

## Représentations du jeu pédagogique : entre engagement et transformation

Nicole Décuré

Université Toulouse III

LAIRDIL - Laboratoire interuniversitaire de recherche en didactique des langues

### Itinéraire d'une enseignante joueuse

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

En fait, tant que les apprenant.e.s viennent en cours sur la base du volontariat, simplement avec l'envie d'apprendre/de se perfectionner dans une langue, c'est assez facile : la motivation intrinsèque les rend réceptifs/ves à quasiment n'importe quelle activité. Les choses se gâtent lorsque l'on en arrive à un enseignement obligatoire, comme ce fut le cas en Diplôme d'études universitaires générales (DEUG)<sup>1</sup> en 1973, avec des étudiant.e.s faibles et non motivé.e.s, ou non motivé.e.s parce que faibles, en situation d'échec depuis trop longtemps (Villez, 2006). Ils/elles ont renoncé à l'idée de tout progrès possible, attendent passivement que les deux heures de cours (sous forme de travaux dirigés) passent, et l'absentéisme explose. Nous nous plaçons ici dans le cadre d'un enseignement d'anglais de type LANSAD. C'est alors qu'il faut mobiliser son imagination, ses ressources et la recherche en didactique.

À cette même époque, à l'aube de l'introduction de l'approche communicative (Silva, 2008 : 20), le British Council organisait, en province et à Paris, des séminaires de formation pédagogique. Beaucoup des activités proposées étaient de type ludique et un certain nombre d'ouvrages, des manuels d'activités essentiellement, ont commencé à paraître, chez Pilgrim Publications (Canterbury) notamment, sous forme de photocopies<sup>2</sup>. Des pédagogues, depuis Platon et Aristote, avaient préconisé l'emploi du jeu/du ludique, que ce soient Érasme, Rousseau, Freinet, Montessori ou Piaget (Chamberland et Provost, 1996 : 5-18 ; De Grandmont, 1997 : 7-21 ; Musset et Thibert, 2009 : 2) mais notre propre expérience d'élève ne nous avait pas vraiment fait découvrir cet outil pédagogique, pas plus que la formation des maîtres liée au Certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES).

L'idée devait cependant être dans l'air. L'équipe d'enseignant.e.s-pionnier.e.s que nous étions (Décuré *et al.*, 1985) a très vite tenté d'introduire des activités ludiques dans les cours préparés en commun. Ces activités comprennent des jeux proprement dits, définis comme une « interaction des apprenants dans une activité à caractère artificiel, où ils sont soumis à des règles et dirigés vers l'atteinte d'un but » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995 : 65), ainsi que des jeux de rôles ou tout autre activité où l'on joue (compétition, devinettes, etc.). On pourrait aussi reprendre l'expression « jeu ludique » empruntée à De Grandmont et qu'elle définit ainsi : « une activité ludique caractérisée par l'irréversibilité de son action et par l'imprévisibilité de son contenu. Le jeu ludique est imbu de joie et de plaisir » (1997 : 47). Ceci se réfère, indifféremment, aux jeux et aux activités ludiques, ces dernières, dans une salle de classe, relevant davantage d'une

---

<sup>1</sup> Le DEUG était obtenu à la fin des deux premières années à l'université.

<sup>2</sup> Jim Wingate, *Have you Tried this?*, 1983 ; Jim Faulkner, *Games for Large Classes*, 1986 ; Jenny Vanderplank, *Trigger Cards* ; etc.

attitude, d'une manière de faire, d'une « disposition d'esprit » (Silva, 2008 : 18 ; Harter, 2001 : 21) que d'un jeu mais produisant les mêmes effets.

Certes, si depuis notre perspective tous les jeux sont ludiques, toutes les activités ludiques ne sont pas des jeux. « Le jeu est une activité structurée, totalement ou en partie, par des moyens extérieurs à l'interaction tels que des règles, un marquage de points, des dés, des cartes, etc. Une activité ludique est une activité où un élément fait penser qu'on s'amuse, par exemple la compétition entre équipes, un quiz où la vitesse compte, une énigme, un jeu de rôles » (Décuré, 2000 : 40). Tout peut devenir jeu et point n'est besoin d'utiliser une technologie compliquée pour créer des jeux adaptés à son propre enseignement : un banal exercice écrit, en y intégrant une dimension ludique, peut acquérir un tout autre impact. Toute activité possède un « coefficient de jouabilité » (Henriot, 1989 : 217).

