

**LE JEU EDUCATIF COMME COMPOSANTE DIDACTIQUE DANS
UN COURS DE FRANÇAIS POUR DE FUTURS INGÉNIEURS
ARABOPHONES / GAME-BASED LEARNING AS A DIDACTIC
COMPONENT IN A FRENCH COURSE FOR FUTURE ARABIC-
SPEAKING ENGINEERS¹**

[10.5281/zenodo.14341901](https://zenodo.org/record/14341901)

Résumé : Les pratiques enseignantes en classe de français donnent lieu à des réflexions incessantes dans le domaine de la didactique des langues et cultures. L'effort de l'enseignant se veut novateur et renouvelé constamment, notamment dans un contexte marqué par une rupture avérée entre la langue d'enseignement qu'est le français et le public-cible formé de futurs ingénieurs arabophones. La pédagogie par le jeu se présente comme une alternative complémentaire aux pratiques traditionnelles qui mettent en avant le jeu éducatif comme modalité d'apprentissage informel et comme source de motivation, de plaisir et de confiance en soi. Nous essaierons dans cet article de décrire une démarche expérimentielle ludique qui nous permet non seulement de créer un environnement détendu propice à l'apprentissage et favoriser la motivation des apprenants pour acquérir de nouvelles compétences linguistiques et langagières ainsi que culturelles en langue française.

Mots-clés : jeu éducatif, motivation intrinsèque, aspects émotionnels, LANSAD.

Abstract : Teaching practices in French classrooms give rise to constant reflections in the field of language and culture didactics. The teacher's effort must be innovative and constantly renewed, especially in a context marked by a clear disconnect between the language of instruction, French, and the target audience of future Arabic-speaking engineers. Game-based teaching is presented as a complementary alternative to traditional practices that emphasize educational games as a means of informal learning and as a source of motivation, pleasure and self-confidence. In this article, we will try to describe a playful experiential approach that allows us not only to create a relaxed environment conducive to learning, but also to encourage learners' motivation to acquire new linguistic/language and cultural skills in French.

Key words: game-based learning, intrinsic motivation, emotional aspects, LANSAD.

1. Introduction

Pour reprendre la citation du professeur allemand Emile Bailly dans un article publié en 1903 : « une langue vivante [...] s'apprend en vivant cette langue » (cité par Puren, 2021 : 1). Bien que le contexte dans lequel s'est révélée cette citation semble vieilli du point de vue historique, elle demeure d'actualité du point de vue pragmatique, notamment en ce qui a trait à la dimension technologique qui s'impose comme moyen essentiel accompagnant les modèles pédagogiques innovants.

En examinant de près la valeur intrinsèque qui se dégage de cette réflexion, nous pouvons la situer au cœur de nos propres préoccupations didactiques qui prévoient d'allier innovation pédagogique, apprentissage d'une langue étrangère et motivation chez les jeunes apprenants universitaires. Pour ne se limiter qu'au domaine de la DLC², l'expérientiel décrit par Puren en est l'élément capital qui élucide une configuration didactique qui peut être définie comme

¹ Adila MEHYAOUI, Ecole Nationale Polytechnique d'Oran Maurice Audin, Algeria, adila.mehyaoui@enp-oran.dz

² Didactique des Langues et Cultures.

« toute forme d'expérience vécue par l'apprenant directement en langue étrangère, qui est suscitée et exploitée par l'enseignant aux fins d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère. » (Puren, *ibidem* : 2)

Les différentes composantes notionnelles qui constituent la démarche expérientielle en DLC sont nombreuses et peuvent impliquer, l'affectif, l'émotionnel, le plaisir, la confiance, la créativité, l'imagination, la convivialité, etc., provoquée par des techniques intégrant des objets méthodologiques tels : le jeu, le chant, la poésie et le théâtre (*ibidem* : 3). C'est à ce titre que nous voulons mettre en œuvre, dans le présent travail, la démarche ludique qui a longtemps fait l'objet des apprentissages informels, évoquant la notion du jeu comme mode de loisir et de divertissement, « permettant de produire de l'excitation et de l'émotion, souvent dans un contexte de sociabilité » (Elias et Dunning, 1994 ; cité par Brougère, 2002 : 14). Nous porterons une réflexion spécifique aux aspects revêtus par le jeu didactique qui pourrait baliser nos pratiques pédagogiques dans le cours de français au profit d'apprenants non-francophones spécialistes d'autres disciplines.

