



**HAL**  
open science

# Jeu de société et évaluation dans l'apprentissage des langues

Julien Agaësse

► **To cite this version:**

Julien Agaësse. Jeu de société et évaluation dans l'apprentissage des langues. 7e colloque international Game Évolution CIGE, Antoine Chollet, Philippe Lépinard, May 2023, En Ligne, France. hal-04626608

**HAL Id: hal-04626608**

**<https://hal.science/hal-04626608>**

Submitted on 27 Jun 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



7ème Colloque International Game Evolution

## Jeu de société et évaluation dans l'apprentissage des langues

**Agaësse Julien**

Université de Tokyo

Julien.agaesse@gmail.com

### Résumé :

---

Utilisé depuis l'antiquité dans l'enseignement-apprentissage, de nombreuses recherches et formations mettent en avant les avantages du jeu ces dernières années dans différents environnements de formations. Que ce soit avec la ludologie, la gamification, la ludicisation, les jeux sérieux ou les jeux de société, de nombreux enseignants-chercheurs organisent leurs dispositifs d'enseignement-apprentissage autour du ludique. Dans cet article, nous revenons sur les notions de plaisir et d'évaluation dans l'utilisation de jeux de société utilisés comme média dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage de français langue additionnelle (FLA). Nous introduisons dans un premier temps des éléments théoriques sur le jeu et sur l'évaluation. Dans un second temps, nous présentons un dispositif d'enseignement-apprentissage de FLA que nous avons développé avec des jeux de société en version physique et en version numérique, ce qui nous amène dans un troisième temps à discuter des moyens de concilier jeu et évaluation dans ce type de dispositifs pédagogiques en nous appuyant sur le vécu d'étudiants japonais.

### Mots-clefs :

---

Jeu de société, jeu de société numérique, *PLAY System*, plaisir, évaluation, français langue additionnelle, enseignement-apprentissage

## 1 INTRODUCTION

Le nombre de sorties des jeux de société s'est développé ces dernières années et l'intérêt pour les jeux de société s'est accru depuis le début de la pandémie du COVID et les confinements<sup>1</sup>. De nombreuses sociétés proposent également des versions numériques de ce type de jeux sur des sites internet tels que *Board Game Arena* (<https://en.boardgamearena.com/>) ou des plateformes dédiées au jeu telles que *Steam* (<https://store.steampowered.com/?l=french>). Avec la quantité importante de nouveaux jeux de société qui sortent chaque année, les enseignants peuvent régulièrement enrichir leur ludothèque et proposer des supports ludiques variés, innovants et riches en contenus socioculturels, historiques ou conceptuels. Cette grande variété offre ainsi davantage de possibilités aux enseignants pour implémenter des jeux dans leurs dispositifs pédagogiques.

Depuis plus de dix ans, nos recherches portent sur l'emploi de jeux de société dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage de langues additionnelles ou LA (Douglas Fir Group, 2016) et plus précisément du français langue additionnelle (FLA). Nous étudions notamment les émotions que des étudiants japonais manifestent quand ils jouent à des jeux de société, le degré de plaisir qu'ils peuvent ressentir en jouant et l'évolution de leur confiance en soi ou en leurs capacités en FLA (Agaësse, 2022a, 2022b, 2018).

Lorsque l'on utilise des jeux de société pour faire pratiquer le FLA à des apprenants, deux éléments semblent s'opposer : le plaisir que procure ce type d'activité et l'évaluation des compétences et des connaissances en FLA. Autrement dit une question se pose sur le fait qu'« une pratique qui n'a pas d'objectif éducatif peut avoir des effets éducatifs » (Brougère, 2017, p. 4) et sur l'évaluation des « effets éducatifs » des jeux (*Ibid.*).

Nous proposons alors la problématique suivante : dans des dispositifs dans lesquels l'enseignant utilise des jeux de société, comment engager davantage les apprenants dans des processus évaluatifs et intégrer l'évaluation pour mesurer leur engagement et leurs progrès dans le développement de leurs compétences en FLA ?

Dans un premier temps, pour mieux comprendre les notions de jeu et d'évaluation, nous introduirons ces notions. Dans un deuxième temps, nous présenterons un dispositif que nous avons mis en place pendant l'automne 2022 et l'analyse que nous avons faite des retours des étudiants qui ont participé à des séquences de jeu. Dans un troisième temps, nous discuterons de ces résultats pour savoir si évaluation et plaisir peuvent coexister dans l'utilisation de jeux de société.

---

<sup>1</sup> Pour plus de détails, voir les articles suivants : <https://urlz.fr/kGpV> ou <https://urlz.fr/kGpS>.

## 2 ÉLÉMENTS THEORIQUES

### 2.1 APPORTS DE LA NEUROBIOLOGIE SUR LE JEU

Dans nos dispositifs pédagogiques, nous implémentons des jeux de société dans nos dispositifs pour aider à faire émerger un sentiment de plaisir chez les apprenants et ainsi les motiver à pratiquer le FLA. C'est la raison pour laquelle nous présentons ci-dessous la notion de *PLAY System*.

Panksepp et Biven (2012) ont déterminé sept circuits nommés les *basic affective systems* ou circuits émotionnels de survie (Agaësse, 2022a) : le *SEEKING System*, le *FEAR System*, le *RAGE System*, le *LUST System*, le *CARE System*, le *PANIC/GRIEF System* et le *PLAY System*<sup>2</sup>. Ces circuits produisent des neurotransmetteurs à différents niveaux du cerveau qui influencent nos comportements. Nous ne détaillerons pas ici chacun de ces systèmes, bien qu'ils puissent aider à mieux comprendre les comportements des apprenants dans des dispositifs pédagogiques (voir Panksepp et Biven, 2012). Dans nos recherches sur les liens entre jeu et émotions (Agaësse, 2022a), nous nous sommes particulièrement penché sur le *PLAY System*.

Au sujet du jeu, Panksepp et Biven ont démontré que le besoin de jouer n'était pas appris, mais inné :

*Even when young rats have been kept in total isolation from the time their eyes and ears open at about 2 weeks of age, until the age of 25 days (a time when socially housed rats begin to exhibit the play impulse), they do not become clearly depressed. Instead, their urge to play has been building up, and they play normally, with great enthusiasm, within second of being paired with another rat (Ikemoto & Panksepp, 1992). This, we can conclude that the urge to play is not learned. It is innate.*<sup>3</sup>

(2012, p. 423)

---

<sup>2</sup> Ces termes pourraient être traduits ainsi : système RECHERCHE, système PEUR, système COLÈRE, système ENVIE, système SOIN, système PANIQUE/CHAGRIN, système JEU. Cependant, ces traductions ne nous semblent pas refléter le sens de ces termes en anglais, que nous avons par conséquent décidé de garder dans leur langue d'origine.

