



HAL
open science

Jouer pour apprendre une langue étrangère : concert à 16 voix

Haydée Silva, Gilles Brougère

► **To cite this version:**

Haydée Silva, Gilles Brougère. Jouer pour apprendre une langue étrangère : concert à 16 voix. *Synergies Mexique*, 2017, 7, pp.51-62. hal-03589978

HAL Id: hal-03589978

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03589978>

Submitted on 26 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Jouer pour apprendre une langue étrangère : concert à 16 voix

Haydée Silva

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
silva8a@unam.mx

Gilles Brougère

Université Paris 13, France
brougere@univ-paris13.fr

Reçu le 27-09-2017/ Evalué le 13-10-2017/ Accepté le 10-11-2017

Résumé

Cet article s'inscrit dans un projet de recherche visant à explorer les pratiques et les représentations liées au jeu dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères en général et du français langue étrangère en particulier, avec un accent sur l'apprentissage en situation informelle et sur le recours aux ressources ludonumériques. Après un bref rappel des résultats d'une enquête par questionnaire, déjà publiés en 2016, les auteurs présentent les résultats d'une enquête par entretien menée auprès de 16 étudiants mexicains, pour offrir ensuite une lecture croisée de ces deux volets du projet.

Mots-clés : apprentissage informel, jeu, français langue étrangère, outils numériques

Jugar para aprender una lengua extranjera: concierto a 16 voces

Resumen

Este artículo se inscribe dentro de un proyecto de investigación que tiene por objetivo explorar las prácticas y las representaciones asociadas al juego en el marco del aprendizaje de lenguas extranjeras en general y del francés como lengua extranjera en particular, con un interés especial hacia el aprendizaje en situación informal y hacia el uso de recursos lúdicos digitales. Tras un breve recuento de los resultados de una encuesta por cuestionario, publicados en 2016, los autores presentan los resultados de una encuesta por entrevista realizada con 16 estudiantes universitarios mexicanos y proponen después una lectura cruzada de ambas etapas del proyecto.

Palabras clave: aprendizaje informal, juego, francés como lengua extranjera, herramientas digitales

Playing to learn a foreign language: concert for 16 voices

Abstract

This article is part of a research project that aims to explore the practices and representations related to play and game in the context of foreign languages learning in general and French as a foreign language learning in particular, with a focus on informal situational learning and on the use of playful digital resources. After a brief review of the results of a questionnaire survey, published in 2016, the authors present the results of an interview survey conducted with 16 Mexican university students and then propose a cross-reading of both phases of the project.

Keywords: informal learning, play and game, French as a foreign language, digital tools

Introduction

Entre 2014 et 2017, une équipe de recherche franco-mexicaine a mené un projet visant à explorer les pratiques et les représentations liées au jeu dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères (LE) en général et du français langue étrangère (FLE) en particulier. Un intérêt singulier était porté à l'apprentissage des LE en situation informelle, celui-ci étant entendu comme « toute pratique effectuée dans le cadre d'une situation où la mise en forme éducative est absente ou réduite, particulièrement mais non exclusivement en dehors d'un contexte académique ; impliquant dans la plupart des cas l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues comme des outils pédagogiques ; et conduisant au développement du système langagier en LE. » (Silva, Brougère, 2016 : 60).

L'usage de ressources ludonumériques - qu'il s'agisse de jeux pour ordinateur, pour console, pour dispositif portable (tablette ou téléphone) ou de jeux en ligne - était également examiné, dans le cadre d'une exploration des représentations et des pratiques de jeu chez des étudiants.

Il s'agissait de cerner la perception du jeu en tant qu'outil d'enseignement et/ou d'apprentissage en général et plus particulièrement dans le domaine des langues, d'observer les manières dont s'articulent aujourd'hui les apprentissages d'une LE en situation formelle et informelle, d'identifier les changements induits par le recours aux outils numériques et, finalement, de réfléchir aux conditions d'un accompagnement efficace de ces apprentissages de la LE en situation informelle. Pour ce faire, l'équipe a procédé à deux enquêtes, la première par questionnaire, en novembre 2015, la seconde par entretien, en novembre-décembre 2016. Dans le premier cas, grâce à un questionnaire en ligne, 300 réponses ont été recueillies,

issues de cinq pays, correspondant à des étudiants de FLE de 39 nationalités, de niveau A2-B2, selon l'échelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Les résultats de cette première enquête ayant déjà été publiés (Silva & Brougère, 2016), c'est aux résultats de la seconde enquête que nous nous intéresserons ici en priorité. Ainsi, après un rappel des éléments recueillis grâce au questionnaire en lien avec le jeu, qui permettent de contextualiser les entretiens, la seconde partie présentera les caractéristiques générales de l'enquête par entretien et ses principaux résultats, tandis que la troisième partie sera consacrée à la discussion croisée des résultats des deux enquêtes.