2. Qu'est-ce que le jeu didactique ?

Une revue de la littérature existante au sujet du jeu et sa place dans les dispositifs d'apprentissage/enseignement le situe au cœur de diverses recherches qui le considèrent souvent comme une fin en soi ou comme un moyen palliatif chez les enseignants (Duquesnoy et *alii*, 2019). Toutefois, Gilson et Prémat (2018) admettent qu'il est possible de l'envisager comme un médium que la démarche didactique tente de rendre plus accessible auprès des élèves au confluent de deux niveaux de pratiques pédagogiques l'une tactique (accès au jeu par le contenu didactique) et la seconde stratégique (accès au contenu par l'intermédiaire du jeu).

Si l'on se réfère au contexte universitaire qui représente une institution formelle reposant sur des normes et des règles qui régissent l'acte d'enseignement/apprentissage, il en ressort une stratégie didactique qui est basée prioritairement sur des objectifs, des missions et des finalités. Cette structuration s'écarte en apparence de la représentation que nous avons sur le jeu d'une manière générale (Dargère, 2015 : 199), plus ancrée dans le monde du loisir et du divertissement (Brougère, 2002 : 14). Toutefois, il est aussi reconnu au jeu et au-delà du plaisir qui est éprouvé d'emblée, d'avoir « des effets éducatifs liés à la nature même de l'objet qui implique manipulation symbolique des significations » (*ibidem*). Autrement dit, le jeu rejoint la précédente structure d'une véritable institution régie par des règles, dotée d'un ensemble de missions à accomplir et répondant à des objectifs préétablis en ciblant des finalités à atteindre.

Brougère se refuse d'attribuer une définition stricte au terme *jeu* et préfère le caractériser à travers plusieurs critères afin qu'il soit considéré comme « une activité de second degré constituée d'une suite de décisions, dotée de règles, incertaine quant à sa fin et frivole car limitée dans ses conséquences » (2005 : 41). Cette représentation met en exergue la complexité de la notion du jeu, du moins dans la langue française, car « derrière le jeu », il existe « une grande diversité de jeux » (*ibidem* : 8). Nicole De Grandmont (1997) propose de son côté une typologie nécessaire à la mise en œuvre d'une pédagogie du jeu et distingue trois types de jeux : jeu ludique, jeu éducatif et jeu pédagogique. Cette distinction faite, suppose la mise en valeur de la notion du jeu qui sous-entend plusieurs atouts dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Le jeu ludique ou comme le désigne Sanchez et *alii* (2020) par le terme la *ludicisation*, est un procédé qui contribue selon eux à l'amélioration de la situation d'apprentissage. Les enseignants et les formateurs sont aujourd'hui enclins, voire encouragés, à proposer des situations d'apprentissage intégrant le jeu en tant que modalité pédagogique, à même de

convertir les situations d'apprentissage ordinaires en situations susceptibles d'être interprétées comme ludiques par les apprenants (*ibidem* : 6).

En termes d'apprentissages, il convient de maintenir le jeu ludique au niveau du divertissement, du plaisir et de l'amusement. Sans règles préétablies, il permet à l'individu d'explorer ses connaissances sans aide, ni support extérieur. Bien qu'il soit fortement admis chez les enfants en bas âge (moins de 6 ans), il a fait aussi ses preuves chez les plus âgés dans la construction de leur personnalité et le développement de leur capital intellectuel (De Grandmont, *ibidem*).

Toutefois, le jeu éducatif est « le premier pas vers la structure » (*ibidem*), qui n'est autre qu'une mise en règle de l'exploration ludique du jeu pour démontrer socialement ses compétences au regard d'une connaissance à acquérir. Même s'il est sans contraintes perceptibles, la notion du plaisir intrinsèque se voit diminuer par rapport au jeu ludique mais elle n'est pas totalement exclue. Le rôle de l'enseignant est de ce fait fondamental pour réguler et favoriser la motivation chez les apprenants. Il leur permet ainsi de contrôler leurs acquis et soutenir des apprentissages d'ordre intellectuel, affectif, et psychomoteur (Duquesnoy et *alii*, 2019 ; De Grandmont, *ibidem*).

