

L'impact des jeux pédagogiques sur l'enseignement des langues étrangères aux seniors

Mina MOLLAEI 

Étudiante de Master en didactique du FLE,
Département de langues allemande et française,
Branche des Sciences et de la Recherche,
Université Azad Islamique, Téhéran, Iran.

Leila SHOBEIRY 

Maître-assistante, Département de langues
allemande et française, Branche des Sciences et
de la Recherche, Université Azad Islamique,
Téhéran, Iran.

Résumé

Cette recherche vise à évaluer l'efficacité d'une approche didactique ludopédagogique et collaborative dans l'enseignement du français langue étrangère auprès des apprenants âgés. Un dispositif expérimental a été mené durant dix séances successives auprès d'un groupe de onze seniors, pour observer l'impact des jeux pédagogiques, du travail collaboratif et de la médiation interactionnelle sur la motivation, la participation et la progression des acquis linguistiques. L'objectif principal est d'analyser comment l'intégration de jeux peut améliorer la motivation, la mémorisation et l'interaction sociale des apprenants seniors, tout en favorisant leur développement personnel. Une méthodologie mixte a été employée, combinant des entretiens semi-structurés pour une analyse qualitative de l'expérience et des questionnaires structurés pour une évaluation quantitative des

* Auteure correspondante : leilashobeiry@iau.ac.ir

Comment citer : Mollaei, M., Shobeiry, L. (2026). L'impact des jeux pédagogiques sur l'enseignement des langues étrangères aux seniors, *Recherches en langue française*, 6(12), 165-188. DOI: 10.22054/RLF.2026.90318.1229.

performances et de la satisfaction. Les résultats obtenus attestent d'un impact significatif et profondément positif de ce dispositif ludique. L'approche géragogique, articulée autour du jeu, a renforcé la confiance en soi des participants, stimulé leurs fonctions cognitives et a conduit à une amélioration notable de leurs compétences linguistiques. La grande majorité des seniors interrogés exprime une excellente satisfaction et une forte intention de poursuivre leur apprentissage. En conclusion, cette étude valide de manière empirique la pertinence de la ludopédagogie pour l'enseignement du FLE aux seniors, prouvant que l'apprentissage des langues est un outil essentiel de soutien au bien-être, à l'inclusion sociale et à un vieillissement actif et réussi.

Mots clés : Géragogie, FLE, ludopédagogie, les jeux pédagogiques, apprentissage des langues, seniors.

Introduction

L'apprentissage du français langue étrangère (FLE) auprès des seniors représente un domaine de recherche encore largement inexploré, en dépit de la croissance démographique rapide de cette population à l'échelle mondiale. Les apprenants âgés rencontrent des défis particuliers, notamment la baisse de l'auto-efficacité linguistique, la présence d'anxiété face à l'erreur et la difficulté à maintenir l'attention dans les formats pédagogiques traditionnels. Dans ce contexte, la présente étude cherche à analyser l'efficacité et la pertinence d'une approche didactique fondée sur la ludopédagogie, l'interaction et la médiation, afin de renforcer l'engagement émotionnel et cognitif des apprenants en FLE.

En s'appuyant sur une expérimentation menée sur dix séances successives, cette recherche examine comment les activités ludiques – telles que les présentations gestuelles, les tâches culinaires ou les jeux collectifs – peuvent contribuer à diminuer la charge affective et à faciliter l'accès au sens. Fondée sur un cadre théorique robuste, cette approche s'inspire notamment des perspectives de Vygotski sur la zone proximale de développement (ZPD) ainsi que des notions de Filtre

Affectif de Krashen. Cette étude met en évidence le rôle crucial du groupe comme soutien médiateur dans la construction du sens et la consolidation de la mémoire.

L'objectif est d'offrir une contribution réflexive et pratique pour les enseignants de FLE, en montrant que le jeu n'est pas uniquement un outil d'animation, mais un levier pédagogique essentiel susceptible d'améliorer l'engagement, de stimuler la créativité et de renforcer le bien-être psycholinguistique des apprenants seniors. Cette contribution aspire ainsi à ouvrir un espace de réflexion sur la place de la ludopédagogie dans l'enseignement du français aux personnes âgées, en lien avec les principes du vieillissement actif et de l'apprentissage tout au long de la vie.

Au regard des besoins spécifiques des apprenants âgés en FLE et des bénéfices avérés de l'apprentissage social et collaboratif, la présente recherche vise à évaluer l'impact et l'efficacité des activités ludiques sur l'engagement psycholinguistique des seniors. L'objectif est d'identifier dans quelle mesure le jeu, en tant que médiateur socio-affectif, peut stimuler la motivation, favoriser la participation active et contribuer à un apprentissage plus fluide et moins anxiogène.

Les questions centrales de recherche qui guident cette étude sont les suivantes :

- Dans quelle mesure l'usage du jeu augmente-t-il la participation et l'interaction des apprenants âgés ?
- Cette approche permet-elle de réduire le Filtre Affectif et l'anxiété linguistique, améliorant ainsi l'aisance et la fluidité de l'expression orale ?

