



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 15 - 2020 p. 45-56

Le jeu dans l'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire chinois - le cas de l'Université des Langues étrangères de Beijing

LI Xiaoguang

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine

lixiaoguang@bfsu.edu.cn

LI Hongfeng

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine

lihongfeng@bfsu.edu.cn

Reçu le 15-01/2020 / Évalué le 10-05-2020 / Accepté le 12-06-2020

Résumé

Le présent article a pour objet d'étude le jeu dans l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois en s'appuyant sur le cas de l'Université des Langues étrangères de Beijing. D'abord, un état des lieux est dressé à partir des enquêtes réalisées auprès d'enseignants et d'étudiants de cette université. Ensuite, à la lumière de la « production-oriented approach (approche orientée vers la production) » (POA), nous analysons les possibilités d'une meilleure exploitation du jeu en tant qu'outil pédagogique dans l'enseignement des langues-cultures étrangères. Enfin, quelques propositions sont livrées dans le but d'améliorer la pratique ludique en classe de FLE dans le contexte chinois.

Mots-clés : jeu, FLE en Chine, POA

游戏在中国大学法语专业教学中的应用研究—以北京外国语大学为例

摘要

本文以北京外国语大学为例，探究游戏作为教学活动在中国大学法语专业教学中的应用。首先，本文基于对北外法语学院一、二年级精读课师生的问卷调查，总结、报告了游戏在法语专业精读课堂中的使用现状。其次，本文借鉴“产出导向法”（POA）理论框架，对游戏作为教学手段的价值和潜力进行了分析。最后，本文提出几点建议，以期更好地将游戏融入中国法语专业教学中，发挥其积极作用。

关键词：游戏，中国法语教学，产出导向法

Game in the teaching of French as a foreign language in tertiary education in China - the case of Beijing Foreign Studies University

Abstract

This article studies the game in the teaching of French as a foreign language in tertiary education in China, with the case of Beijing Foreign Studies University as example. First, we conducted surveys of teachers and students at this university in order to know the current situation. Then, in the light of the “Production Oriented Approach” (POA), we analyze the possibilities of a better exploitation of the game as a teaching tool in the teaching of foreign languages-cultures. Finally, some suggestions are delivered with the aim of improving the use of games in teaching French in China.

Keywords: game, teaching of French as a foreign language in China, POA

Introduction

Le jeu comme support pédagogique est une pratique courante en classe de langue. Ceci étant, l'utilité du jeu ne fait pas l'unanimité tant parmi les enseignants que chez les élèves. Cette réticence s'explique en partie par le fait que le jeu est souvent considéré comme synonyme de détente, de divertissement gratuit et de pratique enfantine. Beaucoup de chercheurs, Roger Caillois (1965), Nicole de Grandmond (1995), Gilles Brougère (2005) entre autres, ont essayé de proposer une définition au jeu. Dans notre article, il importe moins de trouver une définition précise au jeu que d'analyser le jeu et ses valeurs en tant qu'outil pédagogique en classe de langue. Il faut reconnaître d'un côté que le plaisir est indissociable du jeu, et de l'autre que tout jeu peut être éducatif, à condition qu'il soit exploité de façon raisonnée, car comme tout autre outil, « l'efficacité du jeu tient moins à ses qualités intrinsèques qu'à l'usage que l'on en fait » (Silva, 2009).

Utilisé à bon escient, le jeu permet de susciter la curiosité des élèves, de consolider leur motivation, de créer un climat de confiance favorable à l'acquisition de la langue, de favoriser les échanges et les interactions des élèves entre eux. En effet, les activités ludiques, susceptibles de rendre attrayante la dimension sérieuse et rigoureuse de l'enseignement/apprentissage par une forme ludique, sont autant de sources de motivation et de créativité.

En tant qu'enseignantes chinoises de français à l'université, nous nous intéressons particulièrement à la pratique ludique dans l'enseignement du FLE en Chine, plus précisément en milieu universitaire. Quel est l'état actuel de la pratique du jeu en classe de FLE ? Comment cette pratique est-elle perçue par les enseignants et

apprenants ? Comment le jeu peut-il bien s'intégrer dans un programme qui est marqué par une grande intensité ? Pour répondre à ces questions, nous prendrons comme exemple la Faculté d'Études françaises et francophones de l'Université des Langues étrangères de Beijing (ci-après BFSU). La pratique ludique en classe de FLE à BFSU sera présentée avec les résultats d'une enquête et analysée à la lumière de la « Production-oriented Approach (approche orientée vers la production) » (ci-après POA), développée par WEN Qiuqiang, une grande chercheuse chinoise en didactique des langues étrangères.