Le jeu pédagogique quant à lui, est presque dénué de toute dimension divertissante, puisqu'il est principalement axé sur le devoir d'apprendre tout en faisant appel aux prérequis des apprenants. Ceci permet à l'enseignant de vérifier, tel un test ou un examen, leurs acquis et leurs habiletés dans le but de renforcer leurs compétences face à un savoir précis (De Grandmont, *ibidem*).

Après cette brève description des trois plans structurant la ludicisation en situation d'apprentissage, il nous appartient de reprendre la notion du jeu didactique liée à l'institution comme « entité sociale qui produit des affects, des percepts, et des concepts, légitimes pour les personnes [...] » (Sensevy, 2011 : 63). L'auteur caractérise le jeu didactique comme celui où les deux joueurs, à savoir le professeur et l'élève, coopèrent entre eux comme deux instances génériques (il peut y avoir plusieurs participants) qui sont « en transaction, autour d'un 'objet', dont il s'agit d'instruire, le Savoir » (*ibidem* : 65). Ceci revient à dire que le jeu qui met en commun les deux instances n'a de sens que si chacun d'eux joue son rôle permettant une activité didactique en co-action.

En milieu universitaire, cette activité se traduit par l'expérience didactique qui résulte d'un besoin éducatif formel ou informel. Comme le rapporte Brougère « une situation éducative peut ne produire aucun effet éducatif et une situation 'ordinaire' peut avoir des effets éducatifs » (2002 : 13), ce qui correspond concrètement à la mise en place d'une situation ludique avec ou sans objectifs préalables, structurée ou non, avec des activités libres ou imposées, axée sur l'apprentissage ou sur la simple exploration des connaissances.

C'est dans cette lignée que le présent travail s'inscrit dans une démarche qui vise la mise en œuvre d'une situation éducative non formelle qui s'adonne à un jeu didactique et éducatif réunissant le plaisir et l'apprentissage de concepts nouveaux, sans avoir le sentiment d'être évalué ou testé.

3. Regards sur l'intégration du ludique en classe de français

Comme le rapporte Rémon (2013 : 79), la prise en compte des aspects affectifs et émotionnels qui se manifestent dans une salle de classe est indispensable, a fortiori dans l'enseignement/apprentissage des langues qui se prêtent particulièrement à l'activation des émotions. Ces aspects affectifs recouvrent « un large domaine qui comprend les sentiments, les émotions, les croyances, les attitudes et qui conditionne de manière significative notre comportement » (Arnold, 2006 : 407 ; cité par Rémon, *ibidem*), et peuvent conduire à un apprentissage plus efficace qui découle des différents facteurs émotionnels étant stimulés, comme l'estime de soi, l'empathie, la motivation, ce qui

peut faciliter fortement le processus d'apprentissage d'une langue (Arnold, 1999 : 2 ; cité par Piccardo, 2007 : 41).

C'est pourquoi cette vision inspire nettement l'expérience que nous voulons appliquer en classe et qui s'appuie sur la pédagogie par le jeu. Les lignes de recherches présentées ci-après viennent apporter des éléments de réponse à la question du comment. Comment intégrer une dimension ludique éducative dans le cours de français qui s'adresse à de futurs ingénieurs arabophones ? Un public qui manifeste une réticence avérée envers le français qui est la langue d'enseignement et de communication par excellence dans les domaines technologiques et scientifiques en Algérie. Si nous évoquons la réticence des apprenants envers le français, c'est en partie à cause des différentes mutations que connaît le monde actuel avec l'émergence des médias sociaux qui favorisent l'anglais comme la langue la plus dominante dans le monde pour les recherches scientifiques et les avancées technologiques. Une seconde raison pour laquelle le français prend du recul dans le contexte universitaire algérien est justifiée par le biais de nombreuses analyses didactiques qui s'accordent sur le déclin de la qualité de l'enseignement de cette langue en tant que langue étrangère à travers tous les paliers éducatifs ainsi que le manque d'encadrement enseignant dans ce domaine (Mehyaoui, 2019).

Notre vocation en tant qu'enseignante de français nous amène à chercher le renouveau dans nos pratiques pédagogiques, et ce dans le but de donner sens à toute démarche entretenue dans le cadre de l'appui des compétences littéraires chez nos apprenants. Ceci leur permettrait de prendre conscience de l'importance de la diversité linguistique et culturelle que l'individu doit s'acquérir tout au long de son parcours académique, personnel et professionnel.

