

Analyse d'une situation a-didactique ludo-éducative en classe de FLE



Şeref Kara

Université Uludağ, Bursa, Turquie
serefk@uludag.edu.tr

Jonathan Broutin

Université Uludağ, Bursa, Turquie
jbroutin@uludag.edu.tr

Reçu le 07.04.2015/ Evalué le 27.05.2015/ Accepté le 17.08.2015

Résumé

Ce travail a pour objectif d'analyser qualitativement les interactions au sein d'une situation a-didactique ludo-éducative centrée sur un jeu de société numérique. En se basant sur la théorie des situations didactiques, particulièrement sur la notion de milieu, nous avons pu mettre en évidence les phénomènes liés à la dévolution, et à la décontextualisation du savoir par les apprenants, objectif consécutif à la résolution du problème construit en amont de la séance par l'enseignant dans une phase de contextualisation du savoir. Le travail a permis de repérer les qualités et les carences du milieu mis en place ainsi que les améliorations à apporter dans la finalité d'en faire à long terme une situation fondamentale. Par ailleurs, nous avons pu constater le potentiel de la présence du jeu dans une séquence didactique de FLE.

Mots-clés : théorie des situations didactiques, activité ludo-éducative, interaction, analyse conversationnelle

**Fransızca yabancı dil sınıfında eğitsel amaçlı olmayan oyun odaklı bir ortamın
incelenmesi**

Özet

Bu çalışmanın amacı, yaygın dijital bir oyun üzerine kurulu a-didaktik (doğrudan bilgi aktarımını hedeflemeyen) bir ortamdaki etkileşimleri niteliksel olarak çözümlenektir. Didaktik durumlar kuramını, özellikle de çevre kavramını temel alarak, öğrencilerin bilgiyi bağlamın dışına taşıyabilme ve aktarabilmeleriyle ilgili olguları ortaya koymaya çalıştık. Bu bilginin bağlamla ilişkilendirilmesi aşamasındaki ders süresince kurgulanan sorunun çözümlenmesi için ardışık bir hedefdir. Çalışmamız, mevcut çevrenin yeterlilik ve eksikliklerinin yanında eğitim ortamında uzun vadede yapılabilecek iyileştirmeleri saptamayı da sağladı. Ayrıca Fransızca yabancı dil öğretiminde oyun etkinliğinin ne denli verimli olduğunu da gördük.

Anahtar sözcükler: didaktik ortamlar kuramı, masa oyunu, etkileşim, konuşma çözümlenmesi.

Analysis of an a-didactic situation through a board game in a French class as a foreign language

Abstract

The purpose of this study is to qualitatively analyze the interactions in an a-didactic situation based on a common digital game. Having based the study on learning environment theory, particularly the environment concept, we have suggested the phenomena regarding students' development of knowledge, the contextualization of this knowledge and then the decontextualization of the knowledge by the students with the purpose of solving the problem built by the teacher. This study has enabled us to reveal not only the efficiency and limitations of the existing environment but also the improvements that could be done in the learning environment in the long-term. We have also realized the potential of including a game activity in a French class as a foreign language.

Keywords: theory of didactic situations, board game, interactions, conversational analysis

1. Introduction

1.1. Apprendre en jouant : des apports du jeu à l'analyse de l'activité ludo-éducative

De nombreux travaux et recherches académiques ont déjà démontré les apports et ses vertus éducatives de la pratique du jeu au sein des différentes disciplines scolaires enseignées. Ainsi les chercheurs de domaines différents comme Huizinga (1951), Château (1954), d'Erikson (1977), Caillois (1958), Piaget (1976), entre autres, ont établi diverses classifications de jeu propres à leur disciplines et à des tranches d'âges différentes. Cette pluralité de définitions et de typologies fera dire à Brougère (2005) « Il faut bien admettre qu'il n'y a pas un savoir unifié sur le jeu, qu'au sein même des disciplines, les discours restent pluriels (...) Le jeu est ainsi devenu une valeur avant d'être un thème de recherche. » Il suggère ainsi de considérer, afin de définir et de caractériser un jeu (en tant qu'activité ludique), les éléments qui gravitent autour de la pratique de ce dernier. Il s'exprimera ainsi pour sortir de cette incapacité à unifier les classifications : « Il me semble plus intéressant de saisir la tension entre l'attitude ludique, la dimension subjective de l'expérience et le versant objectif de situations, de dispositifs qui permettent l'investissement ludique ». C'est donc à partir de cette affirmation que nous avons décidé d'analyser les apports d'un jeu dans une classe de FLE en étudiant la situation dans laquelle l'activité est pratiquée. On dira que cette activité est ludo-éducative puisqu'elle associe jeu et enseignement. Cette étude aura donc pour finalité non pas de démontrer les apports du jeu en classe de FLE, mais de fournir des pistes aux enseignants pour optimiser et analyser les activités ludo-éducatives qu'ils mettront en place. Dans le domaine de la didactique toute discipline

confondue, l'analyse d'une activité ludo-éducative (intégrant sur le jeu) passe par la Théorie des Situations Didactiques de Guy Brousseau (1998).