1. La pratique ludique en classe de FLE à BFSU

Pour dresser l'état des lieux de la pratique ludique dans l'enseignement du français à BFSU, nous avons mené une enquête auprès d'une dizaine de professeurs chinois et une autre auprès d'une centaine d'étudiants de première et deuxième année à la Faculté d'Études françaises et francophones. Dans le cas du français enseigné à notre université, la scolarité s'étale sur quatre ans qui conduisent à l'obtention de la licence en langue et littérature françaises. Cette scolarité se répartit en deux cycles. Chaque cycle comprend deux ans. Les deux premières années constituent le premier cycle dit de base.

Notre analyse est axée sur les pratiques ludiques dans les cours de « Français élémentaire » et « Français intermédiaire » de ce cycle-là. Cela pour deux raisons. D'abord, la nature du cours. À la différence d'autres cours ou ateliers thématiques qui visent une compétence spécifique, les cours de « Français élémentaire » et « Français intermédiaire » restent des cours « généralistes » qui développent toutes les compétences : vocabulaire, grammaire, compréhension orale et écrite, expression orale et écrite, traduction. Ensuite, la forte intensité du cours. En première année, les étudiants suivent le cours de « Français élémentaire » à raison de 16 heures par semaine, et cela durant deux semestres qui comprennent chacun 18 semaines de cours. En deuxième année (toujours deux semestres, 18 semaines par semestre), le « Français intermédiaire » représente encore de nombreuses heures d'enseignement (8 sur 14 heures obligatoires par semaine). Cette grande intensité se traduit aussi dans le contenu, la progression et l'objectif pédagogiques. Dans une certaine mesure, les cours de « Français élémentaire » et « Français intermédiaire » représentent le noyau du cycle de base. Tout cela fait de ces cours un point d'observation idéal pour avoir un panorama de la pratique ludique dans l'enseignement du FLE à BFSU.

1.1. La pratique ludique aux yeux des enseignants

Notre enquête a été menée dans l'objectif de répondre à la question que nous nous sommes posées au début de l'article : Quel est l'état actuel de la pratique du jeu en classe de FLE ? Au total, douze collègues qui se chargent du « Français élémentaire » ou du « Français intermédiaire » ont répondu à notre questionnaire composé de neuf questions dont huit à choix multiples et une dernière ouverte¹. Le questionnaire a été distribué, récupéré et traité *via* une application.

En ce qui concerne la fréquence d'utilisation de jeux, neuf d'entre eux (75%) disent qu'ils emploient de temps en temps des jeux. Deux collègues avouent qu'ils intègrent rarement la pratique ludique dans leur cours. Seul un collègue estime fréquent son recours au jeu dans l'enseignement. Quant aux jeux utilisés, les jeux de rôle et la simulation représentent le type de jeux le plus pratiqué (91,7%), devant les jeux de langage (33,3%) et les jeux d'énigme (16,7%), alors que les jeux de société et les jeux numériques n'ont été pratiqués en classe par aucun collègue. Il faut souligner que la typologie des jeux est un sujet aussi vaste et complexe que la notion de jeu. Il nous sera donc impossible de fournir une typologie qui fait l'unanimité. Nous nous contentons de présenter un aperçu des activités ludiques en usage en nous inspirant d'autres chercheurs et en nous appuyant sur nos propres expériences.

Pour ce qui est des fonctions de la pratique ludique en classe, tous les collègues interrogés s'accordent à dire que le jeu permet de créer une ambiance conviviale et animée (100%). Dix d'entre eux considèrent le jeu comme source de motivation pour les élèves (83,3%). Neuf collègues (75%) reconnaissent au jeu sa fonction de développer chez l'élève des valeurs sociales et des compétences multiples (solidarité, esprit d'équipe, créativité, communication). Six collègues estiment que le jeu aide à renforcer l'efficacité de l'enseignement/apprentissage (50%). Face à la question « les jeux que vous aviez utilisés ont-ils atteint l'objectif prévu ? », onze d'entre eux (91,7%) ont répondu positivement, alors qu'un collègue pense que l'objectif est atteint dans la moitié des cas.

