

淡江大學法國語文系碩士班  
碩士論文

指導教授：張國蕾

共同指導教授：Catherine Dessinges

遊戲活動在法語教學中的應用：  
以兩所台灣高中為例

研究生：吳沚盈 撰

中華民國 109 年 1 月

Université Jean Moulin Lyon III  
Faculté des Lettres et Civilisations

Mémoire de Master 2 de Parcours Etudes Français Polyvalentes  
Soutenu le 21 juillet 2020

**Les activités ludiques dans le FLE :**  
**Etude du cas de deux lycées taiwanais**

Présentée par **NG Chi Ieng**

Sous les directions de :

Madame **CHANG Kuo-Lei** – l'Université Tamkang

Madame **DESSINGES Catherine** – l'Université Jean Moulin Lyon III

Année universitaire 2019 – 2020

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont aidé à réaliser mon mémoire, surtout dans la période de difficulté de cette année.

En premier lieu, je remercie très sincèrement mes deux directrices de mémoire, madame Kuo-Lei CHANG, professeur du département de français à l'Université Tamkang et madame Catherine DESSINGES, professeur en sciences de l'Information et de la Communication à l'Université Jean Moulin Lyon III. Elles m'ont guidé, m'ont aidé, m'ont encouragé tout le long de ce travail de recherche. Leurs compétences m'ont permis de développer d'enrichissant mes réflexions.

Je remercie également madame Fabienne BOISSIERAS, professeur de la Langue et Littérature Françaises à l'Université Jean Moulin Lyon III, membre du jury de mon mémoire, pour son enseignement, son aide pendant cette année de mes études en France.

J'éprouve une gratitude à l'égard de madame Nicole CURNAC et monsieur Jordan BAJEUX pour leurs soutiens linguistiques.

Mes remerciements s'adressent aux élèves du lycée Nouveau Taipei de la municipalité du Nouveau Taipei et lycée Bai Ling de la municipalité de Taipei ont accepté de répondre à mon questionnaire et ont participé toujours mon cours avec l'énergie. Ils m'ont permis de rester passionnée par l'enseignement. Sans leur collaboration, ce travail ne serait pas ce qu'il est.

Remerciements chaleureux à mon fiancé de m'accompagnait en France et à ma famille, qui n'ont jamais cassé de me soutenir et de m'encourager. Je m'adresse également ma reconnaissance à mes camarades de master qui a partagé ce parcours d'étude pendant trois ans avec moi.

Enfin, une pensée particulière pour ma meilleure amie, mon âme sœur mademoiselle Un I CHOU qui nous a quitté malheureusement bien trop tôt.

NG, Chi ieng

論文名稱：遊戲活動在法語教學中的應用：

頁數：108

以兩所台灣高中為例

校系(所)組別：淡江大學 法國語文 學系碩士班

畢業時間及提要別：109 學年度第 1 學期碩士學位論文提要

研究生：吳沚盈 指導教授：(臺灣)張國蕾、(法國)Catherine Dessinges

論文提要內容：

自 1970 年代溝通式教學法 (l'approche communicative) 的出現，遊戲便在法語教學中盛行。從角色扮演到嚴肅遊戲(Serious game)，遊戲在外語教學中仍然不斷創新。許多研究都證實遊戲能為教學雙方帶來正面影響，其有助啟發思考、分析、理解、創造等能力。而實踐教學法(la perspective actionnelle)的出現更令學生能透過任務、遊戲等方式在「真實」的情境中學習目標語言在日常生活的應用。

法語教學在台灣發展至今已超過半個世紀。隨著教育政策的改革，法語的學習由大學學習階段延伸至高中、國中，甚至國小。全台現今約有一萬五千名不同程度的法語學習者，是繼日語之後最多人學習的外語之一。雖然台灣的法語教學在政策上已有卓越的發展，但是在教學上我們仍然面對困難，像是學生學習動機偏低、教學成效不理想等。特別對於高中階段的學習者，必修課和升學的壓力更影響他們學習法語的態度。本研究旨在了解遊戲活動在法語教學中的角色，並透過問卷調查了解遊戲對台灣高中生法語學習的影響及其成為課堂主要教學方法的可能性。

本研究的第一章聚焦於遊戲與教育、遊戲與法語教學、遊戲與學習動機三個層面的相關理論。而第二章將會介紹台灣外語教學的發展，特別是高中階段的英語和法語教學。第三章為研究方法的介紹及問卷分析。

關鍵字：遊戲、法語教學、台灣高中法語學習

\*依本校個人資料管理規範，本表單各項個人資料僅作為業務處理使用，並於保存期限屆滿後，逕行銷毀。

表單編號：ATRX-Q03-001-FM030-03

**Title of Thesis:** Games in teaching French as a foreign language: Case study of two Taiwanese High Schools

**Total pages:** 108

**Key word:** Games, teaching French as a foreign language, FFL learning in Taiwanese High Schools

**Name of Institute:** Master program, Department of French, Tamkang University

**Graduate date:** January 2021

**Degree conferred:** Master

**Name of student:** NG, Chi Ieng 吳沁盈

**Advisor:** Kuo-Lei Chang (Taiwan), Catherine Dessinges (France)

**Abstract:**

Since the emergence of Communicative language teaching (*l'approche communicative*) in the 1970s, games have become popular in French teaching. From role playing to serious games, they are still constantly innovating in language teachings. Many studies have proved that games can bring a positive impact on both teaching and learning, which can also improve the abilities of thinking, analyzing, understanding, and creating. Plus, the appearance of task-based language teaching (*la perspective actionnelle*) allows students to learn the language in "authentic" situations through tasks, games, which places emphasis on learning how to use the language in everyday speech.

French as a foreign language (FFL) has developed in Taiwan for more than fifty years; its learning has extended from the university to high school, junior high school, and even elementary school due to the reforms of the education policy. Today, there are about 15,000 learners of French of various levels in Taiwan, as French has become one of the most popular foreign languages after Japanese. Although FFL teaching has achieved remarkable developments in the policy aspect in Taiwan, difficulties in the teaching field remain, such as students with weak motivation and less effective teaching outcomes. Especially for the high school students, the pressure of compulsory courses and entry to the higher establishment always affect their attitude towards learning French.

The purpose of this study is to understand the role of games in FFL teaching. We investigated the impact of games on the FFL teaching of Taiwanese high school students and the possibility of games becoming the main teaching method in FFL through questionnaire surveys.

Chapter I focuses on three aspects of relevant theories: game and education, game and FFL teaching, and game and learning motivation. Chapter II introduces the development of foreign language teaching in Taiwan, especially the teaching of English and French in

high school. Chapter III introduces of the methodology and the analysis of the questionnaire.



According to “TKU Personal Information Management Policy Declaration”, the personal information collected on this form is limited to this application only. This form will be destroyed directly over the deadline of reservations.

表單編號：ATRX-Q03-001-FM031-02

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>I- LE JEU DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE</b> .....	6
1.1 La notion du jeu.....	6
1.1.1. Les définitions .....	6
1.1.2 Les classifications des jeux .....	8
1.2 Le jeu et l'éducation.....	10
1.2.1 L'histoire du jeu dans l'enseignement .....	10
1.2.2 Les différents types de jeu dans l'enseignement.....	13
1.2.2.1 Le jeu ludique.....	13
1.2.2.2 Le jeu éducatif.....	14
1.2.2.3 Le jeu pédagogique.....	15
1.2.2.4 La pédagogie du ludique .....	15
1.2.2.5 Le jeu sérieux .....	15
1.3 Le jeu et les didactiques des langues.....	16
1.3.1 Les approches en didactique du Français Langue Etrangère.....	18
1.3.2 L'évolution et les théories relatives de l'approche communicative .....	20
1.3.2.1 Le développement.....	20
1.3.2.2 La compétence de communication.....	21
1.3.2.3 L'acte de langage .....	23
1.3.3 Les principes de l'approche communicative.....	24
1.3.3.1 Les activités ludiques dans l'approche communicative.....	25
1.3.4 De l'approche communicative à la perspective actionnelle .....	27
1.3.4.1 Les compétences générales individuelles dans l'apprentissage de langue.....	30
1.3.4.1.1 Les savoirs ou la connaissance déclarative.....	30
1.3.4.1.2 Les habiletés et les savoir-faire .....	31
1.3.4.1.3 Les savoir-être .....	31
1.3.4.1.4 Les savoir-apprendre .....	32
1.3.4.2 Les tâches dans la perspective actionnelle.....	34
1.4 Le jeu et la motivation d'apprentissage .....	35
1.4.1 Les définitions de la motivation .....	35
1.4.2 La motivation en apprentissage .....	38
1.4.3 L'impact du jeu sur la motivation .....	39
<b>CONCLUSION</b> .....	41
<b>II- LA LANGUE ETRANGER DANS L'ETABLISSEMENT</b>	
<b>SECONDAIRE A TAIWAN</b> .....	42
2.1 Présentations générales.....	42
2.1.1 Contexte linguistique .....	42
2.1.2 Le système scolaire.....	43
2.1.2.1 L'école maternelle .....	44
2.1.2.2 Le primaire.....	44
2.1.2.3 Le secondaire.....	45
2.1.2.4 Le supérieur .....	46

2.1.2.5	Les <i>buxiban</i> .....	47
2.2	Les langues étrangères dans le secondaire .....	48
2.2.1	L'anglais .....	48
2.2.2	Le français.....	49
2.3	Les promotions de langue étrangère du ministère de l'Education taïwanais....	51
2.3.1	Les stratégies et l'évolution des cours des langues étrangères au lycée.....	51
2.3.2	Les difficultés .....	52
	CONCLUSION .....	55
<b>III- LA PRATIQUE DU JEU DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE A</b>		
<b>TAIWAN 56</b>		
3.1	La méthode de recherche .....	56
3.1.1	Le cours de français du Lycée Bai Ling de la municipalité de Taipei.....	56
3.1.2	Le cours de français du Lycée Nouveau Taipei de la municipalité du Nouveau Taipei.....	57
3.2	Les jeux pratiqués .....	58
3.2.1	La conception des jeux .....	58
3.2.2	L'activité ludique « Je connais la règle ! » .....	59
3.2.3	L'activité ludique « Où sont mes camarades ? » .....	62
3.3	L'utilisation d'un questionnaire.....	63
3.3.1	La méthode appliquée .....	63
3.3.2	L'analyse du questionnaire .....	64
3.3.2.1	La compréhension préliminaire des habitudes d'étude.....	64
3.3.2.2	L'influence du jeu sur la motivation .....	69
3.3.2.3	La comparaison entre la méthode traditionnelle et ludique .....	72
3.3.2.4	Les analyses concernant l'activité ludique « Je connais la règle ! » .....	77
3.3.2.5	Les analyses concernant l'activité ludique « Où sont mes camarades ? » .....	82
3.3.3	Synthèse des résultats .....	85
	CONCLUSION.....	87
	BIBLIOGRAPHIE .....	89
	TABLEAU DES TABLEAUX .....	95
	TABLEAU DES FIGURES .....	95
	TABLEAU DES GRAPHIQUES .....	95
	ANNEXES .....	97
i.	Entretiens textuels en ligne avec les apprenants sinophones.....	97
ii.	Feuille de l'activité ludique « Je connais la règle ! ».....	99
iii.	Feuilles accomplies par les élèves.....	100
iv.	Cartes de l'activité ludique « Où sont mes camarades ? ».....	103
v.	Exemplaire du questionnaire .....	104
vi.	Impressions des élèves .....	108

## INTRODUCTION

Aujourd'hui, le jeu a une relation étroite avec nos vies quotidiennes. Outre les jeux traditionnels nous jouons aussi sur nos smartphones et nos ordinateurs. Pour le concepteur de jeu cela peut être un gagne-pain et pour le joueur cela peut servir d'outil d'apprentissage, mais qu'il soit un sport, une carrière, un outil pédagogique, le jeu ne se pratique pas seulement « juste pour le plaisir », il peut aussi avoir des effets positifs sur nos vies. Le jeu peut aussi être pris au sérieux. Dès les années 1970, l'utilisation du jeu est commune dans l'apprentissage de la langue. Du jeu de rôle à *Kahoot!*<sup>1</sup>, son développement, ancien et complexe continue avec le progrès. De nombreux travaux de recherche ont confirmé que le jeu occupe une place importante dans le processus d'apprentissage. Effectivement, l'apprentissage ne repose plus sur la connaissance par cœur, comme autrefois, et l'activité ludique est l'une des méthodes qui permet aux élèves de comprendre, de réfléchir et d'inventer.

Cependant, le jeu n'est guère utilisé dans les établissements secondaires taïwanais. En effet, dans la culture chinoise, l'idée que le jeu s'oppose toujours au travail est très présente, comme on peut lire dans le grand œuvre chinois du XIII<sup>e</sup> siècle *Classique des Trois Caractères*<sup>2</sup> « le travail est le chemin vers le succès, le jeu est inutile » (*qin you gong, xi wu yi*). C'est ainsi qu'au lycée, nous nous concentrons sur le travail et les examens. L'activité ludique n'apparaît pas souvent, car elle a toujours été considérée comme un instrument futile pour l'apprentissage. Sous la pression énorme des examens, la réussite scolaire est réellement très valorisée dans l'éducation taïwanaise. La méthode traditionnelle (ou plutôt la pédagogie transmissive) est toujours couramment utilisée, car elle « consiste à présenter d'emblée les connaissances ou savoir-faire à maîtriser, généralement sous forme de résumé illustré ou non d'exemples, puis à proposer une série d'exercices d'application destinés à automatiser ces connaissances et à les rendre opérationnelles<sup>3</sup> », ce qui relativement prend peu de temps pour transmettre plus de connaissances.

---

<sup>1</sup> Une plate-forme Internet d'apprentissage ludique fondé par Johan Brand, Jamie Brooker et Morten Versvik avec l'Université norvégienne de sciences et de technologie et a été lancé en 2013.

<sup>2</sup> *San zi jing* 三字經. C'est manuel pour les enfants qui résume la pensée confucéenne, la version originale chinoise est écrite en vers de trois caractères.

<sup>3</sup> Guénola Jarno-El Hilali. *Enseigner et apprendre la grammaire : le cas de la phrase et de la ponctuation au cycle II*. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011, p.128

Le stress des cours obligatoires et la préparation de concours d'entrée dans les établissements supérieurs expliquent pourquoi les élèves ne traitent pas sérieusement du cours de français, d'après la recherche de Natalie Cotton<sup>4</sup>.

Concernant la didactique du FLE, qui existe depuis plus de cinquante ans à Taïwan, le premier département du français a été ouvert en 1963 à l'Université de la Culture Chinoise, et l'Université Tamkang a commencé à enseigner le français. De plus, certains lycées taiwanais ouvraient des cours de langue étrangère au choix. En 2011, les statistiques du Centre de Formation Langagier et de Test à l'Université de Taïwan a montré qu'il y aurait environ 15 900 apprenants de français à Taiwan, tous niveaux confondus<sup>5</sup>. La langue française a en effet un rôle important dans l'enseignement de la langue étrangère à Taïwan aujourd'hui.

La progression de l'enseignement du FLE est évidente, le nombre d'apprenants de français croît chaque année. Cependant il existe encore des défis. Certains élèves sont incapables de réussir au niveau B1 de DELF après quatre ans de formation universitaire du département du français. Selon la recherche du Centre de Formation Langagier et de Test, l'apprenant doit généralement atteindre le niveau B1 après deux ans d'études en licence de français. Néanmoins, les recherches montrent qu'après un ou deux ans d'apprentissage du français, 62% des apprenants (étudiants et lycéens inclus) atteignent le niveau A1 mais plus difficilement le niveau A2. La difficulté d'apprentissage du FLE pour les sinophones demeure, même si nous avons une certaine expérience dans ce domaine.

La langue française et la langue chinoise sont radicalement différentes. D'après Béatrice Bouvier (2003), la morpho-syntaxique existe rarement dans la langue chinoise en raison de l'invariabilité des caractères, et il est difficile pour les apprenants sinophones de comprendre la logique et la grammaire de la langue française. Ils consacrent donc plus de temps à travailler sur la théorie grammaticale qu'à pratiquer l'expression orale. Effectivement, nous n'avons jamais besoin de nous préoccuper de la conjugaison ou du temps employé dans la langue chinoise, mais de l'ordre des caractères dans la phrase.

---

<sup>4</sup> Nathalie Cotton, *L'apprentissage et l'enseignement du français à des étudiants sinophones à Taiwan : enquête sociodidactique en milieu universitaire*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université de Franche-Comté, 2012, p.52

<sup>5</sup> 第二外語能力測驗 (基礎級) : 法語研究報告, 財團法人語言訓練中心, 2011, p.F-3 (L'épreuve des compétences de langues étrangères (niveau élémentaire) : rapport de recherche de la langue française)

A cause de ces disparités, les débutants ont besoin d'une période longue pour se familiariser avec cette langue étrangère. Durant cette période de nombreux élèves perdent facilement leur motivation à cause de la frustration, de plus, ils doivent faire face aux pressions d'autres disciplines, cela leur fait perdre la confiance et l'intérêt pour l'apprentissage de la langue française. Réduire les différences entre ces deux langues est impossible, pourtant l'amélioration des méthodes d'enseignement facilite possiblement leur apprentissage. Pour cela, nous devons tout d'abord constater quelques obscurités dans l'enseignement à Taïwan : l'enseignement dispensé est passif (cours magistraux, les élèves écoutent et mémorisent) ; le professeur est démotivé à cause de l'échec d'apprentissage des élèves ; il néglige les élèves au fond de la classe ...etc. De plus, « le manque d'uniformisation, d'une véritable présence au sein des programmes, l'absence de cette matière dans l'examen d'entrée et enfin, le manque de postes à plein temps pour les enseignants<sup>6</sup> », sont autant de problèmes qui ne sont pas encore résolus dans l'enseignement du FLE au lycée. De surcroît, les cours de français au lycée ont généralement lieu entre les cours obligatoires ou après tous les cours de la journée, et les élèves surchargés de travail, ont des difficultés à se concentrer. Ce sont probablement les raisons qui mènent à des difficultés dans l'apprentissage du français par les élèves taïwanais.

La motivation de l'apprenant a une influence importante sur son travail, c'est un moteur de progrès. Comprendre ce qui va motiver les élèves taïwanais est indispensable. Dans mon cas personnel, ma motivation initiale est la mélodie de la langue française. Après plusieurs années d'apprentissage, c'est la culture française, surtout dans les domaines de la littérature et la philosophie, qui m'intéresse le plus, car elle élargit mon horizon et inspire ma pensée.

Selon l'enquête de Serge Dreyer, *l'apprentissage de plusieurs langues étrangères pour la carrière, la curiosité des apprenants taïwanais pour la culture française* sont les motivations essentielles<sup>7</sup>. Sa recherche montre que les élèves choisissent souvent les cours pour des raisons qui n'ont rien à voir avec l'intérêt pour la langue, par exemple pour obtenir le crédit scolaire. Cela peut aussi être le cas dans les lycées. D'après Mei-

---

<sup>6</sup> Pei-Wha CHI LEE, « Le français à Taiwan : état des lieux et stratégie », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 1, n°2, 2006, pp. 95-103

<sup>7</sup> Serge Dreyer, « Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taiwan », *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde*, Lidil revue de linguistique et de didactique des langues, n°40, 2009, p.42

Hung Kuo, le maître de conférence de l'Université Wenzao, la raison majeure pour les lycéens de choisir le cours de français est d'accompagner ses camarades<sup>8</sup>.

Cette différence de motivation met en lumière l'intérêt du jeu dans l'apprentissage du français au lycée mais **en quoi les activités ludiques peuvent-elles être utiles pour les lycéens taïwanais ?**

La pédagogie transmissive est encore la plus pratiquée dans l'éducation secondaire à Taiwan aujourd'hui, le manuel est le point central du cours, et l'enseignant et l'apprenant sont soumis à de terribles pressions dans ce système éducatif. Par contre, le jeu peut apporter un climat pédagogique complètement différent.

J'é mets ici quelques hypothèses qui seront analysées au sein de ce mémoire de recherche. Premièrement, les activités ludiques peuvent soutenir non seulement l'apprentissage mais aussi la méthode de révision avec efficacité. Le jeu devient le véhicule de connaissances, l'apprentissage ludique encourage les élèves à participation plus active en classe. D'ailleurs, l'activité ludique permet une atmosphère amusante et positive dans la classe. Une fois que les élèves se font confiance sur l'apprentissage, leurs motivations scolaires augmentent également.

Deuxièmement, l'activité ludique peut remplacer la méthode traditionnelle, devient la pédagogie principale. Nous sommes à une époque d'apprentissage polyvalent, la coexistence de l'activité ludique et du travail n'a rien de nouveau. En plus, l'avancement de l'éducation de Taïwan est sans cesse, les pratiques des nouvelles pédagogies affluent dans les écoles ces dernières années, tel que la « classe inversée » (*flipped classroom* en anglais). Ainsi, nous pensons que ce remplacement n'est pas impossible, nous essaierons de connaître le point de vue des élèves à ce sujet à travers différentes enquêtes menées.

Pour comprendre l'impact de ludique sur l'apprentissage du français des élèves taïwanais, nous avons envoyé des questionnaires sur la mise en pratique des jeux en classe. Nous avons récolté des questionnaires auprès des élèves du Lycée Nouveau Taipei de la municipalité du Nouveau Taipei et de Lycée Bai Ling de la municipalité de Taipei, les analyses des données de l'enquête seront présentées.

Cette recherche comporte trois parties.

---

<sup>8</sup>郭美宏, 高中第二外語-法語-「啟蒙教育」教材、教法之個案研究, 第七屆海峽兩岸外語教學研討會, NATTWN-中華民國, 台北, 2010 (KUO Mei-Hong, *La deuxième langue étrangère dans lycée – français : étude du matériel et de la pédagogie*)

Dans le chapitre I, nous allons nous focaliser sur les théories de trois aspects, le jeu dans l'éducation, le jeu dans l'enseignement du FLE et la relation entre le jeu et la motivation. Ces études sont la théorie qui soutient l'enquête sur le terrain dans la troisième partie du mémoire.

Puis, dans la seconde partie, nous étudierons le développement de l'enseignement des langues étrangères à Taiwan, en particulier la place de la langue anglaise et de la langue française dans le secondaire. En outre, étant donné que notre étude cible les lycéens taiwanais, il est essentiel de comprendre le contexte éducatif du pays.

Enfin, pour la chapitre III, nous nous placerons sur un plan plus pratique, nous présenterons les méthodes utilisées dans les deux lycées, et les analyses de questionnaires.



## I- LE JEU DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

### 1.1 La notion du jeu

#### 1.1.1. Les définitions

Même si la date exacte de leur première apparition est difficile à préciser, il est possible de trouver la trace des premiers jeux dans certaines civilisations des temps anciens, en Égypte, en Afrique et en Chine. « Donc sans aller jusqu'à dire qu'à l'aube de l'humanité on jouait déjà, on peut sans doute supposer que dès que le système de chiffres et de comptabilité est au point dans l'esprit des hommes, on a commencé à jouer aux jeux de type jeux de plateau, jeux à règles.<sup>9</sup> » D'ailleurs, son existence est souvent lié à la divination. Néanmoins, la signification et les fonctions du jeu se sont diversifiées au fil du temps.

L'étymologie du mot « jeu » vient du latin *jocus* qui signifie « plaisanterie », puis « jeu ». D'après le dictionnaire *Larousse*, il existe deux définitions : « activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir : Participer à un jeu. » ou bien « activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard : Jeu d'adresse. Jeu télévisé. Jeux d'argent. Jeux de cartes. Tricher au jeu. »

De plus, dans la neuvième édition du *Dictionnaire de l'Académie Française*, qui différencie quatre niveaux de jeu :

- « Action de jouer ; ce qui se fait par esprit de gaieté et par amusement ;
- Ce qui permet de jouer - ce avec quoi on joue ;
- Manière, façon de jouer, d'agir ;
- Mouvement, action d'un objet. »

En outre, Roger Caillois, sociologue, essayiste, critique littéraire et écrivain français, présente sa définition du jeu fondée sur la thèse de l'historien néerlandais Johan Huizinga dans l'ouvrage *Les Jeux et les hommes : Le masque et le vertige* en 1958. Il partage le point de vue de Huizinga sur l'influence enrichissante du jeu dans le

---

<sup>9</sup> Isabelle Bardiès-Fronty, « Histoire et origines des jeux », consulté le 6 mai 2020, disponible sur le site d'Internet du Centre Ludique de Boulogne-Billancourt : <http://centreludique-bb.fr/accueil/observatoire/histoire-et-origines-des-jeux>

développement et la civilisation. Il précise que le jeu est effectivement une action libre qui procure la joie, et motive à jouer toujours plus. Il met en relief quelques aspects :

- Les limites dues aux règles
- L'incertitude du résultat
- La liberté que ne donne pas la réalité

Selon l'auteur, le jeu se définit essentiellement comme une activité : « libre, séparée, incertaine, improductive, réglée, fictive<sup>10</sup> ».

D'après Gilles Brougère (2012), professeur spécialisé en sciences du jeu, cinq critères du jeu ont été posés<sup>11</sup> :

- **La fiction « réelle » ou le second degré** : la simulation ou le faire semblant. L'activité sépare du monde réel mais elle est fondée sur l'imitation du quotidien, les joueurs y participent avec autant sérieux que dans la réalité.
- **La décision du joueur** : les joueurs peuvent contrôler la progression du jeu par leur décision, s'ils s'arrêtent de jouer, le jeu n'existe plus.
- **La règle** : la contrainte existe avec l'accord des joueurs, qui est indispensable au jeu.
- **La frivolité** : l'absence de conséquence sur la réalité, tout se limite au jeu.
- **L'incertitude** : le déroulement et la finalité du jeu ne peuvent pas avoir de préalable.

Dans l'ouvrage de Haydée Silva<sup>12</sup> (2008), quatre niveaux de sémantique du jeu ont été proposés : le matériel, la structure, le contexte et l'attitude. Selon elle, la définition du jeu dépend fortement du joueur. Elle présente : « Le matériel ludique, c'est ce avec quoi on joue. [...] l'existence d'un support de jeu ne suffit pas pour pouvoir affirmer qu'il y a un jeu<sup>13</sup> » En d'autres termes, le jeu d'échecs, n'existe pas si personne ne joue, il est alors un simple élément de la décoration. Puis, la règle décide du jeu. Le jeu d'échecs peut devenir un jeu de dames selon la structure ludique. En outre, Silva introduit la notion de liberté du jeu : le joueur peut contrôler quand il commence et quand il finit.

---

<sup>10</sup> Roger Caillois, *Les Jeux et Les Hommes : le masque et le vertige*, Paris, Gallimard, 1958, p.24

<sup>11</sup> Gilles Brougère, « Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter 'Jouer/Apprendre' en temps de 'serious game' », *Australian Journal of French Studies*, Vol. 49, No. 2, May/Aug 2012, p.117-129.

<sup>12</sup> Haydée Silva, professeure de l'Université nationale autonome de Mexico, titulaire d'un doctorat en littérature et civilisation françaises, d'un DESS en sciences du jeu, ainsi que de divers diplômes en didactique, traduction et interprétariat. Depuis 1992, elle a animé près de 200 ateliers portant essentiellement sur le jeu en classe de langue.

<sup>13</sup> Haydée Silva, « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? », consulté le 10 janvier 2020 : <http://www.francparler-oif.org/2012/03/04/le-jeu-un-outil-pedagogique-a-part-entiere-pour-la-classe-de-fle/>

Enfin, la volonté du joueur définit ce qu'est l'activité ludique. S'il y a absence d'activité ludique, il n'y a pas de jeu.

Après avoir vu ces définitions, nous pouvons arriver à cette conclusion : le jeu est une action où intervient non seulement l'activité physique mais aussi mentale, car une attitude ludique est le point clé d'un jeu. Ce dernier se présente sous des formes diverses, certaines avec du matériel (cartes, dés), et certains n'exigent aucun outil (pierre-papier-ciseaux). Généralement, le jeu contient une composante imaginaire similaire à la réalité mais séparée en même temps de nos quotidiens. De plus, la décision d'en sortir et d'y revenir tient aux joueurs. Ainsi, les joueurs peuvent avoir plus de liberté que dans la vie réelle à condition de respecter certaines contraintes. Malgré les règles qui en limitent le déroulement, l'incertitude existe dans le jeu. Il n'est pas possible de garantir qu'un même jeu puisse se dérouler de façon identique. Néanmoins, ce côté aléatoire peut attirer le désir de participation des joueurs.

Bref, les chercheurs ont des points de vue divers à ce sujet, mais ils sont tous d'accord sur le fait que le plaisir est l'élément essentiel du jeu.

### 1.1.2 Les classifications des jeux

Il existe de nombreux types de jeux, la classification est une tâche difficile et complexe. Toutefois, certains chercheurs ont classé les jeux selon diverses catégories.

Jean Piaget, psychologue suisse, dans son ouvrage publié en 1945, pense que les jeux donnent aux enfants l'occasion d'expérimenter le monde et développer leur intelligence. Ses travaux influencent fortement les pédagogies des écoles maternelles et primaires. Pour l'auteur, il existe trois grands types de jeu<sup>14</sup> :

- **Les jeux d'exercice** : ils apparaissent au stade sensori-moteur chez les enfants. Ils n'ont pas de techniques particulières ni des règles, ils fonctionnent essentiellement pour le plaisir.
- **Les jeux symboliques ou dramatiques** : ils réalisent des mouvements ou des actes complexes qui viennent des imaginations ou des imitations.
- **Les jeux de règles** : ils sont faits pour donner un cadre et aider les enfants à se socialiser.

Caillois (1958) a classé le jeu en quatre catégories principales :

---

<sup>14</sup> Jean Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*, 1945, version électronique mis à disposition le 08.08.2009 sur le site Fondation Jean Piaget : [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index\\_livres\\_alpha.php](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index_livres_alpha.php)

- **Agôn (jeu de compétition)** : le combat entre au moins deux individus ou plus ou encore groupes dans des limites fixées, les joueurs doivent montrer leur force pour gagner. Exemple : le football, les échecs, etc.
- **Alea (jeu de hasard)** : le destin décide de l'activité entière, les joueurs sont passifs. Le vainqueur n'a que de la chance. Exemple : les dés, la loterie, etc.
- **Mimicry (jeu de simulacre)** : les joueurs font semblant d'être des personnages imaginaires et se conduisent en conséquence dans la situation fictive. Exemple : jouer au pirate.
- **Ilinx (jeu de vertige)** : des jeux qui apportent une sensation temporaire et produisent des émotions fortes. Exemple : les manèges, la balançoire.

Sabine De Graeve, auteur de l'ouvrage *Apprendre par les jeux* (1996), a référencé l'organisation des classes maternelles pour catégoriser le type de jeu comme ci-dessous :

- **Jeux corporels et sensoriels** : entraîner physiquement les enfants pour leur permettre de maîtriser leurs muscles.
- **Jeux symboliques** : entraîner les facettes émotionnelles et sociales par l'imitation de la vie réelle. Jeu comme le jeu de rôle, de fiction, d'identification, etc.
- **Jeux d'assemblages** : la démarche est plus importante que le résultat, qui permet « d'observer chez certains enfants l'émergence de compétences transversales [...] ». <sup>15</sup> » L'activité comme empiler des blocs, peindre au doigt, etc.
- **Jeux de règle, de coopération** : laisser l'enfant apprendre à s'entendre avec les autres, permettre l'entraînement de la capacité à la sociabilité.
- **Jeux d'expérimentation** : permettre à « l'enfant de poser et résoudre des problèmes d'ordre plus scientifique, mathématique, [...] aussi de stimuler la curiosité. <sup>16</sup> »
- **Jeux de communication** : non verbale (avec la voix, avec le corps et les mimiques), orale et écrite.

Effectivement, il est impossible d'avoir une seule classification du jeu, chaque étude a sa propre analyse. Néanmoins, nous pouvons trouver un point commun à ces recherches diverses : l'activité ludique peut réellement fournir les entraînements du cerveau ou du corps à l'individu, en particulier aux enfants. De plus, certains chercheurs

<sup>15</sup> Sabine De Graeve, *Apprendre par les jeux*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p.33

<sup>16</sup> *Id.*, p. 34

ont proposé des pédagogies du jeu. Donc, nous pouvons dire que les jeux et l'apprentissage ont une relation étroite de nos jours.

Ainsi, nous aborderons la relation entre les deux, et l'apparition du concept dont les gens utilisent le jeu comme un outil d'enseignement.

## **1.2 Le jeu et l'éducation**

### **1.2.1 L'histoire du jeu dans l'enseignement**

#### **L'Antiquité**

A cette époque, la notion de jeu est proche de la guerre, et il fonctionne pour simuler des gestes de la vie réelle. Selon Brougère (1995), nous pouvons le classer principalement en trois catégories: *athlos* (lutte, concours, Jeux pythiques<sup>17</sup>), *agon* (jeu public en assemblée, jeu gymnique), *paidia* (jeu d'enfant, amusement/jeux/concours de lutte, de flûte)<sup>18</sup>. Le jeu peut avoir un lien implicite avec l'enseignement, mais il n'est jamais considéré comme une pédagogie. Pour Aristote, l'activité ludique est un véhicule d'apprentissage pour les enfants. « Jusqu'à l'âge de cinq ans, l'enfant se formera par des jeux.<sup>19</sup> »

#### **Moyen-âge**

La religion est le centre de la société, l'Eglise enseigne et transmet les connaissances, les maîtres sont des abbés, des curés ou des moines. L'école est un lieu sérieux pour l'apprentissage, l'activité ludique est interdite voire considérée comme un délit. Ainsi, l'utilisation du jeu dans l'éducation est impossible. Alors, le jeu n'apparaît que dans les fêtes religieuses officielles, par exemple les carnivals.

#### **La Renaissance**

La valeur du jeu dans l'éducation commence à attirer l'attention des jésuites, surtout dans le domaine de l'enfant. L'humaniste introduit une nouvelle pédagogie par l'activité ludique.

L'écrivain François Rabelais<sup>20</sup> s'oppose fortement à la « scolastique »<sup>21</sup>, il pense que la mémorisation des textes n'inspire pas la réflexion chez l'élève. Il préconise donc

---

<sup>17</sup> L'un des plus importants Jeux dans Grèce antique après Jeux Olympie.

<sup>18</sup> Gilles Brougère, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995, p.47

<sup>19</sup> Charles Hummel, « Aristote et l'éducation », consulté le 23 juin 2020, sur le site : [http://agora.qc.ca/documents/aristote\\_et\\_leducation](http://agora.qc.ca/documents/aristote_et_leducation)

<sup>20</sup> François Rabelais, écrivain français humaniste de la Renaissance, auteur de *Pantagruel* (1532) et *Gargantua* (1534).