<sup>3</sup> Notre traduction : Même quand de jeunes rats ont été maintenus dans un isolement total depuis l'ouverture de leurs yeux et de leurs oreilles, à l'âge de 2 semaines environ, jusqu'à l'âge de 25 jours (moment où les rats vivant dans un environnement social commencent à manifester l'envie de jouer), ils ne deviennent pas visiblement déprimés. Au contraire, leur envie de jouer s'est développée, et ils jouent de manière naturelle, avec beaucoup

Bien qu'ici il s'agisse de rats, Panksepp explique qu'il existe une similitude dynamique chez les mammifères, dont l'homme et la femme, et que le *PLAY System* est un processus primaire avec des pulsions sociales qui seraient génétiquement déterminées (*Ibid.*). Le *PLAY System* est « une émotion sociale qui détermine une action sociale et il repose sur le contact social et les interactions avec autrui » (Agaësse, 2022a, p. 113). Cette action sociale se base sur un jeu ou un contact, comme des enfants qui s'amassent les uns sur les autres. Ici, la notion de « non-rentabilité » est essentielle. Il s'agit donc de prendre du plaisir et de s'amuser à travers des interactions ludiques entre personnes ou de jouer, sans que ces « jeux » ne soient en aucun cas soumis à des règles, ainsi qu'à l'objectif de gagner ou perdre, ce qui n'est pas sans rappeler la différence en anglais entre *play*, le jeu en général, et *game*, le jeu à règles (Plastow et al., 2009). Selon Panksepp et Biven (2012), jouer est un besoin inné et la réciprocité est un facteur essentiel sans lequel il ne peut pas fonctionner. Ainsi, les interactions et le contact social avec les personnes qui entourent un individu sont primordiales, à l'instar des échanges entre personnes qui doivent être de même nature ou partagés. De plus, le *PLAY System* apprend aux enfants à savoir quand coopérer ou concourir, c'est-à-dire à s'habituer aux règles à suivre pour se comporter en société (*Ibid.*). Panksepp et Biven expliquent qu'il convient aux parents de comprendre l'importance de maintenir le meilleur équilibre possible des émotions dites, dans l'usage courant, « positives », ce qui pourrait aussi faire partie des tâches d'un enseignant dans des dispositifs pédagogiques avec des apprenants. En outre, « un enfant excessivement studieux ou sérieux peut avoir un *PLAY system* peu actif et pourrait alors rencontrer des difficultés pour comprendre les règles sociales et savoir par exemple quand coopérer, rivaliser ou, comme nous l'avons dit, se mettre en retrait ou laisser un individu gagner » (Agaësse, 2022a, p. 114). Le *PLAY System* ne peut donc fonctionner naturellement que quand une personne est habituée à l'environnement dans lequel elle se situe.

Si d'après Panksepp la notion de non-rentabilité est essentielle pour que le *PLAY System* fonctionne correctement, il convient de réfléchir à la manière d'aider les apprenants à prendre du plaisir et quel type d'évaluation utiliser dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage des LA. La notion de plaisir n'est que très peu citée dans le *Cadre européen commun de référence des langues* (CECRL, 2001) avec quatre occurrences dont deux qui se répètent concernant la lecture et l'utilisation de la langue pour son plaisir personnel. Dans le volume complémentaire du CECRL (2018), elle n'apparaît qu'une seule fois. Elle se situe dans

---

d'enthousiasme, dans la seconde qui suit leur rencontre avec un autre rat (Ikemoto & Panksepp, 1992). Nous pouvons donc en conclure que l'envie de jouer n'est pas apprise. Elle est innée.

l'encadré « Lire comme activité de loisir » pour « lire pour son plaisir » (*Ibid.*, 2018, p. 41). Pourtant, le plaisir est important pour encourager les apprenants à s'investir dans leur apprentissage, puisque quand une personne en ressent en réalisant certaines activités, sa motivation intrinsèque (voir Deci et Ryan, 1985) l'encourage à en faire d'autres du même type qui peuvent engendrer à nouveau ce sentiment (Tcherkassof et Frijda, 2014). Dans des dispositifs pédagogiques, le jeu est souvent mis en avant par de nombreux chercheurs pour le plaisir qu'il peut faire émerger (Lavigne, 2022 ; Agaësse, 2022a, 2018, 2017 ; Alvarez, 2018 ; Brougère et Silva, 2016 ; Hourst, 2016 ; Silva, 2008 ; Brougère, 2005). Différents supports de jeu de société proposés à des apprenants peuvent ainsi activer leur *PLAY System* et faire émerger davantage de plaisir.

## 2.2 DU JEU DE SOCIÉTÉ DANS DES DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE

Les recherches sur le jeu sont transdisciplinaires, puisqu'elles touchent de nombreux domaines tels que l'histoire (Huizinga, 1951), la sociologie (Callois, 1967), la neurobiologie (Panksepp et Biven, 2012), la philosophie (Henriot, 1973), l'éducation (Brougères, 2005) et la didactique des langues (Silva, 2019). Du fait de cette transdisciplinarité, définir ce qu'est le jeu n'est pas simple. Nous n'en discuterons pas dans cet article bien que cela puisse être essentiel (voir Agaësse, 2009). Nous donnons cependant certains éléments pour mieux concevoir les intérêts de son utilisation dans des dispositifs pédagogiques.

Le jeu et le jeu de société proposent de nombreux avantages pour aider les apprenants à développer leurs compétences en LA et ce depuis de nombreux siècles. Platon considère par exemple le jeu comme un moyen d'aider les enfants à devenir de bons citoyens en préconisant ceci : « n'usez donc pas de violence envers les enfants, faites plutôt qu'ils s'instruisent en jouant » (traduit et cité par Rabecq Maillard, 1969, cité par Chamberland et Provost, 1996, p. 8). Dans l'un des *Colloques* d'Erasmus, *Astragalismos sine talorum lusus*, ce dernier nous raconte une partie d'osselets pendant un cours d'anatomie (Stevens, 1978). Plus récemment, De Grandmont (1995), chercheuse en orthopédagogie<sup>4</sup>, souligne l'importance du jeu pour se déconnecter de la réalité et pour construire, déconstruire et reconstruire sa propre réalité sans contraintes. Brougère (2005) ajoute que le jeu permet de dépasser certains blocages psychologiques, ce que Hourst (2016) souligne en mettant en évidence une diminution de l'anxiété des apprenants et une dédramatisation de l'environnement d'apprentissage, ce qui

---

<sup>4</sup> Domaine qui porte sur les procédés et méthodes qui peuvent aider des apprenants confrontés à des difficultés ou des troubles d'apprentissage.

favorise l'émergence du plaisir à réaliser des activités. L'apprentissage d'une nouvelle langue peut parfois s'avérer être une expérience traumatisante pour certains apprenants (Zheng, 2008). En se basant sur les recherches de Rodi et al. (2022), on peut donner l'exemple d'un Japonais qui étudie le FLA dont les difficultés peuvent être nombreuses et de types variés. Nous en citons quelques-unes ci-dessous :

- phonologique : le son /r/ ou les voyelles nasales n'existant pas dans sa langue ;
- morphologique : les Japonais utilisant des idéogrammes dans leur système d'écriture, ou les relations graphèmes-phonèmes du FLA ;
- syntaxique : les structures verbales japonaises ne se plaçant pas de la même manière qu'en français.

