

Les activités ludiques dans l'apprentissage de l'argumentation en cours d'expression orale de français

Julie BOHEC

Département de français, Université Fu Jen – Taïwan

Reçu le 20 octobre 2020 | Accepté le 29 décembre 2020

RÉSUMÉ. À l'oral, il importe de pouvoir présenter clairement ses idées et de les justifier, de donner des exemples, y compris dans une langue étrangère. C'est aussi en écoutant les autres que l'on peut progresser. Cependant, les activités proposées pour l'argumentation sont souvent des débats, ce qui manque d'originalité et peut être intimidant. Pour une introduction à l'argumentation orale mais aussi pour aider les apprenants à exprimer et à justifier leurs idées en français, nous avons proposé des jeux aux étudiants spécialistes de français en troisième année. Cette proposition tenait compte de nos connaissances des atouts des activités ludiques et du travail de groupe en classe de langue. Nous en présenterons trois dans cette recherche basée sur les travaux de Plantin concernant l'argumentation. Enfin, nous aborderons le point de vue des apprenants puisque nous avons réalisé des questionnaires pour connaître l'avis des principaux intéressés : les étudiants.

Mots-clés : *activités ludiques, argumentation orale, CECRL, expression orale, travail de groupe,*

ABSTRACT. Orally, it is important to be able to present our ideas and to justify them, to give examples, included in a foreign language. It is also by listening to others that we can improve. However, activities suggested for argumentation are often debates which lacks originality and can be intimidating. For an introduction to oral argumentation but also to help learners to express and to justify their ideas in French language, we suggested games to third year of bachelor degree students whose major is French. This suggestion considered our knowledge of ludic activities and teamwork advantages during foreign language classes. We will introduce three activities in this research based on Plantin's findings concerning argumentation. Finally, we will approach student's point of view since we made questionnaires to know the students' opinion.

Keywords : *CEFR, ludic activities, oral argumentation, oral expression, teamwork*

✉ auteur correspondant : bohecjulie@yahoo.fr

Pour citer cet article (Style APA) : Bohec, J. (2020). Les activités ludiques dans l'apprentissage de l'argumentation en cours d'expression orale de français. *Francisola : Revue indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 5(2), 141-150. doi: 10.17509/francisola.v5i2.32270

1. INTRODUCTION

Les étudiants de troisième année en spécialité français commencent à étudier l'argumentation ; c'est un exercice auquel ils ne sont pas habitués, limités par une culture générale fragile et par une logique des idées incertaine. Aussi, exprimer des idées en français, enchaîner et approfondir des arguments s'avèrent vite d'une grande difficulté.

Les cours peuvent parfois leur sembler rébarbatifs. Pourtant, il importe de savoir transmettre les idées que l'on défend, ce qui leur sera utile dans leur vie professionnelle comme privée. Ainsi, comment peut-on aider les étudiants à construire des arguments lors d'activités ludiques ? Quelles activités basées sur quels principes peut-on adapter et proposer ? Dans un premier temps, nous baserons notre recherche sur les travaux de Plantin et présenterons l'argumentation en classe ainsi que les atouts pédagogiques du travail de groupe et des activités ludiques. Dans un deuxième temps, nous présenterons notre travail en cours d'expression orale et enfin les résultats de cette expérimentation ainsi que la progression des étudiants en contexte universitaire.

La réflexion sur l'argumentation dans le domaine de la didactique du FLE est un phénomène assez récent qui date des années 90. D'ailleurs, en France, les années 60 et 70 étaient assez défavorables à l'étude de l'argumentation (Plantin, 1996, p.11). Les pratiques argumentatives étaient perçues comme des essais de faire illusion pour maîtriser son discours. L'argumentation était aussi opposée aux « déterminismes inconscients » qui influencent profondément la parole. L'époque privilégiait également les « luttes radicales » plutôt que l'argumentation.