1.2. L'intégration du jeu en classe de langue passe par un contrat didactique dans une situation a-didactique.

Dans sa théorie des situations didactiques, Brousseau (1998 : 58) distingue trois types de situation. Les situations didactiques qui sont des situations dont la finalité est d'enseigner, les situations non-didactiques, qui sont dépourvues d'intention d'enseignement (apprendre à faire du vélo par exemple). Il distingue enfin un troisième type de situation : la situation a-didactique dans laquelle l'apprenant n'est pas conscient de l'intention d'enseigner du professeur. Dans cette situation les décisions de l'apprenant ne sont pas guidées par la lecture des intentions du professeur mais par la «logique» du problème. Sensevy (2001 : 202-224) s'exprimera ainsi pour caractériser une situation a-didactique idéale :

Dans les situations a-didactiques, les interactions des élèves avec le milieu sont supposées suffisamment prégnantes et adéquates pour qu'ils puissent construire des connaissances, formuler des stratégies d'action, valider des savoirs en utilisant les rétroactions de ces milieux sans que leur activité ne soient orientée par la nécessité de satisfaire aux intentions supposées du professeur.

L'acceptation de la situation a-didactique, dans laquelle le jeu est présent, par l'apprenant implique que ce dernier accepte et intègre « les règles du jeu » qui sont explicites et inhérentes au jeu ainsi que les règles qui sont implicites. Selon Brousseau (1998 : 61) le contrat didactique est « l'ensemble des obligations réciproques et des sanctions que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose à propos de la connaissance en cause ». L'acceptation de ce contrat didactique dans une situation a-didactique a pour but de faire évoluer le triangle didactique et ce, en accordant au jeu une place centrale. Cette évolution va permettre à l'apprenant et à l'enseignant de jouer leur rôle respectif tel qu'il est défini dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001). En effet l'apprenant doit être un acteur social qui interagit et qui coagit, afin de mener à bien des tâches. L'enseignant, lui, est un organisateur d'activités et un médiateur. La transmission de la situation didactique dans laquelle le jeu tient une place primordiale passe par l'acceptation d'un contrat didactique. Pallotti (2002) définit le terme de contrat didactique en le transposant en classe de langue. : « Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente(nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les

autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants. ». Si l'existence du contrat didactique est indispensable à toute mise en place de situation a-didactique, il est nécessaire de pouvoir modéliser et analyser les interactions qui s'opèrent au sein de celle-ci. Cette modélisation passe par la notion de milieu.

1.3. Jouer c'est apprendre dans une situation a-didactique régie par un contrat didactique

Quand on joue, on accepte de respecter des règles qui sont explicites et implicites, on assume une responsabilité. Quand un apprenant joue, il devient un acteur qui prend des décisions, qui développe des stratégies afin de résoudre des problèmes. Jouer c'est agir librement tout en acceptant des règles. C'est donc agir, décider librement dans un système qui lui est régi par des règles. Ce qui fera dire à Brougères (2005) "jouer, c'est décider". Jouer c'est aussi découvrir et apprendre. L'ensemble des caractéristiques d'une situation de jeu et des phénomènes qui gravitent autour est très analogue aux caractéristiques de la dévolution dans une situation a-didactique. Cette dévolution s'effectuera si les apprenants adhèrent à l'activité ludique proposée en respectant les termes du contrat didactique. La dévolution dans une situation centrée sur le jeu se décompose en plusieurs étapes : dévolution des règles du jeu, dévolution de la finalité du jeu, dévolution du lien de cause à effet, dévolution de l'anticipation de la solution, dévolution de la formulation etc.