<sup>21</sup> Ce terme vient du grec *skholè* puis du latin *schola*, signifie « école », qui indique la philosophie et la théologie enseignées au Moyen-Âge.

la diversité de l'enseignement fondé sur l'observation de la nature principalement, apprentissage actif destiné à cultiver à la fois le corps et l'esprit. Erasme<sup>22</sup> prône aussi une pédagogie active. Pour lui le développement mental doit être plus valorisé que l'ingurgitation des connaissances. Il estime qu'à travers le jeu, le récompense, l'affection peuvent aider le progrès.

Au début de XVI<sup>e</sup> siècle, Thomas Murner<sup>23</sup> utilise les jeux de cartes en couleur dans l'enseignement de sujets divers. Il est le premier à employer un jeu à des fins pédagogiques, et il a réussi. Par cette méthode nouvelle, ses élèves progressent dans leur apprentissage.

L'activité ludique apparaît peu à peu dans l'enseignement, mais le jeu éducatif ou la pédagogie autour du jeu sont encore rares.

### **Au XVII<sup>e</sup> siècle**

Les jeux de cartes procurent une grande progression dans l'apprentissage, son utilisation augmente énormément de 1640 à 1720. Un pédagogue tchèque, Comenius<sup>24</sup> partage sa réflexion positive sur l'importance du jeu instructif, il prône qu'apprendre en s'amusant, peut augmenter l'intérêt d'apprentissage. Et en France, l'activité ludique est employée principalement dans l'éducation des princes ou des élites.

### **Au XVIII<sup>e</sup> siècle**

L'évolution du jeu dans l'éducation n'avance guère à cette époque en raison du développement concentré sur la littérature éducative. Mais l'utilisation de l'activité ludique dans la classe est déjà plus courante qu'au siècle précédent. C'est ainsi que M. de Vallange<sup>25</sup> soutient explicitement la relation positive entre le jeu et l'éducation. Pour lui, la notion de plaisir doit être mise au centre de l'instruction. Il invente l'« alphabet hiéroglyphique »<sup>26</sup> pour faciliter l'apprentissage de la lecture, et aussi les méthodes ludiques pour étudier la grammaire. Cependant, ses pensées novatrices de l'enseignement sont minoritaires.

### **Au XIX<sup>e</sup> siècle**

Le jeu devient sérieux à cette époque, son statut dans l'éducation est confirmé. Dans l'ouvrage *Théorie et pratique ludiques* (1984), Martine Mauriras Bousquet a

---

<sup>22</sup> Érasme de Rotterdam, philosophe, humaniste et théologien des Pays-Bas bourguignons. *Éloge de la Folie* (1511) est l'un de ses œuvres principaux.

<sup>23</sup> Thomas Murner, théologien catholique, humaniste alsacien, pédagogue.

<sup>24</sup> Comenius (Jan Amos Komenský), est philosophe, grammairien, pédagogue tchèque.

<sup>25</sup> M. de Vallange, écrivain pédagogique.

<sup>26</sup> Une lettre avec un dessin associé. Par exemple : la lettre « A » présente avec une petite alouette.

mentionné que le mot « jeu » était très présent dans *Dictionnaire Pédagogie* en 1911, c'est-à-dire que l'utilisation de l'activité ludique était déjà courante au XIX<sup>e</sup> siècle. De plus, un groupe de chercheurs de la pédagogie du jeu linguistique et du jeu pédagogique présentait quelques-unes de ses orientations dans la revue *le Français dans le Monde* (n°123), sous le titre *Jeux et Enseignement du français*, et ce numéro avait été rapidement épuisé<sup>27</sup>.

Il y a de plus en plus de nouveaux éducateurs qui affirment l'impact positif du jeu en pédagogie et encouragent son utilisation, tels que Maria Montessori<sup>28</sup>, Ovide Decroly<sup>29</sup>. Pour eux, le jeu a une place prépondérante à l'école maternelle pour le développement corporel et mental des enfants, ainsi la distinction entre la classe et le jeu est indestructible.

Pour certains chercheurs, XIX<sup>e</sup> siècle voit vraiment la naissance de l'idée du jeu pédagogique, grâce à sa progression académique rapide et à sa popularité. Mais ce sujet est toujours controversé aujourd'hui.

### **Au XX<sup>e</sup> siècle**

Le jeu se développe avec l'innovation et la démocratisation qui l'ont amené dans nos vies. Son changement a été considérablement étendu à tous les niveaux, la forme du jeu, la façon de jouer et la tranche d'âge du joueur. L'activité ludique devient l'un des passe-temps favoris du quotidien de chacun.

Sa popularité est évidente. De même, le jeu éducatif a une place plus importante au XX<sup>e</sup> siècle, nous pouvons le savoir d'après V. Lallemand (2002) :

Dans les années 50, l'instruction devient publique, obligatoire et gratuite d'où l'importance du jeu dans les écoles afin de stimuler, occuper, motiver, attirer les enfants de toutes les couches sociales. On crée des jeux éducatifs et des kits de jouets (sortes de mallettes ou coffrets contenant des pièces de jeu, un plan, un mode d'emploi et tous les accessoires indispensables au jeu...<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> Jean-Marc Caré et Francis Debyser, *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette FLE, 1991, p.1

<sup>28</sup> Maria Montessori, médecin et pédagogue italienne. Connue mondialement pour son pédagogie la pédagogie Montessori.

<sup>29</sup> Ovide Decroly, pédagogue, médecin et psychologue belge. Il a valorisé la notion de l'activité dans son pédagogie. En 1914, son ouvrage *Initiation à l'activité motrice et intellectuelle par les jeux éducatifs* est publié.

<sup>30</sup> V. Lallemand, *L'élève, Homo Ludens ? La pédagogie du jeu : « Anatomie Poursuite »*, Haute Ecole Léonard De Vinci –Ecole Normale Catholique du Brabant Wallon –Louvain-la-Neuve – Promoteur : Bénédicte Rasson, 2002, p.17

A cette époque, les recherches sur ce sujet sont apparues les unes après les autres, le statut du jeu éducatif s'affirme. Aussi, certaines psychologues et psychanalystes, tel Donald Winnicott<sup>31</sup>, s'accordent sur son impact positif sur l'évolution chez l'enfant.

Avec l'évolution des nouvelles technologies, le jeu numérique rejoint le domaine de la pédagogie. Au milieu des années 1970, le « jeu sérieux »<sup>32</sup> (*Serious Game* en anglais) apparaît en États-Unis, qui élargit la fonction de l'activité ludique dans l'enseignement. Hormis le développement axé sur l'enfant, cette nouvelle activité permet aux adolescents et aux adultes d'augmenter leurs connaissances.

Au XXe siècle, le jeu reçoit une attention sans précédent dans l'éducation, et devient une méthode d'enseignement que nous prenons au sérieux.

## 1.2.2 Les différents types de jeu dans l'enseignement

Le jeu est réellement une activité indispensable au développement humain, il est même considéré comme un outil de pédagogie au siècle dernier. Au XX<sup>e</sup> siècle, la science a beaucoup progressé, l'enfant et son développement ont été bien étudiés par les psychanalystes et les psychologues, et ils ont confirmé le rôle du jeu dans la progression de l'enfant. Ainsi, les chercheurs sont d'accord sur la valeur éducative de l'activité ludique.

Dans l'ouvrage *Pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre* (1997), Nicole De Grandmont a présenté quelques approches à propos du jeu et de la pédagogie qui ciblent les différents stades d'apprentissage ou d'enseignement : l'appris (être informé les nouvelles connaissances), la latence (« le sujet transforme l'information nouvellement reçue et s'apprête lentement à la traduire dans un « savoir-faire »<sup>33</sup>.) et l'acquisition (assimiler et connaître les appris).

### 1.2.2.1 Le jeu ludique

Selon l'auteur, le jeu ludique implique la notion de plaisir, de joie, mais il aide aussi les apprenants à connaître les concepts initiaux des connaissances. Basé sur la théorie du médecin psychiatre suisse Carl Jung (1964), De Grandmont propose la relation entre l'inconscient et l'acquisition à travers le jeu :

---

<sup>31</sup> Donald Winnicott, pédiatre et psychanalyste britannique. Il a un ouvrage concernant la relation entre l'enfant et le jeu, *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (Playing and Reality) (1975).

<sup>32</sup> Le jeu sérieux est une combinaison des jeux société, des jeux de rôle et des jeux vidéo, il est utilisé dans le domaine comme la pédagogie, l'exploration scientifique, l'urbanisme, la défense.

<sup>33</sup> Nicole De Grandmont, *Pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*, Paris, De Boeck Université, 1997, p.82

Notre inconscient a donc la possibilité d'enregistrer à notre insu, des perceptions sensorielles qui peuvent jouer un rôle important dans notre vie quotidienne. Le jeu userait donc de ces perceptions venant de l'inconscient collectif et qui serait disparues de notre conscient [...] <sup>34</sup>

Le joueur acquiert des connaissances, des capacités pendant l'action de jouer mais sans être conscient du processus d'acquisition. Néanmoins, le jeu ludique n'est pas fait pour apprendre, il se distingue alors du travail.

### 1.2.2.2 Le jeu éducatif

Cette approche est plus structurée, le concept éducatif a été plus souvent étudié que le jeu ludique. De Grandmont présente une citation de Mahfouz de *Jeu et éducation* (1981) à propos de la définition du jeu éducatif :

Les jeux dits éducatifs allument l'intérêt de l'enfant et lui offrent des occasions d'observer, de fortifier son attention et sa volonté, d'associer et de juger, d'enrichir ses impressions, de les classer, de les combiner et de trouver leurs relations avec d'autres<sup>35</sup>

De plus, une réflexion sur la structure du jeu éducatif :

L'expression jeu éducatif s'applique mieux, d'évidence, à ceux qui tendent à l'équilibre et au développement de la personne, à l'amélioration des attitudes désirables, des habitudes fondamentales, des aptitudes générales.<sup>36</sup>

« Le jeu éducatif est associé aux connaissances, aux comportements et au plaisir. Il permet de développer d'abord et avant tout de nouvelles connaissances par des jeux (des exercices) qui démystifient un peu l'effort d'apprendre [...].<sup>37</sup> » Pour De Grandmont, le jeu éducatif et le jeu ludique sont le même, ils renferment la notion de plaisir, mais il permet la clarification de l'ambiguïté de la notion du jeu. Comme nous l'avons vu dans la partie de définition, le jeu est libre, incertain. L'apparition du jeu éducatif aide à structurer ces caractéristiques vagues. A cause de cela, l'apprentissage par le jeu peut être contrôlé et cette approche rend le jeu ludique plus efficace dans l'enseignement. De plus, il aide les élèves à acquérir de nouvelles connaissances en jouant, même s'ils n'ont pas de connaissances préalables ou spécifiques. Leurs capacités (l'expérience, l'exploration) leur permettent d'apprendre. Ainsi, le jeu éducatif soutient l'apprentissage en respectant le rythme de l'élève, il est un concept qui « cache l'aspect éducatif au joueur<sup>38</sup> ».

---

<sup>34</sup> Nicole De Grandmont, *Pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*, Paris, De Boeck Université, 1997, p.48

<sup>35</sup> *Id.*, p.157

<sup>36</sup> *Id.*, p.159

<sup>37</sup> *Id.*, p.66

<sup>38</sup> *Ibid.*

### 1.2.2.3 Le jeu pédagogique

Pour définir le jeu pédagogique, De Grandmont part de la définition de la pédagogie. L'auteur cite le *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (1959)<sup>39</sup> :

L'art d'apprendre à quelqu'un d'autre, c'est de lui faire comprendre ce qui est utile ou indispensable pour enrichir son savoir et, le cas échéant, de former l'esprit de la jeunesse. Il s'agit donc de mettre quelqu'un en possession de connaissances nouvelles tout en enrichissant son savoir ou son expérience acquise.

La pédagogie est l'art de transmettre les connaissances, une notion axée sur l'apprentissage.

Pour l'auteur, le jeu pédagogique est le résultat de l'évolution du jeu dans l'enseignement. Différent du jeu éducatif, il est plutôt un moyen de tester ou d'évaluer des connaissances précises acquises par les élèves. Cette méthode de pédagogie se concentre principalement sur l'acquisition des connaissances, le plaisir existe donc différemment du jeu ludique, ici, la notion d'amusement est liée au travail. Le jeu pédagogique présuppose la motivation de l'apprenant.

### 1.2.2.4 La pédagogie du ludique

Le jeu éducatif et le jeu pédagogique se concentrent sur la phase de l'appris et de l'acquisition. Puis, la pédagogie du ludique peut favoriser l'apprentissage des élèves par l'augmentation de la motivation, des sentiments et de l'intellect<sup>40</sup> dans la phase de latence. Cette approche combine la pédagogie de l'indirect<sup>41</sup> et la pédagogie de la non-intervention<sup>42</sup>, elle laisse la liberté totale dans le choix du jeu, de l'action en respectant le rythme d'apprentissage.

### 1.2.2.5 Le jeu sérieux

En plus des approches ci-dessus, nous pouvons considérer le jeu sérieux (ou *Serious Game* en anglais) comme une sorte de pédagogie en jeu. D'après Julian Alvarez<sup>43</sup> (2007), le jeu sérieux est une :

Application informatique, dont l'objectif est de combiner à la fois des aspects sérieux (Serious) tels, de manière non exhaustive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore

---

<sup>39</sup> Nicole De Grandmont, *Pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*, Paris, De Boeck Université, 1997, p.72

<sup>40</sup> Le désir et la volonté de résoudre un problème.

<sup>41</sup> Une pédagogie de l'intervention implicite de l'apprenant, qui aborde les apprentissages par détour.

<sup>42</sup> Permet à l'apprenant de jouer librement en suivant à son rythme.

<sup>43</sup> Docteur en sciences de l'information et de la communication, professeur associé à l'ESPE de Lille et au laboratoire DeVISU.

l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (Game). Une telle association a donc pour but de s'écarter du simple divertissement.<sup>44</sup>

Selon la chercheur canadienne Louise Sauvé (2008) :

Un *Serious Game* est un jeu vidéo (avec un environnement réaliste ou artificiel) auquel les auteurs rattachent une composante pédagogique. L'intégration ou non de la composante réaliste rapproche les jeux sérieux des jeux de simulation qui sont définis comme un modèle simplifié et dynamique d'un système réel ou hypothétique, où les joueurs sont en position de compétition ou de coopération, où les règles structurent les actions des joueurs et où le but poursuivi est de gagner.<sup>45</sup>

Le jeu sérieux implique les jeux de simulation (comme la simulation de vol ou médicale) et le jeu de rôle, il souligne davantage la valeur de pédagogie apportée par le plaisir et la compétitivité, et les joueurs peuvent apprendre des informations sur des disciplines diverses à travers le processus de jouer. Cette approche a pour fonction de « diffuser un message, de dispenser un entraînement, de permettre l'échange de connaissances.<sup>46</sup> »

Le développement de l'activité ludique dans l'éducation, du jeune enfant à l'adulte, est déjà divers et mature. L'apparition du *Serious Game* est la preuve que le jeu peut être un véritable outil éducatif, dont permet le jeu entrer l'aspect d'apprentissage de la connaissance professionnelle, médicale ou militante par exemple.

Nous avons bien compris que la place du jeu dans l'éducation, et son efficacité, particulièrement dans le développement des enfants, est prouvé dans les recherches. Gr ce à son influence positive, l'activité ludique est utilisé dans l'enseignement de domaine divers. Certes, l'apprentissage des langues ne fait pas exception.

### **1.3 Le jeu et les didactiques des langues**

Parfois, le jeu est considéré comme une récompense ou un bouche-trou pour « réveiller » la classe de langue, l'intérêt d'apprentissage des élèves peut augmenter par son caractère divertissant. Il est en effet capable de dynamiser l'atmosphère de la classe. Pourtant, si nous ne jouons que pour l'amusement, sa valeur éducative dans l'enseignement de la langue va être ignorée.

Dès l'année 1970, la pratique de l'approche communicative (désormais AC) a fait des jeux le favori des classes de langues étrangères, les jeux de rôle et les activités de simulation sont couramment pratiqués. « L'utilisation de la langue pour le jeu ou la

---

<sup>44</sup> Julian Alvarez, *Du jeu vidéo au Serious Game : Approches culturelle, pragmatique et formelle*, Multimédia [cs.MM], Université Toulouse, 2007 Français. fftel-01240683, p.9

<sup>45</sup> Louise Sauvé, « Concevoir des jeux éducatifs en ligne : un atout pédagogique pour les enseignants », communication au Colloque scientifique Ludovia 2008 (extraits), 8 décembre 2008. P.297

<sup>46</sup> Olivier Mauco, *Les serious games, un objet en construction*, 05 janvier 2011, sur InaGlobal : <https://larevuedesmedias.ina.fr/les-serious-games-un-objet-en-construction>

créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement [...]»<sup>47</sup> », après le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Selon Weiss (2002), les activités ludiques « permettent aux élèves de franchir un pas important dans le processus d'apprentissage.<sup>48</sup> » Elles procurent non seulement la scène pour les pratiques « authentiques », ses caractéristiques permettent aussi aux élèves des apprentissages détendus. C'est un point important. La majorité des apprenants doivent faire face aux nombreuses obstacles pendant leurs parcours d'études langagières, en particulière la phase de début durant laquelle l'échec peut faire perdre le goût d'apprendre.

De plus, Pour Francis Debyser, pédagogue français, le jeu est parfois plus authentique que la mémorisation des phrases dans une conversation réelle. « Plus intéressante est l'idée que le jeu, mieux que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue.<sup>49</sup> » Nous pensons donc que les jeux peuvent faciliter l'apprentissage répétitif comme les règles de grammaire ou de prononciation. De même, l'expert de l'anglais langue étrangère Mario Rinvoluceri présente les avantages de la pratique des jeux dans l'enseignement de grammaire dans son ouvrage *Jeux de Grammaire*, nous en citons deux : « les élèves doivent assumer la responsabilité individuelle de ce qu'ils pensent être la grammaire.<sup>50</sup> » (traduit par moi). En effet, le jeu peut leur permettre de réfléchir à la position de la grammaire dans l'apprentissage de langue ; « un travail sérieux se déroule dans le cadre d'un jeu.<sup>51</sup> » (traduit par moi). Les activités peuvent dynamiser l'ambiance de la classe d'une façon que la plupart des gens n'associent pas à l'enseignement de la grammaire. Evidemment, elles peuvent faciliter les apprentissages complexes de la langue, surtout pour les débutants.

Un apprentissage répété et ennuyeux rendra les apprenants à nier le sens de l'apprentissage des langues, mais les activités nous permettent de le revaloriser. « S'ils sont amusés, irrités, mis au défi, intrigués ou surpris, le contenu est clairement

---

<sup>47</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, 2001, p.47

<sup>48</sup> François Weiss, *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère, 2002, p.11

<sup>49</sup> Jean-Marc Caré, Francis Debyser, *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette FLE, 1991, p.11

<sup>50</sup> Mario Rinvoluceri, *Grammar Games*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, p.4

<sup>51</sup> *Ibid.*

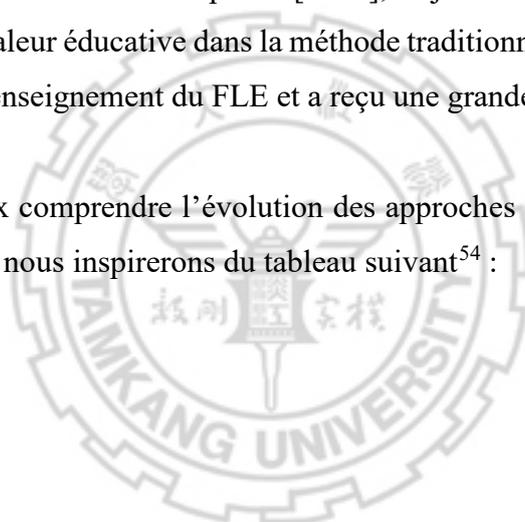
significatif pour eux. Ainsi, la signification de la langue qu'ils écoutent, lisent, parlent et écrivent sera plus vivante.<sup>52</sup> » (Traduit par moi)

Nous étudierons l'utilisation des activités ludiques dans l'enseignement du FLE dans la section suivante.

### 1.3.1 Les approches en didactique du Français Langue Etrangère

Après l'avènement de l'enseignement du français, les approches didactiques ont été continuellement améliorées et réformées. Selon l'ouvrage de Jean-Pierre Robert, Évelyne Rosen, Claus Reinhardt (2011), l'enseignement des langues étrangères utilisent initialement la méthode traditionnelle qui est axée sur les compétences de production littéraire comme l'écriture, la grammaire, la traduction. « La langue n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais plus comme discipline intellectuelle.<sup>53</sup> » Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie [1.2.1], le jeu a été considéré comme un moyen dépourvu de valeur éducative dans la méthode traditionnelle. Malgré cela, le jeu a été impliqué dans l'enseignement du FLE et a reçu une grande attention ces dernières années.

Ainsi, pour mieux comprendre l'évolution des approches et le développement du jeu dans le FLE, nous nous inspirerons du tableau suivant<sup>54</sup> :



---

<sup>52</sup> Andrew Wright, David Betteridge and Michael Buckby, *Games for language learning*, New York, Cambridge University Press, 1979, p.2

<sup>53</sup> Jean-Pierre Robert, Evelyne Rosen, Claus Reinhardt, *Faire classe en FLE, Une approche actionnelle et pragmatique*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère, 2011, p.84

<sup>54</sup> CE = Compréhension écrite ; CO = Compréhension orale ; EE = Expression écrite ; EO = Expression orale

Evolution historique des approches en didactique du FLE en France – mouvement d'ensemble						
	Orientation objet (le connaître)			Orientation sujet (l'agir)		
Approche par...	1 La grammaire	2 Le lexique	3 La culture	4 La communication		5 L'action
Supports	Phrases isolées d'exemples	Documents (visuels représentations) et textuels (descriptions)	Documents textuels (récits)	4.1 Documents audiovisuels (dialogues)	4.2 Tous types de documents, y compris authentiques	Documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser par projet
Activités	Comprendre, produire	Observer, décrire	Analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir	Reproduire, s'exprimer	S'informer, informer	Agir, interagir
Habilités	CE	EO	Combinaison CE-EO	Combinaison CE-EO	Juxtaposition variée CE, CO, EE, EO	Articulations variées CE/CO/EE/EO
Méthodologie de référence	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co-actionnelle »
Période	1840 - 1900	1900 - 1910	1920 - 1960	1960 - 1990	1970 - 1990	2000 - ?

**Tableau 1 : Evolution historique des approches en didactique du FLE en France – mouvement d'ensemble (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011, p.83)**

Dans l'histoire de l'enseignement de FLE, il existe des approches différentes. De 1900 à 1910, l'apprentissage de la langue étrangère abandonne l'aspect passif de la méthodologie traditionnelle. L'élève apprend comme les enfants apprennent leur langue maternelle, il n'y a pas d'intermédiaire dans le processus d'acquisition (ni la langue maternelle, ni la troisième langue), il a donc plus de l'occasion de pratiquer. Cependant, l'efficacité de la méthode directe a été remise en cause, compte tenu de la qualification des certains enseignants. La méthode active a donc émergé dans les années 1920, elle « permet de susciter et maintenir l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage.<sup>55</sup> » Ainsi, la focalisation de l'enseignement n'est pas seulement mise sur la langue en soi mais aussi sur l'apprentissage des élèves. Le jeu comme questions-réponses est utilisé dans cette méthode, mais il n'est pas le moyen principal.

L'apparition des méthodes audio-orales et audiovisuelle dans les années 1950 accentue l'apprentissage de la compétence communicative, qui insiste sur l'aspect pragmatique. De plus, l'utilisation de matériel comme le tableau de feutre, le magnétophone et films apporte une atmosphère dynamique dans la classe.

Une vingtaine d'années après, dans les années 70, une méthode se concentrant sur la diversité des contextes d'apprentissage de la communication émerge. L'AC organise tous les composantes autour d'objectifs de la communication, dont la partie

<sup>55</sup> Jean-Pierre Robert, Evelyne Rosen, Claus Reinhardt, *Faire classe en FLE, Une approche actionnelle et pragmatique*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère, 2011, p.87

fonctionnelle (des actes de parole) et notionnelle (catégories sémantico-grammaticales). En outre, cette approche vise à la communication quotidienne, donc « [...] les supports d'apprentissage sont autant que possible des documents authentiques et les activités d'expression (simulation, jeux de rôle, etc.) ou de compréhension se rapprochent de la réalité de la communication.<sup>56</sup> » L'utilisation du jeu est davantage dans l'enseignement du FLE dans cette approche.

Suite à la publication du CECRL en 2001, une nouvelle approche, l'approche actionnelle ou la perspective actionnelle (désormais PA), est née. Cette approche préconise les communications et les interactions en même temps avec l'autrui, elle encourage l'apprentissage co-culturelle par l'action. De plus, le rôle de l'apprenant n'est plus passif dans la classe, il doit effectuer les tâches en autonomie. Donc, la PA peut changer non seulement la façon d'apprendre une langue étrangère mais aussi probablement la mentalité d'apprentissage.

Après avoir brièvement vu l'évolution des didactiques du FLE, nous pensons que les caractéristiques de l'AC et la PA sont cohérentes avec nos recherches, nous allons donc les étudier plus en profondeur dans la partie suivante.

### **1.3.2 L'évolution et les théories relatives de l'approche communicative**

#### **1.3.2.1 Le développement**

Au début des années 1970, avec la construction de la communauté européenne, le besoin d'apprentissage des langues a progressivement augmenté. En 1973, *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* est publié à Strasbourg par le Conseil de l'Europe, un modèle initial de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes européens est né. Cependant, en raison des différents niveaux socio-éducatifs des apprenants, il est difficile d'établir les cours qui conviennent pour tous. Ainsi, la notion d'*acte de parole* des philosophes des langues John Langshaw Austin et John Searle, est pratiquée dans l'enseignement, où la compétence communicative est devenue une norme a priori pour connaître le niveau de langue de l'élève.

L'AC est l'une des principales méthodologies de la didactique des langues qui s'est développée au milieu des années 1970, apparue en réaction contre les méthodes audio-orales et audio-visuelles.

---

<sup>56</sup> Jean-Pierre Robert, Evelyne Rosen, Claus Reinhardt, *Faire classe en FLE, Une approche actionnelle et pragmatique*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère, 2011, p.91

Même si les méthodes audio-visuelles sont axées principalement sur l'oral, les programmes de cours sont limités et systématisés. Certains chercheurs ont remarqué que ces méthodes sont éloignées de la situation réelle, « [...] le type de situation présentée est presque toujours le même : 2 à 4 personnes qui parlent à leur tour sans chevauchement, sans hésitation, sans reprise, sans bruit de fond, sans ratés.<sup>57</sup> » Les méthodes audio-visuelles ne permettent qu'un apprentissage structuré et mécanisé, de plus, la diversité et le contenu socioculturel d'une langue est réduite dans le processus de l'apprentissage. En conséquence, les apprenants maîtrisent la structure de langue mais ont des difficultés à l'utiliser, surtout pour la communication.

L'enseignant et l'élève ont besoin d'une pédagogie plus proche de la vie réelle, ainsi, ces méthodes commencent à évoluer dans les années 70. L'enrichissement est plus axé sur l'entraînement de la compétence communicative de l'élève, les programmes sont basés sur des situations du quotidien. La dynamisation, la diversité, l'authenticité des activités de communication caractérisent la deuxième génération de méthodes audio-visuelles.

Malgré l'évolution, ces méthodes ne peuvent pas réellement fournir un enseignement complet de compétence communicative. « Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.<sup>58</sup> » Les pédagogues donc commencent à se focaliser sur la nature de la communication.

### 1.3.2.2 La compétence de communication

En fait, pour certains chercheurs, l'utilisation du langage de communication ne repose pas seulement sur les théories grammaticales.

Les chercheurs canadiens Merrill Swain et Michael Canale proposent trois capacités principales dans leurs recherches *Theoretical base of communication approaches to second language teaching and testing*<sup>59</sup> en 1980 :

- **La compétence grammaticale** : le savoir lexical et les règles de morphologie, de syntaxe, de sémantique grammaticale et phonologique etc. la capacité à déterminer et exprimer avec précision la signification littérale des énoncés.

---

<sup>57</sup> Louis Porcher, « Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique », *Description, présentation et enseignement des langues*, Richterich, R. et Widdowson, H.G. (éd.), Paris, CREDIF, Hatier, LAL, 1981, p.25

<sup>58</sup> Evelyne Bérard, *L'approche communicative. Théorie et pratique*, Paris, CLE International, 1991, p.18

<sup>59</sup> Merrill Swain et Michael Canale, "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics* I(1), 1980, pp. 1-47

- **La compétence sociolinguistique** : inclut la compétence socioculturelle (connaître des règles sociales) et la compétence discursive (maîtriser les discours en formes diverses). Cette connaissance est importante pour interpréter le sens social des énoncés, en particulier la transparence est faible entre le sens littéral d'un énoncé et l'intention du locuteur. Comme un client impatient demande des questions à un serveur avec des mots polis, les besoins urgents sont parfois difficiles à être compris par l'auditeur.
- **La compétence stratégique** : cette composante est composée de stratégies de communication verbale et non verbale qui pourront être mises en œuvre pour compenser les défaillances de compétence grammaticale (comment expliquer les formes grammaticales lorsque l'apprenant ne les a pas maîtrisées ou ne se souvient pas momentanément des formes grammaticales) et de compétence sociolinguistique (comment aborder les étrangers en cas de doute sur leur statut social).

Selon les auteurs, il est important de maintenir ces définitions fondamentales à fin d'enseignement et de test pour adopter l'AC dans l'enseignement de langue étrangère. En outre, la linguiste française Sophie Moirand classe la compétence de communication en quatre catégories :

- **Une composante linguistique** : la connaissance et la capacité d'utilisation des modèles grammaticaux, phonétiques, lexicaux etc.
- **Une composante discursive** : « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- **Une composante référentielle** : la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- **Une composante socioculturelle** : la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. <sup>60</sup> »

Ces définitions nous permettent de connaître les différents facteurs de l'action de communication, mais comme leur contenu exact n'est pas simple à percevoir, il est difficile de les mettre en œuvre dans l'enseignement de la langue étrangère. Ces constructions complexes incluent les connaissances culturelles, les états sociaux, les

---

<sup>60</sup> Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982, p. 20

formes de discours etc. Pour Bérard (1991), la frontière entre les règles sociales est floue, l'indication de toutes les situations possibles en matière didactique n'est pas facile. De plus, la composante socioculturelle n'est pas présente dans un cours, ou la situation n'est que simulée. Bien que nous ne puissions pas systématiser la compétence de communication en raison de sa caractéristique variable, une observation rigoureuse nous permet de connaître davantage d'action de communication pour faciliter l'enseignement.

### 1.3.2.3 L'acte de langage

Selon le philosophe anglais John Langshaw Austin et le philosophe américain John Searle, l'acte de langage (ou l'acte de parole) a un rôle important dans l'enseignement des langues étrangères. D'après leurs recherches, la langue est un moyen d'agir sur la réalité, et cela n'a de sens que si nous partageons une même norme.

Dans l'ouvrage *Quand dire, c'est faire*, Austin présente une réflexion sur l'énonciation. Généralement, nous pouvons connaître le sens littéral d'une énonciation à travers la prononciation des mots, mais la signification à l'intérieure est vague. Dans l'énonciation « il est venteux », nous comprenons parfaitement le sens par la phonétique, mais nous ne pouvons pas confirmer s'il s'agit de la signification d'une affirmation (« il y a du vent aujourd'hui. ») ou d'un avertissement (« il faut fermer la fenêtre. ») etc. Ainsi, l'auteur propose trois niveaux de définitions :

- **L'acte locutoire** : « la forme de l'énoncé (phonétique, syntaxe) ;
- **L'acte illocutoire** : ce que fait le locuteur quand il parle (donner un ordre, exprimer un doute, demander une information) ;
- **L'acte perlocutoire** : l'effet que produit un énoncé sur l'interlocuteur (on peut convaincre, rassurer, étonner...) <sup>61</sup> »

Par exemple :

- **Acte – locutoire** : Il m'a dit : « Dépêche-toi. »
- **Acte – illocutoire** : Il me pressa (ou me conseilla, ou m'ordonna etc.) d'être plus rapide dans mon action.
- **Acte – perlocutoire** : Il me persuada de me dépêcher de faire quelque chose. / il réussit à me pousser à me dépêcher.

Ces classifications permettent d'illustrer les actes de parole et clarifier la relation entre l'acte et la langue. Dans un énoncé, une forme syntaxique n'a pas forcément une

---

<sup>61</sup> Evelyne Bérard, *L'approche communicative. Théorie et pratique*, Paris, CLE International, 1991, p.23

seule signification, mais des interprétations différentes. Une énonciation interrogative ne correspond pas obligatoirement à une demande, elle peut être une affirmation, un doute etc. Dans cette recherche, l'analyse de la fonction communicative de langage est plus mise en valeur que la transmission d'information. Et ce concept est retenu dans l'AC.

### **1.3.3 Les principes de l'approche communicative**

Par rapport aux méthodes audio-visuelles, l'AC est basée sur des théories différentes tels que la sociolinguistique, la psycholinguistique, ethnographie de la communication, l'analyse de discours, le pragmatisme etc. La combinaison de théories améliore l'intégrité de cette approche, elle permet aux apprenants d'avoir une formation plus complète et de les préparer à leur utilisation dans la réalité.

L'apprentissage de compétence linguistique (lexie, grammaire, etc.) ne peut satisfaire tous nos besoins (voyage, courts séjours, etc.) dans les pays où la langue est parlée, ainsi, l'un des principes de l'approche est l'acquisition des compétences de communication. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les compétences communicatives possèdent différents aspects : linguistique, socioculturelle, discursive, référentielle, stratégique. La construction de l'action de communiquer est complexe et variable. A la différence des règles de grammaire, les autres compétences sont relativement difficiles à maîtriser. Cependant, l'échange d'information est aussi important que la connaissance grammaticale dans la communication réelle. Malheureusement, il n'existe pas un manuel magique qui nous donnerait toutes les réponses possibles dans une conversation. Par conséquent, nous devons valoriser l'apprentissage de toutes les compétences dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour mettre en œuvre l'AC dans la classe de langue étrangère, le choix de support d'enseignement est important. Dans l'ouvrage de *L'approche communicative* (1991), Bérard présente les documents authentiques, les activités et le groupe-classe comme les méthodes principales :

- « Les documents de travail introduits dans la classe seront proches de ceux que l'on trouve dans la vie courante ;
- Le type d'activités proposées aux apprenants se rapprochera des types d'échanges qui existent dans la réalité. Le problème est peut-être plus de savoir comment les activités proposés dans la classe permettent à l'apprenant de s'insérer dans la communication réelle ;

- La manière de structurer le groupe, d'instaurer des rapports entre l'enseignement et les apprenants, les apprenants entre eux, aura sans doute un rôle important à jouer dans la mise en place de réseaux de communication au sein du groupe-classe.<sup>62</sup> »

Ces méthodes offrent les possibilités de pratiques similaires, reliant la salle de classe à la vie réelle, afin que les élèves qui n'ont pas eu de contact avec les locuteurs natifs puissent également acquérir les compétences communicatives.