4. Repères méthodologiques

L'expérience que nous mettons en évidence dans ce travail, a été réalisée au milieu du premier semestre (mois de novembre) de l'année universitaire 2023/2024, avec trois groupes de quinze à vingt étudiants chacun, inscrits en première année FPST¹ à l'école nationale polytechnique d'Oran, Maurice-Audin (ENPO-MA). Le but majeur est de découvrir comment le jeu en classe peut susciter le plaisir d'apprendre chez les apprenants et participer à l'amélioration de leur capital linguistique et culturel en langue française. L'idée est d'intégrer dans notre démarche didactique, des séances de jeu hors programme semestriel, après chaque chapitre achevé. Les premières séances comportent des activités impliquant des séquences de jeu par le biais d'une projection de vidéos inspirées d'un jeu télévisé français proposant des quiz qui testent non seulement certaines connaissances de culture générale chez les candidats mais aussi leur logique, leur bon sens et leur aptitude à observer.

Nous pensons que ces compétences sont tout autant nécessaires pour la formation des futurs ingénieurs et peuvent constituer un moyen efficace pour l'apprentissage de la langue en les impliquant dans une dynamique qui contribue à développer l'esprit de l'équipe dans une ambiance conviviale et les encourager à faire appel à leurs stratégies cognitives, leur concentration, leur observation, à l'aide d'un raisonnement logique stimulé par la séquence du jeu proposée (Pereira, 2022). Au total, dix-neuf questions sont retenues pour notre séquence ludico-pédagogique à partir de la première édition du programme télévisé français *100% logique : la réponse est sous vos yeux*². Dans le jeu originel, cent candidats y participent sur le plateau mais aussi à la maison en famille sans limitation d'âge, de l'enfant de dix ans jusqu'à l'adulte de

¹ Formation Préparatoire en Sciences et Technologies.

² Emission de divertissement, diffusée sur la chaîne française *France 2*, le samedi 24 septembre 2022, url : <https://www.france.tv/france-2/100-logique-la-reponse-est-sous-vos-yeux/>

quatre-vingt ans, et quel que soit leur niveau de connaissances. La difficulté des questions posées est estimée en pourcentage, présentée sous forme d'une échelle qui varie entre 1 à 95% (de la plus facile à laquelle 95% de Français ont pu répondre, jusqu'à la plus difficile à laquelle seulement 1% ont pu être capable de répondre). Dès la première question, les candidats peuvent obtenir mille euros s'ils sont prédisposés à répondre correctement ; à défaut ils seront éliminés et leurs récompenses seront additionnées à la cagnotte finale qui sera remportée par celui qui aura la chance d'arriver à l'ultime question de 1%.

Pour nous en classe, les règles du jeu sont sommairement modifiées, notamment en ce qui a trait à la récompense en somme d'argent que nous ne pouvons honorer, mais aussi pour l'épreuve de rapidité qui est décisive pour départager les candidats. En remplacement du « buzzer » qui permet aux candidats de répondre, les apprenants se voient attribuer des feuilles servant de support de réponse conformément à l'ordre de diffusion des questions sur l'écran de projection. Les questions sont projetées sous forme de vidéos d'un à trois minutes, que nous avons extraites à partir d'environ deux heures de jeu télévisé, et diffusées selon une difficulté croissante. Le choix des séquences est conditionné par la durée de la séance de cours qui est limitée à quatre-vingt-dix minutes pour chaque groupe ainsi que les thèmes abordés qui sont les plus proches du contexte culturel des apprenants et leur profil académique.

5. Exemple d'une séquence de jeu didactique provoquant plaisir et motivation

Après avoir expliqué aux apprenants le principe du jeu *100% logique*¹ et dès la première question dont la difficulté est estimée à 80%, certains se vouent rapidement à l'esprit de compétition et cherchent à trouver la réponse en premier. Comme il s'agit de repérer parmi « un certain nombre de véhicules traversant un tunnel, celui qui arrive en premier en indiquant sa couleur », les voix des uns et des autres s'entremêlent en citant : « la couleur blanche », avant même la fin du chronomètre prévu pour la réponse qui est de trente secondes. Nous essayons, à ce moment précis, de recadrer les esprits en leur rappelant qu'il faut attendre la fin du chronomètre pour répondre et le faire sur le support papier et non pas oralement. L'un des étudiants se montre dubitatif et pose la question : « c'est la blanche ! Madame, n'est-ce pas ? ». D'autres s'exclament pour le rassurer : « oui c'est évident que c'est la blanche ! ». Encouragés par le degré de difficulté qui est attribué à cette première question, estimé à 80 bonnes réponses parmi 100 individus interrogés, la réponse fait l'unanimité chez presque tous les étudiants qui sont convaincus de détenir un bon sens d'observation. Certains réclament déjà leur récompense comme pour le jeu télévisé et s'amuse à négocier la somme d'argent qu'ils doivent percevoir en cas de bonne réponse.