Nous avons vite compris que non seulement cette forme de pédagogie plaisait mais qu'elle semblait être source de progrès, grâce aux activités elles-mêmes, bien sûr, et surtout par le fait qu'elles (re)donnaient envie d'apprendre et transformaient l'apprentissage d'une langue étrangère de corvée en plaisir (De Grandmont, 1995 : 9). C'est bien là la raison fondamentale d'introduire des activités ludiques en classe : le plaisir fait tomber les barrières de l'inhibition, de l'anxiété, du stress dus à l'obligation de performance à l'oral. La langue, de menaçante et impossible à maîtriser ou même simplement à apprivoiser, devient instrument nécessaire et, au bout du compte, agréable pour jouer et, la chance aidant, gagner. Il n'y a pas de jeu sans cet enjeu, même s'il est affaibli car sans conséquence grave (Villez, 2006 : 51).

### **Le jeu : ce que dit la recherche**

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

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

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

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

Les activités ludiques font passer l'apprentissage de la langue d'une posture déclarative à une posture procédurale, seule à même d'assurer le développement des compétences de communication orale (Macedonia, 2005 : 139-140), qui est devenu un but majeur dans nombre de classes de langue. Peut-on travailler en jouant ? Decroly (1871-1932) écrivait que « la distinction entre le jeu et le travail est basée sur le fait que, dans le jeu, l'intérêt se trouve dans l'activité même qui s'y déploie, tandis que dans le travail l'intérêt est surtout orienté vers le but à atteindre » (cité par Musset et Thibert, 2009 : 2). Pour Caleb Gattegno (1911-1988), selon Villez (1994 : 21), « le jeu est un comportement d'apprentissage dont le but est toujours la maîtrise ». Les deux opinions ne sont pas contradictoires mais se complètent : le jeu en classe reste, *in fine*, un travail. Le jeu en classe pour des adultes est une prolongation de l'enfance où jouer c'était apprendre, se développer (Pingaud, 2002 : 28). Les étudiant.e.s ne sont pas loin de leur enfance. Cette « régression » est aussi, finalement, une sorte de sécurité : un domaine connu qui rassure par rapport à une langue « étrangère », inconnue, menaçante.

Il existe maintenant de nombreuses études et recherches sur le jeu, des sites (dont Silva, 2012), des revues<sup>3</sup> dont la plupart sont consacrées aux jeux vidéo, au *gaming*, aux jeux sérieux. Le jeu a peu à peu acquis droit de cité, à l'école maternelle et primaire où c'est la forme d'activité prépondérante (on ne compte plus les mémoires de recherche d'IUFM/ÉSPÉ<sup>4</sup> consacrés à ce sujet). À l'université il se fait plus rare et a donc du terrain à conquérir. Il y est souvent mal considéré. Villez (2006 : 52-53) identifie quelques raisons à cela : le manque de temps (horaires réduits), les lieux inadaptés, la contrainte des programmes, la mauvaise image du « non-sérieux » dans le supérieur et le désir des enseignant.e.s LANSAD d'être pris.e.s au sérieux. Le jeu paraît peu important parce que nous avons affaire à de jeunes adultes inséré.e.s dans le système scolaire depuis longtemps, et donc supposé.e.s motivé.e.s, et pour qui l'apprentissage a un but plus concret qu'à l'entrée à l'école. Il reste cependant un précieux allié quand l'apprentissage ne paraît pas essentiel, comme c'est le cas en LANSAD, surtout les premières années, où il est souvent ressenti comme une discipline mineure par rapport aux matières principales.

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

### **Les terrains du jeu**

Au fil des années, j'ai éliminé toute forme d'activité en classe autres qu'orales, estimant que le peu de temps qui nous était imparti (les 75 ou 125 heures par an initiaux réduites, dans la nouvelle structure de la formation universitaire<sup>5</sup>, à 48 heures en licence et 24 heures en master) ne permettait pas de travailler toutes les compétences ; que tout pouvait se faire en dehors de la classe sauf parler ; et que, pour rentabiliser le temps, on se concentrerait sur cette compétence, la plus négligée de toutes. Pour ce faire, j'ai eu recours massivement (mais pas seulement) aux activités ludiques comme activités

---

<sup>3</sup> *Simulation et Gaming : An Interdisciplinary Journal of Theory, Sciences du jeu, Practice and Research, Games Studies : The International Journal of Computer Game Research*, etc.

<sup>4</sup> Instituts universitaires de formation des maîtres remplacés en 2013 par les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

<sup>5</sup> La structure licence-master-doctorat (LMD) a été adoptée en France en 2002, dans un souci d'harmonisation européenne.