1. Le jeu en français langue étrangère : rappel des résultats de l'enquête par questionnaire

D'après l'enquête par questionnaire, la perception du jeu par les étudiants interrogés est plutôt favorable : 62 % jugent que le jeu facilite leur apprentissage de la LE, notamment en ce qui concerne le vocabulaire, la compréhension (orale et écrite) et la confiance en leur capacité à s'exprimer.

Du côté des pratiques, plus d'un tiers des répondants déclare jouer en français, selon diverses modalités (jeux de mots, jeux de société, jeux numériques...). Le jeu numérique - sur dispositif mobile ou sur ordinateur - fait partie de leurs stratégies délibérées en vue de poursuivre de manière autonome l'apprentissage du FLE. Plus de la moitié (53 %) affirme jouer en français « souvent » ou « de temps en temps ». Cependant, ces pratiques ludiques en FLE apparaissent sensiblement fragmentées. En effet, si plusieurs dizaines de jeux sont citées, seuls six jeux ou types de jeux obtiennent cinq occurrences ou plus : *Duolingo* (20 occ.), jeux de mémoire (13 occ.), jeux de grammaire (12 occ.), devinettes (6 occ.), mots croisés (6 occ.) et jeu de loto (5 occ.). En dehors de *Duolingo*, les réponses correspondent davantage à des catégories de jeu qu'à des jeux spécifiques ; il s'agit aussi de pratiques ludiques traditionnelles. Ceci est à mettre en lien avec le fait que dans 57% des cas, les pratiques ludiques en français auxquelles font référence les étudiants ont eu lieu dans la classe : l'enseignant conserve en effet un rôle de prescription important, dans la mesure où ce sont les jeux proposés ou suggérés par le professeur qui priment, par-dessus les jeux découverts de manière autonome ou recommandés par des amis. Si le jeu est reconnu et pratiqué par un nombre non négligeable des étudiants interrogés, c'est davantage en lien avec des situations formelles qu'avec des pratiques en situation informelle. Il s'agit plus souvent de situations extrascolaires plutôt qu'informelles tant elles semblent marquées par le contexte scolaire et la motivation extrinsèque. Les répondants les plus joueurs, tout comme ceux qui vivent dans un contexte francophone, semblent plus facilement sortir du formel

dans le cadre de leurs loisirs, où trouvent place des activités ludiques aux effets potentiellement formateurs en ce qui concerne la langue.

2. Le jeu en français langue étrangère : l'enquête par entretien

2.1. Caractéristiques de l'enquête

Pour des raisons logistiques, nous avons uniquement recontacté des étudiants résidant à Mexico et qui, fin 2015, avaient accepté de fournir leurs coordonnées pour un éventuel approfondissement. Parmi la vingtaine de réponses favorables obtenues, 16 entretiens ont pu être organisés en novembre 2016.

Il convient de souligner que, dans ce second volet, nous avons obtenu des réponses partielles et parfois contradictoires sur un sujet auquel les répondants n'ont pas - pour la plupart - consacré de réflexion préalable ; leur discours et leur posture se sont donc construits au fur et à mesure, au fil de la discussion, mettant souvent en évidence des contradictions internes. De plus, l'objet de l'exploration concerne des représentations et des pratiques déclarées et non des pratiques observables. C'est pourquoi les éléments recueillis apportent, plutôt que des certitudes, des pistes pour mieux problématiser et interroger le phénomène étudié.

Le canevas d'entretien incluait sept sections :

- culture ludique personnelle (pratiques et représentations de jeu actuelles et passées) ;
- habitudes et réseaux de jeu aujourd'hui ;
- impact du numérique sur les pratiques de jeu ;
- pratiques d'apprentissage des langues en situation informelle ;
- pratiques de jeu visant l'apprentissage des LE en général et l'apprentissage du FLE en particulier, aussi bien en situation formelle qu'en situation informelle ;
- perception du jeu en lien avec l'apprentissage ;
- profil du répondant.

