



## Faire jouer pour faire conceptualiser la grammaire : une gageure ?

**Haydée Silva**

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

silva8a@unam.mx

ORCID ID 0000-0001-5239-4820



Reçu le 02-04-2018 / Évalué le 12-05-2018 / Accepté le 23-09-2018

### Résumé

Malgré les tournants communicatif et actionnel, qui sont associés à une vision de la grammaire issue de principes constructivistes, les supports pédagogiques et les pratiques de classe restent trop souvent ancrés dans une représentation grammaticale surannée. Après avoir discuté ici brièvement de la pertinence d'une approche ludique pour combler l'écart entre théorie et pratique, nous soulignons l'importance des activités de conceptualisation, pour terminer sur une série de trois propositions concrètes d'activités de conceptualisation grammaticale par le jeu en classe de français langue étrangère.

**Mots-clés :** grammaire, jeu, grammaire active, grammaire interne, conceptualisation

### Grammar Conceptualization: Is it Possible to Bet on Game and Play?

#### Abstract

Despite the communicative and action-oriented approaches, which are associated with a vision of grammar based on constructivist principles, pedagogical materials and classroom practices are still too often anchored in outdated grammatical representations. After briefly discussing the relevance of a playful approach to bridge the gap between theory and practice, we highlight the importance of conceptualization activities, concluding with three concrete proposals for playful grammatical conceptualization activities in the French as a foreign language classroom.

**Keywords:** grammar, game and play, active grammar, internalized grammar, conceptualization

#### Introduction

À la lecture de l'unité consacrée par Puren *et al.* à « L'enseignement/apprentissage de la grammaire », on (re)découvre la richesse et la complexité de ce pan du travail à réaliser en classe de langue étrangère : la grammaire à privilégier aujourd'hui serait une grammaire active, interne, descriptive, contextualisée et synchronique, qui contribue à véhiculer du sens au même titre que le lexique ;

de préférence inductive mais parfois déductive ; explicite ou implicite selon les cas ; relative aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, à la langue qu'à la parole, à la phrase qu'au texte (1998 : 134, 198-199). Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) insiste sur la nature complexe de la grammaire telle que cette dernière est conçue aujourd'hui, tout comme sur le nécessaire lien avec le sens, qui va au-delà de la simple mémorisation de règles : « La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 89). Les utilisateurs du CECR sont ainsi invités à envisager et préciser « selon les cas les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations grammaticaux que les apprenants auront besoin de manipuler ou devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 91).

Une rapide revue de la littérature spécialisée permet d'affirmer, vingt ans après Germain et Séguin, que « l'extrême diversité des situations, des objectifs visés et des types d'apprenants d'une part et, d'autre part, l'évolution de l'étude de la grammaire dans le sens d'une complexification et d'une plus grande diversité, font que s'impose un réexamen de la nature, de la place et du rôle de la grammaire dans l'apprentissage d'une L2. » (1998 : 204). Néanmoins, le décalage entre réflexions méthodologiques et pratiques de classe effectives semble persister. Dans cet article, afin de contribuer à réduire l'écart entre théorie et pratique, nous reviendrons brièvement sur le lien possible entre jeu et grammaire, avec un accent particulier sur les jeux de conceptualisation, et nous proposerons quelques exemples d'activités ludiques visant à favoriser aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants une vision plus actuelle de la grammaire.

## **1. Comblant par le jeu le décalage entre théorie et pratiques de classe**

Notre expérience sur le terrain nous porte à nous interroger sur la portée limitée des postulats théoriques sur les pratiques de classe majoritaires. En tant qu'apprenante d'anglais langue étrangère, d'abord, nous avons pu constater récemment que l'enseignement grammatical dans l'un des établissements les plus réputés de notre ville restait extrêmement traditionnel ; ayant choisi par la suite de suivre des cours particuliers, nous avons reçu le plus souvent des leçons bâties selon le modèle « exposé de la règle - pratique guidée ». À titre de professeur, ensuite, nous constatons sans cesse la prégnance à l'université de modèles d'enseignement et d'apprentissage censés révolus ; les étudiants qui se destinent à devenir