En outre, l'AC peut être une pédagogie plus dynamique en se focalisant sur l'apprenant. Comme il n'existe pas de corrigé modèle, les réponses ou le contenu d'exercices peuvent changer selon les élèves, ils sont ainsi plus variés. De plus, les apprenants peuvent passer du rôle passif au rôle actif dans la classe. Dans l'évolution de l'enseignement du FLE, les enseignants maîtrisent toujours le cours jusqu'à l'utilisation des méthodes audio-visuelles, ils sont responsables de la transmission du savoir, à la préparation d'exercices etc. Les élèves ont peu d'occasions pour changer et créer le contenu d'apprentissage. Ainsi, l'AC permet une interaction et une relation plus égale entre l'enseignant et l'apprenant.

Par ailleurs, l'intérêt essentiel de cette méthode est le recentrage sur le sens. Selon la notion de l'acte de langage, l'enseignement de langue ne doit pas se limiter à l'aspect syntaxique, mais il doit également introduire la signification de l'énonciation. Nous concentrons énormément sur les structures linguistiques dans les méthodes précédentes, ce qui fait que les élèves ne sont pas familiers avec l'utilisation de la langue étrangère dans la vie réelle, surtout l'expression orale. Le linguiste et didacticien français Daniel Coste présente deux niveaux méthodologies dans son recherche en 1980 : la première montre que « l'approche communicative correspond à un public de débutants, donne la priorité à l'oral et traite l'aspect communicatif de la langue à travers les actes de parole. » Puis le deuxième est « pour un public d'apprenants avancés, le travail sera surtout centré sur l'écrit, et on aura recours à l'analyse de discours.<sup>63</sup> »

### **1.3.3.1 Les activités ludiques dans l'approche communicative**

Dans l'ouvrage de Bérard, il y a trois types d'activité utilisées dans cette approche. La première est « l'activité à partir de documents écrits, visuels qui supposent de la part

---

<sup>62</sup> Evelyne Bérard, *L'approche communicative. Théorie et pratique*, Paris, CLE International, 1991, p.49

<sup>63</sup> Daniel Coste, « Analyse de discours pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues », *Applied Linguistics*, Vol. 1, n°33, 1980, pp. 244-252.

de l'apprenant une tâche à réaliser.<sup>64</sup> » Et puis, les simulations et les jeux de rôles. D'après elle, les simulations reprennent des situations du quotidien et les jeux de rôles ont une dimension théâtrale.

Le didacticien FLE François Weiss (1989) se réfère collectivement à ces activités et les considère comme des exercices de simulation. Il les présente en trois catégories :

- **Exercices de dramatisation** : les apprenants jouent différents personnages, puis ils reproduisent les dialogues par les méthodes réelles.
- **Sketches** (ou saynètes) : les apprenants sont des parties différentes d'un petit théâtre, ils créent, écrivent, mettent en scène et jouent devant les spectateurs (peut-être leurs enseignants ou camarades).
- **Jeux de rôles** : il n'y a pas besoin de préparation comme dans le sketch, mais chaque apprenant doit réagir de manière improvisée dans le dialogue, comme dans une conversation réelle.

En outre, Bérard et Weiss proposent que les jeux soient un moyen d'enseignement dans l'AC, ils peuvent être le moteur de l'apprentissage. L'enrichissement, le dynamisme, la créativité, les éléments apportés par le jeu peuvent changer l'impression que les apprenants ont de la classe. « En effet, l'expression quasi spontanée au cours d'un jeu, d'un exercice de créativité, d'un sketch ou d'un jeu de rôle permet à l'élève de montrer qu'il est capable de mobiliser le vocabulaire et les structures de la méthode utilisée en classe d'une façon différente, nouvelle et créative.<sup>65</sup> »

Prenons un exemple simple pour connaître le déroulement du jeu dans la classe d'AC : l'enseignant a conçu un exercice où les élèves appellent le restaurant pour faire une réservation (établissement d'une mise en scène pour l'activité de simulation). Ensuite les élèves inventent quelques lignes pour la réservation d'une table, autres informations concernant les clients, réponse au serveur ... Enfin, on passe à la mise en pratique.

À travers cette activité, les élèves peuvent utiliser ce qu'ils ont appris et leur propre expérience linguistique, ils peuvent aussi envisager différentes compétences de communication pour concevoir le dialogue en fonction de la profession du personnage simulé. En même temps, les exercices donnent l'occasion aux élèves pour pratiquer la

---

<sup>64</sup> Evelyne Bérard, *L'approche communicative. Théorie et pratique*, Paris, CLE International, 1991, p. 56

<sup>65</sup> François Weiss, *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère, 2002, p. 9

production et la compréhension de l'oral. Ils apprennent à communiquer en communiquant.

En référençant la notion de l'AC, nous avons conçu le jeu « où sont mes camarades ? » (Voir la partie [3.2.3]), avec l'objectif d'améliorer les compétences de communication des apprenants.

### 1.3.4 De l'approche communicative à la perspective actionnelle

Dans l'AC, l'accent est mis sur les compétences de communication. Avec le développement du CECRL et de la PA, nous valorisons non seulement la capacité de communication en langue étrangère, mais aussi toutes les compétences individuelles de l'apprenant. La citation suivante précise le principe de la PA :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.<sup>66</sup>

Il s'agit d'un changement important de la didactique du français. De nos jours, l'accent est mis sur la maîtrise de la langue étrangère dans la vie réelle, et les compétences individuelles sont indispensables pour ce genre de formation.

Par conséquent, nous allons d'abord découvrir les différences entre les deux approches par le tableau suivant, puis nous étudierons l'impact des compétences individuelles dans l'apprentissage de la langue étrangère. Ce tableau est extrait de l'ouvrage *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues* par la didacticienne du FLE Evelyne Rosen et le spécialiste de la pédagogie Claus Reinhardt :

	Approche communicative	Perspective actionnelle
Public ciblé par la formation	Etrangère de passage, développant des échanges ponctuels → sensibilisation à la réalité de la communication exolingue	Citoyen européen/ du monde, acteur social à part entière → sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle
Objectif ciblé par la formation	Apprendre à communiquer en langue étrangère → parler avec l'autre → développer une compétence communicative Autrement dit : savoir interagir dans des situations spécifiques (paradigme	Réaliser des actions communes, collectives, en langue étrangère → agir avec l'autre → développer une compétence informationnelle

<sup>66</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, 2001, p.15

	de l'information communication, Puren 2009c)	Autrement dit : mettre en commun de l'action, agir sur et par l'information (paradigme de l'information-action)
Activité par excellence	<p>Production/ réception de l'oral et l'écrit</p> <p>→ pédagogie par tâches</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tâches simulées</li> <li>- tâches simples</li> <li>- communication simulée en classe</li> <li>- jeux de rôle et simulations conçus selon un canevas</li> </ul>	<p>Interaction (voire co-action) et médiation</p> <p>→ pédagogie par tâches</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tâches réelles</li> <li>- tâches complexes</li> <li>- communication authentique en classe</li> </ul> <p>→ pédagogie par projet</p> <p>→ recours aux outils et environnement collaboratifs (en particulier ceux du Web 2.0.)</p>
Principes forts	<ul style="list-style-type: none"> <li>● importance donnée au sens (via la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens)</li> <li>● pédagogie non répétitive, grâce au développement d'exercices de communication « plus communicatifs conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer »</li> <li>● centration sur l'apprenant impliquant que celui-ci devient le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le destinataire d'une méthode</li> <li>● aspects sociaux et pragmatiques de la communication</li> <li>● focalisation sur le langage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● importance donnée à la co-construction du sens (accent mis sur l'agir communicationnelle qui social de solidaire)</li> <li>● pédagogie non répétitive, grâce à une participation à des activités collectives pour atteindre à plusieurs un but partagé</li> <li>● centration sur le groupe (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire</li> <li>● aspects socioculturels et pragmatiques de la communication</li> <li>● focalisation sur l'action</li> </ul>
Arrière-plan théorique	<p>Passerelles établies entre théories linguistiques (autour de la notion de compétence de communication mise en exergue par Hymes) et apprentissage des langues (selon une approche communicative)</p> <p>→ questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de la compétence de communication, impliquant la conversion d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● importance de la notion d'acte de communication pour l'enseignement d'une langue (rejoignant en cela les préoccupations des philosophes du langage tels Austin et Searle)</li> <li>● importance accordée à l'autonomie individuelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● théories de l'activité mettant en avant une visée socioculturelle et une visée sociale (voir Springer, FDM 45)</li> <li>→ l'apprentissage envisagé comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social ;</li> <li>→ on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine</li> <li>● théories sociocognitives de l'apprentissage (voir Puren, FDM 45) qui mettent l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage individuel)</li> <li>● importances des actes langagiers et autres que langagiers (manipuler des outils, se déplacer, etc.), s'inscrivant</li> </ul>

	→ formation d'un individu critique et autonome	<p>dans une dimension collective et durable</p> <p>→ prise en compte de l'action dans sa complexité (voir Coste, FDM 45)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● importance accordée à l'action sociale, à la prise de responsabilités au sein du groupe</li> </ul> <p>→ formation d'un individu critique et autonome, ainsi que d'un citoyen responsable et solidaire</p>
Evaluation	Evaluation de la compétence de communication	<p>Evaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles et sociales</p> <p>→ mise en place de dispositifs d'autoévaluation et d'évaluation formative</p> <p>→ exemple du DCL : évaluation directe de la compétence du candidat, selon un scénario crédible, impliquant une interaction entre comprendre et faire, entre connaissance et action</p>

**Tableau 2 : De l'approche communicative à la perspective actionnelle (Rosen, Reinhardt, 2010, p. 34-35)**

L'AC met en valeur le fait que la langue ne soit plus seulement un objet à apprendre, mais un moyen pour communiquer ; alors que la PA met l'accent sur la nécessité de la communication réelle dans l'apprentissage de la langue. L'action est le mot clé de la perspective, il s'agit en fait des interactions entre les personnes, les apprenants sont des « acteurs sociaux ». « La perspective actionnelle dépasse l'approche communicative tout en intégrant les avancées que celle-ci a apportées à la didactique des langues.<sup>67</sup> »

Nous avons déjà étudié le fait que la communication concerne également les composantes tels que la sociolinguistique, l'acte de langue, la stratégie, etc. et qui sont tout aussi importants que les compétences communicatives. Ce sont des concepts compréhensibles mais difficiles à acquérir par les jeux de rôle. Comme l'écart entre les simulations et la réalité existe toujours, les tâches réelles dans la perspective nous procurent des occasions authentiques d'observer et de pratiquer, qui permettent aux apprenants de maîtriser ces compétences. Dans la classe de la PA, les apprenants doivent effectuer les tâches comme dans la vie réelle.

<sup>67</sup> Enrica Piccardo, *Du communicatif à l'actionnel, un cheminement de recherche*, 2014, p.14, version numérique, consulté le 19 juin 2020 : [http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented\\_AResearchPathway\\_French.pdf](http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_French.pdf)

Néanmoins, la communication et l'apprentissage n'est pas seulement la réalisation des tâches langagières, ils impliquent les activités langagières et les compétences communiqués. Elles concernent donc les stratégies de traitement (recevoir, produire, interagir, médier) de textes ou oraux par locuteur ou apprenant. Grâce aux processus de compréhension, de réflexion et de mise en œuvre, l'apprenant peut améliorer ses compétences individuelles, non seulement dans la communication linguistique, mais dans d'autres domaines. Le CECRL souligne que tout forme d'apprentissage peut être caractérisé par ce point de vue. Ce qui est lié à des dimensions divers : « stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines<sup>68</sup> ».

De ce qui suit, nous étudierons les domaines des compétences individuelles et les tâches, qui concernent le plus notre recherche.

### **1.3.4.1 Les compétences générales individuelles dans l'apprentissage de langue**

#### **1.3.4.1.1 Les savoirs ou la connaissance déclarative**

Les connaissances viennent de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou de la formation éducative (savoirs académiques). Selon le CECRL, les savoirs sont de trois types : culture générale (connaissance du monde), savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle. En fait, la culture a beaucoup à voir avec la construction de notre perception du monde, que ce soit notre lieu de naissance ou étranger. « Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde.<sup>69</sup> » Ainsi, nous pourrions dire que la langue et la culture sont indissociables. C'est comme dans toutes les cultures, de nouveaux mots seront créés ou réorganisés pour exprimer des phénomènes nouvellement observés. Par exemple, le mot *adulthood* est une contraction d'adulte et d'adolescence et désigne les jeunes adultes avec des attitudes et des comportements d'adolescents. Cela montre que la culture peut influencer le développement du langage et vice versa. En outre, pour les apprenants de langue étrangère, découvrir la culture du pays de la langue apprise est indispensable pour maîtriser le langage. De plus, les savoirs n'ont pas seulement un lien avec la culture et le langage, mais aussi avec les expériences du quotidien, comme les manières de table, les modes de communication, les savoir-vivre etc. Tous ces savoirs, fondés sur nos

---

<sup>68</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, 2001, p.16

<sup>69</sup> *Ibid.*

expériences en public ou en privé sont d'une importance tout aussi essentielle dans l'apprentissage d'une langue.

En fait, le niveau d'études peut aider à la compréhension des théories linguistiques. Tout comme les savoirs empiriques nous permettent de dépasser les stéréotypes nationaux et d'avoir une compréhension plus objective des différents pays, « Toutefois, dans certains contextes (expériences d'immersion, scolarisation ou poursuite d'études universitaires en langue autre que maternelle), il y a enrichissement simultané et articulé de connaissances linguistiques et de connaissances autres.<sup>70</sup> »

#### **1.3.4.1.2 Les habiletés et les savoir-faire**

Il s'agit de connaissances qui doivent être acquises par le biais d'une formation à long terme, tout comme l'apprentissage d'instruments de musique ou de langues. Et cette compétence concerne plutôt la pratique que l'aspect théorique. Sandra Enlart, chercheuse associée en Sciences de l'Éducation à l'université de Paris-Nanterre, insiste sur le fait que « le savoir-faire doit être pratiqué, qu'il est lié à l'action et à une action visible et vérifiable.<sup>71</sup> »

Il y a plusieurs stades dans le processus d'apprentissage : les connaissances déclaratives sont la première étape (mémoriser les conjugaisons de la langue française). Puis au début de l'apprentissage, l'élève acquiert des connaissances théoriques et effectue en même temps des exercices connexes (faire des tâches ou des quiz dans la classe). Lorsque l'apprenant maîtrise, il n'a plus besoin de se souvenir consciemment de toutes les étapes pour atteindre l'objectif (l'élève est capable de conjuguer correctement dans une conversation sans effort).

Dans le CECRL, les savoir-faire sont classés en deux catégories : les savoir-faire (dont sociaux, de la vie quotidienne, techniques et professionnelles, propres aux loisirs), les savoir-faire interculturels (qui concerne l'établissement une relation entre L1 et L2).

#### **1.3.4.1.3 Les savoir-être**

Les notions du caractère individuel, des traits de personnalité et des attitudes individuelles peuvent refléter l'image de soi ou d'autrui dans la société. En outre cette connaissance couvre six compétences :

---

<sup>70</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, 2001, p.16

<sup>71</sup> Sandra Enlart, « La compétence », *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Philippe Carré et Pierre Caspar éd., Dunod, 2011, pp. 229-248.

- « Les compétences d'action et de réalisation (motivation d'accomplissement, initiative, recherche d'informations...) ;
- Les compétences d'assistance et de service (compréhension interpersonnelle) ;
- Les compétences d'influence (impact et influence, sens de l'organisation, établissement de relations...) ;
- Les compétences managériales (le développement des autres, la directivité, la direction d'équipe...) ;
- Les compétences cognitives (le raisonnement analytique, l'expertise technique) ;
- Les compétences d'efficacité personnelle (la maîtrise de soi, la confiance en soi, l'adaptabilité, l'adhésion à l'organisation... )<sup>72</sup> »

Bien que nous puissions classer les savoir-être, ils sont toujours difficiles à cerner avec précision. Tout le monde se comporte différemment après tout, ces attributs peuvent facilement être changés à cause des influences sociales ou autres. Néanmoins, nous considérons souvent les impacts de cette capacité dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Après le *Cadre*, « les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans des actes de communication mais aussi leur capacité d'apprendre.<sup>73</sup> » En tant que tel, le savoir-être est toujours pertinent dans l'apprentissage de langue. Comme l'AC et la PA le montrent, l'apprentissage d'une langue ne se focalise pas seulement sur l'aspect linguistique, l'interaction et la communication sont aussi essentiels, en particulier l'étude, le travail, le long séjour dans le pays étranger. Les savoir-être permettent à l'apprenant de langue d'être aussi acteur social. Ces connaissances peuvent aider les élèves à mieux s'adapter à la langue étrangère et développer une « personnalité interculturelle.<sup>74</sup> »

#### **1.3.4.1.4 Les savoir-apprendre**

Cette connaissance combine les savoirs, les savoir-être, les savoir-faire, et aussi les autres compétences. Il s'agit de la capacité à observer, à participer, à intégrer de nouvelles expériences, qui modifient même les connaissances antérieures. Les perspectives adoptées par le CECRL consistent à encourager autant que possible

---

<sup>72</sup> Sandra Enlart, « La compétence », *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Philippe Carré et Pierre Caspar éd., Dunod, 2011, pp. 229-248.

<sup>73</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, 2001, p.85

<sup>74</sup> *Ibid.*

l'apprentissage autonome. Ces savoir-apprendre permettent aux apprenants de relever les nouveaux défis de l'apprentissage des langues de manière plus efficace et indépendante. Ils se sont composés par :

- **La conscience de la langue et de la communication** : la sensibilisation et l'utilisation de langue s'appuient sur la connaissance et la compréhension des principes organisés et utilisés de langue, l'intégration de nouvelles expériences au cadre organisé sont considérés comme un enrichissement. A cause de cela, la nouvelle langue ne sera pas prise comme une menace du système de langue établi, mais dont peut s'apprendre et s'utiliser plus rapidement.
- **Les aptitudes phonétiques** : il existe des capacités qui peuvent faciliter l'aptitude à prononcer d'une nouvelle langue, dont
  - « la capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques ;
  - la capacité de produire et enchaîner des séquences de sons inconnus ;
  - la capacité, comme auditeur, de retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques ;
  - la compréhension et la maîtrise du processus de réception et de production des sons applicable à tout nouvel apprentissage d'une langue.<sup>75</sup> »Cependant, elles n'égalent pas la capacité à prononcer une langue.
- **Les aptitudes à l'étude** : concernant quelques facultés comme la capacité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage où l'enseignement offert ;
  - la capacité d'utiliser tous les matériaux pour un apprentissage autonome et l'organisation d'un apprentissage autodirigé ;
  - « la capacité d'apprendre de manière efficace (aux plans linguistique et socioculturel) par l'observation directe et la participation à des actes de communication et par le développement des aptitudes perceptives, analytiques et heuristiques<sup>76</sup> » ;
  - la capacité de s'organiser les stratégies d'apprentissage selon ses propres besoins et caractères.
- **Les aptitudes (à la découverte) heuristiques** :

---

<sup>75</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, 2001, p.85

<sup>76</sup> *Id.*, p. 86

- la capacité de s'adapter aux nouvelles expériences, et d'appliquer les compétences selon la situation d'apprentissage donnée, par exemple, un apprenant observe et interprète le matériel lorsqu'il obtient un nouvel manuel ;
- la capacité d'utiliser la langue ciblée (avec la nouvelle technologie) pour la recherche, la compréhension et la transmission des nouvelles informations ;

#### **1.3.4.2 Les tâches dans la perspective actionnelle**

Selon la définition par le CECRL, « la tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.<sup>77</sup> » Sa nature est variée, simple ou complexe, l'exécution d'un individu ou en équipe etc. Le nombre d'étapes peut être plus ou moins, et qui est possible de modifier au cours de la tâche.

Puisque la nature de communication est revalorisée dans l'AC, les tâches sont prises comme un exercice pour la langue ciblée dans la classe avec l'objectif de simuler les situations de communication de la vie. Cependant, pour les tâches des activités langagières de la PA, il s'agit non seulement des connaissances de la langue et la communication, mais aussi les stratégies pour traiter les textes oraux ou écrits. Par exemple, il faut avoir à la fois la technique de traduire et les savoirs de deux langues ciblées afin d'accomplir le travail de la traduction. Ainsi, le CECRL souligne également que l'importance des composants de la stratégie, le texte et la tâches. Bien que les tâches concernent l'entraînement de la capacité de la langue, les actions et la stratégie passent avant la pratique langagière. C'est-à-dire, la tâche peut être remplie aussi bien sans le recours de la langue, l'action est la clé de nos vies. Comme nous commandons dans un restaurant à l'étranger, la langue est sûrement un outil qui nous permet de préciser nos besoins, mais elle n'est pas le premier facteur qui nous permet de faire une commande, l'action le fait. Néanmoins, l'utilisation de la langue ciblée pour exécuter une tâche nous permet à la fois d'améliorer la compétence langagière et d'accomplir l'objectif de notre mission.

Dans la pédagogie de PA, il y a des types de tâches ou activités : qui « constituent l'unité centrale de nombreux programmes, manuels scolaires, expériences d'apprentissage en classe et de tests, encore que leur forme puisse être différente selon

---

<sup>77</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, 2001, p.16

qu'il s'agit d'apprendre ou de tester.<sup>78</sup> » Elles sont choisies en fonction des besoins (personnels, professionnels, éducationnels, etc.) de l'apprenant ; en outre, les tâches à but pédagogique qui permettent une interaction « réelle » en classe. « Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens [...].<sup>79</sup> »

Les activités ou les tâches permettent à l'élève d'avoir la liberté de suivre son propre rythme d'apprentissage, « l'apprenant est acteur de son apprentissage.<sup>80</sup> » Le rôle de l'enseignant est devenu celui d'assistant des études autonomes. Ainsi, les compétences individuelles sont requises et elles peuvent également développer dans la PA.

#### **1.4 Le jeu et la motivation d'apprentissage**

Dans la partie précédente, nous avons déjà présenté les différents types de jeu et de pédagogie selon l'ouvrage de De Grandmont. L'auteur introduit trois conditions qui peuvent influencer l'apprentissage pendant la période de latence : la motivation, les sentiments et l'intellect. Pour elle, la motivation est « la première condition qui autorise en quelque sorte le besoin d'apprendre.<sup>81</sup> » En effet, s'il n'existe aucune contrainte, la motivation est ce qui anime nos actions spontanées. Par conséquent, comprendre la position de la motivation dans le processus d'apprentissage est important pour l'enseignant.

Par ailleurs, l'activité ludique peut être considérée comme un outil d'enseignement qui incite l'apprenant à s'engager dans son travail. Il existe de nombreuses recherches démontrant l'efficacité du jeu sur l'impact de la motivation à apprendre. Nous allons donc voir la relation entre la motivation et le jeu dans la partie suivante.

##### **1.4.1 Les définitions de la motivation**

Nous considérons souvent que la motivation est le moteur de nos comportements, par exemple, les entraînements pour la performance, les travaux pour l'acquisition de connaissances. La motivation peut être liée aux notions telles que le but, le désir, l'envie,

---

<sup>78</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, 2001, p.121

<sup>79</sup> *Ibid.*

<sup>80</sup> Enrica Piccardo, *Du communicatif à l'actionnel, un cheminement de recherche*, 2014, p.28, version numérique, consulté le 19 juin 2020 :

[http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented\\_AResearchPathway\\_French.pdf](http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_French.pdf)

<sup>81</sup> Nicole De Grandmont, *Pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*, Paris, De Boeck Université, 1997, p.83

le besoin etc. Cependant, il n'existe pas une seule forme de motivation, la recherche dans différents domaines a des interprétations diverses. Partons de sa définition générale dans l'ouvrage de Fabien Fenouillet (2016) : « La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action.<sup>82</sup> »

Essayons d'illustrer ce point par un exemple : pour remporter un match (déterminant), l'athlète va avoir des entraînements divers, musculaires et techniques chaque jours (une hypothétique force permet à l'individu d'avoir la persistance et l'intensité). Cependant, si les entraînements ne lui permettent pas de progresser, cela affectera physiquement et mentalement l'athlète (facteurs internes et externes), et son hypothétique force intra-individuelle en conséquence. La motivation de l'athlète est donc affectée.

La caractéristique de la définition générale est multifactorielle (s'appuie sur le but, l'intérêt, la curiosité etc.), elle se concentre sur les facteurs qui peuvent affecter la motivation mais sa propre nature n'apparaît pas de façon évidente. Ainsi, Fenouillet propose une définition théorique qui est plus proche de sa nature : « La motivation suppose non seulement qu'il y ait un motif au comportement de l'individu mais aussi que ce dernier soit en mesure d'anticiper les effets de ce comportement s'il se décide à agir.<sup>83</sup> » L'établissement de la motivation peut déterminer la perspective d'un individu dans ses expériences personnelles et ses propres capacités. Le comportement n'est pas affecté unilatéralement par la motivation, ils s'influencent en fait mutuellement et il n'y a pas de différence dans l'ordre.

En outre, la motivation peut être distinguée de trois manières différentes. Richard M. Ryan et Edward L. Deci <sup>84</sup> (2000) présentent la classification basée sur l'ouvrage *Théorie de l'auto-détermination (Self-Determination Theory* en anglais) (1985) comme suit<sup>85</sup> :

- **La motivation intrinsèque** : la réalisation d'une action pour la satisfaction inhérente et le plaisir, les facteurs externes comme l'incitation, la pression ou le

---

<sup>82</sup> Fabien Fenouillet, *Les théories de la motivation*, Paris, Dunod, 2016, p.11

<sup>83</sup> *Id*, p.14

<sup>84</sup> Richard M. Ryan est psychologue clinicien et co-développeur avec Edward L. Deci, de la théorie de l'autodétermination (SDT), l'une des théories les plus influentes de la motivation humaine.

<sup>85</sup> Richard M. Ryan, Edward L. Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", *Contemporary Educational Psychology*, Volume 25, Issue 1, 2000, pp.54-67

récompense ne causent aucune influence sur cette action. Par exemple, si les créations d'un artiste sont seulement basées sur l'expression des sentiments, son initiative est de satisfaire ou de reconforter l'âme, qui n'est pas affectée par les réalisations ou les affaires (facteurs externes).

- **La motivation extrinsèque** : l'action effectuée afin d'atteindre certains résultats est provoquée par des facteurs extérieurs à l'individu, telles que la récompense, la sanction, la pression sociale. Le lien avec le plaisir inné est implicite, c'est ainsi que les enfants travaillent dur pour être louangés par leurs parents.
- **L'amotivation** : l'état de manque d'intention d'agir. « L'individu a le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle. L'amotivation se distingue de la motivation extrinsèque par l'absence de motivation liée au sentiment de ne plus être capable de prévoir les conséquences de ses actions.<sup>86</sup> » L'apprenant perd confiance en sa capacité en raison d'une partie de son expérience négative dans le passé, il renonce à agir pour atteindre l'objectif. Lorsqu'il est en état d'amotivation, l'efficacité d'apprentissage sera donc considérablement réduite. Ainsi, l'amotivation affecte aussi le comportement de l'individu.

De son côté, Pierre Vianin<sup>87</sup> (2007) propose d'autres types de motivation :

- « **La motivation positive** : cherche à réaliser une performance (sportive, cognitive, scolaire) ou à obtenir une satisfaction. Elle se manifeste en général par une attente positive et est marquée par un espoir de réussite. »
- **La motivation négative** : procède de la peur. Elle cherche à éviter un comportement désagréable ou à échapper à un danger. Elle s'exprime par la crainte de l'échec.<sup>88</sup> »

Ces motivations ont un lien avec la notion d'attribution causale (locus of control). Ce phénomène fondé par le psychologue américain Fritz Heider, *locus of control* peut être interne ou externe, les échecs ou les réussites dans certaines activités affectent fortement la dynamique de l'individu.

En combinant les définitions ci-dessus, nous apprenons que le principal facteur de formation de la motivation est la pensée de l'individu, qu'il s'agisse d'influences à l'extérieur ou à l'intérieur, s'il n'y a pas de volonté d'agir, la motivation ne peut se

---

<sup>86</sup> « Motivation intrinsèque et extrinsèque – Deci », 30 juin 2009, sur le web site : <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19>

<sup>87</sup> Pierre Vianin est enseignant spécialisé et professeur à la Haute École Pédagogique du Valais.

<sup>88</sup> Pierre Vianin, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, De Boeck Supérieur, 2007, p. 34

constituer. Cependant, hormis les motivations externes et internes, l'expérience personnelle peut affecter également la motivation.

Il est évident que la motivation a un rôle indispensable dans la classe, mais sa notion est si vague que les enseignants ne savent pas vraiment comment motiver les élèves. Nous aborderons ce sujet dans la partie suivante.

### 1.4.2 La motivation en apprentissage

Selon Rolland Viau (1994), professeur associé canadien, « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.<sup>89</sup> » L'auteur souligne également que la motivation d'apprentissage est imposée par l'enseignant, cela n'a rien à voir avec la passion ou l'intérêt immédiat.

Il présente les facteurs de la construction de motivation en contexte scolaire dans le schéma ci-dessous.

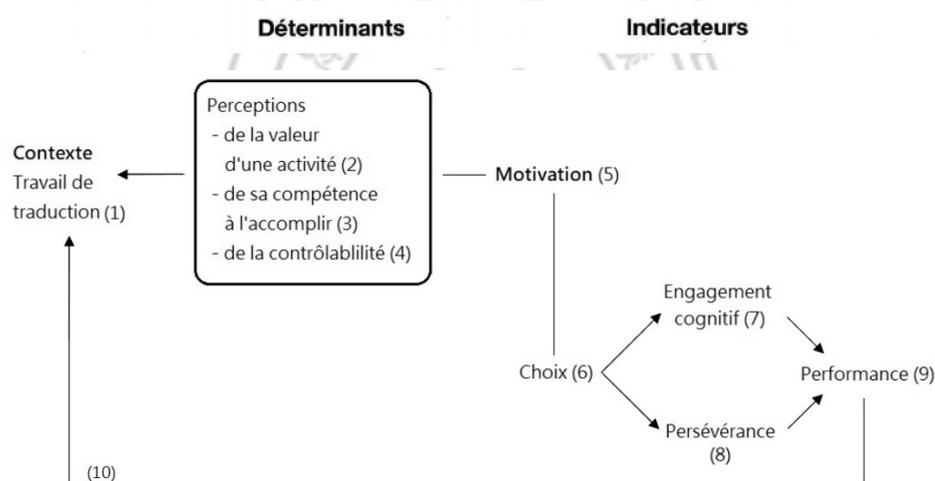


Figure 1: Un modèle de motivation en contexte scolaire (Viau, 1994, p. 36)

Le *contexte* ne désigne pas seulement l'élève, mais les activités d'enseignement et d'apprentissage, comme les interactions en classe, les exercices, l'examen etc. L'activité en soi et le véhicule des matières d'apprentissage peuvent également influencer la motivation d'un élève, donc, nous devons considérer le *contexte* comme les diverses stimulations perçues par l'élève. De plus, cette composante peut provenir d'éléments extérieurs aux activités scolaires, mais qui peuvent quand même avoir des impacts sur la motivation.

<sup>89</sup> Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, Canada, De Boeck Université, 1994, p.7

Les *déterminants* ont une influence directe sur la motivation, car ils ont une relation avec le concept de perception de soi <sup>90</sup> qui « font qu'un élève se crée une image de lui-même en tant qu'apprenant. <sup>91</sup> » Lorsque l'élève développe la connaissance de soi dans le processus de l'apprentissage, par exemple ses objectifs, il va procéder à une autoévaluation. Cette connaissance de soi affectera le choix de sa *perception* sur le but à atteindre.

De plus, les *indicateurs* nous permettent d'estimer le degré de la motivation, selon Viau, ils sont composés par quatre éléments : le *choix* de faire une activité, la *persévérance* dans son accomplissement, l'*engagement cognitif* (telles que l'attention et la concentration d'élève) et la *performance* qui en résulte. Les *déterminants* et les *indicateurs* se renforcent l'un l'autre, ils peuvent être à la fois la cause ou l'effet de la motivation. Pour mieux comprendre la relation entre la motivation, la *déterminant* et l'*indicateur*, l'auteur prend l'exemple de l'apprentissage de l'anglais seconde langue pour illustrer l'influence positive de la motivation dans le schéma ci-dessus. Bien sûr, il y a aussi la dynamique négative, mais nous ne citerons que l'un des exemples.

L'apprenant doit effectuer le travail de traduction (1). Il est influencé par ses propres *perceptions* et sa confiance en lui. La confirmation de la valeur du travail (2), la confiance en sa capacité (3), le contrôle de la situation (4), ses *perceptions* suscitent une motivation forte (5). Pour accomplir cette activité, il choisit (6) de l'entreprendre avec attention et concentration (7) en persévérant dans ses travaux (8). Enfin, tous ses efforts précédents lui permettent une bonne performance (9). Le résultat favorable du contexte confirme ses *perceptions* de manière positive (10).

Quel que soit la discipline, tant que la motivation permet à l'individu d'obtenir des résultats positifs. Sa confiance pourrait favoriser apprentissages à l'avenir. La motivation augmente l'efficacité d'apprentissage.

### 1.4.3 L'impact du jeu sur la motivation

La motivation a un impact essentiel sur la réalisation des objectifs de l'individu, et pour être motivé, l'existence de facteurs externes ou internes est nécessaire pour la stimulation. Nous espérons utiliser les jeux comme un véhicule pour aider l'apprentissage du français des élèves taiwanais. De ce fait, il est indispensable de

---

<sup>90</sup> La perception de soi (ou « représentations mentales ») désigne les connaissances sur soi-même d'une personne et qu'elle utilise et modifie lorsqu'elle vit des événements, aussi, son organisation dans sa mémoire en réseaux d'informations.