2.1.1 Profil des répondants

Les étudiants interrogés (9 hommes et 7 femmes) ont 28 ans en moyenne (20 ans pour la plus jeune, 49 pour la plus âgée). Trois sur quatre suivent ou ont terminé des études de licence (quatre premières années du cycle universitaire), un sur quatre suit ou a terminé un master. Huit ont une formation dans le domaine des sciences humaines et sociales, sept ont suivi des cursus en sciences exactes ou en sciences de la santé, deux ont fait des études de graphisme.

Les 16 répondants sont de nationalité mexicaine et ont l'espagnol pour langue première (L1). Ils sont tous au moins trilingues voire plurilingues : outre un niveau de français intermédiaire ou avancé (B1 ou plus), ils partagent une maîtrise variable de l'anglais. Six d'entre eux ont étudié quatre langues (soit l'italien, le portugais, l'allemand ou la langue des signes en plus des trois langues déjà citées), tandis que l'un a des connaissances en six langues (espagnol, français, anglais, italien, portugais et suédois) et une dernière possède un répertoire de sept langues (dont quatre langues indigènes : tojolabal, maya, nahuatl et mixtèque).

Pour parfaire leur apprentissage des LE en dehors de la classe, tous les répondants mettent en place diverses stratégies délibérées, dont notamment la lecture, l'écoute de chansons, le visionnage de films ou de séries, l'écoute de la radio et de podcasts, la navigation sur des sites spécialisés et la participation à des programmes de mobilité.

Pour ce qui est de leur profil ludique, tous les répondants, sauf deux, déclarent jouer « très souvent » (3), « souvent » (6) ou « de temps en temps » (5). L'intensité de cette pratique est extrêmement variable, allant de l'absence totale de jeu à cinq heures quotidiennes. Elle est également diversifiée, dans la mesure où elle va des blagues et des jeux de langage entre amis aux jeux vidéo spécialisés, en passant par les sports de compétition, les jeux de société classiques ou contemporains, les jeux de boisson et les jeux sur console ou sur dispositif mobile : dix des répondants citent un ou plusieurs jeux numériques, et neuf d'entre eux classent ce type de jeux parmi leurs préférés dans l'actualité.

Lorsque la pratique ludique est collective, elle concerne majoritairement le cercle des proches : la famille (parents, fratrie, oncles et tantes, cousin[e]s, neveux et nièces, avec l'absence notoire de leurs propres enfants), les amis, le ou la conjointe. Néanmoins, elle implique aussi les pairs (les condisciples à l'université, les camarades de la classe de langue) voire les voisins, les membres de la même communauté religieuse, les habitants des villages visités pendant des stages, etc.

La culture ludique des 16 répondants est marquée par la variabilité. Ainsi, certains répondants ont des pratiques très ciblées (ils jouent uniquement à un certain type de jeu, entre personnes du même âge, du même sexe ou avec la même formation universitaire), d'autres ont des pratiques fortement différenciées (ils jouent à plusieurs jeux différents avec un large éventail de partenaires). Quelques-uns voient dans le jeu *une part fondamentale de [leur] vie* (E4), quelque chose d'*intimement lié à beaucoup d'activités personnelles et professionnelles* (E7), voire *une affaire de bonnes mœurs* (E1), alors que d'autres n'y accordent pas d'importance particulière : *Ce n'est pas une activité privilégiée dans ma vie. [...] On dirait que j'en ai perdu le goût* (E9).

Le jeu apparaît comme une pratique évolutive. Ainsi, l'étudiante qui déclare ne plus jouer du tout, ajoute : À une époque, j'ai joué à tous les jeux qui sortaient, qu'ils soient liés aux langues ou non [...]. Tout le monde était comme obsédé par ces jeux, et j'étais là, tard la nuit, à jouer et à essayer de cumuler les points. Mais à un moment, j'en ai eu assez (E9). La grande majorité des enquêtés déclare que le jeu occupe aujourd'hui une place plus restreinte que par le passé, suite à des responsabilités croissantes mais aussi à une pression sociale : *Les enfants, eux, sont socialement autorisés à jouer. [...] Nous les adultes, on subit des exigences sociales plus fortes pour ne pas jouer* (E7).