enseignants, traducteurs ou critiques littéraires n'ont guère l'habitude de faire appel à une grammaire correspondant aux caractéristiques mentionnées plus haut. L'analyse de manuels réalisée en classe de Didactique des langues et des cultures met en évidence le décalage fréquent entre les postulats actionnels et les supports pédagogiques les plus répandus. Dans notre rôle de formatrice de formateurs, lorsque nous proposons aux participants à nos ateliers des tâches de conception d'activités pédagogiques, les réalisations traduisent dans de nombreux cas une vision surannée de la grammaire. En tant que membre des comités d'embauche et de promotion, enfin, nous assistons à des pratiques de classe qui se veulent exemplaires, menées par des enseignants de diverses langues étrangères, où les moyens technologiques disponibles sont presque toujours mis au service d'activités grammaticales peu compatibles avec les orientations méthodologiques censées les guider.

Autrement dit, les activités grammaticales proposées dans les manuels anciens et récents, tout comme celles mises en place au quotidien par de nombreux professeurs, restent trop souvent associées à une grammaire passive, externe, normative, décontextualisée, explicite, déductive, axée sur l'écrit et la phrase et sans lien apparent avec le sens. Parmi les voies à explorer pour mettre en œuvre une approche de la grammaire plus cohérente avec les postulats méthodologiques actuels, nous retiendrons ici celle du jeu.

Le pari d'une démarche ludique appliquée au développement de la compétence grammaticale peut surprendre : quoi de plus « sérieux » et donc de plus apparemment incompatible avec le jeu que le travail sur la grammaire ? Selon une représentation bien ancrée, maîtriser les règles de la grammaire est surtout affaire d'effort, voire d'abnégation. À notre sens, une approche ludique de la grammaire peut servir à introduire en classe une situation de communication authentique grâce à laquelle il est possible d'exploiter le contraste entre une représentation grammaticale souvent sclérosée et une représentation ludique moins figée : le changement de focalisation induit par le jeu peut contribuer à lever certains blocages cognitifs. Dans la mesure où les activités ludiques offrent un cadre structurant mais aussi favorable à l'expression, elles fournissent un espace propice à la créativité, l'improvisation et l'initiative personnelle. C'est ainsi qu'un jeu choisi à bon escient permet de donner la priorité au sens sans pour autant négliger la forme, en intégrant dans une même tâche diverses compétences générales et langagières.

Les activités grammaticales placées sous le sceau du jeu appartiennent encore trop souvent au paradigme de la ruse pédagogique mise au service exclusif de la fixation de structures. Ainsi, dans son ouvrage sobrement intitulé *Jeux*, Damoiseau affirmait : « nous ne chercherons pas [...] à faire illusion : la liberté que [les "jeux"]

semblent donner aux élèves consiste à employer dans des situations nouvelles des mécanismes de pensée - des structures de langage précédemment appris » (1972 : 69). Or, le jeu peut être associé à différents moments de la séquence pédagogique et à diverses tâches d'apprentissage<sup>1</sup>. En effet, les jeux heuristiques et les jeux d'observation s'avèrent particulièrement pertinents lors de l'analyse de la langue requise pendant la sensibilisation et la conceptualisation, « activités de découverte », par lesquelles l'apprenant est incité à « observer le fonctionnement du discours et [à] en repérer certains éléments [...] qui permettent à l'apprenant de construire son comportement aux plans linguistique, pragmatique, interactif, culturel, en compréhension et en production, et des critères qui permettent de le contrôler » (Cuq, 2003 : 15). Pour leur part, les jeux structuraux de combinatoire et d'automatisation ont été et sont toujours exploités lors de la production guidée visant la systématisation. Les jeux à information incomplète, entre autres, sont utiles pour la contextualisation des énoncés mise en place lors du réinvestissement, tandis que les jeux d'expression dramatique permettent d'établir une comparaison entre le comportement linguistique et langagier de l'apprenant et le comportement linguistique et langagier requis par la langue à apprendre, à des fins d'évaluation.