Pour le verbe « argumenter », nous retiendrons la définition suivante, du livre *Argumenter avec aisance* (2001) : « justifier le bien-fondé de ce qu'on affirme ou demande par des raisons », « donner à l'autre des motifs d'adhérer ». L'argumentation signifie développer une pensée juste, cela demande d'examiner un problème, de réfléchir,

d'expliquer, de démontrer avec des arguments, de raisonner et de prouver. L'argumentation demande une bonne maîtrise de la langue. Elle peut être utilisée au quotidien. Les nombreux points de vue permettent la tolérance même si l'objectif continue à être de convaincre. Argumenter ne signifie pas fournir une information, une idée ou une opinion, ou commander quelqu'un mais défendre la légitimité de ce qu'on assure par des explications, c'est donner à son interlocuteur des raisons de partager les mêmes idées. Pour convaincre, la personne doit se sentir concernée.

L'argumentation est importante, comme l'indique Plantin (1996, p.18), « toute parole est nécessairement argumentative » puisqu'elles ont pour but d'influer sur le destinataire et de changer son système de pensée (Plantin, 1996, p.18). L'argumentation est aussi nécessaire dans la vie professionnelle afin de faire passer efficacement les idées que l'on soutient. Pour persuader une personne, donner une information n'est pas suffisant, il importe d'argumenter, d'asseoir ce qu'on a dit (Argumenter avec aisance, 2001, p.7). Pour créer ses arguments, il est important de savoir ce que l'on souhaite dire et pourquoi. Il est nécessaire de discerner le but et l'argument puis de tester en imaginant par exemple des oppositions ou en demandant le point de vue d'autrui. ((Argumenter avec aisance, 2001, p.18 et 20).

Au quotidien, pour parler afin de convaincre, il faut trouver les mots et les expressions qui correspondent à la situation, mais aussi des arguments pour parvenir à son but (Vigner, 1979, p.3). Pour convaincre autrui, il s'agit d'être clair, d'organiser ses arguments mais aussi son discours pour être facilement compréhensible. Pour cela, il importe de savoir : « exposer, s'expliquer, illustrer, donner un exemple » (Vigner, 1979, p.5). L'argumentation permet de mieux comprendre le raisonnement français et de plus s'exprimer comme des Français, point important pour l'apprentissage des étudiants de licence.

À l'oral, c'est en écoutant les autres et en exprimant ses propres idées que l'on peut progresser (Rabehi, 2011, p.185) d'où l'intérêt de commencer à travailler l'argumentation en conversation 3 mais de façon plus ludique qu'un simple débat.

Organiser l'argumentation en classe n'est pas simple, Treignier¹ relève 3 obstacles :

- l'obstacle sociolinguistique qui, selon la communication scolaire, établit les rôles de parole premiers et seconds
- l'obstacle pédagogique qui consiste, pour permettre l'acquisition, à redire des connaissances grâce à des questions à celui qui sait
- l'obstacle didactique qui conçoit une acquisition du langage seulement axée sur l'enseignant considéré comme un modèle.

Face à ces obstacles, Weisser (2003, p.54) propose aux enseignants qu'en classe, les places dans le discours ne soient pas figées, qu'ils permettent une neutralité cognitive pour que les apprenants se concentrent sur les arguments de chacun plutôt que de tenter de deviner les attentes de l'enseignant. Ils ne doivent pas se focaliser pas sur les erreurs linguistiques afin que les apprenants se concentrent sur leur message et non seulement sur la langue. Par les activités ludiques, les rôles sont inversés et ces obstacles disparaissent : chacun peut s'exprimer, quel que soit son niveau ; il n'y a pas obligatoirement des questions ni modèles.

Enfin, d'après les auteurs du livre *Décrire la conversation* (Cosnier et Kerbrat-Orecchioni, 1987), lors d'une argumentation, les interlocuteurs s'accordent des places discursives selon leur situation de dominant ou dominé. On retrouve cette situation en classe et certains osent plus participer que d'autres ce qui n'offre pas les mêmes chances de progression et d'entraînement à tous qu'un cours magistral.

Par des activités ludiques en petits groupes, nous proposons à chacun de s'entraîner et de participer quel que soit son caractère et les barrières cognitives qui empêchent un étudiant de s'exprimer

librement. Le travail de groupe peut aussi être motivant, atout non négligeable lors d'une activité qui peut parfois s'avérer difficile. Nous proposons d'intégrer le jeu pour permettre à tous de s'exprimer dans une ambiance plus détendue et rendre le cours plus attractif sans concentration sur les erreurs. De plus, lors du jeu, l'enseignant n'est plus au centre de l'enseignement comme conseillé par Weisser (2003).