Pourtant, d'après les réponses recueillies, l'intensité de la pratique ludique ne dépend pas uniquement du temps disponible, mais aussi de la disponibilité d'espaces physiques et sociaux propices au jeu et, surtout, de la disponibilité des partenaires de jeu potentiels : savoir avec qui jouer encourage à trouver le lieu et le moment pour le faire. Les quatre répondants en contact régulier avec des enfants (neveux ou enfants à garder) ont ainsi une pratique ludique plus intensive et plus diversifiée.

Par ailleurs, même ceux qui disent jouer peu ou pas du tout en FLE se déclarent prêts à augmenter leur pratique ludique à condition de connaître des jeux intéressants et d'avoir des partenaires. Paradoxalement, si le rôle prescripteur de l'enseignant est lui aussi mis en avant pour ce qui concerne les jeux en LE, seul un répondant sur 16 cite son professeur comme la personne qui lui suggère les jeux en français : en fait, ce seraient surtout les amis (9 occ.) qui proposeraient des jeux à découvrir. Le conseil de membres de la famille ou de camarades de la classe de langue (en présentiel ou sur les réseaux sociaux), la publicité sur les réseaux ou dans des sites spécialisés et la recherche menée à l'initiative de l'étudiant recueillent pour leur part 4 occurrences chacun.

2.1.2. Perception du jeu

La perception du jeu en lien avec l'apprentissage est globalement positive, comme c'était déjà le cas pour les réponses recueillies par questionnaire. 11 étudiants (69%) sont convaincus que le jeu est utile à l'apprentissage. Si deux n'apportent pas d'argument particulier pour étayer cette affirmation à laquelle ils adhèrent, affirmant que *cela aide, c'est sûr* (E1), les neuf autres avancent de manière prévisible que le jeu *n'est pas ennuyeux* (E2), *amuse [...] et c'est toujours satisfaisant* (E5), *éveille l'intérêt* (E6), *rend l'apprentissage divertissant* (E12). Ils ajoutent que *tout ce qui est lié au jeu apporte du plaisir, réjouit ; on en fait une expérience significative* (E7), qu'il favorise la mémorisation (E4, E11) ou qu'il permet de conjuguer la théorie et la pratique (E13). L'un d'entre eux va jusqu'à

vanter les avantages du jeu vidéo sur la chanson : *On dit beaucoup que si tu veux apprendre une langue, il y a les chansons [...] ; j'ai l'impression qu'avec les jeux vidéo c'est mieux, surtout pour la prononciation, parce que dans les chansons il y a des choses difficiles à comprendre quand ils parlent trop vite* (E10).

Cette perception globalement favorable est à nuancer, car trois répondants expriment une vision moins idéalisante du potentiel pédagogique du jeu. Ainsi, E9, éducatrice, âgée de 49 ans, se déclare peu joueuse au quotidien et affirme que le jeu n'est pas utile pour tout ni pour tous. Elle adhère à l'idée que le jeu devrait être réservé aux enfants : *Chez les enfants, c'est le plus constructif des moyens d'apprendre. Mais pour les adultes, [...] c'est l'inverse, je trouve cela choquant, parce que j'ai l'impression que c'est des trucs d'enfant.*

Le cas de E4 et E11 est différent : de sexe masculin, âgés de 23 et 34 ans respectivement, ils déclarent au contraire jouer de manière plus ou moins intensive (cinq heures par jour pour le premier, trois ou quatre heures chaque week-end pour le second), mais ils apportent des réponses nuancées par rapport au jeu comme facilitateur de l'apprentissage : *Cela peut m'aider à mémoriser quelque chose de précis. Mais [...] au lieu de m'aider cela peut me nuire. Parce que si le jeu ne me plaît pas, je ne vais rien apprendre. [...] Tout dépend de la personne.* » (E4) ; « *Tant que le jeu est bien canalisé, tant qu'il est structuré et qu'on sait où on veut aller, je pense [que le jeu aide à apprendre.]* (E11).

Ainsi, dans l'ensemble, les répondants traduisent dans leur discours la contradiction apparente et la tension réelle entre deux représentations à l'œuvre de manière simultanée : celle du jeu comme un espace de loisir, propice à la liberté, et celle du jeu comme ressource instrumentale exigeant un retour sur investissement, dans la mesure où l'activité ludique demande du temps.