L'hypothèse principale (H1) repose sur l'idée que l'intégration systématique et contextualisée de jeux pédagogiques, lorsqu'elle est régulière et contextualisée, produit un impact positif sur l'apprentissage des seniors en abaissant le filtre affectif, en facilitant la mémorisation et en encourageant la prise de parole spontanée. Notre étude cherchera donc à vérifier si une progression mesurable apparaît à la suite d'un programme basé sur le jeu et la collaboration.

1 Cadre théorique et littérature de recherche

La présente section vise à établir la filiation théorique et l'évolution des approches pédagogiques qui ont justifié l'intégration de la médiation, de la ludopédagogie et des principes de l'Apprentissage tout au long de la vie (ATLV) dans l'enseignement du FLE auprès des seniors.. Il s'agit de comprendre comment le passage des méthodologies transmissives vers des modèles socioconstructivistes (interactionnels, expérientiels et collaboratifs), permet non seulement l'acquisition linguistique, mais favorise également la participation sociale, l'activation de la réserve cognitive et l'épanouissement personnel des apprenants seniors. Pour ce faire, l'analyse s'articule autour de deux axes théoriques majeurs : (1) l'émergence de la médiation et du jeu dans l'apprentissage des langues, et (2) les cadres politiques du vieillissement actif et de l'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) définies par l'Organisation mondiale de la Santé.

I. Médiation, interaction et construction du sens en didactique des langues

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2018), la médiation est désormais institutionnalisée comme la cinquième activité langagière, à l'égal de la réception, de la production et de l'interaction. Les apprenants sont définis comme des acteurs sociaux susceptibles de participer simultanément à plusieurs types d'activités langagières. Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités (par exemple de la langue orale à la langue signée ou vice versa, dans une communication intermodale) et parfois d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication, collaborer pour construire un nouveau sens, ou transmettre des informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel. (CECRL, 2018:97) Elle repose donc essentiellement sur des processus

de collaboration, de reformulation active et de transformation interprétative des contenus, visant à rendre le sens accessible à un tiers.

L'origine théorique de ce concept renvoie directement au socio-constructivisme de Lev Vygotski (1934). notamment à sa théorie socioculturelle de l'apprentissage. Pour Vygotski, le langage est défini comme « *un instrument de pensée et de développement cognitif* », dépassant son seul rôle d'outil de communication..Le concept central de cette théorie est la Zone de Développement Proximale (ZDP), définie comme l'écart entre le niveau de performance autonome d'un apprenant et ce qu'il peut accomplir sous la guidance d'autrui. Dans cette perspective, la médiation constitue le mécanisme essentiel qui active et rend possible le développement cognitif grâce à l'interaction sociale. Comme le soulignent Piccardo (2012) et Byram (2021), la médiation, dans le champ de la didactique des langues, se décline en trois dimensions complémentaires : linguistique, culturelle et sociale. L'apprentissage des langues n'apparaît plus comme une simple acquisition structurelle, mais comme un processus éthique, culturel et humain où l'apprenant construit et reconstruit sa vision du monde.

II. Le jeu comme espace de médiation, de créativité et d'engagement Volontaire

Dans la continuité du CECRL, le jeu apparaît comme un dispositif privilégié pour *l'exercice et le développement de la compétence de médiation*. Il repose sur l'interaction, la coopération, la libre adhésion des participants et la création d'un espace symbolique partagé — autant d'éléments fondamentaux des mécanismes médiationnels.. Toutefois, comme le souligne Brougère (2005), il serait réducteur de considérer le jeu comme intrinsèquement éducatif. Il ne possède pas une essence unique, mais s'inscrit dans une « *ressemblance de famille* » fondée sur cinq propriétés distinctives ::

1. Le second degré — le concept du « comme si » qui distingue l'espace ludique du réel
2. La décision volontaire (libre adhésion) — sans consentement libre, il n'y a pas de jeu ;
3. La règle — explicite ou tacite, elle organise l'action ;

4. La frivolité (absence d'enjeu réel) — l'absence relative de conséquences, permettant l'essai sans risque et la dédramatisation de l'erreur
5. L'incertitude — moteur d'exploration, de découverte et de création de sens.

Ces cinq propriétés créent collectivement un environnement d'apprentissage qui favorise l'expérimentation, la liberté d'agir et l'engagement intrinsèque de l'apprenant. Elles rejoignent directement les logiques interactionnelles et coopératives privilégiées en didactique du FLE. Silva (2009) ajoute que le jeu ne génère pas automatiquement la créativité, mais qu'il constitue une condition favorable à son émergence lorsque quatre niveaux sont réunis : les matériaux, les structures, le contexte et l'attitude. Cette articulation épouse la perspective de Winnicott (1971/1975), pour qui le jeu représente la première forme d'expression créative et un espace psychologique fondamental pour le sujet.

Cependant, l'impact pédagogique du jeu est conditionné par un facteur essentiel : l'état socio-affectif de l'apprenant., qui, en contexte d'enseignement, peut être renforcé ou inhibé par la peur du ridicule ou le jugement (ce qui correspond à l'activation du Filtre Affectif).