Nous avons souhaité savoir quelle était la place de l'argumentation dans le CECR concernant les apprenants de notre cours, soit des niveaux B1 et B2. L'argumentation est très présente dans le CECR pour ces deux niveaux. En résumé, le niveau B1 est le début de l'argumentation et le B2 doit approfondir. Par exemple, dans la partie « s'exprimer oralement en continu » (p.26), il est indiqué pour le niveau B1 que l'apprenant peut « brièvement donner les raisons et explications de ses opinions ». Il s'agit en effet des débuts de l'argumentation puisque l'apprenant de niveau B1 « peut exprimer clairement un point de vue mais a du mal à engager un débat » même s'il « peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps ». Cependant, le niveau B2 demande de savoir « présenter et défendre ses opinions » lorsque l'on prend part à une conversation. De même, l'apprenant de niveau B2 peut « développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents » ; il est aussi capable de « développer une argumentation claire en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents ». Il peut aussi « enchaîner des arguments avec logique ». Sachant que dans notre cours, une majorité d'apprenants sont de niveau B1, nous nous basons sur ce niveau avec un élargissement vers les niveaux B2 pour ceux de niveau plus avancé. Nos activités visent donc à préparer l'argumentation et à trouver des idées à défendre.

Nous avons consulté des manuels de niveaux B1 et B2 ainsi qu'un de C1. Toutes les méthodes proposent le même type

d'exercice sur l'argumentation et manquent d'originalité. Il s'agit d'exprimer son point de vue sur un sujet, de débattre, de négocier, de convaincre quelqu'un ou de se disputer dans un dialogue. Les débats nous semblent intimidants, nous avons donc choisi de proposer des jeux en groupes pour apprendre l'argumentation.

Le travail de groupe signifie diviser la classe et faire travailler plusieurs apprenants ensemble. Selon les auteurs, le nombre de personnes conseillé dans un groupe varie de deux à six : Claudie Péret et Jean Cardo (2007) proposent un groupe de deux ou trois élèves de telle façon qu'ils soient face au document écrit. Alors que Luc Peeters (2009) considère que c'est à partir de quatre élèves qu'il peut y avoir des relations intra groupales : le groupe peut se subdiviser. Pour Gérard De Vecchi (2006) le groupe ne doit pas dépasser un maximum de six adultes : si le groupe est plus grand, il y a moins d'opportunités de pouvoir s'exprimer et d'être entendu. Cependant, il paraît difficile de travailler à six étudiants : les plus timides oseront moins participer, le temps de parole sera réduit et la perte de face sera plus évidente en cas d'erreur. Les auteurs du livre *Les petits groupes d'apprentissage* conseillent de former des groupes de base à partir du choix des élèves parce qu'il est plus simple de travailler avec des amis : chacun se sent plus à l'aise pour émettre ses idées. Ce que nous avons également pu constater dans nos cours. Nous l'effectuons aussi pour des raisons pratiques : les groupes sont composés en fonction de leur place dans la salle de classe.

Les conditions pour un travail de groupe sont les suivantes : les apprenants doivent ressentir une « dépendance » entre les membres du groupe pour un engagement collectif. Peeters (2009) précise qu'il est possible pour le travail de groupe de donner un défi aux apprenants, cela intéressera l'apprenant qui voudra le surmonter et donc apprendra également lors de ce travail contenant un « appât ». Pour cela, il faut un équilibre entre ce qui attire, les obstacles et un élément déclencheur. La solution doit rester accessible, le problème ne doit pas être

irréalisable. C'est ce que nous avons fait en donnant aux apprenants des mots entre lesquels il est parfois difficile d'établir un lien et des sujets de difficulté moyenne.

Le travail de groupe comporte de nombreux avantages non négligeables. Meirieu (2010) rappelle que le travail de groupe permet une variété de points de vue, évitant que l'apprenant ne conserve une idée unique. Les étudiants s'écoutent plus entre eux qu'en classe entière et peuvent connaître de nouvelles opinions. Chacun est aussi attentif et plus motivé puisqu'acteur de son propre apprentissageⁱⁱ. Justifier son point de vue au sein du groupe les rend conscients de leurs connaissances. Selon de Vecchi (2006), cela permet aussi de varier les activités, un enseignement plus actif, créatif et motivant, de pouvoir mieux connaître les apprenants individuellement et de mieux repérer les problèmes. L'enseignant peut passer entre les groupes et aider les apprenants les plus en difficulté.