À la question « à quel type de contenu préférez-vous appliquer le jeu ? », les réponses sont les suivantes : expression orale (91,7%), grammaire (66,7%), vocabulaire (66,7%), compréhension écrite (25%), compréhension orale (16,7%) et expression écrite (16,7%). Parmi les facteurs pris en compte par nos collègues quand ils choisissent ou conçoivent des jeux, on peut citer les horaires du cours et le programme (100%), le contenu et l'objectif pédagogique (83,3%), les caractéristiques des étudiants (75%), le temps de préparation (41,7%), la disposition de la salle de classe et les équipements (16,7%).

1.2. La pratique ludique aux yeux des étudiants

Nous avons élaboré le questionnaire pour les étudiants en suivant la même logique et les mêmes objectifs que celui pour les enseignants. 105 étudiants de première et deuxième année ont répondu au questionnaire. Si, sur la fréquence d'utilisation de jeux, les résultats correspondent plus ou moins aux avis des professeurs, l'opinion est divergente quant à l'attitude envers la pratique ludique en classe. En effet, 61% disent qu'ils aiment les jeux ou espèrent avoir des activités ludiques en classe, tandis que 38,1% prennent une attitude indifférente. Un étudiant avoue même qu'il n'aime pas les jeux en classe. Parmi les fonctions du jeu en classe, créer une ambiance conviviale et animée (97,1%), stimuler et renforcer la motivation (78,1%) constituent les fonctions les plus prisées par les étudiants.

En ce qui concerne les jeux le plus souvent utilisés, les réponses des étudiants se rejoignent à celles des enseignants : les jeux de rôle et la simulation (85,7%). Nos propres expériences viennent à l'appui de ces résultats ressortis des enquêtes. En effet, dans le cours de français en première année, nous avons la tradition de consacrer une séance entière aux jeux dramatiques (les saynètes) tous les vendredis. Les étudiants étaient divisés en quelques groupes de quatre ou cinq personnes. Ils avaient à préparer une saynète soit en empruntant le thème de la semaine, soit en y intégrant ce qu'ils avaient appris durant la semaine (vocabulaire, grammaire, expressions entre autres). Maintenant que le cours de français oral (deux heures par semaine à partir du deuxième semestre de la première année) s'organise principalement autour des jeux dramatiques, nous avons de notre côté supprimé cette séance réservée aux saynètes sans pour autant rayer les jeux dramatiques de nos activités en classe. Au contraire, nous y recourons à différents niveaux qui vont de la simple mise en scène des dialogues dans le manuel à l'improvisation totale en passant par les jeux de rôle proposés. En deuxième année, malgré un usage moins fréquent, les jeux de rôle et la simulation occupent toujours une place privilégiée dans la boîte à outils des enseignants.

Un autre consensus entre enseignants et étudiants : les jeux de société et les jeux numériques ne sont jamais utilisés. Quand il s'agit des préférences et attentes des étudiants, les jeux de rôle et la simulation (71,4%), les jeux d'énigme (71,4%) remportent tous deux la première place, suivis par les jeux de langage (46,7%). Ce qui est intéressant, c'est que les jeux de société (29,5%) et les jeux numériques (12,4%) figurent enfin sur « la liste des classés ». Cela montre une certaine aspiration chez les étudiants « natifs numériques » à des activités ludiques non conventionnelles dans l'enseignement.

Quant à la question « pour quel type de contenu d'apprentissage espérez-vous avoir des jeux ? », les étudiants ont choisi comme suit : expression orale (92,4%), vocabulaire (80%), compréhension orale (60%), grammaire (48,6%), compréhension écrite (35,2%) et expression écrite (22,9%). Nous pouvons ainsi remarquer que les pratiques des enseignants répondent en général aux besoins des étudiants. Cela montre également l'efficacité des jeux dans le développement de la compétence orale. En effet, la prise de parole en classe représente un grand obstacle pour les étudiants. Le jeu, avec son côté ludique, permet de briser la glace, de détresser les élèves, de créer un climat de confiance entre tous, de dédramatiser l'erreur et de susciter enfin la prise de parole.

