

Title	Jeux de société dans la classe : cadre pédagogique et expérience autour du jeu Qui est-ce ?
Author(s)	Salagnon, Benjamin
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2022, 2021, p. 59-67
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/88393
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

Jeux de société dans la classe : cadre pédagogique et expérience autour du jeu *Qui est-ce ?*

Benjamin Salagnon

Introduction

Le processus d'acquisition d'une langue étrangère est jalonné d'obstacles¹, qu'ils soient exogènes – extérieurs à l'apprenant – ou endogènes – liés à l'apprenant lui-même – voire relever simultanément de ces deux types de facteurs : c'est le cas, par exemple, de l'anxiété au moment de la prise de parole en classe, qui peut provenir tout à la fois d'un manque de savoir-faire didactique de l'enseignant et des difficultés psychologiques et cognitives des élèves.

Pour Agaesse, l'anxiété est « l'une des émotions qui semble avoir un impact dans les classes de langues étrangères (...) Plus elle sera forte, plus l'estime de soi sera basse (...) et moins une personne sera motivée à effectuer des tâches ou des actions qui pourraient avoir des conséquences négatives pour elle »². L'enseignant doit alors prendre en compte ce « mur psychologique qui apparaît quand un élève a peur de faire des erreurs, de se tromper ou de paraître ridicule devant autrui »³ en veillant à ce que règne une atmosphère de classe qui soit positive tant dans les relations entre élèves qu'entre ceux-ci et l'enseignant⁴. En dehors de sa personnalité même, qui est bien entendu fondamentale, il dispose à cet effet de plusieurs outils d'ordre psychologique (par exemple la gaieté et l'humour) ou didactique (comme l'utilisation de supports variés et ludiques).

Nous aimerions ici revenir sur un outil, le jeu de société, qui nous semble relever des deux ordres – psychologique et didactique – et qui, intégré depuis plusieurs années dans notre pratique de

¹ Sur la question des obstacles dans la classe de FLE (et plus particulièrement sur la distinction des obstacles endogènes et exogènes à la fois dans le processus d'acquisition et dans l'enseignement du français, voir Ishikawa, 2018, pp. 50-63.

² Agaesse, 2018, pp. 8-9.

³ Ibid., p. 11.

⁴ Voir Arnold, 2006, p. 416, cité dans Agaesse, 2018, p. 14.

classe, nous semble tout à fait décisif tant dans la création d'une atmosphère de classe favorisant la prise de parole des apprenants, que dans l'appropriation des savoirs enseignés.

Si depuis quelques années le jeu de société est l'objet d'un intérêt croissant de la recherche en didactique, reconnaissons toutefois qu'il reste fréquemment associé au monde de l'enfance et qu'il ne jouit pas encore de l'image d'un outil pédagogique et didactique sérieux aux yeux du grand public. Cela s'explique simplement : le jeu de société est en effet un jeu, c'est-à-dire une « activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure »⁵, ou encore « ce qui se fait par esprit de gaieté et par amusement (...) (Une) activité à laquelle on se livre pour s'amuser, se divertir, sans qu'il y ait aucun enjeu »⁶. Ainsi, s'il est « organisé par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain et une perte »⁷, le jeu se définit avant tout par son aspect ludique. Le jeu de société ne serait alors qu'un jeu qui se joue « en société », c'est-à-dire à plusieurs, et d'ailleurs le petit Robert abonde dans ce sens : les jeux de société seraient des « jeux distrayants qui peuvent jouer à plusieurs »⁸. Une définition plus fine du terme, par opposition au simple « jeu », nous met toutefois sur la voie d'un éventuel intérêt pédagogique des jeux de société : ces jeux « font appel aux facultés d'invention, à la mémoire, à l'érudition »⁹, c'est-à-dire aux facultés cognitives de celui qui y joue.

De ces définitions, nous retenons trois éléments constitutifs essentiels du jeu de société : il s'agit tout à la fois d'un jeu, d'un espace social et d'une mise en œuvre des facultés intellectuelles du joueur. Or, le cours de langue se définit lui-même par deux de ces éléments constitutifs : c'est bien un espace social, où la communication avec autrui est primordiale, et aussi une mise en œuvre des facultés intellectuelles de l'apprenant dans l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. Notre postulat est alors le suivant : le jeu de société et le cours de langue, en ce qu'ils font appel à des compétences sociales, cognitives et intellectuelles proches, sont des activités relativement comparables et, surtout, compatibles. L'objectif ludique, qui permet la distinction entre ces deux activités, ne doit cependant pas les opposer et, au contraire même, nous semble être un facteur clé dans l'assimilation des connaissances à acquérir dans le cadre du cours de langue.