Bruner explique par ailleurs que « le jeu fournit l'occasion d'essayer des combinaisons de conduites qui, sous les pressions fonctionnelles, ne seraient pas tentées » (cité par Brougère, 2005, p. 56). Dans un dispositif de LA et en fonction des contextes, l'emploi du jeu peut donc aider les apprenants à moins s'inquiéter du fait de se tromper et à interagir davantage avec leurs camarades et diminuer l'émergence d'une anxiété liée à des difficultés d'acquisition langagière (Agaësse, 2022a).

De nombreuses études démontrent la valeur pédagogique des jeux. Rodi et al. (2022), en s'appuyant sur différentes recherches, insistent particulièrement sur les éléments suivants :

*La valeur pédagogique relevée par nombre d'études réside principalement dans l'engagement cognitif suscité par un phénomène de motivation (Alvarez et al., 2017 ; Nemessany, 2020 ; Dreimane, 2019 ; Yıldırım & Sen, 2019). Il [le jeu] permet une structuration, une consolidation et un transfert des connaissances (Romero et al., 2016), la transmission de compétences transversales (créativité, expression individuelle, autonomie et capacité d'adaptation) et, finalement, il encourage les performances et accroît l'estime de soi (Wrzesien & Alcaniz Raya, 2010 ; Nemessany, 2019).*  
(Ibid. p. 20)

Ainsi, le jeu peut encourager les apprenants à s'engager dans des activités et à se motiver à les réaliser tout en renforçant leur estime de soi et en leur permettant de développer des compétences que ce soit concernant la langue ou le discours, mais aussi pour développer des manières de travailler ou de s'adapter. Ces facteurs nous ont alors encouragé à proposer des jeux de société à des apprenants.

Menant des recherches sur leur utilisation dans des dispositifs pédagogiques de FLA sur le sujet, nous proposons la définition suivante des jeux de société qui sont :

*une activité culturelle de loisir à laquelle s'adonnent [traditionnellement<sup>5</sup>] au moins deux personnes [réelles ou virtuelles] qui peuvent être amenées à jouer l'une avec l'autre, ou comme adversaires. Elles auront accepté en début de partie les mêmes règles afin d'atteindre le but fixé par celles-ci en utilisant le matériel qui compose le support, en utilisant des stratégies, et enfin en admettant le fait de pouvoir perdre ou gagner avec l'intervention d'une part de hasard. (Agaësse, 2009, p. 33)*

Dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage dans lesquels un enseignant veut utiliser des jeux de société, pour remporter une partie, un ou des joueurs-apprenants vont collaborer, s'affronter ou tricher (Silva, 2008) après avoir dans un premier temps accepté les règles du jeu et les conséquences de cette partie.

Bien que le jeu semble faire émerger le plaisir chez les apprenants, réfléchir aux moyens d'évaluer les productions des apprenants et leurs progrès en FLA, mais aussi de les aider à effectuer eux-mêmes un retour réflexif sur leurs actions et leurs productions langagières s'avère être important pour l'enseignant.

### **2.3 PLAISIR ET EVALUATION**

D'après Panksepp et Biven (2012), le plaisir, que peut engendrer un *PLAY System* qui fonctionne correctement chez une personne, fait oublier à celle-ci le degré de rentabilité ou de performance de ses actions. Il convient de considérer les « dimensions sociales, politiques, sociopsychologiques et épistémologiques » de l'évaluation (Huver et Springer, 2011, p.10). Huver et Springer ajoutent qu'après avoir été davantage sommative, l'évaluation en didactique des langues est devenue plus certificative dans les années 2010 avec une « variable économique et utilitariste » (*Ibid.*, p. 52) et des paliers à atteindre, ce que le CECRL a aidé à renforcer en engendrant « un lissage des pratiques [d'évaluation] recentrées autour de la fonction certificative » (*Ibid.*, p. 86). Ce type d'évaluation aurait alors davantage trait à la rentabilité de l'enseignement-apprentissage d'une langue qu'au développement des compétences individuelles des apprenants. D'après Huver et Springer, le risque de ce type d'évaluation est d'enfermer les apprenants dans des catégories limitées.

---

<sup>5</sup> Ici nous précisons traditionnellement car de plus en plus de jeux de société « solo », c'est-à-dire jouable à une personne, sont publiés ces dernières années, alors qu'auparavant ils étaient moins nombreux : <https://www.topito.com/top-shopping-jeux-societe-solo>, consulté le 31 janvier 2023.

En tant qu'enseignant-chercheur, nous nous questionnons alors sur la place à donner à l'évaluation dans des dispositifs pédagogiques de jeu de société et comment la concilier avec la notion de plaisir. L'évaluation sommative et l'évaluation certificative nous apparaissent quelque peu contradictoires avec la perspective émergentiste et énaïve que nous souhaitons mettre en place dans nos dispositifs (voir Agaësse, 2022a). L'objectif pour un apprenant n'est pas d'atteindre une langue donnée, puisqu'elle « est considérée comme système ou variation » (Chaplier et Narcy-Combes J-P, 2020), il est de construire sa propre langue, d'où une tension qui peut apparaître entre un contexte de recherche et un contexte institutionnel (scolaire, universitaire) dans lequel la performance et la rentabilité sont souvent au cœur des formations (Agaësse, 2022a). Pour le FLA par exemple, chaque apprenant construit son propre français et progresse de manière différente de ses camarades (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019). C'est la raison pour laquelle nous rejoignons Huver et Springer (2011) quand ces chercheurs encouragent la réflexion sur l'évaluation formative et le développement d'outils d'auto- ou de coévaluation chez les apprenants. Cette tâche demande une « renégociation des places et des statuts au sein de la classe et, donc, un travail important sur les représentations » (*Ibid.*, p.83) dans le but de former les apprenants à s'évaluer. L'évaluation formative est présente dans le CECRL (2001) avec le portfolio européen des langues (PEL) qui souhaite encourager « les apprenants à faire régulièrement la mise à jour de leur autoévaluation pour chaque langue et à l'archiver » (*Ibid.*, p. 22). Ce travail peut les encourager à se responsabiliser dans leur apprentissage mais aussi à avoir un retour réflexif sur leur emploi de la langue (Masciotra *et al.*, 2008).