L'offre actuelle d'applications ludolinguistiques pour dispositifs mobiles et de sites d'apprentissage en ligne regorge d'activités qui « entraînent à réaliser un aspect particulier » et « sont fractionnées, répétées (de façon à automatiser les procédures), et contrôlées » (Cuq, 2003 : 14), c'est-à-dire des activités de systématisation. Sans négliger l'importance des activités orientées à encourager l'appropriation et la fixation, et pour aller au-delà des jeux de pratique guidée, il convient de souligner l'importance de la phase préalable de conceptualisation, grâce à laquelle on peut tenir compte « de l'intérêt de faire découvrir par soi-même le fonctionnement de la langue et de pouvoir en parler » tout comme « du fait que chaque apprenant a ses habitudes de travail et de réflexion. » (Tagliante, 2006 : 155-156).

## 2. Jouer, conceptualiser

Lors de la conceptualisation, l'apprenant « est amené à construire des concepts à partir d'un corpus [...] et à tirer de son observation des règles de fonctionnement. » (Cuq, 2003 : 50). Y sont sollicitées « des capacités intellectuelles médianes et supérieures : analyse, réflexion, déduction, synthèse. » (Tagliante, 2006 : 158). Il s'agit donc d'une activité de grammaire explicite et collective, qui ne repose pas sur les explications données par le professeur d'après une grammaire externe et normative, mais plutôt sur l'attitude d'observation active requise pour le développement par chaque apprenant d'une grammaire interne, descriptive et évolutive.

Déjà en 1984, Besse et Porquier décrivaient l'exercice de conceptualisation grammaticale, en expliquant que « la démarche consiste à s'appuyer sur l'intuition qu'implique [l'] intériorisation [par certains apprenants du micro-système dans lequel s'inscrit l'erreur] afin que les étudiants en élucident eux-mêmes les règles, à partir de leur propre métalangage. » (1984, *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, CREDIF-Hatier : 114, cités par Puren *et al.*, 1998 : 136-137). Un quart de siècle plus tard, Véronique *et al.* renchérissent : « En matière d'appropriation des langues étrangères, il convient [...] d'accorder une place non négligeable à l'activité réflexive dans les conduites de classe en tenant compte précisément de la dynamique de l'appropriation » (Véronique *et al.*, 2009 : 336).

Pourtant, les activités de conceptualisation grammaticale sont trop souvent absentes des pratiques de classe. Voyons, à titre d'exemple, la séquence proposée dans par Pluskwa *et al.* (2009). La grammaire y est abordée à plusieurs reprises, selon un processus qui inclut l'identification, l'analyse, la mémorisation et la pratique, la généralisation et l'extension. L'analyse, étape semblant correspondre le mieux à la conceptualisation, y est succinctement définie comme la « classification d'éléments langagiers ou de particularités langagières de manière à faciliter leur mémorisation » (Pluskwa *et al.*, 2009 : 229). Or, classer pour mémoriser est sans doute loin de répondre aux besoins de la conceptualisation.

Renoncer à la phase de conceptualisation sous prétexte qu'elle est complexe et chronophage équivaut à perdre de vue l'objectif d'apprentissage au profit du respect aveugle des objectifs d'enseignement. Valette et Valette l'expriment ainsi : « Les guides pédagogiques [...] savent qu'ils s'adressent à des enseignants pressés d'atteindre les objectifs fixés par les programmes. Aussi préfèrent-ils ne pas les écarter des autoroutes pédagogiques [...]. Il existe toutefois [...] des itinéraires de délestage qui permettent de découvrir des paysages imprévus et même de gagner du temps en feignant d'en perdre un peu en chemin. » (1985 : 49).