Cette compatibilité entre les objectifs pédagogiques et des activités ludiques, autrement dit d'un contenu jugé « sérieux » avec des pratiques relevant plutôt du divertissement, n'est

⁵ Le Petit Robert de la langue française (édition des 50 ans).

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

cependant pas garantie : elle ne peut exister sans l'élaboration d'un véritable protocole pédagogique, qui sera l'objet de notre première partie.

L'établissement d'un tel protocole suffit-il à rendre l'expérience concluante ? Pour répondre à cette question, nous rendrons compte, dans une seconde partie, d'une expérience pédagogique menée dans différentes universités japonaises autour du jeu *Qui est-ce ?*.

1. Le préalable nécessaire au jeu : mise en place d'un protocole » pédagogique

L'expression de « protocole pédagogique », que nous empruntons à Haydée Silva¹⁰, nous semble tout à fait opportune pour évoquer le travail nécessaire à l'intégration de la pratique ludique – et singulièrement celle des jeux de société – dans la classe de langue, dans la mesure où c'est bien à un ensemble de conditions précises et ordonnées auquel l'enseignant doit se conformer.

La première question qui se pose à l'enseignant désireux d'utiliser le jeu en classe est bien entendu celle du choix du jeu. Précisons d'emblée que nous nous intéresserons ici avant tout aux « jeux en boîte », vendus dans le commerce, et ne mentionnerons que brièvement les « jeux FLE », conçus pour la classe¹¹. D'abord, pour leur visée même, puisque les jeux en boîte sont – avant même d'être de potentiels outils pédagogiques – des jeux destinés aux joueurs. Ils sont ainsi plus à même de créer une « situation authentique de jeu » et donc du plaisir chez ceux qui s'y prêtent. Ensuite, pour le plaisir visuel – les illustrations de la boîte, de la notice et du jeu lui-même – et tactile qu'ils procurent : les « jeux FLE », au contraire, jouissent rarement de belles illustrations et se jouent sans matériel, privant ainsi les apprenants de deux composantes essentielles du plaisir de jouer.

Le choix d'un jeu de société peut sembler très ardu à l'heure où des centaines de nouveaux jeux paraissent chaque année en France. Parmi tous ces titres, Haydée Silva distingue cinq catégories de jeux qui peuvent être utilisés dans un cours de langue : les jeux de vocabulaire, les jeux narratifs, les jeux d'image, les jeux de défi et les jeux de stratégie¹². Si les deux premiers genres paraissent naturellement indiqués dans une optique communicative, les trois suivants, quoiqu'indirectement, peuvent également se révéler intéressants pour une utilisation en classe :

Les trois autres, dont le lien avec la langue est moins explicite, offrent pourtant aussi d'intéressants résultats : il s'agit de ceux que j'ai appelés les jeux d'images, les jeux de défi et les

¹⁰ Silva, 2000, p.5.

¹¹ Sur la question des « jeux FLE » voir Helme, Jourdan, Tortissier, 2014, pp.67-68.

¹² Silva, op. cit., p.3.

jeux de stratégie. Ces trois dernières catégories ne mettent pas la maîtrise de la langue au centre du jeu mais, générant du discours et de nombreux échanges, elles donnent assez facilement lieu à des situations de communication stimulantes.

Le choix de la catégorie – et du jeu même – s’effectue avant tout en fonction des besoins et des objectifs pédagogiques identifiés par l’enseignant : on n’utilisera pas par exemple le *Scrabble*, un jeu uniquement basé sur le vocabulaire et l’orthographe, si l’on souhaite avant tout « briser la glace » et encourager une première prise de parole des apprenants dans la classe.