### **3 PLACE DE L'EVALUATION DANS LE JEU**

Mettre en place un système d'évaluation lorsqu'une activité de jeu de société est proposée à des apprenants n'est pas une chose aisée car l'enseignant doit trouver les moyens de rester juste et objectif (Huver et Springer, 2011). Le contexte et l'environnement socioculturel dans lequel se situe un enseignant est essentiel (Agaësse, 2022a) mais il convient aussi de considérer différents facteurs qui nous semblent essentiels :

- Pourquoi évalue-t-on ?
- Quand évalue-t-on ?
- Qu'évalue-t-on ?
- Comment évalue-t-on ?

Ces éléments sont importants pour l'enseignant car ils lui permettront d'avoir une base pour construire ses outils évaluatifs.

### 3.1 POURQUOI EVALUER ?

Au début des années 2010, le besoin pour un enseignant de corriger, voire d'éliminer, les productions non conformes des apprenants est encore important (Huver et Springer, 2011). Huver et Springer expliquent cependant l'importance de repenser la dynamique des processus de l'apprentissage « qui tiendrait compte de la singularité du sujet apprenant. » (*Ibid.*, p. 47) Ils présentent notamment la pédagogie de l'intégration de Roegiers dans laquelle sont mises en avant « la contextualisation, la recherche de la différenciation et l'attention aux particularités » (*Ibid.*, p. 54). Qui plus est, Huver et Springer expliquent que la compétence ne se réduit pas à acquérir des connaissances ou des savoir-faire, ou à appliquer simplement des règles et des connaissances. Il convient alors de tenir compte de « la mise en jeu d'un répertoire de ressources [...] qui suppose de convoquer et d'articuler [les compétences] de manière inédite et originale » (*Ibid.*, p. 57). Ce travail permet de réaliser des actions dans différentes situations « mais aussi de repérer et de construire/déconstruire/reconstruire ces familles de situation. Par conséquent, le savoir-agir est au cœur même de la compétence. » (*Ibid.*) L'évaluation est donc un travail à réaliser afin de vérifier si un apprenant a les capacités de savoir transférer, intégrer et mobiliser ce dont il a besoin pour communiquer.

### 3.2 QUAND EVALUER ?

Nous pensons que trois types d'évaluations complémentaires peuvent être proposées aux apprenants. Une évaluation en amont faisant suite à une activité inspirée de la classe inversée (voir Liria *et al.*, 2019) et deux évaluations après le jeu : un portfolio (Huver et Springer, 2011) et un essai à rédiger par les apprenants pour qu'ils portent un retour réflexif sur ce qu'ils ont fait (Masciotra, 2008).

#### 3.2.1 Évaluer avant

Une évaluation réalisée avant de jouer peut aider les apprenants à mieux entrer dans les parties et à vérifier la bonne assimilation des règles. Dans un premier temps, en amont de chaque séance de jeu, l'enseignant peut ainsi mettre en place un système s'inspirant de la classe inversée (voir Liria *et al.*, 2019). Sous forme de devoir avant le prochain cours pendant lequel un jeu sera mis en place, l'enseignant peut par exemple demander aux apprenants de visionner une vidéo de la chaîne *YouTube* québécoise *Es-tu game* expliquant les règles et le fonctionnement de ce jeu (<https://www.youtube.com/watch?v=Qbm7kqcc8ds>). Les apprenants répondent à un questionnaire Google form en français afin de vérifier leur compréhension. Pour les aider dans ce travail, l'enseignant peut également mettre à disposition des étudiants un PDF avec les règles (adaptées ou non) et quelques expressions ou du vocabulaire spécifique au jeu. Dans deuxième temps, on pourra faire un retour avec les

apprenants au début de chaque séquence de jeu afin de s'assurer de la bonne compréhension des règles et de la capacité des apprenants à réemployer des ressources langagières qui leur auront été données en amont (voir Tableau 1) et qui auront été pratiquées lors de différentes activités de systématisation. Cette évaluation est de type formatif, car elle donne la possibilité aux apprenants de vérifier par eux-mêmes ce qu'ils peuvent utiliser ou non parmi ces ressources langagières, leur compréhension d'un document vidéo en français ou du fonctionnement du jeu. Jouer au jeu de société pendant le cours sera aussi pour les apprenants une manière de s'autoévaluer ou de se co-évaluer avec leurs camarades sur ces éléments et sur ses compétences en FLA pour ensuite pouvoir interagir et jouer avec leurs pairs.

### **3.2.2 Évaluer après**

Huizinga explique que le jeu est « *capable néanmoins d'absorber complètement le joueur* » (1951, p. 34). Par conséquent, bien qu'Huver et Springer expliquent qu'une personne évalue sans cesse les situations dans lesquelles elle se situe (2011) et bien qu'un joueur puisse évaluer différentes situations de jeu, il semble pourtant complexe pour un apprenant absorbé par le jeu de prendre le temps d'autoévaluer ses compétences en FLA. En revanche, une évaluation à la fin d'une partie de jeu de société, avec une auto- ou une coévaluation sur leurs comportements et sur leur réemploi des ressources langagières proposées en amont par l'enseignant, pourrait être propice pour aider les apprenants à comprendre quand ils se sont trompés. En effet, évaluer à la suite des jeux de société permet de ne pas casser les dynamiques qui se mettent en place pendant des parties. Qui plus est, mettre en place l'évaluation après la partie pourrait encourager l'enseignant à ne plus « faire la chasse » aux productions non conformes des apprenants (Huver et Springer, 2011), car s'il intervient pendant une partie pour corriger les productions des apprenants, son action peut casser une dynamique et gêner les joueurs. En prenant de la distance, il peut faire un retour avec les apprenants sur leurs autoévaluations pour le cas échéant prévoir des activités de remédiation.

### **3.3 QU'ÉVALUE-T-ON ?**

Si on utilise un jeu dans un but éducatif, cela reste-t-il un jeu ? (cf. Brougère, 2017)

Avant de proposer un jeu de société, l'enseignant doit choisir les objectifs pédagogiques (pragmatiques, linguistiques ou socioculturels) qu'il veut proposer aux apprenants (Huver et Springer, 2011) et les éléments qu'il souhaite évaluer. Comme pour toute autre type d'activité, le type de jeu de société proposé est donc lié au contenu des apprentissages, aux savoirs et savoir-faire apportés afin d'accompagner les apprenants dans leur progression (*Ibid.*). De manière générale, lorsque nous proposons un jeu à des apprenants, nous leur

présentons des objectifs pragmatiques, linguistiques et socioculturels tels qu'ils sont présentés pour deux jeux dans le tableau ci-dessous<sup>6</sup>.