Comment mettre en œuvre une activité ludique de conceptualisation grammaticale en classe de langue ? La proposition méconnue de jeu de « simulinitiation » avancée par Valette et Valette nous paraît dans ce sens exemplaire :

*C'est un jeu de simulation dans la mesure où il engage les joueurs dans une situation dont l'enjeu est de deviner la règle secrète qui la sous-tend, ce qui induit chez le joueur des comportements analogues à ceux de tout chercheur en quête de vérité.*

*C'est un jeu d'initiation dans la mesure où le joueur accédera par lui-même à la connaissance de la règle à deviner. La révélation de la vérité lui viendra par sa réflexion personnelle au travers de l'expérience qu'il vit et des indices qu'il perçoit.* (Valette & Valette, 1985 : 50)

La démarche consiste chez ces auteurs à appliquer les principes de toute démarche scientifique : faire observer des faits, afin d'être en mesure de formuler différentes hypothèses puis de concevoir une règle et la vérifier. Trois variantes illustrent dans cet article la manière de mettre en place en classe de langue les jeux d'Eleusis. Pour notre part, nous avons appliqué depuis de nombreuses années et avec succès ce mécanisme de jeu à divers contenus.

### 3. Trois jeux de conceptualisation grammaticale

Vu l'importance de la phase de conceptualisation, souvent minorée voire négligée et même ignorée, nous souhaitons présenter ici succinctement trois activités ludiques que nous avons réalisées en classe à plusieurs reprises, et destinées à faciliter la découverte, la construction et le réajustement des règles grammaticales. Même si chacune des matrices choisies peut convenir pour aborder de multiples contenus, nous avons délibérément retenu ici des objectifs grammaticaux de niveau A1-A2 selon le CECR. Les jeux sont conçus pour 2 à 24 joueurs, à partir de 8 ans, et durent de 20 à 30 minutes.

#### 3.1. Memory

Un jeu aussi simple et connu que le Memory peut servir à introduire une activité également simple de conceptualisation grammaticale. Nous allons l'illustrer ici avec la règle de formation du féminin et du masculin, à partir d'un corpus de métiers.

Dans la règle de base du jeu de Memory, plusieurs paires de cartes sont d'abord mélangées puis placées sur la table face cachée. Le joueur A choisit deux cartes et les retourne : s'il s'agit d'une paire, le joueur garde les cartes et retourne deux autres cartes ; lorsque les cartes ne forment pas une paire, elles sont remises à leur place, face cachée. Le tour passe et le joueur B retourne d'abord une carte : si d'aventure elle est identique à l'une des cartes que A a déjà retournées, B essaie de reconstituer une paire ; si elle ne correspond pas à une carte déjà retournée, B retourne une autre carte de son choix. Chaque fois qu'un joueur parvient à former une paire, il la garde et continue de jouer ; sinon, le tour passe. Le jeu se termine lorsque toutes les paires ont été retrouvées. Le joueur ayant réussi à collecter le plus grand nombre de paires gagne.

Pour favoriser la conceptualisation de la règle de formation du féminin et du masculin, on prépare un corpus de cartes grand format avec des images de métiers exercés par des hommes et des femmes<sup>2</sup>. On prépare au tableau une grille de deux colonnes avec autant de rangées que de paires de cartes.

On lance au tableau un jeu collectif de Memory. Les apprenants sont organisés par équipes et chacune d'entre elles est représentée par un seul joueur près du tableau. Lorsqu'une carte est retournée, on demande au groupe comment s'appelle en français le métier représenté, en fournissant la réponse le cas échéant. Le mot est inscrit sur la grille prévue à cet effet. On invite le groupe à faire des hypothèses sur le nom de ce métier lorsqu'il est exercé par une personne du sexe opposé. Ainsi, une équipe ayant retourné un « peintre » de sexe masculin, le mot sera écrit sur la case gauche de la première rangée de la grille au tableau et le groupe sera amené à faire des propositions pour son équivalent féminin. Toutes les hypothèses seront notées sur la case droite de la première rangée. Lorsque l'image de la femme « peintre » apparaîtra, le groupe discutera de l'option à retenir, aidée au besoin par le professeur ; les autres hypothèses seront simplement barrées. Au fur et à mesure du jeu, les participants seront encouragés à discuter à voix haute le raisonnement qui fonde leur(s) hypothèse(s). Le corpus s'élargissant, les joueurs chercheront d'eux-mêmes à retrouver une règle générale ; à la fin de la partie, ils seront invités à réorganiser les éléments inscrits au fur et à mesure sur la grille, en regroupant ceux qui suivent une règle de formation similaire, qu'ils formuleront par équipes en leurs propres mots puis compareront et ajusteront en grand groupe.