2. Vers une meilleure exploitation du jeu comme outil pédagogique à la lumière de la POA

De l'état actuel dévoilé plus haut nous pouvons conclure que le jeu en tant qu'outil pédagogique reste à exploiter. D'un côté, la pratique ludique n'est pas très fréquente en classe de français, une double confirmation de la part des enseignants et des étudiants. De l'autre, les bienfaits du jeu sont reconnus aussi bien par les enseignants que par les étudiants. À cette reconnaissance des vertus du jeu s'ajoutent une attente et une aspiration de la part des étudiants vis-à-vis des activités ludiques en classe. Ainsi, une meilleure exploitation du jeu serait nécessaire et bénéfique à l'enseignement/apprentissage du français à BFSU voire plus généralement en milieu universitaire en Chine.

Reste à savoir comment mieux intégrer le jeu dans notre enseignement pour optimiser ses bienfaits. Nous essaierons dans les pages qui suivent de puiser des inspirations dans la POA. Comme mentionné ci-dessus, le jeu présente de nombreux avantages en tant qu'activité pédagogique, surtout pour le développement des compétences productives. Nous remarquons ainsi la possibilité d'associer le jeu à la POA qui insiste sur le rôle de la production dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et de trouver des pistes qui permettent de mieux intégrer la pratique ludique aux cours de français.

2.1. La POA dans ses grandes lignes

La POA est une approche récente pour l'enseignement des langues étrangères en milieu universitaire, développée à partir des réalités chinoises par la linguiste et didacticienne chinoise, WEN Qiufang. Sur la base de ses propres expériences dans l'enseignement et de ses observations de classe, WEN a formulé en 2007 l'hypothèse

de l'« output-driven » (motivé par la production) en mettant en évidence le rôle de la production dans l'apprentissage des langues. Cette hypothèse est devenue en 2014 l'hypothèse de l'« output-driven, input-enabled » (motivé par la production, facilité par la réception) en revalorisant le rôle de l'« input » (la réception). La théorie de « production-oriented approach (approche orientée vers la production)» (POA) a vu le jour en 2015. « Le terme “ production ” est utilisé ici au lieu de “ output », parce qu'il inclut non seulement l'expression orale et écrite, mais également la traduction et l'interprétation² » (WEN, 2018). La POA a ensuite été révisée à deux reprises en 2017 et 2018 pour aboutir à un système théorique plus complet.

Nous pouvons identifier trois éléments constitutifs de la POA : principes pédagogiques, hypothèses d'enseignement et processus d'enseignement. Les principes pédagogiques comprennent « learning-centered » (centration sur l'apprentissage), « learning-using integration » (intégration apprentissage-utilisation) et « key competency » (compétences clés). Les hypothèses d'enseignement sont « output-driven » (motivé par la production), « input-enabled » (facilité par la réception) et « selective learning » (apprentissage sélectif). Le processus pédagogique comporte trois phases : motiver, faciliter et évaluer. Chacune de ces phases se déroule sous la médiation de l'enseignant qui joue un rôle essentiel.

Avec la POA, la production constitue le point de départ ainsi que le point d'arrivée de l'enseignement, tandis que la réception au milieu sert de facilitateur pour aider les apprenants à réaliser la production. L'originalité de la POA réside dans l'inversement de l'ordre d'enseignement (commencer par la production et se terminer par la production) et dans le nouveau statut de la production étant désormais à la fois un moyen pédagogique et une fin en soi (objectif à atteindre).

La POA est apte à nous inspirer dans l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois en général et dans la pratique ludique en particulier. Cela pour trois raisons. *Primo*, cette approche répond bien aux réalités chinoises puisqu'elle est née à partir des pratiques de terrain dans l'enseignement de l'anglais en milieu universitaire chinois. *Secundo*, elle a pour objectif de remédier à des problèmes détectés sur le terrain tels que « les méthodes pédagogiques centrées sur le texte », « un accent excessif mis sur la réception », « séparation entre l'apprentissage et l'utilisation », alors que les mêmes problèmes existent dans l'enseignement du français en Chine. *Tertio*, la POA a été expérimentée dans plusieurs universités chinoises par de nombreux enseignants d'anglais et d'autres langues. Les résultats montrent l'efficacité de la POA dans le développement des compétences chez les étudiants, surtout les compétences productives. Il est à noter que le jeu est souvent sollicité en classe de langue pour inciter les étudiants à s'exprimer plus librement

et plus spontanément, et ce faisant, développer leurs compétences productives. Vu ce point commun, nous essaierons de nous inspirer de trois principes de la POA pour étudier les possibilités d'une meilleure valorisation des atouts du jeu en tant qu'activité pédagogique.

