



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας

Διπλωματική Εργασία

**« Développer la créativité et l'autonomie des élèves du
primaire en FLE à travers les jeux en classe : effets sur la
motivation et l'apprentissage »**

Μαριέττα Φιλιπούση

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Μαρία Αντωνίου

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του/της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	5
Résumé – Abstract	7
Introduction.....	9
Partie I : Partie théorique	11
Chapitre 1 – La créativité et l'autonomie dans le contexte éducatif	11
1.1. La créativité à l'école primaire	11
1.1.1. Définition et approches théoriques de la créativité.....	11
1.1.2. La créativité chez l'enfant : caractéristiques et besoins	12
1.1.3. Le rôle de l'enseignant dans le développement de la créativité.....	13
1.2. L'autonomie de l'apprenant en FLE	14
1.2.1. Concept d'autonomie et apprentissage actif	15
1.2.2. Les compétences métacognitives et la responsabilité de l'élève	16
1.2.3. Le rôle de l'enseignant-facilitateur	17
1.3. Les liens entre créativité, autonomie et apprentissage des langues	18
1.3.1. La place de la créativité dans l'approche communicative et actionnelle.....	18
1.3.2. Autonomie et motivation en classe de langue.....	19
1.3.3. Créativité et autonomie comme leviers de réussite scolaire	20
Conclusion du chapitre 1	21
Chapitre 2 – Le jeu comme outil pédagogique en FLE	23
2.1. Définition et typologie des jeux pédagogiques.....	23
2.1.1. Du jeu libre au jeu éducatif : un continuum ludopédagogique	23
2.1.2. Typologie : formes et fonctions des jeux en classe de FLE.....	26
2.1.3. Caractéristiques d'un jeu efficace pour l'apprentissage du FLE	32
2.2. Les apports du jeu dans le processus d'apprentissage	35
2.2.1. Le jeu comme source de motivation et d'engagement.....	35
2.2.2. Le jeu et la communication authentique	37
2.2.3. Le développement cognitif, social et linguistique par le jeu	40
2.3. Jeu, créativité et autonomie : une approche intégrée	43
2.3.1. Le jeu comme déclencheur de la pensée créative	44
2.3.2. Le jeu et la prise d'initiative de l'apprenant	46
2.3.3. Études antérieures sur l'impact du jeu dans le FLE au primaire	49
Conclusion du chapitre 2	52

Partie II : Partie pratique.....	53
Chapitre 3 – Méthodologie de la recherche	53
3.1. Présentation du contexte de l'étude	53
3.1.1. L'école et le milieu éducatif choisi	53
3.1.2. Le profil des participants (élèves, enseignants)	54
3.2. Mise en œuvre des activités ludiques.....	55
3.2.1. Description des jeux sélectionnés	56
3.2.2. Objectifs linguistiques et pédagogiques des jeux	57
3.2.3. Déroulement des séances et adaptation selon les besoins des élèves	58
3.3. Méthodes et outils de collecte des données	64
3.3.1. Les instruments de recherche (questionnaires, observations, entretiens)	65
3.3.2. Procédure de collecte et calendrier	73
3.3.3. Grilles d'observation et critères d'analyse.....	74
Conclusion du chapitre 3	74
Chapitre 4 – Analyse et interprétation des résultats	76
4.1. Présentation et organisation des données.....	76
4.1.1. Résultats des questionnaires et observations	76
4.1.2. Données issues des productions des élèves	79
4.2. Analyse des effets des jeux sur la créativité et l'autonomie	81
4.2.1. Manifestations observables de la créativité	81
4.2.2. Indicateurs d'autonomie et d'auto-régulation.....	82
4.3. Effets sur la motivation et les apprentissages linguistiques.....	83
4.3.1. Évolution de la motivation et du plaisir d'apprendre.....	83
4.3.2. Amélioration des compétences langagières (orale, écrite, lexicale)	84
4.4. Discussion et interprétation.....	85
Conclusion du chapitre 4	86
Conclusion générale	87
Références bibliographiques	89
Annexes.....	95

Remerciements

Η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί το αποτέλεσμα μιας απαιτητικής αλλά ταυτόχρονα ιδιαίτερα δημιουργικής ακαδημαϊκής διαδρομής. Στο πλαίσιο αυτό, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές και ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε όλους όσοι συνέβαλαν, με τον τρόπο τους, στην πραγματοποίηση αυτής της προσπάθειας.

Πρωτίστως, θα ήθελα να εκφράσω την ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη μου προς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Μαρία Αντωνίου για την ουσιαστική επιστημονική καθοδήγηση, τις εύστοχες παρατηρήσεις και τις πολύτιμες συμβουλές της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Η υπομονή, η κατανόηση και η διαρκής υποστήριξη που μου προσέφερε αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες για την ολοκλήρωση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας. Η εμπιστοσύνη που μου έδειξε, καθώς και η προθυμία της να μοιραστεί τη γνώση και την εμπειρία της, συνέβαλαν ουσιαστικά όχι μόνο στην επιτυχή ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας αλλά και στη διεύρυνση της επιστημονικής μου σκέψης και προσωπικής εξέλιξης.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω επίσης στην οικογένειά μου για τη διαρκή στήριξη, την υπομονή και την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν. Η συμπαράστασή τους υπήρξε πολύτιμη και καθοριστική για την επίτευξη αυτού του στόχου. Ξεχωριστά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου, ο οποίος στάθηκε δίπλα μου σε κάθε στάδιο αυτής της προσπάθειας, όπως πάντα, με κατανόηση, υπομονή και αδιάκοπη στήριξη. Η ενθάρρυνση και η πίστη του στις δυνατότητές μου αποτέλεσαν για εμένα σημαντική πηγή δύναμης και επιμονής καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδρομής. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ιδιαίτερη αγάπη και ευγνωμοσύνη μου προς τα παιδιά μου. Με την παρουσία και την υπομονή τους, μου υπενθύμιζαν καθημερινά τη σημασία της προσπάθειας, της επιμονής και της διαρκούς αναζήτησης της γνώσης. Εύχομαι η πορεία αυτή να αποτελέσει για εκείνα ένα μικρό παράδειγμα ότι τα όνειρα δεν έχουν ηλικία και ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί έναν σταθμό, αλλά μια διαρκή διαδικασία προσωπικής και πνευματικής εξέλιξης, μέσα από την οποία ο άνθρωπος μπορεί να θέτει νέους στόχους, να εξελίσσεται και να ξεπερνά τον ίδιο του τον εαυτό.

Σε όλους όσοι συνέβαλαν, άμεσα ή έμμεσα, στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, εκφράζω τις θερμές και ειλικρινείς μου ευχαριστίες.

Résumé

Cette recherche explore comment le jeu peut favoriser la créativité et l'autonomie des élèves du primaire en français langue étrangère (FLE), dans le cadre de l'approche actionnelle du CECRL, à travers la séquence ludique « *Mission : en ville* ». L'étude a été menée auprès de 18 élèves de cinquième année du primaire, de niveau A1 du CECRL, au sein de l'École franco-hellénique « *Saint-Joseph* » d'Athènes. Elle vise à analyser l'impact des activités ludiques sur la motivation et l'apprentissage, notamment la production orale des élèves. Grâce à une approche méthodologique mixte combinant questionnaires, observations en classe et productions orales, les résultats révèlent que le jeu encourage la prise de parole spontanée, la créativité dans l'usage des ressources linguistiques et l'initiative personnelle. Les élèves développent progressivement leur confiance, leur autonomie et leur engagement. Les données mettent également en évidence des effets positifs sur la fluidité et la richesse lexicale en français, confirmant que le jeu constitue un outil efficace pour articuler apprentissage, plaisir et développement de l'autonomie. Enfin, l'étude souligne les conditions nécessaires à la réussite de ces dispositifs et ouvre des perspectives pour de futures recherches sur la consolidation à long terme de l'autonomie linguistique et l'intégration systématique du jeu dans l'enseignement du FLE au primaire.

Abstract

This study examines how game-based activities can promote creativity and learner autonomy among primary school students in French as a Foreign Language (FLE), within the action-oriented approach of the CEFR, focusing on the playful sequence « *Mission : en ville* ». The study was conducted with 18 fifth-grade primary school students at A1 level of the CEFR, at the Franco-Hellenic school « *Saint-Joseph* » in Athens. The research aims to analyze the impact of games on students' motivation and learning, particularly their oral production. Using a mixed-method approach combining questionnaires, classroom observations, and oral productions, the results show that games encourage spontaneous speaking, creative use of language resources, and personal initiative. Students progressively develop confidence, autonomy, and engagement. The findings also indicate positive effects on oral fluency and lexical richness, confirming that games are an effective tool to combine learning, enjoyment, and autonomy development. Finally, the study highlights the conditions for successful

implementation and opens avenues for future research on the long-term consolidation of linguistic autonomy and the systematic integration of games in primary FLE teaching.

Introduction

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'école primaire, la motivation et l'engagement des élèves constituent des facteurs déterminants pour favoriser un apprentissage actif et durable. À cet âge, les apprenants ont besoin d'activités qui stimulent leur participation, leur permettent d'utiliser la langue dans des situations signifiantes et leur donnent l'occasion de s'exprimer de manière créative. Dans cette perspective, le jeu représente un outil pédagogique particulièrement pertinent, en ce qu'il favorise l'interaction, la coopération et l'expression personnelle tout en plaçant l'élève au cœur du processus d'apprentissage. Comme l'ont montré Vygotski (1978 [1934]) et Piaget (1945), l'apprentissage des enfants se développe de manière plus efficace lorsqu'il s'appuie sur l'activité, l'expérience et l'interaction sociale.

Dans l'enseignement du FLE, les activités ludiques sont souvent mobilisées pour dynamiser la classe et renforcer la motivation des apprenants. Cependant, leur potentiel pédagogique dépasse largement la simple animation. Lorsqu'elles s'inscrivent dans une démarche structurée et cohérente, elles peuvent contribuer au développement de compétences linguistiques, communicatives et transversales, tout en favorisant la créativité et l'autonomie des élèves. C'est précisément dans cette perspective actionnelle, telle que la définit le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001), que s'inscrit la présente recherche.

Ce travail vise à explorer comment l'utilisation de jeux en classe de FLE peut soutenir le développement de la créativité et de l'autonomie des élèves du primaire, tout en ayant un impact positif sur leur motivation et leurs apprentissages linguistiques. À partir de cette réflexion, deux questions de recherche ont été formulées : *Dans quelle mesure les activités ludiques peuvent-elles favoriser la créativité et l'autonomie des élèves ? Comment influencent-elles leur motivation et leur participation active en classe de FLE ?*

Cette étude repose sur l'hypothèse que l'intégration d'activités ludiques dans l'enseignement du FLE peut créer un environnement d'apprentissage plus motivant et participatif, encourageant l'expression personnelle, la prise d'initiative et la coopération entre les élèves. Afin d'examiner ces questions, une étude empirique a été menée auprès de dix-huit élèves de cinquième année du primaire apprenant le français au niveau A1 du

CECRL, au sein de l'École franco-hellénique « *Saint-Joseph* » d'Athènes. Le dispositif pédagogique mis en œuvre repose sur une séquence de jeu intitulée « *Mission : En ville* », qui propose aux élèves différentes situations de communication inspirées de la vie quotidienne, organisées en groupes de trois à cinq élèves.

Ce mémoire est organisé en quatre chapitres. Le premier chapitre pose le cadre théorique en définissant les notions de créativité et d'autonomie dans le contexte éducatif, et en examinant leur rôle dans l'apprentissage du FLE. Le deuxième chapitre est consacré au jeu comme outil pédagogique, à sa définition, sa typologie et ses apports dans le processus d'apprentissage des langues. Le troisième chapitre décrit la méthodologie de la recherche et la mise en œuvre du dispositif pédagogique. Le quatrième chapitre, enfin, présente l'analyse des résultats et leur interprétation au regard des hypothèses formulées.

Partie I : Cadre théorique

Chapitre 1 : La créativité et l'autonomie dans le contexte éducatif

1.1. La créativité à l'école primaire

La créativité occupe une place de plus en plus importante dans l'éducation contemporaine, notamment à l'école primaire, étant donné qu'elle contribue au développement global de l'enfant. Dans le cadre du FLE, loin de se limiter à une activité artistique, elle devient un moyen d'expression personnelle, une source de motivation et un véritable outil d'apprentissage qui permet aux élèves de s'approprier la langue de manière authentique et significative. C'est pourquoi, dans cette première partie, nous viserons à définir la notion de créativité, à analyser ses manifestations chez l'enfant et à préciser le rôle de l'enseignant dans son développement, tout en examinant les liens étroits qui unissent ces différentes dimensions.

1.1.1. Définition et approches théoriques de la créativité

La créativité à l'école primaire peut être définie comme la capacité de l'enfant à imaginer, inventer et exprimer des idées nouvelles en mobilisant ses connaissances et son expérience (Lubart, 2003). Elle ne se réduit pas à des activités artistiques (arts plastiques ou musique), mais elle touche toutes les dimensions de la pensée, de la communication et de la résolution de problèmes, notamment dans le contexte scolaire où elle s'avère particulièrement pertinente pour développer les compétences transversales des apprenants.

Selon la psychologie cognitive, la créativité repose sur la pensée divergente, c'est-à-dire la faculté de proposer plusieurs réponses possibles à une même situation (Guilford, 1950), ce qui constitue une forme de pensée qui est essentielle à l'école primaire dans la mesure où elle aide l'élève à explorer, à expérimenter et à apprendre de ses erreurs sans crainte du jugement. Par ailleurs, en adoptant une perspective socioconstructiviste (Vygotski, 1934), nous constatons que la créativité se développe à travers les interactions sociales, les échanges entre pairs, le travail en groupe et l'accompagnement de l'enseignant stimulant conjointement l'imagination et la curiosité des apprenants. Il s'ensuit que l'élève, loin d'être un récepteur passif, apprend mieux en agissant et en

collaborant avec les autres, transformant ainsi l'apprentissage en une expérience sociale et dynamique.

Dans le contexte du FLE, la créativité favorise l'expression personnelle et la motivation à communiquer, permettant aux élèves de jouer avec la langue, de créer des histoires, des jeux de rôle ou des projets collectifs, tout en développant simultanément leurs compétences linguistiques et sociales (Maley, 2015). Ainsi, la créativité à l'école primaire apparaît comme un processus global, à la fois cognitif, affectif et social, qui soutient le développement de l'autonomie et du plaisir d'apprendre, préparant les élèves à devenir des utilisateurs confiants et créatifs de la langue cible. C'est dans ce contexte que nous nous attacherons à analyser plus en profondeur les caractéristiques et les besoins propres à l'enfant créatif, afin de mieux comprendre comment accompagner efficacement son développement.

1.1.2. La créativité chez l'enfant : caractéristiques et besoins

La créativité chez l'enfant, se traduisant par une curiosité spontanée, une imagination riche et un désir constant de découvrir le monde qui l'entoure (Lubart, 2003), se manifeste dès les premières années de la scolarité à travers des activités d'exploration, de jeu et d'expression libre. Ces activités, lorsqu'elles sont encouragées par un environnement bienveillant et stimulant, favorisent non seulement la pensée divergente mais aussi la recherche de solutions originales face aux défis rencontrés dans l'apprentissage linguistique.

Les enfants créatifs montrent souvent une grande sensibilité, une autonomie de pensée et une capacité à s'adapter à des situations nouvelles (Besançon & Lubart, 2008), bien que leur créativité nécessite un environnement sécurisant où l'erreur est perçue comme une étape normale du processus d'apprentissage plutôt que comme un échec à sanctionner. À l'inverse, un cadre trop rigide ou trop normatif peut freiner leur envie de s'exprimer et de créer, les enfermant dans une logique de reproduction plutôt que de production authentique. C'est pourquoi il est essentiel que l'école offre un climat de confiance où l'enfant peut s'exprimer librement, poser des questions et prendre des initiatives sans craindre le jugement négatif de ses pairs ou de l'enseignant.

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant devient déterminant puisque, en encourageant la curiosité, en valorisant les efforts et en accompagnant les essais créatifs avec bienveillance, il contribue au développement de l'autonomie et du plaisir d'apprendre (Sternberg & Lubart, 1995 ; Craft, 2001). Favoriser la créativité à l'école primaire revient donc à proposer des activités qui incitent les élèves à imaginer, inventer et collaborer, tout en apprenant à réfléchir, à communiquer et à travailler ensemble dans un esprit de coopération et d'entraide. Dans ce cadre, la créativité constitue non seulement un moteur d'apprentissage, mais aussi un moyen privilégié pour renforcer la confiance en soi et l'autonomie de l'enfant, deux compétences essentielles pour son développement personnel et académique. Cette analyse des besoins de l'enfant créatif nous amène naturellement à examiner de plus près le rôle central que joue l'enseignant dans l'accompagnement de ce développement.

1.1.3. Le rôle de l'enseignant dans le développement de la créativité

Le rôle de l'enseignant est central dans le développement de la créativité des élèves, ne se limitant pas à transmettre des connaissances mais consistant à créer un environnement stimulant et bienveillant où chacun peut exprimer ses idées librement sans crainte du jugement. Selon Craft (2001), un enseignant créatif agit comme un guide qui favorise la curiosité, la prise d'initiative et la confiance en soi, tout en instaurant un climat propice à l'expérimentation et à la prise de risques linguistiques. Les élèves, ayant besoin de se sentir soutenus, valorisés et autorisés à se tromper, développent davantage leur motivation et leur créativité dans un cadre où l'erreur est acceptée et comprise comme un élément formateur plutôt que comme une faute à sanctionner (Lubart, 2003).

Par ailleurs, en proposant des activités ouvertes, des projets collectifs ou des jeux en classe de FLE qui sollicitent l'imagination et l'innovation, l'enseignant invite les élèves à participer activement et à expérimenter la langue de manière personnelle et originale (Besançon & Lubart, 2008 ; Maley, 2015). Ce type d'approche, permettant aux apprenants de s'approprier la langue dans des contextes authentiques et significatifs, rend l'apprentissage plus dynamique et renforce leur confiance linguistique, les encourageant ainsi à prendre davantage de risques dans leurs productions orales et écrites.

De plus, pour stimuler efficacement la créativité de ses élèves, l'enseignant doit lui-même faire preuve de créativité en rendant l'apprentissage plus vivant et plus motivant, notamment en variant ses méthodes pédagogiques et en intégrant des supports authentiques tels que des chansons, des histoires, des images ou des jeux qui captivent l'attention et suscitent l'engagement des apprenants. Comme l'affirment Deci et Ryan (2000), les élèves apprennent mieux lorsqu'ils se sentent autonomes, compétents et soutenus par leur enseignant, ce qui souligne l'importance d'un accompagnement individualisé et différencié selon les besoins de chacun.

En somme, l'enseignant est un acteur central du développement de la créativité puisqu'il inspire, accompagne et valorise chaque élève dans un climat propice à la découverte, à la motivation et à l'autonomie, préparant ainsi le terrain pour aborder la question complémentaire de l'autonomie de l'apprenant. Ayant établi l'importance de la créativité et le rôle central de l'enseignant dans son développement, il convient maintenant d'examiner comment l'autonomie s'inscrit dans ce processus d'apprentissage et complète cette dimension créative.

1.2. L'autonomie de l'apprenant en FLE

Dans la continuité de la réflexion menée sur la créativité, il apparaît essentiel d'aborder la question de l'autonomie, puisque ces deux dimensions se renforcent mutuellement dans l'apprentissage du français langue étrangère et constituent ensemble les piliers d'un apprentissage efficace et durable. En effet, l'autonomie constitue un élément déterminant du développement de l'apprenant, car elle lui permet de prendre des initiatives, de gérer son propre apprentissage et de devenir acteur de sa progression linguistique plutôt que simple récepteur passif de connaissances transmises. Afin de comprendre ce processus complexe et ses implications pédagogiques, nous examinerons d'abord le concept d'autonomie et sa relation intrinsèque avec l'apprentissage actif, avant d'analyser le rôle des compétences métacognitives et la responsabilité de l'élève, puis de préciser la fonction de l'enseignant-facilitateur dans ce développement progressif vers l'autonomisation.

1.2.1. Concept d'autonomie et apprentissage actif

L'autonomie de l'apprenant, constituant une compétence essentielle dans l'éducation moderne et particulièrement dans l'enseignement du FLE, se définit comme la capacité de l'élève à prendre en charge son apprentissage, à faire des choix éclairés, à s'autoévaluer et à chercher des solutions par lui-même (Holec, 1981). Être autonome ne signifie pas apprendre seul dans l'isolement, mais plutôt être acteur de son propre apprentissage en collaborant avec les autres et en utilisant les ressources disponibles de manière stratégique et réfléchie.

Dans une perspective communicative et actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001), l'élève, devenant un participant actif plutôt qu'un simple spectateur, apprend en faisant, en expérimentant et en collaborant avec les autres dans des situations authentiques qui donnent du sens à son apprentissage. Ce type d'apprentissage favorise la motivation intrinsèque, la responsabilité personnelle et le développement de stratégies d'apprentissage adaptées aux besoins individuels de chaque apprenant. L'apprentissage actif, reposant sur la participation, la réflexion et la prise d'initiative, permet aux élèves de construire leurs savoirs de manière progressive et signifiante. La thèse de Little (1991) se voit vérifiée lorsqu'il explique que l'autonomie se construit progressivement grâce à la guidance de l'enseignant qui, accompagnant les élèves dans leur démarche réflexive, les aide à identifier leurs besoins, à fixer leurs objectifs et à évaluer leurs progrès de manière continue. Ainsi, l'autonomie ne s'impose pas de manière autoritaire, elle se construit peu à peu lorsque l'élève a la possibilité de faire des choix significatifs et de participer activement à des activités qui ont de la valeur pour lui et qui répondent à ses intérêts personnels.

Dans le cadre du FLE à l'école primaire, l'autonomie se manifeste notamment à travers des jeux, des projets collaboratifs et des tâches communicatives qui placent l'élève au centre du processus d'apprentissage. Ces activités, encourageant les élèves à utiliser la langue de manière authentique, à coopérer et à apprendre en agissant dans des contextes réels ou simulés, permettent de développer simultanément compétences linguistiques et compétences sociales. Dans l'approche de Dam (2011), la combinaison de créativité et d'autonomie rend l'apprentissage plus vivant, motivant et durable, préparant les élèves à devenir des apprenants autonomes tout au long de leur vie. Cette capacité à gérer son

apprentissage repose toutefois sur le développement de compétences métacognitives spécifiques, qui méritent d'être examinées plus en détail.