III. L'Impact du Filtre Affectif : Un Enjeu Crucial chez les Apprenants Seniors

Les travaux de Stephen Krashen (1982, 1985), notamment son Modèle du Moniteur, ont joué un rôle déterminant dans la compréhension des processus affectifs de l'apprentissage. Son Hypothèse du Filtre Affectif (Affective Filter Hypothesis) postule que trois variables psycho-affectives majeures: la motivation, la confiance en soi et l'anxiété — régulent la quantité et la qualité de l'input linguistique accessible à l'apprenant.

Krashen explique que :

« L'anxiété contribue à la formation d'un filtre affectif qui rend l'individu non réceptif à l'input linguistique ; ainsi, l'apprenant échoue à absorber les messages de la langue cible » (Krashen, cité dans Horwitz, Horwitz & Cope, 1986, p.127).

L'Anxiété Liée à la Langue Étrangère (Foreign Language Classroom Anxiety - FLCA) comporte trois composantes majeures :

1. la peur de la communication (*communication apprehension*)
2. l'anxiété liée à l'évaluation (*test-anxiety*)
3. la crainte du jugement négatif des pairs ou de l'enseignant (*fear of negative evaluation*).

De facto, sans l'instauration d'un climat socio-affectif sécurisant, le filtre affectif s'épaissit, entravant la médiation, inhibant la créativité et, in fine, ralentissant la progression linguistique. Ce phénomène est souvent exacerbé chez les apprenants seniors, en partie parce qu'ils peuvent internaliser les stéréotypes âgistes et attribuer spontanément leurs difficultés à l'âge plutôt qu'à des facteurs émotionnels ou méthodologiques. Comme le montre Ramírez Gómez (2014, 2015), de nombreux apprenants âgés sous-estiment leurs capacités à cause de stéréotypes âgistes, ce qui entraîne une baisse d'estime de soi, une limitation de l'engagement et une augmentation de l'anxiété.

Dans ce contexte, la ludopédagogie et les activités de médiation sont considérées non seulement comme des techniques didactiques efficaces, mais surtout comme des dispositifs socio-affectifs et géragogiques réparateurs: ils soutiennent la confiance, réduisent la pression de performance, transforment la classe en espace d'essai et d'erreur (dédramatisation de l'erreur), et permettent aux apprenants de redevenir acteurs de leur apprentissage.

IV. Vieillessement actif et apprentissage tout au long de la vie (ATLV)

Dans la perspective de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), le vieillissement n'est pas envisagé comme une période de déclin mais

comme une étape dynamique du parcours de vie, définie par la qualité des interactions entre santé, participation sociale et sécurité (OMS, 2002). Les transformations qui l'accompagnent résultent d'une accumulation de processus biologiques, psychologiques et sociaux.

Le constat démographique est sans équivoque : la population mondiale des plus de 60 ans connaît une croissance exponentielle — un milliard de personnes en 2016, 2,1 milliards attendus d'ici 2050 — imposant des adaptations structurelles majeures dans les politiques sociales, sanitaires et éducatives (OMS, 2015). Cette tendance mondiale s'observe de manière particulièrement marquée en Iran, pays connaissant l'une des croissances démographiques seniors les plus rapides au monde. Les projections indiquent qu'en 2050, 29,8 % de la population iranienne sera âgée de plus de 60 ans, dont près de 60 % seront des femmes (Fonds des Nations Unies pour la population en République islamique d'Iran, consulté le 30 novembre 2023). Un tel basculement démographique rend indispensable la mise en place de dispositifs de soutien, de formation et de participation sociale adaptés aux besoins croissants des seniors. Face à cette mutation, l'OMS a défini la période 2021–2030 comme la « Décennie du vieillissement en bonne santé », structurée autour de quatre priorités :

1. promotion de la santé tout au long de la vie,
2. participation sociale,
3. sécurité et protection,
4. environnements inclusifs.

Ces orientations s'articulent avec les Objectifs du Développement Durable, notamment l'ODD 1 (éradication de la pauvreté), ODD 3 (santé pour tous les âges), ODD 4 (apprentissage tout au long de la vie), ODD 11 (villes inclusives) et ODD 16 (protection contre la violence). Comme le souligne le GNUDD (2019), il est indispensable de développer des politiques sensibles à l'âge pour « ne laisser personne de côté ».

Au cœur de ces politiques se trouve l'Apprentissage Tout au Long de la Vie (ATLV). L'OMS rappelle explicitement que :

« Assurer l'accès à l'éducation tout au long de la vie permet la pleine participation des personnes âgées » (WHO, 2002, p.51).

Les travaux de Jarvis (2007, cité dans Formosa 2012) montrent que l'identité des seniors repose sur un double niveau :

Niveau identitaire	Fonction
Identité primaire	noyau stable du self, façonné par l'apprentissage continu
Identités secondaires	construites au sein des communautés de pratique (Wenger, 1999)

La vieillesse devient ainsi un espace de relecture du parcours de vie, de reconstruction du sens et de maintien de la dignité personnelle. Formosa (2012) souligne que :

« Le développement personnel constitue l'un des résultats les plus évidents d'une société apprenante » (p.44),

et rappelle que les seniors développent souvent leur identité d'apprenants *« par le bénévolat et l'engagement social » (p.42).*

Les cadres théoriques de la médiation, de la ludopédagogie et de l'Apprentissage Tout au Long de la Vie (ATLV) convergent vers un postulat clair : apprendre une langue à un âge avancé est un prolongement vital du développement humain, qui infirme le modèle de l'échec ou de la régression.