<sup>91</sup> Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, Canada, De Boeck Université, 1994, p.40

comprendre l'impact des jeux sur la motivation d'apprentissage, pour qu'on puisse mener notre enquête sur le terrain au chapitre III.

L'influence explicite du jeu sur la motivation de l'élève est décrite dans la recherche de Viau (1994). Selon lui, la valeur d'une activité est liée au besoin et à l'expectative de l'apprenant, ainsi qu'à l'acquisition de nouvelles connaissances. Le jeu nous permet de créer et aussi d'acquérir. Par conséquent, nous pensons que l'activité ludique peut être l'un des moteurs d'apprentissage et d'enseignement, particulièrement pour les élèves qui ont une motivation faible. « Car l'apprenant est, au cours d'un jeu, que cela soit conscient ou non, en permanence acteur de son apprentissage, aussi bien en termes d'émission que de réception<sup>92</sup> » La liberté et la flexibilité de l'activité permettent aux élèves d'apprendre en respectant leur rythme. Comme nous l'avons appris plus haut, si l'amélioration de l'efficacité de l'apprentissage entraîne la croissance de la confiance d'élèves, et la motivation augmentera en conséquence. Un cercle vertueux se forme ainsi.

« En effet, plutôt que de placer la focale sur la motivation extrinsèque des apprenants par le biais de récompenses, la motivation dans le jeu est plutôt d'ordre intrinsèque.<sup>93</sup> » La nature amusante du jeu attire à l'origine les joueurs de s'y engager, cela désigne en fait un désir naturel d'être humain, indépendamment des facteurs externes, comme le soulignent les acteurs en se fondant sur les travaux de Deci. « La motivation intrinsèque les rend réceptifs à quasiment n'importe quelle activité.<sup>94</sup> » Nous sommes donc convaincus que même s'il n'y a aucun bénéfice externe, les étudiants accepteront et participeront facilement à l'apprentissage par le jeu.

De plus, après Vianin, « Le jeu est un formidable outil de mobilisation des élèves<sup>95</sup> ». Il insiste aussi sur l'importance du plaisir dans la classe, l'activité ludique devant être utilisée avec différentes activités d'apprentissage. De plus, l'auteur montre que l'utilisation du jeu peut susciter naturellement le travail en équipe.

---

<sup>92</sup> Ludovic Helme, Romain Jourdan, Kevin Tortissier, « Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques », Rencontres Pédagogiques du Kansai 2014, pp.64-68, version numérique, consulté le 20 juin 2020 : <https://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf>

<sup>93</sup> *Ibid.*

<sup>94</sup> Nicole Décuré, « Représentation du jeu pédagogique : entre engagement et transformation », *Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues, Recherches et Applications* N°59, La revue de référence de la recherche universitaire francophone en didactique., janvier 2016, p. 26

<sup>95</sup> Pierre Vianin, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, De Boeck Supérieur, 2007, p.98

## CONCLUSION

Le jeu est un élément indispensable de nos vies, il procure du plaisir, de la joie et de l'amusement. Il est une activité libre, incertaine, fictive, mais obéit en même temps à des règles. C'est parfois une simulation du réel, mais ses résultats n'ont pas d'impact direct sur la vie. Cette activité peut avoir une fonction éducative, il aide au développement mental ou corporel, en particulier au stade de la jeune enfance. Par conséquent, de nombreuses personnes au cours de l'histoire ont essayé d'introduire la notion d'activité ludique dans l'enseignement.

Suite à l'évolution de l'enseignement du Français Langue Etrangère, les approches tels que l'approche communicative et la perspective actionnelle prônent l'utilisation des tâches et des activités. L'enseignement langagier devient variant et libre, les apprenants sont également devenu les meneurs de la classe.

Par ailleurs, comme le temps passe, l'importance de la motivation pour l'apprentissage a été prouvée dans de nombreuses recherches et a montré l'apport des jeux dans la motivation des élèves. Nous avons ainsi appris que le jeu influence évidemment l'apprentissage, mais quel impact apportera-t-il sur l'apprentissages de FLE des élèves taiwanais ? Avant d'entrer dans le travail sur le terrain, essayons d'explorer le développement de Taïwan de l'apprentissage de la langue étrangère.

## II- LA LANGUE ETRANGER DANS L'ETABLISSEMENT SECONDAIRE A TAIWAN

### 2.1 Présentations générales

#### 2.1.1 Contexte linguistique

« Taïwan est une nation multilingue, multiethnique où plusieurs langues se côtoient avec des statuts différents.<sup>96</sup> » Depuis l'Antiquité, différents peuples y ont séjourné, et leurs différentes cultures se sont mélangées sur l'île. Aujourd'hui, le chinois mandarin, utilisé dans le domaine politique, culturel, éducatif, médiatique etc. est la langue officielle. La langue taïwanaise (*tai yu*) et *Hakka* qui appartiennent à la même famille que la langue chinoise, sont également largement utilisées dans la vie taïwanaise. On compte également les langues austronésiennes sont les langues autochtones.

En dehors de la diversité linguistique locale, les langues étrangères jouent également un rôle important dans la société taïwanaise. L'anglais, le japonais, le français, l'allemand, l'espagnol et les autres langues asiatiques sont les langues enseignées dans les différents établissements scolaires. Parmi ces langues, ce sont les deux premières qui ont le plus de succès. D'après la recherche de Shin-Ying Huang (2005), l'anglais a une influence énorme dans l'éducation, l'économie, la technologie, etc. il est considéré comme la première langue étrangère de l'île même s'il n'est pas la langue officielle de Taïwan. De plus, l'anglais est aussi une matière obligatoire dans le programme scolaire.

Le japonais, est la langue étrangère la plus populaire dans le secondaire. En raison de l'histoire, de l'économie, de la géographie, les deux pays ont des relations étroites depuis longtemps. Selon une enquête publiée par *Japan Foundation Exchange Association* en 2010, le nombre total d'apprenants de japonais était de 247 641 à Taïwan, se classant au cinquième rang mondial.

Quant au français, c'est la deuxième langue étrangère la plus populaire après le japonais. Selon des statistiques du Bureau Français de Taïpei<sup>97</sup>, il y aurait environ 15 000 apprenants à tous les niveaux de français à Taiwan (jusqu'en mars 2017)<sup>98</sup>. Il existe sept départements universitaires où le français est enseigné, environ une vingtaine

---

<sup>96</sup> Laurent-Fidèle Sossouvi, « Quelques aspects d'influence translinguistique dans la production orale d'apprenants taiwanais de FLE : l'anglais comme possible langue de référence ? », *Encuentro*, 23, 2014, p.153

<sup>97</sup> Le Bureau Français de Taïpei est un consulat de type ambassadeur étranger établi par la France à Taipei.

<sup>98</sup> « Langue française et Enseignement primaire/secondaire », disponible sur le web de Bureau Français de Taïpei : <https://www.france-taipei.org/Langue-francaise-et-Enseignement-primaire-secondaire>

d'universités proposent le français en cours optionnel. Effectivement, le français est une langue essentielle dans l'enseignement des langues étrangères de Taïwan, et le nombre d'apprenants de français croît sans cesse chaque année.

Ceci montre bien l'influence du français à Taiwan, et nous allons étudier de façon plus précise la place du français dans les établissements secondaires taïwanais. Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, étudions le système éducatif taïwanais de nos jours pour mieux comprendre le statut de la langue étrangère dans les lycées.

### **2.1.2 Le système scolaire**

La structure actuelle de l'enseignement qui précède l'établissement supérieur est de six ans d'école élémentaire, trois ans de collège et trois ans de lycée. L'entrée à l'école maternelle se fait sur la base du volontariat, les enfants peuvent y aller dès l'âge de deux ans jusqu'à cinq ans. Avant 1968, la formation n'était obligatoire que pour les enfants de six à douze ans, ensuite l'enseignement obligatoire a été étendu à neuf ans, de l'école primaire au premier cycle du secondaire. En 2014, le gouvernement taïwanais a mis en œuvre l'instruction gratuite obligatoire de douze ans.

Pour offrir à tous l'occasion d'apprendre, le gouvernement taïwanais a proposé la formation pour adultes au public. Et une éducation spéciale est dispensée aux élèves doués ou aux élèves handicapés afin que tous les élèves puissent se développer de manière appropriée.

Sur la base des informations du ministère de l'éducation, et en référence à la recherche de Cotton (2012), nous avons élaboré le schéma suivant pour présenter le système éducatif actuel de Taiwan :

	Age						
	25+	Entrée après concours	Doctorat (2-7 ans)				
	24						
	23+		Master (1-4 ans)				
	22						
	21+	Entrée après distribution/concours, soumission de candidature, recommandation	Licence (4-7 ans)	Institut technique/ Ecole polytechnique (4 ans)	Institut technique/ Ecole polytechnique (2 ans)	Trois ans d'expérience professionnelle	
	20				Junior college (2 ans)		Junior college (5 ans)
	19						
	18						
Educations obligatoires	17	Entrée obligatoire	Lycée	Lycée professionnelle		Junior college (5 ans)	
	16						
	15		Collège				
	14						
	13						
	12						
	11						
	10						
	9		Ecole primaire				
	8						
7							
6							
	5	Entrée volontaire	Ecole maternelle				
	4						
	3						
	2						

**Tableau 3: le système éducatif général de Taïwan (fait par NG, Chi ieng)**

### 2.1.2.1 L'école maternelle

Même si l'école maternelle n'est pas obligatoire, le gouvernement taïwanais prévoit une loi pour protéger le droit des jeunes enfants à une éducation et à des soins appropriés. En fait, la plupart des parents taïwanais préfèrent mettre leurs enfants en maternelle, « [...] afin qu'ils puissent être bien préparés à faire leur entrée à l'école primaire.<sup>99</sup> » D'ailleurs, les enfants peuvent apprendre la langue anglaise dès leur plus jeune âge.

### 2.1.2.2 Le primaire

Il y a trois phases<sup>100</sup> d'apprentissage qui ont pour objectif de développer les compétences individuelles des enfants. Les élèves doivent suivre les disciplines comme : le mandarin, les langues premières (taïwanais, hakka, langues aborigènes ou langues parlés par les néo-immigrantes) au choix, mathématiques, sciences naturelles, anglais (à partir de la troisième année), études générales, activités polyvalentes, arts et

<sup>99</sup> Nathalie Cotton, *L'apprentissage et l'enseignement du français à des étudiants sinophones à Taiwan : enquête sociodidactique en milieu universitaire*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université de Franche-Comté, 2012, p.38

<sup>100</sup> Phase I : 1<sup>e</sup> – 2<sup>e</sup> année ; phase II : 3<sup>e</sup> – 4<sup>e</sup> année ; phase III : 5<sup>e</sup> – 6<sup>e</sup> année.

éducation physique. De plus, les cours d'« apprentissage alternatif » fournissent des cours au choix et des activités parascolaires après les cours généraux, ils permettent aux élèves un développement diversifié dans la vie scolaire.

### 2.1.2.3 Le secondaire

Le secondaire de Taïwan est composé de deux niveaux, trois ans de collège (*guo zhong*) et trois ans de lycée (*gao zhong*), lesquelles sont tous inclus dans l'éducation obligatoire dès 2014.

Au collège, les disciplines sont similaires à celles du primaire, mais les apprentissages sont plus approfondis. La technologie est la matière ajoutée dans cette phase. De plus, les cours spéciaux pour développer les compétences professionnelles sont fournis, ils procurent des savoirs spécifiques comme : la technologie, le génie civil, le commerce, le design, l'agriculture, la restauration, la marine, l'art, etc.

Après le collège, les élèves peuvent choisir de continuer leurs études au lycée, au lycée professionnel ou au *junior college* de cinq ans (*wu zhuan*). Il y a deux voies principales pour entrer dans ces établissements scolaires : l'entrée sans concours basée sur les notes d'éducation physique, art et les disciplines générales du collège. Les élèves peuvent continuer leurs études dans le secondaire initial ou choisir un autre dans le secteur et « l'inscription spéciale » (les élèves qui avaient suivi les programmes spéciaux d'art, de sciences, d'éducation physique, peuvent intégrer le lycée souhaité à travers le concours ou la soumission de candidature, avec leurs résultats scolaires).

Pour le deuxième cycle du secondaire, il a deux grands types, généraliste et professionnel, nous pouvons les classifier précisément en quatre :

- **Lycée généraliste** : fournir les connaissances des disciplines générales, l'objectif est de renforcer les compétences individuelles.
- **Lycée professionnel** : fournir les connaissances professionnelles et pratiques, avec un enseignement technique et les études coopératives<sup>101</sup>. Avec l'objectif d'améliorer les capacités spécifiques et professionnelles de l'élève.
- **Lycée polyvalent** : fournir les disciplines générales, les connaissances professionnelles et pratiques, et avec les cours d'apprentissage adaptatif<sup>102</sup>.

---

<sup>101</sup> Les études coopératives est une méthode combinant l'étude du lycée et le stage ou l'expérience de travail.

<sup>102</sup> L'instruction adaptative (*Adaptive learning* ou *adaptive teaching* en anglais) désigne la pédagogie qui utilise des programmes informatiques comme outil pour trouver une méthode convient le besoin, l'intérêt d'élève.

- **Lycée spécialisé**: fournir une matière spécifique comme programme clé, et permettre aux élèves de réaliser leurs potentiels.<sup>103</sup>

Selon *La ligne directrice du programme d'éducation de base de douze ans*<sup>104</sup> du ministère de l'Éducation nationale, le deuxième cycle du secondaire met en place un système de crédits, les élèves du lycée généraliste et spécialisé doivent réussir au moins 150 crédits<sup>105</sup>, tandis que les élèves du lycée professionnel et polyvalent doivent obtenir au moins 160 crédits pour obtenir leur diplôme.

Dans le système du secondaire, il existe trois genres de cours : les cours mandatés par le ministère de l'Éducation, les cours obligatoires élaborés par l'école, les cours au choix développés par l'école. Les cours de deuxième langue étrangère, tels que le japonais, le français, l'allemand, etc., sont généralement organisés dans les deux derniers types de cours. Normalement, les élèves ont 35 séances par semaine, y compris les séances de « l'activité de groupe » et de « l'apprentissage alternatif ».

En dehors de ces types de lycées, les *junior colleges* de cinq ans (*wu zhuan*) qui sont des écoles spécialisées en sciences et en techniques. Ils sont comme une option pour un apprentissage prolongé, les élèves peuvent obtenir un diplôme d'associé après la fin des études. « En réalité, le *wu zhuan* est l'équivalent d'un bac + 2.<sup>106</sup> »

#### 2.1.2.4 Le supérieur

Selon les statistiques du ministère de l'Éducation en 2019, il y a 160 établissements d'enseignement supérieur au total, publics et privés, eux-mêmes subdivisés en quatre catégories : l'université et la faculté en quatre ans, l'institut de technologie, l'école polytechnique, le *junior college* en cinq ans (*wu zhuan*) ou deux ans (*er zhuan*)<sup>107</sup>.

Le concours conjoint pour entrer à l'université existait dès 1954, il s'appelle *lian kao* (examen conjoint d'entrée à l'enseignement supérieur, *Joint College Entrance*

---

<sup>103</sup> 「高級中等教育」-教育部綜合規劃司網站 (*le deuxième cycle du secondaire*), consulté le 25 mars 2020, disponible sur le web officiel du ministère de l'Éducation : [https://depart.moe.edu.tw/ed2100/Content\\_List.aspx?n=09E8A4EDA021E1E5](https://depart.moe.edu.tw/ed2100/Content_List.aspx?n=09E8A4EDA021E1E5)

<sup>104</sup> 十二年國民基本教育課程綱要總綱, 國家教育研究院 (*La ligne directrice du programme d'éducation de base de douze ans*), disponible sur le web de National Academy for Educational Research, consulté le 27 mars 2020 : <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

<sup>105</sup> Un crédit est accordé si l'élève assiste à toutes les séances du semestre ou si le nombre total de séances suivies atteint 18.

<sup>106</sup> Nathalie Cotton, *L'apprentissage et l'enseignement du français à des étudiants sinophones à Taiwan : enquête sociodidactique en milieu universitaire*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université de Franche-Comté, 2012, p.40

<sup>107</sup> 108 學年度大專院校一覽表, 教育部 (*Liste des établissements supérieurs de l'année scolaire 2019*), consulté le 29 mars 2020, disponible sur le web du ministère de l'Éducation : <https://ulist.moe.gov.tw/Browse/UniversityList>

*Examination* en anglais). Mais, pour réaliser le but du « système d'entrée à l'université par voies multiples<sup>108</sup>», le gouvernement taïwanais a introduit trois voies d'admission différentes depuis 2002 : *Xue ce* (test d'aptitude scolaire générale, *General Scholastic Ability Test* en anglais), les résultats du concours ne sont plus la seule qualification pour l'admission, il y a aussi les distributions et les soumissions de candidature ; *Tong ce*, c'est le concours d'entrée à l'institut technique, à l'école polytechnique et au *junior college* ; *Zhi kao*, le concours de sujet spécifique, l'élève peut choisir des examens entier de toutes matières ou des partiels entre dix disciplines.

La licence de Taiwan est généralement un programme de quatre ans ; cinq ans pour la faculté d'architecture et six ans pour la faculté de médecine ; de deux à quatre ans pour le master, de deux à sept ans pour le doctorat

Quant aux langues étrangères, qui occupent des places dans l'établissement supérieur taïwanais, en l'année scolaire 2019, 11 015 étudiants se sont inscrits dans les facultés de langue étrangère, en anglais, langues européennes (le français, l'espagnol, l'allemand, le russe, etc.), japonais, coréen et dans l'étude de traduction<sup>109</sup>.

Nous voyons donc que l'enseignement des langues étrangères fait partie intégrante du système éducatif taïwanais et surtout l'anglais, considéré comme la première langue étrangère de l'île. Ainsi, nous allons explorer le statut et la position des deux langues européennes, l'anglais et le français, dans le deuxième cycle du secondaire.

### **2.1.2.5 Les *buxiban***

Les *buxiban* sont les écoles privées en dehors du système éducatif national, qui procurent les cours supplémentaires aux élèves de tous niveaux pour renforcer leurs études. Elles proposent de nombreux cours, y compris les mathématiques, la littérature chinoise, l'anglais, les langues étrangères etc. et bien sûr les cours de la préparation aux concours à l'entrée au lycée ou à l'université. Généralement, les élèves taïwanais y vont après l'école jusqu'au soir ou les week-end.

---

<sup>108</sup> Nathalie Cotton, *L'apprentissage et l'enseignement du français à des étudiants sinophones à Taiwan : enquête sociodidactique en milieu universitaire*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université de Franche-Comté, 2012, p.37

<sup>109</sup> 外語學群, 大學網 (*les facultés concernant la langue étrangère*) sur le site d'Internet de University, consulté le 30 mars 2020, disponible sur : [https://university.1111.com.tw/univ\\_department.aspx?gno=12](https://university.1111.com.tw/univ_department.aspx?gno=12)

« Ces écoles sont extrêmement nombreuses, les Taiwanais y investissent beaucoup d'argent pour permettre à leurs enfants d'être les meilleurs et de progresser en cas de difficultés.<sup>110</sup> »

## **2.2 Les langues étrangères dans le secondaire**

L'enseignement des langues étrangères date de plus de soixante-dix ans à Taïwan. Elles sont apparues initialement dans certains établissements supérieurs et écoles privées à partir de 1945, concentrés sur la langue anglaise. Il n'y a pas de politique spécifique pour les enseignements des autres langues étrangères jusqu'aux années 1980, le ministère de l'Éducation a officiellement mis en place les langues étrangères comme des cours au choix dans le deuxième cycle du secondaire, avec comme objectif de développer les capacités plurilinguistiques des élèves taïwanais.

### **2.2.1 L'anglais**

Pour des raisons historiques, l'influence des États-Unis a une place non négligeable à Taïwan, non seulement dans le domaine politique et économique, mais aussi culturel. Grâce à la relation étroite entre les deux pays, l'anglais est devenu la première langue étrangère enseignée dans les écoles après 1945.

Au début de la promotion de cette politique linguistique, l'apprentissage de l'anglais était obligatoire pour les lycéens, mais optionnel pour les collégiens. Jusqu'à la mise en œuvre de l'instruction obligatoire de neuf ans en 1968, avec pour objectif de fournir au moins trois ans de formation en anglais à chaque citoyen. L'enseignement de l'anglais est désormais devenu une discipline obligatoire dès la première année du collège. Cette stratégie a un impact significatif sur l'évolution des enseignements de langues étrangères à Taiwan.

Après une vingtaine d'années, l'apparition de la notion de « Village planétaire » influençait l'enseignement de l'anglais dans les années 1990, le ministère de l'Éducation a donc avancé l'enseignement de l'anglais dès la cinquième et sixième année de primaire, c'est-à-dire que l'enseignement obligatoire de l'anglais a été étendu de trois ans à cinq ans. En 2005, son apprentissage a été étendu jusqu'à la troisième année du primaire. Puis, après l'exécution de l'éducation obligatoire de douze ans en 2014, l'anglais est officiellement devenu une discipline indispensable pour toutes les

---

<sup>110</sup> Nathalie Cotton, *L'apprentissage et l'enseignement du français à des étudiants sinophones à Taiwan : enquête sociodidactique en milieu universitaire*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université de Franche-Comté, 2012, p.40

classes au-dessus de la troisième année du primaire. Quant aux lycées généralistes, il y a 18 crédits de cours d'anglais mandatés par le ministère de l'Éducation, de plus, 6 crédits de cours au choix concernant la langue. Les cours d'anglais obligatoires pour les lycées polyvalents et professionnel sont respectivement de 8 crédits et 12 crédits au total<sup>111</sup>.

L'anglais est omniprésent dans la société aujourd'hui, et peut être considéré comme la première langue étrangère de Taïwan, voire comme une sorte de langue officielle.

Mais outre la promotion de la langue anglaise, le gouvernement encourage également l'apprentissage de différentes langues, dont le français, avec l'objectif d'être un pays d'internationalisation. Nous allons maintenant nous interroger sur le statut de la langue française dans l'éducation taïwanaise.

### 2.2.2 Le français

Le français est enseigné à Taiwan depuis 1963 dans les établissements supérieurs, et actuellement, il est également enseigné dans les collèges, les lycées, et les organisations de langues comme l'Alliance française de Taïwan. Concernant la popularité de l'apprentissage du français, nous pouvons remonter à la fin des années 1990. Le ministère de l'Éducation nationale a prévu un plan quinquennal pour promouvoir des langues étrangères au secondaire en 1999, cela a entraîné une augmentation significative du nombre d'apprenants de français. A cette époque, il y avait vingt-quatre lycées avec les cours optionnels de français, 1 739 apprenants au total<sup>112</sup>. Ensuite, les cours de deuxième langue étrangère ont été officiellement répertoriés comme l'un des choix de cours au secondaire et dès 2010, le nombre de lycées proposant des cours de français est ainsi passé à 82. Au cours de l'année scolaire 2017, il y avait 415 classes de français dans les lycées du pays<sup>113</sup>.

Aujourd'hui, les cours de langues étrangères sont organisés dans l'heure d'« apprentissage alternatif » dans le premier cycle de secondaire, lesquels sont plutôt

---

<sup>111</sup> 十二年國民基本教育課程綱-國民中小學暨普通型高級中等學校：語文領域-英語文，國家教育研究院，2018，p.4 (*Programme d'éducation de base de douze ans pour les primaires, collèges et lycées généralistes : anglais*), disponible sur le web de National Academy for Educational Research, consulté le 1 avril 2020 : <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c639-1.php?Lang=zh-tw>

<sup>112</sup> 第二外語能力測驗（基礎級）：法語研究報告，財團法人語言訓練中心，2011，p.F-3 (*L'épreuve des compétences de langues étrangères (niveau élémentaire) : rapport de recherche de la langue française*)

<sup>113</sup> 107 學年度高級中等學校第二外語教師研習工作坊會議手冊，高級中等學校第二外語教育推動計畫辦公室，2019 (*Atelier pour enseignant de l'établissement secondaire de langue étrangère de l'année scolaire 2018*)

comme un apprentissage parascolaire. Pour les lycéens, la langue étrangère est un cours au choix de maximum de 6 crédits<sup>114</sup>, qui équivaut à une moyenne de deux heures par semaine. Mais dans le lycée municipal Yong-Chun à Taipei, le français est enseigné à tous les lycéens de première année.

Bien que le ministère n'impose aucune restriction pour les matériaux pédagogiques, les enseignants préfèrent utiliser les manuels. Selon Li-Jiuan Chen, la professeure adjointe de français de l'Université Tamkang, les manuels utilisés dans les classes de français de lycées taiwanais sont principalement : *initial 1 法語智慧課程*(2014), *Vis-à-vis* (2004), *Tous ensemble Junior 1*(2006), *AMICAL 1*(2011), *Adosphère 1*(2011), *Le nouveau taxi 1*(2008), *FESTIVAL 1*(2005)<sup>115</sup>. Les trois premiers sont des publications locales.

Comme nous l'avons déjà étudié dans le premier chapitre, outre l'apprentissage linguistique dans la classe, les pratiques sont également importantes pour maîtriser une langue. Les assistants de français permettent aux élèves taiwanais de communiquer de façon réelle dans la classe. Depuis 2008, a été mis en œuvre le programme franco-taiwanais d'assistants de langue entre l'Institut français de Taipei et le ministère taiwanais de l'Éducation<sup>116</sup>. Chaque année, des dizaines d'assistants de français et de chinois partent à Taïwan et en France, pour soutenir réciproquement les enseignements linguistiques dans les établissements scolaires à tous niveaux. Dans l'année scolaire 2018-2019, deux assistantes de français étaient chargées de soutenir 26 lycées de Taïwan du Nord, elles ont eu de deux à trois classes de deux heures par lycée<sup>117</sup>. Elles étaient responsables de l'introduction de la culture française, de la pratique de langue, l'activité en classe, etc. Hors de la classe, elles participaient également aux activités de l'APFT (Association des Professeurs de Français de Taïwan).

---

<sup>114</sup> 十二年國民基本教育課程綱-國民中小學暨普通型高級中等學校：語文領域-第二外國語文，國家教育研究院，2018，p.2 (*Programme d'éducation de base de douze ans pour les primaires, collèges et lycées généralistes : les deuxièmes langues étrangères*), disponible sur le web de National Academy for Educational Research, consulté le 1 avril 2020 : <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c639-1.php?Lang=zh-tw>

<sup>115</sup> 陳麗娟，2019「高中第二外語教材與教法工作坊」，107 學年度高級中等學校第二外語教師研習工作坊，高級中等學校第二外語教育推動計畫辦公室，2019 (Li-Jiuan Chen, Atelier 2019 d'enseignement de deuxième langue étrangère aux lycées)

<sup>116</sup> « Langue française et Enseignement primaire/secondaire », consulté le 4 avril 2020, disponible sur le web de Bureau Français de Taïpei : <https://www.france-taipei.org/Langue-francaise-et-Enseignement-primaire-secondaire>

<sup>117</sup> 12 年國教第二外語課綱教師研習：立足台灣，邁進國際-國際教育與第二外語教學研習手冊，2019 (Atelier pour l'enseignant de langue étrangère de l'éducation nationale : l'éducation d'internationalisation et de la seconde langue étrangère)

En plus d'améliorer les compétences linguistiques des élèves, l'apprentissage du français est également utile pour l'entrée à l'université. Selon le programme prévu par le ministère de l'Éducation en 2008, les facultés de langue étrangère des universités et les lycées ont coopéré à ouvrir les cours d'approfondissement, qui permettent aux élèves d'avoir une étude linguistique assez dense au niveau du lycée. Les crédits obtenus par les lycéens peuvent être utilisés comme points supplémentaires pour l'entretien d'entrée ou comme crédit après l'admission<sup>118</sup>. Dans l'année scolaire 2018, il existait quatre cours de français dans l'Université Nationale Centrale, l'Université catholique Fu-Jen, l'Institut universitaire Wenzao, l'Université Tamkang, et plus de dix lycées ont joint ce programme.<sup>119</sup>

## **2.3 Les promotions de langue étrangère du ministère de l'Éducation taïwanais**

### **2.3.1 Les stratégies et l'évolution des cours des langues étrangères au lycée**

Avec l'objectif d'améliorer la maîtrise des langues étrangères par les élèves taïwanais, le ministère de l'Éducation a mis en place les langues étrangères ainsi que le cours au choix au lycée dès 1983. Et en 1996, un programme expérimental de trois ans *Promotion de cours optionnels de seconde langue étrangère aux lycées*<sup>120</sup> a été lancé, pour encourager les ouvertures des cours aux lycées, améliorer la qualité d'enseignement, et créer un cadre pour l'apprentissage en deuxième langue étrangère. Puis, le ministère a promulgué trois plans quinquennaux entre 1999 et 2010, et nous sommes actuellement dans le quatrième plan.

Afin d'intégrer diverses ressources et de promouvoir le travail en douceur, le centre et le site d'Internet de l'enseignement des langues étrangères pour les lycées ont été créés en 2008, pour fournir les ressources et les soutiens divers tels que les programmes et les politiques du ministère, les approches de pédagogies, les ateliers des enseignants etc.<sup>121</sup> Ceci dans le but d'améliorer l'enseignement de l'enseignement des langues étrangères dans le secondaire.

---

<sup>118</sup> 教育部國民及學前教育署補助大學辦理高級中等學校學生預修大學第二外語課程要點，教育部主管法規查詢系統 (*Points principales du programme subventionné de cours de langues étrangères préuniversitaires*), consulté le 2 avril 2020, disponible sur : <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL047319>

<sup>119</sup> 107 學年度高級中等學校第二外語教師研習工作坊會議手冊，高級中等學校第二外語教育推動計畫辦公室，2019 (Atelier pour enseignant de l'établissement secondaire de langue étrangère de l'année scolaire 2018)

<sup>120</sup> 「推動高級中學選修第二外語課程實驗計劃」

<sup>121</sup> 推動高級中學第二外語教育第3期5年計畫，教育部中等教育司，2000, (*le troisième plan quinquennal de la promotion de cours optionnels de seconde langue étrangère aux lycées*) consulté le 6

Après la première mise en œuvre du programme, le nombre d'apprenants en deuxièmes langues étrangères a augmenté d'année en année. Selon la statistique du ministère, il y avait 11 500 lycéens au premier semestre de l'année scolaire 1999 ; 24 539 lycéens en total pour le premier semestre de l'année scolaire 2005 ; au premier semestre de l'année scolaire 2015, il y avait 48 937 lycéens soit une augmentation de 325% par rapport de 1999. De plus, le choix des langues a également été étendu. En 1999, quatre langues étaient enseignées aux lycées, le japonais, le français, l'allemand et l'espagnol. Et en 2015, il y avait quatorze langues aux choix, japonais, français, allemand et espagnol, coréen, latin, russe, vietnamien, italien, portugais, indonésien, malais, philippin, thaï. En raison du nombre croissant de néo-immigrants et de travailleurs en Asie du Sud-Est, le Ministère de l'éducation a vigoureusement promu l'apprentissage des langues d'Asie du Sud-Est depuis 2001<sup>122</sup>.

En dehors de la stratégie, le ministère de l'Éducation accorde également des subventions pour les lycées et les cours pré-universitaires afin d'encourager l'apprentissage de la deuxième langue étrangère.

L'avancement de l'enseignement des secondes langues étrangères a obtenu des résultats remarquables et le nombre d'apprenants continue d'augmenter. Cela peut non seulement entraîner un apprentissage diversifié, mais aussi donner aux élèves taiwanais plus d'occasion de découvrir différentes cultures pour qu'ils puissent créer plus de possibilités de développement à l'avenir en particulier dans l'environnement multiethnique d'aujourd'hui. Malgré tout cela, on a encore des problèmes à affronter.

### 2.3.2 Les difficultés

Selon les recherches de Cotton et de Kuo citées dans l'introduction, les élèves taiwanais choisissent le français plus par calcul que par réel intérêt pour la langue. En faisant face à diverses pressions scolaires, l'attitude des lycéens à l'égard des cours de français au choix consiste principalement à obtenir des crédits, l'apprentissage du contenu n'est pas leur considération première en choisissant le cours. Certes, il y a des élèves avec une forte motivation d'apprentissage, mais ils représentent un petit nombre de la classe. Prenons l'exemple des classes où j'ai enseigné. Beaucoup d'élèves n'ont pas

---

avril 2020, disponible sur :

<https://www.gov.taipei/001/Upload/public/Attachment/072111504595.pdf>

<sup>122</sup> 「教育部就高中第二外語教育推動計畫成效及後續發展」專案報告, 2016, (*Rapport de projet par le ministère de l'Éducation sur l'efficacité et le développement de seconde langue étrangère dans l'établissement secondaire*), consulté le 5 avril 2020, disponible sur : [https://lci.ly.gov.tw/LyLCEW/agenda1/02/pdf/09/01/13/LCEWA01\\_090113\\_00163.pdf](https://lci.ly.gov.tw/LyLCEW/agenda1/02/pdf/09/01/13/LCEWA01_090113_00163.pdf)

l'habitude de prendre des notes, ni même d'apporter de quoi écrire en classe. En outre, certains élèves ont laissé les matériaux pédagogiques que j'avais fournis dans la salle de classe après la fin du cours. Et pour la semaine avant les examens, de nombreux élèves passent en revue d'autres disciplines pendant la classe. Les situations ci-dessus sont en fait très courantes.

De plus, le ministère a en effet lancé des stratégies pour la promotion de l'enseignement de deuxièmes langues au fil des années, selon Chang (2007), « mais la raison majeure du succès du projet dans les lycées tient à ce que la connaissance d'une seconde langue étrangère « donne plus d'occasions aux lycéens d'entrer à l'université »<sup>123</sup> ». Si l'objectif d'ouverture de cours de langues étrangères s'écarte de l'apprentissage de la langue en soi, la progression de l'enseignement de langue étrangère sera difficile sur le long terme au lycée.

En outre, le manque d'enseignants est une autre difficulté. Étant donné que les secondes langues étrangères sont des cours aux choix, la plupart des lycées préfèrent employer les maîtres à temps partiels. Il est donc difficile pour le ministère de dispenser une formation à plein temps aux enseignants de langues étrangères, ce qui en réduit le nombre. Effectivement, certains enseignants de cours au secondaire sont des maîtres de conférence ou des professeurs adjoints. Et dans mon cas, c'était grâce à la coopération interscolaire. Nous pouvons donc en déduire qu'il y a pénurie d'enseignants spécialisés pour les cours de langues étrangères au lycée.