2.2. Le nouveau statut du jeu comme activité productive centrale

Commençons par le principe central : « output-driven » (motivé par la production). L'hypothèse de l'« output-driven » s'appuie sur les points forts de trois théories : l'hypothèse de « comprehensible input » développée par Stephen Krashen, la théorie de l'interaction avancée par Michael Long et l'hypothèse de « comprehensible output » de Merrill Swain. En effet, l'hypothèse de l'« output-driven » reconnaît « les valeurs de l'input, de l'output et de l'interaction dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais elle ne souscrit pas à l'hypothèse partagée par les trois théories, selon laquelle l'apprentissage commence par la réception suivie ensuite par la production »³ (WEN, 2018). Avec l'hypothèse de l'« output-driven », l'ordre d'apprentissage est inversé : la production est placée avant la réception pour stimuler l'apprentissage.

Cet inversement de l'ordre d'apprentissage met l'accent sur la production comme source de motivation. Avec la POA, « les étudiants sont d'abord invités à entreprendre une activité de production (orale ou écrite) avant d'être exposés aux matériels d'apprentissage. Ainsi, les étudiants se rendront compte de leurs lacunes, ce qui stimule chez eux le désir d'apprendre ce dont ils ont besoin »⁴ (*Ibid.*). La POA estime qu'« une fois conscients de leurs lacunes, les étudiants, en tant qu'adultes, seraient motivés à s'engager activement dans l'apprentissage pour éviter l'embarras et pour mieux faire à l'avenir »⁵ (*Ibid.*). Cela dit, la POA prévient que « l'on doit être prudent car cela peut être culturellement sensible pour certains » (*Ibid.*). À notre avis, le jeu pourrait jouer un rôle positif, justement durant cette phase de « motiver ». Si la prise de conscience de leurs propres lacunes s'accompagne non seulement d'une envie d'apprendre, mais aussi d'un sentiment d'embarras voire de douleur pour certains, le jeu, avec son aspect ludique, parviendrait à stimuler la motivation tout en minimisant les effets négatifs du filtre affectif.

Avec le jeu, sous l'effet du « changement de la focalisation » (Silva, 2009), l'apprenant est susceptible de dépasser plus facilement des obstacles d'ordre affectifs tels que la peur de perdre la face, le regard de l'autre, etc. L'apprenant est ainsi amené à se rendre compte de ses limites de façon « inconsciente ». Et le désir de s'exprimer « vient en jouant ». De cette manière, nous pouvons tirer le meilleur parti de l'hypothèse de l'« output-driven » avancée par la POA. Suivant ce

fil conducteur, nous sommes arrivées à une idée « audacieuse » : donner au jeu un rôle central comme une véritable activité productive qui constitue à la fois le point de départ et le point d'arrivée du processus d'enseignement/apprentissage. Nous pensons aux jeux dramatiques, à la simulation (la simulation générale par exemple) et aux jeux de société. Ces jeux permettent « une mise en situation proche du réel et amènent les apprenants à utiliser la langue de manière aussi naturelle et authentique que possible » (Helme, Jourdan, Tortissier, 2014). Une intégration plus générale du jeu comme activité productive centrale dans le processus d'enseignement à l'instar de la POA nous paraît ainsi réalisable et prometteuse pour mettre à profit les avantages du jeu.

2.3. Le rôle pivot de l'enseignant comme médium dans la pratique ludique

Avec le principe de « centration sur l'apprentissage », la POA remet en cause la centration sur l'apprenant, notion introduite en Chine à la fin du siècle passé. Mettant en question l'enseignement traditionnel caractérisé par une centration sur l'enseignant, la centration sur l'apprenant a eu un effet positif sur l'enseignement des langues étrangères en Chine. Cependant, « le rôle professionnel de l'enseignant en tant que concepteur, organisateur et directeur de l'enseignement »⁶ (WEN, 2018) risquerait d'être négligé, alors que « l'enseignement doit être soigneusement planifié, efficacement organisé et guidé par des professionnels afin d'atteindre un rendement élevé »⁷ (*Ibid.*).