1.4. Modélisation d'une activité centrée sur le jeu : la notion de milieu

Dans notre étude l'activité est centrée sur un jeu de société dans laquelle un apprenant joue avec un autre apprenant (partenaire). Quand l'apprenant joue, il interagit avec un système régi par des règles (propres au jeu). Ce système est constitué du jeu et de l'adversaire (le rôle de l'opposant étant rempli par l'intelligence artificielle du jeu). L'apprenant joue afin de gagner et ce, indépendamment des objectifs d'apprentissages. Ce système selon Brousseau (1998 : 89-109) est appelé le milieu. Le milieu est d'une manière générale tout ce qui agit sur l'apprenant, tout ce sur quoi l'apprenant agit et tout ce qui agit avec l'apprenant : « c'est le système antagoniste ». Il est donc tout ce avec quoi l'élève est en interaction. Dans cette situation, l'apprenant joueur devient acteur, il « agit sur le milieu de façon rationnelle et économique dans le cas des règles de la situation » il agit « en fonction de son répertoire de connaissances ». Nous pouvons donc effectuer une première modélisation de l'évolution du triangle didactique telle que nous l'attendons dans lequel le jeu s'intègre et occupe une place centrale. Nous partons du triangle didactique de Brousseau et de Houssaye. En intégrant le jeu au cœur

de la situation, la dévolution (l'explication des règles du jeu) doit permettre de faire entrer l'apprenant dans une situation a-didactique et de le faire interagir avec le savoir en faisant intervenir au minimum l'enseignant qui aura alors un rôle de médiateur. Le but de l'apprentissage étant selon Brousseau (1990 : 322), «que l'élève puisse faire fonctionner ce savoir dans des situations où l'enseignant aura disparu. ». Cette mutation du triangle se fait si et seulement s'il y a dévolution (voir figure 1 ci-dessous).

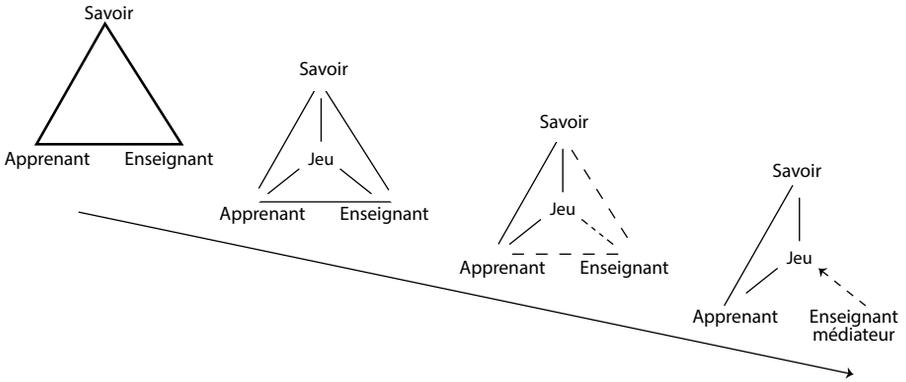


Figure 1. Evolution du triangle didactique pendant la phase de dévolution

Afin d'analyser plus en profondeur les types d'interactions qui ont lieu au cours de cette activité, nous avons modélisé, par l'intermédiaire de la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998 : 106), l'ensemble des interactions au sein d'une situation (figure 2).

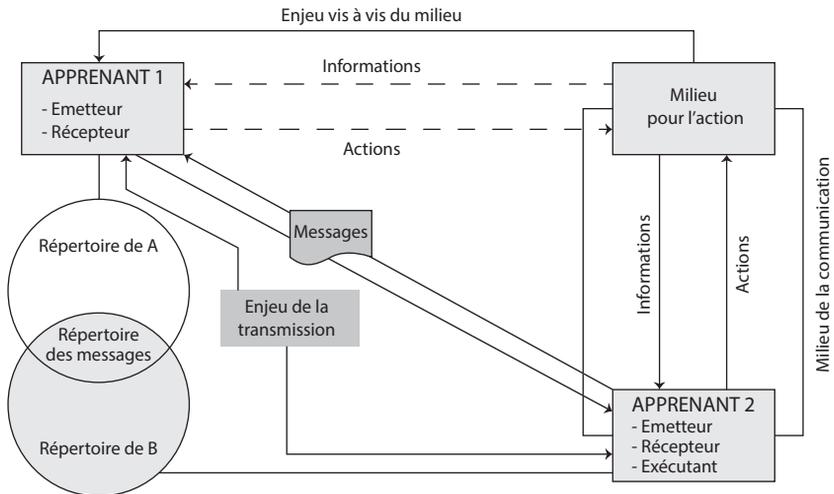


Figure 2. Modélisation

Dans ce schéma deux apprenants ou plus coopèrent ou s'affrontent en interagissant avec le milieu constitué du jeu de société et de l'enseignant. Les échanges d'un apprenant avec le milieu sont classés en trois grandes catégories selon Brousseau (1998) qui sont imbriquées les unes dans les autres. Les échanges de jugements, les échanges d'informations codées dans un langage, les échanges d'informations non codés ou sans langage (actions et décisions). Les apprenants communiquent entre eux sous le contrôle des codes linguistiques. L'enjeu de la communication s'exprime par les rétroactions qu'exercent l'un des deux interlocuteurs sur l'autre pour s'assurer qu'ils se sont compris. Chacun des apprenants utilisera et partagera son répertoire et ses connaissances linguistiques. Dans ce type de situation, Brousseau (1998) souligne l'importance de « la qualité du jeu avec le milieu afin d'assurer et de maintenir la pertinence et la richesse du discours des élèves, la fréquence d'emploi qu'il suscite dans les communications, la possibilité d'analyser les messages produits ».

