression de la personnalité de l'apprenant, les acquis grammaticaux resteront mieux ancrés.

Conclusion

Les résultats de l'application de l'adaptation du jeu des 7 familles que nous avons conçue ont été globalement positifs. Nous avons pu répondre au besoin pédagogique que nous avons défini au préalable, qui était celui de perfectionner l'utilisation des prépositions de lieu.

Nous avons pu observer, pendant sa réalisation, que les fonctions du jeu sont multiples. Hedouche (2016) en décrit quelques-unes :

- L'entraînement et la consolidation, où l'on voit que le caractère répétitif du jeu permet à l'apprenant de s'exercer sans se lasser.
- L'évaluation et l'auto-évaluation, car le jeu permet d'obtenir des informations précises sur des aptitudes particulières de l'apprenant.
- La communication, qui est présente et nécessaire tout au long de la partie. Pendant l'activité ludique, les apprenants sont actifs : ils observent, écoutent et prennent la parole.
- Une réduction des blocages et une « pédagogie de la faute ». Le jeu en groupe sécurise, et l'apprenant se sent moins jugé, ose se tromper et corriger les autres.

Nous pouvons en ajouter d'autres :

- Un changement de la dynamique apprenant-apprenant, qui devient plus collaborative, et aussi de celle apprenant-enseignant, qui devient plus horizontale.
- Dans notre cas, un apprentissage culturel, à partir de l'information que le jeu offre et aussi d'une approche de la « grammaire de comportements culturels ». Ainsi, la langue étudiée est mise en relation avec l'un de ses contextes culturels.
- La mise en place d'une « situation authentique » qui reproduit un contexte proche du réel et qui confère à l'apprenant une « liberté de se manifester » lui permettant une meilleure appropriation de la langue cible.
- Une motivation intrinsèque et une implication accrues de la part des apprenants.

Néanmoins, il est important de préciser que pour que ces fonctions puissent être exercées de manière satisfaisante, le jeu ne doit pas être considéré comme une simple activité amusante destinée à combler des moments creux pendant le cours. Pour que le jeu puisse être une activité pédagogique à part entière, il faut qu'il soit abordé de manière rigoureuse et non comme une *dérobade professionnelle* (Silva, 2000 : 2). La définition d'un besoin pédagogique et la préparation du matériel à

partir de la considération des caractéristiques spécifiques du groupe et de l'institution d'enseignement sont impératives. Le professeur doit se poser une grande quantité de questions par rapport à l'objectif de l'activité sur : le moment de la progression où l'on peut l'introduire, les connaissances préalables que l'apprenant doit posséder, le nombre d'apprenants qui participeront, le moment du cours où l'on peut la mettre en place, la quantité de fois que l'on peut l'appliquer, la durée de l'activité et ce qu'elle apporte en termes d'apprentissage, son rôle comme enseignant dans l'application du jeu, etc.

Dans notre cas, il était nécessaire de concevoir une approche communicative en accord avec les lignes du Proulex et de respecter des limites de temps très peu flexibles. Nous avons fait plusieurs essais informels pour tester la clarté de l'explication des règles, pour vérifier si le jeu pouvait aboutir en moins de 45 minutes et pour tester des mécanismes pour accélérer le rythme de jeu. Nous avons dû réfléchir sur l'implication du professeur (Est-ce qu'il joue ? Est-ce qu'il doit corriger toutes les fautes qu'il repère ? Si oui, à quel moment ? Etc.) pour arriver à la conclusion qu'une participation limitée de la part de l'enseignant était plus adéquate.

Certains aspects ont été plus simples que ce que nous avons anticipé (aucun « dérapage » vers la langue maternelle, pas d' « auto-indulgence » de la part des élèves), d'autres représentent toujours un défi (on a pu constater chez les apprenants la tentation de discuter sur les différents lieux illustrés dans le jeu, ce qui en soi se révèle un élément positif si le temps disponible le permet qui, dans notre cas, représentait un problème à gérer).

Sur ce dernier point, et même si la réflexion pourrait paraître quelque peu futile, nous avons clairement remarqué que le fait d'avoir travaillé avec deux illustrateurs pour créer les cartes du jeu a été un élément d'une grande importance pour les apprenants. Outre son contenu, l'impact de l'aspect formel du jeu, le caractère distinctif de son identité visuelle (rehaussée par les illustrations des cartes, d'une grande précision graphique et d'une qualité esthétique remarquable), ont eu, également, un effet très positif sur la motivation des apprenants et la réussite de l'expérience pédagogique.