Pour enchaîner, la forme des questions posées à 57% et 50% respectivement, commencent à retenir la curiosité des apprenants qui expriment la nécessité de leur répéter encore une fois la question et de leur accorder plus de temps pour répondre. Nous leur rappelons encore une fois qu'il s'agit de respecter les trente secondes prévues pour répondre comme dans le jeu d'origine et qu'il ne faut pas oublier que : « la réponse est sous vos yeux ». C'est la question à 57% qui est posée en second lieu pour les interroger sur le changement d'heure au printemps, « lorsqu'on avance les horloges en mars, si vous oubliez de changer l'heure de votre montre, serez-vous en avance ou en retard à un rendez-vous le lendemain ? ». Ceci nous arrête pour leur expliquer la notion de changement d'heure qui n'est pas appliquée en Algérie et qui semble être méconnue chez certains apprenants. L'autre question à 50 % est très différente mais sollicite un peu plus la perspicacité des participants lorsqu'on leur demande de trouver : « combien reste de moutons chez un fermier qui les donne tous sauf six, sachant qu'ils sont au

¹ Pour notre jeu, nous n'avons gardé que la première partie de l'intitulé du jeu originel.

nombre de dix au départ ? ». Ceux qui répondent *quatre* sont nombreux, d'autres expliquent qu'ils ne lui restent que *six*, puisque c'est précisé « sauf six », d'autres encore semblent plus réflexifs et craignent le piège. A la découverte des réponses, ceux qui sont contents d'avoir vu juste, se montrent assez fiers de leur performance, ceux qui ont hésité ou répondu faux, justifient leur position, par rapport à la forme de la question posée prêtant à confusion de première vue, et sont confortés par l'échec de certains candidats et même des personnalités connues dans le jeu originel.

L'esprit compétitif entre les étudiants s'accroît avec l'augmentation de la difficulté des questions. La plupart des présents cherchent à participer activement et à reporter la bonne réponse sur la feuille dédiée. Les questions à 44%, 42 %, 38%, 33% et 31% se succèdent et révèlent au fil de l'eau, plusieurs informations nouvelles et donnent lieu à une recherche intellectuelle plus développée. Citons l'exemple de la question à 31% qui demande à « trouver une expression familière en français à partir d'une séquence composée de plusieurs occurrences des deux mots *peur* et *mal* ». Le but est de pouvoir déduire l'expression « plus de peur que de mal », ce qui n'a pas fait l'unanimité chez la plupart des apprenants qui disent ignorer cette expression, bien qu'elle soit couramment employée dans le parler algérien commun.

Une question à 27 % prévoit de trouver « le mot magique de sept lettres qui se cache sur l'image », une image qui dévoile tout simplement les sept lettres du mot *magique*, disposés en vertical avec des tailles et polices différentes pour chaque lettre. Tous les étudiants répondent correctement à cette question, parmi lesquels certains ne s'empêchent pas de vanter leur supériorité par rapport aux Français qui n'ont su répondre qu'à raison de 27%, bien que dans le jeu effectif, il y a eu un sans-faute aussi chez les participants.

Deux questions de 15% et quatre de 10% sont projetées successivement, parmi lesquelles figure une question qui propose de « compléter une suite logique », ce qui rappelle le type d'exercices que les apprenants ont l'habitude d'avoir en mathématiques. Certains participants semblent déçus à la suite de cette étape peu glorieuse au moment où d'autres se sont mis à justifier leur propre interprétation de la suite logique qui prévoyait de calculer le nombre de voyelles dans les mots proposés au lieu de compléter seulement la suite des nombres inscrits devant chaque mot.