2.1.3. Le statut du jeu dans l'apprentissage du FLE en situation formelle

Tous les répondants, y compris ceux qui expriment certaines réserves quant au potentiel pédagogique du jeu, sont d'accord pour affirmer que celui-ci peut avoir une influence positive sur l'apprentissage des LE. Pour eux, c'est surtout dans les domaines lexical et grammatical que le jeu apporte des bénéfices (6 et 5 occurrences respectivement). La place du jeu lors de l'apprentissage du FLE en situation formelle est restreinte : même si tous les répondants sauf deux déclarent jouer en classe de français, dix des 14 étudiants restants jugent que la présence du jeu est faible, même si elle est supérieure à celle qu'ils ont constatée dans d'autres cours de LE (anglais, portugais ou suédois, par exemple). Les réponses obtenues

pour identifier les jeux pratiqués en classe appartiennent à trois catégories : des jeux classés par type de contenu (jeux grammaticaux, essentiellement axés sur la conjugaison ; jeux lexicaux et jeux culturels), des familles de jeux (jeux de rôles et simulation, jeux de mémoire, jeux de société, jeux de mimique, devinettes, jeux de cartes, concours, jeux d'écriture), quelques jeux spécifiques (jeu du bac, loto, serpents et échelles, verbes en main). Deux répondants signalent par ailleurs avoir été invités en classe à concevoir par eux-mêmes des jeux pour améliorer leurs compétences grammaticales ou culturelles. On notera l'absence des jeux numériques parmi les ressources ludiques citées.

Certaines des réponses recueillies semblent indiquer que la place du jeu est inversement proportionnelle au niveau de langue (les enseignants proposeraient donc davantage de jeux aux débutants) ainsi qu'à l'expérience du professeur (les enseignants en début de carrière feraient appel au jeu davantage que leurs collègues plus chevronnés). Sur ce dernier point, on peut se demander si le degré d'utilisation du jeu est effectivement lié de manière proportionnelle à une plus ou moins grande expérience ou si la variation doit être plutôt associée à la formation méthodologique reçue selon la génération à laquelle appartiennent les professeurs. Ces écarts déclarés mériteraient sans doute un examen plus approfondi des pratiques réelles des enseignants.

2.1.4. Le statut du jeu dans l'apprentissage du FLE en situation informelle

Aucun des répondants interrogés sur leur pratique d'apprentissage délibéré du FLE en dehors de la salle de classe ne cite spontanément le jeu. Pourtant, à y regarder de plus près, le ludique est bien présent : 13 répondants sur 16 jouent en français plus ou moins souvent en situation informelle. Ils utilisent pour ce faire des ressources en ligne (échecs, jeu sur les capitales du monde, jeux de karaoké), des applications pour dispositif mobile (*Duolingo*, *Babbel* et *Bilingual app* ; anagrammes de *Le Robert*, *Cram*, jeu d'échecs, *Kahoot*, *Preguntados*), des sites proposant des ressources pour l'apprentissage du FLE (notamment TV5 Monde et *francaisfacile.com*) et les réseaux sociaux (avec des défis sur Whatsapp et Facebook). Quand les jeux numériques le permettent, les étudiants choisissent le français comme langue de jeu (c'est le cas d'*Assassin's Creed Unity*, dont l'action se déroule sous la Révolution française et d'autres jeux de rôle, ainsi que des combats d'arène multi-joueurs en ligne); ils peuvent aussi jouer d'abord en L1 puis rejouer la partie en LE.

À l'exception des jeux sur les réseaux sociaux, la plupart de ces pratiques ludiques en LE restent individuelles, non pas par choix délibéré mais suite aux difficultés pour trouver des partenaires. L'un des répondants joue parfois en français lors de

réunions entre amis : À la chaleur de l'alcool et de la socialisation, on n'a plus honte de se tromper (E1). Une autre participe à des défis lancés entre sœurs pour le jeu *Dumb ways to die* (E3). L'interaction, même limitée, est également présente dans le cas des jeux vidéo : *c'est comme si tu regardais un film en français, mais le fait d'interagir te donne des pistes pour mieux comprendre* (E10).

Les répondants qui utilisent *Duolingo* consacrent en général des séances de 5 à 15 minutes à cette application, qu'elles soient journalières ou plus espacées. L'une des répondantes (E16) a passé environ deux mois à jouer tous les jours ; une fois cette ressource épuisée, elle a cherché de nouvelles options en ligne, mais n'en a trouvé aucune à son goût.