1.2.2. Les compétences métacognitives et la responsabilité de l'élève

Pour devenir autonome, l'élève doit apprendre à réfléchir sur sa manière d'apprendre, en développant des compétences métacognitives qui lui permettent de prendre du recul sur ses stratégies et ses processus d'apprentissage (Bertrand, 2007). Ces compétences, incluant la planification, la régulation et l'évaluation de ses apprentissages, constituent les fondements de l'autonomie cognitive et permettent à l'apprenant de devenir progressivement responsable de son parcours. Un élève métacognitif, capable d'identifier ce qu'il sait, ce qu'il doit apprendre et comment il peut y parvenir de manière stratégique, développe une conscience accrue de ses forces et de ses faiblesses, ce qui lui permet d'adapter ses méthodes en fonction des situations rencontrées.

La métacognition permet ainsi de renforcer la responsabilité de l'élève dans son parcours d'apprentissage, transformant ce dernier en acteur conscient et réflexif de sa progression linguistique. Selon Rivens Mompean (2013), réfléchir sur ses stratégies et ses progrès aide l'apprenant à devenir plus conscient, autonome et impliqué dans son apprentissage, développant ainsi un sentiment de contrôle et d'efficacité personnelle qui renforce sa motivation intrinsèque. En classe de FLE, cela se traduit par des activités réflexives où l'élève observe ses réussites, analyse ses erreurs de manière constructive et ajuste ses méthodes selon ses besoins spécifiques, développant ainsi une démarche d'auto-régulation essentielle à l'apprentissage autonome.

L'enseignant joue un rôle essentiel dans ce processus métacognitif puisqu'il aide les élèves à prendre conscience de leurs démarches d'apprentissage, à fixer des objectifs réalistes et atteignables, et à évaluer leurs progrès de manière régulière et formative. Narcy-Combes (2005) défend l'idée que le développement des compétences métacognitives nécessite un accompagnement réfléchi, fondé sur la coopération et le dialogue constant entre enseignant et apprenants, créant ainsi un espace de réflexion partagée où chacun peut exprimer ses difficultés et ses réussites.

Nous constatons donc que les compétences métacognitives constituent la base de l'autonomie et de la responsabilité de l'élève, car le fait de réfléchir sur son apprentissage permet à l'élève de mieux se comprendre en tant qu'apprenant, de devenir acteur de son parcours et d'apprendre avec plus de motivation et d'efficacité. Cette prise de conscience progressive nécessite toutefois un accompagnement pédagogique adapté, paramètre qui nous amène à examiner le rôle spécifique de l'enseignant-facilitateur dans ce processus d'autonomisation.

1.2.3. Le rôle de l'enseignant-facilitateur

Dans une approche centrée sur l'apprenant, le rôle de l'enseignant évolue profondément puisqu'il ne se limite plus à transmettre des savoirs de manière descendante, mais devient un facilitateur d'apprentissage qui accompagne les élèves dans leur développement (Narcy-Combes, 2005). Son objectif, consistant à guider les élèves dans la construction de leurs savoirs, à les orienter vers l'autonomie et à créer un cadre propice à l'expérimentation et à la réflexion, requiert une posture pédagogique spécifique fondée sur l'écoute, la bienveillance et l'adaptation aux besoins individuels.

L'enseignant-facilitateur, encourageant activement les élèves à prendre des initiatives, à collaborer entre eux et à s'autoévaluer de manière critique et constructive, aide chacun à identifier ses besoins d'apprentissage, à choisir des stratégies adaptées à son profil cognitif et à réfléchir sur ses progrès de manière régulière (Rivens Mompean, 2013). Plutôt que de donner systématiquement toutes les réponses, il pose des questions qui stimulent la réflexion, éveille la curiosité intellectuelle des apprenants et soutient leur prise de décision autonome en les guidant vers les ressources appropriées.

Dans le contexte du FLE à l'école primaire, ce rôle se manifeste à travers des activités ludiques et communicatives — jeux de rôle, projets de groupe, tâches interactives — où l'enseignant crée des situations d'apprentissage authentiques qui donnent du sens aux activités linguistiques (Bourguignon, 2006). Ces situations, permettant aux élèves d'apprendre en agissant dans des contextes signifiants et d'utiliser la langue de manière personnelle et motivante, favorisent le développement simultané de l'autonomie et de la créativité. De plus, l'enseignant en tant que facilitateur valorise les efforts individuels et collectifs, reconnaît les erreurs comme des étapes normales et nécessaires du processus

d'apprentissage et favorise un climat de confiance indispensable au développement de la motivation intrinsèque et de la créativité des apprenants (Bertrand, 2007). Il accompagne sans imposer de solutions toutes faites, il guide sans diriger de manière autoritaire, tout en encourageant la responsabilité et l'engagement de chacun dans son parcours d'apprentissage.

Ainsi, l'enseignant-facilitateur contribue fortement à la formation d'élèves autonomes, responsables et créatifs qui deviennent progressivement capables de gérer leur apprentissage de manière indépendante. Par son écoute attentive, son soutien individualisé et sa manière d'amener les élèves à réfléchir sur leurs pratiques, il crée un environnement d'apprentissage dynamique et stimulant qui favorise à la fois la créativité et l'autonomie. Ayant établi les fondements théoriques de la créativité et de l'autonomie, il convient maintenant d'examiner comment ces deux dimensions s'articulent et se renforcent mutuellement dans l'apprentissage des langues étrangères.

1.3. Les liens entre créativité, autonomie et apprentissage des langues
Dans l'apprentissage du FLE, la créativité et l'autonomie, loin de se développer séparément, se nourrissent mutuellement à travers des activités ludiques, des projets collaboratifs et des jeux en classe qui sollicitent simultanément l'imagination et la prise d'initiative. La créativité, permettant aux élèves d'imaginer, d'expérimenter et de s'exprimer librement dans la langue cible, s'articule avec l'autonomie qui leur donne la possibilité de prendre des initiatives et de gérer leur apprentissage de manière responsable et réfléchie. Par la suite, nous allons examiner comment ces deux dimensions s'intègrent dans l'approche communicative et actionnelle du FLE, renforcent la motivation des apprenants, et deviennent de véritables leviers de réussite scolaire en créant les conditions d'un apprentissage actif et significatif.

1.3.1. La place de la créativité dans l'approche communicative et actionnelle

Dans l'approche communicative et actionnelle du FLE, la créativité, occupant une place centrale dans le processus d'apprentissage, permet aux élèves de produire des discours originaux, d'expérimenter avec la langue de manière ludique et de s'approprier le vocabulaire et les structures dans des situations réelles ou simulées (Candelier, 2008 ;

Puren, 2004). L'élève, n'étant plus un simple récepteur passif de connaissances transmises de manière verticale, devient un acteur engagé de son apprentissage puisqu'il participe activement à des projets, des jeux de rôle ou des tâches collaboratives qui sollicitent son imagination et son initiative personnelle.

La créativité devient ainsi un moteur de motivation et d'engagement qui donne du sens aux activités linguistiques proposées (Maley, 2015 ; Carrier, 2020). L'enseignant, facilitant ce processus d'appropriation créative de la langue, propose des situations ouvertes qui n'imposent pas une seule réponse correcte, encourage la liberté d'expression en valorisant l'originalité et reconnaît les solutions créatives proposées par les élèves même lorsqu'elles s'écartent des modèles attendus. Les activités créatives, permettant également de renforcer l'autonomie et la responsabilité des apprenants en les plaçant au centre de la construction du sens, favorisent le développement de compétences transversales essentielles telles que la collaboration, la négociation et la résolution de problèmes (Vygotski, 1934/1997 ; Decroly, 2003).

Ainsi, intégrer la créativité dans l'approche communicative et actionnelle favorise un apprentissage plus actif, motivant et significatif, où les élèves apprennent à communiquer authentiquement et à collaborer efficacement tout en développant simultanément leurs compétences linguistiques, sociales et créatives. Cette intégration de la créativité dans l'apprentissage actionnel se révèle d'autant plus efficace qu'elle s'accompagne d'un développement parallèle de l'autonomie et de la motivation, deux dimensions qui méritent d'être examinées conjointement.

1.3.2. Autonomie et motivation en classe de langue

L'autonomie et la motivation sont deux dimensions indissociables de l'apprentissage des langues qui s'influencent mutuellement dans un processus dynamique et continu. Un élève autonome, prenant des initiatives dans son apprentissage, planifiant ses activités de manière stratégique et évaluant ses progrès de façon régulière, renforce progressivement son engagement personnel et sa confiance en ses capacités linguistiques (Holec, 1981 ; Little, 1991). La motivation, pouvant être intrinsèque lorsque l'élève apprend par plaisir, curiosité et intérêt personnel pour la langue et la culture cible, ou extrinsèque lorsqu'il poursuit des objectifs externes tels que l'obtention de bonnes notes ou la reconnaissance

sociale, joue un rôle crucial dans la persévérance et l'engagement de l'apprenant (Deci & Ryan, 2000).

En classe de FLE, les activités ludiques, les projets collaboratifs et les tâches communicatives qui placent l'élève en situation d'acteur social favorisent à la fois l'autonomie et la motivation, en donnant du sens à l'apprentissage et en stimulant la participation active dans des contextes authentiques et signifiants (Benson, 2001 ; Champeaux, 2005 ; Carrier, 2020). Le rôle de l'enseignant, consistant à proposer un cadre sécurisant où l'élève peut prendre des risques linguistiques sans crainte du jugement négatif, s'avère déterminant pour encourager la réflexion métacognitive, valoriser la prise d'initiative et reconnaître les efforts et réussites individuelles de chaque apprenant.

Il apparaît donc que développer conjointement l'autonomie et la motivation en classe de langue permet aux élèves de s'engager activement dans leur apprentissage, d'apprendre de manière significative en donnant du sens à leurs activités et de progresser dans leurs compétences linguistiques tout en renforçant leur confiance en soi et leur sentiment d'efficacité personnelle. Cette synergie entre autonomie et motivation, renforcée par l'intégration de la créativité dans les activités pédagogiques, constitue un levier puissant pour la réussite scolaire des apprenants.

1.3.3. Créativité et autonomie comme leviers de réussite scolaire

La combinaison de la créativité et de l'autonomie constitue un levier essentiel pour la réussite scolaire, particulièrement dans l'enseignement du FLE où ces deux dimensions se complètent et se renforcent mutuellement. Ces deux éléments qui sont intégrés dans des activités concrètes et signifiantes, telles que des projets collaboratifs, des jeux de rôle ou des tâches communicatives authentiques, permettent aux élèves de développer non seulement leurs compétences linguistiques mais aussi leur capacité à collaborer efficacement, à réfléchir de manière critique et à résoudre des problèmes de façon créative (Candelier, 2008 ; Carrier, 2020).

Dans cette perspective la créativité, stimulant l'imagination et l'innovation dans l'utilisation de la langue cible, s'articule avec l'autonomie qui favorise la prise d'initiative, la responsabilité dans l'apprentissage et le développement de stratégies personnelles

d'apprentissage. Ensemble, ces deux dimensions augmentent la motivation intrinsèque des élèves, renforcent leur engagement dans des situations authentiques qui donnent du sens à leur apprentissage et développent leur confiance linguistique, les encourageant ainsi à prendre davantage de risques dans leurs productions orales et écrites. En proposant un cadre à la fois sécurisant et flexible qui valorise l'expérimentation et accepte l'erreur comme partie intégrante du processus d'apprentissage, l'enseignant joue un rôle de facilitateur déterminant, encourageant les élèves à expérimenter avec la langue, à s'exprimer librement sans crainte du jugement et à tirer des enseignements constructifs de leurs erreurs (Champeaux, 2005 ; Decroly, 2003).

En somme, ces éléments montrent que la mise en œuvre conjointe de la créativité et de l'autonomie, loin d'être une simple addition de deux compétences distinctes, constitue une approche pédagogique intégrée et efficace pour améliorer la réussite scolaire des apprenants, en rendant l'apprentissage plus actif, significatif et motivant tout en développant des compétences transversales essentielles pour leur développement personnel et académique.

Conclusion du chapitre 1

Pour conclure, nous avons montré que la créativité et l'autonomie sont des dimensions essentielles et complémentaires de l'apprentissage du FLE à l'école primaire, s'articulant dans un processus dynamique qui favorise le développement global de l'apprenant. La créativité, permettant aux élèves de s'exprimer authentiquement, d'expérimenter avec la langue de manière ludique et de coopérer dans des activités significatives, s'enrichit de l'autonomie qui favorise la prise d'initiative, la responsabilité personnelle et la motivation intrinsèque à apprendre.

L'enseignant, jouant un rôle central dans ce processus d'apprentissage, crée les conditions favorables au développement conjoint de ces deux dimensions en proposant un cadre sécurisé et stimulant, avec des activités ouvertes, des jeux et des projets collaboratifs qui encouragent les élèves à devenir acteurs de leur apprentissage plutôt que simples récepteurs passifs. La combinaison de créativité et d'autonomie, s'appuyant sur des approches pédagogiques communicatives et actionnelles, constitue ainsi un levier efficace pour un apprentissage actif, motivant et durable qui prépare les élèves à

développer leurs compétences linguistiques et sociales de manière globale et intégrée, tout en renforçant leur confiance en eux et leur plaisir d'apprendre.

Chapitre 2 : Le jeu comme outil pédagogique en FLE

Après avoir établi les fondements théoriques de la créativité et de l'autonomie dans l'apprentissage du FLE, il convient maintenant d'examiner comment le jeu, en tant qu'outil pédagogique privilégié, permet de mettre en œuvre ces dimensions dans la pratique de classe. Le jeu, occupant une place centrale dans le développement cognitif, social et émotionnel de l'individu, constitue également un élément fondamental des démarches d'enseignement-apprentissage contemporaines. Dans le cadre du français langue étrangère, il est souvent perçu comme un outil capable de favoriser la motivation et la participation active des apprenants, tout en créant un environnement propice au développement de l'autonomie et de la créativité.

2.1. Définition et typologie des jeux pédagogiques

Avant d'analyser le jeu comme dispositif pédagogique, il convient de clarifier les frontières conceptuelles permettant de distinguer les différentes formes ludiques et de comprendre leurs spécificités dans le contexte de l'enseignement des langues. La notion de jeu recouvre en effet des réalités contrastées : d'un côté, l'activité libre et spontanée décrite par Caillois (1967) dans sa typologie des jeux, de l'autre, l'activité didactisée et finalisée telle que la conceptualise Brougère (2005). Entre ces deux pôles se situent des formes hybrides qui, selon Silva (2008), parviennent à préserver la dimension ludique tout en servant des objectifs d'apprentissage linguistique précis.

2.1.1. Du jeu libre au jeu éducatif : un continuum ludopédagogique

Selon Piaget (1945), le jeu libre, constituant une activité spontanée et volontaire pratiquée sans contrainte ni objectif extérieur imposé, permet à l'enfant de jouer pour le seul plaisir de jouer, l'activité trouvant ainsi sa fin en elle-même sans chercher de récompense ou de résultat au-delà de l'expérience ludique elle-même. Le jeu libre, offrant un espace de liberté où l'enfant peut explorer, expérimenter et créer sans jugement ni évaluation, permet ainsi le développement de la créativité, de l'imagination et de la socialisation à travers des interactions spontanées et authentiques. Caillois (1958, pp. 42-43), enrichissant cette perspective théorique, décrit le jeu comme une activité « libre, séparée, incertaine, improductive et réglée », soulignant ainsi son caractère autonome et non

utilitaire qui le distingue des activités productives orientées vers un résultat concret. Dans cette optique, le jeu libre, n'ayant pas une visée d'apprentissage explicite formulée par un adulte ou une institution, favorise néanmoins des apprentissages implicites à travers l'expérimentation personnelle et la découverte progressive du monde social et physique.

Pour Vygotski (1978, pp. 102–104), dont les travaux ont profondément influencé la compréhension du rôle du jeu dans le développement, le jeu libre joue également un rôle essentiel dans le développement cognitif de l'enfant. À travers le jeu, l'enfant entre dans une « zone proximale de développement », c'est-à-dire un espace dynamique où il peut accomplir des actions au-delà de ses capacités actuelles, grâce à l'imagination créatrice et à l'interaction sociale avec ses pairs ou avec des adultes bienveillants. Ainsi, même sans intention didactique explicite de la part d'un enseignant, le jeu libre contribue de manière significative à la construction de compétences fondamentales pour l'apprentissage futur, telles que la résolution de problèmes, la négociation sociale et la régulation émotionnelle.

Ces deux pôles - le jeu libre, totalement autonome et sans contrainte, et le jeu très structuré ou encadré, où l'adulte impose des règles et un objectif précis - forment les extrêmes d'un continuum ludopédagogique. Entre ces deux pôles se situe le jeu dirigé (ou jeu semi-structuré), forme intermédiaire où l'enseignant propose un cadre, des contraintes ou des orientations tout en laissant une marge importante de liberté aux apprenants. Cette forme, particulièrement pertinente en classe de FLE, permet à l'enseignant d'orienter discrètement l'activité vers des objectifs linguistiques sans pour autant imposer un déroulement rigide qui éliminerait la dimension ludique. Par exemple, un enseignant peut proposer un jeu de construction d'histoire collective en imposant l'utilisation du passé composé, tout en laissant les apprenants libres d'inventer le contenu narratif. Cette approche, préservant l'engagement et la créativité tout en ciblant des apprentissages spécifiques, illustre la richesse du continuum ludopédagogique.

À l'autre extrémité du continuum, le jeu éducatif (ou jeu pédagogique), se distinguant par la présence d'une intention d'apprentissage explicite formulée et structurée par l'enseignant, conserve néanmoins les caractéristiques essentielles du jeu. Brougère (1995) affirme qu' il s'agit d'une activité qui préserve les éléments fondamentaux du jeu (plaisir, règles partagées, engagement volontaire) tout en visant un objectif éducatif déterminé et clairement identifiable dans le curriculum scolaire. Le jeu éducatif cherche donc à

concilier harmonieusement la dimension ludique du jeu, qui assure la motivation et l'engagement des participants, et les exigences de l'enseignement qui imposent des objectifs d'apprentissage précis et évaluables.

Une catégorie particulière mérite d'être mentionnée : les serious games (jeux sérieux), qui constituent des applications numériques spécifiquement conçues avec une intention pédagogique première tout en utilisant les mécanismes et l'esthétique du jeu vidéo pour maintenir l'engagement. Selon Alvarez et Djaouti (2011), ces jeux, combinant objectifs utilitaires (formation, information, sensibilisation) et ressorts ludiques, représentent une évolution significative de la conception du jeu éducatif dans l'ère numérique. Dans le contexte du FLE, des serious games comme « Thélème » ou « À la découverte de Paris » permettent aux apprenants de progresser linguistiquement tout en accomplissant des missions narratives captivantes.

Dans le contexte du FLE, où la motivation constitue un facteur déterminant de la réussite, le jeu éducatif permet de développer des compétences linguistiques, communicatives ou interculturelles, en plaçant les apprenants dans des situations signifiantes et motivantes qui donnent du sens à l'utilisation de la langue cible (Conseil de l'Europe, 2001 ; Dörnyei, 2001). En effet, l'approche actionnelle préconisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues met l'accent sur la réalisation de tâches ancrées dans des contextes sociaux authentiques, favorisant ainsi l'engagement actif des apprenants (Conseil de l'Europe, 2001). Par ailleurs, la dimension ludique renforce la motivation et l'implication personnelle, éléments essentiels dans le processus d'apprentissage (Brougère, 1995 ; Dörnyei, 2001). Par exemple, un jeu de rôle, simulant des interactions sociales authentiques, peut encourager la pratique d'actes de parole dans un cadre proche des conditions de la communication réelle (Moirand, 1982), tandis qu'un jeu lexical ou grammatical peut renforcer les acquis linguistiques de manière agréable et dynamique, transformant la répétition nécessaire à l'apprentissage en activité signifiante et motivante.

Toutefois, comme le souligne Brougère (1999) dans ses travaux ultérieurs sur la frontière parfois ténue entre différentes formes de jeu, la distinction entre le jeu libre et le jeu éducatif n'est pas strictement définie ni rigidement établie. Ces différentes formes, plutôt que de s'opposer dans une dichotomie absolue, se situent sur un continuum entre liberté

totale et intention pédagogique explicite, offrant ainsi une multitude de possibilités intermédiaires. Un jeu libre, initialement entrepris sans objectif d'apprentissage, peut devenir éducatif s'il est exploité à des fins didactiques par un enseignant qui identifie et valorise les apprentissages qui en émergent naturellement (ce que l'on appelle parfois la didactisation a posteriori), tandis qu'un jeu éducatif, conçu dans un but pédagogique précis, peut préserver une dimension libre essentielle pour maintenir la motivation intrinsèque et le plaisir authentique des participants. Cette complémentarité dynamique entre les différentes formes rend le jeu particulièrement pertinent dans l'enseignement du FLE, car elle permet d'articuler apprentissage structuré et plaisir spontané, rigueur méthodologique et créativité expressive, offrant ainsi un équilibre optimal pour l'acquisition linguistique.

En somme, plutôt que d'opposer jeu libre et jeu éducatif, il convient de les considérer comme des pôles d'un continuum offrant de multiples possibilités pédagogiques. Le jeu libre offre un espace d'expression personnelle et de découverte autonome où l'apprenant peut expérimenter la langue sans contrainte évaluative, le jeu dirigé permet une orientation subtile vers des objectifs linguistiques tout en préservant la spontanéité, tandis que le jeu éducatif structure ces dynamiques vers des objectifs précis d'apprentissage définis par le curriculum et les besoins identifiés des apprenants. Pour l'enseignant de FLE, conscient de ces différentes dimensions complémentaires, l'enjeu consiste à naviguer habilement le long de ce continuum afin de créer un environnement d'apprentissage à la fois motivant, interactif et formateur, permettant aux élèves de progresser linguistiquement tout en préservant le plaisir et l'engagement qui caractérisent l'activité ludique authentique. Cette compréhension des fondements théoriques du jeu nous amène naturellement à examiner les différentes formes concrètes que peut prendre le jeu en classe de FLE.