Cette convergence démontre l'efficacité d'un modèle didactique centré sur la personne et aligné sur la Géraogie ::

- La médiation construit le sens collectivement

- La ludopédagogie instaure un environnement de liberté et d'essai sans risque (dédramatisation de l'erreur)
- l'ATLV légitime la place du senior comme acteur social et apprenant permanent.

En conséquence, l'enseignement des langues aux seniors transcende la simple acquisition linguistique pour devenir un puissant levier d'inclusion et de développement personnel. Il favorise le renouvellement de l'auto-efficacité, la reconnaissance de la compétence et le renforcement du sentiment d'appartenance – un triptyque psycho-social indispensable à la réalisation du vieillissement actif et en bonne santé.

Méthodologie de recherche

Le présent chapitre est dédié à la description du dispositif didactique et méthodologique de cette recherche. Il expose la conception d'une approche pédagogique innovante pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE), spécifiquement conçue pour les apprenants seniors (Géragogie). Cette approche repose sur une pédagogie active intégrant l'utilisation de jeux pédagogiques et le travail collaboratif (méthode socioconstructiviste).

Le dispositif expérimental a été mis en œuvre sur dix séances hebdomadaires auprès d'un groupe de onze apprenants âgés, avec l'objectif d'évaluer l'impact de ces méthodes sur la motivation, la confiance en soi et l'acquisition des compétences linguistiques de base.

Définition du cadre expérimental

La collecte des données a reposé sur une approche mixte séquentielle, adoptée dans le but de trianguler les résultats et d'assurer une compréhension complète du phénomène étudié, en alliant la profondeur

qualitative à la généralisation quantitative. Deux outils principaux ont été utilisés :

1. **Entretiens semi-structurés** : Menés pour examiner en profondeur les expériences vécues par les apprenants. Les données qualitatives ont été traitées par la méthode d'analyse thématique de Braun & Clarke (2006), visant à identifier un thème central, des thèmes principaux et des sous-thèmes.
2. **Questionnaire structuré** : Un questionnaire structuré, composé de onze axes, a été administré pour permettre aux participants d'auto-évaluer leur niveau d'apprentissage et leur performance. Ces axes utilisaient principalement des échelles de Likert en cinq points. L'instrument a fait l'objet de tests de validité et de fiabilité pour en assurer la rigueur scientifique. L'analyse quantitative a été réalisée via le logiciel. Les résultats ont été interprétés par le calcul des moyennes agrégées, classant les performances en trois niveaux prédéfinis : La tranche inférieure du tiers des moyennes est considérée comme «non-acceptable». La tranche correspondant au tiers médian des moyennes obtenues est jugée «acceptable», et la tranche supérieure du tiers des moyennes obtenues correspond au niveau «excellent».

Dispositif Pédagogique et Contenu des Séances

L'enseignement a été structuré autour d'une approche expérientielle et humaniste, visant à réduire l'anxiété linguistique et à encourager la participation spontanée dès le début. et principalement inspirée des principes de l'Apprentissage Basé sur les Tâches (Task-Based Learning - TBL). Les premières sessions (1 à 3) étaient axées sur les présentations personnelles de base (nom, âge, provenance, situation familiale), renforcées par des activités ludiques et gestuelles qui mobilisaient conjointement la mémoire, la prononciation et l'attention.

La quatrième séance a introduit une activité culinaire concrète (la préparation d'un dessert simple, les *kokosböllar*), permettant d'ancrer l'apprentissage du vocabulaire de la cuisine et des verbes d'action dans une tâche significative. Les séances 5 et 6 ont travaillé sur l'expression des goûts avec le verbe *aimer* (formes affirmative et négative),

complétées par un jeu de positionnement collectif (« J'aime » / « Je n'aime pas ») pour renforcer la structure grammaticale.

La septième séance a constitué un tournant méthodologique décisif (verbe *aller* et les lieux courants) en l'absence délibérée de toute activité ludique ou interactive. L'objectif était d'observer l'impact de l'absence d'interaction sur la motivation. Les retours des apprenants ont confirmé qu'ils préféraient de loin les séances interactives, jugées plus agréables et facilitant la mémorisation, soulignant le rôle essentiel de la dimension socio-affective dans l'enseignement aux seniors. Les dernières séances (8 à 10) ont consisté en une phase de révision et d'évaluation, utilisant des exercices oraux et des jeux de groupe compétitifs pour consolider les acquis et maintenir la motivation.