### 3.2. Kiboko

L'objectif pédagogique de ce jeu de cartes est de faire découvrir et formuler les règles d'utilisation des prépositions de lieu devant un nom de ville ou de pays. On commence par faire constituer sur des cartes bristol un corpus de 20 cartes, chacune avec un nom différent de ville ou de pays. On écrit sur la partie gauche du tableau, sans nulle explication, quelques amorces de phrases qui requièrent l'utilisation d'une préposition de lieu suivie d'un nom de ville ou de pays (par exemple « J'habite », « Tu es né[e] », « Elle va », « Nous travaillons », « Vous déménagez », « Ils vivent »). Sur la partie droite, on présente une grille à quatre colonnes, une par préposition : « à, au, en, aux ».

On mélange les cartes et on en aligne de trois à cinq au centre, sur la table ou au tableau, face visible. Au-delà de quatre joueurs, on forme des équipes de deux à quatre participants qui jouent comme un seul joueur. On distribue le même nombre de cartes par joueur ; s'il reste des cartes, on les pose à côté de celles qui sont face visible. Tandis que le joueur A ferme les yeux et tourne la tête vers le ciel, le joueur B retourne l'une des cartes visibles. Au signal de B, A rouvre les yeux et essaye de deviner la carte cachée ; il faut pour cela qu'il utilise une amorce de la partie gauche au tableau et un mot de la partie droite, par exemple « J'habite »

+ « à » + « Paris ». Le joueur a droit à autant de tentatives que nécessaires pour trouver la bonne préposition ; éventuellement, il reçoit un point bonus s'il trouve d'emblée la réponse correcte. Les mauvaises réponses sont simplement refusées et la bonne réponse validée en invitant le joueur à inscrire le nom de ville ou de pays dans la colonne correspondante. Aucune explication n'est donnée par le professeur. Le joueur A peut alors déposer une de ses cartes sur la table, face visible, et le tour passe : B ferme les yeux, C retourne l'une des cartes placées au centre, B essaye de retrouver la carte manquante en produisant un nouvel énoncé, et ainsi de suite. Lorsque la mémoire du joueur défaille et l'empêche d'identifier la carte cachée, le tour passe sans que le joueur ait eu le droit de poser l'une de ses cartes. Le jeu se termine lorsque l'un des joueurs a réussi à se débarrasser de toutes ses cartes. On applaudit le(s) gagnant(s) - c'est-à-dire, celui qui s'est débarrassé de ses cartes en premier et/ou celui qui a accumulé davantage points bonus - et on pose les cartes restantes en faisant produire en grand groupe des énoncés et en invitant les apprenants à élucider le raisonnement qui fonde leur choix.

À la fin de l'activité, une règle commune et provisoire est rédigée. Le corpus peut alors être élargi pour faire apparaître certaines subtilités de la règle et encourager de nouvelles formulations plus détaillées : par exemple, la préposition « à » est utilisée devant un nom de ville, mais aussi devant certains noms d'île ; la plupart des pays se terminant par un -e sont de genre féminin et utilisent donc la préposition « en », avec des exceptions.

### 3.3. Miam miam<sup>3</sup>

On prépare un jeu de 36 cartes, avec douze aliments répétés chacun trois fois. On prévoit autant de pions que de joueurs (de quatre à six ; avec des groupes plus nombreux, chaque équipe de deux à quatre personnes participe comme un seul joueur). Les pions sont constitués d'un élément central et de deux éléments qui peuvent être facilement retirés et remplacés : jeton avec deux *post-it*, bouchon de liège avec deux punaises, grande brique de jeu de construction avec deux petites briques surajoutées, etc. On affiche au tableau une grille à double entrée contenant dans la première colonne les douze aliments représentés sur les cartes et dans la première rangée une courte liste de déterminants de quantité, dont les articles partitifs (par exemple, « du, de la, un, une, des, un kilo de, beaucoup de »), avec une colonne chacun.

La première série de douze cartes est mélangée puis placée au centre, face cachée. Les deux séries restantes sont mélangées ensemble et placées en cercle, face visible autour de la première. Les pions sont placés sur les cartes du cercle, à



la même distance les unes des autres (par exemple, avec quatre joueurs, chaque pion sera séparé des autres par cinq cartes sans pion, tandis que la distance ne sera plus de que trois cartes avec six joueurs).