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

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

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

- *Vocabulaire* : tous les jeux connus, jeux de société ou jeux télévisés peuvent être convoqués, depuis le simple loto pour apparier mots et définitions jusqu'à un jeu de tabou ou des mots croisés. Le « Petit bac » est souvent réclamé par les étudiant.e.s et correspond à cette volonté de consolider leur lexique même s'ils/elles se trompent sur l'intérêt de certaines catégories de mots pour ce faire (noms de pays, de stars, etc.).
- *Grammaire* : le loto (*bingo*) peut servir à réviser les verbes irréguliers ; le morpion (*noughts and crosses*), les Serpents et échelles (*Snakes and ladders*) ou le Monopoly à identifier des structures correctes ou incorrectes (Rinvolucri, 1984 : 13-14 ; 28-32 ; 47-53) ; le jeu des sept familles à travailler le cas possessif ou les articles indéfinis.
- *Expression orale* : l'éventail des possibles va du simple jeu de rôles aux joutes oratoires (*debating*) plus élaborées, en passant par l'invention d'histoires ou le débat d'opinion.
- *Culture* : quiz, jeux de l'oie et bien d'autres jeux peuvent servir de support à l'exploration de la dimension culturelle d'une langue, de la civilisation d'un pays.

### **Le corpus**

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

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

Les étudiant.e.s se répartissent ainsi :

Années	Formation	Niveau	Nombre	Codage
2000-2004	Modules optionnels de licence/maîtrise	mixte	55	MOAG
2003-2011	L3 MAPES <sup>6</sup>	mixte	39	MAPES
2010-2013	L3 IUP SID <sup>7</sup>	A2	38	IUP A
2004-2013	L2, L3, M1 IUP SID - IUP ISI <sup>8</sup>	B1-B2	56	IUP B
2012-2013	M1 Informatique	mixte	21	INFO

### Le jeu : une pédagogie transformante

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

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

<sup>6</sup> Mathématiques pour le professorat d'enseignement secondaire.

<sup>7</sup> Institut universitaire professionnalisé - Statistiques et informatique décisionnelle.

<sup>8</sup> Institut universitaire professionnalisé - Ingénierie des systèmes informatiques.

n'exercent cette liberté qu'une fois. Le reste du temps, le jeu leur est imposé par l'enseignant.e ou les autres étudiant.e.s.

Le jeu a également une connotation cognitive et sociale. Les activités ludiques ont été appréciées d'abord parce qu'elles permettent de parler (56). 17 étudiant.e.s mentionnent leur timidité et 27 pensent que cette pédagogie leur a permis de la surmonter, de lever les blocages, d'acquérir de l'assurance (*overcome shyness, lose self-consciousness, become self-confident*). L'élément « hasard » du jeu en est en partie responsable : l'échec, l'erreur n'est plus seulement de la faute de l'étudiant.e : il/elle a manqué de chance ; cependant, même le/la plus faible peut gagner avec un peu de chance. Cela permet de « gard[er] l'esprit léger face aux échecs de parcours » (Silva, 2008 : 18). Un étudiant parle de thérapie : « *I'm quite shy and I think this year was a good therapy* » (Je suis assez timide et je pense que cette année a été une bonne thérapie, MOAG 19). Ceci est dû, pour 23 personnes, au fait de travailler/jouer en petits groupes, de rencontrer les autres et apprendre à les connaître, ce qui n'est guère possible dans un grand groupe. Si l'engagement du corps dans les jeux n'est pas mentionné par les étudiant.e.s dans leurs écrits, sauf sous la forme du rire, la spatialisation apparaît bien comme un élément important : le petit groupe se referme sur lui-même, sécurise ses membres, atténue les dangers du grand groupe. Cela facilite, en minimisant le rôle de l'enseignant.e, la mise en place de cette centration sur l'apprenant.e tant désirée et si difficile à réaliser.

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

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

## **Conclusion**

Ces commentaires d'étudiant.e.s sur les activités ludiques confortent ce que l'on sait déjà, intuitivement ou par la pratique. Les activités ludiques plaisent et sont source de motivation, notamment à l'oral. Tout ceci est largement connu, du moins en théorie.