Numéro de séance	Sujet / Contenu pédagogique	Activités, jeux et points clés
Séance 1	Présentation personnelle (nom, âge, lieu de naissance, situation familiale)	Utilisation de cartes éducatives pour questions-réponses ; présentation avec gestes ou postures spécifiques ; travail en groupe et compétition ludique pour l'ancrage mémoriel ; objectif prioritaire: réduction de l'anxiété linguistique et incitation à l'interaction.
Séance 2	Poursuite de l'entraînement à la présentation personnelle	Exercices de dialogues courts en groupe ; révision des questions principales ; consolidation de la prononciation et des réponses structurées ; jeu de cartes et gestes pour mémoriser les noms

Séance 3	Synthèse de la présentation personnelle et ajout d'informations familiales	Ajout de questions sur le nombre d'enfants et le lieu de résidence ; exercices de questions-réponses en binôme ; jeu de présentation avec mouvements corporels différents
Séance 4	Activité culinaire (<i>boules de noix de coco</i>) et vocabulaire alimentaire	Division des apprenants en 4 groupes ; Préparation des ingrédients à partir de supports visuels ; Acquisition du vocabulaire culinaire in situ (apprentissage expérientiel) ; compétition pour préparer le dessert ; renforcement de la coopération et de l'apprentissage expérientiel
Séance 5	Verbe « aimer » et vocabulaire alimentaire	Révision des séances précédentes avec récompense ; introduction de vocabulaire lié à l'alimentation ; construction de phrases affirmatives avec <i>aimer</i> ; focus sur le lien vocabulaire-structure grammaticale
Séance 6	Forme négative du verbe « aimer »	Révision de la forme affirmative ; apprentissage de la forme négative avec le même vocabulaire ; jeu collectif : se placer sur les cartes « J'aime » et « Je n'aime pas » ; objectif : augmenter l'interaction et la motivation

Séance 7	Verbe « aller » et lieux	Enseignement des noms de lieux courants ; construction de phrases positives avec <i>aller</i> ; Absence délibérée d'activité ludique ou interactive ; Objectif : Observer l'impact du manque d'interaction sur l'engagement et la motivation des apprenants.
Séance 8	Forme négative du verbe « aller »	Révision des lieux et phrases précédentes ; apprentissage de la forme négative avec exercices individuels ; objectif : Comparer l'efficacité de l'apprentissage individuel versus l'apprentissage collectif (rétroactif).
Séance 9	Révision des séances 1 à 6	Révision via un jeu-concours (utilisation de buzzers/sonnettes) ; révision des questions sur présentation et <i>aimer</i> ; objectif : évaluer la consolidation et maintenir la motivation
Séance 10	Révision finale et évaluation	Révision des dernières séances ; discussions de groupe et questions orales ; Entretiens semi-directifs pour la collecte de données qualitatives sur la perception de l'expérience.

Analyse Qualitative : Le Thème Central et les Axes Majeurs

L'analyse thématique des entretiens a abouti à l'identification d'un Thème Central fédérateur : l'apprentissage linguistique comme une expérience vivante, humaine et joyeuse, fondamentalement basée sur l'interaction, le jeu et le soutien socio-affectif.

Ce thème central s'articule autour de sept axes principaux, qui corroborent les postulats théoriques de la Géragogie, de l'Andragogie et du Socioconstructivisme :

1. **Innovation et Dynamisme Pédagogique** : Les participants ont perçu cette méthode comme un **renouveau** par rapport aux cours traditionnels. L'approche est louée pour sa capacité à solliciter la multimodalité (sens, mouvement, action concrète) plutôt que la mémorisation passive. Cette stimulation est vue comme un levier pour l'activation de la réserve cognitive et la neuroplasticité.
2. **Apprentissage Ludique et Motivationnel** : L'expérience est marquée par le plaisir, le rire et la curiosité. Le jeu, loin d'être un accessoire, a généré une motivation intrinsèque, transformant l'apprentissage en une source de joie et de vitalité émotionnelle.
3. **Coopération et Dimension Socio-Affective** : L'apprentissage est apparu comme un acte social, fondé sur la coopération et l'entraide entre pairs. Les jeux ont créé une forte cohésion de groupe, favorisant ainsi la réduction de l'anxiété liée à l'erreur et renforçant le sentiment d'appartenance (levier contre l'isolement chez les seniors).
4. **Rôle Facilitateur de l'Enseignant** : La patience, la bienveillance et la sérénité de la formatrice ont été des facteurs

déterminants, créant un **espace sécurisant** où l'erreur est acceptée. Ce rôle de facilitateur a été crucial pour renforcer la confiance des apprenants âgés face à la peur de l'échec.

- 5. **Efficacité Mémoirelle et Ancrage des Acquis** : Les participants ont confirmé que la mémoire et la concentration pouvaient être activées et renforcées à un âge avancé grâce à la répétition et aux mises en situation. Cette efficacité repose sur la triangulation entre l'expérience, l'émotion et le sens (ancrage profond).
- 6. **Croissance Personnelle et Bien-être** : Au-delà des acquis linguistiques, le cours a engendré un **renouveau identitaire**. Les participants se sont sentis « rajeunis » et plus confiants, percevant l'apprentissage comme un acte d'émancipation et de dépassement des peurs.
- 7. **Propositions pour l'Avenir** : Les suggestions portent sur le désir de poursuivre la formation, d'augmenter la variété des jeux et d'adapter le rythme pour intensifier les répétitions, témoignant d'une forte appropriation du processus éducatif.

Analyse Quantitative : Résultats du Questionnaire

L'évaluation quantitative a confirmé la grande réussite du cours.