1.5. Le caractère évolutif d'un milieu : la notion de variable didactique

Quand une situation-problème est résolue, les apprenants retournent à un état d'équilibre stable vis-à-vis du savoir, l'enseignant peut faire évoluer le milieu en déséquilibrant le rapport au savoir et ce, en changeant une variable didactique. Les apprenants entrent alors dans une nouvelle phase de déséquilibre, une nouvelle dévolution doit s'opérer afin de retourner à un nouvel état stable avec un état de connaissances différent de l'état de connaissance antérieur. On retrouve ici le modèle constructivisme de Piaget (voir figure 3 ci-dessous).

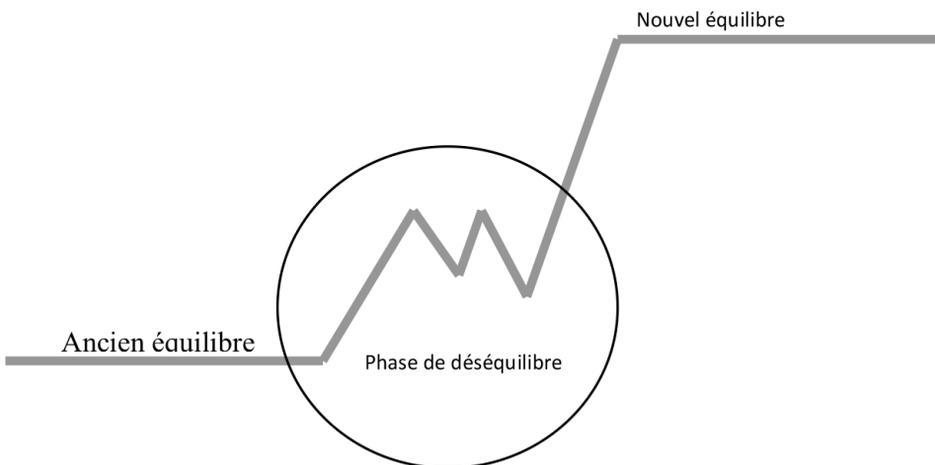


Figure 3. Principe fondamentale du constructivisme de Piaget

Brousseau (1998) définit une variable didactique de la manière suivante :

« Un champ de problèmes peut être engendré à partir d'une situation par la modification des valeurs de certaines variables qui, à leur tour, font changer les caractéristiques des stratégies de solution (coût, validité, complexité...etc.)[...]Seules les modifications qui affectent la hiérarchie des stratégies sont à considérer (variables pertinentes) et parmi les variables pertinentes, celles que peut manipuler un professeur sont particulièrement intéressantes : ce sont les variables didactiques. »

2. Méthodologie de la recherche

2.1. Objectifs

Cette étude a pour but d'analyser les interactions au sein d'une situation a-didactique centrée sur le jeu de société « Qui est-ce ? » dont l'objectif est de trouver un personnage, choisi par l'ordinateur parmi 24 personnages, en posant des questions sur son apparence physique. La table de jeu est diffusée sur un TNI. Pour effectuer cette analyse, nous utiliserons la technique de l'analyse conversationnelle de Gumperz (1964) pour décrire les dites interactions couplée à la théorie des situations didactiques afin de rendre compte de l'évolution du milieu avec lequel les apprenants agissent. Le but de cette séance est de permettre aux apprenants de consolider le savoir-faire suivant : décrire une personne, (ses caractéristiques physiques, ses vêtements) et d'être capable d'utiliser les formes de questions en particulier la forme avec l'inversion du sujet et du verbe. Nous pourrions également constater les phénomènes de dévolution et l'évolution du milieu en changeant une variable didactique au cours de l'activité. Le contexte des échanges sera analysé grâce à la méthode S.P.E.A.K.I.N.G. L'ensemble des analyses sera donc de type qualitatif étant donné que l'on s'intéresse spécifiquement aux interactions au sein d'une situation.