2.1.2. Typologie : formes et fonctions des jeux en classe de FLE

Les jeux utilisés en contexte d'enseignement du français langue étrangère, reflétant la diversité des approches pédagogiques contemporaines, sont très variés, tant par leurs formes matérielles et leurs modalités d'interaction que par leurs objectifs pédagogiques spécifiques et les compétences qu'ils visent à développer. Dans l'approche de Brougère (1995), toute activité ludique introduite dans un cadre éducatif peut devenir un jeu

pédagogique pertinent et efficace, à condition qu'elle réponde à un objectif d'apprentissage clair, explicite et adapté aux besoins des apprenants. Au-delà d'une simple classification par format, il convient également de distinguer les jeux selon leur dynamique sociale (coopératifs versus compétitifs) et leur fonction pédagogique principale, car ces dimensions influencent profondément l'expérience d'apprentissage et le développement des compétences visées.

a) Les jeux de rôle et jeux dramatiques

Le jeu de rôle, constituant l'un des outils les plus utilisés et les plus valorisés dans la didactique contemporaine du FLE, consiste à attribuer aux apprenants des rôles sociaux précis dans une situation communicative donnée et contextualisée (client et vendeur dans un magasin, étudiant et professeur dans une salle de classe, médecin et patient dans un cabinet médical, etc.). D'après Cuq et Gruca (2005), le jeu de rôle, créant un espace d'expression authentique où l'apprenant peut expérimenter différentes identités sociales, permet de mettre en pratique la langue cible de manière significative et personnellement engageante. Ce type de jeu, favorisant simultanément la prise de parole spontanée, la réactivité linguistique et la confiance en soi des apprenants souvent inhibés dans les activités plus formelles, aide également à développer des compétences sociolinguistiques complexes, car il implique le respect de normes culturelles et communicatives spécifiques à chaque situation sociale, telles que les formules de politesse, les registres de langue appropriés ou les comportements non verbaux attendus.

Les jeux dramatiques, plus libres et plus créatifs que les jeux de rôle structurés, permettent une improvisation collective où les apprenants co-construisent des situations sans script prédéfini. Selon Payet (2010), cette forme encourage particulièrement le développement de la créativité linguistique et de l'expression corporelle, tout en réduisant l'anxiété langagière puisque l'accent est mis sur la communication globale plutôt que sur la correction formelle. En simulant des interactions authentiques, ces activités permettent ainsi aux apprenants de s'approprier non seulement le code linguistique mais aussi les codes sociaux et pragmatiques qui régissent la communication dans la culture cible, tout en développant leur capacité d'adaptation et leur spontanéité linguistique.

b) Les jeux de société adaptés à l'apprentissage linguistique

Les jeux de société (jeux de cartes traditionnels, jeux de plateau stratégiques, jeux de dés, etc.), constituant un patrimoine ludique universel facilement accessible, peuvent être aisément adaptés à l'enseignement du FLE grâce à leur structure flexible et leur potentiel pédagogique polyvalent. Selon Brougère (1995), ils combinent de manière harmonieuse compétition stimulante, coopération nécessaire et respect de règles partagées acceptées par tous, ce qui renforce la cohésion du groupe-classe et la motivation collective des apprenants. Dans un cadre pédagogique réfléchi, ces jeux, souvent détournés ingénieusement de leur usage initial de divertissement pour servir des objectifs linguistiques précis, permettent de travailler le vocabulaire thématique, les structures grammaticales, la compréhension orale ou écrite, tout en maintenant un niveau élevé d'engagement et de plaisir.

Par exemple, un jeu comme *Dobble* ou *Qui est-ce ?*, requérant rapidité d'identification et description précise, peut être utilisé efficacement pour pratiquer les descriptions physiques et les adjectifs qualificatifs, tandis qu'un jeu de plateau adapté (comme *Trivial Pursuit* linguistique ou *Jeu de l'oie* thématique) permet de réviser des structures grammaticales complexes à travers des défis linguistiques variés qui requièrent production, compréhension et négociation du sens. Les jeux de cartes traditionnels français comme le *Jeu des 7 familles*, facilement adaptable à différents thèmes lexicaux, offrent également l'avantage d'une immersion culturelle authentique tout en renforçant les compétences linguistiques.

c) Les jeux numériques et environnements virtuels d'apprentissage

Avec le développement rapide des technologies éducatives et la digitalisation croissante de l'enseignement, les jeux numériques, s'appuyant sur les potentialités des supports informatiques et mobiles, occupent une place de plus en plus importante dans la classe de langue contemporaine. Prensky (2001), chercheur pionnier de l'apprentissage fondé sur les jeux numériques, a introduit le concept influent de *digital game-based learning*, soulignant la capacité remarquable des jeux vidéo à motiver et à impliquer durablement les apprenants, particulièrement ceux de la génération numérique habituée aux interfaces interactives. Les jeux numériques, offrant un apprentissage interactif et souvent

personnalisé selon le niveau et le rythme de chaque apprenant, favorisent la répétition nécessaire à l'acquisition linguistique et l'autoévaluation immédiate à travers des rétroactions instantanées.

Selon Reinhardt et Sykes (2012), les environnements virtuels immersifs et les jeux en ligne multijoueurs créent des contextes authentiques d'usage de la langue, propices à la communication réelle et à la collaboration interculturelle entre apprenants du monde entier. Dans le FLE, ces outils technologiques, exploitant les possibilités multimédias de combinaison d'images, de sons et de textes, peuvent être exploités de manière ciblée pour développer la compréhension orale à travers des dialogues interactifs, l'expression écrite via des forums de discussion ou des chats intégrés, ou encore la compétence interculturelle à travers des situations immersives qui reproduisent des contextes culturels variés et authentiques.

Toutefois, comme le soulignent Ollivier et Puren (2011), l'intégration des jeux numériques en classe de FLE présente également des défis qu'il convient de ne pas négliger : l'accessibilité matérielle (équipement informatique, connexion internet stable), le coût parfois élevé de certaines applications pédagogiques, les compétences techniques requises tant pour les enseignants que pour les apprenants et surtout, la qualité de l'interaction linguistique qui, dans certains jeux numériques, peut être appauvrie par rapport aux échanges en face à face. L'enseignant doit donc adopter une approche critique et réfléchie, privilégiant les jeux numériques qui favorisent véritablement la communication authentique et l'usage créatif de la langue, tout en envisageant des formules d'apprentissage hybride (blended learning) qui combinent judicieusement activités numériques et interactions présentiels pour maximiser les bénéfices de chaque modalité.

d) Les jeux linguistiques et métalinguistiques

Les jeux linguistiques, constituant une catégorie spécifiquement conçue pour l'enseignement de la langue et ciblant des objectifs linguistiques précis, se concentrent sur la manipulation explicite du code linguistique dans ses différentes dimensions : vocabulaire, grammaire, phonétique, orthographe. D'après Narcy-Combes (2005), ces jeux, visant à automatiser certaines compétences linguistiques fondamentales tout en

maintenant un cadre ludique et motivant qui réduit l'anxiété linguistique, permettent une pratique intensive dans un contexte détendu où l'erreur devient acceptable et même attendue comme partie intégrante du processus ludique.

Parmi les exemples les plus courants utilisés en classe de FLE, on trouve les devinettes qui stimulent la compréhension et la production de définitions, les charades qui combinent décomposition phonétique et créativité, les mots croisés qui renforcent le vocabulaire thématique et l'orthographe, les jeux de lettres comme le Scrabble adapté qui développent la conscience orthographique, ou encore les quiz grammaticaux interactifs qui permettent une révision systématique des structures linguistiques. Les jeux de phonétique (virelangues, jeux de rimes, identification de sons) s'avèrent particulièrement efficaces pour améliorer la prononciation et la discrimination auditive, compétences souvent négligées dans l'enseignement traditionnel. Ces activités permettent ainsi de renforcer les connaissances déclaratives tout en diminuant significativement l'anxiété liée à la correction et à l'erreur, créant un espace où se tromper fait partie intégrante du processus ludique et devient socialement acceptable.

e) Les jeux brise-glace et jeux de cohésion de groupe

Une catégorie souvent sous-estimée mais pédagogiquement cruciale est celle des jeux brise-glace (ice-breakers) et des jeux de cohésion, qui, bien que n'ayant pas toujours des objectifs linguistiques explicites, créent les conditions affectives et sociales nécessaires à un apprentissage efficace. Selon Windmüller (2011), ces jeux, généralement utilisés en début d'année ou de module, permettent de créer une atmosphère de confiance, de réduire l'anxiété linguistique et d'établir une dynamique de groupe positive indispensable au développement de l'autonomie et de la créativité. Des activités comme "Deux vérités et un mensonge", "Le portrait chinois" ou "La balle de prénom" permettent aux apprenants de se présenter de manière ludique, de mémoriser les prénoms et de créer des liens interpersonnels qui faciliteront ultérieurement les interactions linguistiques plus complexes.

f) Classification selon la dynamique sociale : jeux coopératifs versus compétitifs

Au-delà de la forme matérielle des jeux, il est crucial de distinguer leur dynamique sociale qui influence profondément l'expérience d'apprentissage. Les jeux compétitifs, où les apprenants rivalisent pour gagner (quiz, courses linguistiques, jeux de rapidité), peuvent être très motivants et stimuler l'engagement, particulièrement pour les apprenants qui apprécient le défi et la compétition. Cependant, comme l'avait signalé Kagan (1994), ces jeux peuvent également créer de l'anxiété chez certains apprenants, creuser les écarts entre forts et faibles, et parfois favoriser une focalisation excessive sur la victoire au détriment de l'apprentissage linguistique lui-même.

Il importe aussi de noter que les jeux coopératifs, où les apprenants travaillent ensemble vers un objectif commun (résolution collective d'énigmes, construction collaborative d'histoires, jeux de rôle coopératifs), présentent des avantages significatifs pour l'apprentissage des langues. D'après Johnson et Johnson (1999), la coopération favorise l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle au sein du groupe, l'interaction promotrice et le développement de compétences sociales essentielles. Dans le contexte du FLE, les jeux coopératifs encouragent la négociation du sens, l'entraide linguistique entre pairs et la création d'un climat de confiance propice à la prise de risques linguistiques. L'enseignant avisé saura alterner judicieusement entre ces deux types de dynamiques selon les objectifs visés, le profil du groupe et le moment de l'année scolaire.

Cette typologie enrichie montre clairement que le jeu, sous toutes ses formes matérielles, sociales et numériques, peut devenir un outil pédagogique puissant et polyvalent dans la classe de FLE contemporaine. Qu'il s'agisse de jeux de rôle favorisant l'interaction authentique, de jeux dramatiques libérant la créativité, de jeux de société encourageant la collaboration, de jeux numériques exploitant les technologies modernes, de jeux linguistiques ciblant des compétences spécifiques, ou de jeux brise-glace créant les conditions affectives optimales, chacun contribue différemment mais complémentirement au développement des compétences globales de l'apprenant. L'enseignant, agissant comme un concepteur pédagogique réfléchi et un orchestrateur attentif des dynamiques de classe, doit donc choisir et adapter judicieusement le type de jeu en fonction des objectifs d'apprentissage visés, du niveau linguistique du groupe, du profil cognitif et affectif des apprenants, des ressources matérielles disponibles et du

contexte institutionnel d'apprentissage, afin de concilier efficacement plaisir authentique et efficacité didactique mesurable. Cette diversité typologique soulève toutefois une question cruciale : quelles sont les caractéristiques qui font qu'un jeu devient réellement efficace pour l'apprentissage linguistique ?

2.1.3. Caractéristiques d'un jeu efficace pour l'apprentissage du FLE

L'intégration du jeu dans l'enseignement du français langue étrangère est aujourd'hui largement valorisée par les approches communicatives et actionnelles (Puren, 2004 ; Cuq & Gruca, 2005), notamment pour son potentiel motivationnel et son adéquation avec les besoins des jeunes apprenants. Toutefois, la simple présence du jeu en classe ne garantit ni des apprentissages effectifs ni des progrès linguistiques mesurables (Brougère, 1995). Pour devenir un véritable levier pédagogique, le jeu doit répondre à un ensemble de conditions qui permettent d'articuler de manière cohérente la dimension ludique et les objectifs d'apprentissage (Cuq & Gruca, 2005). Sans cette réflexion didactique préalable, le risque est double : soit le jeu se réduit à un moment récréatif sans impact réel sur les compétences linguistiques, soit il se transforme en un exercice traditionnel déguisé, vidé de toute authenticité ludique. Comme le met en évidence Brougère (1999), l'efficacité pédagogique du jeu repose précisément sur un équilibre délicat entre plaisir, engagement et apprentissage.

Cela dit, il devient évident qu'un jeu efficace s'inscrit avant tout dans une intention pédagogique claire. Il ne s'agit pas d'introduire le jeu de manière improvisée ou opportuniste, mais de le concevoir ou de le sélectionner en fonction d'objectifs d'apprentissage précis, explicitement définis et intégrés à la progression didactique globale. Ces objectifs peuvent concerner le développement de compétences linguistiques spécifiques (lexique, grammaire, phonologie), de compétences communicatives (actes de parole, stratégies d'interaction) ou encore de compétences interculturelles. Comme le rappellent Cuq et Gruca (2005), le jeu ne doit pas servir à « occuper » les apprenants, mais à soutenir activement des apprentissages identifiables et évaluable. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est central : il lui revient de déterminer les savoirs et savoir-faire visés et d'adapter les règles, les supports et le déroulement du jeu afin que l'activité ludique contribue réellement à la construction des compétences attendues.

Cependant, la clarté des objectifs ne suffit pas à elle seule à garantir l'efficacité du jeu. Celui-ci doit également préserver une dimension de plaisir authentique, condition essentielle de l'engagement des apprenants. Les travaux de Deci et Ryan (1985) sur la motivation autodéterminée montrent que la motivation intrinsèque, nourrie par le plaisir et le sentiment de compétence, favorise un investissement cognitif profond et durable. Dans le cadre ludique, cette motivation est étroitement liée à l'équilibre entre le niveau de défi proposé et les compétences des apprenants. Le concept de *flow*, développé par Csikszentmihalyi (1990), permet d'éclairer ce phénomène : lorsque le jeu propose un défi adapté, ni trop simple ni trop complexe, l'apprenant s'implique pleinement dans l'activité, perd la notion du temps et mobilise intensément ses ressources cognitives et linguistiques. Cet état optimal correspond à la zone proximale de développement définie par Vygotski, dans laquelle l'apprentissage devient à la fois efficace et émotionnellement positif. Le plaisir de jouer ne s'oppose donc pas à l'apprentissage ; il en constitue bien souvent le moteur principal, en favorisant la prise de risque linguistique, l'expérimentation et la mémorisation.

L'efficacité pédagogique du jeu repose également sur sa capacité à générer des interactions authentiques et signifiantes entre les apprenants. Selon Long (1996) et Ellis (2003), l'acquisition d'une langue étrangère se développe essentiellement à travers l'interaction et la négociation du sens. Les jeux collaboratifs, les jeux de rôle et les simulations créent des situations où la langue devient un véritable outil d'action et de coopération. Pour atteindre un objectif ludique, les apprenants doivent échanger des informations, clarifier leurs propos, reformuler et coordonner leurs actions, ce qui favorise l'ajustement progressif de leur interlangue. Contrairement aux activités artificielles centrées sur la répétition mécanique, ces interactions reposent sur un besoin réel de communication et permettent le développement simultané des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques. De plus, la distance psychologique induite par le cadre ludique et par l'adoption de rôles fictifs contribue à réduire l'anxiété linguistique et à libérer la parole, en particulier chez les apprenants les plus réservés.

Par ailleurs, pour que le jeu soit réellement inclusif et efficace, il doit également être adapté au niveau, à l'âge et au profil des apprenants. Un jeu trop simple entraîne rapidement l'ennui, tandis qu'un jeu trop complexe peut provoquer frustration et

démotivation. Comme le signale Narcy-Combes (2005), la pertinence pédagogique d'une activité dépend de la capacité de l'apprenant à y participer activement sans se sentir exclu. L'enseignant doit donc ajuster finement les règles, la complexité linguistique et les supports proposés afin de proposer un défi accessible à tous. Cette adaptation peut passer par des stratégies de différenciation telles que la constitution de groupes hétérogènes, l'attribution de rôles variés selon les compétences de chacun ou la mise à disposition d'aides linguistiques graduées. Le jeu devient alors un espace où chaque apprenant peut progresser à son rythme tout en bénéficiant de l'interaction avec ses pairs.

Un autre élément déterminant de l'efficacité du jeu concerne la rétroaction et la réflexion métacognitive. Le jeu ne saurait se limiter à la phase d'action ludique ; il gagne à être prolongé par un moment de prise de recul permettant aux apprenants de conscientiser leurs apprentissages. Comme l'explique Prensky (2001), la valeur formative du jeu repose en grande partie sur la qualité du feedback et sur la possibilité offerte aux apprenants d'analyser leurs stratégies, leurs réussites et leurs difficultés. À travers des phases de débriefing, l'enseignant peut aider les élèves à identifier les structures linguistiques mobilisées, à corriger les erreurs récurrentes de manière constructive et à valoriser les stratégies de communication efficaces. Cette réflexion métacognitive favorise le transfert des compétences acquises vers d'autres situations de communication et renforce le sentiment de progression, facteur clé de la motivation.

Toutefois, l'un des défis majeurs de l'utilisation pédagogique du jeu réside dans la préservation de sa dimension ludique authentique. Comme le met en garde Silva (2008), une didactisation excessive peut transformer le jeu en un simple exercice déguisé, privé de liberté, d'incertitude et de plaisir. Or, selon Caillois (1958), ces éléments constituent l'essence même du jeu. Pour rester efficace, le jeu doit conserver une part d'imprévisibilité, accepter une certaine perte de contrôle de la part de l'enseignant et tolérer le bruit, le mouvement et l'erreur. Cette posture implique de valoriser le processus autant que le résultat et d'accepter que tous les objectifs ne soient pas atteints de manière uniforme par tous les apprenants. C'est précisément dans cet équilibre entre cadre pédagogique et liberté ludique que le jeu révèle tout son potentiel éducatif.

Enfin, dans le contexte spécifique du FLE, le jeu peut également jouer un rôle important dans le développement de la compétence interculturelle. Comme le met en évidence

Windmüller (2011), les jeux issus des cultures francophones constituent des vecteurs privilégiés de transmission culturelle. Qu'il s'agisse de jeux traditionnels, de comptines, de jeux de rôle ancrés dans des situations sociales authentiques ou de comparaisons entre pratiques ludiques de différentes cultures, le jeu offre une immersion culturelle concrète et signifiante. Il permet aux apprenants de découvrir non seulement la langue, mais aussi les codes sociaux, les valeurs et les pratiques des sociétés francophones, contribuant ainsi à une approche globale et intégrée de l'apprentissage du français.

2.2. Les apports du jeu dans le processus d'apprentissage

Après avoir examiné les fondements théoriques et la typologie des jeux pédagogiques, ainsi que les caractéristiques qui garantissent leur efficacité en classe de FLE, il convient maintenant d'analyser de manière approfondie les apports concrets et spécifiques du jeu dans le processus d'apprentissage linguistique. Au-delà de son aspect ludique et de sa capacité à créer une atmosphère positive en classe, le jeu constitue un véritable catalyseur d'apprentissage qui agit simultanément sur plusieurs dimensions fondamentales du développement de l'apprenant : la dimension affective et motivationnelle, la dimension communicative et interactionnelle, ainsi que la dimension cognitive, sociale et linguistique. Ces différents apports, loin d'être isolés ou indépendants, s'entrelacent et se renforcent mutuellement pour créer un environnement d'apprentissage optimal qui favorise non seulement l'acquisition de la langue cible, mais également le développement global de l'apprenant en tant qu'individu autonome, créatif et capable de s'adapter à des situations communicatives variées et complexes.

2.2.1. Le jeu comme source de motivation et d'engagement

La motivation constitue l'un des facteurs les plus déterminants de la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et représente à ce titre un enjeu central pour l'enseignement du FLE, notamment au niveau primaire. Maintenir l'intérêt et l'engagement des jeunes apprenants sur la durée d'un apprentissage exigeant, parfois perçu comme difficile ou éloigné de leur univers quotidien, demeure un défi constant pour les enseignants. Comme le soutient Dörnyei (2001), la motivation ne peut être considérée comme un simple préalable à l'apprentissage, mais comme un processus dynamique, évolutif, fortement influencé par les expériences vécues en classe, les

interactions sociales et le climat affectif de l'environnement d'apprentissage. Dans ce cadre, le jeu apparaît comme un levier pédagogique particulièrement puissant, capable de transformer l'apprentissage du français en une expérience à la fois stimulante, engageante et intrinsèquement gratifiante.

Les recherches en psychologie de la motivation, notamment la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (1985, 2000), mettent en évidence l'importance de la motivation intrinsèque dans les apprentissages durables. Contrairement à la motivation extrinsèque, fondée sur des récompenses externes telles que les notes ou la reconnaissance, la motivation intrinsèque repose sur le plaisir et l'intérêt que l'apprenant éprouve pour l'activité elle-même. Or, le jeu constitue par définition une activité intrinsèquement motivante : on joue pour le plaisir de jouer. Comme expliqué par Brougère (2005), le jeu authentique se caractérise par sa gratuité et par la satisfaction immédiate qu'il procure. Lorsqu'il est intégré de manière réfléchie en classe de FLE, le jeu permet ainsi de déplacer la pratique linguistique d'une logique d'obligation vers une logique de plaisir, favorisant un engagement plus spontané, plus soutenu et cognitivement plus profond.

Au-delà de son impact sur la motivation intrinsèque, le jeu joue également un rôle essentiel dans la réduction de l'anxiété langagière, identifiée par Horwitz et Cope (1986) comme l'un des principaux freins à la prise de parole et à l'apprentissage efficace d'une langue étrangère. Le contexte ludique crée un espace psychologiquement sécurisant, souvent décrit comme un « cercle magique » (Huizinga, 1938), dans lequel l'erreur perd son caractère stigmatisant pour devenir une composante normale et acceptée de l'activité. L'attention de l'apprenant se déplace alors de la correction formelle vers la réussite de l'objectif ludique et communicatif, ce qui favorise une utilisation plus fluide et moins inhibée de la langue. Dans cette atmosphère détendue et bienveillante, le « filtre affectif » décrit par Krashen (1982) tend à s'abaisser, facilitant ainsi l'acquisition linguistique.