Évaluation du niveau d'apprentissage et de performance des apprenants par rapport au cours dispensé

Membres du groupe	Motivation et plaisir	Émotions et ressenti	Travail en groupe & interaction sociale	Feedback & récompense	Clarté des objectifs & niveau de défi	Créativité & résolution de problèmes	Autorégulation de l'apprentissage	Perception de l'utilité & facilité	Identité d'apprenant en	Confiance en soi linguistique	Satisfaction globale & volonté de répéter	Moyenne	Niveau de compétence atteint
Mahshid S.	4,25	4,25	3,8	4,33	3,75	3,33	3,75	4	3,66	3,66	4,66	3,94	Excellent

Parioush S.	3,5	4,25	3,6	4	3,5	3,33	3,25	3	2,66	3,33	4	3,49	Acceptable
Mehraban M.	3,5	4,75	4	4,33	3,75	3,33	4,25	4,66	4,33	3,66	4,33	4,08	Excellent
Talat A.	4,75	4,5	4,6	5	4,5	5	4,75	5	4	4,33	5	4,67	Excellent
Maryam S.	4,25	4,25	4,4	4,66	3,25	4	4	4,66	4,66	4,33	5	4,31	Excellent
Fatemeh F.	4,75	4,5	4	4	4	4	4	4,33	4	3,66	4,66	4,17	Excellent
Seyed Morteza N.	3	3	3,4	3,66	3,5	3	3	3,33	3	3	3	3,17	Acceptable
Afsaneh M.	4	4,75	4,2	5	3,5	4,66	4,25	5	4,33	3,66	4,66	4,36	Excellent
Marjaneh S.	4,25	4,5	4,2	4,66	4	4,33	4	5	3,66	3,66	5	4,29	Excellent
Parvaneh M.	4,25	4,25	3,8	4,33	3,75	3,33	3,75	4	3,66	3,66	4,66	3,94	Excellent
Roya A.	4,25	4,5	4,2	4,66	4	4,33	4	5	3,66	3,66	5	4,29	Excellent

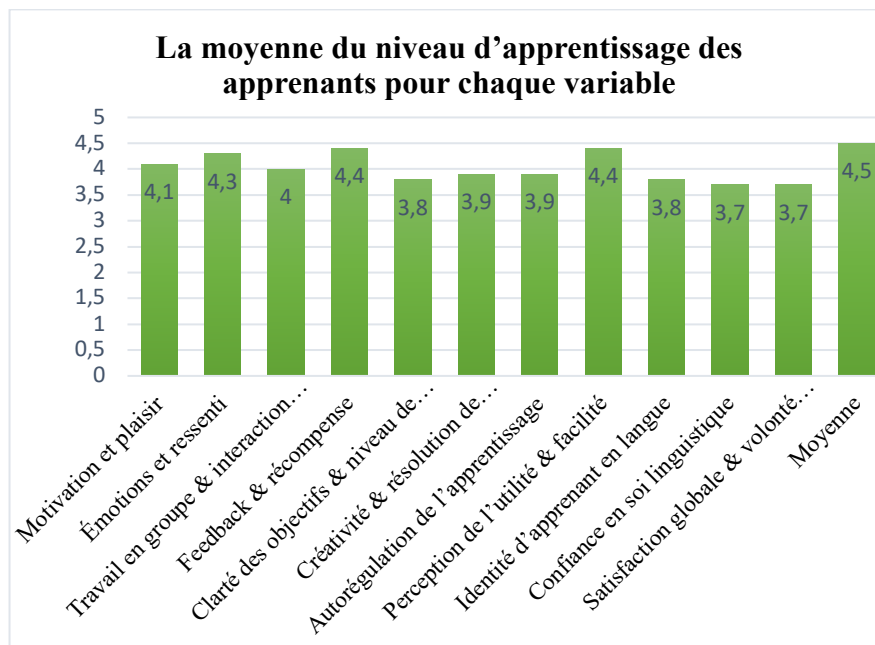
Niveau de Performance Global : Sur 11 apprenants, 9 (soit 82 %) ont atteint un niveau « excellent » dans l'ensemble des dimensions évaluées.

Satisfaction Globale et Motivation : La satisfaction globale et l'intention de poursuivre l'apprentissage sont très élevées, avec une moyenne de 3,7. La dimension Émotions et dynamisme a obtenu une moyenne de 4,3, et la Motivation et plaisir une moyenne de 4,1, soulignant que les cours étaient engageants et stimulants

Points Forts :

Travail collaboratif et Interaction sociale : $M = 4,0$ (avec plus de 70 % des participants au niveau « excellent »). Ce résultat confirme l'impact positif sur la coopération interpair et le soutien mutuel.

Créativité et résolution de problèmes : Moyenne de 3,9.



Point d'Attention :

la moyenne la plus basse ($M = 3,75$), signalant un axe d'amélioration potentiel. Ce score indique la nécessité de renforcer le soutien didactique pour accroître l'assurance dans l'utilisation pratique et spontanée de la langue cible.

En conclusion, l'analyse démontre que l'approche didactique basée sur le jeu et la collaboration a été extrêmement efficace pour améliorer les compétences linguistiques des seniors, tout en agissant comme un puissant catalyseur de motivation, de créativité et de bien-être psycho-social.