2.2. Contexte des échanges

Les participants sont 24 apprenants de FLE au sein de la classe préparatoire de l'école supérieure des langues étrangères rattachée à l'Université d'Uludag. Cette Université se situe dans la ville de Bursa en Turquie. Les étudiants sont tous turcs ; donc on est dans une situation endolingue. En outre, ils ont tous suivi une formation en anglais dans leur cursus scolaire (environ 10 ans), ce qui est susceptible de représenter un obstacle didactique. Les étudiants ne sont pas en compétition, le classement au sein de la classe en termes de résultats n'a aucune incidence administrative par la suite et ne conditionne en rien le passage à l'université. L'ambiance de classe est excellente. L'enseignant, âgé de 33 ans, est natif donc les apprenants ne peuvent pas avoir recours à leur langue maternelle pour communiquer avec lui. Pour chaque apprenant le milieu

est constitué de tous les autres apprenants, de l'enseignant, du TBI, des images des personnages, du livre ressource « Le Nouveau Taxi ».

2.3. Enregistrement des échanges et constitution du corpus

Les échanges sont enregistrés par une caméra qui permettra d'analyser également les interactions non verbales si celles-ci s'avèrent pertinentes. Les échanges seront ensuite transcrits afin de constituer un corpus dépourvu au maximum d'éléments subjectifs. Pour cela la transcription sera réalisée par deux groupes isolés. Le corpus final sera constitué uniquement des éléments communs aux deux transcriptions.

3. Données

3.1. Modélisation de la situation ludo-éducative a-didactique

Nous adaptons et modélisons à partir du schéma des interactions de Brousseau (figure 2), le milieu tel qu'il est pour chacun des apprenants (figure 4) ci-dessous. Dans notre situation, les apprenants sont en collaboration et sont opposés à l'IA (intelligence artificielle) du logiciel. Pour chaque apprenant nous pouvons donc considérer que le milieu est constitué des 23 autres apprenants, de l'interface du logiciel, de l'enseignant et des ressources documentaires annexes comme la méthode intitulée « Le nouveau Taxi A1 »

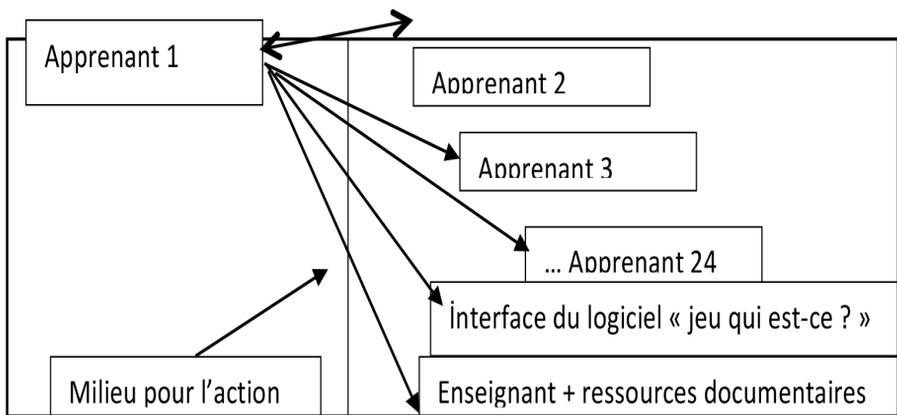


Figure 4. Modélisation du milieu pour l'action pour chacun des apprenants

Les 24 apprenants vont, pour résoudre la situation problème à savoir poser des questions pertinentes éliminant le plus possible de personnages (possibilités) à chaque question, mettre en commun leur répertoire de connaissances. Dans notre cas le

répertoire concernera le lexique se rapportant aux couleurs, aux parties du corps, aux vêtements, aux caractéristiques physiques. On peut schématiser cette mise en commun de répertoire de la façon suivante (figure 5 ci-dessous), Rn désignant le répertoire de connaissances de l'apprenant n par exemple.

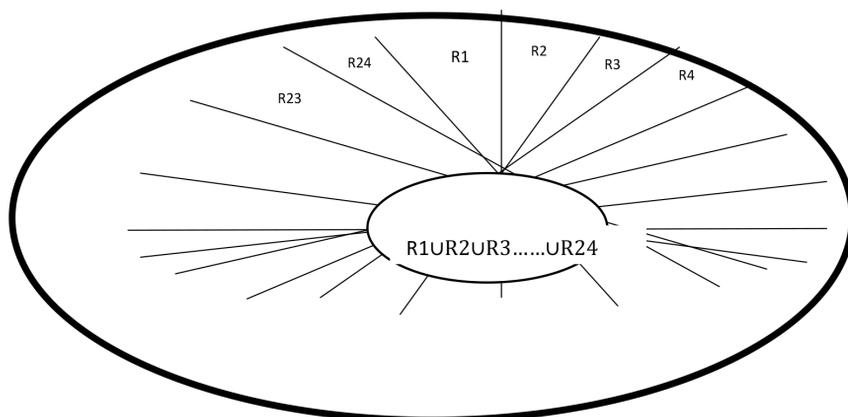


Figure 5. Modélisation de la mise en commun des répertoires lexicaux des 24 apprenants

Dans cette modélisation, les différents répertoires de chaque apprenant ne sont pas strictement identiques, ceci pour symboliser l'hétérogénéité du groupe.