<i>Pandémie</i>	<i>Les aventuriers du rail France</i>
	
Jeu coopératif	Jeu compétitif / coopératif
<b>Objectifs pragmatiques</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discuter entre joueurs, collaborer pour prendre des décisions,</li> <li>- Proposer et partager ses idées et expliquer ses choix,</li> <li>- Nuancer ses propos, convaincre ses camarades,</li> <li>- Oraliser ses actions, etc.</li> </ul>	
<b>Objectifs linguistiques</b>	
<b>Ressources langagières :</b>	
<p><u>Expressions utiles pour dire ou partager son opinion :</u>            Quel/Quelle/Quels/Quelles ..... veux-tu éliminer ? Tu veux éliminer quoi ?            Je pense que c'est ... Je crois que ... Je suppose que ...            À mon avis, ...            D'après moi, ... /Selon moi, ...            Je partage ton avis. / Je ne partage pas ton avis / Je suis du même avis que toi.</p> <p><u>Organiser son discours avec des connecteurs logiques :</u>            Ajouter une idée : de plus, ensuite, par ailleurs, d'autre part            Renchérir : surtout, non seulement, mais encore, bien plus            Parallélisme : d'une part ..., d'autre part ...            Illustration : par exemple, d'ailleurs, en particulier, notamment            Hypothèse : si, à condition que, supposons que            Condition : si, à condition que, dans la mesure où            Cause : puisque, parce que, car, c'est que            Conséquence : par conséquent, donc, c'est pourquoi            Équivalence : c'est-à-dire, en d'autres termes, ou encore            Opposition : mais, cependant, pourtant, néanmoins</p>	
<b>Lexique :</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulaire thématique de la pandémie et du monde médical ;</li> <li>- Noms des villes du monde en français.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Noms des villes et géographie de la France, pays frontaliers</li> <li>- Vocabulaire du chemin de fer (rail, wagons, ligne, etc.)</li> </ul>
<b>Objectifs socioculturels</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le monde médical</li> <li>- La géographie mondiale</li> <li>- La thématique de la pandémie</li> <li>- La Covid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La géographie française</li> <li>- L'histoire des transports ferroviaires en France</li> <li>- La francophonie</li> </ul>

Tableau 1 : Présentation des jeux

<sup>6</sup> Ce tableau est un exemple et la liste des objectifs peut être complétée.

Dans ce tableau, bien que les objectifs pour la morphosyntaxe soient les mêmes pour les deux jeux, les objectifs linguistiques et socioculturels sont différents puisqu'ils correspondent à la thématique de chacun des supports. Les objectifs pragmatiques tout comme les ressources langagières ont été présentées avant les jeux (à l'écrit et à l'oral) et les apprenants les ont pratiquées lors d'activités de systématisation variées. Nous avons par exemple mis en place au début de chaque cours des activités de conversation sur l'actualité de la semaine passée pour qu'ils s'habituent à utiliser les divers éléments langagiers avant de pouvoir les réemployer pendant les jeux de société. Pour ce qui est du lexique, les étudiants ont pu le découvrir et le pratiquer avec les activités de compréhension orale faites à la maison avant les jeux.

### **3.4 COMMENT EVALUER ?**

Quand des apprenants jouent à un jeu de société, l'évaluation n'est pas facile à mettre en place pour l'enseignant. Non seulement il est complexe de pouvoir évaluer d'un point de vue pédagogique les effets d'une activité de jeu (Brougère, 2017) comme nous l'avons dit supra, mais les étudiants peuvent aussi être répartis en plusieurs groupes plus ou moins nombreux.

Nous avons vu qu'une activité s'inspirant de la classe inversée peut être utile afin d'encourager une auto et co-évaluation chez les apprenants et de faire un retour avant de jouer, pour les encourager à réfléchir sur ce qu'ils ont compris en français sur le fonctionnement du jeu, mais aussi pour vérifier leurs connaissances, leurs savoir-faire et leurs savoir-agir qu'ils ont commencé à assimiler dans leur pratique des différentes ressources langagières introduites précédemment.

Nous ajoutons ici le portfolio et l'essai comme outils d'évaluation pour que les apprenants s'autoévaluent sur l'évolution de leurs compétences en FLA, avec notamment le réemploi des expressions ou du vocabulaire proposés, sur leurs comportements vis-à-vis de leurs camarades et sur le plaisir qu'ils peuvent ressentir en jouant à des jeux de société.

#### **3.4.1 Le portfolio :**

Un portfolio leur permet de faire un bilan de leurs actions pendant les jeux, mais aussi de les aider réfléchir à leur emploi du FLA, par exemple sur leurs échanges avec leurs camarades, ainsi qu'à développer et construire leurs compétences de jeu mais aussi de communication (Huver et Springer, 2011). Nous parlons ici d'évaluation consciente de ses propres productions chez une personne, ce qui se rapproche du *Free won't* de Al Hoorie (2014), c'est-à-dire une prise de recul qui permet à une personne, quand elle parle par exemple, d'aller contre certains automatismes s'activant inconsciemment en choisissant de poursuivre ou non ses actions. Ce retour réflexif (Masciotra et al., 2008), autrement dit cette évaluation consciente, peut aider les apprenants à analyser leurs productions pour comprendre ce qui a

marché ou non dans leur utilisation de la langue afin de réaliser certains ajustements (Agaësse, 2022a). Ce recul sur leurs productions peut également être complété par l'enseignant qui a pour tâche de penser en amont aux formes d'évaluations qu'il souhaite mettre en place dans ses dispositifs, de réfléchir à qui évalue, à qui est évalué, quand on évalue, quels outils on souhaite utiliser et quelle est leur pertinence. Le contenu du portfolio peut certes porter sur les aspects linguistiques et discursifs de la langue, sur les compétences à communiquer, sur les processus d'apprentissage (Huver et Springer, 2011), mais aussi sur son degré de confiance en soi et ses capacités, ce que Bandura nomme le sentiment d'efficacité personnel (voir Bandura, 1997-2007). Qui plus est, en mettant en place une co-évaluation, l'enseignant peut encourager les apprenants à aider leurs camarades à progresser dans le réemploi des ressources langagières et des compétences proposées par l'enseignant. C'est un travail qui peut les faire interagir davantage et travailler sur leurs émotions (Agaësse, 2022a), ainsi que les aider à avoir davantage confiance en leurs capacités, ce qui rendrait leur *PLAY System* plus actif (Panksepp et Biven, 2012). En jouant plusieurs fois au même jeu de société ou à des jeux de types similaires, les apprenants peuvent également comparer leurs comportements, leurs progrès et être davantage conscients des difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans l'emploi de leur FLA.