Car, on voit bien, à travers les commentaires, que cette pratique de pédagogie ludique est rare dans l'expérience des élèves/étudiant.e.s en classe de langue<sup>9</sup>, ce qu'affirme aussi Silva : « le jeu [est] un outil séduisant mais controversé, qui peine à trouver son entière légitimité » (Silva, 2008 : 19). Presque un quart des répondants du corpus (49) exprime cette idée sous une forme ou une autre : cette façon d'apprendre est différente de ce qu'ils/elles ont connu, c'est une méthode nouvelle (15), originale (15). « *It's the first time I find English interesting* » (C'est la première fois que je trouve l'anglais intéressant) écrit une étudiante (MAPES 14), et un autre (IUP B 20) renchérit : « *No English course in high school had ever roused my interest* » (Au lycée, aucun cours d'anglais n'a jamais suscité mon intérêt). C'est la première fois qu'ils/elles ont autant de plaisir dans un cours de langues et ont autant parlé, ce qui, avec le manque de vocabulaire et de bases grammaticales, est l'explication qu'ils/elles donnent à leurs difficultés. Pour une étudiante (MOAG 51), c'est une découverte : « *At the beginning, I did not like this so much. I preferred working on texts or doing translations. But now I think it is more useful to learn to speak than to write in an English lesson which is a live language.* » (Au début, je n'aimais pas trop ça. Je préférais travailler sur des textes ou faire des traductions. Mais maintenant je pense qu'il est plus utile d'apprendre à parler qu'à écrire dans un cours d'anglais car c'est une langue vivante)

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

### **Bibliographie**

- BOUR, C. et HOYET, C. (2012), *En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ?*, mémoire de recherche de 2e année dans le cadre du Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation », Université Montpellier II. [En ligne] Consulté le 20/03/2015. URL : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00815424/document>
- CAILLOIS, R. (1958), *Les Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.
- CHAMBERLAND, G. ; LAVOIE, L. et MARQUIS, D. (1995), *20 Formules pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- CHAMBERLAND G. et PROVOST, G. (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- COHEN, S. (2003), *Sa vie, c'est le jeu*, Paris, Presses universitaires de France.
- DÉCURÉ, N. (2000), « Faites vos jeux », *Les Cahiers de l'APLIUT* 19 (3), 39-51.
- DÉCURÉ, N. ; FRAGER, F. et ALI, E. (1985), *Help! Exercices et jeux pour la classe d'anglais*, Toulouse, CRDP.
- DÉCURÉ, N. ; HERNÁNDEZ, A. et VAILLANT, C. (1993), « Que faisons-nous de notre liberté ? De l'enseignement à la pratique », *Les Langues modernes* 2, 21-27.
- GRANDMONT, N. de (1997), *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*, Montréal/Bruxelles, Logiques/De Boeck et Larcier.
- HARTER, J.-L. (2001), *Le Jeu : essai de déstructuration*, Paris, L'Harmattan.
- HENRIOT, J. (1989), *Sous couleur de jouer : la métaphore ludique*, Paris, José Corti.

---

<sup>9</sup> Nous parlons ici uniquement des langues et ne comparons pas avec les sciences qui s'enseignent essentiellement sur le mode transmissif à l'université.

- MACEDONIA, M. (2005), « Games and Foreign Language Teaching », *Support for Learning* 20 (3), 138-143. [En ligne] Consulté le 21/03/2015. URL : [http://www.macedonia.at/wp-content/uploads/2012/08/Macedonia\\_Games\\_2005.pdf](http://www.macedonia.at/wp-content/uploads/2012/08/Macedonia_Games_2005.pdf)
- MUSSET, M. et THIBERT, R. (2009) « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée », *Dossier d'actualité de la veille scientifique et technologique de l'INRP* 48. [En ligne] Consulté le 21/03/2015. URL : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/48-octobre-2009.pdf>
- PINGAUD, F. (2002), *Le Jeu-projet : Structure – Hasard – Liberté*, Montpellier, G.E.L.
- RINVOLUCRI, M. (1984), *Grammar Games*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SAUVÉ, L. ; RENAUD, L. et GAUVIN, M. (2007), « Une Analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation* 33 (1), 89-107.
- SILVA, H. (2013), « La “gamification” de la vie : sous couleur de jouer ? », *Sciences du jeu* 1. [En ligne] Consulté le 15/09/2015. URL : <http://sdj.revues.org/261>
- SILVA, H. (2012), *Le Jeu en classe de langue*. [En ligne] Consulté le 20/03/2015. URL : <http://lewebpedagogique.com/jeulangue>.
- SILVA, H. (2008), *Le Jeu en classe de langue*, Paris, CLE International.
- VILLEZ, B. (2006), « Objectifs spécifiques d'apprentissage en langues étrangères à l'université », *Les Cahiers pédagogiques* 448, 51-53.
- VILLEZ, B. (1994), *L'Activité de jouer et ses conséquences dans l'apprentissage des langues*, thèse de doctorat sous la direction de Louis Porcher, Université de Paris III.