Finalement, dans la réflexion de James H-Y. Tai en 2011, « les problèmes de la politique des langues étrangères de Taïwan sont principalement le manque de réflexion prospective et de valeurs fondamentales, et à l'incapacité de fournir des opportunités d'apprentissage multilingues de haute qualité<sup>124</sup>. » Il a également donné un exemple : la politique de promotion de l'enseignement de l'anglais a commencé dans les années 1980, qui est même devenue la première langue étrangère d'aujourd'hui à Taïwan, mais en fait, de nombreuses citoyens ne maîtrisent toujours pas la langue après des années d'étude. Ce phénomène arrive aussi dans les apprentissages des autres langues. Tout comme la problématique évoquée dans notre introduction, de nombreux apprenants et même étudiants du département de français ne répondent pas aux attentes

---

<sup>123</sup> Kuo-Lei CHANG, « Le français dans les lycées taïwanais », *Le Français dans le monde*, n° 354, novembre 2007, pp. 16-17

<sup>124</sup> 戴浩一，我國外語政策之檢討與展望：政策建議書，台北，行政院研究發展考核委員會，2011，p.16 (James H-Y. Tai, *Réflexion et perspective des politiques en matière de langues étrangères : proposition de politique*, Taipei, Commission de recherche, développement et évaluation, 2011)

du CECRL<sup>125</sup> après des années d'études. Il estime que faute d'une politique de macro-planification qui seule pourrait permettre d'obtenir une promotion à long terme, on ne peut pas obtenir les résultats escomptés.



---

<sup>125</sup> « DELF A1 = 60 heures d'apprentissage ; DELF A2 = 160 heures ; DELF B1 = 210 heures ; DELF B2 = 390 à 670 heures. » *CERTIFICATIONS DELF/ DALF*, consulté le 7 avril 2020, disponible sur : <http://www.institutfrance.si/certification-delf/-dalf.2.html>

## CONCLUSION

Le ministère de l'Éducation amène toujours les progrès de l'éducation à Taïwan. De l'éducation obligatoire de neuf ans à douze ans, le niveau d'éducation de la population s'est progressivement amélioré. De plus, le système d'examens a tendance à être réformé de manière diversifiée. Il existe différentes voies pour le premier et le second cycle du secondaire afin d'approfondir leurs connaissances, les élèves peuvent choisir le chemin approprié en fonction de leurs propres intérêts. La diversité et la flexibilité du système éducatif taïwanais sont conformes au caractère de variété de la société taïwanaise. Mais malheureusement, il existe toujours une distance entre l'idéal et la réalité. La poursuite excessive de l'enseignement supérieur dans la société taïwanaise rend difficile pour les lycéens de se développer plus diversement, ils sont toujours sous les pressions scolaires. C'est un problème auquel nous sommes encore confrontés.

En termes de développement de l'enseignement des langues étrangères, la politique est constamment renouvelée.

Après la promotion de la deuxième langue étrangère par le ministère de l'Éducation, le nombre d'apprenants a continué d'augmenter et la variété de langues s'est accrue. De plus, les coopérations entre les lycées et les universités se sont resserrées ; L'apprentissage de langue étrangère permet aux apprenants d'avoir une meilleure connaissance du monde, d'éliminer les stéréotypes négatifs et de cultiver davantage de talents en langues étrangères. Cela permet à Taïwan de s'adapter à la mondialisation.

Certes, rien ne peut être parfait, mais l'imperfection est la clé du progrès. Il est encore possible d'améliorer la stratégie de l'enseignement de langues étrangères, mais nous ne sommes pas capables de résoudre les difficultés politiques. Par conséquent, nous essayons d'apporter une petite contribution à l'enseignement du français de Taïwan en tant qu'étudiante, chercheuse et enseignante de français. Dans le chapitre suivant, nous présenterons les données sur le terrain pour analyser l'impact des jeux dans l'apprentissage du français des lycéens taïwanais.

### **III- LA PRATIQUE DU JEU DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE A TAIWAN**

#### **3.1 La méthode de recherche**

Après toutes les études théoriques, et afin de comprendre la faisabilité du jeu dans l'enseignement du français à Taïwan, j'ai pris comme objets de recherche, deux lycées à Taïwan. J'ai pratiqué les jeux pendant et après le cours, interrogé les élèves par questionnaire sur la situation et collecté des données pour la recherche.

Comme les cours varient chaque année, je vais me focaliser sur l'année scolaire 2018/2019.

##### **3.1.1 Le cours de français du Lycée Bai Ling de la municipalité de Taipei**

Les cours de deuxième langue étrangère du Lycée Bai Ling de la municipalité de Taipei (désormais Lycée Bai Ling) ne concernent que les élèves de première année, avec les objectifs de développer leur capacité en langue étrangère et d'élargir la perspective internationale<sup>126</sup>. Pour le premier semestre de l'année scolaire 2018/2019, le japonais, le français, le coréen sont les langues proposées au programme de langues étrangères. Comme ce n'est pas un cours obligatoire, il faut atteindre au minimum 30 participants pour l'ouverture du cours.

Les cours de français ont été donnés du 6 septembre 2018 au 10 janvier 2019, de 16 H 10 à 18 H 00 chaque jeudi, 36 heures au total. Il y avait 33 participants au début de l'année, mais certains se sont retirés du programme pour des raisons diverses, il restait donc 19 élèves à la fin du semestre. En raison du manque d'élèves, il n'y a plus eu de cours au deuxième semestre.

Le Lycée Bai Ling n'a aucun manuel désigné pour le cours de français, l'enseignant peut élaborer le programme selon le niveau des élèves ou demander au lycée l'achat du manuel de son choix. J'ai donné les cours avec des PowerPoint et des dossiers imprimés en principe, lesquels sont basés sur les manuels *Le Nouveau Taxi ! I* (2008), *Nouvelle Grammaire du Français* (2004), mais aussi des ressources internet (chansons, vidéo, photos, etc.), l'art, le cinéma et la gastronomie sont également des matériaux d'enseignement. De plus, j'ai organisé des cours en tant qu'assistante de français au moins une fois par mois, pour permettre aux élèves de communiquer avec les locuteurs français et de découvrir la culture française. En classe, ils apprenaient les salutations à

---

<sup>126</sup> « Les principaux des mises en oeuvre du cours de la langue seconde 2015 » sur le site officiel de Lycée Bai Ling : <http://web2.blsh.tp.edu.tw/files/13-1001-571-1.php?Lang=zh-tw>

la française (serrer la main, faire la bise, etc.), les célébrations de fêtes (Noël, Pâques, etc.). J'ai donné des exercices simples (au niveau A1 ou moins) sous une forme différente à chaque cours pour entraîner leurs compétences diverses en langue étrangère.

Pour l'évaluation, le lycée laisse l'enseignant libre de choisir mais celui-ci doit fournir un plan de cours et la norme d'évaluation choisie par lui avant le commencement du programme. J'ai utilisé le pourcentage pour noter : 25% pour la présence, 25% pour les devoirs, 50% pour les exercices en classe. Cette méthode d'évaluation vise principalement à encourager les apprentissages en classe.

### **3.1.2 Le cours de français du Lycée Nouveau Taipei de la municipalité du Nouveau Taipei**

Les cours de langue étrangère au Lycée Nouveau Taipei de la municipalité du Nouveau Taipei (désormais Lycée Nouveau Taipei) sont ciblés sur les élèves de deuxième année de la section des sciences humaines du groupe de sociologie. Il existe cinq types de cours polyvalents au choix, dont les langues étrangères, les arts libéraux, les mises en œuvre et d'exploration, les sujets interdisciplinaires ou thématiques, les cours préparatoires à l'université, la préparation de carrière. Pour le programme de langue étrangère, le japonais, le français, l'allemand, l'espagnol et le coréen sont optionnels.

Lors de l'année scolaire 2018/2019, il y avait deux cours de français avec respectivement 19 et 16 élèves, puis un élève a abandonné le cours, donc le nombre d'élèves était de 34 personnes au deuxième semestre. Les cours ont eu lieu du 31 août 2018 au 21 juin 2019, les vendredis de 13 H 00 à 13 H 50 pour le premier groupe d'élèves, et de 14 H 00 à 14 H 50 pour le deuxième groupe d'élèves, 62 heures au total des deux semestres.

Le matériel pédagogique, les méthodes pédagogiques et les méthodes d'évaluation du premier semestre étaient à peu près les mêmes que ceux du Lycée Bai Ling. Pour le second semestre, afin de connaître les capacités des élèves sur la prononciation française, sur la grammaire élémentaire et sur le lexique, nous avons changé la méthode d'évaluation à l'oral. En espérant que les élèves sachent se présenter et compter après ce cours de français.

### **3.1.3 Les attentes de l'enseignant**

Après des questions simples à l'oral, je découvre que ces trois groupes d'élèves n'ont aucune notion de la langue française. La plupart d'entre eux ont des idées

stéréotypées sur la culture française, tels que la nourriture (la baguette, le fromage, le vin, les escargots, etc.), le parfum et les monuments de Paris (la tour Eiffel, l'arc de triomphe, le musée du Louvre, etc.) Mais ils ont peu de connaissances sur d'autres pays francophones.

Nos cours sont principalement axés sur les introductions culturelles avec le petit nombre d'heures de cours, pour susciter l'intérêt d'apprentissage des élèves, en espérant qu'ils continueront à apprendre le français à l'avenir. Cela permet non seulement aux élèves d'en savoir plus sur la France, mais favorise également le développement du FLE à Taïwan.

Hormis les savoirs de la culture française, la connaissance linguistique est également valorisée dans le cours. J'espère que les élèves pourront maîtriser les règles de base de la grammaire française (les conjugaisons, la syntaxe, etc.), des lexiques, etc., et apprendront à se présenter simplement.

## 3.2 Les jeux pratiqués

### 3.2.1 La conception des jeux

Les deux jeux utilisés dans cette étude ont été conçus par moi-même, en m'inspirant de mon expérience personnelle en tant qu'apprenant et de mes connaissances sur la différence entre la langue française et chinoise, dans le but d'alléger l'apprentissage fastidieux de la grammaire et du vocabulaire.

J'ai ainsi mené des entretiens textuels en ligne avec les apprenants sinophones (y compris taïwanais, chinois, macanais, hongkongais), voir annexe, afin de mieux appréhender les obstacles dans l'apprentissage du français. Selon leurs réponses, les difficultés d'apprendre peuvent être divisées en trois catégories :

- **La grammaire** : la conjugaison, en particulier celles de verbes irréguliers, difficiles à comprendre et à mémoriser. Puis, la préposition, les déterminants, les pronoms, les temps et les modes, sont aussi mentionnés ;
- **La phonétique** : la disparité entre l'écriture et la prononciation, par exemple, le mot « voix » s'écrit avec un « x », mais le « x » ne se prononce pas en fait. Malgré cela, il y a des mots qui sont prononcés comme ils s'écrivent, tel que le mot « fils ». Il existe également une autre situation : les mots se prononcent pareillement mais s'écrivent différemment. Le mot « mer » et « mère » se prononcent également  $\text{mɛʁ}$ , ce qui entraîne des confusions en compréhension orale. De plus, l'intonation, les règles de liaison sont aussi difficiles pour les

apprenants sinophones ;

- **Le lexique** : le genre des noms, cette notion n'existe pas dans la langue chinoise, ni dans en anglais.

Il existe des différences énormes entre les langues chinoise et française, Bouvier (2003) les décrit au sens figuré :

un collier composé de perles fines (les sinogrammes), de grosseur identique, régulièrement espacées entre elles et reliées par un fil invisible : c'est la langue chinoise. Par comparaison, la langue française serait un collier de pierres précieuses, aux formes variées et aux couleurs changeantes (les mots soumis aux accords et aux conjugaisons), séparées par de petites breloques et montées sur un fil d'or ou d'argent (l'appareil morpho-syntaxique).<sup>127</sup>

Cela montre précisément pourquoi les apprenants sinophones ont du mal à apprendre la grammaire française. A cause du manque de règles grammaticales similaires en chinois, les débutants ont du mal à comprendre la structure linguistique de la langue française. Ils ne peuvent que s'appuyer sur le mémoire pour les apprentissages linguistiques, pourtant, la récitation répétitive décourage les débutants et les conduisent à abandonner. De plus, il existe certaines exceptions dans la grammaire française, qui complique l'apprentissage.

Par ailleurs, la plupart des élèves n'aime pas prendre la parole en classe, à moins que l'enseignant ne lui ait demandé. La recherche de Bouvier (2002) montre que les élèves sinophones résistent aux discours et aux discussions en classe, c'est parce qu'ils n'ont pas l'habitude de prendre la parole dans un groupe, ils ont peur de faire des erreurs, ils s'inquiètent d'être taquinés, de poser une question stupide.

Ce phénomène apparaît parfois chez les élèves taïwanais, en particulier dans l'apprentissage des langues étrangères. Ils ont peur de mal prononcer ou de faire des erreurs grammaticales devant les autres, ils évitent alors de parler dans la classe. Pour résoudre ce problème, l'auteur pense que les exposés, les comptes rendus en groupe ou seul, les jeux de rôle et simulation, permettent aux élèves d'être plus actifs en classe.

Ainsi, sur la base de ces informations, j'ai conçu les deux jeux suivants en réponse aux difficultés courantes rencontrées par les apprenants taïwanais/sinophones.

### **3.2.2 L'activité ludique « Je connais la règle ! »**

Cette activité ludique concerne l'apprentissage de la conjugaison. J'espère utiliser une méthode amusante pour faciliter leur apprentissage de la grammaire française. En outre, nous voulons également donner aux élèves la possibilité d'apprendre de manière

---

<sup>127</sup> Béatrice Bouvier, « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. », *Éla. Études de linguistique appliquée* 2003/4 (no°132), p. 410

autonome par le biais de jeux. Par conséquent, j'ai conçu cette activité ludique à partir du concept de la perspective actionnelle, et de la notion de savoir-apprendre.

Avant la pratique, j'ai revu la conjugaison des verbes « être », « avoir » et « habiter » pour donner un concept de la méthode traditionnelle aux élèves, cela leur permet une comparaison après l'activité. Le tableau ci-dessous présente les détails du jeu :

<b>« Je connais la règle ! »</b>	
Niveau de langue	Débutant à A1
Outil requis	Feuille de « Je connais la règle ! » (voir annexe)
Moment proposé	Au cours d'une leçon
Temps	15 minutes environ
Objectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves peuvent connaître certaines règles de conjugaison en jouant par leurs propres compréhensions, sans l'explication de l'enseignant.</li> <li>• Le remplacement de la méthode traditionnelle d'enseignement, connaître les avantages et les difficultés de l'activité ludique de l'apprentissage du grammaire</li> </ul>
Règle	<p>Faites correspondre les phrases du tableau, remplissez-les dans la deuxième partie, puis observez et essayez de saisir les règles de conjugaison. Enfin, mettez les bonnes réponses dans la dernière partie.</p> <p>Les travaux en groupe ou individuels sont possibles.</p>
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observer le tableau de la première partie puis essayer de chercher des phrases ressemblantes</li> <li>• Remplir les corrigés dans les espaces correspondants dans la deuxième partie</li> <li>• Compléter la deuxième partie puis essayer de saisir les règles des trois groupes de conjugaison</li> </ul>

**Tableau 4: l'activité grammaticale de la conjugaison « Je connais la règle ! » (fait par NG, Chi ieng)**

Après le déroulement, j'ai rassemblé les feuilles (voir annexe) et effectué l'analyse et la réflexion sur le processus et les résultats :

### **Les avantages**

En règle générale, les élèves taiwanais apprenant les conjugaisons ne comptent que sur la récitation. Etant donné l'absence d'un environnement de langue française, il n'y a guère d'occasions pour les apprenants de pratiquer le français au quotidien et beaucoup ne maîtrisent les conjugaisons de certains verbes réguliers qu'après une

longue période d'étude.

Pour pallier à ce problème, l'activité ci-dessus permet aux élèves de s'impliquer personnellement. Dans cette activité, les élèves comprennent les règles des changements verbaux par leur propre réflexion et observation. Cette méthode permet aux enseignants et aux élèves de changer de rôle : les élèves deviennent les meneurs d'apprentissage et ne se contentent pas de recevoir passivement des informations. Cette activité leur permet à la fois d'apprendre la conjugaison et d'améliorer les compétences individuelles dans l'apprentissage des langues.

### **Les difficultés**

Bien que l'activité ludique a pu se dérouler jusqu'à son terme, l'expérience a montré que j'ai mis plus de temps que prévu et j'ai noté quelques problèmes : pour la première partie, étant donné que la signification des mots n'est pas expliquée préalablement, les élèves ont du mal à faire correspondre les phrases et ils préfèrent comprendre le vocabulaire nouveau avant le début de l'activité. Ils passent donc du temps à chercher la signification dans le dictionnaire et ils n'ont aucun problème pour la seconde partie. Mais dans la dernière partie, la plupart des élèves ne comprennent pas le passage de la deuxième à la troisième partie, ils ont toujours besoin de ré-explication pour comprendre le déroulement de l'activité. En outre, certains ont des difficultés à terminer sans correction préalable, surtout la partie de la correspondance.

### **Information retour sur l'activité**

Bien que le jeu soit mené jusqu'à son terme, de nombreux difficultés existent au cours du processus. Je pense qu'il peut y avoir plusieurs raisons : l'explication de la règle n'est pas assez claire et précise ; les élèves ne sont pas encore familiarisés avec la langue et cette activité ludique ne peut pas attirer l'intérêt des élèves, etc. Hormis l'introduction au début, nous avons dépensé trop de temps à expliciter. J'ai réservé du temps pour les questions, mais la demande dépasse mes prévisions. Par conséquent, il est indispensable d'expliciter et de tenir davantage compte de la réaction des élèves en expliquant.

Par ailleurs, comme je l'ai dit, si beaucoup d'élèves se concentrent sur le sens des mots au début, peut-être est-ce parce que l'objectif du jeu n'est pas assez clair pour eux. Ils sont tous débutants en langue française, et pas assez avancés dans la connaissance de la langue pour apprécier le jeu.

Sur la base des résultats de feuilles collectés, la plupart des élèves peuvent terminer

l'activité. Bien que cela ait pris plus de temps que prévu et que le processus de mise en œuvre puisse être amélioré, les activités se sont finalement bien déroulées. Quant à l'impact de cette activité sur leur apprentissage, j'analyserai les résultats dans la partie [3.3.2] *analyse du questionnaire*.

### 3.2.3 L'activité ludique « Où sont mes camarades ? »

Ce jeu a pour but l'acquisition des compétences de la communication et sa révision. Les connaissances linguistiques, comme le lexique, la syntaxe, nous pouvons nous appuyer sur la mémoire pour les apprendre, mais pour les compétences de la communication, l'acquisition théorique et la pratique sont essentielles. Par conséquent, nous avons appliqué la notion de l'approche communicative dans la conception de ce jeu, avec objectif l'entraînement de la capacité orale et de la révision des acquis.

Avant la pratique, explication de la carte et du règlement avec PowerPoint puis présentation des phrases clés du jeu « Je cherche des gens qui viennent de ... / ont ... ans / habitent ... ».

« Où sont mes camarades ? »	
Niveau de langue	Débutant à A1
Outil requis	Carte avec des informations (voir annexe)
Moment proposé	A la fin d'une leçon
Temps	20 minutes
Objectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réviser le vocabulaire et les phrases utiles pour se présenter</li> <li>• Encourager les élèves à parler en classe</li> </ul>
Règlement	<p>Piochez une carte au hasard. Attention... les informations sur la carte ne doivent pas être dévoilées ! Lorsque vous entendez que l'enseignant recherche quelqu'un qui correspond à l'une des informations sur votre carte, levez la main et présentez-vous en vous basant sur ces informations avec des phrases complètes. Les autres doivent se concentrer sur ce que dit votre camarade. Lorsque la présentation de l'élève est terminée, l'enseignant va interroger les autres sur les informations entendues. Celui qui peut répondre correctement récompensera !</p>

Dérroulement du jeu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque élève tire une carte au hasard, puis imagine une présentation de soi basée sur les informations de la carte. Le contenu n'est connu que par l'élève en question</li> <li>• Lorsque l'enseignant dit « Je cherche des gens qui habitent en France », celui qui tient la carte avec « pays : France » doit lever la main, puis se présenter en se basant sur les informations de la carte. Exemple : un élève lève la main et dit « je m'appelle Lin, je suis allemand, j'ai 17 ans, j'habite en <i>France</i>. »</li> <li>• Quand l'élève a fini de se présenter, l'enseignant va demander les autres : qu'est-ce qu'il/elle a dit ? Les élèves qui peuvent lever la main répondent à la question.</li> </ul>
---------------------	--

**Tableau 5: Le jeu de présentation de soi « Où sont mes camarades ? » (fait par NG, Chi ieng)**

Voici une analyse du processus de jeu et des résultats :

### **Les avantages**

La pratique de cette activité ne pose de grande problème, les élèves ont de bonnes performances sur la compréhension et l'expression de l'oral, mais ceux qui sont timides ont besoin de l'aide de l'enseignant pour s'exprimer en français. De plus, comme ce n'est pas un examen, les élèves sont plus détendus, cela augmente l'intérêt et motive davantage. Ils osent plus parler et sont plus concentrés dans la classe que d'habitude. L'efficacité des entraînements de CE, CO, EO est évidente.

### **Les difficultés**

Dans le premier tour du jeu, quelques problèmes se sont posés, et cela a empêché le déroulement en douceur : les élèves se partagent les informations de la carte ; ils recherchent des notes et des dictionnaires pour faire les phrases ; ils ne sont pas familiers avec la prononciation des vocabulaires. Cependant, après le premier tour du jeu, ils se sont familiarisés avec les règles. Parfois certains élèves crient directement la réponse sans lever la main, et cela empêche les autres de participer.

L'enquête et l'analyse de ce jeu seront présentées dans la section [3.3.2.5].

## **3.3 L'utilisation d'un questionnaire**

### **3.3.1 La méthode appliquée**

Afin d'étudier et d'analyser efficacement l'attitude des élèves face au jeu, j'ai adopté une enquête par questionnaire pour recueillir les données. Les questions posées aux élèves, qui se trouvent dans l'annexe, ont pour but de comprendre l'efficacité de l'activité ludique dans l'enseignement du FLE au lycée taïwanais et les opinions des lycéens du jeu dans l'apprentissage de la langue française. À la fin du questionnaire,

j'ai également demandé aux élèves de nous partager volontairement des idées ou des suggestions.

Pour la conception du questionnaire, je me réfère principalement à l'ouvrage *Rédaction de mémoire pédagogiques et techniques pratiques*<sup>128</sup> (traduit par moi) et à l'article de l'Université nationale des sciences appliquées de Kaohsiung<sup>129</sup> présentant l'établissement d'un questionnaire. En outre, comme cette enquête a pour sujet la motivation d'apprentissage, la préférence de l'utilisation du jeu etc., les questions impliquant les connaissances tacites (l'expérience, le savoir-faire, la sensation etc.) sont difficiles à décrire ou à formaliser. J'ai pris comme référence de Zhao et Liu, *Recherche sur la relation entre la connaissance tacite, la performance relationnelle et la performance de la tâche : basée sur la perspective individuelle et d'équipe*<sup>130</sup> (traduit par moi), pour la rédaction des questions.

Nous menons l'enquête après la fin des activités ludiques. Nous avons indiqué préalablement que le questionnaire était anonyme et avons demandé aux élèves de le remplir en fonction de leurs avis réels.

### **3.3.2 L'analyse du questionnaire**

Les activités ont été jouées entre le 19 octobre et le 20 décembre 2018, et les réponses de questionnaires ont été collectées en décembre. En tout, nous avons reçu 52 réponses, 14 garçons et 38 filles. Ils ont entre quinze à dix-sept ans. Nous utilisons le logiciel Microsoft Excel 2016 pour les analyses du questionnaire.

#### **3.3.2.1 La compréhension préliminaire des habitudes d'étude**

Comme nous l'avons déjà mentionnée dans la partie [1.4.1], l'intérêt est l'une des facteurs qui peut affecter la motivation intrinsèque qui concerne la satisfaction inhérente et le plaisir. Ainsi, nous avons rédigé une question concernant la préférence pour le français, avec l'objectif d'étudier la motivation sur l'apprentissage du français des élèves taïwanais. Nous avons posé l'énoncé « J'aime apprendre le français. », le résultat est reporté le graphique suivant :

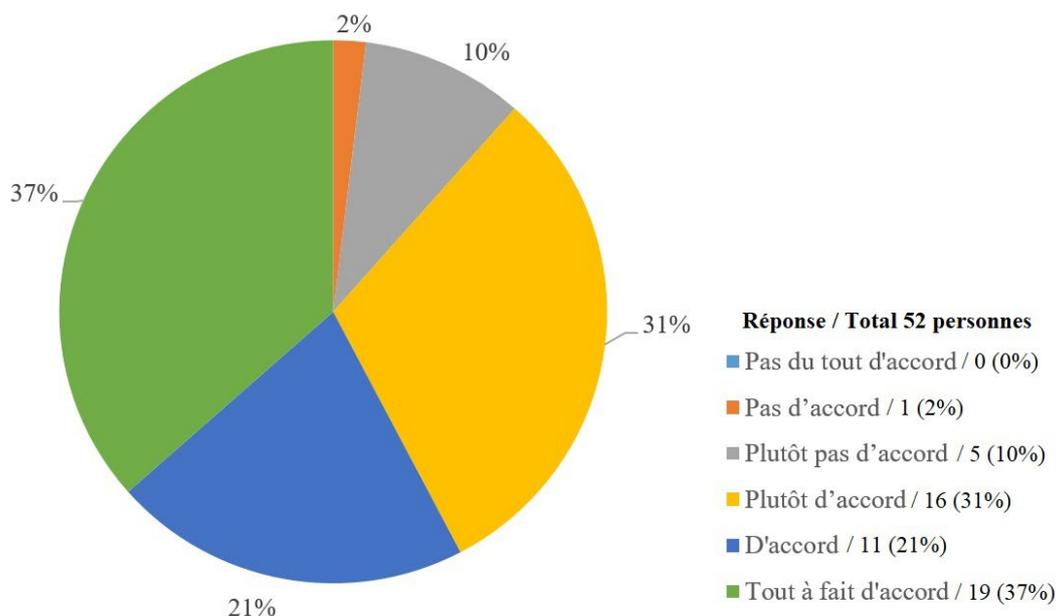
---

<sup>128</sup> 吳和堂，教育論文寫作與實用技巧，台北，高等教育出版社，2011 (WU Ho-Tang, *Rédaction de mémoire pédagogiques et techniques pratiques*)

<sup>129</sup> Consulté le 09 septembre 2018, disponible sur :

<http://www2.kuas.edu.tw/prof/tsungowww/Publish/08%20Questionnaire%20Design.pdf>

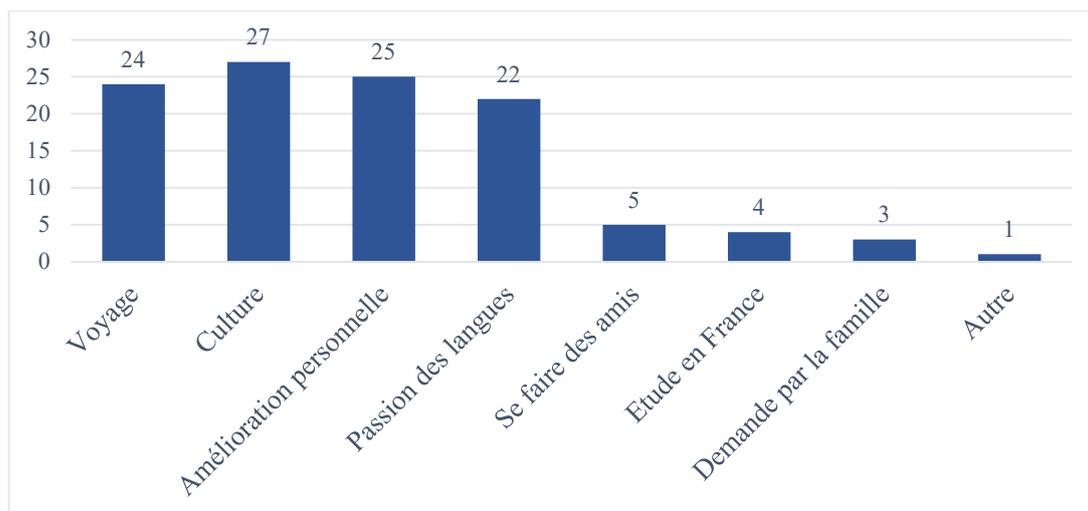
<sup>130</sup> 劉雪梅，趙修文，隱性知識、關係績效和任務績效三者關係研究：基於個人與團隊視角，台北，崧燁文化，2018 (LIU Xue-Mei, ZHAO Xiu-Wen, *Recherche sur la relation entre la connaissance tacite, la performance relationnelle et la performance de la tâche : basée sur la perspective individuelle et d'équipe*)



**Graphique 3.1: Intérêt à l'apprentissage de français (fait par NG, Chi ieng)**

Dans les 52 élèves ayant répondu, 19 personnes (37%) ont répondu « tout à fait d'accord », 11 personnes (21%) « d'accord », 16 personnes (31%) « plutôt d'accord ». Bien évidemment, ce groupe d'élèves porte un intérêt fort à l'apprentissage du français. Le nombre de « tout à fait d'accord » occupe même la première position parmi les réponses. Cela prouve que plus de 80 % d'élèves interrogés ont une motivation d'apprentissage moyenne voire élevée. D'un autre côté, il y a 5 élèves (10%) qui sont peu intéressés, et 1 personne (2%) n'est pas d'accord pour dire qu'il est intéressé à apprendre le français. Malgré cela, cette analyse est très encourageante, puisqu'elle montre que **la majorité des élèves sont très motivés en ce qui concerne l'apprentissage de la langue française.**

De plus, nous avons posé une question à choix multiples pour savoir leurs raisons d'apprendre le français, nous les analysons par la fréquence de réponses, comme le montre le graphique ci-dessous :



Interrogés : 52 / Répondants : 52 / Réponses : 111

### Graphique 3.2: Raisons d'apprendre le français (fait par NG, Chi ieng)

Je propose d'analyser ce graphique sous l'angle des motivations intrinsèques et extrinsèques de M. Ryan et Edward L. Deci. Dans le sondage, « je m'intéresse à la culture française » (soit « culture » dans le graphique) choisi 27 fois est le plus coché. L'apprentissage du français a pour principale raison la curiosité pour la culture française, qui est en rapport avec la satisfaction intérieure, la motivation intrinsèque est évidente ici. Puis, l'option « je veux améliorer ma compétence » (soit « Amélioration personnelle ») a été choisie pour 25 fois. Nous estimons que cela peut être lié au système éducatif taïwanais. Dans la partie [2.1.2], nous avons mentionnée qu'il y a des différentes voies d'entrer à l'université à Taïwan. Dans certains établissements supérieurs, la capacité de langue étrangère peut être un facteur avantageux pour la candidature, en particulier pour ceux qui veulent entrer dans les départements des langues étrangères. Le désir de renforcer la capacité personnelle et d'entrer à l'université sont les objectifs de l'apprentissage. Cela implique non seulement la volonté personnelle, mais aussi la facteur d'environnement, faisant ainsi appel à la motivation intrinsèque et extrinsèque.

En outre, les options « je veux visiter les pays francophonies » (soit « voyage ») et « j'aime apprendre les langues » (soit « passion d'apprendre les langues ») sont sélectionnées 24 fois et 22 fois. Nous considérons la première comme un but, un désir d'apprendre, et la seconde est plutôt comme une passion.