### **3.4.2 L'essai :**

Proposer un essai final comme évaluation permet aux apprenants de rédiger à l'écrit ce qu'ils ont vécu pendant les jeux, ainsi que d'avoir un certain recul pour essayer d'analyser ce qui s'est passé pendant les parties. L'objectif était dans un premier temps qu'ils réfléchissent sur ce qu'ils avaient apprécié ou non dans les jeux (type de jeu, de support - physique ou numérique -, d'adversaires - intelligence artificielle ou enseignants natifs). Avoir accès à ce type d'informations est important, car nous l'avons vu supra, lorsqu'une personne ressent du plaisir en réalisant une activité, ici un jeu de société, cette personne peut vouloir refaire une activité du même type pour retrouver le plaisir qu'elle a ressenti (Tcherkassof et Frijda, 2014), ce qui peut également aider l'enseignant à remettre en place ce type d'activité. Dans un deuxième temps, les apprenants ont la possibilité d'évaluer leurs compétences en FLA, particulièrement leur réemploi des ressources langagières et leurs compétences à partager, structurer et expliquer leurs idées, ainsi qu'à argumenter leur choix ou à se mettre d'accord avec leurs camarades.

Réaliser un retour écrit permet également à l'enseignant d'être conscient des difficultés rencontrées par les apprenants (linguistiques, communicatives ou psychologiques par exemple) et d'analyser leurs progrès que ce soit concernant le développement de leurs

compétences en FLA, l'évolution de leur confiance en soi ou le degré de plaisir qu'ils peuvent ressentir en pratiquant certaines activités. Tous ces éléments vont aider l'enseignant à améliorer ses dispositifs d'enseignement-apprentissage.

## 4 EXEMPLE DE DISPOSITIF

### 4.1 MISE EN PLACE

En 2022, nous avons mis en place des séquences de jeu de société avec les deux jeux présentés supra (voir Tableau 1), *Pandémie* et *Les aventuriers du rail*. Nous avons mis en place les trois types d'évaluations présentés : classe inversée, portfolio et essai. Nous proposons ci-dessous l'analyse de la synthèse des retours que nous avons obtenu des huit étudiants japonais qui ont suivi une fois par semaine un cours de FLA de conversation de niveau supérieur (B1 +) à l'Université de Tokyo, soit treize cours au total pendant le semestre. Pour la plupart, leur objectif était de poursuivre le développement de leurs compétences en FLA. Dans notre dispositif pédagogique, deux types d'étudiants étaient présents, des étudiants de première année ayant étudié le FLA avant l'université dont certains ont habité en France, et des étudiants de deuxième année qui ont choisi le FLA à leur entrée à l'Université de Tokyo. Ces étudiants ont pu jouer au même jeu lors de deux séquences successives comme indiqué sur la figure ci-dessous.

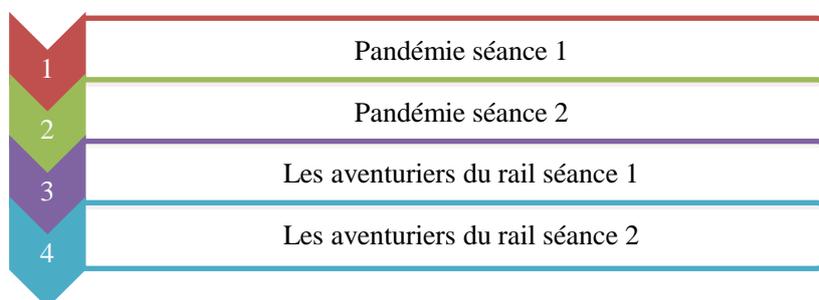


Figure 1 : Déroulement des séances

Au début de chaque séance, nous avons fait un retour sur le travail de compréhension qu'ils avaient à effectuer avant le cours pour vérifier leur assimilation du fonctionnement des jeux et leur compréhension d'un document audio en français. Ce retour était aussi un moment pour encourager les étudiants à réemployer les ressources langagières qui leur avaient été présentées en amont (voir Tableau 1). Cette activité nous a permis, en tant qu'enseignant, d'évaluer leur capacité à utiliser ces éléments langagiers. À la fin des séquences, nous leur avons demandé de faire leur autoévaluation avec un portfolio simplifié qui avait pour but d'aider les étudiants à avoir un retour réflexif sur les activités réalisées (Al Hoorie, 2014 ; Masciotra *et al.*, 2008). Ils ont ainsi pu avoir l'occasion de réfléchir à leur comportement

(écoute de l'autre, aide apportée à l'autre), à leurs compétences discursives (proposer des idées, les nuancer, concilier) et à l'évolution de leurs compétences en FLA et à celles de leurs camarades (réemploi des ressources langagières proposées oralement ou par écrit aux apprenants, autocorrection, aide apportée à leurs camarades dans leur emploi de leur FLA). À la fin du semestre, nous leur avons demandé de rédiger un essai toujours dans le but de les amener à réfléchir à ce qu'ils avaient vécu et ressenti pendant les séances de jeu, mais aussi pour qu'ils prennent conscience des difficultés qu'ils avaient rencontrées et des progrès qu'ils avaient réalisés.

#### 4.2 RESULTATS DES AUTOEVALUATIONS DES ETUDIANTS

Dans cette sous-partie, nous présentons l'analyse synthétique des autoévaluations que les étudiants ont réalisées.

Dans les essais rédigés et dans les portfolios<sup>7</sup>, nous avons pu retrouver différents facteurs évoqués précédemment. Une étudiante a par exemple évoqué que le jeu l'a aidée à s'engager pleinement dans l'activité puisqu'elle a eu « l'impression de voyager » pendant le jeu *Les aventuriers du rail* et d'être « dans autre monde, détaché du réel ». Elle a également évoqué qu'elle voudrait y « jouer encore si [elle en avait] une occasion », ce qui souligne une envie de rejouer pour ressentir à nouveau le plaisir que le jeu lui a procuré comme le disent Tcherkassof et Frijda (2014). Cette envie de rejouer se confirme aussi avec les propos de deux autres étudiants : « nous pouvons jouer à plus de jeux qui peuvent améliorer notre vocabulaire français » et « les jeux sont plus efficaces pour améliorer nos compétences en français, surtout à l'oral. C'est pourquoi je propose que nous jouions à des jeux ». Un étudiant a souligné qu'« on peut aussi s'amuser à ce cours. En effet, en faisant non seulement des activités sérieuses, mais aussi des activités amusantes, on peut plus facilement et plus joyeusement apprendre le français. [...] J'ai été motivé plus à m'entraîner au français pour m'amuser plus aux jeux. » Le jeu l'a par conséquent encouragé à pratiquer davantage son FLA.

Le travail d'autoévaluation des étudiants les a aidés à comprendre qu'ils ont pu améliorer certaines compétences, telles que « leur capacité d'écouter et de lire le français en regardant la vidéo et en lisant » les règles avant les cours avec le travail de classe inversée. Une personne a ajouté qu'il « était intéressant de connaître les règles et d'essayer de jouer avec [leurs] amis ». Certains étudiants ont également « essayé de [s]'améliorer en étudiant le PDF sur Google Classroom avant le cours », ce qui montre chez eux une certaine motivation à pratiquer le

---

<sup>7</sup> Les citations des étudiants, qui ont répondu en français sont laissées telles qu'ils les ont écrites. Le lecteur pourra y observer quelques productions non conformes.