Par ailleurs, le jeu bien conçu permet de créer des situations d'apprentissage optimales en proposant un défi adapté aux compétences des apprenants. Le concept de « flow », développé par Csíkszentmihályi (1990), décrit cet état d'immersion totale dans une activité où concentration, plaisir et efficacité se rejoignent. Pour que cet état puisse émerger, un équilibre précis doit être maintenu entre le niveau de difficulté de la tâche et

les capacités actuelles de l'apprenant. Le jeu pédagogique, par ses règles claires, ses objectifs explicites et ses rétroactions immédiates, favorise naturellement cet ajustement progressif, en cohérence avec la zone proximale de développement définie par Vygotski (1978). L'expérience répétée de ce sentiment de réussite renforce le sentiment de compétence et l'efficacité personnelle (Bandura, 1997), deux facteurs étroitement liés à l'engagement durable dans l'apprentissage.

Enfin, la dimension sociale du jeu constitue une source supplémentaire et particulièrement puissante de motivation. Les activités ludiques collectives favorisent les interactions entre pairs, créent un sentiment d'appartenance au groupe et instaurent une dynamique positive d'émulation ou de coopération. Comme l'a montré Vygotski (1978), l'apprentissage est fondamentalement un processus social, et le jeu offre un cadre privilégié pour cette co-construction des savoirs. Qu'ils soient compétitifs ou coopératifs, les jeux mobilisent la motivation sociale des apprenants, renforçant leur engagement par la responsabilité partagée et la réussite collective. Selon Johnson et Johnson (1999), cette interdépendance positive favorise non seulement la motivation mais aussi la persévérance, en particulier chez les apprenants qui pourraient se montrer plus passifs ou démotivés dans des activités individuelles.

Ainsi, le jeu agit sur la motivation et l'engagement des apprenants par une combinaison de mécanismes complémentaires : il suscite une motivation intrinsèque fondée sur le plaisir, réduit l'anxiété langagière, favorise des expériences optimales de défi et de réussite, et exploite la dynamique sociale du groupe-classe. Ces effets motivationnels, loin d'être secondaires, constituent une condition essentielle à un apprentissage linguistique efficace et durable et expliquent en grande partie la place centrale accordée au jeu dans les approches communicatives et actionnelles de l'enseignement du FLE au primaire.

2.2.2. Le jeu et la communication authentique

Au-delà de ses effets motivationnels, le jeu constitue un dispositif pédagogique particulièrement propice au développement de la compétence communicative, notion centrale dans l'enseignement du FLE depuis l'émergence de l'approche communicative et renforcée par la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour

les langues (CECRL, 2001). En proposant des situations d'interaction orientées vers l'action, le sens et la coopération, le jeu favorise une communication authentique, entendue comme un usage fonctionnel, contextualisé et socialement situé de la langue cible.

La communication authentique en classe de langue se distingue des échanges artificiels propres à l'enseignement traditionnel par l'existence d'un véritable échange d'informations entre les interlocuteurs. Selon Widdowson (1978), elle repose sur un « fossé informationnel » qui confère à l'interaction un enjeu réel : les apprenants ne produisent pas des énoncés attendus ou prédéterminés, mais utilisent la langue pour transmettre des informations nouvelles, pertinentes et nécessaires à l'accomplissement d'une action. Cette dimension informationnelle s'accompagne d'une intention communicative authentique, dans la mesure où la langue est mobilisée pour atteindre des objectifs sociaux concrets, tels que demander, expliquer, négocier ou résoudre un problème. Comme le note Bachman (1990), la compétence communicative ne se limite pas à la maîtrise des formes linguistiques, mais implique la capacité à utiliser ces ressources de manière appropriée et efficace en fonction du contexte, des interlocuteurs et des finalités de l'échange.

Dans cette perspective, le jeu pédagogique apparaît comme un moyen privilégié de recréer, au sein de la classe, des conditions proches de la communication réelle. Contrairement aux activités fortement scénarisées, il introduit une part d'imprévisibilité et de co-construction du sens, caractéristiques fondamentales de l'interaction authentique. Les apprenants doivent ajuster leur discours, reformuler leurs propos et négocier la compréhension mutuelle au fil de l'échange, comme le soutient Nunan (1989). Ces ajustements interactionnels sollicitent une utilisation flexible de la langue et favorisent l'émergence de stratégies communicatives essentielles à l'apprentissage.

L'un des apports majeurs du jeu réside dans sa capacité à créer des besoins communicatifs réels au sein d'un contexte scolaire souvent marqué par l'artificialité des situations d'apprentissage. Comme le note Puren (2006), la classe de langue constitue un cadre paradoxal où les apprenants sont invités à apprendre à communiquer dans une langue étrangère alors qu'ils partagent généralement une langue commune plus efficace pour la communication immédiate. Le jeu permet de dépasser partiellement ce paradoxe

en instaurant des situations où l'usage de la langue cible devient fonctionnellement nécessaire à la réussite de l'activité. La langue cesse alors d'être un simple objet d'apprentissage pour devenir un outil d'action. Même à un niveau élémentaire (A1), des jeux simples tels que les jeux de rôle du quotidien ou les jeux de cartes reposant sur un fossé informationnel clair obligent les apprenants à mobiliser des structures linguistiques de base pour faire progresser l'interaction et atteindre l'objectif ludique.

Ces situations ludiques génèrent également des occasions riches de négociation du sens, concept central de la théorie interactionniste de l'acquisition des langues développée par Long (1983, 1996). Lorsque des incompréhensions surviennent, les apprenants sont amenés à demander des clarifications, à reformuler leurs propos ou à vérifier la compréhension de leur interlocuteur. Ces moments de négociation constituent des opportunités d'apprentissage particulièrement fécondes, car ils favorisent une prise de conscience des liens entre forme et sens. Le jeu interactif, en particulier lorsqu'il repose sur la coopération ou la résolution collective de problèmes, crée naturellement ces situations, en multipliant les ajustements discursifs motivés par l'objectif ludique plutôt que par une exigence scolaire explicite.

Par ailleurs, le jeu contribue de manière significative au développement de la compétence pragmatique et sociolinguistique, dimensions essentielles de la communication authentique. Communiquer efficacement implique non seulement de produire des énoncés grammaticalement corrects, mais aussi de savoir adapter son discours au contexte, de respecter les conventions interactionnelles et d'utiliser des actes de langage appropriés. Comme l'explique Hymes (1972), ces compétences se construisent à travers l'exposition à des situations variées et contextualisées. Les jeux de rôle et les simulations offrent un cadre particulièrement favorable à cet apprentissage, permettant aux apprenants d'expérimenter différents rôles sociaux, registres linguistiques et types d'interaction dans un environnement sécurisant. Ces dispositifs favorisent, selon Kasper (2001), une sensibilisation progressive aux normes sociolinguistiques et culturelles de la langue cible, souvent difficiles à appréhender à travers des exercices décontextualisés.

La dimension interactive du jeu renforce également l'apprentissage collaboratif entre pairs. Les recherches de Swain et Lapkin (1998) montrent que l'« output collaboratif » favorise la co-construction du sens et la résolution collective des problèmes linguistiques.

Dans les jeux en groupe ou en équipes, les apprenants doivent communiquer activement pour coordonner leurs actions, partager les informations et prendre des décisions communes. Ces interactions augmentent le temps de parole, réduisent l'anxiété langagière et favorisent l'étayage mutuel, les apprenants s'aidant spontanément à reformuler ou à compléter les productions des autres. Van Lier (2004) défend l'idée que ces échanges horizontaux présentent souvent des caractéristiques plus proches de la communication réelle que l'interaction verticale enseignant-apprenant.

Enfin, l'efficacité du jeu en classe de FLE peut être évaluée à l'aune de la transférabilité des compétences communicatives développées vers des situations réelles. Les jeux qui simulent des contextes authentiques de communication permettent aux apprenants de s'entraîner à mobiliser des stratégies linguistiques et interactionnelles dans un cadre sécurisé, avant de les réinvestir dans la vie quotidienne. Toutefois, comme l'avait noté Kramsch (1993), la communication authentique implique également la gestion de l'imprévu et la créativité linguistique. Les jeux plus ouverts et moins scénarisés contribuent ainsi au développement d'une compétence communicative flexible et globale, indispensable pour faire face à la diversité et à l'imprévisibilité des interactions réelles.

2.2.3. Le développement cognitif, social et linguistique par le jeu

En contexte éducatif, le jeu s'impose comme un élément clé du développement global de l'apprenant mobilisant de façon intégrée les dimensions cognitives, sociales et linguistiques. Ces dimensions ne constituent pas des sphères indépendantes, mais s'inscrivent dans un système dynamique au sein duquel les progrès réalisés dans un domaine renforcent et facilitent les acquisitions dans les autres. Les approches socioconstructivistes de l'apprentissage, inspirées notamment par les travaux de Vygotski (1978) et de Bruner (1983), soulignent que l'apprentissage linguistique ne se réduit pas à l'acquisition de connaissances formelles, mais repose sur un processus complexe de développement des capacités cognitives, des compétences sociales et de la construction identitaire. Dans cette perspective, le jeu dépasse largement le statut d'outil pédagogique ponctuel pour devenir un véritable instrument de développement humain global, contribuant à former des apprenants capables de réfléchir, de collaborer, de résoudre des problèmes et de s'adapter à des situations variées.

Sur le plan cognitif, le jeu constitue un environnement particulièrement riche et stimulant, mobilisant simultanément plusieurs fonctions intellectuelles essentielles à l'apprentissage. Piaget (1945) montre que le jeu permet à l'enfant de construire et de restructurer ses schèmes cognitifs en intégrant de nouvelles expériences tout en s'adaptant progressivement aux contraintes de la réalité. Les jeux pédagogiques sollicitent notamment les fonctions exécutives, telles que le contrôle inhibiteur, la mémoire de travail et la flexibilité cognitive, identifiées par Diamond (2013) comme des piliers du fonctionnement cognitif. Dans un jeu de plateau ou un jeu de rôle en FLE, l'apprenant doit mémoriser des règles, anticiper des actions, ajuster ses stratégies et mobiliser des ressources linguistiques pour interagir efficacement. Cette stimulation répétée favorise non seulement le développement des compétences cognitives générales, mais améliore également la capacité d'apprentissage et d'adaptation dans des contextes variés.

Le jeu favorise également la mémorisation en s'appuyant sur des mécanismes cognitifs plus efficaces que l'apprentissage par cœur. Ceci provient du fait que les activités ludiques créent un contexte émotionnellement positif et cognitivement engageant, propice à une mémorisation significative et durable. En effet, les jeux linguistiques encouragent la récupération active des connaissances, processus reconnu comme central dans la consolidation de la mémoire (Karpicke & Blunt, 2011). Qu'il s'agisse de jeux de vocabulaire, de quiz ou de simulations, les apprenants sont amenés à mobiliser rapidement des connaissances lexicales et grammaticales dans un contexte signifiant, renforçant ainsi leur accessibilité et leur automatisation. Par ailleurs, certaines activités ludiques stimulent la conscience métalinguistique en incitant les apprenants à réfléchir sur la langue elle-même, à analyser les structures et à juger l'adéquation des énoncés. À titre indicatif, les jeux de mots, les charades ou les manipulations linguistiques favorisent cette prise de conscience, intégrant la réflexion explicite à l'acquisition implicite (Gombert, 1990 ; Bialystok, 2001).

Les formes de jeu plus ouvertes, telles que l'improvisation théâtrale ou la narration collective, contribuent également au développement de la créativité et de la résolution de problèmes. Comme l'ont montré Guilford (1967) et Torrance (1974), la créativité repose sur la capacité à générer des idées variées, flexibles et originales. Dans ces contextes

ludiques, les apprenants sont encouragés à expérimenter la langue, à prendre des risques et à développer une relation plus libre et moins inhibée avec le français. Cette liberté favorise l'appropriation personnelle de la langue et la construction progressive d'une expression linguistique propre.

Sur le plan social, le jeu constitue un cadre d'interaction privilégié pour le développement de compétences interpersonnelles essentielles. Selon Vygotski (1978), l'apprentissage est fondamentalement un processus social, et le jeu collectif crée des situations d'interdépendance qui favorisent la coopération et la communication. Les jeux coopératifs permettent aux apprenants de développer des compétences telles que la responsabilité individuelle, l'interaction promotrice et la gestion collective des tâches (Johnson & Johnson, 1999). Ces expériences non seulement renforcent l'efficacité du travail en groupe, mais contribuent également à l'émergence d'un climat de confiance et de solidarité favorable à l'apprentissage.

Les jeux de rôle et les simulations favorisent en outre le développement de l'empathie et de la prise de perspective. En incarnant des personnages différents d'eux-mêmes et en évoluant dans des contextes culturels variés, les apprenants apprennent à adapter leur discours et leur comportement, développant ainsi une sensibilité interculturelle essentielle dans l'apprentissage du FLE (Abdallah-Pretceille, 2003). Les situations de désaccord ou de compétition ludique offrent également des occasions d'apprentissage riches, permettant de développer des compétences de négociation, de gestion des conflits et d'argumentation, compétences centrales dans la communication sociale et linguistique.

Enfin, le jeu constitue un vecteur privilégié du développement linguistique, en articulant input, interaction et production. Selon l'hypothèse de l'input compréhensible de Krashen (1982), l'acquisition linguistique nécessite une exposition à une langue légèrement au-dessus du niveau de l'apprenant, dans un contexte signifiant. Le jeu offre précisément ce type d'input, enrichi par le contexte situationnel, les gestes et les interactions avec les pairs. La pratique répétée et intensive du français dans des contextes ludiques favorise l'automatisation des connaissances linguistiques, permettant le passage progressif d'un contrôle conscient à une utilisation plus fluide et spontanée (DeKeyser, 2007). Les jeux d'improvisation, de rapidité lexicale ou de défis communicatifs encouragent ainsi le

développement de la fluidité sans sacrifier la précision ou la complexité linguistique (Skehan, 1998).

Au-delà des aspects formels, le jeu favorise également l'investissement personnel dans la langue et la construction d'une identité francophone. Comme l'explique Norton (2000), l'apprentissage d'une langue est étroitement lié à la manière dont l'apprenant se projette comme locuteur légitime. Les activités ludiques et créatives permettent aux apprenants de s'exprimer, de donner du sens à leur apprentissage et de s'approprier le français comme un outil d'expression personnelle, renforçant ainsi leur engagement et leur motivation à long terme (Pavlenko & Lantolf, 2000).

En somme, le jeu apparaît comme un levier pédagogique global dans l'enseignement du FLE, agissant simultanément sur les plans cognitif, social et linguistique. En stimulant les fonctions cognitives, en favorisant les interactions sociales et en soutenant l'acquisition et l'appropriation de la langue, il crée une dynamique d'apprentissage intégrée et cohérente. Cette synergie explique le rôle stratégique du jeu dans l'enseignement du français, en particulier à l'école primaire, où il contribue non seulement à l'apprentissage linguistique, mais aussi au développement de compétences transversales essentielles telles que l'autonomie, la créativité et la capacité à apprendre avec et par les autres, dimensions qui seront approfondies dans la suite de ce travail.

2.3. Jeu, créativité et autonomie : une approche intégrée

Dans une perspective d'approfondissement, cette section propose d'examiner le jeu non plus uniquement comme un outil pédagogique général, mais comme un levier structurant du développement conjoint de la créativité et de l'autonomie chez les apprenants de FLE au primaire. Ces deux compétences, étroitement liées, s'inscrivent dans une dynamique interactive où l'expression créative nourrit la prise d'initiative, tandis que l'autonomie favorise l'engagement dans des démarches créatives. Par ses caractéristiques ludiques, ouvertes et orientées vers l'action, le jeu constitue un environnement d'apprentissage particulièrement propice à cette articulation. Ainsi, cette partie analysera d'abord le rôle du jeu comme déclencheur de la pensée créative, puis son impact sur la prise d'initiative et l'autonomisation de l'apprenant, avant de présenter un panorama des recherches antérieures portant sur l'intégration du jeu dans l'enseignement du FLE au primaire.

2.3.1. Le jeu comme déclencheur de la pensée créative

La créativité, entendue dans le chapitre précédent comme la capacité à produire des idées à la fois originales et pertinentes, trouve dans le jeu un contexte particulièrement propice à son développement. En effet, comme le signale Craft (2002), la créativité ne relève pas d'un talent exceptionnel réservé à quelques individus, mais constitue une compétence susceptible d'être développée chez tous les apprenants, à condition d'être stimulée par des expériences adaptées. Le jeu, par sa nature même, offre précisément ce type d'expériences, favorisant l'émergence et l'expression de la pensée créative.

Dans cette perspective, le jeu instaure ce que Winnicott (1971) qualifie d'« espace potentiel », c'est-à-dire un espace intermédiaire entre la réalité et l'imaginaire, dans lequel l'expérimentation est possible sans les contraintes habituelles du réel. Au sein de cet espace ludique, l'apprenant peut tenter différentes stratégies, formuler des hypothèses linguistiques audacieuses ou encore combiner des éléments de manière inhabituelle, sans craindre les conséquences négatives de l'erreur. Cette liberté constitue une condition essentielle au développement de la créativité. À ce propos, Amabile (1996) rappelle que la créativité repose sur trois composantes principales : une certaine maîtrise du domaine, des compétences créatives telles que la flexibilité ou la prise de risque, et surtout une motivation intrinsèque. Or, le jeu génère naturellement cette motivation, tout en offrant un cadre favorable au développement des compétences créatives. Ainsi, dans un jeu d'improvisation théâtrale en FLE, les apprenants sont amenés à produire spontanément des dialogues face à des situations imprévues, mobilisant à la fois leur flexibilité linguistique, leur rapidité de pensée et leur tolérance à l'erreur.

La créativité est également étroitement liée à la pensée divergente, concept développé par Guilford (1967), qui désigne la capacité à produire plusieurs réponses possibles à une même situation, contrairement à la pensée convergente, orientée vers une solution unique. Les jeux dits « ouverts », notamment ceux impliquant la création narrative ou la résolution de problèmes, sollicitent directement cette forme de pensée. Par exemple, dans un jeu de construction collective d'histoires, chaque apprenant doit imaginer une suite possible au récit, en tenant compte à la fois de la cohérence globale et de l'originalité de sa contribution. Ce type d'activité mobilise la fluidité et l'originalité, dimensions centrales de la créativité identifiées par Torrance (1974). De manière similaire, les jeux

d'énigmes ou de devinettes linguistiques incitent les apprenants à explorer différentes pistes d'interprétation et à faire preuve de flexibilité cognitive. Par exemple, faire deviner un mot sans utiliser certains termes interdits, oblige à recourir à des stratégies descriptives alternatives, favorisant ainsi la créativité lexicale et expressive.

Une autre dimension essentielle de la créativité ludique réside dans la capacité à détourner les objets, les règles ou les situations de leur usage habituel. Comme le met en évidence Brougère (2005), le jeu symbolique repose fondamentalement sur cette transformation du réel. Cette aptitude à donner de nouvelles fonctions aux éléments du quotidien constitue également un moteur puissant de créativité linguistique. Dans les jeux de rôle en FLE, la salle de classe peut se transformer en restaurant, en gare ou en marché, obligeant les apprenants à construire et à incarner linguistiquement ces univers fictifs. Cette mise en scène imaginaire rejoint la conception vygotskienne de la créativité (Vygotski, 1967), selon laquelle l'individu est capable de s'émanciper du concret immédiat pour créer de nouvelles réalités symboliques. Les jeux de mots, les parodies ou les détournements linguistiques s'inscrivent également dans cette logique, en développant une relation expérimentale et créative à la langue, au-delà de la simple reproduction de modèles.

Enfin, la créativité développée par le jeu ne se limite pas à une démarche individuelle, mais s'inscrit souvent dans une dynamique collective. Sawyer (2003) met en évidence le potentiel de la créativité collaborative, notamment dans les situations d'improvisation de groupe, où les idées se construisent de manière interactive. Dans les jeux dramatiques ou dans les improvisations collectives en FLE, les apprenants co-construisent des dialogues et des situations en s'appuyant sur les propositions de leurs pairs. Cette dimension collaborative présente plusieurs avantages pédagogiques : elle atténue l'anxiété liée à la production créative, expose les apprenants à une diversité de stratégies expressives et favorise une dynamique d'émulation positive.

Ainsi, plusieurs types de jeux se révèlent particulièrement pertinents pour le développement de la créativité linguistique au primaire. Le cadavre exquis linguistique stimule à la fois l'imagination et la conscience syntaxique, tandis que les jeux hypothétiques du type « Et si... » encouragent la création de mondes fictifs et l'utilisation de structures linguistiques complexes. Les jeux de marionnettes ou de théâtre d'ombres

permettent quant à eux une expression créative tout en réduisant l'anxiété de la prise de parole. Les jeux de transformation de contes, enfin, invitent les apprenants à revisiter des récits connus en les adaptant à de nouveaux contextes, favorisant ainsi une appropriation créative de la langue. À travers ces pratiques ludiques, le français cesse d'être uniquement un objet d'apprentissage pour devenir un véritable outil d'expression personnelle, contribuant à une appropriation plus profonde et durable de la langue.

2.3.2. Le jeu et la prise d'initiative de l'apprenant

Si la dimension créative du jeu permet à l'apprenant de s'émanciper des contraintes formelles de la langue et d'explorer librement ses ressources expressives, cette liberté d'action constitue également le terreau sur lequel se développe l'autonomie. En effet, l'apprenant qui expérimente, qui prend des risques et qui fait des choix dans un cadre ludique acquiert progressivement les outils nécessaires pour prendre en charge son propre apprentissage. Si le jeu constitue un levier reconnu du développement de la créativité, il représente également un cadre particulièrement favorable à l'émergence de l'autonomie et de la prise d'initiative chez les apprenants. Ces compétences occupent aujourd'hui une place centrale dans les orientations éducatives contemporaines, notamment dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. L'autonomie de l'apprenant, définie précédemment comme la capacité à prendre en charge son propre apprentissage, se traduit concrètement par l'aptitude à faire des choix, à prendre des initiatives, à s'autoréguler et à assumer la responsabilité de ses actions. Or, le jeu, par sa structure et sa dynamique propres, offre de nombreuses opportunités pour exercer et développer ces compétences.