Un exemple d'une autre question à 10%, suggère de « trouver l'arme commune à un anarchiste, un monarchiste, un architecte et un charcutier ». Cette question fait référence particulièrement à des aspects linguistiques que les apprenants demandent à mieux élucider. En effet, nous avons dû expliquer chaque terme au préalable, pour mieux recadrer le contexte dans lequel s'inscrit la question posée et qui est censée mobiliser beaucoup plus leur sens d'observation que leurs prérequis linguistiques. Pourtant, c'est l'effet contraire que cette question a dû produire, sachant que des réponses comme « un sabre », « un couteau » ont été les plus récurrentes. La réponse « une arche » s'est aussi répétée dans les différents groupes, sachant que le mot n'est pas présent en entier dans les quatre termes et ne représente pas exactement une arme. Les apprenants se sont accordés un peu plus de temps à la suite d'un débat mouvementé provoqué par la question, afin d'approfondir leur investigation et valider enfin la réponse « arc », qui n'a pas retenu l'attention d'un grand monde parmi les participants dont certains n'admettent pas un arc comme une véritable arme.

Enfin, les questions à 5% et à 1 % correspondent à un degré de difficulté plus élevé, ce qui favorise l'impatience des apprenants à découvrir celles qui permettent aux trois finalistes de gagner jusqu'à 100000 euros. Une des questions à 1% propose de « découvrir le code d'un cadenas » à l'aide d'un ensemble de propositions qui guident l'esprit logique des participants. Environ 90% des étudiants ont pu déceler le code recherché, ce qui a provoqué explicitement leur satisfaction en découvrant la réponse exacte. Plusieurs étudiants se hâtaient pour projeter leur réponse sur le tableau devant

leurs camarades afin d'expliquer le raisonnement qu'ils ont adopté pour y arriver. Encore une fois, l'un d'eux s'exclament : « nous sommes plus intelligents que les Français ! ». La même dynamique se manifeste après la question du dernier finaliste à 1%, sachant que fortuitement, il n'y a eu qu'un seul étudiant dans chaque groupe ayant pu trouver la bonne réponse. Dans le troisième groupe, où la bonne réponse tardait à émerger, nous profitons de l'occasion pour relancer la motivation des apprenants en leur précisant que dans les deux groupes précédents, la réponse a été bel et bien retrouvée. Ce qui a fait écho chez eux immédiatement, où l'un d'eux a pu découvrir l'astuce derrière la liste des couples chiffres-lettres, où chaque lettre correspondait au même rang de l'énumération proposée ((1, lettre p) pour premier, (2, lettre e) pour deuxième, ..., (5, lettre u) pour cinquième). Avec cette dernière épreuve, le jeu prend fin en classe comme dans le programme télévisé dans une atmosphère très détendue, où les apprenants exprimaient clairement leur contentement avec un sentiment d'avoir vécu un moment agréable sans voir le temps passer. Certains parmi eux demandaient qu'il y ait autant de séances intégrant le jeu comme démarche didactique, au moment où d'autres préféreraient que ce soit le cas pour le restant du programme annuel.

6. Discussions

A l'aide d'une approche compréhensive (Lapassade, 2016 ; Puren, 2010 ; Narcy-Combes, 2005 ; cités par Mehyaoui, 2019) combinée à la démarche expérientielle (Puren, 2021) décrite ci-dessus, il nous revient de récapituler les paramètres reconstituant la notion du *jeu didactique* à des fins éducatives qui est mis en avant depuis le début de la séquence du jeu intitulé, *100% logique*.

A partir des premières réactions des apprenants, le jeu peut être révélateur d'une certaine *estime de soi* qui se développe chez eux, une image qui revient au fil de l'évolution de la séquence ludique au vu de la comparaison qu'ils font, soit avec leurs camarades, soit avec des Français ayant participé à ce jeu en tant que candidat ou en tant que répondant, représentés par des pourcentages caractérisant le degré de difficulté des questions. Cette forme de *concurrence intellectuelle* qui se manifeste n'est pas péjorative en soi, au contraire, elle encourage les apprenants à s'impliquer fortement dans l'expérience collective qui se présente à eux, et par le fait même, constitue un bon déclencheur de prise de parole.