FLA avec des jeux de société par leur investissement en amont des séquences. Bien que nous ayons mis en place des activités pour aider les étudiants à évaluer leur compréhension des fonctionnements des jeux, quelques-uns ont cependant souligné qu'ils auraient aimé assister à une démonstration avant de jouer pour mieux comprendre les jeux.

Concernant les difficultés rencontrées, les étudiants se sont parfois trompés dans leur emploi du français comme un étudiant le dit : « j'ai réalisé des fautes fréquentes de la grammaire que j'avais ignorées ». Cependant, cet étudiant en a pris conscience en faisant son autoévaluation. Il a aussi appris de certaines de ses difficultés sur l'emploi des « connecteurs comme “ainsi” et “lorsque” », pour « expliquer structurellement et concrètement des situations et [ses] idées » ou pour « parler avec [ses] camarades sur les stratégies parce que les enseignants étaient devant [lui]. »<sup>8</sup>

Les étudiants semblent avoir également considéré les progrès qu'ils ont réalisés comme d'apprendre « à communiquer dans la vie quotidienne », d'avoir « pu améliorer [leur] français en jouant à des jeux et en ayant des conversations avec [leurs] camarades de classe [...] tout en s'amusant » ou aussi d'avoir pu « exprimer structurellement » leurs idées ou de mieux les organiser avec des connecteurs logiques : « je devais communiquer logiquement mes idées à mon partenaire ». L'un des étudiants a même dit avoir été surpris de se rendre « compte qu'[il] parle plus couramment le français lorsqu'[il] joue à des jeux comme *Pandémie* et *Les Aventuriers du Rail*, car [il doit] dire à [son] partenaire ce qu'[il] pense de manière concise pour jouer de manière compétitive ». En évaluant leur progrès, les étudiants ont pris conscience d'avoir acquis de nouvelles connaissances comme une personne qui a « appris des vocabulaires des expressions des émotions » et acquis des compétences : « en essayant d'expliquer et d'utiliser des expressions, je suis devenu [capable] de l'exprimer de plus en plus ».

Les retours des étudiants dans les portfolios confirment le fait qu'ils ont aimé les jeux mais certaines réponses montrent qu'il leur fallait parfois un temps d'adaptation quand ils commençaient un nouveau jeu de société. Ils ont répondu avoir eu une meilleure compréhension de l'autre et un esprit d'ouverture plus important d'une séance à l'autre et surtout entre les deux séances des *aventuriers du rail*. Nous avons noté une amélioration pour oser partager ses idées et les expliquer plus importante entre les deux séances de *Pandémie*, qui était le premier jeu auquel ils ont joué.

---

<sup>8</sup> Pour certaines parties des *aventuriers du rail*, les étudiants ont joué avec des enseignants natifs du français.

Certaines des réponses des étudiants semblent ainsi confirmer un besoin d'adaptation quand ils découvrent un nouveau jeu, parce que quand le jeu changeait, nous avons analysé que les étudiants étaient gênés dans leur progression, particulièrement pour deux d'entre eux. Pour structurer son discours ou parler en continu par exemple, les réponses des étudiants permettent d'observer un progrès entre chaque séance du même jeu. Cependant, lors des premières parties ils ont semblé avoir rencontré plus de difficultés. Nous retrouvons également ce facteur quant aux actes de parole « évaluer, comparer et argumenter ses choix ». Ces difficultés peuvent venir du fait qu'ils n'avaient pas encore une compréhension suffisante des règles des nouveaux jeux ou qu'ils jouaient par groupe de deux et qu'ils changeaient de partenaire quand nous changions de jeu de société.

## **5 DISCUSSION**

Globalement, nous avons analysé que les étudiants étaient plus à l'aise dans les secondes séquences de jeu que lors des premières. Le fait qu'ils comprennent davantage les règles les a amenés à ressentir davantage de plaisir et à discuter en FLA avec leurs partenaires. Proposer différents systèmes d'évaluation aux étudiants leur a permis de mieux jouer en ayant connaissance du fonctionnement des jeux avant la première séquence. Qui plus est, leur portfolio et leur essai leur ont permis de porter une réflexion sur leur apprentissage (Masciotra *et al.*, 2008). Le fait de leur proposer des autoévaluations entre et après les parties ont également aidé à ne pas gêner le déroulement des parties. Dans celles-ci, nous pouvons noter que les étudiants ont pris conscience de certaines de leurs difficultés, de leurs envies, de leurs compétences et aussi des progrès qu'ils ont pu réaliser.

Dans leurs essais et dans leurs portfolios, les étudiants ont confirmé ce que nous avons observé : ils se sont sentis plus à l'aise et plus confiants pendant les jeux car ils comprenaient mieux le fonctionnement des jeux. D'une part, ils ont déclaré que la version numérique des jeux les avait aidés à mieux entrer dans le jeu, à ne pas toujours trop penser aux règles parce que certaines actions étaient automatisées. Ainsi, ils ont apprécié de jouer d'abord sur *Steam*. D'autre part, ils ont apprécié de jouer sur les versions plateau parce qu'ils pouvaient manipuler le matériel et qu'ils avaient une vue d'ensemble de tout le matériel, alors que le plateau n'était pas entièrement visible sur la version numérique de *Pandémie*. Ainsi, ils pouvaient mieux vérifier la situation au fur et à mesure que le jeu progressait pour mettre en place leurs stratégies. De plus, les élèves ont indiqué qu'ils pouvaient communiquer plus facilement avec la version physique des jeux, même lorsqu'ils jouaient en équipe contre un enseignant qui pouvait les entendre parler de leurs stratégies. Ils ont également apprécié de jouer contre une

autre personne pour deux raisons. La première était que dans *Les aventuriers du rail*, l'IA du jeu était très faible et qu'il était trop facile de gagner, ce que tous les étudiants ont souligné (malheureusement, la difficulté du jeu ne peut être modifiée sur Steam). Le second était la présence du professeur-adversaire pendant les parties avec le même jeu dont ils pouvaient observer le visage, qui pouvait les aider à comprendre les règles du jeu et qu'ils pouvaient écouter parler en français. Ils ont également ajouté que la présence des enseignants les aidait à s'améliorer car ces enseignants pouvaient les corriger dans leur utilisation du français. Par conséquent, la présence d'un enseignant parmi les étudiants pendant les jeux les a amenés à s'investir davantage dans les parties et à être plus motivés pour gagner, mais aussi à attendre un soutien de la part de l'enseignant, notamment un retour sur leur utilisation du français.