La pratique assidue des jeux numériques est perçue de manière ambivalente : elle peut être positive, voire clairement instrumentale (E12, par exemple, a utilisé régulièrement et de manière intensive un jeu d'anagrammes pendant la préparation du Diplôme approfondi de langue française) ; mais elle peut aussi être perçue comme un risque : *je devenais accro à un seul jeu, j'y jouais tout le temps, mais cela passait, j'arrêtais, puis je recommençais avec un autre jeu* (E6) ; *c'est devenu une sorte d'addiction, alors j'ai décidé d'arrêter* (E8). Les témoignages d'E5, E11 et E16 vont dans le même sens.

Au-delà de la référence récurrente à l'addiction, les répondants citent quatre autres grands types d'écueil qui freinent leur usage des jeux numériques, classés ici par ordre de fréquence :

- soucis d'ordre technique, tels que le manque de mémoire disponible sur des dispositifs déjà saturés, la consommation excessive de la batterie, un débit insuffisant lors de la connexion ou l'absence de celle-ci, la taille insuffisante de l'écran, des difficultés pour télécharger des applications ;
- valeurs exclusives d'usage attribués à tel ou tel dispositif : *l'ordinateur, c'est fait pour travailler* (E11) ; *ce à quoi j'associe plus rapidement le mobile, c'est à Facebook, pas au jeu* (E12) ;
- offre méconnue et jugée peu variée ;
- coût élevé des jeux proposant des mécaniques intéressantes et/ou en lien avec l'apprentissage des langues.

3. Discussion

Lors de la discussion des résultats de la première enquête (Silva, Brougère, 2016 : 65-67), l'équipe a formulé un certain nombre d'hypothèses, sur lesquelles cette seconde enquête jette un éclairage nouveau. En effet, les résultats obtenus lors de l'enquête par entretien confirment que la plupart des étudiants interrogés

s'implique activement dans un apprentissage hors les murs, selon des modalités qui restent relativement traditionnelles. Le numérique est de plus en plus présent dans les situations d'apprentissage tout au long du continuum qui va du plus formel au plus informel, mais les ressources ludonumériques peinent à être prises en compte en situation formelle.

Même si les motivations extrinsèques (académiques et professionnelles) propres du public universitaire étudié semblent à priori peu compatibles avec une approche ludique, on constate que le jeu est bel et bien présent dans l'apprentissage, y compris pour la préparation à des épreuves de type sommatif. Sauf exception, ce n'est pas tant le manque de pertinence du jeu qui est invoqué par les répondants, que le manque de temps ou de partenaires et la méconnaissance de l'offre existante.

D'après les témoignages recueillis, la montée en puissance du jeu en lien avec l'apprentissage d'une LE ne se traduit pas par une ludicisation croissante de la salle de classe : les jeux pratiqués en classe, relativement peu nombreux, restent en priorité des jeux-exercices. Il s'agit très largement d'une forte mise en forme éducative du jeu (Brougère, 2017). On peut ainsi noter un hiatus entre les pratiques ludiques en situation formelle et en situation informelle, ces dernières étant marquées par un investissement ludique fort qui peut aller jusqu'au sentiment d'addiction ; cela rend sans doute difficiles rapprochements et synergies à défaut d'une entrée de pratiques réellement ludiques, c'est-à-dire sans ou avec une faible mise en forme ludique, au sein de la classe.

Nous postulons en 2016 que les non-joueurs en L1 acceptaient peut-être mieux les jeux proposés en classe. Cette idée est à nuancer, dans la mesure où la perception du jeu en classe est majoritairement favorable voire très favorable pour 13 des 16 répondants dont le degré de pratique ludique personnelle est très variable. E9, peu joueuse, est réticente à s'impliquer dans un jeu en contexte pédagogique, tandis qu'E04 et E11, qui ont une pratique personnelle de jeu exceptionnellement intense, soulignent que l'efficacité du jeu en classe n'est pas automatique. Ainsi, leur pratique assidue semble les rendre plus exigeants quant à la dimension réellement ludique du jeu, ce qui va dans le sens de la recherche menée dans un autre contexte par Michel Lavigne (2016).