Participer à ce jeu avec plaisir et enthousiasme, sans s'attendre à une quelconque récompense à l'instar du jeu originel, met en jeu la *motivation intrinsèque* à l'accomplissement (Schmoll, L. et Schmoll, P., 2012 : 203), dans laquelle les apprenants expriment le sentiment d'avoir relevé un défi face à une participation de masse, tandis qu'un bon nombre de candidats a failli. Les séquences ludiques impliquant un contact implicite avec les mots, leur signification et leur place en tant qu'objet stimulant la logique des apprenants, mettent en évidence un *accès aux connaissances* d'une manière *informelle*. Nous avons vu comment les participants à notre jeu ont exprimé le besoin de comprendre le sens de chaque mot parmi *l'anarchiste, le monarchiste, l'architecte et le charcutier*, pour arriver, par la suite, à en déduire l'arme qui les lie tous. Bien que la question initiale suscite principalement le sens d'observation des apprenants, ils se sont adonnés au préalable, à un second exercice profitable à leur bagage linguistique, enrichi par de nouvelles notions qu'ils ignoraient auparavant.

S'ajoute à la dimension linguistique, la *rencontre interculturelle* avec le contexte français, où une bonne majorité des apprenants semble ignorer le système de changement d'heure printemps/automne, en plus de ne pas reconnaître l'expression familière « plus de peur que de mal ». Faire une entrée par le jeu semble propice à la l'apprentissage de l'altérité, ce qui permet de créer une passerelle avec la culture de l'Autre, de favoriser l'ouverture culturelle et d'impliquer la langue comme modalité

d'expression culturelle et identitaire (Abdallah-Preteuille, 1991 : 306 ; cité par Mehyaoui, 2022 : 113).

Du point de vue du *rôle de l'enseignant* dans le jeu éducatif, nous pouvons le situer au niveau de nos différentes interventions actives tantôt pour rappeler les règles du jeu et tantôt pour expliquer des notions et des concepts nouveaux. De ce fait, et comme cité précédemment, avec l'élève, l'enseignant constitue une des deux instances indispensables pour l'animation du jeu didactique qui s'implique en tant qu'intermédiaire pour faciliter l'accès aux apprentissages formels et informels et réguler les aspects affectifs et émotionnels des participants (Sensevy, 2011).

Conclusions

Intégrer une pédagogie par le jeu dans le cours de français au supérieur, constitue pour nous, une occasion de favoriser la diversification des méthodes d'enseignement/apprentissage en DLC. En effet, « le jeu représente une modalité éducative dans la mesure où il induit un enseignement apprentissage » (Dargère, 2015 : 206).

Cette première expérience avec un public restreint en nombre nous apporte de belles pistes de réponses sur le plan affectif et émotionnel stimulé par la démarche ludique. Piccardo nous le rappelle à son tour, « si un enseignement approprié du point de vue affectif se met en route l'atmosphère est tout de suite très positive donc favorable à l'apprentissage » (2007 : 45).

En effet, ces aspects émotionnels positifs tels que le plaisir, la motivation, l'empathie, le rire, etc., articulés aux *méthodes d'enseignement* qui sont mises en place en classe de langue ne laissent pas indifférents les chercheurs de la DLC qui s'accordent explicitement au sujet de leur impact direct sur la qualité d'*apprentissage* (Rémon, 2013 : 79). Le recours aux expériences didactiques en mode ludique est très récurrent dans les contextes éducatif et universitaire qui s'appuient souvent sur des jeux numériques tels les jeux d'évasion pédagogique, les jeux sérieux, les plateformes en ligne, etc. (Rodi, Dherbey Chapui et alii, 2022 ; Eber, 2003).

Par conséquent, les méthodologies d'enseignement dites innovantes se focalisent principalement sur tout ce qui est numérique intégrant les nouveaux outils technologiques les plus performants (Puren, 2022), une dimension que nous ne mettons pas en valeur dans le présent travail bien que pour la diffusion du jeu en classe, il nous a fallu un travail préalable pour extraire les séquences vidéo avec des logiciels de retouche, en plus des outils de projection qui sont nécessaires pour la diffusion des vidéos.

L'intérêt principal de notre démarche se manifeste au contact du terrain qui modifie le processus d'enseignement/apprentissage traditionnel qui est axé sur les objets à instruire, au profit d'une approche *humaniste* visant les émotions (Stevick, 1990 ; cité par Piccardo, *ibidem* : 32) qui concernent tout à la fois :

« Désir de communiquer avec une personne concrète, confiance en soi, motivation interpersonnelle, motivation groupale, confiance dans ses possibilités en langue cible, attitudes intergroupales, climat intergroupal et personnalité. » (Arnold, 2006 : 411 ; cité par Rémon, *ibidem* : 79)

Le rôle de l'enseignant est tout autant primordial dans l'approche expérientielle ludique de la classe de langue. Si nous sommes convaincus que le foisonnement émotionnel est bel et bien activé chez les apprenants, il reste à s'interroger sur le type des modalités relatives au jeu éducatif à intégrer dans la démarche didactique pour mieux appréhender le contact avec la langue dans toutes ses composantes langagières, linguistiques, culturelles, etc.