Le joueur A commence la partie. Le but du jeu consiste à avancer de carte en carte jusqu'à rattraper ses adversaires pour sauter par-dessus leur pion et leur arracher un point (*post-it*, punaise, petite brique de construction...). Pour ce faire, A identifie la position de son pion et le contenu de la carte suivante (dans le sens des aiguilles d'une montre), puis tâche de retrouver parmi les cartes placées au centre la carte voulue. Si, par exemple, le pion est sur une carte « yaourt » et la carte suivante montre une laitue, pour avancer A doit retourner la carte « laitue ». S'il retourne la bonne carte, il doit formuler brièvement des hypothèses sur le ou les déterminants admis : « \*du laitue » ? « de la laitue » ? « \*un laitue » ? « \*des laitue » ? « un kilo de laitue » ? « beaucoup de laitue » ?, en discutant au besoin avec ses pairs la pertinence de ses réponses. Une fois que le groupe est tombé d'accord, on indique sur la grille les déterminants possibles, en cochant les colonnes correspondantes dans la rangée de l'aliment en question. Le professeur n'intervient qu'à la fin pour valider ou non le choix, sans donner d'explications. Éventuellement, si l'animateur souhaite accroître la part de compétition dans le jeu, il peut demander à chaque équipe de proposer ses propres réponses, puis attribuer un point bonus pour chaque réponse correcte.

La carte de la série au centre est remplacée, face cachée. Le joueur A peut continuer à jouer tant qu'il retourne la bonne carte (ayant trouvé la laitue, il devra par exemple chercher le jambon) ; si la carte retournée ne correspond pas au contenu de la carte suivante dans le cercle, le tour passe.

Au début de chaque tour, les douze cartes placées au centre doivent être face cachée. Au commencement du jeu, lorsque les joueurs ignorent le contenu des cartes placées au centre, le jeu avance lentement ; par la suite, une fois que les douze cartes ont été dévoilées et que les joueurs ont réussi à mémoriser leur emplacement respectif, le rythme s'accélère.

Lorsqu'un joueur arrive sur une carte adjacente à celle où se trouve le pion d'un autre joueur, il ne cherche pas le contenu de la carte où se trouve le pion de l'adversaire, mais celle de la carte libre suivante. S'il retourne la bonne carte, il saute par-dessus le pion rival en lui arrachant un point. Le jeu se termine lorsqu'un joueur a accumulé quatre points ou au bout d'un temps préalablement défini par l'animateur. Le cas échéant, est récompensée aussi l'équipe ayant accumulé davantage de points bonus.

À la fin du jeu, on invite les participants à formuler collectivement une règle d'utilisation des déterminants, en fournissant au besoin d'autres éléments de corpus. On écrit la règle correspondante, en invitant les apprenants à y apporter des ajustements lorsqu'ils le jugeront nécessaire.

## Conclusion

À travers une série de trois courtes activités ludiques de conceptualisation grammaticale, nous avons cherché ici, d'une part, à montrer que jeu et grammaire sont compatibles en classe de langue ; d'autre part, nous avons tenu à souligner l'importance de la phase de conceptualisation pour un travail grammatical cohérent avec les orientations méthodologiques récentes. En effet, qui dit « conceptualisation » dit « élicitation » et non « explication » : il revient dès lors aux apprenants d'assumer un rôle actif pour apprendre, ensemble, à bâtir au fur et à mesure les règles de leur grammaire interne et à se doter d'un métalangage adapté à leurs besoins et intérêts, en acquérant des outils et des habitudes d'observation, de formulation d'hypothèses, de validation et d'ajustements progressifs.

Au-delà du matériel utilisé et des règles ludiques appliquées, il convient de garder à l'esprit que la plupart des avantages potentiels associés au jeu sont liés non pas au jeu dit ou au jeu agi, mais au jeu pensé : c'est en créant une disposition d'esprit singulière chez les apprenants que l'enseignant tire un profit maximal de l'outil ludique, en encourageant la concomitance de l'implication qui motive et de la distance qui invite à la réflexion<sup>4</sup>.