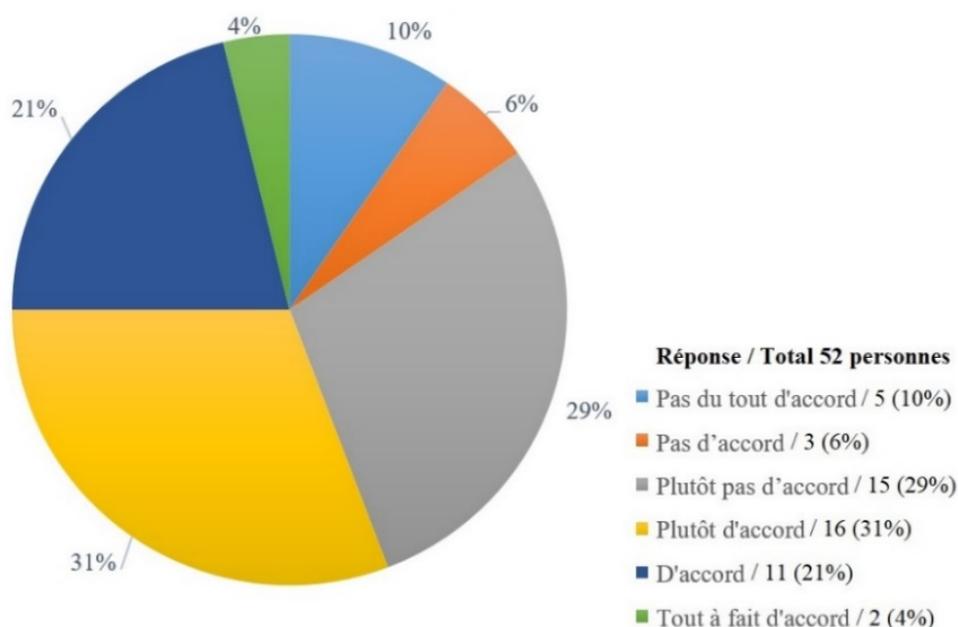
De plus, « j'aimerais me faire des amis Francophones » (soit « se faire des amis ») choisi 5 fois concerne également le désir et la curiosité de l'individu. « Je veux faire des études en France » (soit « étude en France ») est choisi 4 fois et représente clairement un désir personnel. Ensuite, « C'est une demande de ma famille » (soit «

demande par la famille ») est choisi 3 fois, et « autre » n'est que coché une seule fois, avec la raison 跟朋友一起 *gen pengyou yiqi* traduit par « avec des amis », ces deux raisons sont des facteurs extérieurs à l'individu. Néanmoins, le fait de choisir des cours pour obtenir des crédits scolaires que nous avons appris dans la partie [2.3.2], n'apparaît pas ici. En tout, après l'analyse de la motivation intrinsèque des élèves interrogés à apprendre le français ainsi que la motivation extrinsèque, nous pouvons en tirer une conclusion dans le tableau suivant :

Motivation intrinsèque	↔	Motivation extrinsèque
Culture	Amélioration personnelle	Demande par la famille
Voyage		Avec des amis
Passion d'apprendre les langues		
Se faire des amis		
Etude en France		

**Tableau 6 : Motivations de l'apprentissage du français (fait par NG, Chi ieng)**

Nous avons posé « J'aime apprendre par la méthode traditionnelle (cours magistraux, les élèves écoutent et mémorisent). » pour connaître la préférence des élèves sur la pédagogie traditionnelle. Le graphique ci-dessous présente le résultat :



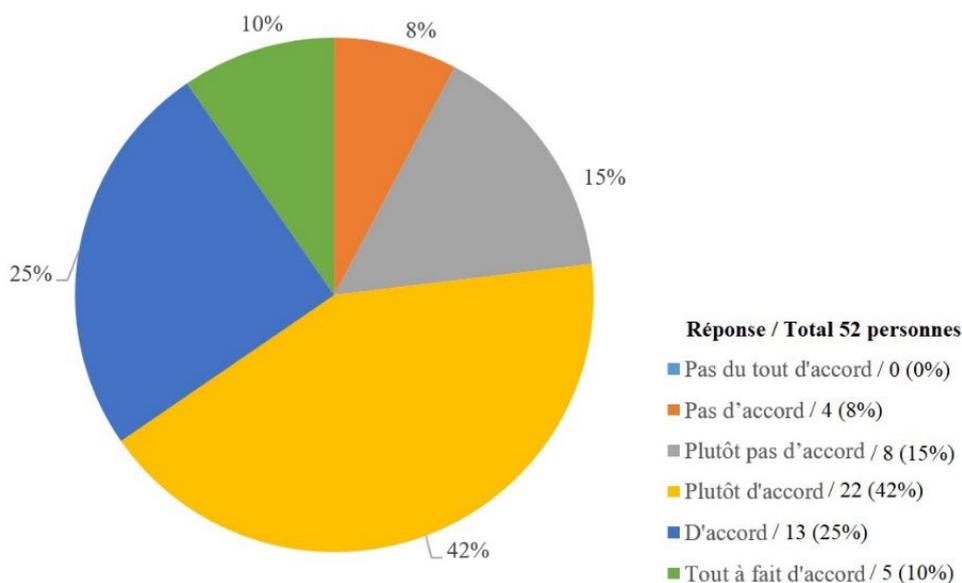
**Graphique 3.3: Préférence pour la méthode traditionnelle (fait par NG, Chi ieng)**

En tout, il y a 29 personnes qui ont répondu de façon positive, 23 personnes ont des réactions négatives. Selon le graphique, « plutôt pas d'accord » et « plutôt d'accord » sont les deux réponses plus choisies par les élèves, soit 15 personnes (29%) et 16

personnes (31%). 60% d'élèves acceptent la méthode traditionnelle, sans attirance ou opposition particulière. Puis, 11 personnes (21%) ont sélectionné « d'accord », mais seulement 2 personnes (4%) ont déclaré qu'elles l'aiment. Au contraire, un total de 8 élèves a montré leur répugnance du cours magistral, parmi eux, 3 personnes (6%) en son « pas d'accord » et 5 personnes (10%) « pas du tout d'accord ». D'après ce graphique, le rapport partisan/opposant de la méthode traditionnelle est 5 : 4. Nous remarquons un point intéressant : lorsque nous étudions les deux données intermédiaires, nous constatons que les élèves préfèrent relativement le cours magistral, car il y a 2% plus d'élèves choisissent « plutôt d'accord » que « plutôt pas d'accord ». Mais quand nous regardons les deux pôles « tout à fait d'accord » (soit 4%) et « pas du tout d'accord » (soit 10%), nous notons qu'il y a 6% d'élèves en plus qui refusent cette méthode par rapport à ceux qui l'adorent. Cela est contraire à l'analyse précédente, le cours magistral n'est pas populaire parmi cette partie d'élèves enquêtés.

En conclusion, **les élèves sont majoritairement acceptés la méthode d'enseignement traditionnelle, y compris ceux qui ne sont « plutôt pas d'accord ».** Mais il existe un nombre de contradicteurs, **les avis opposés occupent en fait une place non négligeable dans cette enquête. Et ceux qui aiment vraiment cette pédagogie sont plutôt rare.**

Par ailleurs, le niveau d'engagement en classe peut refléter directement l'intérêt des élèves par l'apprentissage et par le cours. En règle générale, se présenter à un cours, participer à des exercices en classe, poser/répondre à des questions, etc. sont tous considérés comme des actes d'engager le cours. Pour comprendre la perception subjective des élèves, nous avons posé la déclaration « Généralement, je m'engage activement le cours. », voici les résultats :

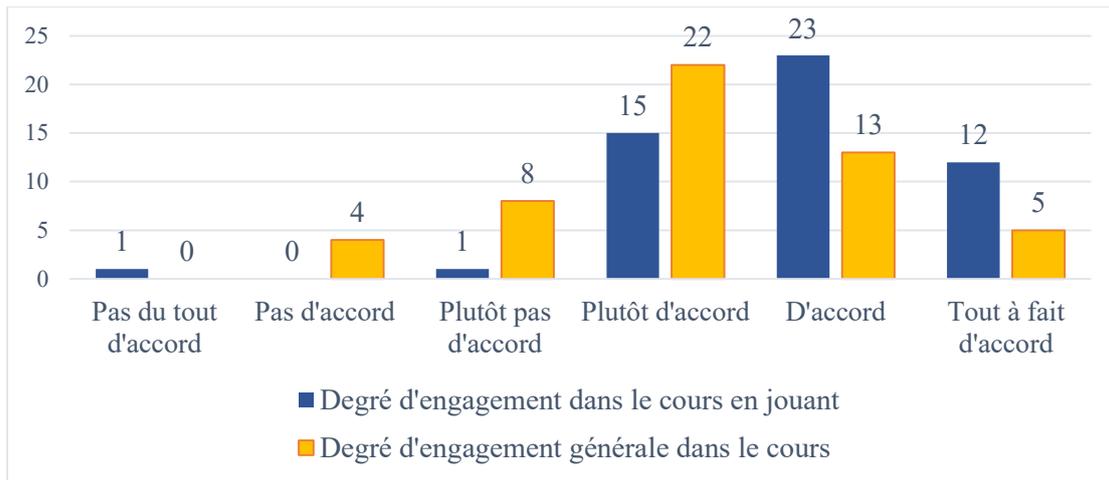


**Graphique 3.4: Degré d'engagement générale dans le cours (fait par NG, Chi ieng)**

Parmi les 52 réponses, 77% d'élèves ont des opinions positives sur cette déclaration, dont 22 personnes (42%) qui sont « plutôt d'accord », 13 personnes (25%) sont « d'accord » et 5 personnes (10%) sont « tout à fait d'accord ». Du point de vue subjectif des élèves, la plupart d'entre eux s'engagent généralement dans le cours de français, mais pas assez activement, car le nombre de réponse de « plutôt d'accord » occupe la première position ici. Par contre, 8 élèves (15%) indiquent qu'ils se concentrent moins pendant la séance, et 4 élèves (8%) démontrent qu'ils font rarement attention du cours. Il y a un certain nombres d'élèves ne préfèrent pas participer en classe en général. Au total, l'engagement en classe de la majorité des élèves est conséquent parfois élevé. Ainsi, nous pouvons dire que **les élèves interrogés ont couramment une attitude positive envers l'engagement en classe, mais la part des élèves qui n'engagent guère/pas en cours est quand même notable**, par conséquent des progrès sont envisageable dans ce domaine.

### 3.3.2.2 L'influence du jeu sur la motivation

Afin de percevoir l'impact de l'activité ludique pour les lycéens taïwanais, nous avons posé comme critère « Les activités ludiques me permettent d'être plus dynamique en classe. » dans l'enquête. Afin de définir la différence, nous comparons les données avec l'analyse de **Graphique 3.4**, et le résultat est illustré dans le graphique ci-dessous :



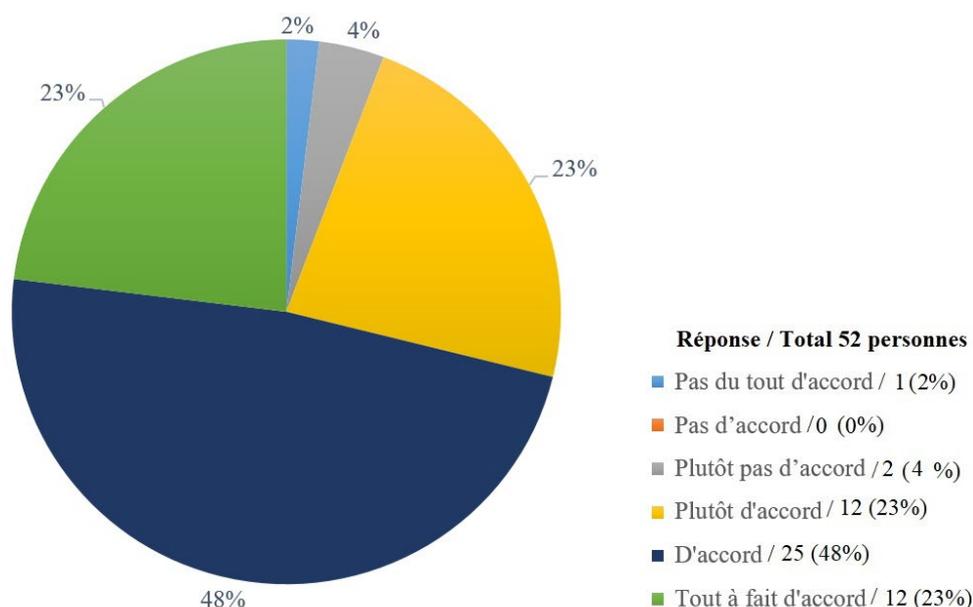
Interrogés : 52 / Répondants : 52 / Réponses : 104

**Graphique 3.5: Comparaison des degrés d'engagement (fait par NG, Chi ieng)**

Nous allons d'abord analyser les données en bleu, qui expliquent le degré d'engagement en classe en jouant. Parmi 52 élèves, un total de 50 personnes a agréé la déclaration aux niveaux divers, dont 15 personnes ayant choisi « Plutôt d'accord », 23 personnes ayant choisi « D'accord » et 12 personnes ayant choisi « Tout à fait d'accord ». Plus de 90% d'élèves ont répondu positivement sur cette énonciation, ce qui montre que les activités ludiques peuvent effectivement permettre aux élèves de s'engager plus dynamiquement dans le cours. Au contraire, un élève a pensé que le jeu ne l'attirait guère, et une autre personne a pensé que le jeu ne peut pas du tout susciter son engagement en class.

En comparant avec les données en jaune, l'engagement en général, le nombre de « plutôt d'accord » est passé de 15 à 22, accru de 32%, tandis que le nombre de « d'accord » est passé de 23 à 13, chutant de 77%. « Tout à fait d'accord » est également passé de 12 à 5 personnes, soit une réduction de 140%. Cela relève que **les jeux attirent principalement les élèves qui sont peu intéressés par le cours ou ceux qui sont à l'origine intéressés mais avec peu de motivation et peu d'attention en cours**. Mais pour les élèves qui préfèrent la pédagogie traditionnelle, les activités ludiques peuvent non seulement limiter leur engagement, mais aussi réduire leur enthousiasme d'apprendre. En tout, le degré de participation du cours des élèves est visiblement accru.

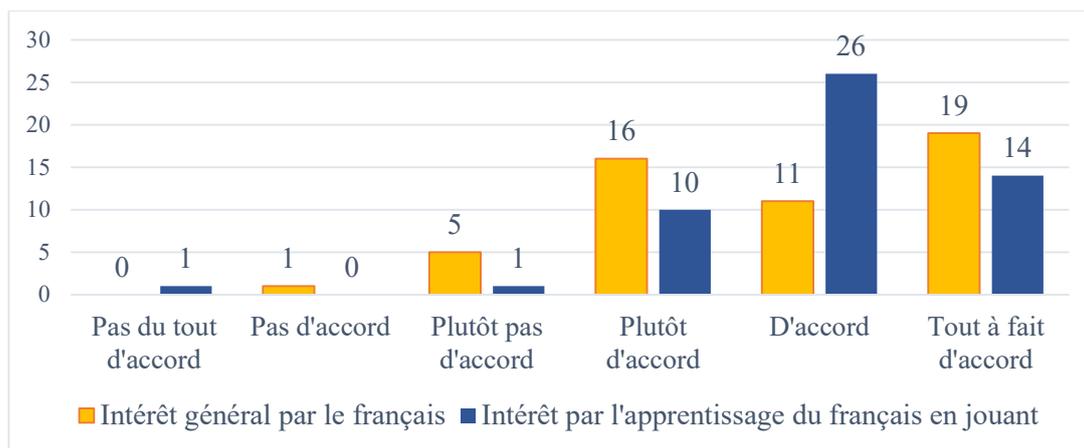
Au cours du chapitre I, nous nous étions penchés sur les recherches qui ont montré les impacts positifs des jeux sur la motivation à apprendre. Nous avons donc posé « Les activités ludiques augmentent ma motivation pour apprendre le français. » dans notre questionnaire. L'influence de l'activité ludique sur la motivation d'apprendre le français des lycéens taïwanais est illustrée par le graphique ci-dessous :



**Graphique 3.6: Degré de motivation après le jeu (fait par NG, Chi ieng)**

Ce graphique relève que 49 élèves (94%) au total exprimé leurs avis positifs, incluant 25 élèves (48%) ont répondu « D'accord », qui est l'option la plus choisie. Puis, il y a 12 élèves (23%) qui sont « Tout à fait d'accord » et 12 élèves (23%) qui sont « Plutôt d'accord ». Par contre, le jeu peut parfois être un obstacle dans l'apprentissage. Il y a 2 élèves (4%) qui pensent que les activités n'ont pas des impacts évidents sur l'augmentation de leur motivation, et une personne (2%) n'est « pas du tout d'accord » avec cette énonciation. Cela prouve que **les activités ludiques peuvent généralement augmenter la motivation à apprendre le français des lycéens enquêtés, mais il n'est pas absolument efficace pour tous**. Il existe quand même une minorité d'élève qui soutiennent l'utilisation de la méthode d'enseignement traditionnelle. Malgré cela, le graphique montre que l'influence des activités ludiques sur la motivation scolaire est incontestable.

Par ailleurs, nous avons énoncé la phrase déclarative « Les activités ludiques ont accru mon intérêt pour l'apprentissage du français. » pour étudier l'influence du jeu sur l'intérêt d'apprentissage la langue française. Afin d'observer la différence, nous le comparons avec l'analyse concernant l'intérêt à l'apprentissage de français de **Graphique 3.1**, le résultat est le suivant :



Interrogés : 52 / Répondants : 52/ Réponses : 104

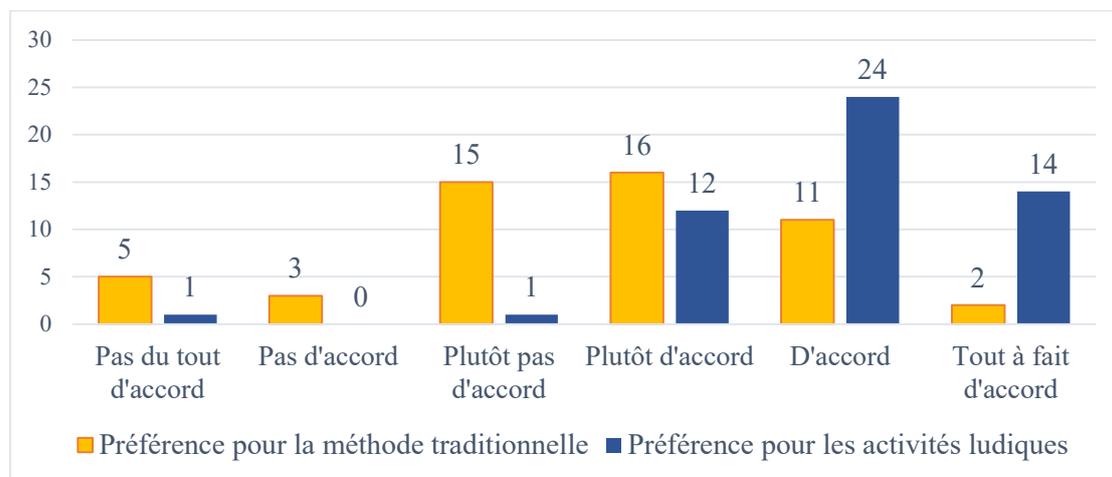
**Graphique 3.7: Comparaison des degrés de l'intérêt par le français (fait par NG, Chi ieng)**

Nous regardons premièrement les données concernant l'intérêt par l'apprentissage en jouant (en bleu). Bien évidemment, les réponses positives sont la majorité, 10 élèves ont choisi « Plutôt d'accord », 26 élèves sont « D'accord » et 14 élèves répondent « Tout à fait d'accord ». Il y a deux opposants, un élève s'est positionné comme « Plutôt d'accord », l'autre a dit « Pas du tout d'accord ». Dans l'ensemble, plus de 90% des élèves conviennent que les jeux peuvent aider à accroître leur intérêt pour l'apprentissage du français. Et nous comparons cet ensemble de données avec l'analyse du **Graphique 3.1** (en jaune) et obtenons des résultats suivants : dans le graphique ci-dessus, le nombre total de personnes ayant exprimé des réponses négatives est passé de 6 à 2 et a chuté de 67%. Nous remarquons aussi que le nombre des élèves ayant choisi « D'accord » est passé de 11 à 26, soit une augmentation de 136%. Même si le nombre de « Tout à fait d'accord » a chuté de 26 %, du côté des réponses positives, le nombre total des élèves est passé de 46 à 50, soit une augmentation de 9%. En conclusion, le nombre des réponses négatives réduit, et la croissance des réponses affirmatives accroissent clairement. C'est-à-dire que **l'utilisation des activités ludiques peuvent augmenter l'intérêt d'apprentissage des élèves.**

### 3.3.2.3 La comparaison entre la méthode traditionnelle et ludique

Nous avons émis une hypothèse dans notre introduction concernant la possibilité de remplacement de la méthode traditionnelle par l'activité ludique. Par conséquent, nous avons rédigé les énonciations pour connaître les avis des lycéens taiwanais sur ce sujet. D'abord, la phrase déclarative « Je préfère apprendre le français à travers des

activités ludiques plutôt que la méthode traditionnelle. » est ainsi posé, et faisons une comparaison avec le **Graphique 3.3**. L'analyse est illustrée par le graphique suivant :



Interrogés : 52 / Répondants : 52 / Réponses : 104

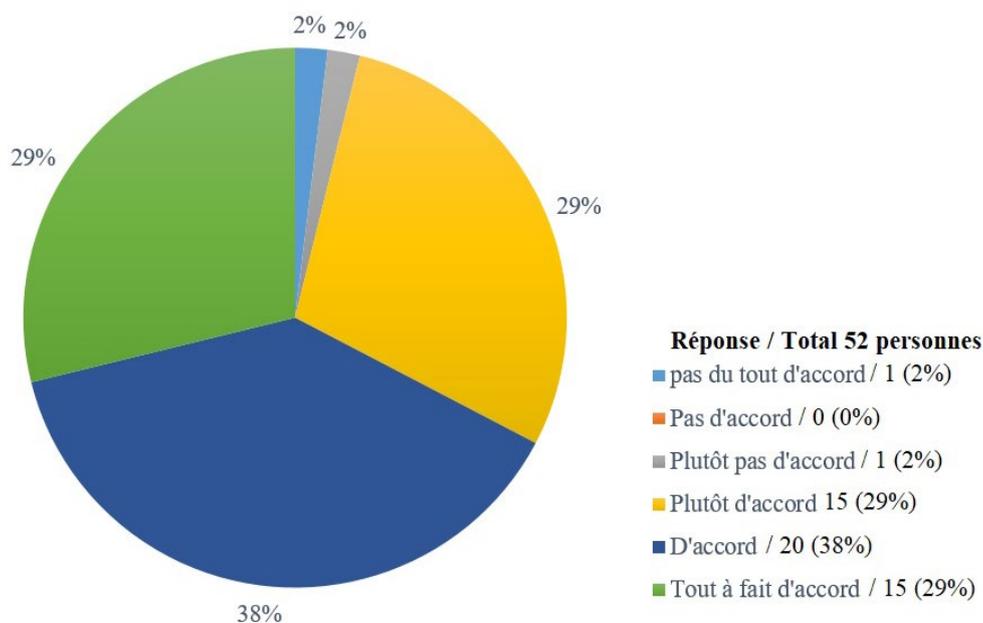
**Graphique 3.8: Comparaison des degrés de préférence entre deux pédagogie (fait par NG, Chi ieng)**

Regardons d'abord les données de *Préférence pour les activités ludiques* (en bleu), il montre que 50 élèves enquêtés (96%) ont répondu positivement. Il y a 12 élèves qui sont « plutôt d'accord », 24 élèves sont « d'accord » et 14 élèves sont « Tout à fait d'accord » avec cette déclaration. Du côté des réponses négatives, il n'existe que 2 élèves, l'un ayant exprimé « plutôt pas d'accord » et l'autre ayant montré « Pas du tout d'accord ». C'est-à-dire que la majorité d'élèves préfèrent apprendre le français par les activités ludiques que la pédagogie transmissive.

En comparant avec les données de *Préférence pour la méthode traditionnelle* (en jaune), l'intérêt pour le jeu chez les élèves est démontré de façon plus évidente. Pour les réponses du côté positif, le nombre total est passé de 29 (en jaune) à 50 (en bleu), soit une augmentation de 72%. Parmi eux, le nombre de « D'accord » est passé de 11 à 24, accru de 118%. Puis, le nombre de « Tout à fait d'accord » est passé de 2 à 14, soit une croissance fortement visible de 600%. Même si le nombre de « Plutôt d'accord » est réduit, nous pouvons voir que les lycéens enquêtés sont extrêmement favorables à l'utilisation des jeux en classe. De plus, nous remarquons un point intéressant dans ce graphique : les élèves qui avaient à l'origine une attitude négative envers la méthode traditionnelle présentent des changements positifs, le nombre de « Plutôt pas d'accord » est passé de 15 à 1 et a chuté clairement de 93%. Cela prouve que les jeux sont plus favorables par les élèves qui ont initialement une impression médiocre sur la pédagogie traditionnelle. En résumé, **par rapport à la méthode traditionnelle, la majorité des**

**élèves ont tendance à apprendre le français par des jeux, et pour les élèves qui ont peu intéressés par la pédagogie originale, leur goût envers les jeux est encore plus manifesté.**

Ensuite, l'énonciation « Je souhaite qu'il y ait davantage d'activités ludiques dans la classe. » nous permet d'appréhender plus précisément la volonté des lycéens de l'utilisation des activités ludiques en classe à l'avenir, l'analyse est montrée par le **Graphique 3.9 :**



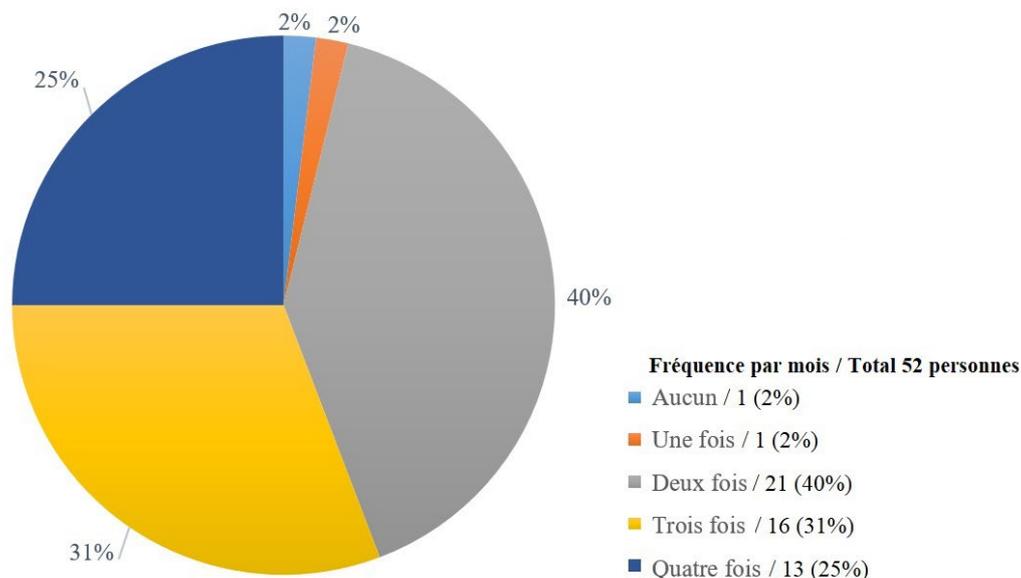
**Graphique 3.9: Volonté des élèves de l'utilisation du jeu (fait par NG, Chi ieng)**

Ce graphique explique que 50 élèves (soit 96%), dont 15 élèves (29%) de « Plutôt d'accord », 20 élèves (38%) de « D'accord » et 15 élèves (29%) de « Tout à fait d'accord », soutiennent positivement le fait d'employer davantage des activités ludiques dans la classe. Par contre, 2 élèves (4%) sont contre cette énonciation, parmi eux, une personne n'est « Plutôt pas d'accord » et une personne n'est « Pas du tout d'accord ». C'est-à-dire qu'ils ne veulent plus jouer dans le cours de français.

En tout, **la volonté de continuer à utiliser le jeu en classe est claire ici.** Ceci est cohérent avec les résultats de nos analyses précédentes. Pour les lycéens interrogés, les activités attirent leur intérêt et renforcent leurs motivations avec l'efficacité, ainsi, il est bien raisonnable de désirer plus d'occasions apprendre en jouant.

Puisque les deux lycées ont en moyenne quatre jours de cours de français par mois (une séance de deux heures par semaine pour lycée Bai Ling, deux classes d'une heure chaque séance par semaine pour lycée de Nouveau Taipei), nous avons posé « J'aimerais pratiquer des activités ludiques à intervalles réguliers pendant le mois. » en

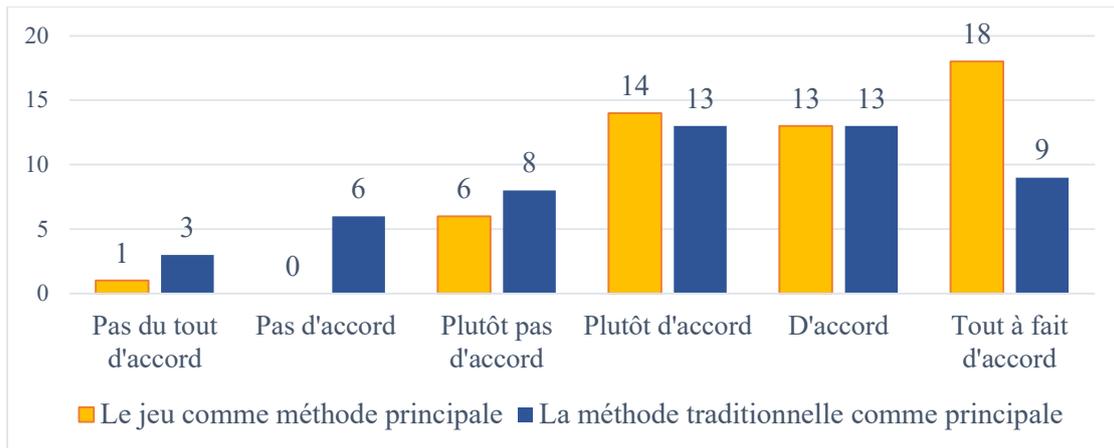
apercevant la fréquence idéale pour les lycéens de jouer en classe, illustré par le **Graphique 3.10** qui suit :



**Graphique 3.10: Fréquence de jouer le jeu en classe (fait par NG, Chi ieng)**

Ce graphique montre qu'un quart des élèves (25%) veulent jouer quatre fois par mois, c'est-à-dire qu'ils ont envie de jouer à chaque séance du cours de français. Puis, il y a 16 élèves (31%) préfèrent une fréquence de trois fois par mois de l'utilisation des activités en classe. Quant à deux jeux par mois, il y a 21 élèves (40%) pensent que c'est une fréquence idéale pour eux. Ensuite, il y a un élève ayant choisi « une fois » (2%) et un autre élève (2%) a dit qu'il ne voulait pas apprendre le français par les activités. **La fréquence des activités ludiques a une moyenne de 2,75 fois. Ainsi, 3 fois par mois est une fréquence la plus idéale pour ces lycéens.**

Pour appréhender les avis des lycéens sur le jeu comme une méthode principale de l'apprentissage du français, nous avons posé deux énonciations, l'hypothèse que j'ai émise « Je voudrais utiliser les activités ludiques comme méthode principale d'apprentissage, la méthode traditionnelle étant utilisée en soutien », et la description de la didactique générale de nos cours « Je préfère apprendre par la méthode traditionnelle, l'activité ludique en soutien ». La comparaison est illustrée comme suit :



Interrogés : 52 / Répondants : 52 / Réponses : 104

**Graphique 3.11: Soutien des méthodes utilisés en classe (fait par NG, Chi ieng)**

Pour mettre en valeur de ce graphique, nous évaluons le niveau de volonté des élèves en fonction du degré de consentement. La réponse positive représente le degré de consentement, et réciproquement.

Regardons les données du *jeu comme méthode principale* (en jaune), il y a 45 élèves au total, dont 14 élèves qui sont « Plutôt d'accord », 13 élèves sont « D'accord » et 18 élèves sont « Tout à fait d'accord », pour considérer la pédagogie du jeu comme la didactique principale pour l'apprentissage du français. 87% d'élèves interrogés au total tiennent en effet une attitude positive sur cette notion. Parmi les réponses positives, 40% d'élèves sont totalement pour de ce concept. A l'inverse, il y a au total 7 élèves (13%) qui ont avis négatifs, 6 élèves ayant choisi « Plutôt pas d'accord » et un élève n'est « Pas du tout d'accord ».

De ce fait, **la plupart des lycéens enquêtés tiennent des pensées positives sur la notion de l'utilisation des jeux comme méthode principale d'apprentissage et la méthode traditionnelle étant utilisée en soutien.** Dans les analyses précédentes, l'utilisation des jeux est toujours soutenue par lycéens. Cela est probablement lié à la différence entre la méthode traditionnelle et ludique. La nature amusante et désinvolte des activités sont radicalement différentes du modèle d'apprentissage général du secondaire, il est donc tout à fait raisonnable que les élèves s'intéressent beaucoup par les jeux. De plus, les élèves enquêtés sont les adolescents, leur préférence pour les jeux sont généralement élevée.

D'un autre côté, les données de *la méthode traditionnelle comme principale* (en bleu) montrent que 35 lycéens au total, incluant 13 élèves de « Plutôt d'accord », 13 élèves de « D'accord » et 9 élèves de « Tout à fait d'accord », ont exprimé leur avis

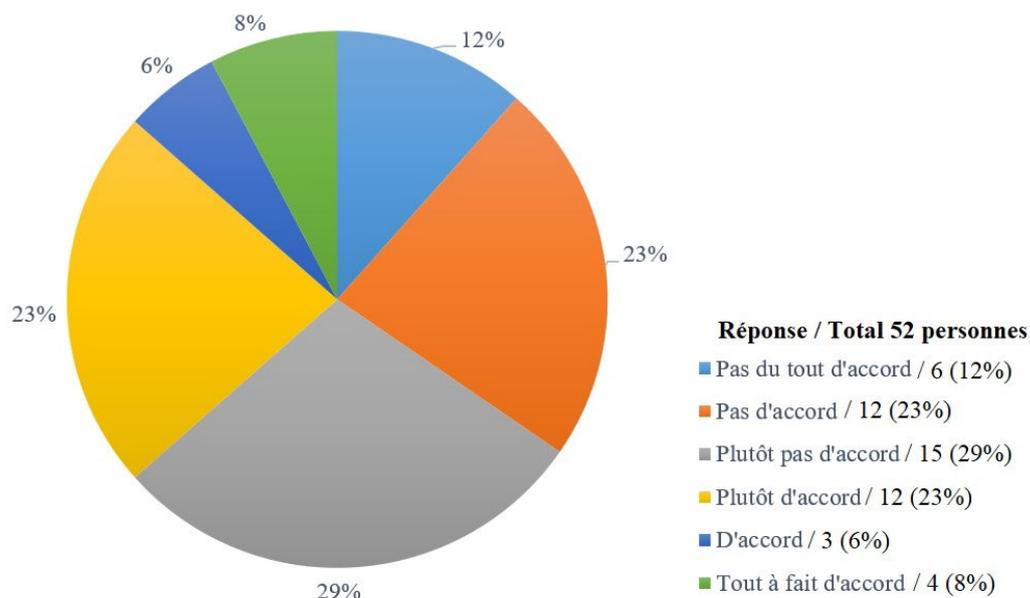
affirmatif envers l'apprentissage par la méthode traditionnelle. Autrement dit, il y a 67% des lycéens souhaitent maintenir la façon actuelle d'apprentissage. Par contre, 17 élèves au total tiennent également des avis négatifs, dont 8 personnes ne sont « Plutôt pas d'accord », 6 personnes ne sont « Pas d'accord » et 3 personnes ne sont « Pas du tout d'accord ». Parmi les 52 élèves ayant répondu, plus de la moitié sont les partisans sur la pédagogie transmissive en tant que la méthode principale. Cependant, si nous regardons entièrement le graphique, le nombre de la réponse de « Tout à fait d'accord » reste mineur, mais le nombre des réponses négatives est claire. En tout, **le nombre de soutien de la méthode traditionnelle comme la pédagogie principale, les jeux en soutien est évident, malgré les contradicteurs.** Comme le montre le **Graphique 3.3**, la plupart des élèves acceptent toujours la méthode traditionnelle. D'un côté, ils sont habitués de cette pédagogie, l'autre côté, certains peuvent obtenir des performances scolaires idéales grâce à cette méthode. Ainsi, ils soutiennent également la classe dirigée par la pédagogie transmissive.

Par la suite, nous comparons les deux analyses. Du côté du nombre total de consentement, il y a 29% de lycéens en plus qui soutiennent le jeu dominant la classe par rapport à ceux qui sont pour de la méthode traditionnelle. L'écart du nombre de réponses de « Tout à fait d'accord » entre les deux analyses est plus évident car doublé. Cela montre que les élèves préfèrent apprendre principalement par le jeu plutôt que les classes dominées par la pédagogie transmissive. Aussi, dans les réponses opposées, il y a 143% d'élèves en plus dans les données bleues que celles de jaune. Bien qu'il y ait de nombreux partisans des deux concepts, de manière générale, il y a évidemment plus de gens qui s'opposent aux méthodes traditionnelles, et les élèves interrogés soutiennent généralement plus *jeu comme méthode principale* dans le cours du français.

#### **3.3.2.4 Les analyses concernant l'activité ludique « Je connais la règle ! »**

Après avoir étudié les impressions générales des lycéens sur l'utilisation des activités ludiques, nous leur avons posé des questions pour comprendre davantage leurs avis de la pratique de l'activité ludique en classe. Les enquêtes ci-dessous nous permettent d'appréhender la situation grâce à l'activité conçue « Je connais la règle ! ».