Le rôle de l'enseignant fait aussi l'objet de discussions dans la pratique ludique. La confusion à l'égard de son rôle dans la pratique ludique chez les enseignants les empêche de recourir aux activités ludiques. Quel est donc le rôle de l'enseignant ? Certes dans le jeu, l'apprenant est placé au cœur de l'action et au centre de son apprentissage. Mais, « que l'enseignant soit concepteur du jeu, “ maître du jeu ” ou “ personnage non-joueur », son rôle est essentiel : il est celui d'un médium d'apprentissage déterminant » (Musset, Thibert, 2009). Avec les types de jeux qui varient (jeu dramatique, jeu de rôle, jeu de société ou jeu vidéo), l'enseignant peut voir « son rôle se modifier, mais sans perdre de son importance » (*Ibid.*).

Cette affirmation du rôle pivot de l'enseignant correspond bien au principe de la POA. L'enseignant dans la pratique ludique joue tour à tour le rôle de concepteur, d'organisateur, de facilitateur, de consultant et d'évaluateur. Si des enseignants hésitent à intégrer le jeu dans leur enseignement, c'est souvent qu'ils éprouvent un « sentiment d'insécurité devant l'incertitude des effets et l'apparente remise en cause de la légitimité du professeur à la suite de l'introduction de pratiques peu conventionnelles » (Silva, 2009). À cela s'ajoute « la peur de perdre le jeu

de temps dont on dispose » (*ibid.*), surtout en cas du cours de français en milieu institutionnel chinois qui se caractérise par une grande intensité en contenu, une progression rapide en programme et une exigence élevée en qualité. Ainsi, pour une meilleure utilisation du jeu, il faut que les enseignants soient pleinement conscients et confiants dans leur rôle.

2.4. L'effet du jeu amélioré par l'évaluation collaborative entre l'enseignant et l'apprenant

Enfin, abordons un aspect qui revêt une grande importance mais souvent négligé dans la pratique ludique : l'évaluation.

La POA propose une évaluation collaborative entre l'enseignant et l'apprenant. Concrètement, cette évaluation consiste à combiner l'évaluation de l'enseignant, l'autoévaluation de l'apprenant et l'évaluation entre les paires. Dans la pratique ludique, l'évaluation est soit négligée, soit assurée uniquement par le professeur. Cependant, les apprenants pourraient et devraient être impliqués dans l'évaluation tant pour la production que pour les effets du jeu. D'un côté, cela aide à responsabiliser les apprenants dans leur apprentissage, à éveiller leur esprit critique, et à stimuler leur participation dans les activités ludiques, car l'évaluation est souvent aux yeux de l'apprenant un « privilège » réservé à l'enseignant. Inviter les étudiants à réaliser des autoévaluations et des évaluations pour leurs pairs dans le cadre d'une évaluation collaborative, représente donc un autre moyen d'optimiser les bienfaits du jeu.

Une évaluation adéquate apporte plusieurs avantages. En premier lieu, l'enseignant et l'apprenant peuvent tous deux prendre conscience des effets réels, des points forts et des limites du jeu mis en place, pour ensuite envisager des réajustements ou des améliorations. En deuxième lieu, l'évaluation collaborative favorise les interactions, que ce soit entre l'enseignant et l'apprenant ou parmi les apprenants. De cette manière, les objectifs pédagogiques, les activités en classe et les attentes des étudiants seront mieux associés et conciliés. En dernier lieu, cela permet le développement d'une complémentarité entre l'enseignant et l'apprenant en matière de savoir et savoir-faire du jeu. Avec l'interaction renforcée, nous pouvons même nous attendre à des « étincelles d'idée », puisque parmi les étudiants nous pourrions sans doute trouver de grands connaisseurs ou amateurs de jeux (surtout jeux de société, jeux numériques). Cela aide à élargir le répertoire de jeux de l'enseignant. En brisant la routine « l'enseignant propose, les apprenants réalisent sinon obéissent », nous pouvons espérer une meilleure exploitation du jeu.