Il ne faut pas oublier que ce que l'on appelle « jeu » recouvre des réalités multiformes, susceptibles de diversifier et enrichir aussi bien la conceptualisation grammaticale que d'autres phases de la séquence ou d'autres types de compétences et de contenus. Ce texte se veut donc autant un plaidoyer pour un usage raisonné du jeu pédagogique qu'une invitation directe à inclure les activités ludiques dans sa pratique de classe. Parmi les très nombreuses références à consulter pour trouver d'autres idées de jeux grammaticaux, le lecteur consultera avec profit Silva (2003, 2007, 2008) mais aussi Borelli et Borelli (2010), Davis et Rinvolucri (1995), Gerngross *et al.* (2006), Kalakoni (1997), Petitmengin et Fafa (2017) et Turtledove (2004).

## Bibliographie

- Borelli, N., Borelli, A. 2010. *Méli-mélo. Jeux de vocabulaire et de grammaire en français langue étrangère : niveau A2-B1*. Paris : Ellipses.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe / Didier.

- Cuq, J.-P. (Dir). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International / ASDIFLE.
- Damoiseau, R. 1972. Jeux. In : A. Janicot, M. Primault & R. Damoiseau (éds.), *Jeux et poèmes pour enfants*, p. 63-117. Sèvres : CIEP.
- Davis, P., Rinvoluceri, M. 1995. *More Grammar Games. Cognitive, Affective and Movement Activities for EFL Students*. Cambridge : CUP.
- Germain, C., Séguin, H. 1998. *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE International.
- Gerngross, G., Puchta, H., Thornbury, S. 2006. *Teaching Grammar Creatively*. London : Helbling Languages.
- Kalakoni, Z. 1997. *Les activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire du FLE*, Mémoire de DEA. Grenoble : Université Stendhal.
- Pendanx, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Petitmengin, V., Fafa, C. 2017. *La grammaire en jeux*. Grenoble : PUG.
- Pluskwa, D., Willis, D., Willis, J. 2009. L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite ! In P. Liria & M.-L. Lions-Olivieri, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, p. 206-231. Barcelone : Difusión - Maison des langues.
- Puren, C., Bertocchini, P., Costanzo, E. 1998. *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Silva, H. 2007. « La grammaire par le jeu. » *Le Français dans le monde*, n° 354, p. 82-83.
- Silva, H. 2008. *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Silva, H. 2003. "El juego como vector cultural en la enseñanza de la gramática". In: *Memorias del Simposio "La enseñanza de la lengua y la cultura a extranjeros"*, p. 225-235. Mexico : CEPE-UNAM.
- Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Turtledove, C. 2004. *Action Games. 101 Fun Ways to Practice English Grammar*. Mexico : Delti.
- Valette, R., Valette, Y. 1985. « Les Eleusis en classe de langue. Jeux de réflexion et de communication ». *Le français dans le monde*, n° 195, p. 49-58.
- Véronique, D., Carlo, C., Granget, C., Kim, J.-O., Prodeau, M. 2009. *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- Zoch, Klaus. 1998. *Pique plume. Riffifi dans la basse-cour*. Wimereux (France) : Gigamic. Règles du jeu disponibles sur : [https://www.gigamic.com/files/catalog/products/rules/rules\\_piqueplume-fr\\_web-04-2013.pdf](https://www.gigamic.com/files/catalog/products/rules/rules_piqueplume-fr_web-04-2013.pdf) [consulté le 2 avril 2018].

## Notes

1. À propos des tâches d'apprentissage, voir Klein, W. *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989, cité par Pendanx (1998 : 33-35).
2. On les trouve facilement en ligne, prêtes à imprimer.
3. Ce jeu est inspiré de *Pique plume*, jeu existant dans le commerce qui a remporté de nombreux prix. Pour une explication plus détaillée et une démonstration vidéo, voir Zoch, 1998.
4. Nous avons développé ailleurs, plus en détail, les divers éléments de cette réflexion (Silva, 2008 : 13-40).