Tout d'abord, l'analyse de l'énonciation « Je peux finir cette activité moi-même sans aucune explication de l'enseignant. » est montrée par le **Graphique 3.12** :



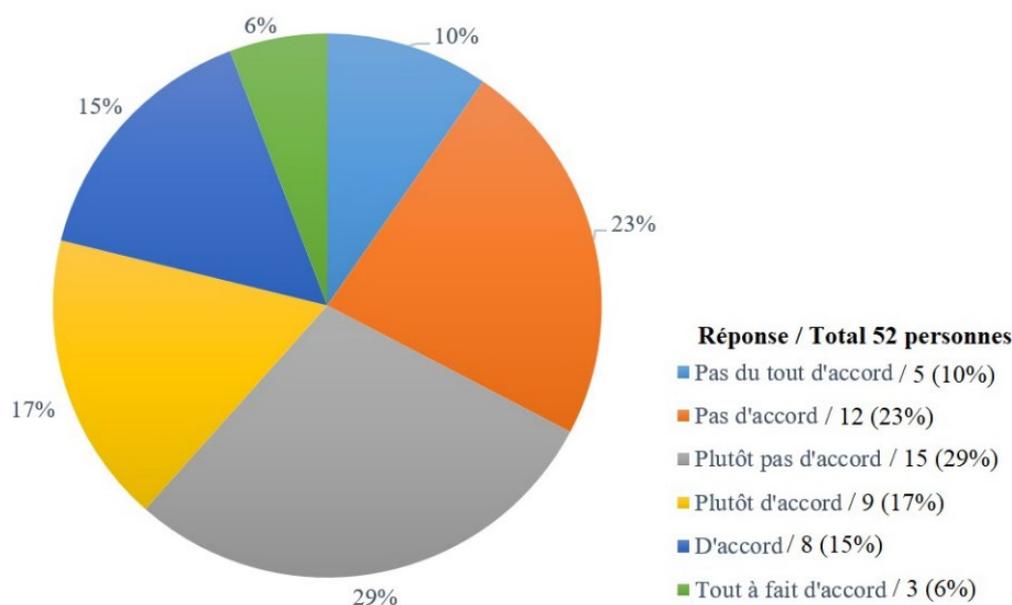
**Graphique 3.12: Possibilité d'achever l'activité sans explication (fait par NG, Chi ieng)**

Au total, 19 élèves (37%) ont exprimé aux différents degrés qu'ils pouvaient accomplir cette activité ludique tout seul. Au contraire, 33 élèves (64%) en désaccord. Evidemment, plus de la moitié des lycéens ont indiqué ici leur besoin de l'aide de l'enseignant. Parmi eux, 6 élèves (12%) ayant choisi « Pas du tout d'accord », 12 élèves (23%) ayant choisi « Pas d'accord », et « Plutôt pas d'accord » est le plus sélectionné, soit 15 élèves (29%). Pour les élèves ayant montré « Plutôt pas d'accord », nous pouvons dire que leurs exigences sur l'explication ne sont pas absolument nécessaires, mais le désir d'être aidé par l'enseignant existe, ce que nous mettons en lien avec leur expérience d'apprentissage. Selon le *Graphique 3.3*, nous avons appris l'attitude des lycéens envers la pédagogie transmissive, ils ont clairement habitué à cette pédagogie. En adoptant une position passive en classe, ils comptent souvent sur les interprétations d'enseignants. En conséquence, **les savoir-apprendre des lycéens interrogés ont besoin d'améliorés**. Par ailleurs, nous avons déjà vu dans la section [3.2.2] que les élèves m'ont demandé de réexpliquer les règles du jeu et les significations de vocabulaire parce qu'ils ont des difficultés à le comprendre, c'est également les raisons pour lesquelles ils pensent que l'explication est indispensable.

Bien qu'il y ait plus de 60% d'élèves qui ont exprimé une demande d'explication, les élèves qui peuvent finir cette activité par leurs propres capacités existent quand même. 4 élèves (8%) sont « Tout à fait d'accord », 3 élèves (6%) sont « D'accord » et 12 élèves (23%) sont « Plutôt d'accord ». Parmi les réponses positives, « Plutôt d'accord » occupe la première position. En tout, **le besoin de l'élève d'avoir les**

**explications d'enseignant est toujours notable. Et ceux qui peuvent terminer le jeu par eux-mêmes sont la minorité.**

Étant donné que les interprétations et les guides de l'enseignant auront tous l'impact sur l'apprentissage autonome des élèves, nous avons posé la phrase déclarative « Sans l'aide de l'enseignant, je peux finir cette activité par moi-même », l'analyse illustre ci-dessous :

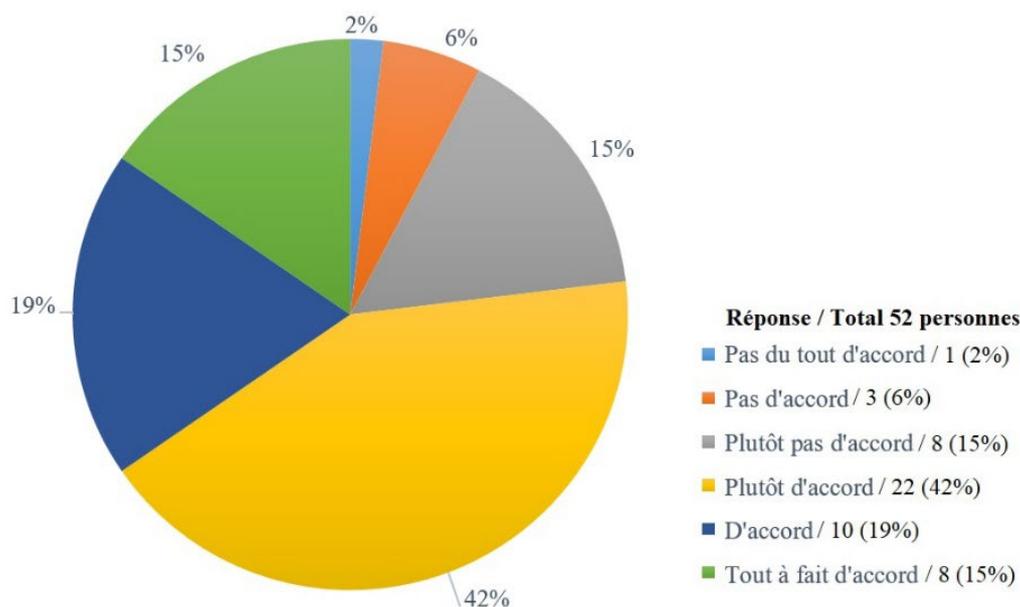


**Graphique 3.13: Possibilité d'achever l'activité sans aides (fait par NG, Chi ieng)**

Parmi 52 lycéens enquêtés, 20 élèves au total ont exprimé un avis positif, dont 9 élèves (17%) sont « Plutôt d'accord », 8 élèves (15%) sont « D'accord » et 3 élèves (6%) sont « Tout à fait d'accord », ce qui montre que 38% d'élèves au total n'ont pas forcément besoin de l'assurances de l'enseignant, et 6% d'élèves peuvent terminer l'activité tout seul incontestablement. Au contraire, il y a 32 élèves au total qui ont montré le désaccord, dont 15 élèves (29%) ne sont « Plutôt pas d'accord », 12 élèves (23%) ne sont « Pas d'accord » et 5 élèves (10%) ne sont « Pas du tout d'accord ». Ils ont indiqué la nécessité de l'aide de l'enseignant pendant le déroulement du jeu, parmi eux, 33% d'élèves, « Pas d'accord » et « Pas du tout d'accord », ont indiqué un besoin nécessaire. Néanmoins, nous remarquons que les options de « Plutôt d'accord » et de « Plutôt pas d'accord » sont les plus sélectionnées dans les réponses de deux côtés, soit 9 élèves (17%) et 15 élèves (29%). Ce signifie qu'ils ont en fait les savoirs-apprendre pour faire cette activité par soi-même, l'assistance de l'enseignant n'est pas si indispensable pour ces parties d'élèves, le désir d'être aidé existe mais pas tellement fort.

En résumé, plus de la moitié d'élèves ont la volonté d'être guidé, **ils ont tous dit qu'ils avaient besoin de différents niveaux d'aide de la part d'enseignant pour terminer l'activité. Il y a seulement quelques lycéens qui peuvent vraiment réaliser l'apprentissage seul à travers cette activité.**

L'énonciation « Au cours de l'activité, j'ai acquis de nouvelles connaissances (les règles du conjugaison) par mes propres observations et réflexions. » a été posé en comprenant précisément l'efficacité de l'apprentissage par les activités ludiques :



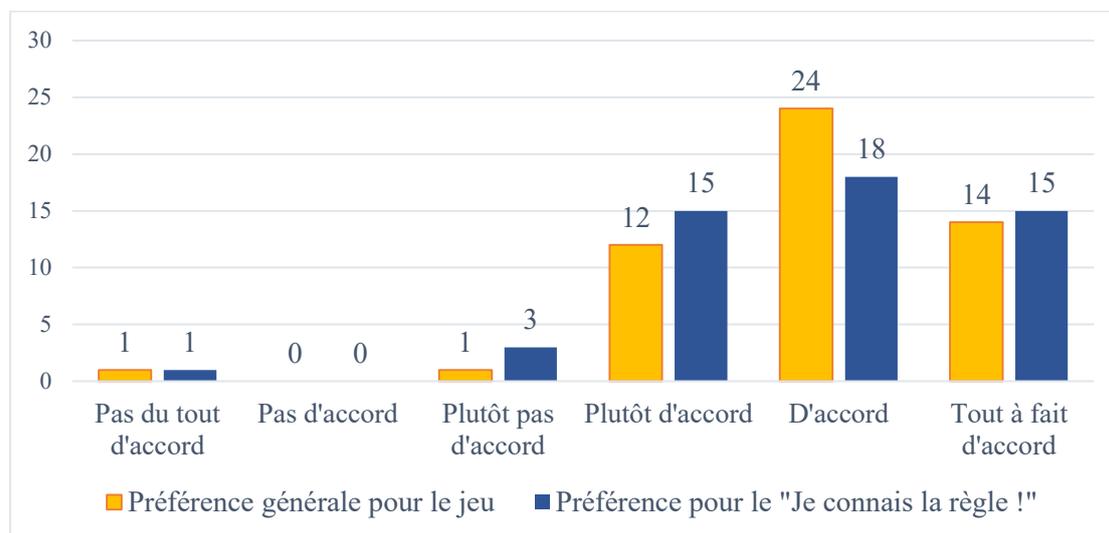
**Graphique 3.14: Capacité d'accomplir de l'activité « Je connais la règle ! » par soi-même (fait par NG, Chi ieng)**

Le nombre de réponse positives de ce graphique est visiblement plus élevé que les analyses précédentes. Parmi les 52 élèves enquêtés, 22 élèves (42%) ayant montré « Plutôt d'accord », 10 élèves (19%) ayant montré « D'accord », 8 élèves (15%) ayant montré « Tout à fait d'accord ». 76% d'élèves optent pour une attitude positive, d'entre eux, 42% d'élèves ont déclaré qu'ils comptent partiellement sur leur propre observation et réflexion pour réaliser l'activité. C'est-à-dire que **la plupart des élèves peuvent achever l'activité ludiques par leurs savoir-apprendre, mais qui ont besoin d'un renforcement.** De plus, 15% d'élèves (« Tout à fait d'accord ») peuvent compter uniquement sur leur propre capacité pour la réalisation.

Par ailleurs, il y a un total de 12 élèves (23%) ont indiqué leur avis de désaccord, y compris 8 élèves (15%) de « Plutôt pas d'accord », 3 élèves (6%) de « Pas d'accord », 1 élève (2%) de « Pas du tout d'accord ». Le nombre des réponses opposés occupent réellement la minorité. Cela affirme que **les lycéens dépendent excessivement de**

**l'enseignant.** Parce que tant que je leur demande de l'essayer par eux-mêmes, **la plupart des élèves ont la grande possibilité de terminer l'activité tout seul ou en coopération avec leurs camarades de classe.**

Ensuite, l'énoncé « J'aime utiliser l'activité ludique pour apprendre. » est posé, nous le comparons avec l'analyse du **Graphique 3.8 :**



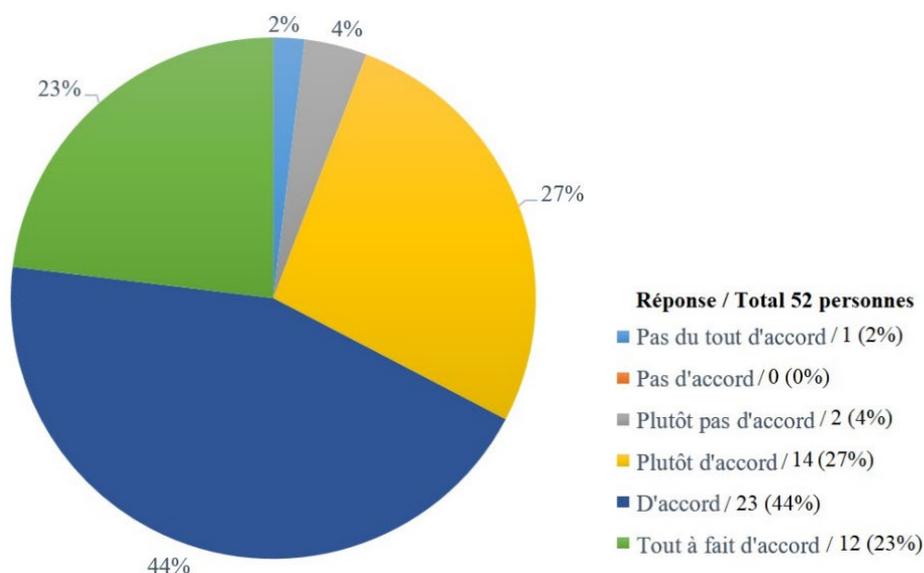
Interrogés : 52 / Répondants : 52 / Réponses : 104

**Graphique 3.15: Comparaison impressions du jeu générale et du jeu « Je connais la règle ! » (fait par NG, Chi ieng)**

Il y a 48 lycéens (93%) ont exprimé leur préférence aux différents niveaux sur l'apprentissage par cette activité « Je connais la règle ! », y compris 15 élèves de « Plutôt d'accord », 18 élèves de « D'accord » et 15 élèves de « Tout à fait d'accord ». Il y a 3 élèves ont montré « Plutôt pas d'accord » et un élève a exprimé « Pas du tout d'accord » sur ce sujet. Donc ce jeu est généralement aimé par la plupart des élèves.

Nous comparons les deux analyses. Le nombre de « Plutôt d'accord » et « Tout à fait d'accord » de données en bleu sont plus élevés que ceux en jaune, augmentant respectivement de 3 personnes et 1 personne. Cependant, le nombre de personnes de « D'accord » a baissé de 6 personnes. Pour le nombre total de réponses positives, la préférence pour « Je connais la règle ! » est de 5% inférieure à la préférence générale pour l'apprentissage par le jeu. Par contre, « Plutôt pas d'accord » compte 3 personnes de plus, soit le double de données jaunes. Bien que le nombre de réponses négatives ait légèrement augmenté, « Je connais la règle ! » n'a pas affecté de manière significative la préférence initiale des élèves pour l'apprentissage par le jeu. **Cela prouve que les élèves acceptent communément l'apprentissage de la grammaire à travers des jeux.**

Quant à la déclaration « Je pense qu'apprendre par l'activité ludique est plus efficace que la méthode traditionnelle. », notre analyse est montrée ci-dessous :



**Graphique 3.16: Efficacité d'apprendre par l'activité ludique (fait par NG, Chi ieng)**

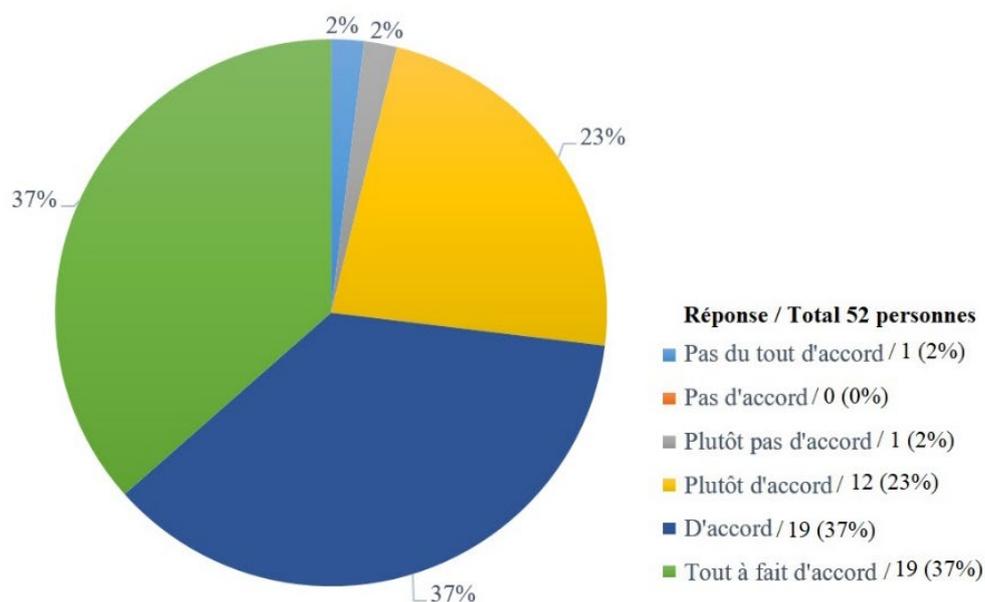
Ce graphique relève que 49 élèves au total, dont 14 élèves (27%) de « Plutôt d'accord », 23 élèves (44%) de « D'accord » et 12 élèves (23%) de « Tout à fait d'accord », pensent que l'apprentissage par le jeu est plus efficace que la pédagogie transmissive.

Même si l'analyse précédente a manifesté que l'apprentissage de manière autonome n'a pas réussi à obtenir un résultat idéal, la majorité des élèves tiennent les avis positifs envers l'apprentissage par les jeux. D'après le graphique, les opinions négatives n'occupent que 6% des réponses entières, mais il y a 94% d'élèves qui affirment l'efficacité de la pédagogie ludique. Parmi eux, 44% ont exprimé « D'accord », ce qui est près de la moitié des lycéens interrogés. C'est un résultat encourageant. Pour ces élèves enquêtés, par rapport à la pédagogie traditionnelle, ils préfèrent toujours l'apprentissage par les activités ludiques. **Leur goût envers les jeux leur permet d'engager dynamiquement dans la classe, l'efficacité d'apprentissage s'en trouve naturellement améliorée.**

### 3.3.2.5 Les analyses concernant l'activité ludique « Où sont mes camarades ? »

Avec l'objectif d'étudier le cas de faire la révision en façon ludique, nous avons rédigé les déclarations suivantes pour recueillir les avis des lycéens. Comme cette activité ludique ne concerne que la révision et la pratique des compétences de production/compréhension orale, les analyses de cette partie concernent seulement les

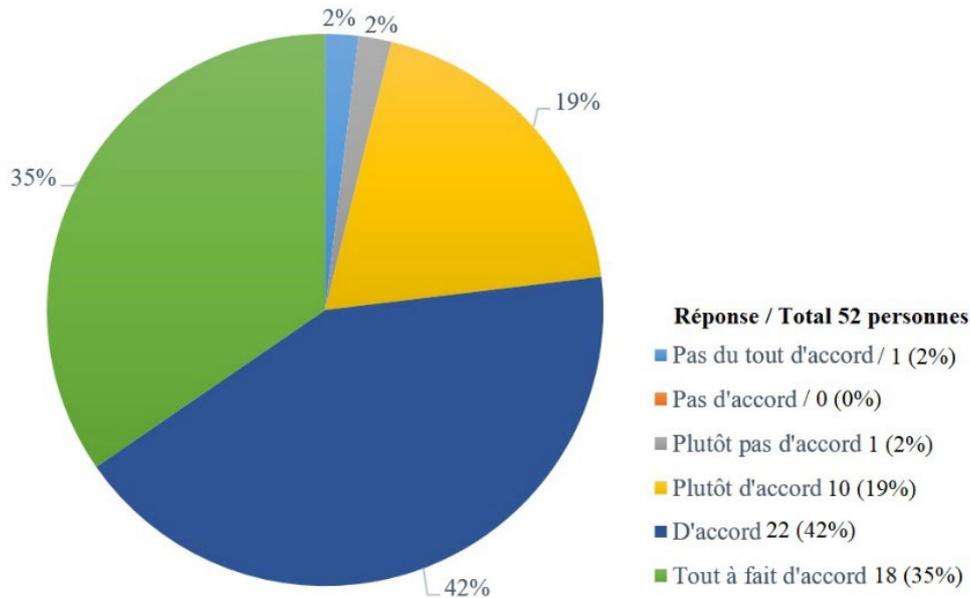
apprentissages des compétences communicatives. Nous avons premièrement posé « Les activités ludiques m'aident à réviser ce que j'ai appris. » dans notre questionnaire. L'analyse des données est exposée dans le **Graphique 3.17** suivant :



**Graphique 3.17: Révision des acquisitions par le jeu (fait par NG, Chi ieng)**

Visiblement, 50 élèves ont des opinions positives à différente échelle sur cette déclaration après avoir révisé avec le jeu « Où sont mes camarades ? », y compris 12 élèves (23%) sont « Plutôt d'accord ». Puis, « D'accord » et « Tout à fait d'accord » sont les deux choix les plus populaires, ils ont respectivement 19 élèves, soit un total de 38 (74%). Au contraire, seulement 2 élèves ont exprimé leur désaccord, ce qui représente 4% du nombre total. Par conséquent, nous concluons que **la grande majorité des lycéens interrogés conviennent que le jeu a une aide positive sur la révision de ce qu'ils ont appris, surtout les capacités concernent la communication.**

Ensuite, l'analyse de déclaration « Je pense qu'il est plus efficace de réviser les acquis à travers des activités de jeu que par moi-même » montre ci-dessous :



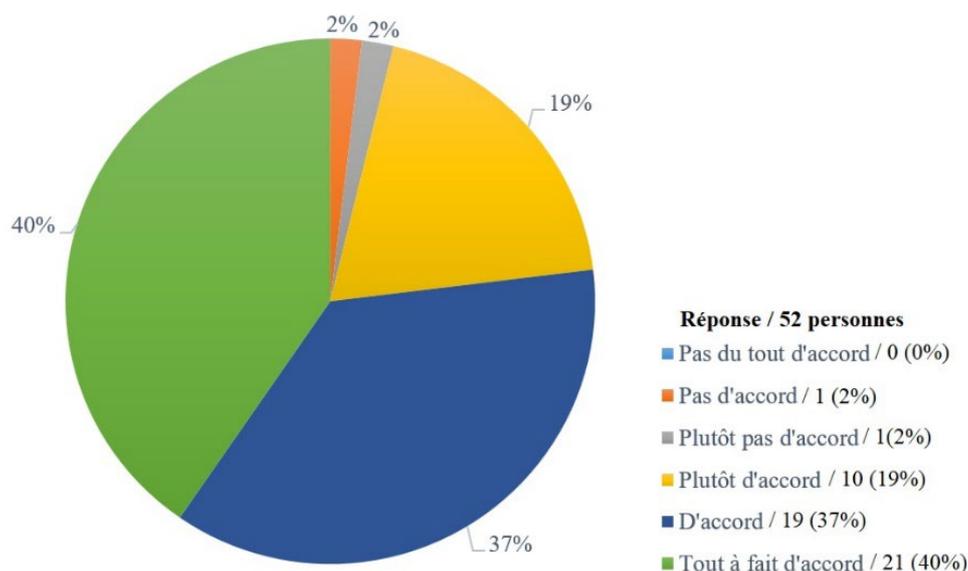
**Graphique 3.18: Efficacité de réviser par le jeu (fait par NG, Chi ieng)**

Parmi les 52 élèves enquêtés, il y a un total de 50 élèves (96%) ont exprimé l'efficacité des révisions par le jeu. Dans ces réponses positives, il y a jusqu'à 40 lycéens (77%) qui disent « D'accord » (42%) et « Tout à fait d'accord » (35%). Cela atteste que le jeu « Où sont mes camarades ? » apporte des aides importants aux lycéens sur la revue des acquis.

Nous pouvons obtenir un tel résultat idéal et croyons que cela peut également être lié aux habitudes d'étude des lycéens taiwanais. Dans la partie [2.1.2], nous avons déjà appris qu'il existe les *buxiban* et les cours d'« apprentissage alternatif » pour le renforcement des études. Ils font généralement des exercices écrits, récitent les leçons pour réviser. De ce fait, nous déduisons qu'il y a deux raisons principales qui expliquent pourquoi cette méthode ludique est si efficace pour eux : premièrement, la préférence des activités ludiques, de sorte qu'ils ont des volontés fortes de participer dans le jeu pour apprendre. Deuxièmement, les élèves peuvent avoir plus d'occasion de pratiquer les acquis qu'habituellement. A travers des jeux de rôle, ils peuvent entraîner leurs compétences orales de français dans une situation « authentique ». Certes, il existe des élèves qui ne préfèrent pas de jouer en classe. Les réponses de « Plutôt pas d'accord » et « Pas du tout d'accord » occupent respectivement une personne, qui est 4% au total.

En conclusion, **la grande majorité des lycéens interrogés conviennent que le jeu est très efficace pour réviser les connaissances.**

Puis, nous avons posé la déclaration « Je préfère réviser avec les activités ludiques » pour appréhender l'attirance des lycéens taïwanais pour réviser par l'activité ludique :



**Graphique 3.19: Préférence de réviser par le jeu (fait par NG, Chi ieng)**

Ce graphique montre que 10 élèves (19%) sont « Plutôt d'accord », 19 élèves (37%) sont « D'accord », 21 élèves (40%) sont « Tout à fait d'accord ». Il y a totalement 50 élèves qui aiment faire réviser par le jeu. C'est un résultat éclatant.

Nous avons déjà appris dans la section [3.2.1] que les élèves sinophones résistent aux discours et aux discussions en classe, car par manque de confiance en soi. Cependant, le résultat prouve que le jeu « Où sont mes camarades ? » renforce efficacement la confiance des élèves dans l'apprentissage du français, en particulier la production et la compréhension orale. De ce fait, nous pouvons dire que **ce jeu peut aider les élèves à résoudre les obstacles de parler le français, ce qui les rend plus courageux à parler en classe pour atteindre l'objectif de formation des compétences en communication.**

En résumé, le jeu peut non seulement procurer aux élèves une autre façon de réviser, mais aussi augmenter leur confiance orale en français.

### 3.3.3 Synthèse des résultats

Le présent travail examine les impacts des activités ludiques sur l'apprentissage de français. Les résultats se basent sur les enquêtes par questionnaire de 52 lycéens de trois groupes de cours de français. Cette section a pour objectif de mettre en évidence l'influence des jeux dans l'apprentissage du FLE des lycéens taïwanais.

Nous avons d'abord appris que les lycéens interrogés ont les intérêts élevés pour l'apprentissage de français, et aussi leurs motivations intrinsèques (la curiosité sur la culture française, le but d'améliorer la compétence personnelle) sont bien évidentes. En ce qui concerne la méthode traditionnelle, ils l'ont généralement accepté. Et il y a un quart d'entre eux aiment cette pédagogie, mais 16% d'élèves ne l'aiment pas ou même la détestent. En outre, la plupart des élèves indiquent qu'ils participent en classe, mais pas de façon assez active. Et un quart des élèves admettent qu'ils sont généralement moins concentrés sur la classe.

Selon les analyses à propos de l'utilisation du jeu en classe, une grande majorité d'élèves participent plus activement en classe qu'auparavant et leur intérêt et leur motivation pour apprendre le français ont été considérablement améliorés. De plus, ils ont déclaré qu'ils préfèrent l'apprentissage par les jeux plus que la pédagogie transmissive, et ils espèrent jouer au moins trois fois par mois pour apprendre le français.

En ce qui concerne l'utilisation des jeux comme la pédagogie principale dans les classes de français, les élèves soutiennent majoritairement ce concept de manière subjective. Cependant, le nombre de supporters de la notion d'*apprendre la méthode traditionnelle, et les activités ludiques en soutien* est également élevé.

La fin de l'enquête porte sur l'efficacité des deux activités que j'ai conçues. Tout d'abord, l'activité « Je connais la règle ! » a atteint l'effet recherché. Les élèves apprennent avec succès les conjugaisons dans l'activité, et affirment que cette méthode est plus efficace que les méthodes traditionnelles. Néanmoins, la mise en œuvre n'est pas idéale et a encore besoin d'améliorer. En terme de l'apprentissage de manière autonome à travers les actives, les résultats reflètent que les lycéens enquêtés ont des compétences de savoirs-apprendre, mais en niveau modéré, ils ont encore besoin de progresser. Quant à l'activité de jeu « Où sont mes camarades ? », les résultats ont également atteint les résultats escomptés, le processus de mise en œuvre et les résultats sont encourageants.

## CONCLUSION

Au terme de cette étude, nous avons pu voir comment l'activité ludique à la fois influence l'apprentissage du français des lycéens taïwanais, mais aussi modifie leur point de vue concernant le remplacement de la méthode traditionnelle par les jeux. Après l'enquête de notre recherche, nous apprenons que la méthode traditionnelle occupe toujours la place majeure dans l'éducation taïwanais. Bien que les lycéens l'acceptent couramment, leur volonté d'engager dans la classe ne sont pas élevée en général.

Les deux activités conçus apportent en effet des aides sur l'apprentissage de la grammaire et la révision pour lycéens taïwanais. En ce qui concerne l'activité de la conjugaison, les lycéens affirment majoritairement l'efficacité de la méthode ludique, et leurs performances d'apprentissage de façon autonome par le biais de l'activité sont acceptables. Pourtant, nous avons noté qu'ils préfèrent avoir l'aide par l'enseignant même s'ils ont la capacité d'achever les activités. Nous estimons que cela est lié à leur habitude d'apprentissage par la pédagogie transmissive, qui les rend passif dans la classe et ils dépendent habituellement de l'enseignant ; Quant aux révisions, les lycéens l'aiment et approuvent fortement, et déclarent que réviser par le jeu est plus efficace qu'ils le faisaient eux-mêmes. Cette activité leur permet non seulement de revoir les appris, mais aussi d'entraîner la compétence communicative par la simulation. L'effet de cette méthode est évident.

Après avoir interprété les avis des lycéens envers les activités ludiques et les comparaisons entre la méthode traditionnelle et ludique, nous avons obtenu le résultat que les activités ludiques amènent indubitablement des impacts positifs sur l'apprentissage du FLE des lycéens taïwanais. Cela a prouvé la première hypothèse de notre recherche : les activités ludiques peuvent soutenir non seulement l'apprentissage mais aussi la méthode de révision avec efficacité. De plus, comme les lycéens déclarent qu'ils s'engagent plus dynamiquement dans le cours en jouant, nous avons également prouvé que la motivation et l'intérêt d'apprendre des lycéens interrogés augmentent visiblement après avoir joué en classe.

Par ailleurs, après le résultat de l'enquête, la majorité des élèves soutiennent l'utilisation de la composante ludique en tant que la principale méthode d'enseignement en classe. Néanmoins, le nombre de partisan envers *la méthode traditionnelle comme la pédagogie principale, les jeux en soutien* sont aussi élevé. Bien que le nombre de

soutien de *l'activité ludique comme la méthode principale* soit légèrement plus élevé, le résultat n'est pas conforme à ce que nous attendions à l'origine. Ces deux méthodes sont toutes deux supportées par les lycéens enquêtés, il y a des raisons : les activités ludiques suscitent effectivement l'intérêt et la motivation d'apprentissage des élèves, ils souhaitent ainsi de jouer davantage. De plus, elles procurent les voies « authentiques » d'apprendre et de pratiquer, il est important pour l'apprentissage des langues. Puis, les répondants sont en général des adolescents, ils s'intéressent facilement par les jeux ; Quant à la méthode traditionnelle, les cours magistraux permettent aux lycéens d'acquérir les connaissances plus directement et rapidement. Puisqu'ils sont habitués à cette méthode, ils peuvent maîtriser l'étude la plus efficace pour atteindre leurs buts d'apprentissage. D'ailleurs, le résultat nous fait remarquer qu'il y a toujours des apprenants qui résistent à la méthode ludique, l'emploi aveugle de jeux peut possiblement avoir l'effet inverse, surtout pour ceux qui préfèrent la pédagogie transmissive. Enfin, la motivation d'apprentissage est également un facteur qui affecte la préférence des élèves pour les méthodes d'enseignement.

La seconde hypothèse de cette étude n'est pas totalement prouvée, pourtant, nous pouvons seulement dire que la possibilité du remplacement existe toujours, en particulière dans l'enseignement secondaire ou plus jeune.

Qu'il s'agisse de l'enseignement du FLE de Taïwan ou de jeux dans l'éducation, tous deux ont déjà connu des développements remarquables. Toutefois, les études pertinentes sont encore minoritaires à Taiwan. Cette recherche a confirmé l'efficacité des activités ludiques dans l'enseignement du français et aussi l'impact positive envers la motivation d'apprentissage, et a expliqué la possibilité d'utiliser les activités ludiques comme méthode principale. J'espère donc que cette étude ajoutera non seulement les nouvelles données de recherche, mais aussi aidera à revaloriser la valeur des activités ludiques dans l'enseignement du FLE à Taïwan.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages

- Austin, J.L., *Quand dire, c'est faire, How to do things with words*, traduction et commentaire par Gilles Lane, Paris, Éditions du Seuil, 1970
- Bérard, E., *L'approche communicative : Théorie et pratiques*, Paris, CLE International, 1991
- Brougère, G., *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, 2001
- Caillois, R., *Les Jeux et Les Hommes : le masque et le vertige*, Paris, Gallimard, 1958
- Caré, J.-M. et Debyser, F., *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette FLE, 1991
- De Graeve, S., *Apprendre par les jeux*, Bruxelles, De Boeck, 1996
- De Grandmont, N., *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Québec, De Boeck & Larcier, 1997
- Fenouillet, F., *Les théories de la motivation*, Paris, Dunod, 2016
- Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982
- Rinvolucris M., *Grammar Games*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995
- Robert, J.-P., Rosen, E., Reinhardt, C., *Faire classe en FLE, Une approche actionnelle et pragmatique*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère, 2011
- Rosen, E., Reinhardt, C., *le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, CLE International, 2010
- Searle, J. R., *Les actes de langage : essai de philosophie du langage, Speech acts*, traduction par Hélène Pauchard, Paris, Hermann, 1972
- Silva, H., *Le Jeu en classe de langue*, Paris, CLE International, 2008
- Vianin, P., *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, De Boeck Supérieur, 2007
- Viau, R., *La motivation en contexte scolaire*, Canada, De Boeck Université, 1994
- Weiss F., *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère, 2002
- Weiss, F., *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère, 1989

Wright, A., Betteridge, D., Buckby, M., *Games for language learning*, New York, Cambridge University Press, 1979

### Articles et Webographies

Alvarez, J., *Du jeu vidéo au Serious Game : Approches culturelle, pragmatique et formelle*, Multimédia, Université Toulouse, 2007

Bardiès-Fronty, I., « Histoire et origines des jeux », disponible sur le site d'Internet du Centre Ludique de Boulogne-Billancourt : <http://centreludique-bb.fr/accueil/observatoire/histoire-et-origines-des-jeux>

Bouvier, B., « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. no 132, no. 4, 2003, pp. 399-414

Brogère, G., « Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter 'Jouer/Apprendre' en temps de 'serious game' », *Australian Journal of French Studies*, Vol. 49, No. 2, May/Aug 2012, pp.117-129.