Conclusion

Le jeu en tant qu'outil pédagogique revêt une multitude de fonctions pour l'enseignement des langues-cultures. Dans les classes de FLE en Chine, nous avons aussi intérêt à intégrer la pratique ludique dans notre enseignement qui se caractérise par une grande intensité et par l'éclectisme sur le plan didactique (Fu, 2007). La POA, développée à partir des réalités chinoises et pour répondre aux besoins de l'enseignement des langues étrangères en Chine, nous aide à mieux exploiter le jeu en tant qu'outil pédagogique dans le contexte chinois. Nos collègues à BFSU sont conscients des avantages du jeu et recourent aux activités ludiques en classe, même si la part du jeu n'est qu'une petite dose. En effet, réussir un jeu en classe n'est jamais chose facile. Bien des conditions doivent être réunies pour la réussite du jeu : pertinence du jeu pour l'apprentissage, adéquation avec le profil et les attentes des apprenants, ambiance propice à la mise en place, etc. Il est donc souhaitable que le recours au jeu puisse être facilité. Il y a quelques pistes à suivre. D'abord, établir son répertoire personnel de jeux en usage. Selon nos propres expériences, les activités ludiques en usage s'éparpillent souvent dans les fiches pédagogiques sans être regroupées ni catégorisées. Ensuite, enrichir ce répertoire par la discussion avec les étudiants, par sa propre création, en « fouillant » sur Internet ou ailleurs. Enfin, partager ce répertoire avec les collègues. La mise en commun des pratiques permet non seulement d'élargir le répertoire, mais aussi de mieux comprendre les conditions pour réussir le jeu. Toutefois, il faut garder à l'esprit qu'il n'existe pas de jeu « prêt-à-jouer » qui convient à tout et à tous. L'enseignant doit toujours veiller à une adaptation du jeu selon le contexte, l'objectif et le public visé. Tout compte fait, nous sommes amenées à conclure que, malgré les difficultés, le jeu représente un outil pédagogique intéressant et puissant qui mérite une attention particulière et une exploitation plus profonde.

Bibliographie

Fu, R. 2007. « L'éclectisme en milieu institutionnel chinois de français : une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards ». *Synergies Chine*, n°2, p.75-84. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine2/fu.pdf> [consulté le 15 juillet 2019].

Helme, L., Jourdan, R., Tortissier, Kevin. 2014. « Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques ».

Rencontres Pédagogiques du Kansai. [En ligne] : <http://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf> [consulté le 20 août 2019]

Musset, M., Thibert, R. 2009. « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée ». *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°48. [En ligne] : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=48&lang=fr> [consulté le 23 juillet 2019]

Silva, H. 2005. Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE. [En ligne] : <http://www.franccparler-oif.org/le-jeu-un-outil-pedagogique-a-part-entiere-pour-la-classe-de-fle/> [consulté le 25 juin 2019].

Silva, H. 2009. « Le jeu comme outil pédagogique ». *Le français à l'université*, n° 1, p.2-3. [En ligne] : http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-1.pdf [consulté le 5 juillet 2019]

Silva, H., Loiseau, M. 2016. « Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues ». *Recherches et Applications*, N° 59.

Wen, Q. 2018. « The production-oriented approach to teaching university students English in China ». *Language Teaching*, 51(4), p.526-540. Doi :10.1017/S026144481600001X [consulté le 25 juin 2019].

Notes

1. Les neuf questions sont les suivantes : Utilisez-vous le jeu comme outil pédagogique dans votre cours ? Quels types de jeu avez-vous pratiqués en classe ? Quels sont les types de jeux que vous utilisez le plus souvent ? Quelles sont les fonctions du jeu en classe ? Lesquelles des fonctions susmentionnées vous paraissent les plus importantes ? Les jeux que vous aviez utilisés en classe ont-ils atteint les objectifs prévus ? À quel type de contenu pédagogique préférez-vous appliquer le jeu ? Quels sont les facteurs qui vous préoccupent quand vous choisissez ou concevez des jeux ? Décrivez un jeu que vous avez bien réussi en classe.

2. Traduit en français par les auteurs, l'original : « The term production is used here instead of output simply because it includes not only speaking and writing but also translation and interpreting. »

3. Traduit en français par les auteurs, l'original : « The ODH admits the value of input, output, and interaction in L2 learning but disagrees with the assumption, shared by all three hypotheses, that learning begins with input followed by output. »

4. Traduit en français par les auteurs, l'original : « Students are asked to try out a productive activity before getting help from any enabling materials. By doing so, students can notice what they lack in performing the assigned productive activity so that they are eager to learn what they want to. »

5. Traduit en français par les auteurs, l'original : « The POA assumes that if students realize their weaknesses, they, as adults, would like to learn more in order to avoid embarrassment and perform more effectively in the future. This kind of assumption, however, needs to be dealt with cautiously since it may be culturally sensitive. »

6. Traduit en français par les auteurs, l'original : « the teacher's professional function as a designer, organizer, and director of English instruction »

7. Traduit en français par les auteurs, l'original : « School instruction should be carefully planned, effectively organized, and professionally guided to achieve high efficiency. »