3.2. Quantification du corpus

L'enseignant détient le tiers des tours de parole qui n'est donc pas monopolisée, mais contrôlée. Les apprenants du groupe sont tous des apprenants parleurs, même si le taux de participation est très hétérogène. Les principaux apprenants parleurs sont Mert (12 T.P), Izel (10 T.P). Le groupe se manifeste par des rires de détente (TP11) et par l'énoncé collectif de la solution du jeu (TP53). Le corpus peut se décomposer en 5 parties distinctes. Nous noterons la position des tours de parole pour les situer dans l'ensemble du corpus. Les prénoms des apprenants ont été modifiés.

3.3. Première partie : instauration de la dévolution

L'enseignant dans un tour de parole volumineux explique les règles du jeu et demande aux apprenants de réfléchir en autonomie par binômes. (TP1). La dévolution de la règle du jeu et de la finalité du jeu s'effectue. On constate que cette dévolution est initiée par le fait que les apprenants se mettent tous au travail sans exception dans la partie "travail en autonomie de 5 minutes" (1) et par l'énoncé de l'accord "d'accord" (TP2)

et du “oui” collectif (TP5). Ce « oui collectif » lui seul ne permettrait pas de valider cette étape de la dévolution. En effet un apprenant peut dire oui et ne pas rentrer dans la situation problème.

3.4. Deuxième partie : l’interaction avec le milieu, une interaction génératrice de co-construction du savoir

Dans cette partie on observe une rupture du contrat didactique effectuée par (Mert) qui s’exprime en turc. En effet l’une des règles implicites est de s’exprimer intégralement dans la langue cible. Cette rupture est gérée par l’enseignant en effectuant une reprise en français. L’apprenant s’exprime à son tour en répétant en français son énoncé. On observe une triade Enseignant/Izel/Mert qui initie une autre étape de la dévolution : la dévolution de la formulation, caractérisée par la validation de la compréhension de l’activité. En effet Izel (TP9) pose une question afin d’éliminer des personnages “Il est grand ?” Mais comme les personnages sont tous grands la situation est conçue comme étant absurde par l’ensemble de la classe ce qui provoque les rires du groupe (TP11) et entraîne la formulation d’une autre question par Izel plus pertinente. La deuxième partie de ce premier tour de jeu est constituée d’une dyade Esmâ/Mert (TP14-22) pour formuler une question. Deniz et Mert co-construisent une question (Est-ce que c’est une fille ?). Dans une troisième partie deux apprenants supplémentaires prennent la parole (Aytu/Sinan) et l’enseignant s’efface peu à peu, ce qui caractérise la dévolution. Aytu et Izel co-énoncent une question (Est-ce qu’elle a des lunettes ?). Le mot lunettes est énoncé par Izel qui a constaté l’hésitation d’Aytu. On a donc une mise en commun du répertoire lexical. La dernière partie de ce tour de jeu débouche sur l’énonciation collective de la réponse par le groupe entier (34) “Marie”

3.5. Troisième partie : une dévolution de formulation asynchrone qui fait évoluer le milieu

Si la première étape de la dévolution, à savoir la dévolution de la règle et de la finalité du jeu a été effectuée par l’ensemble des apprenants, la dévolution de la formulation ne s’est pas faite pour tous les apprenants. Celle-ci est donc asynchrone. Tous les apprenants n’ont en effet pas pris la parole pour tenter de formuler une question. Ce phénomène a pour conséquence de faire évoluer le milieu pour un apprenant qui n’a pas encore effectué sa dévolution de formulation. Pour cet apprenant, le milieu est désormais constitué, entre autre, d’apprenants ayant déjà réalisé leur dévolution de formulation. Au début de ce tour de jeu Mert énonce une question reprise par Izel qui la corrige. Un nouvel apprenant, Tutku, fait alors un signe de la main pour prendre la parole ayant compris la formulation de la question avec « est-ce que ». D’autres

apprenants effectueront leur dévolution de formulation de la même manière sans que l'enseignant n'intervienne. A la fin de la partie l'ensemble des apprenants a pris la parole et/ou a participé à une co-énonciation.