L'un des apports essentiels du jeu réside dans les multiples situations de prise de décision qu'il propose. Contrairement aux activités plus traditionnelles, souvent fortement guidées par l'enseignant, le jeu place l'apprenant dans une posture active où il doit constamment choisir : adopter une stratégie, sélectionner une réponse, coopérer avec ses pairs ou décider de prendre un risque. Ces choix, effectués dans un contexte ludique où les enjeux restent limités, permettent aux apprenants de développer ce que Bandura (2006) désigne comme l'agentivité, c'est-à-dire la capacité à agir intentionnellement sur son environnement. Comme l'indique Little (1991), l'autonomie ne se décrète pas ; elle se construit progressivement à travers des expériences répétées de prise de décision et de

responsabilisation. Les jeux linguistiques, qu'il s'agisse de jeux de plateau ou de jeux de rôle, offrent précisément ce type d'expériences. Par exemple, dans un jeu de rôle, l'apprenant dispose d'une grande liberté pour interpréter son personnage, orienter l'interaction et choisir ses réactions linguistiques, développant ainsi un sentiment de contrôle sur son activité d'apprentissage, facteur clé de la motivation selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000).

Le jeu contribue également au développement de l'autorégulation, dimension centrale de l'autonomie telle que définie par Zimmerman (2002). L'autorégulation implique la capacité à planifier son action, à suivre sa progression, à ajuster ses stratégies et à évaluer ses résultats. De nombreux dispositifs ludiques intègrent naturellement ces processus. Dans un escape game pédagogique en FLE, par exemple, les apprenants doivent organiser leur démarche, répartir les rôles, gérer le temps et réajuster leurs choix en fonction des obstacles rencontrés. Ces compétences, exercées de manière intensive dans un contexte engageant, deviennent progressivement transférables à d'autres situations d'apprentissage. Dans la même perspective, Holec (1979) rappelle que l'apprenant autonome est celui qui est capable de définir ses objectifs, de choisir ses méthodes et d'évaluer ses acquis. Les jeux numériques adaptatifs ou les jeux à niveaux progressifs favorisent cette prise de conscience métacognitive en permettant aux apprenants de suivre visuellement leur progression et d'ajuster leur parcours en fonction de leurs besoins.

Par ailleurs, les jeux collaboratifs constituent des contextes particulièrement riches pour le développement de l'autonomie sociale. Dam (1995) avance que, l'autonomie ne signifie pas l'apprentissage solitaire, mais la capacité à fonctionner efficacement au sein d'un groupe, sans dépendance excessive à l'autorité de l'enseignant. Dans les jeux collaboratifs, les apprenants doivent négocier, répartir les tâches, coordonner leurs actions et résoudre des désaccords, souvent avec une intervention minimale de l'enseignant. Cette forme d'« autonomie collective » (Little, 2007) permet de développer simultanément des compétences linguistiques, sociales et organisationnelles. Un projet ludique de création théâtrale en FLE illustre bien cette dynamique : les apprenants sont amenés à décider ensemble le scénario, à distribuer les rôles et à organiser le travail, développant ainsi une véritable responsabilité partagée.

Le recours au jeu implique également une évolution du rôle de l'enseignant, qui passe d'un contrôle étroit de l'activité à une posture de facilitateur. Conformément aux principes de l'approche actionnelle du CECRL (2001), l'enseignant crée les conditions nécessaires à l'action autonome des apprenants plutôt que de diriger chaque étape. Dans le cadre du jeu, cette posture se traduit par une préparation en amont (clarification des règles et des objectifs), une présence discrète pendant l'activité, puis un accompagnement réflexif après le jeu. Reeve (2006) montre que ce soutien à l'autonomie, fondé sur le respect des initiatives des apprenants et la réduction du contrôle externe, favorise significativement la motivation intrinsèque et l'engagement.

Enfin, le jeu favorise une relation plus sereine à l'erreur et encourage la prise de risques linguistiques, composante essentielle de l'autonomie. Comme l'a montré Corder (1967), l'erreur constitue une étape normale et productive du processus d'apprentissage. Le contexte ludique permet de dédramatiser l'erreur, qui devient une occasion d'expérimentation plutôt qu'un échec. Cette approche rejoint la conception d'Astolfi (1997), pour qui l'erreur doit être considérée comme un outil pédagogique. En autorisant l'essai, l'ajustement et la persévérance, le jeu contribue au développement d'un état d'esprit de progression (Dweck, 2006), fondé sur la conviction que les compétences linguistiques peuvent être développées avec le temps et l'effort.

Différents types de jeux apparaissent ainsi particulièrement pertinents pour favoriser l'autonomie en FLE au primaire. Les jeux scénarisés à choix multiples renforcent le sentiment d'agentivité, tandis que les projets ludiques à long terme encouragent la planification et l'organisation autonome. Les simulations complexes et les ateliers auto-gérés développent la prise de décision et la gestion du parcours d'apprentissage. Enfin, les jeux de tutorat entre pairs responsabilisent les apprenants et les placent en position d'acteurs de leur apprentissage. En mobilisant ces dispositifs, le jeu contribue à transformer la relation des apprenants à la langue française, qu'ils n'apprennent plus uniquement comme un objet scolaire, mais comme un moyen d'action, d'expression et d'engagement personnel.

2.3.3. Études antérieures sur l'impact du jeu dans le FLE au primaire

Bien que le jeu soit fréquemment mis en avant dans la littérature didactique comme un outil particulièrement efficace pour l'enseignement des langues étrangères, les recherches empiriques portant spécifiquement sur son impact dans l'enseignement du FLE au primaire demeurent encore relativement peu nombreuses. Cette section propose un état des lieux des principales études ayant analysé les effets du jeu sur l'apprentissage linguistique, la motivation, la créativité et l'autonomie des jeunes apprenants de français, afin de situer la présente recherche dans le champ scientifique existant et d'en dégager les principales limites.

Parmi les travaux fondateurs dans ce domaine, l'étude de Caré et Debyser (1978) occupe une place centrale. Les auteurs ont exploré l'usage des simulations tels que la simulation d'un immeuble, d'un village ou d'une île. Testée auprès de différents publics, y compris des enfants, cette approche a mis en évidence le potentiel du jeu pour mobiliser de manière intégrée les compétences linguistiques, tout en favorisant la créativité et l'autonomie. Les observations réalisées ont montré une augmentation notable de la production orale spontanée ainsi qu'une amélioration de la qualité des interactions entre apprenants engagés dans ces projets de longue durée. Toutefois, malgré son caractère pionnier, cette étude repose essentiellement sur des données qualitatives et ne propose que peu d'indicateurs quantitatifs permettant de mesurer précisément les apprentissages réalisés.

Des recherches plus récentes ont cherché à combler cette lacune méthodologique. Bergeron (2010), dans une étude menée auprès d'élèves québécois du primaire apprenant le français langue seconde, a comparé un enseignement traditionnel à un enseignement intégrant régulièrement des jeux communicatifs. Les résultats, fondés sur des tests administrés avant et après l'intervention, montrent des progrès significativement plus importants en compréhension et en production orales pour le groupe ayant bénéficié des jeux. En revanche, les différences observées pour les compétences écrites apparaissent plus modestes. Les questionnaires de motivation révèlent également une attitude plus positive envers le français et un sentiment d'efficacité personnelle renforcé chez les élèves du groupe expérimental. Ces résultats suggèrent que les apports du jeu sont

particulièrement marqués pour les compétences orales, souvent sous-exploitées dans l'enseignement primaire.

Dans un contexte européen, Tschirner et Heilenman (1998) se sont intéressés à l'impact des jeux de rôle et des activités dramatiques sur l'acquisition lexicale et grammaticale d'enfants de 8 à 10 ans apprenant le français. Leur étude quasi-expérimentale, menée sur une période de six mois, a comparé un curriculum intégrant régulièrement des jeux de rôle basés sur des situations authentiques à un curriculum plus traditionnel. Les résultats indiquent que les apprenants exposés aux jeux de rôle obtenaient de meilleurs résultats en vocabulaire contextualisé et faisaient preuve d'une plus grande aisance dans l'utilisation spontanée des structures grammaticales. Les auteurs concluent que ces activités favorisent un apprentissage plus profond et plus transférable, notamment en ce qui concerne la compétence pragmatique et sociolinguistique.

La question de la créativité a été abordée plus directement dans l'étude de Marzouki et Oubaha (2013), menée au Maroc auprès d'élèves du primaire apprenant le français. Les chercheurs ont analysé l'impact de jeux créatifs tels que l'improvisation, la création d'histoires collectives et les jeux dramatiques sur la créativité linguistique. À partir de tâches évaluées selon les critères de Torrance (fluidité, flexibilité, originalité et élaboration), ils ont constaté que les élèves exposés régulièrement à ces pratiques produisaient des textes et des productions orales plus riches et plus originales que ceux du groupe contrôle. De manière particulièrement intéressante, ces effets se maintenaient lors d'un post-test différé, suggérant une influence durable des pratiques ludiques sur les dispositions créatives des apprenants.

L'autonomie a fait l'objet d'analyses spécifiques dans l'étude de Sauvé et al. (2010), consacrée à l'utilisation de jeux éducatifs numériques en FLE au primaire. Menée auprès d'élèves canadiens âgés de 9 à 11 ans, cette recherche montre que les jeux numériques offrant des choix de parcours favorisent le développement de stratégies d'apprentissage plus autonomes, une meilleure autorégulation et un sentiment de contrôle accru sur l'apprentissage. Les auteurs soulignent le rôle déterminant de la rétroaction immédiate et de l'adaptabilité des jeux numériques, qui permettent aux apprenants d'ajuster leurs stratégies sans dépendre systématiquement de l'enseignant.

Une perspective longitudinale est apportée par l'étude de Toma (2015), menée en contexte français sur une période de deux ans. En comparant des classes intégrant le jeu de manière systématique à des classes suivant un curriculum plus traditionnel, l'auteure observe que les bénéfices du jeu se renforcent avec le temps. Si les différences initiales restent modestes, elles deviennent significatives à long terme, tant sur le plan des compétences linguistiques — en particulier la fluidité orale — que sur celui de la motivation et de l'engagement des élèves. Cette étude met ainsi en évidence le caractère cumulatif des effets du jeu lorsqu'il est intégré de façon durable.

Certaines recherches se sont également intéressées aux mécanismes cognitifs sous-jacents aux effets du jeu. Khenissi et al. (2016), à partir de mesures neuropsychologiques, ont montré que les jeux linguistiques sollicitant la planification, la stratégie et la flexibilité cognitive contribuent au développement des fonctions exécutives chez des enfants de 7 à 9 ans et que ces progrès sont positivement corrélés aux performances linguistiques. Ces résultats suggèrent que le jeu agit non seulement sur la motivation, mais aussi sur des processus cognitifs fondamentaux pour l'apprentissage des langues.

Malgré ces résultats encourageants, plusieurs limites sont régulièrement soulignées dans la littérature. De Freitas et Oliver (2006) ainsi qu'Egenfeldt-Nielsen (2006) mettent en évidence des faiblesses méthodologiques récurrentes, telles que la taille réduite des échantillons, l'absence de groupes contrôles solides ou encore la focalisation sur des effets à court terme. Par ailleurs, Erhel et Jamet (2013) rappellent que tous les apprenants ne bénéficient pas de la même manière des dispositifs ludiques, certains profils pouvant éprouver des difficultés dans des contextes peu structurés, ce qui souligne la nécessité d'une différenciation pédagogique.

Enfin, la perspective des enseignants reste encore peu explorée. L'étude de Guichon (2012) montre que, si les enseignants du primaire reconnaissent globalement l'intérêt pédagogique du jeu, de nombreux obstacles freinent son intégration effective : contraintes institutionnelles, manque de formation, difficultés de gestion de classe ou incertitudes quant à l'évaluation des apprentissages réalisés à travers le jeu.

En synthèse, les recherches existantes confirment le potentiel du jeu comme outil pédagogique en FLE au primaire, en mettant en évidence des effets positifs sur la

motivation, les compétences linguistiques, la créativité et l'autonomie. Toutefois, peu d'études ont analysé conjointement la créativité et l'autonomie dans un même dispositif, et les recherches longitudinales demeurent rares. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude, qui vise à examiner de manière intégrée l'impact d'un dispositif ludique sur la créativité, l'autonomie, la motivation et l'apprentissage linguistique d'élèves du primaire, en combinant des approches quantitatives et qualitatives afin de mieux saisir la complexité des processus à l'œuvre.

Conclusion du chapitre 2

Ce deuxième chapitre a mis en évidence le rôle central du jeu comme outil pédagogique en classe de FLE, en soulignant sa capacité à soutenir le développement linguistique, cognitif, social et affectif des apprenants du primaire. L'analyse théorique a montré que le jeu, loin d'être une simple activité récréative, constitue un dispositif didactique à part entière lorsqu'il est intégré de manière réfléchie et cohérente dans la progression pédagogique.

Les travaux analysés confirment que le jeu favorise la motivation intrinsèque, réduit l'anxiété langagière et crée des situations de communication authentique propices à l'interaction et à la négociation du sens. Par ailleurs, son caractère expérimentiel et collaboratif contribue au développement de compétences transversales essentielles, telles que la créativité et l'autonomie, en encourageant la prise d'initiative, la réflexion et l'appropriation personnelle de la langue.

Toutefois, l'efficacité du jeu repose sur des conditions précises : des objectifs clairs, un équilibre entre plaisir et apprentissage, une adaptation au niveau des apprenants et une phase de réflexion sur les apprentissages. Ces éléments théoriques constituent ainsi un cadre de référence solide pour la suite de ce travail. Le chapitre suivant sera consacré à la présentation de la méthodologie de recherche mise en œuvre afin d'analyser empiriquement l'impact d'un dispositif pédagogique intégrant le jeu sur le développement de la créativité, de l'autonomie, de la motivation et des compétences linguistiques d'élèves du primaire apprenant le FLE.

Partie II : Partie pratique

Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche

Dans les pages précédentes, il devient clair que la compréhension du rôle du jeu dans le développement de la créativité, de l'autonomie et de la motivation en classe de FLE nécessite également une observation concrète du contexte scolaire. Dans cette perspective, ce chapitre présente la méthodologie adoptée pour examiner l'impact des activités ludiques sur l'expression orale des élèves du primaire.

Dans un premier temps, le contexte de l'étude ainsi que le profil des participants seront décrits afin de situer la recherche dans son environnement éducatif. Ensuite, les méthodes et les outils de collecte des données utilisés (questionnaires, observations et productions orales) seront présentés. Enfin, la mise en œuvre des activités ludiques, notamment le jeu « *Mission : en ville* », sera détaillée en précisant les objectifs pédagogiques et le déroulement des séances. L'ensemble de ces éléments permettra de comprendre le cadre dans lequel les données ont été recueillies et analysées.

3.1. Présentation du contexte de l'étude

La présente recherche a été menée dans un contexte d'enseignement du français langue étrangère (FLE) au niveau primaire, et vise à analyser l'impact d'un dispositif ludique structuré sur le développement de la créativité, de l'autonomie et de la motivation des élèves, ainsi que sur leurs apprentissages linguistiques. Ce choix méthodologique s'inscrit dans la continuité du cadre théorique exposé précédemment, notamment en ce qui concerne l'approche actionnelle préconisée par le Conseil de l'Europe dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001/2018), qui considère l'apprenant comme un acteur social engagé dans des tâches signifiantes.

3.1.1. L'école et le milieu éducatif choisi

L'étude a été réalisée dans l'école primaire franco-hellénique « *Saint Joseph* » où le français est enseigné comme langue étrangère conformément aux orientations du CECRL. Ce cadre institutionnel, centré sur le développement des compétences communicatives, favorise une pédagogie orientée vers l'action et l'interaction. En effet,

le niveau des élèves correspond au niveau A1, qui implique la capacité à comprendre et produire des énoncés simples relatifs à des situations concrètes et familières (Conseil de l'Europe, 2001).

Dans cette perspective, le jeu « *Mission : En ville* » s'intègre naturellement dans la progression pédagogique, puisqu'il mobilise des actes de parole authentiques tels que demander une information, effectuer un achat ou exprimer une préférence. Ainsi, il devient clair que, l'activité ludique ne constitue pas une rupture avec le programme, mais une modalité différente d'activation des mêmes compétences.

Par ailleurs, le choix d'un contexte scolaire ordinaire s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, inspirée des travaux de Vygotski (1978 [1934]), selon lesquels l'apprentissage se construit à travers les interactions sociales. Dans ce cadre, les activités ludiques favorisant le travail en petits groupes constituent un dispositif pertinent pour stimuler la coopération, la médiation et le développement cognitif des apprenants.

3.1.2. Le profil des participants

Les participants sont des élèves de cinquième année de l'école primaire, âgés de 10 à 11 ans. À cet âge, ils se situent au stade des opérations concrètes, qui, selon Jean Piaget (1967), correspond à une phase du développement cognitif caractérisée par une capacité accrue d'interaction, une imagination active et un intérêt pour des activités à dimension symbolique.

Par ailleurs, d'après Vygotski (1978 [1934]), l'apprentissage se construit à travers les interactions sociales, ce qui rend particulièrement pertinente l'intégration d'un dispositif ludique structuré favorisant le travail en groupe. Enfin, comme le souligne le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), les apprenants de niveaux élémentaires disposent d'un répertoire lexical de base et peuvent produire des énoncés simples, notamment au présent, bien que leur prise de parole reste parfois limitée en contexte scolaire.

Vu ces caractéristiques, il est évident que, le jeu « *Mission : En ville* » agit comme un cadre sécurisant permettant de réduire l'anxiété langagière. Cette réduction de l'anxiété langagière est assurée par la distribution de rôles sociaux (client, vendeur, serveur,

employé du cinéma, etc.) qui favorise la prise d'initiative tout en offrant un soutien structurel. Cette démarche rejoint la conception de l'autonomie définie par Holec (1981), selon laquelle l'apprenant développe progressivement la capacité à prendre en charge son apprentissage. En permettant aux élèves de gérer eux-mêmes leurs interactions au sein du groupe, le jeu soutient cette responsabilisation progressive.

Par ailleurs, la dimension ludique du dispositif constitue un levier motivationnel important. Comme l'ont montré Deci et Ryan (2000, p. 227-228), la motivation intrinsèque se développe lorsque l'activité répond aux besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Or, le jeu mobilise précisément ces trois dimensions : les élèves agissent de manière autonome, expérimentent un sentiment de réussite communicative et interagissent avec leurs pairs dans un cadre coopératif.

En somme, le contexte éducatif retenu, les caractéristiques des participants ainsi que l'intégration du jeu « *Mission : En ville* » dans un cadre scolaire ordinaire offrent des conditions pertinentes pour examiner les variables centrales de cette recherche. En cohérence avec le cadre théorique présenté précédemment (Vygotski, 1978 [1934] ; Holec, 1981 ; Deci & Ryan, 2000 ; Lubart, 2003), il apparaît désormais nécessaire de définir, avec précision, les outils méthodologiques mobilisés, afin d'analyser de manière rigoureuse les effets du dispositif ludique sur la créativité, l'autonomie et la motivation des élèves. C'est dans cette perspective que la section suivante présente les méthodes et instruments de collecte des données ainsi que la procédure adoptée pour garantir la validité et la fiabilité de l'étude.

3.2. Mise en œuvre des activités ludiques

Afin de mettre en œuvre concrètement la méthodologie présentée précédemment et de recueillir les données observables sur la créativité, l'autonomie et la motivation, il est nécessaire de déployer notre dispositif ludique structuré. Le jeu « *Mission : En ville* » a été choisi comme outil central, puisqu'il permet d'articuler les objectifs linguistiques et pédagogiques identifiés tout en offrant un contexte authentique et engageant pour les élèves. Cette mise en pratique constitue le prolongement direct des instruments et critères décrits dans la section précédente, permettant d'observer les comportements et les apprentissages en situation réelle.

3.2.1. Description du jeu sélectionné

Dans une perspective d'application des principes pédagogiques exposés auparavant, notre jeu éducatif intitulé « *Mission : En ville* » a été conçu et expérimenté auprès d'élèves de cinquième année du primaire apprenant le français langue étrangère au niveau A1 du CECRL. Le choix de ce jeu repose sur la volonté d'intégrer des situations de communication proches du vécu quotidien des élèves, tout en favorisant leur créativité et leur autonomie à travers une approche ludique et coopérative.

Le jeu s'inscrit dans le champ des jeux de rôle à visée communicative (Cuq & Gruca, 2005 ; Silva, 2008). Il repose sur un scénario global dans lequel les élèves sont invités à évoluer dans une ville fictive et à accomplir différentes « missions » (aller au restaurant, faire des achats, demander son chemin, interagir dans des lieux publics). Ces missions sont organisées autour de situations simples, authentiques et fréquentes dans les manuels de FLE de niveau A1, ce qui facilite l'accès à la langue et contribue à réduire l'anxiété langagière (Krashen, 1982 ; Horwitz et al., 1986).

Le dispositif peut être mis en œuvre sous la forme d'un plateau représentant une ville, accompagné de cartes « Mission », de cartes « Rôle » et de supports visuels. (voir Annexes 1, 2 et 3) Les élèves travaillent en petits groupes et coopèrent, afin de réussir les tâches proposées, en utilisant exclusivement le français comme langue de communication. Cette organisation en petits groupes s'appuie sur les principes de l'apprentissage coopératif (Vygotski, 1978 ; Johnson & Johnson, 1999), qui favorise l'interaction sociale, la négociation du sens et la construction collective des savoirs. (voir Annexe 4 et 5)

Le fonctionnement du jeu repose sur une mécanique simple et structurée : les élèves, répartis en groupes de trois à quatre personnes, lancent un dé, avancent sur le plateau, puis tirent une carte « Mission » et une carte « Rôle ». À partir de ces éléments, ils sont amenés à réaliser un court dialogue en lien avec une situation de la vie quotidienne. Les cartes « Rôle » attribuent une identité communicative aux apprenants (touriste, serveur, client, vendeur, habitant), tandis que les cartes « Mission » définissent une tâche à accomplir dans un contexte précis. Ainsi, la combinaison des deux cartes génère à chaque fois une situation de communication unique, que les élèves doivent résoudre en mobilisant les ressources linguistiques disponibles. À titre d'illustration, le tableau suivant

présente trois exemples de combinaisons possibles et les dialogues attendus au niveau A1 :

Carte « Rôle »	Carte « Mission »	Exemple de dialogue attendu (niveau A1)
Touriste + Habitant	Demander son chemin	Touriste : <i>Pardon, où est la pharmacie, s'il vous plaît ?</i> Habitant : <i>C'est tout droit, puis à gauche, après la boulangerie.</i> Touriste : <i>Merci beaucoup !</i>
Client + Vendeur	Faire des achats à la boulangerie	Client : <i>Bonjour ! Je voudrais deux croissants, s'il vous plaît. C'est combien ?</i> Vendeur : <i>Bonjour ! Ça fait deux euros, s'il vous plaît.</i> Client : <i>Voilà. Merci, au revoir !</i>
Client + Serveur	Commander au restaurant	Client : <i>Bonjour, je voudrais une pizza et un jus d'orange, s'il vous plaît.</i> Serveur : <i>Très bien ! Et comme dessert ?</i> Client : <i>Une glace au chocolat, merci.</i>

Ces exemples illustrent la manière dont le dispositif crée des situations de communication authentiques et finalisées, au sens de l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001 ; Bourguignon, 2006) : l'élève n'utilise pas la langue pour effectuer un exercice, mais pour accomplir une tâche réelle dans un contexte simulé. La réussite de la mission dépend ainsi de la capacité des élèves à interagir de manière simple, compréhensible et appropriée au niveau A1.