Cependant, « la réussite du travail en petit groupe n'est pas évidente » (Reid, Forrestal et Cook, 2000, p.70) : certains apprenants n'aiment pas travailler en groupe, certains y voient l'opportunité de ne rien faire et d'autres sont perturbateurs. Péret et Cardo (2007) indiquent qu'une préparation individuelle avant le travail de groupe est préférable, sinon, les élèves les moins rapides n'auront pas le temps de réfléchir, de trouver leurs propres idées pour les donner au groupe. Cela peut être réalisé pour certaines activités mais dans notre situation, l'intérêt vient parfois de la spontanéité.

Le travail de groupe peut aussi être parfois contraignant : se mettre au travail rapidement, écouter les autres, solliciter ceux qui n'ont pas parlé, aider un camarade qui n'a pas compris... nos apprenants sont habitués à ce type d'activités, cela n'a donc pas posé de problèmes particuliers dans ce cours.

Meirieu (2010) indique que lors du travail de groupe, le professeur ne doit pas diriger ou organiser, il doit créer un environnement dans lequel chacun souhaite

s'exprimer, doit réfléchir... Le jeu aide aussi à créer ce type d'ambiance.

De nombreuses définitions du jeu existent, celle que nous retiendrons pour cette recherche est de Huizinga (1951), selon qui, un jeu est limité dans le temps et dans l'espace, il comprend une fin, un ou plusieurs gagnants et perdants, il contient des règles, une part de hasard et enfin, il est éloigné de la réalité. Les jeux que nous avons proposés répondent tout à fait à cette définition y compris dans le hasard des cartes distribuées et piochées ; le jeu n'a pas d'incidences sur la vie réelle ni sur les notes des apprenants dans ce cours.

Avec le jeu, les apprenants ne se concentrent plus sur le contenu linguistique mais sur la tâche à accomplir, d'où l'intérêt de l'utiliser pour l'argumentation afin qu'ils se concentrent sur leurs idées et la manière de les défendre plutôt que sur les aspects linguistiques. Les étudiants prennent du plaisir à jouer, si les jeux sont bien conçus, ils permettent aux joueurs de progresser en français, et apprennent sans impression d'effort. Le jeu rétablit l'équilibre entre les bons et les mauvais élèves ; la réussite étant en partie due au hasard, le meilleur de la classe n'est pas assuré de gagner face à un élève plus en difficulté puisque le niveau de langue importe moins que les idées dans notre situation.

Le jeu comprend de nombreux atouts, il rend le cours moins ennuyeux puisque les apprenants sont actifs dans leur apprentissage et l'ambiance de classe est plus agréable. Le jeu est aussi un moyen plus authentique de parler français en classe : une activité très proche d'une situation réelle leur est proposée. Ils se prêtent vraiment au jeu et n'imaginent pas qu'ils sont en train de jouer, situation que l'on retrouve dans d'autres activités qui peuvent être proposées en classe. Cependant, le jeu ne doit pas non plus être idéalisé et n'est pas la solution à tout : il n'est pas possible de jouer pendant tout le cours, seule une partie du cours peut être consacrée aux jeux. Pour l'enseignant, le jeu peut aussi prendre un certain temps de préparation qui ne représentera que peu de

temps de cours. Ici, il a fallu créer des fiches, réaliser plusieurs exemplaires des jeux.

Puisqu'un seul jeu ne peut pas plaire à tous, plusieurs jeux sont d'avantage susceptibles de provoquer l'intérêt de chacun mais à des moments différents. L'ambiance de classe est aussi plus décontractée et le nombre de joueurs varie selon l'activité. Changer de groupe aide aussi à jouer véritablement à entrer dans le jeu et à adopter une attitude ludique, puisque certains peuvent avoir des difficultés à cela, les autres joueurs influent sur eux et les y aident.