Pour affiner le choix, il convient ensuite de procéder à ce qu’Haydée Silva appelle « l’analyse du jeu » : il s’agit ici d’abord d’une analyse minutieuse de la boîte et de son contenu¹³, mais aussi des règles du jeu. L’analyse préalable des règles est nécessaire bien sûr pour que l’enseignant lui-même s’assure de bien les avoir comprises, mais aussi pour en évaluer l’applicabilité à la classe dont il a la charge. Pour ce faire, il est nécessaire d’avoir conscience des différents types de structures ludiques qui détermineront le succès en classe du jeu choisi. Haydée Silva en retient quatre¹⁴ : les structures constitutives (les règles propres à chaque jeu qu’il convient de respecter), les structures normatives (les règles tacites auxquelles la plupart des joueurs vont se conformer), les structures évolutives (les règles telles qu’elles sont effectivement appliquées par les joueurs en situation réelle) et les structures métaludiques (les mécanismes ludiques qui vont déterminer le genre du jeu). Cette distinction nous paraît opportune et nécessaire dans la mesure où leur connaissance permet à l’enseignant non seulement de préparer la séance de jeu en amont mais aussi d’adapter l’expérience des apprenants-joueurs en fonction de leurs besoins. Ce peut être par exemple la mise en place de règles supplémentaires pour rendre plus équitables les parties entre joueurs ayant un niveau linguistique différent, pour encourager ou renforcer la communication entre les joueurs dans un cadre qui n’avait pas été prévu par les auteurs du jeu¹⁵.

Ainsi, si le jeu de société en classe doit être ludique tant pour les apprenants que pour l’enseignant, appartient-il à ce dernier d’en préparer et d’en maîtriser parfaitement tous les rouages pour que l’expérience s’avère fructueuse. Autrement dit, et contrairement aux idées reçues, le jeu est aussi une activité sérieuse qui doit être traitée comme telle par le professeur : le jeu, en effet, « n’est en mesure de devenir un outil pédagogique à part entière que lorsque les enseignants sont de véritables acteurs de leur pratique, et non de simples exécutants »¹⁶.

¹³ Rappelons ici l’importance des aspects visuel et matériel de la boîte et des divers éléments (dés, pions, accessoires de toutes sortes) du jeu : ils participent évidemment de la création d’une situation authentique de jeu et donc du plaisir des participants.

¹⁴ Silva, 2005, pp. 7-9.

¹⁵ Par exemple en verbalisant chaque élément matériel manipulé et chaque situation de jeu vécue pendant la partie.

¹⁶ Silva, *ibid.*, p.2.

2. Présentation et compte-rendu d'expérience pédagogique

2.a. Présentation

Avant de revenir singulièrement sur le jeu *Qui est-ce ?*, nous aimerions présenter ici brièvement le cadre concret dans lequel s'exerce la pratique du jeu au sein de notre enseignement. Précisons d'abord que nous utilisons plusieurs jeux (des jeux modernes comme *Qui est-ce ?*, *Dobble*, plusieurs jeux de la gamme *Contes et jeux*, mais aussi des jeux plus traditionnels tels que *le jeu de l'oie*, dans une version adaptée à la pratique langagière) ; le choix du jeu s'effectue alors conformément au cadre théorique présenté en première partie mais aussi par rapport au contexte d'enseignement dans lequel nous nous trouvons : les questions de l'âge, du niveau linguistique, des affinités et des centres d'intérêt des apprenants sont évidemment centrales, mais les questions pratiques liées au nombre d'étudiants, au temps et à l'espace dont on dispose président également de ce choix.

Le choix du jeu n'est pourtant pas chose particulièrement difficile dans notre pratique personnelle ; nous n'avons pas de contraintes temporelles et spatiales particulières et nous adressons chaque année à un public relativement similaire : des étudiants à l'université, d'âge et de compétences linguistiques proches (souvent des étudiants en première année et débutants). Dès lors, les seules limites que nous nous fixons sont celles liées au nombre et aux centres d'intérêt des étudiants. Pour ce qui est du nombre, nous pourrions fort bien envisager de jouer avec beaucoup plus d'élèves – certains jeux le permettent sans problème – mais nous préférons pour l'instant nous cantonner à des effectifs restreints (moins de dix étudiants). Pour ce qui est des centres d'intérêt des étudiants, nous avons remarqué une certaine appétence pour les jeux *Dobble* (reconnaissance visuelle) et *Qui est-ce ?* (jeu de déduction avec une petite dimension stratégique), probablement pour leur aspect compétitif, leur immédiateté, leur simplicité et la brièveté des parties.