3.2.2. Objectifs linguistiques et pédagogiques du jeu

Le jeu « *Mission : En ville* » poursuit des objectifs à la fois linguistiques, pédagogiques et transversaux, en cohérence avec les finalités de l'enseignement du FLE au primaire et avec les objectifs de cette recherche.

Plus concrètement, sur le plan linguistique, le jeu vise le développement de la compétence de communication orale à travers l'utilisation de structures simples et fonctionnelles du niveau A1 (Conseil de l'Europe, 2001). Les élèves sont amenés à mobiliser un lexique de base lié à la ville, aux commerces et aux services, ainsi que des actes de parole essentiels, tels que demander une information, commander, acheter, exprimer un besoin ou remercier. La répétition des interactions dans des contextes variés

favorise la mémorisation, la fluidité et l'automatisation des structures linguistiques, dans la mesure où, comme le souligne DeKeyser (2007), c'est précisément la pratique intensive et contextualisée qui permet le passage progressif d'un usage contrôlé à un usage spontané de la langue. Cette thèse est également défendue par Maley (2015), pour qui l'apprentissage linguistique est renforcé durablement lorsque les apprenants sont exposés de manière répétée à la langue dans des contextes significatifs et engageants.

Sur le plan pédagogique, le jeu a pour objectif de renforcer la motivation des élèves et de créer un climat de classe positif et sécurisant (Deci & Ryan, 2000 ; Brougère, 2005). En plaçant les apprenants dans des situations ludiques et signifiantes, il permet de réduire la peur de l'erreur et de favoriser une participation active (Krashen, 1982). En effet, le contexte ludique abaisse le filtre affectif des apprenants, les rendant ainsi plus disponibles pour prendre des risques linguistiques sans craindre le jugement négatif de leurs pairs ou de l'enseignant. Par ailleurs, le jeu encourage la prise d'initiative, la coopération entre pairs et la responsabilité individuelle au sein du groupe, contribuant ainsi au développement de l'autonomie de l'apprenant (Holec, 1981 ; Little, 1991). En ce sens, le dispositif ludique ne se limite pas à un outil de pratique linguistique, mais constitue également un cadre pédagogique propice à la formation d'apprenants actifs et responsables de leur propre apprentissage.

Enfin, le jeu vise à stimuler la créativité des élèves en leur laissant une marge de liberté dans la construction des dialogues, le choix des rôles et l'interprétation des situations (Lubart, 2003 ; Craft, 2002). Cette liberté d'action, loin d'être une absence de structure, constitue au contraire un vecteur privilégié pour le développement de la pensée divergente et de l'expression personnelle, telles que les ont définies Guilford (1967) et Torrance (1974). Cette dimension créative permet aux élèves de s'approprier la langue de manière personnelle (Maley, 2015) et de développer une relation plus positive et confiante avec le français (Sternberg & Lubart, 1995 ; Deci & Ryan, 2000). En définitive, en articulant objectifs linguistiques, pédagogiques et créatifs, le jeu « *Mission : En ville* » offre un cadre d'apprentissage intégré et cohérent, qui place l'élève au centre de son propre développement linguistique et personnel.

3.2.3. Déroulement des séances et adaptation selon les besoins des élèves

La mise en œuvre du jeu « *Mission : En ville* » s'est déroulée au mois de mars, sur quatre séances de quarante-cinq minutes chacune, organisées de manière progressive afin de permettre aux élèves de se familiariser avec notre dispositif et de développer progressivement leurs compétences linguistiques, créatives et autonomes. Le groupe était composé de dix-huit élèves de cinquième année du primaire - six garçons et douze filles - répartis en quatre groupes hétérogènes de quatre à cinq élèves chacun, constitués de manière à équilibrer les niveaux et les profils d'apprentissage au sein de chaque groupe (Vygotski, 1978 [1934] ; Johnson & Johnson, 1999).

Notre dispositif s'appuie sur dix cartes « Rôle » et dix-sept cartes « Mission », conçues pour couvrir un large éventail de situations de communication authentiques de la vie quotidienne urbaine, telles que définies par le niveau A1 du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Le tableau suivant présente les cartes « Rôle » disponibles et les expressions clés associées :

Carte	Rôle / Mission	Expressions clés (niveau A1)
Client / Cliente	Effectuer un achat dans un commerce	<i>Je voudrais... C'est combien ? Merci. Au revoir.</i>
Vendeur / Vendeuse	Accueillir et servir un client dans un magasin	<i>Bonjour ! Voilà... Ça coûte... euros. Merci, au revoir !</i>
Serveur / Serveuse (café)	Prendre une commande au café	<i>Bonjour, vous désirez ? Ça fait... euros. Merci !</i>
Serveur / Serveuse (restaurant)	Donner le menu et prendre la commande	<i>Voici le menu. Vous choisissez quoi ? Bon appétit !</i>
Boulangier / Boulangère	Servir un client à la boulangerie	<i>Bonjour ! Vous désirez ? Ça coûte... euros. Merci !</i>
Pharmacien / Pharmacienne	Conseiller un client à la pharmacie	<i>Vous avez mal où ? Voici un médicament. Ça coûte... euros.</i>
Employé(e) du cinéma	Vendre un billet et donner l'heure du film	<i>Un billet pour quel film ? Le film commence à... Bon film !</i>
Touriste	Demander des informations dans une ville inconnue	<i>Où est... ? À quelle heure... ? Merci beaucoup !</i>
Habitant(e)	Donner des directions et aider le touriste	<i>C'est à gauche / à droite. C'est près de... C'est loin / proche.</i>
Ami(e)	Proposer une activité et exprimer une opinion	<i>On va au cinéma ? Bonne idée ! Je préfère... Je n'aime pas...</i>

Quant aux cartes « Mission », elles définissent la tâche communicative que les élèves doivent accomplir en combinaison avec leur carte « Rôle ». Le tableau ci-dessous présente les dix-sept missions disponibles :

N°	Lieu / Contexte	Tâche communicative
1	À la boulangerie	Acheter du pain et demander le prix
2	Au café	Commander une boisson et exprimer une opinion
3	Au magasin	Acheter un T-shirt et choisir une couleur
4	Dans la rue	Demander où est le musée (être perdu)
5	Au magasin	Acheter un cadeau pour un ami
6	À la pharmacie	Demander un médicament
7	À l'arrêt de bus	Demander l'heure du bus
8	À la librairie	Acheter un livre
9	À la pizzeria	Commander une pizza
10	À la poste	Demander un timbre
11	Au parc	Inviter un ami à jouer
12	À l'école	Demander la salle de classe
13	Au cinéma	Acheter un billet, demander le prix et l'heure du film
14	Après le film	Exprimer son opinion sur le film et poser une question à un(e) ami(e)
15	Situation libre	Inventer une situation en ville (mission créative)
16	Situation-problème	Gérer l'absence d'un produit et trouver une solution alternative
17	Situation d'urgence	Parler rapidement et clairement face à une contrainte temporelle

Il convient de noter que les missions 15, 16 et 17 constituent des missions à dimension créative et stratégique, invitant les élèves à aller au-delà de la reproduction de modèles linguistiques pour produire un discours original, résoudre un problème ou gérer une contrainte temporelle. Ces missions s'inscrivent directement dans les objectifs de développement de la créativité et de l'autonomie définis dans le cadre de cette recherche (Holec, 1981 ; Lubart, 2003). La séquence a été organisée en quatre séances progressives, présentées ci-dessous, chacune ayant un objectif pédagogique distinct et s'appuyant sur les ressources et missions décrites précédemment.

Séance 1 — Introduction et préparation linguistique

Durée 45 minutes	Organisation Classe entière puis groupes	Objectif principal Sécuriser les ressources linguistiques
-----------------------------------	---	--

La première séance est consacrée à la présentation du projet et à l'introduction du thème de la ville. Dans un premier temps, l'enseignant présente les objectifs du jeu et explique son fonctionnement général à l'ensemble de la classe (environ dix minutes). Cette phase vise à réduire l'incertitude et à instaurer un climat de confiance, condition essentielle à la prise de risque linguistique (Krashen, 1982).

Dans un deuxième temps, une phase de rappel et de consolidation du lexique et des structures linguistiques nécessaires est proposée à travers des activités courtes et variées : identification d'images représentant des lieux de la ville, jeux de devinettes lexicales, répétitions guidées des expressions clés figurant sur les cartes « Rôle » (environ vingt minutes). Cette étape s'appuie sur les principes de la pédagogie différenciée (Narcy-Combes, 2005) en permettant à chaque élève de s'approprier les ressources linguistiques à son rythme, tout en assurant que l'ensemble du groupe dispose des outils minimaux pour participer au jeu.

Enfin, les quatre groupes hétérogènes sont constitués lors de cette séance (environ quinze minutes). Chaque groupe découvre les cartes « Rôle » disponibles et se familiarise avec leur contenu. Cette étape de découverte permet d'anticiper les interactions futures et de réduire la charge cognitive liée à la compréhension des consignes lors des séances suivantes (DeKeyser, 2007).

Séance 2 — Découverte du jeu et premières missions guidées

Durée 45 minutes	Organisation 4 groupes de 4-5 élèves	Objectif principal Maîtriser les règles et réaliser les premières missions
-----------------------------------	---	---

Lors de la deuxième séance, les élèves découvrent le plateau de jeu et les différentes cartes (missions et rôles) dans le cadre de leurs groupes respectifs (environ cinq minutes de présentation collective). Les premières missions réalisées correspondent aux missions

les plus simples et les plus structurées du dispositif : missions 1 (à la boulangerie), 2 (au café) et 3 (au magasin), qui mobilisent des actes de parole élémentaires - saluer, demander, remercier - directement ancrés dans les expressions clés disponibles sur les cartes.

Ces premières missions sont réalisées de manière semi-guidée, avec l'aide de supports linguistiques mis à disposition de chaque groupe : phrases modèles affichées, cartes lexicales illustrées et liste des expressions utiles. L'enseignant adopte une posture de facilitateur (Narcy-Combes, 2005 ; Bourguignon, 2006), circulant entre les groupes, observant les interactions à l'aide de la grille d'observation et intervenant uniquement en cas de blocage avéré, afin de préserver l'autonomie des échanges.

Cette séance joue un rôle fondamental dans l'instauration d'une dynamique de groupe positive et dans la consolidation de la confiance des élèves en leurs capacités communicatives. Comme le montrent les travaux de Deci et Ryan (2000), le sentiment de compétence constitue l'une des conditions essentielles au développement de la motivation intrinsèque, laquelle est renforcée lorsque les élèves vivent des premières expériences de réussite dans la tâche proposée.

Séance 3 — Jeux de rôle autonomes et créativité

Durée 45 minutes	Organisation 4 groupes autonomes	Objectif principal Favoriser l'autonomie, la créativité et la spontanéité
-----------------------------------	---	--

La troisième séance marque une évolution significative dans le dispositif : les supports linguistiques guidés sont progressivement retirés et les élèves sont invités à interagir de manière plus spontanée et créative. Les missions proposées lors de cette séance sont plus ouvertes et plus complexes : missions 11 (au parc), 13 (au cinéma), 14 (après le film), 15 (situation libre - mission créative), 16 (situation-problème) et 17 (situation d'urgence). Ces missions sollicitent davantage la pensée divergente, la prise d'initiative et la capacité à adapter le discours à des situations imprévues (Guilford, 1967 ; Torrance, 1974).

Les élèves sont explicitement encouragés à créer eux-mêmes leurs dialogues, à enrichir les situations proposées et à proposer des variantes : changements de rôle, ajout de

personnages, invention de problèmes à résoudre. Cette liberté d'action constitue, selon Craft (2002) et Lubart (2003), une condition essentielle à l'émergence de la créativité linguistique. La mission 15 (« Surprise - Invente une situation en ville ») représente à cet égard le moment le plus ouvert du dispositif, dans lequel les élèves disposent d'une liberté totale pour construire une interaction originale en langue française.

Les interactions se font de manière nettement plus spontanée lors de cette séance, et la langue est utilisée comme un véritable outil d'action sociale (Conseil de l'Europe, 2001). L'enseignant observe les échanges à l'aide de la grille d'observation et note les comportements relevant de la créativité et de l'autonomie, tout en restant en retrait afin de ne pas interrompre la dynamique des groupes.

Séance 4 — Évaluation formative et métacognition		
Durée 45 minutes	Organisation Groupes puis classe entière	Objectif principal Réflexivité, métacognition et bilan de l'expérience

La dernière séance est organisée en deux temps distincts. Dans un premier temps (environ vingt minutes), les groupes réalisent une dernière série de missions au choix, ce qui permet aux élèves de consolider leurs acquis et de mobiliser l'ensemble des ressources linguistiques et communicatives développées au fil des séances précédentes.

Dans un deuxième temps (environ vingt-cinq minutes), la classe se réunit pour un temps de retour réflexif collectif. À travers une discussion guidée par l'enseignant, les élèves sont invités à partager leurs impressions sur le déroulement du jeu, à identifier ce qu'ils ont appris, à analyser les difficultés rencontrées et à expliciter les stratégies qu'ils ont mobilisées pour communiquer en français et coopérer au sein de leur groupe. Cette phase de métacognition, définie par Bertrand (2007) comme la capacité à réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage, constitue un levier essentiel pour le développement de l'autonomie et la consolidation des acquis.

C'est également lors de cette séance qu'est distribué le questionnaire post-expérimentation (voir section 3.2.1), permettant de recueillir de manière structurée les perceptions des élèves concernant leur vécu, leur sentiment de compétence et leur engagement dans le

dispositif. L'enseignant complète parallèlement la quatrième et dernière grille d'observation, assurant ainsi la continuité du suivi longitudinal des comportements observés tout au long de la séquence.

Différenciation pédagogique

Des adaptations ont été prévues tout au long des quatre séances afin de répondre à l'hétérogénéité du groupe. Pour les élèves rencontrant des difficultés linguistiques ou des blocages à la prise de parole, des supports visuels supplémentaires ont été proposés (illustrations des lieux, pictogrammes des actes de parole), ainsi que des missions moins complexes permettant une participation active sans surcharge cognitive. À l'inverse, les élèves plus avancés ont pu enrichir les missions en ajoutant des contraintes supplémentaires : ils pouvaient choisir délibérément les missions les plus complexes du dispositif - comme la mission 17 (situation d'urgence, nécessitant une communication rapide et efficace) ou la mission 16 (problème à résoudre, impliquant la négociation d'une solution alternative) -, inventer des variantes de rôles, introduire des éléments imprévus dans le dialogue, ou encore cumuler plusieurs actes de parole au sein d'un même échange, obligeant ainsi leurs camarades à s'adapter en temps réel. Cette approche de différenciation pédagogique, qui vise à adapter le niveau de défi aux compétences de chaque apprenant, est directement liée au concept de zone proximale de développement de Vygotski (1978) et au modèle du *flow* de Csíkszentmihályi (1990), selon lesquels l'apprentissage est optimal lorsque le défi proposé est légèrement supérieur aux capacités actuelles de l'apprenant, sans toutefois dépasser ses ressources disponibles.

3.3. Méthodes et outils de collecte des données

Afin d'évaluer l'impact du jeu « *Mission : en ville* » sur la créativité, l'autonomie et la motivation des élèves de cinquième du primaire en FLE, il est nécessaire d'adopter une méthodologie rigoureuse combinant des outils quantitatifs et qualitatifs. Ces instruments permettent de recueillir des données fiables sur le comportement des élèves, leur engagement dans les activités ludiques et leur utilisation de la langue française dans un contexte authentique. La sélection de méthodes complémentaires assure une vision complète du développement linguistique, cognitif et socio-affectif, conformément aux hypothèses de recherche formulées dans le chapitre précédent.

3.3.1. Les instruments de recherche (questionnaires, observations, entretiens)

Dans le cadre de cette recherche, trois instruments principaux ont été mobilisés, afin de garantir une analyse approfondie et équilibrée des effets du dispositif ludique.

Tout d'abord, des observations systématiques ont été réalisées, lors de chaque séance de jeu, car l'observation directe constitue un outil central pour analyser les comportements réels des élèves en situation d'apprentissage (Narcy-Combes, 2005). Plus précisément, quatre observations ont été conduites - une par séance - à l'aide d'une grille d'observation structurée en quatre axes (créativité, autonomie, motivation et compétences linguistiques), comportant dix-neuf critères. En effet, l'observation permet d'identifier les manifestations concrètes de créativité, telles que la production d'idées originales ou l'improvisation de dialogues, ainsi que les signes d'autonomie, comme la prise d'initiative, la gestion des rôles ou la capacité à résoudre un problème sans intervention immédiate de l'enseignant. Cette démarche s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, où l'apprentissage se construit à travers l'interaction et l'action (Vygotski, 1978).

Grille d'observation systématique

Jeu « Mission : En ville » — Classe de 5e primaire — Niveau A1 du CECRL

Séance n°	Date	Groupe observé
_____	_____	_____
Légende : O = Oui / comportement clairement observé P = Partiellement / occasionnellement N = Non / comportement absent		

Axe 1 — Créativité				
Critère d'observation	O	P	N	Observations / exemples
Produit des phrases ou dialogues originaux, non calqués sur les modèles fournis	☐	☐	☐	
Improvise des réponses face à des situations imprévues dans le jeu	☐	☐	☐	
Enrichit le scénario ou le rôle attribué (ajouts, variantes, rebondissements)	☐	☐	☐	
Utilise des stratégies alternatives lorsqu'il/elle ne connaît pas un mot	☐	☐	☐	

Axe 2 — Autonomie				
Critère d'observation	O	P	N	Observations / exemples
Prend des initiatives sans attendre systématiquement l'intervention de l'enseignant	☐	☐	☐	
Gère son rôle de manière autonome (choix des réponses, gestion du tour de parole)	☐	☐	☐	
Utilise spontanément les supports disponibles (cartes lexicales, modèles de phrases)	☐	☐	☐	
Reformule ou demande des clarifications lorsqu'il/elle ne comprend pas	☐	☐	☐	
Coopère avec ses pairs pour résoudre un problème sans recourir à l'enseignant	☐	☐	☐	
Axe 3 — Motivation et engagement				
Critère d'observation	O	P	N	Observations / exemples
Participe activement à l'activité dès le début de la séance	☐	☐	☐	
Manifeste un enthousiasme visible (sourires, engagement corporel, ton de voix)	☐	☐	☐	
Persévère face aux difficultés sans abandonner la tâche	☐	☐	☐	
S'implique dans la coopération avec son groupe (écoute, aide, encouragement)	☐	☐	☐	
Axe 4 — Compétences linguistiques (niveau A1 du CECRL)				
Critère d'observation	O	P	N	Observations / exemples
Utilise le français comme langue de communication pendant le jeu	☐	☐	☐	
Produit des énoncés simples compréhensibles, adaptés à la situation	☐	☐	☐	
Mobilise le lexique lié aux situations de la ville (commerces, services, lieux)	☐	☐	☐	
Utilise des actes de parole simples (demander, remercier, acheter, s'excuser)	☐	☐	☐	
La prononciation permet la compréhension malgré les imperfections	☐	☐	☐	
Montre une progression dans la complexité des énoncés au fil des séances	☐	☐	☐	

Observations libres de la séance*Incidents marquants, comportements inattendus, ajustements pédagogiques effectués...***Élève(s) ayant nécessité une attention particulière***Nom / difficulté observée / adaptation mise en place...*

Par ailleurs, des questionnaires adaptés au niveau linguistique des élèves (A1) ont été administrés à deux moments clés du projet : avant et après la mise en œuvre du dispositif ludique. Ces questionnaires visent à recueillir la perception des élèves concernant leur motivation, leur plaisir d'apprendre et leur sentiment de compétence, permettant ainsi de mesurer l'évolution de la motivation intrinsèque et de vérifier si le jeu favorise un engagement plus actif dans l'apprentissage du français (Deci & Ryan, 2000).

a) Questionnaire administré avant le jeu

Le questionnaire administré avant la séquence ludique comporte sept questions réparties en trois catégories thématiques, auxquelles s'ajoute une question ouverte finale. Sa visée est d'établir un état des lieux des représentations, des attitudes et des stratégies des élèves avant toute exposition au dispositif. Nous présentons ci-après l'analyse thématique sur laquelle nous nous sommes appuyés.

Catégorie 1 : Rapport affectif à l'apprentissage du français (questions 1 à 3)

Ces trois questions mesurent l'attitude générale des élèves envers la langue française et leur niveau d'anxiété langagière en situation de prise de parole. Les questions 1 (« *Tu aimes apprendre le français ?* ») et 2 (« *Tu aimes parler français en classe ?* ») évaluent l'engagement affectif envers la langue, tandis que la question 3 (« *Quand tu parles français, tu te sens : à l'aise / un peu stressé(e) / très stressé(e)* ») mesure le filtre affectif, tel que défini par Krashen (1982), dont l'abaissement constitue une condition favorable à l'acquisition linguistique.

Catégorie 2 : Préférences pédagogiques et rapport au travail coopératif (questions 4 et 5)

La question 4 (« *Tu préfères apprendre le français avec : des exercices du livre / des jeux et des activités / les deux* ») permet d'identifier les modalités d'apprentissage privilégiées par les élèves, en lien avec les principes de l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001). La question 5 (« *Tu aimes travailler avec tes camarades en classe ?* ») renseigne sur la disposition des élèves à l'apprentissage coopératif, dimension centrale dans les travaux de Vygotski (1978) et de Johnson et Johnson (1999).