Malgré tous ces avantages, le jeu a aussi ses limites. Il doit être correctement utilisé et ne pas cacher un simple exercice traditionnel par un aspect ludique : les étudiants ne seront pas dupes. Les jeux n'améliorent pas un mauvais cours et l'amusement ne peut pas être le point de départ de l'apprentissage (Caré et Debyser, 1991, p.10 et 11). Le jeu doit rendre le cours plus riche mais n'en est pas la base. Il ne peut pas non plus résoudre tous les problèmes rencontrés en classe, ni constituer toute une leçon. Meirieu (2006) rappelle que le jeu est intéressant parce qu'à certains moments, on ne joue pas (2006, p.33). L'intérêt est de réutiliser ce qui a été appris. Le jeu ne peut pas révolutionner une méthode mais intégrer un enseignement et un apprentissage dans un contexte spécifique. Il peut aussi être utilisé en cas de difficultés, ce qui est le cas pour l'argumentation. L'apprenant utilise ses compétences et ses connaissances afin de pouvoir jouer. Ce qui est tout à fait adapté à nos cours de conversation.

Les raisons de l'utilisation d'un jeu peuvent être diverses : pour aider sur un point complexe là où d'autres méthodes ont échoué pour une classe difficile, peu participative ou timide, pour varier sa méthode d'enseignement, rendre le cours plus original. Nous utilisons le jeu en classe car beaucoup d'étudiants taiwanais n'aiment pas participer en classe, les petits groupes et le jeu les obligent à s'exprimer lors d'un cours plus attrayant, ce qui importe particulièrement pour l'argumentation.

Le jeu cadre est modifié pour créer un jeu nouveau (Chamberland, 1996, p.117). Cela signifie qu'il existe déjà mais il est adapté et transformé pour répondre à des objectifs pédagogiques. Ainsi, son contenu pédagogique convient au cours, il fonctionne bien comme le jeu dont l'enseignant s'est inspiré. C'est ce que nous avons fait pour nos jeux. Le jeu cadre peut être utile pour beaucoup d'utilisations pédagogiques différentes, il est possible de créer « autant de nouveaux jeux que de nouveaux contenus compatibles » (Chamberland, 1996, p.118). Cependant, il a aussi ses limites : il n'est pas adapté à toutes les situations pédagogiques et il ne faut pas l'utiliser s'il cadre mal avec la séquence ou avec le sujet du cours.

2. MÉTHODE



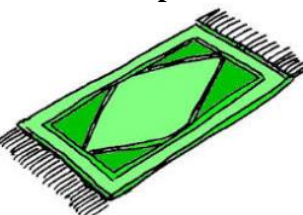

Les participants sont étudiants, tous Taïwanais, ils ont en moyenne 21 ans. Ils sont en troisième année et le français est leur spécialité. Ils représentent 1/3 de la promotion puisqu'ils sont répartis en trois groupes pour le cours de conversation, soit 23 au total. Ils n'ont qu'un seul cours de conversation par semaine, c'est à dire deux heures hebdomadaires pendant 18 semaines par semestre. Le cours de conversation est enseigné de la première à la quatrième année de licence. Ils ont bien sûr d'autres cours obligatoires tels que la grammaire ou la composition et des cours optionnels leur sont aussi proposés. Les thèmes développés lors de ce deuxième semestre étaient entre autres les nouvelles technologies, la culture ou l'environnement.

La recherche a été menée en faisant une expérimentation et une observation dans le cours d'expression orale. Lors de ce cours, avant de proposer les jeux, nous avons vu un dialogue, en lien avec le sujet de la leçon, suivi d'un jeu en ligne *kahoot* pour s'assurer de leur compréhension. Ensuite, nous leur avons montré un tableau composé d'expressions pour indiquer son opinion et les avons expliquées. Nous avons également distribué un questionnaire afin d'obtenir leurs avis sur la mise en place de cette expérimentation.

Nous ne présenterons ici que les jeux les plus intéressants utilisés dans le cadre de ce cours. Nous avons aussi trouvé quelques activités sur internet que nous avons peu modifiées, nous ne les détaillerons pas ici. Même si, bien sûr, notre cours sur l'argumentation n'était pas seulement composé de trois jeux.