## **6 CONCLUSION ET PERSPECTIVES**

Nous avons pu confirmer qu'une fois le fonctionnement des jeux mieux maîtrisés, les étudiants observés ont une confiance en soi plus importante, ils s'investissent davantage dans les parties et ils prennent plus de plaisir à pratiquer le FLA avec leurs camarades, tout en prenant conscience de différentes difficultés ou des compétences qu'ils ont pu développer en jouant. Jeu et évaluation peuvent donc coexister à condition que celle-ci ne gêne pas l'évolution des parties. Une première évaluation en amont pour aider à la découverte des jeux puis des autoévaluations après les parties, les portfolios et l'essai, ont permis aux étudiants de prendre conscience de leurs difficultés mais aussi des progrès qu'ils ont pu faire en français ou dans leur capacité à exprimer, organiser et communiquer leurs idées.

Il reste cependant deux facteurs importants sur lesquels nous souhaiterions prolonger cette recherche. Le premier concerne ce que les différences de niveaux des apprenants et la répartition des groupes de jeu pourrait engendrer dans leurs émotions (gêne, stress, timidité) et comme comportements chez les joueurs. Le second est de réfléchir aux moyens de concilier l'utilisation de l'auto ou de la co-évaluation dans des dispositifs pédagogiques où l'on considère la progression des compétences en FLA d'un apprenant de manière individuelle et répondre aux demandes administratives des établissements scolaires et universitaires qui amènent souvent les enseignants à réaliser des évaluations sommatives ou certificatives.

## **Références**

Agässe, J. (2009), *Le jeu de société dans la classe de français langue étrangère*, mémoire de master en didactique des langues étrangères, Université catholique de l'Ouest.

- Agaësse, J. (2017), « Les jeux de société et la didactique des langues : À vous de jouer ! », *Revue japonaise de didactique du français*, 12(1&2), p.194-204.
- Agaësse, J. (2018), « Les émotions dans la classe de langue étrangère », *Revue japonaise de didactique du français*, 13(1&2), p. 6-19.
- Agaësse, J. (2020), « Comportement des étudiants japonais lors de l'emploi du français avec des jeux de société : Une étude de cas à l'Université de Tokyo », *Revue japonaise de didactique du français*, 15(1&2), p.7-25.
- Agaësse, J. (2022a), *Le jeu des émotions dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage : Une perspective éactive et émergentiste de l'enseignement-apprentissage du français langue additionnelle au Japon avec des jeux de société*, Thèse de doctorat en didactique des langues, Université Toulouse 2 Jean Jaurès.
- Agaësse J. (2022b), « Développer des environnements affectivement sécurisants pour des apprenants de langues additionnelles avec des jeux de société », *Revue japonaise de didactique du français*, 17(1&2), p. 59-75.
- Al Hoorie, A. H. (2014), "Human agency: Does the beach ball have free will?" In I. P. D. Z. Dörnyei (Éd.), *Motivational Dynamics in Language Learning*, p.55-72, Multilingual Matters.
- Alvarez, J. (2018), « La ludopédagogie », *LECTURES•CULTURES*, 10, p. 29-31.
- Bandura, A. (1997-2007), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck.
- Berthoz, A. (2015), « Empathie : Un regard scientifique sur les bases de la relation à l'«autre» », *Diasporiques*, 29, p.22-29.
- Brougère, G. (2005), *Jouer/Apprendre*, Economica.
- Brougère, G. (2017), « Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], vol.36, n°2, <https://journals.openedition.org/apliut/5652>.
- Brougère, G., & Silva, H. (2016), « Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères », *Synergies Mexique*, 6, p.57-68.
- Bruner, J. (1983), *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, PUF.
- Callois, R. (1967), *Les jeux et les hommes, le masque et le vertige*, Gallimard.
- Chamberland, G., & Provost, G. (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Presses de l'Université du Québec.
- Chaplier, C. et Narcy-Combes, J-P. (2020), « Comportements transculturels, production translangagière et réflexion didactique ». *Actes du Colloque international Approches critiques des identités culturelles dans l'espace public : Comment sortir de la tour d'ivoire ?* [En ligne] <https://blog.u-bourgogne.fr/aci2020/wp-content/uploads/sites/122/2021/01/Narcy-CombesChaplier-full-article.pdf>.
- Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier.

- Conseil de l'Europe, (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum press.
- De Grandmont, N. (1995), *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*, Les Éditions LOGIQUES.
- Douglas Fir Group (The). (2016), “A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world” *The Modern Language Journal*, 100 (supplement), 19-47.
- Henriot, J. (1973), *Le jeu* (3<sup>e</sup> édition), Synonyme-S.O.R.
- Hourst, B. (2016), *Au bon plaisir d'apprendre* (4<sup>e</sup> édition), Éditions du mieux-apprendre.
- Huizinga, J. (1951), *Homo ludens – Essai sur la fonction sociale du jeu*, Gallimard.
- Huver, E. & Springer, C. (2011), *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*, Didier.
- Liria, P., Oddou, M., Eid, C. (2019), *La classe inversée*, CLE International.
- Lavigne, M. (2022), « La ludopédagogie, acteurs et idéologie », *OpenScience* [En ligne] <https://www.openscience.fr/Ludopedagogy-actors-and-ideologie#>.
- Masciotra, D., Roth, W.-M., & Morel, D. (2008), *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*, De Boeck.
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019), *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*, Relier théorie et pratiques, Didier.
- Panksepp, J., & Biven, L. (2012), *The Archaeology of Mind: Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*, New-York. W. W. Norton & Company.
- Rodi, M., Dherbey Chapuis, N., Geoffre, T. & Alvarez, L. (2022a), « Faciliter l'accès à l'apprentissage du français pour tous au sein de parcours adaptables de jeux éducatifs numériques », *Alsic* [En ligne], Vol. 25, n° 1, URL : <http://journals.openedition.org/alsic/6065> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.6065>
- Silva, H. (2008), *Le jeu en classe de langue*, CLE International.
- Silva, H. (2019), « Jeu et didactique francophone des langues et des cultures (2008-2018) », In Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.), *La recherche en didactique du FLE/S : vers une connaissance globale stratégique – Le français dans le monde – Recherches et applications*, 66, p.172-185.
- Stevens, M.-A. (1978), « Les jeux des écoliers à l'époque de la Renaissance », *Réseaux - Revue interdisciplinaire de philosophie morale et politique/Communication sociale et éducation*, 32-33-34, p. 53-59.
- Tcherkassof, A., & Frijda, N. H. (2014), « Les émotions : Une conception relationnelle ». *L'Année psychologique*, 114(3), p.501-535.
- Zheng, Y. (2008), « Anxiety and Second/Foreign Language Learning Revisited », *The Canadian Journal of New Scholars in Education*, vol 1, [en ligne] [https://www.researchgate.net/publication/272507492\\_Anxiety\\_and\\_Secondforeign\\_Language\\_Learning\\_Revisited](https://www.researchgate.net/publication/272507492_Anxiety_and_Secondforeign_Language_Learning_Revisited).