Nous ne reviendrons pas ici sur le jeu *Dobble* : il a déjà fait l'objet d'études en didactique des langues. En revanche, tel n'a pas été le cas du jeu « Qui est-ce » que nous nous proposons de présenter en reprenant une grille proposée par Julien Agaesse¹⁷ avant de revenir sur l'expérience de jeu vécue par nos apprenants dans notre classe de français pour débutants à l'université Kyoto Tachibana.

¹⁷ Agaesse, 2017, pp. 198-201.

<p>Qui est-ce ?</p>
<p>Boîte et contenu :</p> <p>Boîte relativement encombrante (environ 25 x 4 x 30 cm), illustrée par une photo d'un plateau de jeu.</p> <p>La boîte contient deux plateaux de jeux, comprenant chacun 24 cartes amovibles représentant autant de personnages imaginaires et propres au jeu.</p>
<p>Règles et mécaniques de jeu :</p> <p>Jeu faisant appel au raisonnement déductif. Une partie de <i>Qui-est-ce ?</i> se joue à deux joueurs. Chaque joueur dispose d'un plateau sur lequel sont disposées 24 cartes amovibles représentant chacune le portrait d'un personnage. Au début de la partie, chaque joueur se voit attribuer l'identité de l'un de ces personnages, et le but du jeu est alors de deviner le personnage incarné par l'adversaire. Pour ce faire, les joueurs se posent des questions à tour de rôle sur l'apparence physique de leur avatar, ces questions appelant nécessairement une réponse par « oui » ou par « non ». Par exemple :</p> <p style="padding-left: 40px;">Joueur 1 : Ton personnage est-il blond ?</p> <p style="padding-left: 40px;">Joueur 2 : Non.</p> <p>Le joueur 1 élimine alors tous les personnages blonds. Le premier joueur à deviner correctement l'identité du personnage incarné par l'adversaire remporte la partie.</p> <p>Variantes possibles : Possibilité de constituer deux équipes de plusieurs joueurs, chaque équipe incarnant un seul personnage. Les joueurs pourront soit se concerter et choisir ensemble la question à poser à l'équipe adverse, soit poser chacun à leur tour une question à leurs adversaires.</p> <p style="padding-left: 40px;">Possibilité également pour le professeur de se munir d'un plateau et d'incarner seul un personnage du jeu. Il appartiendra alors aux élèves de poser des questions chacun à leur tour pour tenter de deviner l'identité du personnage choisi par leur enseignant.</p> <p style="padding-left: 40px;">Possibilité enfin de créer de nouvelles cartes avec les apprenants, permettant à plusieurs binômes de jouer simultanément au jeu.</p>
<p>Besoins et objectifs pédagogiques :</p> <p>Activité destinée à « briser la glace » et à permettre des échanges simples mais authentiques en français. Destinée principalement à des apprenants débutants ou quasi-débutants (A1, A2 du CECR), elle répond à plusieurs objectifs pédagogiques : * grammatical : les différents types de questions en français, genre et nombre des adjectifs * phonétique : prononciation et pratique de l'intonation montante * lexical : vocabulaire du corps humain, des accessoires/ les couleurs en français.</p> <p>L'activité peut également donner lieu, par extension, à des discussions plus culturelles comme les questions de la représentation des différentes identités, du multiculturalisme etc.</p>

2.b. Compte-rendu d'expérience

Si les règles et la mécanique de jeu de *Qui est-ce ?*, très simples, ont été immédiatement assimilées par les apprenants, une présentation préalable du vocabulaire (orthographe et prononciation du vocabulaire du corps humain, les adjectifs qualificatifs) s'est révélée nécessaire. Certains ajustements ont été apportés en fonction du niveau linguistique des apprenants : possibilité, par exemple, de remplacer le verbe « porter » par le verbe « avoir » dans des expressions comme « porter des lunettes ». Cette présentation, idéalement intégralement effectuée dans la langue apprise par les apprenants, peut cependant être accompagnée de traductions dans leur langue maternelle pour laisser plus de temps à l'activité ludique elle-même. Nous possédons plusieurs boîtes de jeu et avons ainsi été en mesure de faire jouer tous les étudiants (cinq binômes) simultanément. Le mérite de la simultanéité est important : dégagés du stress que peuvent représenter le silence et les regards du professeur et des autres élèves, les apprenants-joueurs jouent « réellement » et y prennent du plaisir. Notre rôle est alors différent de celui que nous avons habituellement en classe : nous ne sommes désormais plus l'acteur principal du cours mais jouons uniquement un rôle d'assistance et de coordination auprès des étudiants. Nous rassurons et encourageons la prise de parole, les stratégies (comme celle de demander d'emblée si le personnage porte une moustache pour « éliminer » les personnages féminins et masculins imberbes) et prises d'initiative, nous répondons aux questions (plus nombreuses que dans le cadre du cours « traditionnel »), réservant la correction des éventuelles fautes commises à un temps postérieur à la partie.