3.6. Quatrième partie : modification du milieu par le changement d'une variable didactique

L'ensemble des questions formulées précédemment par les apprenants sont de deux types : les questions avec une intonation montante (c'est un garçon ?) ou des questions avec la tournure « est-ce que » (Est-ce qu'il est blond ?). L'enseignant va alors choisir de changer une variable didactique en interdisant l'utilisation de ces deux formes aux étudiants. Pour que la consigne soit bien comprise, les apprenants ne connaissant pas à ce stade l'expression de l'interdiction, l'enseignant utilise un code gestuel. Pour aider les étudiants l'enseignant propose aux apprenants de réfléchir au système de questions de la langue anglaise à Adil qui après un bref échange avec son voisin propose la question suivante : « Est-elle une fille ? » Oui c'est une fille. L'enseignant fait le choix d'accepter la question validant l'inversion du sujet en y répondant « Oui c'est une fille » afin de ne pas gêner le repérage de la structure de la question par les apprenants qui se trouvent à ce moment dans une phase de déséquilibre par rapport au savoir. Un autre apprenant (Mert) prend la parole et pose une question (A elle des lunettes). Le milieu à ce moment n'est pas assez riche pour permettre à l'apprenant de formuler une question correcte grammaticalement. L'enseignant intervient et fait remarquer aux apprenants la difficulté de prononciation liée à la présence du hiatus avec une mimique pour favoriser la mémoire didactique et l'évitement nécessaire du Hiatus. Il écrit alors la question au tableau de la manière suivante : « A elle des lunettes » et demande aux apprenants de proposer une solution pour résoudre le problème. Un apprenant consulte son livre regarde un texte et se lève pour écrire « - t - » au tableau. L'enseignant valide la réponse en demandant aux apprenants de répéter pour leur faire remarquer la plus grande facilité de poser la question en intégrant le « t » épheclystique pour effectuer une liaison.

3.7. Dernière partie : l'institutionnalisation

A la suite de ces trois tours de jeu l'enseignant fait prendre conscience aux apprenants par l'intermédiaire d'exercices de reformulations en production orale qu'ils peuvent disposer de trois alternatives pour formuler une question. Les apprenants ont alors reconstruit la connaissance qui permet de résoudre le problème dans une phase finale de synthèse, phase dans laquelle les trois formes du questionnement en français sont écrites au tableau. Cette activité de découverte se déroule en amont

d'une séquence intégrée au manuel « le Nouveau Taxi ». Il ne nous a donc pas semblé pertinent d'inclure du métalangage dans les explications données aux apprenants.

4. Conclusion et perspectives

Cette recherche dont la finalité première est d'évaluer les qualités et les défauts d'une activité ludo-éducative en classe de FLE porteuse d'un savoir contextualisé, se base sur un cadre théorique qui appartient initialement à la didactique des langues. Ce travail nous a permis de constater que la transposition de la théorie des situations didactiques dans le domaine du FLE était pertinente et permettait d'analyser en profondeur les caractéristiques des différents types d'interactions et des phénomènes qui gravitent autour. Ainsi nous avons pu constater que la dévolution de la situation problème était totale. Par ailleurs l'analyse des interactions avec le milieu nous a permis d'observer les phénomènes de co-constructions d'énoncés et des mises en commun des répertoires de chacun des apprenants : les répertoires lexicaux et les répertoires des connaissances grammaticales antérieures. L'ensemble de ces phénomènes permet d'aboutir à la résolution du problème à savoir trouver quelle est le personnage choisi parmi le proposé en posant des questions sur leur apparence physique et vestimentaire propre à chacun. Dans l'ensemble le contrat didactique a été respecté. Les apprenants ont pris la parole à tour de rôle et les chevauchements d'énoncés ont été porteurs de co-énonciations et donc de co-construction. Ils ont donc un impact positif sur le déroulement de l'activité et ne peuvent donc être considérés comme des obstacles. L'ensemble des apprenants a participé et au terme de l'évaluation formative en fin de séance, tous les apprenants ont pu reformuler une question en utilisant la nouvelle alternative de questionnement à savoir l'inversion du sujet et du verbe. On a cependant constaté une micro rupture du contrat didactique lorsqu'un des apprenants s'est exprimé en turc. Cette intervention s'avère néanmoins anecdotique dans le processus global. Nous nous attendions à ce que les connaissances antérieures en anglais des apprenants créent un obstacle didactique notamment dans la place de l'adjectif de couleur (des chaussures jaunes et non des jaunes chaussures). Les productions orales des apprenants nous ont prouvé le contraire. Le milieu bien que grandement améliorable dans des expériences futures, a permis de remplir les objectifs d'apprentissages précédemment définies en limitant les plus possibles la présence et l'intervention de l'enseignant. Le milieu s'est montré suffisamment riche pour générer des co-énoncés attendus de la part des apprenants qui ont permis d'aboutir à la résolution du problème sans que l'enseignant n'intervienne. Cependant lors du changement de la variable didactique, le milieu à lui seul n'a pas permis la résolution du problème de façon complètement a-didactique. Il paraît donc nécessaire de réfléchir d'avantage dans une étude a priori des réactions possibles des apprenants envers le milieu. Ceci nécessitera dans des expériences futures, la mise