Canale, M., Swain, M., “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”, *Applied Linguistics* I(1), 1980, pp. 1-47

Chang, K.-L., « Le français dans les lycées taiwanais », *Le Français dans le monde*, n° 354, novembre 2007, pp. 16-17

Chi Lee, P.-W., « Le français à Taiwan : état des lieux et stratégie », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 1, n°2, 2006, pp. 95-103

Coste, D., « Analyse de discours pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues », *Applied Linguistics*, Vol. 1, n°33, 1980, pp. 244-252.

Cotton, N., *L'apprentissage et l'enseignement du français à des étudiants sinophones à Taiwan : enquête sociodidactique en milieu universitaire*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université de Franche-Comté, 2012

Décuré, N., « Représentation du jeu pédagogique : entre engagement et transformation », *Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues, Recherches et Applications N°59*, La revue de référence de la recherche universitaire francophone en didactique., janvier 2016

Dreyer, S., « Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taiwan », *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde*, Lidil revue de linguistique et de didactique des langues, n°40, 2009, pp. 31-47

*Dictionnaire de l'Académie Française* (la neuvième édition) en ligne, disponible sur : <http://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire/la-9e-edition>

*Dictionnaire Larousse* en ligne, disponible sur :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>

Enlart, S. « La compétence », *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Philippe Carré et Pierre Caspar éd., Dunod, 2011, pp. 229-248

Helme, L., Jourdan, R., Tortissier, K., « Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques », *Rencontres Pédagogiques du Kansai 2014*, pp.64-68, version numérique : <https://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf>

Hummel, C., « Aristote et l'éducation », disponible sur le site : [http://agora.qc.ca/documents/aristote\\_et\\_leducation](http://agora.qc.ca/documents/aristote_et_leducation)

Jarno-El Hilali., G., *Enseigner et apprendre la grammaire : le cas de la phrase et de la ponctuation au cycle II*. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011

Lallemand, V., *L'élève, Homo Ludens ? La pédagogie du jeu : « Anatomie Poursuite »*, Haute Ecole Léonard De Vinci –Ecole Normale Catholique du Brabant Wallon Louvain-la-Neuve – Promoteur : Bénédicte Rasson, 2002

« Langue française et Enseignement primaire/secondaire », disponible sur le web de Bureau Français de Taïpei : <https://www.france-taipei.org/Langue-francaise-et-Enseignement-primaire-secondaire>

Mauco, O., *Les serious games, un objet en construction*, 05 janvier 2011, sur InaGlobal : <https://larevuedesmedias.ina.fr/les-serious-games-un-objet-en-construction>

« Motivation intrinsèque et extrinsèque – Deci », 30 juin 2009, disponible sur : <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19>

Piaget, J., *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*, 1945, version électronique sur le site Fondation Jean Piaget : [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index\\_livres\\_alpha.php](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index_livres_alpha.php)

Piccardo E., *Du communicatif à l'actionnel, un cheminement de recherche*, 2014, p.14, version numérique : [http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented\\_AResearchPathway\\_French.pdf](http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_French.pdf)

Porcher, L., « Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique », *Description, présentation et enseignement des langues*, Richterich, R. et Widdowson, H.G. (éd.), Paris, CREDIF, Hatier, LAL, 1991, pp. 19-32

Ryan, R. M., Deci, E. L., “Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions”, *Contemporary Educational Psychology*, Volume 25, Issue 1, 2000, pp. 54-67

Sauvé, L., « Concevoir des jeux éducatifs en ligne : un atout pédagogique pour les enseignants », communication au Colloque scientifique Ludovia 2008 (extraits), 8 décembre 2008

Silva, H., « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? », disponible sur : <http://www.franparler-oif.org/2012/03/04/le-jeu-un-outil-pedagogique-a-part-entiere-pour-la-classe-de-fle/>

Sossouvi, L.-F., « Quelques aspects d'influence translinguistique dans la production orale d'apprenants taiwanais de FLE : l'anglais comme possible langue de référence ? », *Encuentro*, 23, 2014

Swain, M. et Canale, M., "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics* I(1), 1980

## **Bibliographie en chinois**

### **Documents officiels**

108學年度大專院校一覽表 (Liste des établissements supérieurs de l'année scolaire 2019), 教育部, disponible sur le web du ministère de l'Éducation : <https://ulist.moe.gov.tw/Browse/UniversityList>

十二年國民基本教育課程綱 - 國民中小學暨普通型高級中等學校：語文領域-第二外國語文(Ligne directrice d'éducation de base de douze ans pour les primaires, collèges et lycées généralistes : les deuxièmes langues étrangères), 國家教育研究院, 2018, disponible sur le web de National Academy for Educational Research : <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c639-1.php?Lang=zh-tw>

十二年國民基本教育課程綱 - 國民中小學暨普通型高級中等學校：語文領域-英語文(Ligne directrice d'éducation de base de douze ans pour les primaires, collèges et lycées généralistes : anglais), 國家教育研究院, 2018, disponible sur le web de National Academy for Educational Research : <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c639-1.php?Lang=zh-tw>

十二年國民基本教育課程綱要總綱(Ligne directrice du programme d'éducation de base de douze ans), 國家教育研究院, disponible sur le web de National Academy for Educational Research : <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

推動高級中學第二外語教育第3期5年計畫(le troisième plan quinquennal de la promotion de cours optionnels de seconde langue étrangère aux lycées), 教育部中等教育司, 2000, disponible sur : <https://www-ws.gov.taipei/001/Upload/public/Attachment/072111504595.pdf>

教育部國民及學前教育署補助大學辦理高級中等學校學生預修大學第二外語課程要點(Points principales du programme subventionné de cours de langues

étrangères préuniversitaire), 教育部主管法規查詢系統, disponible sur :  
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL047319>

「教育部就高中第二外語教育推動計畫成效及後續發展」專案報告 (Rapport de projet par le ministère de l'Éducation sur l'efficacité et le développement de seconde langue étrangère dans l'établissement secondaire), 2016, disponible sur :  
[https://lci.ly.gov.tw/LyLCEW/agenda1/02/pdf/09/01/13/LCEWA01\\_090113\\_00163.pdf](https://lci.ly.gov.tw/LyLCEW/agenda1/02/pdf/09/01/13/LCEWA01_090113_00163.pdf)

高級中等教育-教育部綜合規劃司網站(le deuxième cycle du secondaire), disponible sur le web officiel du ministère de l'Education :  
[https://depart.moe.edu.tw/ed2100/Content\\_List.aspx?n=09E8A4EDA021E1E5](https://depart.moe.edu.tw/ed2100/Content_List.aspx?n=09E8A4EDA021E1E5)

### **Ouvrages**

吳和堂(WU Ho-Tang), 教育論文寫作與實用技巧, 台北, 高等教育出版社, 2011 (Rédaction de mémoire pédagogiques et techniques pratiques)

劉雪梅(LIU Xue-Mei), 趙修文(ZHAO Xiu-Wen), 隱性知識、關係績效和任務績效三者關係研究：基於個人與團隊視角, 台北, 崧燁文化, 2018 (Recherche sur la relation entre la connaissance tacite, la performance relationnelle et la performance de la tâche : basée sur la perspective individuelle et d'équipe)

### **Articles**

107 學年度高級中等學校第二外語教師研習工作坊會議手冊, 高級中等學校第二外語教育推動計畫辦公室 (Atelier pour enseignant de l'établissement secondaire de langue étrangère de l'année scolaire 2018), 2019

12 年國教第二外語課綱教師研習：立足台灣，邁進國際－國際教育與第二外語教學研習手冊 (Atelier pour l'enseignant de langue étrangère de l'éducation nationale : l'éducation d'internationalisation et de la seconde langue étrangère), 2019

外語學群(les facultés des langues étrangères), 大學網, sur le site d'Internet de University, disponible sur :  
[https://university.1111.com.tw/univ\\_department.aspx?gno=12](https://university.1111.com.tw/univ_department.aspx?gno=12)

第二外語能力測驗 (基礎級) : 法語研究報告(L'épreuve des compétences de langues étrangères (niveau élémentaire) : rapport de recherche de la langue française), 財團法人語言訓練中心, 2011

郭美宏(KUO Mei-Hong.), 高中第二外語-法語-「啟蒙教育」教材、教法之個案研究, 第七屆海峽兩岸外語教學研討會, NATTWN-中華民國, 台北, 2010 (La deuxième langue étrangère dans lycée – français : étude du matériel et de la pédagogie)

陳麗娟(CHEN Li-Jiuan)，2019「高中第二外語教材與教法工作坊」，107學年度高級中等學校第二外語教師研習工作坊，高級中等學校第二外語教育推動計畫辦公室，2019 (Atelier 2019 d'enseignement de deuxième langue étrangère aux lycées)

戴浩一(TAI James Hao-Yi)，我國外語政策之檢討與展望：政策建議書，台北，行政院研究發展考核委員會，2011(Réflexion et perspective des politiques en matière de langues étrangères : proposition de politique, Taipei, Commission de recherche, développement et évaluation)

臺北市立百齡高級中學 104 學年度 第 1 學期高一學生選修第二外語實施要點 (Les principaux des mises en oeuvre du cours de la langue seconde 2015), sur le site officiel du lycée Bai Ling : <http://web2.blsh.tp.edu.tw/files/13-1001-571-1.php?Lang=zh-tw>



## **TABLEAU DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Evolution historique des approches en didactique du FLE en France – mouvement d’ensemble .....	19
Tableau 2 : De l’approche communicative à la perspective actionnelle.....	29
Tableau 3: le système éducatif général de Taïwan .....	44
Tableau 4: l’activité grammaticale de la conjugaison « Je connais la règle ! ».....	60
Tableau 5: Le jeu de présentation de soi « Où sont mes camarades ? » .....	63
Tableau 6 : Motivations de l’apprentissage du français.....	67

## **TABLEAU DES FIGURES**

Figure 1: Un modèle de motivation en contexte scolaire .....	38
--	----

## **TABLEAU DES GRAPHIQUES**

Graphique 3.1: Intérêt à l’apprentissage de français.....	65
Graphique 3.2: Raisons d’apprendre le français .....	66
Graphique 3.3: Préférence pour la méthode traditionnelle .....	67
Graphique 3.4: Degré d’engagement générale dans le cours.....	69
Graphique 3.5: Comparaison des degrés d’engagement.....	70
Graphique 3.6: Degré de motivation après le jeu .....	71
Graphique 3.7: Comparaison des degrés de l’intérêt par le français .....	72
Graphique 3.8: Comparaison des degrés de préférence entre deux pédagogie.....	73
Graphique 3.9: Volonté des élèves de l’utilisation du jeu .....	74
Graphique 3.10: Fréquence de jouer le jeu en classe.....	75
Graphique 3.11: Soutien des méthodes utilisés en classe .....	76
Graphique 3.12: Possibilité d’achever l’activité sans explication .....	78
Graphique 3.13: Possibilité d’achever l’activité sans aides.....	79
Graphique 3.14: Capacité d’accomplir de l’activité « Je connais la règle ! » par soi-même.....	80
Graphique 3.15: Comparaison impressions du jeu générale et du jeu « Je connais la règle ! » .....	81
Graphique 3.16: Efficacité d’apprendre par l’activité ludique .....	82
Graphique 3.17: Révision des acquisitions par le jeu .....	83

Graphique 3.18: Efficacité de réviser par le jeu .....84

Graphique 3.19: Préférence de réviser par le jeu .....85



## ANNEXES

### i. Entretiens textuels en ligne avec les apprenants sinophones

**NG, Chi Ieng** : Selon vous, quelles sont les parties les plus difficiles dans l'apprentissage du français ?

**Apprenant A** : Premièrement, les temps sont trop complexes à mémoriser, et lorsque le verbe est conjugué, il sonnera différemment de la prononciation originale ; Ensuite, la structure de la phrase est complètement différent du chinois, je me le trompe parfois quand j'écris ou je parle le français ; la liaison de la prononciation me rend difficile de distinguer les mots utilisés dans une phrase ; Puis, il existe des mots qui ont des prononciations similaires, voire pareils, mais écrits en formes différentes; L'utilisation des prépositions (en, à, sur, pour, etc.) est compliquée donc je fais souvent des erreurs à l'emploi ; Je me trompe aussi les utilisations des déterminants tout le temps.

**Apprenant B** : La différence entre l'oral et l'écrit. Les prononciations des mots sont parfois différentes de celles dans une phrase, j'ai des difficultés de comprendre le français parlé. De plus, je ne peux guère distinguer la prononciation des lettres « G » et « J » en français.

**Apprenant C** : J'ai du mal à utiliser les modes et les temps, il y a plusieurs temps au total pour décrire le passé, je ne sais pas comment les appliquer correctement.

**Apprenant D** :

Concernant la langue française en soi :

1. La complicité de la grammaire : certaines règles de la grammaire française n'existent pas dans la langue chinoise, il est donc difficile à comprendre pour moi ;
2. La conjugaison des verbes irrégulières ;
3. La différence de la prononciation entre le français et le chinois, ce qui ne me permet pas de parler le français avec une vitesse normale, car je fais parfois trop d'attention.

Les difficultés d'apprentissage :

1. Il n'y a pas assez d'occasion me permet de pratiquer la langue à Taïwan.
2. J'essaie de renforcer la compréhension orale en regardant les films français, les locuteurs parlent souvent avec vitesse, il est donc difficile à comprendre.

**Apprenant E** : Les temps et les modes, aussi, le COD et COD par exemple.

**Apprenant F** : J'ai du mal à apprendre la grammaire, car elle est très compliquée. De plus, la langue parlée est difficile à améliorer.

**Apprenant G** : Au début de mon parcours d'apprendre le français, la grammaire est la plus difficile, la conjugaison, le genre des noms par exemple. Parce qu'il existe des choses que je n'ai jamais vu dans la langue chinoise ou anglaise, je dois passer beaucoup de temps à l'apprendre. Maintenant, je trouve que les niveaux de langue sont le plus difficile. Il y a trois niveaux dans la langue française, le niveau soutenu, courant, familier, les mots utilisés et la grammaire ont des différences évidentes dans chaque niveau. Il est donc difficile pour moi de maîtriser la compréhension et l'expression de la langue française.

**Apprenant H** : La règle de la prononciation. Le lettre « S » est parfois prononcé à la fin d'un mot, mais parfois il n'est pas nécessaire ; La grammaire, surtout le genre du nom.

**Apprenant I** : Le numéro, les déterminants et le genre du nom sont les parties les plus difficiles à la phase de début d'apprentissage, en particulier les deux derniers, il n'existe pas les notions similaires dans ma langue maternelle. Après un an d'apprentissage, j'ai trouvé qu'il y a beaucoup de mots français avec des prononciations très similaires, je dois les faire attention en parlant. Par ailleurs, le verbe pronominal réfléchi est difficile à comprendre.

ii. Feuille de l'activité ludique « Je connais la règle ! »

« Je connais la règle ! »

J'aime	Elles finissent	Vous prenez	Je joue	Ils prennent	Je prends
Nous choisissons	Vous aimez	Nous finissons	Tu attends	Tu choisis	Elles mangent
Tu prends	Elle choisit	Il prend	Ils aiment	Elle finit	Nous jouons
Il aime	Vous mangez	Je finis	Vous jouez	Vous choisissez	Vous finissez
Je mange	Elle attend	Tu aimes	Nous prenons	Ils jouent	Nous mangeons
Tu finis	Nous aimons	Il mange	Je choisis	Vous attendez	Elles choisissent
Nous attendons	Elle joue	Tu joues	Ils attendent	Tu manges	J'attends

**aimer**

Je \_\_\_\_\_

Tu \_\_\_\_\_

Il \_\_\_\_\_ aime \_\_\_\_\_

Nous \_\_\_\_\_

Vous \_\_\_\_\_

Ils \_\_\_\_\_

**jouer**

Je \_\_\_\_\_

Tu \_\_\_\_\_ joues \_\_\_\_\_

Elle \_\_\_\_\_

Nous \_\_\_\_\_

Vous \_\_\_\_\_

Ils \_\_\_\_\_

**manger**

Je \_\_\_\_\_

Tu \_\_\_\_\_

Il \_\_\_\_\_

Nous \_\_\_\_\_

Vous \_\_\_\_\_

Elles \_\_\_\_\_ mangent \_\_\_\_\_

**finir**

Je \_\_\_\_\_ finis \_\_\_\_\_

Tu \_\_\_\_\_

Elle \_\_\_\_\_

Nous \_\_\_\_\_

Vous \_\_\_\_\_

Elles \_\_\_\_\_

**choisir**

Je \_\_\_\_\_

Tu \_\_\_\_\_

Elle \_\_\_\_\_

Nous \_\_\_\_\_ choisissons \_\_\_\_\_

Vous \_\_\_\_\_

Elles \_\_\_\_\_

**prendre**

Je \_\_\_\_\_

Tu \_\_\_\_\_

Il \_\_\_\_\_

Nous \_\_\_\_\_

Vous \_\_\_\_\_ prenez \_\_\_\_\_

Ils \_\_\_\_\_

**attendre**

Je \_\_\_\_\_

Tu \_\_\_\_\_

Elle \_\_\_\_\_ attend \_\_\_\_\_

Nous \_\_\_\_\_

Vous \_\_\_\_\_

Ils \_\_\_\_\_

1 <sup>er</sup> groupe -er		2 <sup>e</sup> groupe -ir		3 <sup>e</sup> groupe -dre	
Je -	Nous -	Je -	Nous -	Je -	Nous -
Tu -	Vous -	Tu -	Vous -	Tu -	Vous -
Il/Elle -	Ils/Elles -	Il/Elle -	Ils/Elles -	Il/Elle -	Ils/Elles -

iii. Feuilles accomplies par les élèves

Elève A

« Je connais la règle ! »

J'aime	Elles finissent	Vous prenez	Je joue	Ils prennent	Je prends
Nous choisissons	Vous aimez	Nous finissons	Tu attends	Tu choisis	Elles mangent
Tu prends	Elle choisit	Il prend	Ils aiment	Elle finit	Nous jouons
Il aime	Vous mangez	Je finis	Vous jouez	Vous choisissez	Vous finissez
Je mange	Elle attend	Tu aimes	Nous prenons	Ils jouent	Nous mangeons
Tu finis	Nous aimons	Il mange	Je choisis	Vous attendez	Elles choisissent
Nous attendons	Elle joue	Tu joues	Ils attendent	Tu manges	Je attends

aimer

Je aime  
Tu aimes  
Il aime  
Nous aimons  
Vous  aimez   
Ils aiment

jouer

Je joue  
Tu joues  
Elle joue  
Nous jouons  
Vous jouez  
Ils  jouent

manger

Je mange  
Tu manges  
Il mange  
Nous mangeons  
Vous mangez  
Elles mangent

finir

Je finis  
Tu finis  
Elle  finit   
Nous finissons  
Vous finissez  
Elles finissent

choisir

Je choisis  
Tu choisis  
Elle choisit  
Nous choisissons  
Vous choisissez  
Elles choissent

prendre

Je prends  
Tu prends  
Il prend  
Nous prenons  
Vous prenez  
Ils prennent

attendre

Je attends  
Tu attends  
Elle attend  
Nous attendons  
Vous attendez  
Ils attendent

1 <sup>er</sup> groupe -er		2 <sup>e</sup> groupe -ir		3 <sup>e</sup> groupe -dre	
Je - e	Nous - ons	Je - is	Nous - issons	Je - ends	Nous - ons.
Tu - es	Vous - ez.	Tu - is	Vous - issez.	Tu - ends	Vous - ez.
Il/Elle - e	Ils/Elles - ent.	Il/Elle - it	Ils/Elles - issent.	Il/Elle - end	Ils/Elles - ent.

Elève B



« Je connais la règle ! »



<del>l'aime</del>	Elles finissent	<del>Vous prenez</del>	<del>Je joue</del>	ils prennent	Je prends
<del>Nous choisissons</del>	Vous aimez	<del>Nous finissons</del>	<del>Tu attends</del>	Tu choisis	Elles mangent
Tu prends	Elle choisit	Il prend	ils aiment	<del>Elle finit</del>	<del>Nous jouons</del>
<del>Il aime</del>	<del>Vous mangez</del>	Je finis	<del>Vous jouez</del>	<del>Vous choisissez</del>	<del>Vous finissez</del>
<del>Je mange</del>	<del>Elle attend</del>	<del>Tu aimes</del>	<del>Nous prenons</del>	ils jouent	<del>Nous mangeons</del>
<del>Tu finis</del>	Nous aimons	Il mange	Je choisis	<del>Vous attendez</del>	<del>Elles choisissent</del>
<del>Nous attendons</del>	<del>Elle joue</del>	<del>Tu joues</del>	ils attendent	<del>Tu manges</del>	Je attends

aimer

Je aime  
Tu aimes  
Il aime  
Nous aimons  
Vous aimez  
Ils aiment

jouer

Je joue  
Tu joues  
Elle joue  
Nous jouons  
Vous jouez  
Ils jouent

manger

Je mange  
Tu manges  
Il mange  
Nous mangeons  
Vous mangez  
Elles mangent

finir

Je finis  
Tu finis  
Elle finit  
Nous finissons  
Vous finissez  
Elles finissent

choisir

Je choisis  
Tu choisis  
Elle choisit  
Nous choisissons  
Vous choisissez  
Elles choisissent

prendre

Je prends  
Tu prends  
Il prend  
Nous prenons  
Vous prenez  
Ils prennent

attendre

Je attends  
Tu attends  
Elle attend  
Nous attendons  
Vous attendez  
Ils attendent

1 <sup>er</sup> groupe -er		2 <sup>e</sup> groupe -ir		3 <sup>e</sup> groupe -dre	
Je - <del>ent</del> e	Nous - ns	Je - is	Nous - iss <sup>ons</sup>	Je - ends	Nous - ons
Tu - es	Vous - ez	Tu - is	Vous - issez	Tu - ends	Vous - <del>ez</del> ez
Il/Elle - e	Ils/Elles - ent	Il/Elle - it	Ils/Elles - issent	Il/Elle - end	Ils/Elles - ent

« Je connais la règle ! »

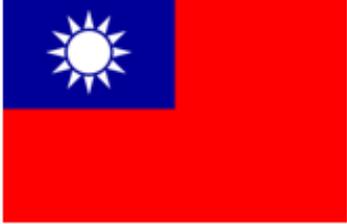
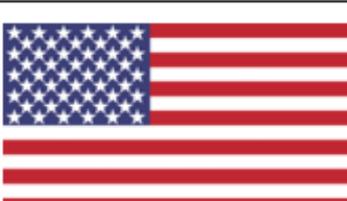
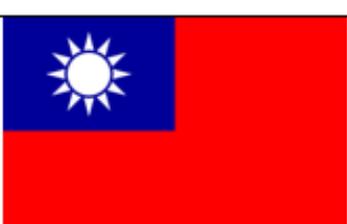
✓ J'aime	(Elles finissent)	✓ Vous prenez	✓ Je joue	✓ Ils prennent	✓ Je prends
✓ Nous choisissons	✓ Vous aimez	✓ Nous finissons	✓ Tu attends	✓ Tu choisis	✓ Elles mangent
✓ Tu prends	✓ Elle choisit	✓ Il prend	✓ Ils aiment	(Elle finit)	✓ Nous jouons
✓ Il aime	✓ Vous mangez	✓ (Je finis)	✓ Vous jouez	✓ Vous choisissez	✓ (Vous finissez)
✓ Je mange	✓ Elle attend	✓ Tu aimes	✓ Nous prenons	✓ Ils jouent	✓ Nous mangeons
✓ (Tu finis)	✓ Nous aimons	✓ Il mange	✓ Je choisis	✓ Vous attendez	✓ Elles choisissent
✓ Nous attendons	✓ Elle joue	✓ Tu joues	✓ Ils attendent	✓ Tu manges	(Je attends)

aimer 喜欢	jouer 玩耍	manger 吃	finir 完成
Je aime	Je joue	Je mange	Je finis
Tu aimes	Tu joues	Tu manges	Tu finis
Il aime	Elle joue	Il mange	Elle finit
Nous <del>aimons</del>	Nous <del>finissons</del> jouons	Nous mangeons	Nous finissons
Vous aimez	Vous jouez	Vous mangez	Vous finissez
Ils aiment	Ils jouent	Elles mangent	Elles finissent

choisir 选择	prendre 很搭	attendre 等待
Je choisis	Je prends	Je attends
Tu choisis	Tu prends	Tu attends
Elle choisit	Il prend	Elle attend
Nous choisissons	Nous prenons	Nous attendons
Vous choisissez	Vous prenez	Vous attendez
Elles choisissent	Ils prennent	Ils attendent

1 <sup>er</sup> groupe -er		2 <sup>e</sup> groupe -ir		3 <sup>e</sup> groupe -dre	
Je - e	Nous - ons	Je - is	Nous - issions	Je - ends	Nous - ons
Tu - es	Vous - ez	Tu - is	Vous - issez	Tu - ends	Vous - ez
Il/Elle - e	Ils/Elles - ent	Il/Elle - it	Ils/Elles - issent	Il/Elle - end	Ils/Elles - ent

iv. Cartes de l'activité ludique « Où sont mes camarades ? »

		
<p>âge : 62 ans pays : les Etats-Unis</p>	<p>âge : 8 ans pays : le Japon</p>	<p>âge : 43 ans pays : la Chine</p>
		
<p>âge : 74 ans pays : Taïwan</p>	<p>âge : 20 ans pays : la Belgique</p>	<p>âge : 26 ans pays : la France</p>
		
<p>âge : 59 ans pays : la Corée</p>	<p>âge : 17 ans pays : l'Allemagne</p>	<p>âge : 35 ans pays : la Russie</p>
		
<p>âge : 17 ans pays : le Japon</p>	<p>âge : 74 ans pays : Taïwan</p>	<p>âge : 20 ans pays : la Chine</p>

## v. Exemple du questionnaire

Le questionnaire a été écrit en chinois, nous mettons ici la version originale et sa traduction française.

### 遊戲活動應用在法語教學課堂意見調查

基本個人資料：

性別： 男  女

年齡：\_\_\_\_\_ 歲

學習法語的原因： 對法國文化感興趣  想到法語系國家升學

想結識母語為法語的朋友  想到法國旅遊  喜歡學外語

增值自己  家人要求  其他（請說明）：\_\_\_\_\_

以下問題皆為單選，請在你認同的選項的方格中打勾。（6即「非常同意」，5即「同意」，4即「有一點同意」，3即「有一點不同意」，2即「不同意」，1即「非常不同意」）

1. 我喜歡學法語。

6  5  4  3  2  1

2. 我喜歡傳統上課的方式（老師講課，學生聽課）。

6  5  4  3  2  1

3. 我覺得我平常在課堂上的參與度高。

6  5  4  3  2  1

4. 遊戲活動可以增加我在課堂上的參與度。

6  5  4  3  2  1

5. 我覺得遊戲活動可以提高我學習法語的動機。

6  5  4  3  2  1

6. 遊戲活動增加了我對學習法語的興趣。

6  5  4  3  2  1

7. 比起傳統的上課方式，我更喜歡用遊戲活動來學習法語。

6  5  4  3  2  1

8. 我希望以後能有更多用遊戲活動學習的機會。

6  5  4  3  2  1

9. 我覺得一個月可以進行\_\_\_\_\_次遊戲活動。

4次  3次  2次  1次  0次

10. 我贊同以遊戲活動作主要的學習方法，傳統的上課方式用來輔助。

6  5  4  3  2  1

11. 我贊同以傳統的上課方式作主要的學習方法，遊戲活動用來輔助。  
 6       5       4       3       2       1

以下是針對遊戲活動 « Je connais la règle ! » 的問題：

12. 在完全沒有老師解釋的情況下，我可以自己完成活動的內容。  
 6       5       4       3       2       1

13. 我不需要老師的任何解釋輔助，透過觀察的方式便能自行完成活動。  
 6       5       4       3       2       1

14. 在遊戲活動的過程中，我能靠自己的觀察和思考學到老師沒教過的內容（動詞規則）。  
 6       5       4       3       2       1

15. 我喜歡用遊戲活動去學習新的知識。  
 6       5       4       3       2       1

16. 我覺得用遊戲活動來學習比傳統的學習方法有效率。  
 6       5       4       3       2       1

以下是針對遊戲活動 « Où sont mes camarades ? » 的問題：

17. 我覺得遊戲活動可以幫助我複習學過的內容。  
 6       5       4       3       2       1

18. 我覺得用遊戲活動來複習學過的內容比自己複習更有效。  
 6       5       4       3       2       1

19. 我喜歡用遊戲活動來複習學過的內容。  
 6       5       4       3       2       1

最後，請寫下你在課堂中用遊戲活動學習後的心得或感想。

MERCI BEAUCOUP !! ☺

## Traduction française

### Informations générales :

Je suis une fille  un garçon .

J'ai ..... ans.

J'apprends le français parce que ...

je m'intéresse à la culture française  je veux faire des études en France

j'aimerais me faire des amis francophones  je veux visiter les pays francophones

j'aime apprendre les langues  je veux améliorer ma compétence  c'est une demande de ma famille  Autre : .....

**Les questions suivantes sont toutes à choix unique, coche la case avec laquelle tu es d'accord. (6 – tout à fait d'accord ; 5 – d'accord ; 4 – plutôt d'accord ; 3 – plutôt pas d'accord ; 2 – pas d'accord ; 1 – pas du tout d'accord)**

1. J'aime apprendre le français.  
6  5  4  3  2  1
2. J'aime apprendre par la méthode traditionnelle (cours magistraux, les élèves écoutent et mémorisent).  
6  5  4  3  2  1
3. Généralement, je m'engage activement le cours.  
6  5  4  3  2  1
4. Les activités ludiques me permettent d'être plus dynamique en classe.  
6  5  4  3  2  1
5. Les activités ludiques augmentent ma motivation pour apprendre le français.  
6  5  4  3  2  1
6. Les activités ludiques ont accru mon intérêt pour l'apprentissage du français.  
6  5  4  3  2  1
7. Je préfère apprendre le français à travers des activités ludiques plutôt que la méthode traditionnelle.  
6  5  4  3  2  1
8. Je souhaite qu'il y ait davantage d'activités ludiques dans la classe.  
6  5  4  3  2  1
9. J'aimerais pratiquer des activités ludiques à intervalles réguliers pendant le mois.  
4 fois/mois  3 fois/mois  2 fois/mois  1 fois/mois  aucun jeu
10. Je voudrais utiliser les activités ludiques comme méthode principale d'apprentissage, la méthode traditionnelle étant utilisée en soutien.

6  5  4  3  2  1

11. Je préfère apprendre par la méthode traditionnelle, l'activité ludique en soutien.

6  5  4  3  2  1

**Questions concernant l'activité ludique de la conjugaison « Je connais la règle ! » :**

12. Je peux finir cette activité moi-même sans aucune explication de l'enseignant.

6  5  4  3  2  1

13. Sans l'aide de l'enseignant, je peux finir cette activité par moi-même.

6  5  4  3  2  1

14. Au cours de l'activité, j'ai acquis de nouvelles connaissances (les règles de conjugaison) par mes propres observations et réflexions.

6  5  4  3  2  1

15. J'aime utiliser l'activité ludique pour apprendre.

6  5  4  3  2  1

16. Je pense qu'apprendre par l'activité ludique est plus efficace que la méthode traditionnelle.

6  5  4  3  2  1

**Questions concernant l'activité ludique de présentation de soi « Où sont mes camarades ? » :**

17. Les activités ludiques m'aident à réviser ce que j'ai appris.

6  5  4  3  2  1

18. Je pense qu'il est plus efficace de réviser les acquis à travers des activités de jeu que par moi-même.

6  5  4  3  2  1

19. Je préfère réviser avec les activités ludiques.

6  5  4  3  2  1

**Pour conclure, fais-nous part de tes impressions après avoir joué en classe.**

**Merci beaucoup ☺**

## vi. Impressions des élèves

### Elève D

最後，請寫下你在課堂中用遊戲活動學習後的心得或感想。

在遊戲過程中會因為想得到獎品或是  
因為自己被點到要回答而強迫自己  
念法文，可以增加我們學習  
的。

« Je me force à parler le français pour obtenir les récompenses ou si j'ai été demandé de répondre au cours du jeu, cela nous aide nos apprentissages. »

### Elève E

最後，請寫下你在課堂中用遊戲活動學習後的心得或感想。

我發現遊戲活動  
容易讓我印象深刻(對於會話的句子)

« J'ai trouvé que les activités me permettent d'avoir les mémorisations approfondies (sur les phrases de la conversation). »

### Elève F

最後，請寫下你在課堂中用遊戲活動學習後的心得或感想。

有點無聊但能學到知識。

« Un peu ennuyeuses, mais elles me permettent d'apprendre les connaissances. »

### Elève G

最後，請寫下你在課堂中用遊戲活動學習後的心得或感想。

遊戲活動時是我最有精神的時候，那樣記的也比較熟，

Merci à vous 老師

« J'ai fait la plus attention pendant les activités ludiques, qui me permet de bien mémoriser. Merci à vous. »

### Elève H

最後，請寫下你在課堂中用遊戲活動學習後的心得或感想。

我覺得玩遊戲可以加深印象，比傳統遊戲更有成效。  
因為法文比較難，所以我覺得需要用特殊方法來學習。

« Je pense que le jeu me permet d'avoir des mémorisations approfondies sur les connaissances, cela est plus efficace que les jeux traditionnels. Parce que le français est difficile, à mon avis, il est nécessaire d'utiliser des méthodes spéciales. »