Conclusion

Les résultats obtenus à partir du dispositif expérimental mené auprès de onze apprenants âgés sur dix séances montrent clairement que l'approche didactique fondée sur la ludopédagogie et le travail collaboratif s'inscrit dans la continuité logique de l'évolution des méthodes d'enseignement du FLE, tout en répondant concrètement aux

enjeux du vieillissement actif et de l'apprentissage tout au long de la vie (ATLV). Cette approche constitue ainsi une mise en œuvre synthétique et cohérente de la perspective actionnelle, de la médiation, des facteurs affectifs (réduction du Filtre Affectif) et des principes de la Géragogie. Du point de vue méthodologique, le dispositif mis en place relève clairement d'une démarche actionnelle à part entière, conforme au CECRL, où l'apprenant est considéré comme acteur social engagé dans des tâches signifiantes. (CECRL, 2001) Chaque séance proposait une action finalisée, ancrée dans un contexte concret : se présenter avec gestes et mimiques, cuisiner des *kokosbollar*, exprimer ses goûts à travers des jeux de positionnement « *J'aime / Je n'aime pas* ». En revanche, la séance consacrée au verbe *aller* et aux lieux de la ville a volontairement été menée sans jeu ni interaction collaborative, afin d'observer l'effet d'un format plus traditionnel. La comparaison a montré que les activités ludiques – lorsqu'elles sont intégrées à des tâches complètes comportant objectif, résultat et coopération – suscitent davantage de motivation intrinsèque, d'engagement et de mémorisation chez les apprenants seniors.

Ce cadre actionnel se prolonge naturellement dans la médiation telle que définie dans le CECRL (2018). Les entretiens montrent que les seniors ont constamment eu recours à l'aide mutuelle, à l'explication entre pairs, à la reformulation et au soutien collectif. Ils n'étaient pas seulement des « apprenants individuels », mais des médiateurs construisant ensemble le sens, ce que le Cadre décrit comme la capacité à créer des passerelles pour transmettre ou reconstruire le sens au sein d'une même langue ou entre langues et modalités (CECRL, 2018). Cette dynamique confirme, sur le terrain, la conception socioculturelle de Vygotski (1934) : les progrès constatés – mémorisation du lexique, meilleure aisance orale, activation de la concentration – se sont produits exclusivement dans la Zone Proximale de Développement, c'est-à-dire grâce à l'appui du groupe et de l'enseignante, et non par un travail isolé. L'analyse thématique a d'ailleurs mis en évidence que les apprenants se sentaient plus en confiance lorsqu'ils travaillaient en groupe, ce qui illustre parfaitement le rôle médiateur de l'interaction sociale décrit par Vygotski et retravaillé par Piccardo (2012) dans sa notion de médiation linguistique, culturelle et sociale (Rosborough & Wimmer, 2023).

La centralité de la ludopédagogie dans le dispositif expérimental éclaire ces résultats, en accord avec les travaux de Brougère (2005) et de Silva (2009). Toutes les caractéristiques identifiées par Brougère étaient réunies :

- le *second degré* (« c’est comme si ») dans les jeux de rôle et les présentations gestuelles ;
- la décision volontaire (libre adhésion), puisque la participation aux jeux n’était pas vécue comme une obligation scolaire ;
- la règle, structurante mais souple (par ex. les règles du jeu de sonnettes en séance 9) ;
- la frivolité (absence d'enjeu réel), permettant l’erreur sans conséquences réelles ;
- l’incertitude, avec des résultats de jeux imprévisibles qui soutiennent l'attention et l'engagement.

Les retours des participants, qui déclarent que les séances avec jeux étaient « plus agréables » et facilitaient la mémorisation, confirment la thèse selon laquelle le jeu crée un cadre d’action propice à l’engagement cognitif et affectif. La séance 7, volontairement dépourvue de dimension ludique, joue ici un rôle de test négatif ou de contre-épreuve : la baisse de motivation rapportée par les apprenants montre que lorsque la dimension expérientielle et interactive disparaît, la dynamique d’apprentissage se fragilise rapidement. On retrouve ici ce que Winnicott (1971/1975) désigne comme la fonction psychique du jeu : un espace de créativité où le sujet peut expérimenter sans menace directe pour son identité.

Les résultats quantitatifs du questionnaire – (82 % des apprenants au niveau « excellent ») sur l’ensemble des dimensions, moyennes très élevées en motivation, plaisir et dynamisme émotionnel – corroborent la validité de cette approche au regard de l'Hypothèse du Filtre Affectif de Krashen (1982, 1985). L’environnement mis en place – bienveillant, collaboratif, centré sur des tâches signifiantes et des jeux – a manifestement contribué à abaisser le filtre affectif : les apprenants se

sont sentis suffisamment en sécurité pour prendre la parole, faire des erreurs, recommencer. Le fait que la confiance en soi linguistique reste légèrement en retrait (moyenne 3,75) n'invalide pas ce constat, mais souligne, comme le montrent Horwitz, Horwitz & Cope (1986) et Arnold (2006), que l'Anxiété Liée à la Langue Étrangère (FLCA) est un phénomène spécifique, profondément lié à la peur du jugement et à l'histoire scolaire des individus. Ce point renforce l'idée que, pour des publics seniors marqués par des expériences antérieures parfois négatives, les dimensions socio-affectives ne sont pas périphériques, mais structurantes et fondamentales à long terme.