Nous avons adapté le jeu *Kalifiko*. En effet, nous avons simplifié les règles, raccourci le temps de jeu et donné plus d'opportunités aux apprenants de s'exprimer. La règle du jeu était la suivante : par groupes de quatre, les étudiants avaient deux types de cartes : celles représentant un objet, et celles présentant une description. Ces dernières cartes étaient distribuées aux joueurs, puis, une carte objet était retournée, il fallait alors être le plus rapide à mettre une carte description et systématiquement se justifier. Si les autres ne sont pas d'accord avec sa logique, le joueur reprend sa carte. La première personne n'ayant plus de cartes a gagné. Les cartes d'objets étaient assez simples avec des dessins pour être plus attractives et aider à la compréhension, telles que :

Tableau 1. Cartes du jeu

Un portefeuille	Une clé	Un tapis	Des chaussons
			

Les cartes descriptions pouvaient être drôles et nous les avons conçues afin qu'elles demandent un maximum de justification :

Tableau 2. Cartes du jeu

Se trouve à l'université	Ne casse pas	Sent très mauvais	Les femmes l'aiment beaucoup
--------------------------	--------------	-------------------	------------------------------

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'exercice obligeait les apprenants à se justifier en français puisque tout le jeu était dans cette langue et une traduction n'est pas pratique. Les modifications que nous avons apportées concernent le temps ; le véritable jeu demande de faire plusieurs manches. Les règles ont aussi été simplifiées, par exemple, il faut citer soi-même un objet dans le véritable

jeu et lorsque les joueurs ne sont pas d'accord avec une carte posée, ils l'indiquent par un geste, ce qui était beaucoup moins intéressant pour notre cours de conversation.

Lors du jeu de *Speed dating*, les étudiants devaient, lors d'une rencontre amoureuse de 3 minutes, essayer, malgré de gros défauts, de persuader la personne en face d'eux qu'ils étaient la personne idéale. Nous avons créé des groupes de huit : quatre hommes et quatre femmes et un groupe de sept apprenants. Dans la version originale, les joueurs piochent 3 cartes, chacune correspondant à une particularité de leur personnage, nous en avons conçu qui comprenaient déjà tous les défauts du personnage. Pour les obliger à trouver des idées originales et à se justifier, ils avaient tous de gros défauts ce qui n'est pas le cas de la version originale. Voici un exemple de cartes distribuées :

Tableau 3. Cartes du jeu

Homme	Homme	Femme	Femme
- Macho	- Avare	- Ne prend une douche qu'une fois par semaine	- Aime beaucoup l'alcool
- Joue de la batterie tous les soirs	- N'aime pas sortir	- Louche malgré ses lunettes	- Vit avec 10 chats
- Ronfle	- Ne veut pas travailler	- Ne pense qu'à son travail	- Hypocondriaque

Le jeu inspiré de *Délic*, comme le jeu original, demandait de placer l'une de ses mains au centre de la table et d'être le plus rapide à répondre. Par groupes de cinq, les étudiants devaient indiquer en plaçant leur main droite au centre s'ils étaient d'accord avec ce qui était écrit sur la carte ou la main gauche s'ils n'étaient pas d'accord. Le premier à avoir placé sa main donnait une première explication, le deuxième, une explication différente et ainsi de suite, d'où l'intérêt d'être rapide pour être le premier à donner son argument, si une personne ne trouvait rien à dire, elle perdait un point, tout comme si elle

parlait chinois. La partie s'arrête lorsqu'ils ont utilisé toutes les cartes et l'objectif est d'avoir perdu le moins de points. Notre jeu avait pour sujet l'environnement puisqu'il s'agissait du sujet de la leçon précédente. Les étudiants devaient dire si pour protéger la planète ils étaient prêts à faire ces concessions. Nous avons essayé de trouver des actions proches du quotidien des apprenants. Les phrases avaient été lues en classe entière et le vocabulaire expliqué lorsque c'était nécessaire. Les cartes données (18 au total), étaient par exemple :

Tableau 4. Cartes du jeu

Ne plus utiliser mon scooter	Moins utiliser la climatisation	Ne plus utiliser de vaisselle à usage unique
------------------------------	---------------------------------	--

Après notre cours de conversation portant sur l'argumentation, nous avons distribué un questionnaire aux étudiants. Au total, nous en avons obtenu 21. Ils étaient

anonymes pour que chacun puisse répondre honnêtement sans craintes pour ses futures notes en cas de critiques. Les questions et les réponses proposées étaient traduites en

chinois pour s'assurer de la compréhension de tous. Il s'agissait de questions à choix multiple

afin que cela soit plus simple à exploiter. Seule, la dernière question était ouverte.