Catégorie 3 : Autonomie stratégique et représentation du jeu (questions 6 et 7 + question ouverte 8)

La question 6 (« *Quand tu ne connais pas un mot en français, que fais-tu ?* ») mesure le degré d'autonomie stratégique des élèves face à une difficulté linguistique, en référence à la conception de l'autonomie définie par Holec (1981). La question 7 (« *Tu penses que les jeux peuvent t'aider à apprendre le français ?* ») recueille les représentations initiales du jeu comme dispositif d'apprentissage. Enfin, la question ouverte 8 (« *Écris un mot pour dire ce que tu penses du français* ») permet de saisir la tonalité affective globale de l'élève envers la langue cible.

Questionnaire (avant le jeu) Mission : En ville !	
Nom : _____ Date : _____	
Lis les questions et coche la réponse qui correspond le mieux à ton opinion.	
Question	Réponses possibles
1. Tu aimes apprendre le français ?	☐ Oui beaucoup ☐ Un peu ☐ Pas vraiment
2. Tu aimes parler français en classe ?	☐ Oui ☐ Un peu ☐ Non
3. Quand tu parles français, tu te sens :	☐ À l'aise ☐ Un peu stressé(e) ☐ Très stressé(e)

4. Tu préfères apprendre le français avec :	☐ des exercices du livre ☐ des jeux et des activités ☐ les deux
5. Tu aimes travailler avec tes camarades en classe ?	☐ Oui ☐ Un peu ☐ Non
6. Quand tu ne connais pas un mot en français, que fais-tu ?	☐ Je demande au professeur ☐ Je demande à un camarade ☐ J'essaie de trouver une solution
7. Tu penses que les jeux peuvent t'aider à apprendre le français?	☐ Oui ☐ Peut-être ☐ Non
8. Écris un mot pour dire ce que tu penses du français :	

b) Questionnaire administré après le jeu

Le questionnaire administré à l'issue de la séquence ludique comporte dix questions fermées et deux questions ouvertes, réparties en quatre catégories. Il vise à mesurer l'évolution des attitudes, des comportements et des représentations des élèves à la suite de l'expérimentation du jeu « *Mission : En ville* ».

Catégorie 1 : Engagement et plaisir (questions 1 à 3)

Ces questions mesurent le niveau d'appréciation du dispositif ludique et le désir de le reproduire. Les questions 1 (« *J'ai aimé jouer à Mission : en ville !* ») et 3 (« *Je voudrais refaire ce jeu en classe* ») évaluent la dimension hédonique de l'expérience, en lien avec la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2000 ; Brougère, 2005). La question 2 (« *Le jeu m'a donné envie de parler français* ») mesure l'effet motivationnel direct du dispositif sur la communication orale.

Catégorie 2 : Créativité et expression personnelle (questions 4 et 5)

La question 4 (« *J'ai pu inventer des phrases ou des dialogues pendant le jeu* ») évalue la pensée divergente et la liberté d'expression, composantes centrales de la créativité (Guilford, 1967 ; Lubart, 2003). Par contre la question 5 (« *J'ai eu des idées pour changer* »)

ou améliorer le jeu ») mesure la capacité d'initiative créative et la prise de recul critique sur le dispositif, en lien avec les travaux de Torrance (1974).

Catégorie 3 : Autonomie et coopération (questions 6 et 7)

La question 6 (« *J'ai pu choisir comment faire ma mission sans demander toujours de l'aide* ») évalue le sentiment d'agentivité et d'autonomisation de l'élève au sein du dispositif (Holec, 1981 ; Bandura, 2006). En revanche, la question 7 (« *J'ai travaillé avec mes camarades pour décider comment accomplir les missions* ») mesure la dimension collaborative de l'autonomie, entendue comme une régulation partagée (Little, 1991 ; Dam, 1995).

Catégorie 4 : Compétences linguistiques et confiance en soi (questions 8 à 12)

La question 8 (« *J'ai parlé français pour accomplir les missions* ») évalue l'utilisation effective de la langue cible dans le cadre du jeu, en cohérence avec l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001). La question 9 (« *J'ai compris les instructions et les cartes du jeu* ») renseigne sur la compréhension des consignes au niveau A1. La question 10 (« *Je me sens plus à l'aise pour parler français après ce jeu* ») mesure l'évolution du filtre affectif et de la confiance langagière (Krashen, 1982 ; Horwitz et al., 1986). Les questions ouvertes 11 et 12 permettent de recueillir des données qualitatives sur le vécu subjectif des élèves et leurs suggestions, offrant ainsi un complément interprétatif aux données quantitatives.

Questionnaire (après le jeu)	
Mission : En ville !	
Nom : _____ Date : _____	
Instructions : Réponds aux questions en cochant la case qui correspond le mieux à ton avis. Tu peux demander de l'aide, si tu ne comprends pas un mot.	
Question	Réponses possibles
1. J'ai aimé jouer à « Mission : en ville ! ».	☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup
2. Le jeu m'a donné envie de parler français.	☐ Pas du tout

	☐ Un peu ☐ Beaucoup
3. Je voudrais refaire ce jeu en classe.	☐ Non ☐ Peut-être ☐ Oui
4. J'ai pu inventer des phrases ou des dialogues pendant le jeu.	☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup
5. J'ai eu des idées pour changer ou améliorer le jeu.	☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup
6. J'ai pu choisir comment faire ma mission sans demander toujours de l'aide.	☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup
7. J'ai travaillé avec mes camarades pour décider comment accomplir les missions.	☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup
8. J'ai parlé français pour accomplir les missions.	☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup
9. J'ai compris les instructions et les cartes du jeu.	☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup
10. Je me sens plus à l'aise pour parler français après ce jeu.	☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup
11. Qu'est-ce que tu as préféré dans le jeu ?	
12. Qu'est-ce que tu aimerais changer ou ajouter au jeu ?	

Ayant présenté et analysé les deux premiers outils employés, à savoir l'observation et le questionnaire, nous allons nous arrêter sur les entretiens semi-directifs ont été initialement prévus comme troisième instrument de collecte, afin d'offrir un éclairage qualitatif complémentaire sur l'expérience vécue par les élèves, les stratégies développées pendant le jeu et les ajustements pédagogiques nécessaires. Le guide d'entretien, structuré

autour de trois axes thématiques - le vécu affectif, la créativité et l'autonomie, ainsi que l'apprentissage linguistique - visait à être administré à six élèves sélectionnés de manière raisonnée (profils variés : élèves très actifs, élèves plus réservés, élèves ayant manifesté une créativité particulière), ainsi qu'à l'enseignant de la classe, à l'issue de la séquence ludique.

Axe thématique	Questions - élèves	Questions - enseignant
Axe 1 Vécu affectif et anxiété langagière	« Comment tu t'es senti(e) pendant le jeu ? » « Est-ce que tu avais peur de faire des erreurs en français ? » « Est-ce que tu préfères apprendre comme ça ou avec des exercices ? »	« Avez-vous observé une réduction de l'anxiété langagière chez les élèves ? » « Quel était le climat affectif général durant les séances ? »
Axe 2 Créativité et autonomie	« Est-ce que tu as inventé des choses par toi-même pendant le jeu ? » « Est-ce que tu avais besoin de l'aide du professeur souvent ? » « Est-ce que tu as aidé tes camarades ? »	« Avez-vous observé des comportements créatifs ou autonomes inattendus ? » « Les élèves ont-ils pris des initiatives sans votre intervention ? »
Axe 3 Apprentissage linguistique	« Est-ce que tu penses que tu as appris du français en jouant ? » « Qu'est-ce qui était difficile pour toi ? » « Est-ce que tu te souviens de nouveaux mots appris pendant le jeu ? »	« Quels progrès linguistiques avez-vous observés au fil des séances ? » « Quels ajustements pédagogiques avez-vous effectués ? »

Cependant, la mise en œuvre de ces entretiens a révélé des limites importantes liées au contexte spécifique de cette recherche. En effet, le niveau linguistique élémentaire des élèves (A1) a rendu difficile la conduite d'entretiens en français, nécessitant le recours fréquent à la langue maternelle et produisant des réponses très brèves, difficilement exploitables à des fins analytiques. Par ailleurs, comme le souligne Nonnon (1999), ce type d'instrument qualitatif est davantage adapté à des apprenants disposant d'une compétence langagière suffisante pour verbaliser leur expérience métalinguistique. Ces difficultés constituent une limite méthodologique de la présente recherche, qui sera discutée plus en détail dans la section 4.4.

Dès lors, la triangulation des données repose principalement sur la combinaison des observations systématiques et des questionnaires (Denzin, 1978), deux instruments complémentaires permettant de croiser les données comportementales recueillies en

séance avec les perceptions déclarées par les élèves eux-mêmes, renforçant ainsi la validité et la crédibilité des résultats.

3.3.2. Procédure de collecte et calendrier

La collecte des données s'est déroulée au cours du mois de mars, sur quatre séances réparties de manière progressive, selon un calendrier structuré permettant d'observer l'évolution des élèves au fil du dispositif. Cette organisation temporelle a été pensée afin de ne pas perturber le rythme scolaire tout en garantissant une observation continue et cohérente.

Chaque séance du jeu « *Mission : En ville* » s'est articulée autour de trois moments principaux. Dans un premier temps, une phase d'introduction permettait de rappeler les règles, de distribuer les rôles et de présenter les missions. Ensuite, la phase centrale du jeu favorisait l'interaction orale, la coopération et la résolution de problèmes dans un contexte simulé de la vie quotidienne (cinéma, boulangerie, pharmacie, restaurant, etc.). Enfin, un temps de retour réflexif invitait les élèves à exprimer leurs impressions, à analyser leurs stratégies et à auto-évaluer leur participation.

Les observations systématiques ont été réalisées lors de chacune des quatre séances, à l'aide de la grille d'observation structurée présentée en section 3.3.1. Les questionnaires, quant à eux, ont été administrés à deux moments clés du projet : avant la première séance, afin d'établir un état des lieux initial, et après la quatrième séance, afin de mesurer l'évolution des attitudes et des représentations des élèves. Les entretiens semi-directifs avaient initialement été planifiés pour compléter cette démarche. Toutefois, comme expliqué auparavant, leur mise en œuvre s'est heurtée à des limites importantes liées au niveau linguistique des élèves, contrainte qui a conduit à recentrer la triangulation des données sur les deux instruments principaux : les observations systématiques et les questionnaires (Denzin, 1978). Cette combinaison permet de croiser les données comportementales recueillies en séance avec les perceptions déclarées par les élèves eux-mêmes, renforçant ainsi la validité et la crédibilité des résultats.

3.3.3. Grilles d'observation et critères d'analyse

Afin d'assurer une analyse systématique et objective, des grilles d'observation structurées ont été élaborées. Ces grilles reposent sur des critères directement liés aux hypothèses de recherche et aux objectifs pédagogiques du projet. La créativité est évaluée à travers la capacité des élèves à proposer des solutions originales, à enrichir les scénarios ou à adapter spontanément leur langage aux situations simulées. L'autonomie est mesurée par la prise d'initiative, la gestion du rôle attribué, la capacité à coopérer et à maintenir l'interaction sans dépendance constante à l'enseignant. La motivation et l'engagement sont observés à travers la participation active, la persévérance face aux difficultés et l'enthousiasme manifesté durant les activités. Enfin, les compétences linguistiques sont analysées selon des indicateurs du CECRL (niveau A1), notamment la capacité à utiliser des expressions simples pour demander, proposer, expliquer ou réagir dans une interaction. Chaque critère est évalué selon une échelle descriptive permettant d'identifier la fréquence et la qualité des comportements observés. Cette démarche rend possible une analyse croisée des données quantitatives et qualitatives, tout en établissant un lien explicite entre les manifestations observables en classe et les hypothèses formulées au début de la recherche. (Voir grille d'observation, section 3.3.1)

Conclusion du chapitre 3

Le chapitre 3 a présenté de manière détaillée le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit cette recherche, en explicitant successivement le contexte éducatif retenu, le profil des participants et les choix instrumentaux adoptés pour recueillir des données fiables et représentatives. La présentation du dispositif ludique « *Mission : En ville* » - ses objectifs, sa structure, ses cartes « Rôle » et « Mission », ainsi que le déroulement progressif des quatre séances - a permis de montrer comment le jeu a été conçu pour articuler, de manière cohérente et simultanée, le développement des compétences linguistiques, de la créativité et de l'autonomie des apprenants, tout en tenant compte de l'hétérogénéité du groupe et des besoins spécifiques de chaque élève.

Les instruments de collecte mobilisés - observations systématiques à l'aide d'une grille structurée en quatre axes, questionnaires administrés avant et après l'expérimentation, et guide d'entretien - ont été sélectionnés pour leur complémentarité et leur capacité à saisir

les différentes dimensions de l'apprentissage en contexte ludique : la dimension cognitive, à travers la mobilisation et l'automatisation des structures linguistiques ; la dimension sociale, à travers la coopération et la négociation du sens entre pairs ; et la dimension affective, à travers l'évolution de la motivation et du sentiment de compétence des élèves. La triangulation de ces données renforce la validité interne de la recherche (Denzin, 1978).

Cette structuration méthodologique rigoureuse assure un cadre à la fois sécurisant et stimulant, dans lequel les élèves ont pu expérimenter le français de manière authentique, exercer leur initiative et développer progressivement leur autonomie. Elle fournit par ailleurs les indicateurs nécessaires pour analyser, dans le chapitre suivant, les effets concrets du dispositif ludique sur la motivation, la créativité, l'autonomie et l'acquisition linguistique, permettant ainsi de mettre en dialogue la pratique observée sur le terrain avec les hypothèses et le cadre théorique développés dans la première partie de ce travail.

Chapitre 4 : Analyse et interprétation des résultats

Nous passons maintenant au chapitre qui constitue le cœur analytique de cette recherche. Après avoir établi, dans les chapitres précédents, les fondements théoriques relatifs à la créativité, à l'autonomie et au rôle pédagogique du jeu en classe de FLE, il convient d'examiner les données recueillies sur le terrain afin d'évaluer dans quelle mesure les activités ludiques ont influencé l'apprentissage oral des élèves du primaire. L'analyse adoptée est à la fois descriptive et interprétative, visant à mettre en dialogue les observations empiriques avec le cadre théorique développé précédemment.

4.1. Présentation et organisation des données

La collecte des données a mobilisé trois instruments complémentaires -- questionnaires, grille d'observation et grille d'évaluation des productions orales - permettant d'appréhender la réalité de la classe sous plusieurs angles. Cette triangulation méthodologique a facilité une analyse transversale et a rendu possible l'identification de tendances et de comportements significatifs. Les données ont ensuite été systématisées pour répondre aux questions de recherche formulées dans les chapitres précédents.

4.1.1. Résultats des questionnaires

Les questionnaires administrés avant et après la séquence ludique ont mis en évidence que les élèves associaient initialement l'expression orale en français à une situation de stress et d'incertitude. Cette anxiété langagière s'inscrit dans la logique d'une pédagogie traditionnelle centrée sur l'exactitude linguistique, où l'erreur est fortement sanctionnée, comme l'avait souligné Narcy-Combes (2005). Les réponses recueillies avant l'expérimentation révèlent que la majorité des élèves exprimaient une réticence à prendre la parole spontanément et déclaraient ressentir une peur du jugement ou de la correction immédiate.

a) Questionnaire avant le jeu

Les résultats du questionnaire pré-expérimental, administré à l'ensemble des 18 élèves de cinquième année du primaire de l'école franco-hellénique « *Saint-Joseph* », permettent d'établir un état des lieux des représentations, attitudes et stratégies initiales des apprenants vis-à-vis de la langue française. Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus pour chacune des questions posées.

Question	Réponse	n	%
Catégorie 1 — Rapport affectif à l'apprentissage du français			
Q1. Tu aimes apprendre le français ?	Oui beaucoup	12	67%
	Un peu	5	28%
	Pas vraiment	1	6%
Q2. Tu aimes parler français en classe ?	Oui	10	56%
	Un peu	4	22%
	Non	4	22%
Q3. Quand tu parles français, tu te sens :	À l'aise	8	44%
	Un peu stressé(e)	6	33%
	Très stressé(e)	4	22%
Catégorie 2 — Préférences pédagogiques et travail coopératif			
Q4. Tu préfères apprendre le français avec :	Des exercices du livre	4	22%
	Des jeux et des activités	7	39%
	Les deux	7	39%
Q5. Tu aimes travailler avec tes camarades ?	Oui	14	78%
	Un peu	4	22%
Catégorie 3 — Autonomie stratégique et représentation du jeu			
Q6. Quand tu ne connais pas un mot, que fais-tu ?	Je demande au professeur	15	83%
	Je demande à un camarade	3	17%
Q7. Tu penses que les jeux peuvent t'aider à apprendre ?	Oui	11	61%
	Peut-être	7	39%
Q8 (ouverte). Écris un mot pour dire ce que tu penses du français			
Mots évoqués : <i>Paris, Madame Marietta, croissant, j'adore, langue, parler...</i>			

Tableau 1 : Résultats du questionnaire avant le jeu « Mission : En ville » (N = 18)

Les données recueillies révèlent une réalité contrastée. Si 67 % des élèves (n = 12) déclarent aimer apprendre le français, seuls 44 % (n = 8) se disent à l'aise lorsqu'ils prennent la parole, tandis que 22 % (n = 4) se sentent très stressés. Ce décalage entre l'intérêt pour la langue et l'anxiété face à la prise de parole constitue un indicateur important du filtre affectif (Krashen, 1982), dont l'abaissement représente une condition favorable à l'acquisition. Par ailleurs, 83 % des élèves (n = 15) déclarent recourir systématiquement au professeur en cas de difficulté lexicale, ce qui témoigne d'un faible

degré d'autonomie stratégique au départ de l'expérimentation. Enfin, bien que 39 % seulement préfèrent les jeux aux exercices traditionnels, 61 % optent pour une combinaison des deux modalités, ce qui suggère une ouverture favorable au dispositif ludique.

b) Questionnaire après le jeu

Le questionnaire post-expérimental mesure l'évolution des attitudes, comportements et représentations des élèves à l'issue de la séquence ludique. Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des résultats obtenus pour chacune des questions posées.

Question	Réponse	n	%
Catégorie 1 — Engagement et plaisir			
Q1. J'ai aimé jouer à « Mission : en ville ! ».	Un peu	3	17%
	Beaucoup	15	83%
Q2. Le jeu m'a donné envie de parler français.	Un peu	2	11%
	Beaucoup	16	89%
Q3. Je voudrais refaire ce jeu en classe.	Peut-être	8	44%
	Oui	10	56%
Catégorie 2 — Créativité et expression personnelle			
Q4. J'ai pu inventer des phrases ou des dialogues pendant le jeu.	Un peu	3	17%
	Beaucoup	15	83%
Q5. J'ai eu des idées pour changer ou améliorer le jeu.	Un peu	9	50%
	Beaucoup	9	50%
Catégorie 3 — Autonomie et coopération			
Q6. J'ai pu choisir comment faire ma mission sans demander toujours de l'aide.	Pas du tout	1	6%
	Un peu	6	33%
	Beaucoup	11	61%
Q7. J'ai travaillé avec mes camarades pour décider comment accomplir les missions.	Un peu	4	22%
	Beaucoup	14	78%
Catégorie 4 — Compétences linguistiques et confiance en soi			
Q8. J'ai parlé français pour accomplir les missions.	Pas du tout	1	6%
	Un peu	5	28%
	Beaucoup	12	67%
Q9. J'ai compris les instructions et les cartes du jeu.	Pas du tout	1	6%
	Un peu	4	22%

Question	Réponse	n	%
Q10. Je me sens plus à l'aise pour parler français après ce jeu.	Beaucoup	13	72%
	Pas du tout	1	6%
	Un peu	7	39%
	Beaucoup	10	56%
Questions ouvertes			
Q11. Qu'est-ce que tu as préféré dans le jeu ? <i>amusant, les images, jouer en équipe, facile, ambiance dans la classe...</i>			
Q12. Qu'est-ce que tu aimerais changer ou ajouter ? <i>plus de temps, rien, des images, les équipes...</i>			

Tableau 2 : Résultats du questionnaire après le jeu « Mission : En ville » (N = 18)

Les résultats post-expérimentaux témoignent d'une évolution significative sur l'ensemble des dimensions mesurées. En ce qui concerne l'engagement, 83 % des élèves (n = 15) déclarent avoir beaucoup aimé le jeu et 89 % (n = 16) affirment que celui-ci leur a donné envie de parler français, ce qui constitue un indicateur fort de l'effet motivationnel du dispositif (Deci & Ryan, 2000). Sur le plan de la créativité, 83 % des élèves (n = 15) déclarent avoir pu inventer des phrases ou des dialogues, tandis que 50 % (n = 9) expriment avoir eu des idées pour modifier ou améliorer le jeu, révélant une pensée divergente et une capacité d'initiative (Guilford, 1950 ; Torrance, 1974). En matière d'autonomie, 61 % (n = 11) indiquent avoir accompli leur mission sans recourir systématiquement à l'aide de l'enseignant, ce qui marque une évolution notable par rapport au profil stratégique observé avant l'expérimentation. Enfin, 56 % des élèves (n = 10) se sentent plus à l'aise pour parler français à l'issue du jeu, confirmant l'effet de désinhibition cognitive souvent associé aux environnements ludiques.

Les réponses aux questions ouvertes viennent enrichir cette lecture quantitative. Les termes évoqués en Q11 (*Qu'est-ce que tu as préféré dans le jeu ?*) - « amusant », « jouer en équipe », « ambiance dans la classe », « facile » - soulignent la dimension hédonique et sociale de l'expérience, tandis que les suggestions de Q12 (*Qu'est-ce que tu aimerais changer ou ajouter ?*) - « plus de temps », « des images », « les équipes » - révèlent un engagement réel des élèves dans le dispositif et un désir de le prolonger ou de l'enrichir.