Références bibliographiques

- Brougère, G., 2002, « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels », *Education et sociétés*, 10, p.5-20.
- Brougère, G., 2005, *Jouer/Apprendre*, Economica.
- Dargère, V., 2015, « Le jeu, une modalité éducative ? Une expérience de la contrainte en situation pédagogique », *Le Sociographe*, p. 197-212.
- De Grandmont, N., 1997, *La pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles.
- Duquesnoy, M. ; Gilson, G. ; Lambert, J. et Preat, Ch., 2019, « La pédagogie du jeu. Dossier de veille et de curation sur la pédagogie du jeu », <https://portaleduc.net/website/la-pedagogie-du-jeu-2/> (consulté le 29/11/2023).
- Eber, N., 2003, « Jeux pédagogiques. Vers un nouvel enseignement de la science économique », *Revue d'économie politique*, 113.4, p. 485-521.
- Gilson, G., Préat, Ch., 2018, « Les jeux (vidéo) en contexte scolaire : quand les cultures ludiques s'invitent en classe », in LUDOVIA 2018, Colloque scientifique International LUDOVIA (14ème édition) – Ax-les-Thermes– Ariège (France).
- Mehyaoui, A., 2019, « Conception de ressources pédagogiques multimédias pour l'enseignement du français langue de spécialité à un public non-francophone. Cas de l'ENSET d'Oran/ENP d'Oran », Thèse de Doctorat, Université de Mostaganem, Algérie.
- Mehyaoui, A., 2022, « Pour une approche interculturelle du texte littéraire en classe de français en Roumanie : vers une dynamique télécollaborative », *Studii și cercetări filologice. seria limbi străine aplicate / philological studies and research. applied foreign languages series*, 21, p.111-124.
- Pereira, C.R., 2022, « Réflexions sur le processus d'enseignement apprentissage dans le contexte de la pandémie de Covid-19 dans le Minas Gerais », *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 1, p. 94-118.
- Piccardo, E., 2007, « Humain, trop humain : Une approche pour esprits libres : De la nécessité d'une dimension humaniste dans la didactique des langues », *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 19, p. 21-49.
- Puren, Ch, 2021 « L'"expérientiel" en didactique des langues-cultures. Essai de modélisation », *La didactique des langues-cultures comme domaines de recherche*, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021c/> (consulté le 15/11/2023).
- Puren, Ch., 2022, « Innovation didactique et innovation technologique en didactique des langues-cultures : approche historique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 41.1.
- Rémon, J., 2013, « Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques », *Lidil*, 48, p. 77-95.
- Rodi, M., Dherbey Chapuis, N., Geoffre, Th., et Alvarez, L., 2022, « Faciliter l'accès à l'apprentissage du français pour tous au sein de parcours adaptables de jeux éducatifs numériques », *Alsic*, 1. 25.
- Sanchez, E., Romero, M., et Viéville, Th., 2020, *Apprendre en jouant*, Editions-Retz.
- Sensevy, G., 2011, *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, De Boeck Supérieur.
- Schmoll, L., Schmoll, P., 2012, « Communautés de jeu et motivations à apprendre : Les hypothèses didactiques de Thélème, un jeu multi-joueurs en ligne pour l'apprentissage des langues », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, p. 202-206.

Adila MEHYAOUI, maître de conférences en didactique à l'Ecole Nationale Polytechnique d'Oran, Maurice Audin (ENPO-MA) en Algérie. Passionnée par le numérique et les modes de son intégration comme modalité d'enseignement/apprentissage de la langue au profit de futurs ingénieurs en Sciences et Technologie. Ma double vocation en tant qu'ingénieure en informatique et docteure en didactique de la langue française me permet de mener des travaux de recherche qui se situent à la croisée de trois axes, l'ingénierie pédagogique multimédia, la vulgarisation scientifique ainsi que l'innovation pédagogique pour des publics non-spécialistes en langue.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6930-3902>

Received: June 25, 2024 | Revised: October 15, 2024 | Accepted: November 5, 2024 | Published: December 15, 2024