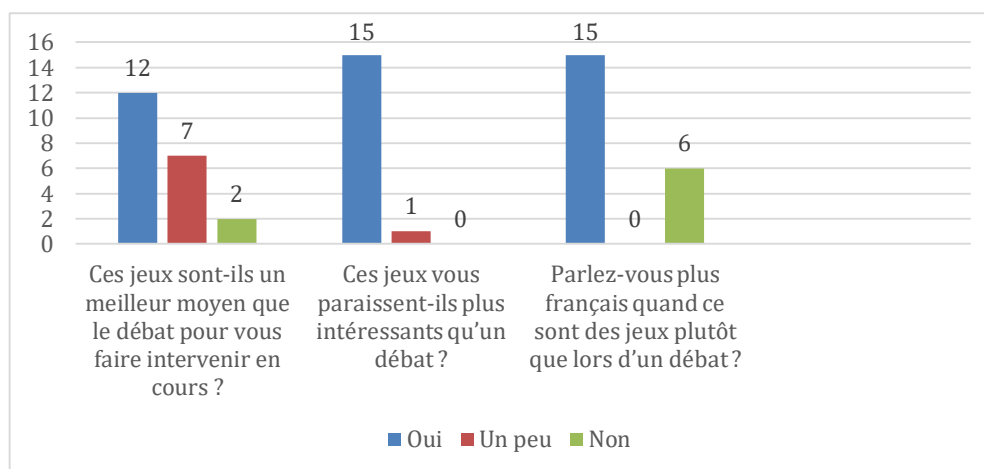


Figure 1. Quelques réponses au questionnaire

Les réponses au questionnaire sont dans l'ensemble très positives malgré quelques nuances. En effet, aucun étudiant n'a trouvé ces jeux sur l'argumentation ennuyeux et un seul a coché « ordinaire » tandis que 12 ont répondu « amusant », 13 « intéressant » et trois seulement auraient plus pratiqué le français avec des débats. D'ailleurs, plus de la moitié pense avoir plus pratiqué grâce aux jeux que par ce genre d'exercices. Pour 18 d'entre eux, les jeux leur semblent plus simples qu'un débat, adaptés à leur niveau (19 : réponses positives) et ils sont aussi un atout pour permettre aux plus faibles de participer. Ce type d'activité ludique leur paraît également préférable, seuls 2 ont répondu « non » et 20 l'ont trouvé plus intéressant qu'un débat ; ils ont aussi l'opportunité de plus parler français pour une large majorité (15 ont répondu oui). Ils ont des avis positifs sur les jeux dont la mise en place, le temps accordé et le contenu sont corrects et adaptés. De plus, les jeux motivent nos apprenants (16 : oui ; 5 : un peu). Ils parviennent à se concentrer lors de cette activité (20 : oui ; 1 : non) et ils ont compris l'intérêt pédagogique (14 : oui ; 6 : un peu et une personne n'a pas répondu à cette question). On constate aussi quelques excellentes remarques dans la question ouverte indiquant que ce cours était très utile et intéressant, qu'ils ont beaucoup appris en passant un moment agréable, veulent

continuer et une personne souhaite que tous les étudiants aient l'opportunité de jouer en classe afin de pratiquer différemment le français.

Cependant, les jeux ont pu sembler trop difficiles pour 8 d'entre eux avec des règles trop compliquées et les jeux peuvent empêcher deux étudiants de prendre le cours au sérieux. Pour cela, mettre les règles en français sur PPT pourrait aider à la compréhension. Deux apprenants auraient aimé réaliser un débat en petits groupes, ce qu'il serait possible d'organiser après une préparation effectuée par les jeux.

Il est difficile de déduire qu'avec simplement quelques jeux, les étudiants ont énormément progressé en argumentation, mais les jeux ont le mérite d'être une introduction adaptée à tous, quel que soit son niveau, tout en étant moins intimidants qu'un débat. Cela les a obligés à trouver des idées en français et à les justifier avec d'éventuels exemples dans cette même langue. Nous avons continué ensuite à leur donner régulièrement des jeux dans lesquels ils devaient se justifier afin de leur donner des bases solides et des habitudes utiles pour l'argumentation qu'ils approfondiront en 4^e année.