en place d'une véritable ingénierie didactique. Celle-ci passera par la définition des variables didactiques influençant directement le déroulement de la résolution du problème.

- variable 1 (v1) : le nombre d'étudiants : réduire le nombre d'apprenants permettrait d'augmenter le volume individuel de parole mais réduirait la probabilité d'obtenir, par la mise en commun des connaissances antérieures et du lexique, la résolution du problème à savoir formuler des questions complètes et correctes permettant de trouver le personnage.
- Variable 2 (v2) : la configuration des apprenants. On pourrait mettre en place une situation dans laquelle un nombre n d'apprenants ne sont plus en collaboration contre l'IA du logiciel, mais opposé à un groupe d'autres apprenants n' . Dans ce cas l'IA est exclue.
- Variable 3 (v3)- Le support de jeu. En relation avec la variable 2, on pourrait utiliser des tablettes tactiles au lieu du tableau numérique interactif. Dans ce cas on pourrait augmenter le nombre de groupes au-delà de deux et l'enseignant pourrait encore davantage s'effacer de la situation pour jouer son rôle de médiateur.
- Variable 4 (v4)- les ressources documentaires mises à dispositions. Dans notre cas, pour rendre la situation plus a-didactique et rendre le milieu (sans intervention de l'enseignant) apte à faire deviner aux apprenants la formulation d'une question contenant le « t » éphelcystique lié à l'inversion du sujet et du verbe, la nature et la richesse des ressources doivent être retravaillées. En effet nous avons constaté une carence du milieu sur ce point précis.

Ainsi la situation a-didactique pourrait être résumée de la façon suivante $F(v1, v2, v3, v4) = \Delta S$, ΔS étant l'écart entre la situation finale initialement prévue et la situation finale réellement obtenue. ΔS doit par définition être le plus petit possible. Pour y parvenir il faut répéter l'expérience avec un autre groupe d'apprenants aux caractéristiques proches du groupe précédent, ce qui est le cas dans notre institution, et ne changer qu'une variable didactique à la fois pour pouvoir analyser de façon fiable les influences de chacune des variables.

Cette étude nous a montré que la théorie des situations didactiques se posait comme un cadre théorique particulièrement adapté aux analyses des interactions dans des activités dont les caractéristiques sont celles préconisées par le CECRL et ouvre les champs à de nombreuses études en FLE sur l'évaluation de l'efficacité de l'intégration d'un jeu donné au sein d'une séquence didactique dans laquelle le jeu tient une place centrale.

Bibliographie

- Brougère, G. 2005. *Jouer/Apprendre*, Paris: Economica- Anthropos.
- Brousseau, G. 1982. *Les objets de la didactique des mathématiques* dans Actes de La Deuxième école d'été de didactique des mathématiques.
- Brousseau, G. 1990. *Le contrat didactique : le milieu Recherches en didactique des mathématiques*. Paris: La pensée sauvage.
- Brousseau, G. 1998. *Théorie des Situations Didactiques*, Grenoble : La pensée sauvage.
- Caillois, R. 1957. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Château, J. 1954. *L'enfant et le jeu*. Paris: Editions du scarabée.
- Conseil de l'Europe C.E., 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Erikson, E. 1977. *Toys and Reasons: Stages in the Ritualization of Experience*. New York: Norton.
- Gumperz, J.J 1964. *Linguistic and social interaction in two communities*.
- Huizinga, J. 1951. *Homo ludens*. Paris: Gallimard.
- Pallotti, G. 2002. *La classe dans une perspective écologique de l'acquisition, Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, URL : <http://aile.revues.org/1395>. [consulté le 05 avril 2015].
- Piaget, J. 1976. *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Sensevy, G. 2001. "Théorie de l'action et action du professeur", *Théories de l'action et éducation*, J.-M. Beaudouin & J.Friedrich, Bruxelles : de Boeck.