Conclusion

Pour conclure, nous insistons sur les avantages potentiels associés à l'activité ludique quand il s'agit de renforcer un point grammatical et la possibilité qu'offre le jeu pour mobiliser des compétences diverses et pour assurer la stabilité des acquis. Le jeu s'avère ainsi être un atout déterminant pour créer un contexte significatif pour l'utilisation de la langue cible. Cependant, il est aussi nécessaire de

souligner que ces avantages sont conditionnés par la bonne maîtrise de l'outil, ce qui demande beaucoup d'engagement et de préparation de la part de l'enseignant.

Bibliographie

- Caré J.-M., Debyser, F. 1978. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette FLE.
- Curta, A. 2009. « Comment intégrer le jeu en classe de FLE ». *Annales Universitatis Apulensis, Series Paedagogica*. [En ligne] : https://www.academia.edu/37015938/Comment_int%C3%A9grer_le_jeu_en_classe_de_FLE [consulté le 7 juin 2022].
- Genardièrre, C. de la. 2001. « Jouer sept familles aux cartes ? ». *Le divan familial*, n° 7, p. 33-43. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-le-divan-familial-2001-2-page-33.htm> [consulté le 9 mai 2022].
- Hedouche, O. 2016. « L'exploitation du ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE ». *Revue des sciences de l'homme et de la société*, décembre 2016, n° 21. [En ligne] : <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/116/5/4/61717> [consulté le 6 juin 2022].
- Helme, L., Jourdan, R., Tortissier, K. 2014. « Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques ». *Bulletin des rencontres pédagogiques du Kansaï*, n° 28, p. 64-68. [En ligne] : <https://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf> [consulté le 15 juin 2022].
- Huyen, N. T. T, Nga, K. T. T. 2003. « Learning vocabulary through games ». *Asian EFL Journal*, Vol. 5, n° 4. [En ligne] : http://asian-efl-journal.com/dec_03_vn.pdf [consulté le 25 mai 2022].
- Lavignasse, C. 2013. « Pratiques de classe : jouons ! ». *Papers on Languages and Cultures*, p. 15-29. [En ligne] : <https://www.cphe.chiba-u.jp/ge/activity/archive/pdf/plc07-02.pdf> [consulté le 4 juillet 2022].
- Martinez, P. 1998. *La Didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-Clé International, Col. DLE. 2012, Édition numérisée : https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf [consulté le 4 juillet 2022].
- Sarpparaje, M. 2015. « Gamification for a sugar-coated language class ». *Multidisciplinary Research Journal of VVV College*. Volume III, n° 1, p. 628-633. [En ligne] : https://www.researchgate.net/publication/324495579_Gamification_for_a_Sugar_Coated_Language_Class [consulté le 10 juin 2022].
- Silva, H. 2018. « Faire jouer pour faire conceptualiser la grammaire : une gageure ? ». *Synergies France*, n° 12, p.133-143. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/France12/silva.pdf> [consulté le 30 juin 2022].
- Silva, H. 2000. « Les jeux de société. Adaptations et détournements ». *Les cahiers de l'APLIUT*, Vol. 19, n° 3, mars 2000, p.14-27. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/apliut_0248-9430_2000_num_19_3_2976 [consulté le 1 juin 2022].
- Uberman, A. 2003. « The use of games: for vocabulary presentation and revision ». *English Teaching Forum*, Vol 36, n°1. [En ligne] : https://www.academia.edu/1082852/The_use_of_games_for_vocabulary_presentation_and_revision [consulté le 5 juillet 2022].
- Weiss, F. 2002. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.

Notes

1. Voir les différents exemples <http://mes-cours-de-fle.e-monsite.com/pages/a1-elementaire/jeux-et-activites-ludiques/jeu-de-7-familles-vocabulaire-de-la-maison.html>, <http://mes-cours-de-fle.e-monsite.com/pages/a1-elementaire/jeux-et-activites-ludiques/jeu-de-7-familles-vocabulaire-de-la-maison.html>

2. <https://fle.mondolinguo.com/blog/themes/> [consulté le 7 juin 2022].

3. Figures 1 et 2. Exemples de deux cartes du jeu. Élaboration personnelle, en collaboration avec Noemí Ocampo, enseignante de Français Langue Étrangère au Proulex. Illustrations de Jazmín Arlem Gutiérrez Fuentes et de Jorge Alain Trujillo Ramírez, reproduites grâce à l'aimable autorisation des auteurs.

URL Figure 1 : <https://www.pinterest.com.mx/pin/984529168516215750/> [consulté le 7 juin 2022].

URL Figure 2 : <https://www.pinterest.com.mx/pin/984529168516215763/> [consulté le 7 juin 2022].