4. CONCLUSION

Par cette recherche, nous avons pu constater que les jeux peuvent aider les étudiants de troisième année à exprimer leurs idées en français et être une introduction à l'argumentation. De manière générale, nous avons pu voir que les étudiants sont satisfaits de ce type d'activités moins impressionnant qu'un débat. Cependant, en cours de conversation 3, il est seulement possible de proposer une introduction à l'argumentation. Il s'agit de les guider vers un objectif qui ne sera atteint qu'en quatrième année mais auquel il n'est pas encore possible d'accéder en troisième année. Il serait intéressant de continuer en quatrième année des jeux pour approfondir l'argumentation orale puisque ce support est adapté et adaptable à tous les niveaux.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont permis la rédaction de cet article.

RÉFÉRENCES

- Argumenter avec aisance*. (2011). Paris, France : Éditions Demos.
- Caré, J. M., & Debyser, F. (1978). Jeu, langage et créativité: les jeux dans la classe de français.
- Cocton, M-N., Cros, I., Mraz, C., Dupleix, D. et Ripaud, D. (2015). *Saison 3*. Paris, France : Didier.
- Cocton, M-N., Durietz, S., Martin, P., Mézange, C., Mraz, C., Dupleix, D. et Ripaud, D. (2015). *Saison 4*. Paris, France : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Division des politiques éducatives, Paris, France : Didier.
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cosnier, J. et Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.). (1987). *Décrire la conversation*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et*

- seconde*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Dufour, M., Mainguet, J., Mottironi, E., Opatski, S., Perrard, M. et Tabareau, G. (2018). *Edito B1*. Paris, France : Didier.
- Hirschsprung, N., Tricot, T., Van der Meulen, M. et Garcia, E. *Cosmopolite 3*. Paris, France : Hachette Français Langue Étrangère.
- Huizinga, J. (1951). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris, France : Gallimard.
- Lamy-Joswiak, A. C. (2019). Édito. Méthode de français et cahier d'activités, niveau C1. *Journal for Foreign Languages*, 11(1), 379-383.
- Mabiliat, J-J. et Heu-Boulhat, E. (2015). *Edito B2*. Paris, France : Didier.
- Maheo-Le Coadic, M., Poisson-Quinton, S. et Sirieys, A. (2007). *Festival 3*. Paris, France : CLE International.
- Meirieu, P. (2006). *Le désir et la règle*. Cahiers pédagogiques, 448, 32-33.
- Meirieu, P. (2010). *Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe-1*. Lyon, France : Éditions Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (2010). *Outils pour apprendre en groupe, Apprendre en groupe-2*. Lyon, France : Éditions Chronique sociale.
- Menand, R. et Johnson, A-N. (2010). *Nouveau taxi 3*. Paris, France : Hachette Français Langue Étrangère.
- Peeters, L. (2009). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Péret, C. et Cardo, J. (2007). *Un projet pour... articuler production d'écrit et grammaire*. Paris, France : Delagrave.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris, France : Les éditions du Seuil.
- Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Rabehi, S. (2011). De l'argumentation jaillirait l'oral en classe de FLE ! *Synergies Tunisie*, 3, 183-193.
- Reid, J-A., Forrestal et P., Cook J., adaptation de Langevin, L. (2000). *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*. Laval (Québec) et Lyon, Canada et

- France : Éditions Beauchemin et Chronique Sociale.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris, France : CLE International.
- Vecchi (de), G. (2006). *Un projet pour... enseigner le travail de groupe*. Paris, France : Delagrave.
-
- ⁱ Treignier, J. Et al. (1990). Pour une gestion des micro-discours explicatifs quotidiens. *Repères*, 2, INRP, 71-86, cité dans Weisser, 2003, p. 5.
- Vigner, G. (1979). *Parler et convaincre*. Paris, France : Hachette, collection outils.
- Weisser, M. (2003). La gestion didactique des situations d'argumentation orale. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: revue internationale*, (36/3), p-49.
- ⁱⁱ R. Cousinet, *Une méthode de travail libre par groupe*, Le Cerf, Paris, 1949, 146 pages, cité par Meirieu, 2010, p. 49.