L'interprétation des résultats gagne en profondeur lorsqu'on les replace dans le cadre de l'andragogie et de la géragogie. Les principes de Knowles, repris par Groleau (2005), sont clairement visibles dans les données recueillies : le recours à l'expérience des apprenants (présentations de soi, vie quotidienne, goûts alimentaires), la recherche de sens immédiat, l'instauration d'un climat non menaçant et la responsabilité partagée ont favorisé l'engagement. Du point de vue de la géragogie, au sens de Formosa (2012), le dispositif répond précisément aux besoins des seniors : rythme adapté, activités concrètes, forte dimension relationnelle, environnement sécurisant. Le thème central identifié – « une expérience d'apprentissage linguistique vivante, humaine et joyeuse fondée sur l'interaction, le jeu et le soutien affectif » – est en parfaite adéquation avec ce que la géragogie considère comme conditions d'un apprentissage réussi à un âge avancé : sentiment d'appartenance, valorisation, reconnaissance de l'expérience de vie.

Enfin, les résultats de cette recherche entrent en résonance avec le cadre plus large du vieillissement actif tel que défini par l'OMS (2002). En offrant un espace d'apprentissage en groupe, fondé sur des activités ludiques et collaboratives, le dispositif contribue à au moins deux des piliers du vieillissement actif : la participation sociale et le maintien des capacités cognitives (réserve cognitive). Les témoignages des apprenants – sentiment de « rajeunissement », bien-être psychologique, désir de poursuivre la formation – traduisent exactement ce que Jarvis (2007, cité dans Formosa, 2012) et Wenger (1999) décrivent comme reconstruction identitaire à travers des communautés de pratique : les participants ne sont plus seulement « des personnes âgées », mais des

sujets apprenants, intégrés dans une communauté où leur présence et leur progression ont du sens. Ce résultat vient contester les stéréotypes âgistes décrits par Ramírez Gómez (2014, 2015), selon lesquels les seniors seraient « moins capables » ou « trop lents » pour apprendre une langue étrangère.

En somme, la recherche démontre que lorsque les principes de la perspective actionnelle et de la médiation (CECRL), les apports du jeu (Brougère, Silva, Winnicott), les données sur les facteurs affectifs (Krashen, Horwitz, Arnold) et les cadres andragogiques et géragogiques (Knowles, Formosa) sont articulés dans un contexte de vieillissement actif (OMS, 2002), il est non seulement possible, mais pleinement réaliste de proposer aux seniors des dispositifs d'enseignement du FLE qui soient à la fois efficaces sur le plan linguistique et émancipateurs sur le plan humain, social et identitaire.

Déclaration

Conflit d'intérêt

Les auteures affirment qu'il n'y a aucun conflit d'intérêt à déclarer.

ORCID

Leila Shobeiry✉



<https://orcid.org/0000-0002-4933-8104>

Mina Mollaei



<https://orcid.org/0009-0004-5921-8298>

Références :

- Arnold, J. (2007). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Ela. Études De Linguistique Appliquée*, (148), 441-454.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters & Channel View Publications.

- Christine Delory-Momberger. (2006). G. Brougère. Jouer/Apprendre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(3), 479-481.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (1970). Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970. *Langue Française*, (8), 7–23.
- Findsen, B., & Formosa, M. (2011). *Lifelong Learning in Later Life: A Handbook on Older Adult Learning*. Sense Publishers.
- Formosa, M. (2012). Critical Geragogy: Situating Theory in Practice. *Contemporary Educational Studies*, 63, 36-54.
- Haydee, S. (2009). La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère. *Synergies Europe*, (4), 105-117.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167(3), 285-297.
- Ramírez Gómez, D. (2014). Older adult FL learning: Instructors' beliefs and some recommendations. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT2013 Conference Proceedings*. JALT.
- Ramirez-Gomez, Danya. (2015). Critical Geragogy and Foreign Language Learning: An Exploratory Application. *Educational Gerontology*, 41(8), 569-583.
- Rosborough, A., & Wimmer, J. (2023). Vygotskian Sociocultural Theory for Second Language Learners: Addressing In/commensurabilities with Popular School-Based Curricula.

The Process of Playful Learning in Higher Education: A Phenomenological Study. (2021). *Journal of Teaching and Learning*, 15(1), 57-73.

United Nations Sustainable Development Group. (2022). *Operationalizing Leaving No One Behind*. UNSDG.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Gallimard.

World Health Organization. (2002). *Active ageing : a policy framework*. World Health Organization.
<https://iris.who.int/handle/10665/67215>.

Comment citer : Mollaei, M., Shobeiry, L. (2026). L'impact des jeux pédagogiques sur l'enseignement des langues étrangères aux seniors, *Recherches en langue française*, 6(12), 165-188. DOI: 10.22054/RLF.2026.90318.1229.



Recherches en langue française © 2020 par Université Allameh Tabataba'i sous la licence Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International