Conclusion

Les éléments recueillis dans le cadre de ce projet de recherche confirment la présence d'un apprentissage ludique des langues, qui s'exprime selon des modalités diverses et avec une intensité variable au sein d'un riche continuum allant du plus formel – comme la transformation *a minima* des jeux – au plus informel – comme

la pratique libre à visée purement ludique. Compte tenu du rôle de prescription accordé à l'enseignant par la plupart des répondants, et des échanges entre pairs de bonnes pratiques d'apprentissage, on peut faire l'hypothèse que les initiatives prises en classe afin de promouvoir le jeu en tant qu'outil d'apprentissage d'une LE peuvent avoir pour effet de légitimer et donc voire de favoriser un tel apprentissage. Suite aux réponses apportées aux deux enquêtes réalisées, nous avons identifié des pistes de travail pour mieux accompagner depuis un contexte institutionnel le développement de pratiques ludiques d'apprentissage des LE :

- Créer en classe une atmosphère propice à la participation.
- Diversifier les jeux proposés en classe de façon à prendre en considération la diversité des cultures ludiques des étudiants.
- Diversifier les compétences visées lors des jeux.
- Utiliser le jeu à tous les niveaux de langue, avec des publics de tous âges.
- Encourager les étudiants à identifier et expliciter leurs pratiques ludiques efficaces, puis à les partager en classe et hors classe.
- Établir et faire établir des répertoires commentés de jeux, puis mettre en place des dispositifs permettant la découverte active de ces ressources.
- Choisir et aider à choisir des jeux adaptés au niveau cognitif, au niveau de langue et aux intérêts ludiques des étudiants, afin que le jeu représente un défi attirant et réalisable.
- Donner la priorité aux applications ludonumériques qui, au-delà du contenu linguistique, proposent aussi un contenu socioculturel. De préférence, elles seront gratuites, n'exigeront pas une inscription préalable, occuperont peu d'espace de stockage, permettront de configurer le choix de la langue et pourront être utilisées hors ligne.
- Faire un suivi collectif des expériences ludiques en LE.
- Adopter une démarche plurilingue, en établissant des partenariats avec des étudiants et des collègues de différentes langues.
- Mettre en place des mécanismes visant à identifier des partenaires potentiels de jeu et promouvoir la création de communautés de jeu en LE, caractérisées par la diversité des profils de leurs membres (locuteurs natifs/non natifs ; enfants/adolescents/adultes ; différentes disciplines, etc.).
- Inclure l'usage raisonné du jeu dans la formation initiale et continue des enseignants.
- Poursuivre l'exploration des représentations et des pratiques de jeu chez les élèves et les étudiants de différents niveaux mais aussi chez les enseignants.

Bibliographie

Brougère, G. 2017. « Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], vol. 36 n° 2, <http://apliut.revues.org/5652> [consulté le 15 septembre 2017].

Lavigne, M. 2016. « Jeu et non-jeu dans les *serious games* », *Sciences du jeu*, n° 5, [En ligne] : <http://sdj.revues.org/648> [consulté le 15 septembre 2017].

Silva, H., Brougère, G. 2016. « Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères ». *Synergies Mexique*, n° 6, p. 57-68, [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Mexique6/silva_brougere.pdf [consulté le 15 septembre 2017].

Notes

1. L'équipe de recherche était constituée par G. Brougère (Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité), H. Silva (Facultad de Filosofía y Letras, Université nationale autonome du Mexique), V. Berry (UP13-SPC) et Ingrid Ramírez (FFL-UNAM). Ce projet a bénéficié du soutien du Centre de recherche interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation (Experice), de la FFL-UNAM, du Service des relations européennes et internationales de l'UP13, du Groupement d'intérêt scientifique « Jeu et sociétés » et de la *Dirección General de Asuntos del Personal Académico* de l'UNAM.

2. Sur le choix de la notion d' « apprentissage en situation informelle » plutôt que celle, plus courante, d' « apprentissage informel », voir Brougère, 2017, § 11, et Silva & Brougère, 2016 : 58.

3. Dans le cadre de cet article, nous présentons un bref aperçu d'une recherche beaucoup plus ample.

4. Sur le continuum formel/informel en didactique des langues et des cultures vu à la lumière du jeu, voir Silva & Brougère, 2016 : 61-62 et Brougère, 2017 : § 27-31.

5. Le lecteur intéressé par l'apprentissage des langues en situation informelle en lien avec le jeu trouvera des références utiles en consultant les trois articles cités, accessibles en ligne.