4.1.2. Données issues des productions orales et de la grille d'évaluation

Les productions orales - qu'il s'agisse de dialogues improvisés ou de jeux de rôle - révèlent les compétences effectives des élèves et témoignent de processus cognitifs complexes mobilisant compréhension, mémorisation et réutilisation créative des

structures linguistiques. Afin de structurer et d'objectiver ces observations, une grille d'évaluation des productions orales a été utilisée tout au long de la séquence (voir Tableau 3). Construite en référence au niveau A1 du CECRL et à l'approche actionnelle, elle couvre douze critères répartis en quatre axes thématiques et quatre niveaux de performance.

Critères	Niveau 1 (Insuffisant)	Niveau 2 (À renforcer)	Niveau 3 (Satisfaisant)	Niveau 4 (Très satisfaisant)
Axe 1 — Participation et engagement				
Participation et engagement	Ne participe pas ou refuse de s'impliquer	☐ Participation très limitée, dépend des autres	☐ Participe de manière régulière	☐ Participe activement, prend des initiatives
Interaction orale <i>CECRL A1 : peut interagir de façon simple si l'interlocuteur aide</i>	N'interagit pas ou ne répond pas	☐ Interaction très limitée, réponses isolées	☐ Interaction simple avec aide	☐ Interaction fluide, prend et maintient l'échange
Capacité à poser des questions <i>CECRL A1 : peut poser des questions simples</i>	Ne pose aucune question	☐ Pose une ou deux questions avec difficulté	☐ Pose des questions simples correctes	☐ Pose plusieurs questions de manière autonome
Capacité à répondre <i>CECRL A1 : peut répondre à des questions simples</i>	Ne répond pas ou hors sujet	☐ Réponses très brèves et incomplètes	☐ Réponses simples mais appropriées	☐ Réponses complètes et adaptées
Axe 2 — Créativité et expression				
Utilisation du lexique <i>CECRL A1 : utilise un répertoire de mots et expressions simples</i>	Lexique très limité, erreurs fréquentes	☐ Lexique limité, parfois inadéquat	☐ Lexique simple et globalement correct	☐ Lexique varié, adapté à la situation
Correction grammaticale <i>CECRL A1 : structures simples avec erreurs possibles</i>	Erreurs nombreuses empêchant la compréhension	☐ Erreurs fréquentes	☐ Quelques erreurs sans gêner la compréhension	☐ Bonne maîtrise des structures simples
Créativité et initiative	Aucune initiative	☐ Peu d'initiative	☐ Quelques éléments personnels	☐ Dialogue enrichi, créativité visible
Axe 3 — Autonomie et coopération				
Respect du rôle communicatif	Ne respecte pas le rôle	☐ Respect partiel du rôle	☐ Rôle respecté avec cohérence	☐ Rôle bien incarné et enrichi
Réalisation de la mission <i>Approche actionnelle</i>	Mission non réalisée	☐ Mission partiellement réalisée	☐ Mission globalement réussie	☐ Mission pleinement réussie avec aisance
Coopération au sein du groupe <i>Compétence sociale</i>	Ne coopère pas	☐ Coopération limitée	☐ Coopère avec les autres	☐ Très bonne collaboration, aide les autres

Critères	Niveau 1 (Insuffisant)		Niveau 2 (À renforcer)		Niveau 3 (Satisfaisant)		Niveau 4 (Très satisfaisant)	
Axe 4 — Compétences linguistiques et communicatives								
Prononciation et intelligibilité <i>CECRL A1 : prononciation compréhensible avec effort</i>	Difficulté de compréhension	☐	Compréhension parfois difficile	☐	Prononciation globalement compréhensible	☐	Prononciation claire et naturelle	☐
Fluidité de l'expression	Discours bloqué, hésitations constantes	☐	Expression fragmentée	☐	Expression simple mais continue	☐	Expression fluide pour le niveau	☐

Tableau 3 : Grille d'évaluation des productions orales en situation ludique (CECRL A1 — Approche actionnelle)

Au début de l'expérimentation, les productions sont caractérisées par des phrases courtes, souvent isolées, et une forte dépendance aux modèles fournis par l'enseignant. Cette étape reflète un fonctionnement encore guidé, dans lequel l'apprenant mobilise les structures de manière essentiellement reproductrice - comportements correspondant aux Niveaux 1 et 2 de la grille pour les critères de fluidité et d'interaction. Progressivement, les élèves parviennent à produire des énoncés plus complexes, mieux structurés et mieux adaptés aux situations de communication proposées par les jeux, témoignant d'un passage vers les Niveaux 3 et 4. Cette évolution correspond à ce que Vygotski (1978 [1934]) désigne comme la Zone Proximale de Développement (ZPD) : soutenu par ses camarades et par le cadre du jeu, l'élève accomplit des tâches langagières qu'il ne pourrait réaliser seul dans un contexte formel.

4.2. Analyse des effets des jeux sur la créativité et l'autonomie

Les résultats précédents mettent en évidence l'impact global des jeux sur l'engagement et la participation. Il convient à présent de se concentrer sur deux dimensions centrales de cette recherche : la créativité et l'autonomie. Ces deux aspects sont interdépendants et essentiels à la réussite en FLE, car ils reflètent la capacité des élèves à produire un langage original tout en prenant progressivement en charge leur propre apprentissage.

4.2.1. Manifestations observables de la créativité

La créativité, comprise comme une compétence cultivable et non comme un don inné (Guilford, 1950 ; Lubart, 2003), s'est manifestée de manière diversifiée dans les productions orales. Certains élèves ont créé des néologismes ou adapté des structures connues à des situations nouvelles, révélant une pensée divergente et une capacité à sortir du cadre modélisé. À titre d'exemple, lors d'un jeu de rôle simulant une situation

du quotidien, plusieurs élèves ont spontanément réinvesti des structures issues d'autres contextes thématiques, produisant ainsi des énoncés inédits et adaptés à la situation. Ces comportements correspondent précisément au Niveau 4 de la grille d'évaluation pour le critère « Créativité et initiative », où le dialogue est enrichi et la créativité clairement visible. Ce constat est par ailleurs confirmé par les données du questionnaire post-expérimental, où 83 % des élèves déclarent avoir pu inventer des phrases ou des dialogues (Q4).

Ces observations confirment que les jeux de rôle encouragent les élèves à s'exprimer de manière inventive, en construisant leurs propres phrases plutôt qu'en reproduisant mécaniquement celles déjà apprises. Ce constat souligne l'importance des contextes ouverts et non linéaires pour stimuler la créativité en classe de langue (Besançon & Lubart, 2008 ; Candelier, 2008).

4.2.2. Indicateurs d'autonomie et d'autorégulation

Parallèlement, les activités ludiques ont favorisé le développement de l'autonomie des apprenants, entendue comme la capacité à gérer progressivement son propre apprentissage (Holec, 1981). Cette autonomie se manifeste à travers plusieurs comportements observables : les élèves utilisent spontanément les supports mis à disposition, reformulent les consignes lorsqu'ils ne les comprennent pas, et recourent fréquemment à l'entraide entre pairs sans solliciter systématiquement l'enseignant - comportements caractéristiques des Niveaux 3 et 4 pour le critère « Coopération au sein du groupe ». Ces évolutions sont confirmées par les données quantitatives : si 83 % des élèves déclaraient avant le jeu recourir systématiquement au professeur en cas de difficulté, 61 % affirment après le jeu avoir pu accomplir leur mission sans aide constante (Q6 : « J'ai pu choisir comment faire ma mission sans demander toujours de l'aide »).

Ces pratiques indiquent un déplacement progressif du rôle central de l'enseignant vers une régulation plus partagée et coopérative de l'apprentissage. L'autonomie ne se limite pas à une compétence individuelle, mais s'inscrit dans une dynamique sociale d'interaction et de co-construction, comme l'avaient souligné Little (1991) et Bertrand (2007).

4.3. Effets sur la motivation et les apprentissages linguistiques

Après avoir analysé les effets des activités ludiques sur la créativité et l'autonomie des apprenants, il convient d'examiner leur impact sur deux dimensions complémentaires : la motivation et les compétences langagières. Ces deux aspects occupent une place centrale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, dans la mesure où ils influencent directement l'engagement des apprenants ainsi que la qualité de leurs productions orales.

4.3.1. Évolution de la motivation et du plaisir d'apprendre

Les données issues des questionnaires montrent que les activités ludiques ont nourri la motivation intrinsèque des élèves (Deci & Ryan, 2000). Les résultats du questionnaire post-expérimental sont particulièrement éloquentes : 89 % des élèves (n = 16) déclarent que le jeu leur a donné envie de parler français (Q2) et 83 % affirment avoir beaucoup aimé l'activité (Q1). Le tableau de synthèse comparative (Tableau 4 ci-contre) met en évidence l'ampleur de cette évolution sur l'ensemble des dimensions mesurées.

Dimension	Indicateur	Avant le jeu	Après le jeu	Évolution
Rapport affectif	Aime apprendre le français (Oui beaucoup)	67%	—	→
	Se sent à l'aise en parlant français	44%	56%	↑ +12%
	Aime parler français en classe (Oui)	56%	—	→
Motivation	Le jeu donne envie de parler français (Beaucoup)	—	89%	↑
	Souhaite refaire le jeu en classe (Oui)	—	56%	↑
Créativité	A pu inventer des phrases/dialogues (Beaucoup)	—	83%	↑
	Préférence pour les jeux et activités	39%	—	→
Autonomie	Peut accomplir la mission sans aide (Beaucoup)	—	61%	↑
	Recours au professeur face à une difficulté	83%	—	↓ indicateur
Coopération	Aime travailler avec ses camarades (Oui)	78%	78%	= stable
	A travaillé avec camarades pour les missions (Beaucoup)	—	78%	↑

Dimension	Indicateur	Avant le jeu	Après le jeu	Évolution
Compétences linguistiques	A parlé français pendant le jeu (Beaucoup)	—	67%	↑
	Se sent plus à l'aise après le jeu (Beaucoup)	—	56%	↑

Tableau 4 : Synthèse comparative des résultats avant et après le jeu (N = 18) — ↑ progression · = stabilité → mesure unique

Note : Les pourcentages sont calculés sur N = 18. Les cases « — » indiquent que la question n'était pas posée dans ce questionnaire. ↓ pour le recours au professeur signifie une progression de l'autonomie.

La lecture du Tableau 4 révèle une progression cohérente sur l'ensemble des dimensions. La motivation connaît une hausse notable, avec 89 % des élèves déclarant que le jeu leur a donné envie de parler français. L'autonomie évolue favorablement : si 83 % recouraient systématiquement au professeur avant le jeu, 61 % affirment avoir pu accomplir leur mission sans aide constante après l'expérimentation. La coopération demeure stable à 78 %, ce qui confirme la solidité de cet engagement collaboratif dès le départ. Ces évolutions s'expliquent, selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), par le renforcement du sentiment de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale que le jeu favorise. Le jeu permet ainsi de transformer l'apprentissage en expérience signifiante, comme le rappelle Brougère (2005).

4.3.2. Amélioration des compétences langagières

L'analyse comparée des productions orales initiales et finales révèle une progression notable sur plusieurs critères de la grille d'évaluation. En ce qui concerne la fluidité de l'expression, les élèves évoluent majoritairement d'un Niveau 1 ou 2 - caractérisé par un discours bloqué ou fragmenté - vers un Niveau 3, où l'expression, quoique simple, devient continue. De même, les critères relatifs à l'utilisation du lexique et à la correction grammaticale témoignent d'une meilleure maîtrise des structures de base du niveau A1, conformément aux descripteurs du CECRL. Ces progrès sont cohérents avec les déclarations des élèves : 67 % affirment avoir parlé français pendant le jeu (Q8) et 72 % avoir compris les instructions et les cartes (Q9).

Cette capacité de transfert constitue un indicateur essentiel de l'appropriation réelle de la langue, confirmant ainsi la thèse de Tardif (1999), pour qui le véritable transfert se manifeste par la capacité de l'apprenant à réorganiser et à réemployer ses connaissances

dans des situations nouvelles. De même, le réemploi fréquent du lexique et des structures grammaticales dans des situations variées contribue à leur stabilisation en mémoire à long terme, comme l'affirme Maley (2015). Enfin, les critères liés à la réalisation de la mission et au respect du rôle communicatif, propres à l'approche actionnelle, montrent également une progression significative, confirmant que le jeu participe directement à la construction des compétences linguistiques, remarque également avancée par Brougère (2005).

4.4. Discussion et interprétation

L'ensemble des résultats confirme les hypothèses théoriques mobilisées dans les chapitres précédents. Le jeu s'avère un espace privilégié pour le développement cognitif et langagier (Vygotski, 1978 [1934]), offrant un cadre ouvert propice à la créativité (Sternberg & Lubart, 1995) et à la prise d'initiative. Les interactions sociales, caractéristiques des activités ludiques collectives, ont favorisé des négociations de sens riches, renforçant la dimension communicative des apprentissages (Decroly, 2003). Ces résultats s'inscrivent pleinement dans la perspective actionnelle du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 ; Bourguignon, 2006), en plaçant l'apprenant dans des situations de communication authentiques, finalisées et socialement ancrées.

Cependant, certaines limites doivent être prises en compte pour nuancer ces conclusions. Le faible nombre d'élèves impliqués ($N = 18$) et la durée relativement courte de l'expérimentation ne permettent pas de généraliser les résultats à l'ensemble des contextes d'enseignement du FLE au primaire. Par ailleurs, la non-réalisation des entretiens semi-directifs, initialement prévus comme troisième instrument de collecte, constitue une limite méthodologique importante : les données déclaratives des élèves, de niveau A1, se sont révélées insuffisamment exploitables à des fins analytiques (Nonnon, 1999). De plus, faute de temps, il n'a pas été possible de mesurer la durabilité des acquis sur le long terme, alors même que le développement de l'autonomie langagière est reconnu comme un processus progressif et continu (Benson, 2001). Ces limites constituent néanmoins des pistes fécondes pour de futures recherches, notamment sous la forme d'études longitudinales ou comparatives.

Conclusion du chapitre 4

En définitive, ce chapitre met en lumière l'impact multidimensionnel des activités ludiques sur l'apprentissage oral du FLE au primaire. Les données recueillies - questionnaires, grille d'observation et grille d'évaluation des productions orales - convergent pour montrer que le jeu favorise simultanément la créativité langagière, l'autonomie des apprenants, la motivation intrinsèque et le développement des compétences communicatives, tout en s'inscrivant dans un cadre pédagogique structuré et cohérent. Les tableaux de résultats présentés dans ce chapitre objectivent ces tendances : la progression de 44 % à 56 % d'élèves se sentant à l'aise en français, le taux de 89 % d'élèves motivés à parler après le jeu, ou encore la réduction du recours systématique à l'enseignant en situation de difficulté, constituent des indicateurs concrets et mesurables de l'efficacité du dispositif. Ces résultats confirment que le jeu est un outil didactique à part entière, capable d'allier plaisir d'apprendre et rigueur pédagogique, et offrant aux enseignants des moyens concrets pour enrichir et diversifier leurs pratiques en classe de FLE.

Conclusion générale

Ce travail avait pour objectif d'explorer le rôle que peuvent jouer les activités ludiques dans l'enseignement du français langue étrangère au primaire, et plus particulièrement leur impact sur le développement de la créativité, de l'autonomie et de la motivation des élèves. En s'appuyant sur un cadre théorique ancré dans l'approche actionnelle du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 ; Bourguignon, 2006) et sur les apports de la psychologie socioconstructiviste (Vygotski, 1978 [1934] ; Piaget, 1945), cette recherche a cherché à mieux comprendre comment des pratiques pédagogiques fondées sur le jeu peuvent enrichir l'enseignement du FLE à l'école primaire.

Les résultats obtenus au cours de l'expérimentation permettent d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche formulées en introduction et confirment, dans l'ensemble, l'hypothèse de départ. L'intégration de la séquence *Mission : En ville* dans les séances de FLE a effectivement favorisé une participation plus active et plus spontanée des élèves. Les données recueillies montrent que 89 % des élèves déclarent que le jeu leur a donné envie de parler français, que 83 % affirment avoir pu inventer des phrases et des dialogues, et que le sentiment d'aise à l'oral est passé de 44 % à 56 % entre le début et la fin de l'expérimentation. Par ailleurs, la réduction du recours systématique à l'enseignant — 83 % avant le jeu contre 61 % capables d'accomplir leur mission sans aide après — constitue un indicateur concret de la progression vers l'autonomie. Ces résultats s'inscrivent dans la continuité des travaux de Deci et Ryan (2000) sur la motivation intrinsèque, et confirment que le jeu est un espace propice au développement du sentiment de compétence, d'appartenance et d'autodétermination.

Par ailleurs, les interactions suscitées par le dispositif ludique ont permis d'observer des formes authentiques de collaboration et d'entraide entre les élèves. Placés dans des situations de communication concrètes et ouvertes, invités à prendre des décisions, à négocier le sens et à mobiliser leurs ressources linguistiques dans un contexte signifiant, les élèves ont progressivement développé une relation plus active et plus confiante avec la langue française. Ces observations confirment le rôle central du jeu dans le développement de la zone proximale de développement (Vygotski, 1978 [1934]) et

valident l'intérêt d'une approche actionnelle fondée sur des tâches communicatives authentiques.

Il convient néanmoins de reconnaître les limites de cette étude. La taille réduite de l'échantillon ($N = 18$) et la durée relativement courte de la séquence pédagogique invitent à interpréter ces résultats avec prudence. Par ailleurs, la non-exploitabilité des entretiens semi-directifs, due au niveau A1 des élèves, a constitué une limite méthodologique qui a restreint l'accès aux représentations subjectives des apprenants. Ces limites ouvrent néanmoins des perspectives de recherche fécondes : des études longitudinales ou comparatives permettraient d'observer plus finement l'évolution de l'autonomie langagière sur le long terme et dans des contextes variés.

En définitive, cette recherche rappelle que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se réduit pas à l'acquisition de structures linguistiques isolées, mais qu'il s'inscrit avant tout dans une expérience de communication, de découverte et de partage. Donner aux élèves la possibilité de jouer avec la langue, d'interagir avec leurs pairs et de s'exprimer dans un cadre à la fois sécurisant et stimulant, c'est aussi leur offrir les conditions nécessaires pour devenir progressivement des apprenants autonomes, créatifs et confiants — acteurs à part entière de leur propre apprentissage.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Alvarez, J., & Djaouti, D. (2011). *Introduction au serious game*. Paris : Questions théoriques.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO : Westview Press.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow : Pearson Education.
- Bergeron, L. (2010). Jeu, créativité et apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 47–63.
- Bertrand, Y. (2007). *Autonomie et métacognition dans l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 381–389.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58–73.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Brougère, G. (1999). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et sociétés*, 4(2), 5–20.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65–90.
- Caré, J.-M., & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité*. Paris : Hachette.
- Carrier, M. (2020). Le jeu numérique en classe de FLE : enjeux et perspectives. *Alsic*, 23(1).
- Champeaux, C. (2005). *Créativité et didactique du français langue étrangère*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5(4), 161–170.
- Craft, A. (2001). Little c creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 45–61). London : Continuum.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education*. London : Continuum.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York : Harper & Row.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2e éd.). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin : Authentik.
- Dam, L. (2011). Developing learner autonomy with school kids. In D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 40–51). Gaziantep : Zirve University.
- Decroly, O. (2003). *Le jeu éducatif : naissance et évolution*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- DeKeyser, R. (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York : McGraw-Hill.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York : Random House.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2006). Overview of research on the educational use of video games. *Digital Kompetanse*, 1(3), 184–213.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Erhel, S., & Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers & Education*, 67, 156–167.
- Freitas, S., & Oliver, M. (2006). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? *Computers & Education*, 46(3), 249–264.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York : McGraw-Hill.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford : Pergamon Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth : Penguin.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston : Allyn & Bacon.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA : Kagan Publishing.
- Karpicke, J. D., & Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 331(6018), 772–775.
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 33–60). Cambridge : Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford : Pergamon Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin : Authentik.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). San Diego : Academic Press.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Maley, A. (2015). Creativity: The what, the why and the how. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 10–20). London : British Council.
- Marzouki, M., & Oubaha, L. (2013). Le jeu dans l'apprentissage du FLE : enjeux didactiques. *Synergies Algérie*, 18, 141–152.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe. *Revue française de pédagogie*, 129, 87–131.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow : Pearson Education.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ollivier, C., & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris : Maison des Langues.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155–177). Oxford : Oxford University Press.
- Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York : McGraw-Hill.
- Puren, C. (2004). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37–40.
- Puren, C. (2006). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 25(1), 10–26.
- Reeve, J. (2006). Teachers as motivators. In C. S. Hudley & A. E. Gottfried (Eds.), *Academic motivation and the culture of school in childhood and adolescence* (pp. 247–274). Oxford : Oxford University Press.
- Reinhardt, J., & Sykes, J. M. (2012). Conceptualizing digital game-mediated L2 learning and pedagogy. In H. Reinders (Ed.), *Digital games in language learning and teaching* (pp. 32–49). Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le centre de ressources en langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford : Oxford University Press.

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York : Free Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320–337.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Toma, I. (2015). Le rôle du jeu dans l'acquisition du FLE. *Synergies Roumanie*, 10, 87–97.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, : Scholastic Testing Service.
- Tschirner, E., & Heilenman, L. K. (1998). Reasonable expectations: Oral proficiency goals for intermediate-level students of German. *The Modern Language Journal*, 82(2), 147–158.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Vygotski, L. S. (1978 [1934]). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford : Oxford University Press.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère : l'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London : Tavistock Publications.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

Annexes

Annexe 1



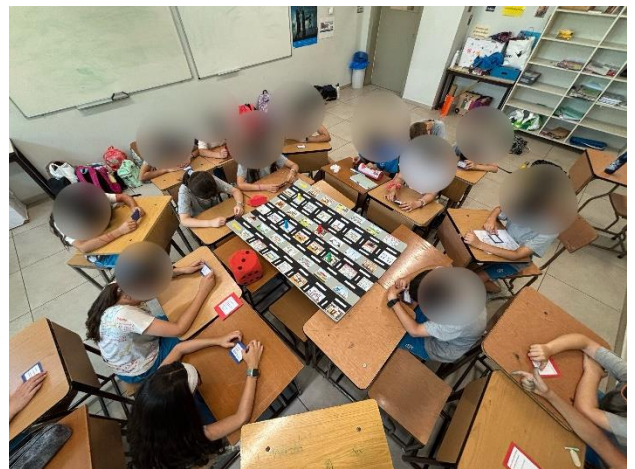
Annexe 2



Annexe 3



Annexe 4



Annexe 5