L'expérience s'est révélée très positive à plusieurs égards : le besoin pédagogique – « briser la glace » – que nous avons identifié a été comblé, les étudiants ont tous « joué le jeu » et pris la parole sans contrainte de notre part. Les objectifs pédagogiques que nous nous étions assignés ont eux-aussi été remplis : si la grammaire (les différents types de questions en français, le genre et le nombre des adjectifs) a parfois pu poser problème, nous avons été surpris par la rapidité avec laquelle les étudiants se sont approprié le vocabulaire du corps humain, des accessoires et, pour ceux qui ne les maîtrisaient pas encore, celui des couleurs en français.

Conclusion

Le jeu de société est un outil tout aussi efficace qu'agréable ; toutefois, et comme tout outil, il n'est pas miraculeux et ne peut fonctionner sans le travail préliminaire de l'enseignant et l'investissement des étudiants.

Si cette dernière condition n'est évidemment pas uniquement du ressort du professeur – on ne peut forcer quelqu'un à s'investir et prendre du plaisir à la pratique d'un jeu qu'il n'aime pas – celui-ci reste cependant responsable de la création d'une atmosphère propice au jeu. Il lui appartient également de mettre à disposition plusieurs types de jeux et d'activités susceptibles de plaire à différents publics. Nous prévoyons ainsi toujours, en marge du jeu « principal » choisi pour la classe, divers jeux de substitution exploitant des mécaniques différentes (par exemple, des jeux plus visuels pour les joueurs moins à l'aise avec le format question/ réponse).

Il est certain que le jeu réclame un investissement important du professeur. Nous aimerions cependant conclure notre propos en rassurant les enseignants qui pourraient être effrayés par la charge supplémentaire de travail induite par l'introduction du jeu en classe : ce travail, s'il est nécessaire, n'en est pas moins une source de plaisir importante pour l'enseignant lui-même puisque, comme le remarque avec une grande justesse Haydée Silva, « au plaisir que peut prendre l'apprenant durant une activité ludique bien menée peut s'ajouter celui que peut prendre l'enseignant lorsqu'il constate qu'il a inscrit le jeu avec profit au cœur d'une démarche pédagogique personnalisée, libérée des chemins balisés des manuels mais tout à fait libre d'y revenir¹⁸ ».

¹⁸ Silva, 2005, p. 11.

Ouvrages cités

- Agaesse J. (2017). Les jeux de société et la didactique des langues : À vous de jouer ! In *Revue japonaise de didactique du français*, Volume 12, numéro 1 et 2, pp. 194-204.
- Agaesse J. (2018). Les émotions dans la classe de langue étrangère. In *Revue japonaise de didactique du français*, Volume 13, numéro 1 et 2, pp. 6-19.
- Helme L., Jourdan R. et Tortissier K. (2014). Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques. In *Rencontres pédagogiques du Kansai* 28, pp. 64-68.
- Ishikawa F. (2018). Obstacles dans la classe de FLE – une mise au point du concept dans la perspective de la formation des enseignants – . In *Revue japonaise de didactique du français*, Volume 13, numéro 1 et 2, pp. 50-62.
- Silva H. (2000). Les jeux de société : adaptations et détournements. In *Cahiers de l'APLIUT* 19 (3), pp. 14-27.
- Silva H. (2005). *Le jeu, un outil à part entière pour la classe de FLE ?*.
En ligne : https://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/PUBL-2005-07_-Francparler.pdf.
Consulté pour la dernière fois le 1^{er} mai 2022.