



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial
para optar al título de:

Licenciado en Lenguas Extranjeras

Autor

Darío Alexander Ocampo López

Universidad de Antioquia
Escuela de Idiomas
Medellín, Colombia
2022



La gamification comme moyen de susciter les interactions verbales entre pairs

Darío Alexander OCAMPO LÓPEZ

Directrice de Mémoire de Recherche, Directrice du Projet de Recherche, Directrice du Stage

Claudia Cecilia CARDONA VILLEGAS

Docteure en Didactique de Langues et Cultures

Medellín

Décembre, 2022

Résumé

Ce rapport vise à présenter les contributions de la gamification pour augmenter les interactions verbales entre pairs dans un cours de FLE niveau débutant au programme *Multilingua*. À cet égard, nous avons proposé quatre activités ludiques au cours d'un semestre et nous avons recueilli les données à partir des outils tels que le journal de bord, une grille d'observation systématique, des enquêtes de perception pour chaque activité et deux entretiens collectifs. Suite à la triangulation des données, nous avons pu constater qu'en effet la gamification a eu un impact positif dans l'interaction entre pairs. D'ailleurs, nous avons observé que la participation active chez les apprenants a aussi augmenté grâce aux interventions. Finalement, les apprenants ont fait état d'émotions positives lors du déroulement des jeux telles que la curiosité, l'enthousiasme et la joie nous permettant de constater également un impact positif sur la motivation.

Mots clés : enseignement-apprentissage de FLE, gamification, interaction entre pairs, participation, compétition.

La gamification comme moyen de susciter les interactions verbales entre pairs

Ce rapport de recherche correspond à un travail effectué dans la période de février à novembre (2022) au programme *Multilingua* de l'Université d'Antioquia. Il est exigé pour l'obtention du diplôme du programme de la Licence en Langues Étrangères (Bac +5) de la même Université et s'encadre dans le stage professionnel-académique dans une institution en Colombie.

Remerciements

J'aimerais adresser mes remerciements à toutes les personnes ayant contribué au bon déroulement de ce processus ardu.

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice du projet de recherche et de stage Claudia Cardona pour sa patience, sa disponibilité et ses conseils toujours pertinents. De même, je voudrais exprimer ma reconnaissance envers l'enseignante coopératrice Mónica Vásquez pour son engagement lors du processus et pour les connaissances qu'elle m'a apprises.

Un grand merci à ma mère et à mon père, ainsi qu'à ma bien-aimée Sara pour leur amour et leur soutien inconditionnel. Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude à Dieu pour m'avoir accompagné à chaque étape du chemin.

Sommaire

Avant-propos	6
Description du contexte	7
Problématique	9
Cadre théorique	12
Gamification	12
Interaction entre pairs	14
Question de recherche	15
Objectifs	16
Objectif général	16
Objectifs spécifiques	16
Plan et déroulement des actions	16
Méthodologie et analyse des données	19
Résultats et interprétations	20
Interaction entre pairs	21
Participation en classe	24
Déroulement des activités ludiques	26
Conclusions	29
Réflexion	30
Stage	30
Projet de recherche	31
Références	32

Avant-propos

Dans le but d'obtenir le diplôme de Licence en Langues Étrangère (Bac+5), l'École de Langues de l'Université d'Antioquia exige aux étudiants de faire un stage professionnel et académique en enseignement de FLE ou EFL pendant une année dans une institution de la ville de Medellín. Le stage est accompagné d'une recherche-action menée dans deux cycles.

Dans le premier cycle le stagiaire effectue des observations sur le terrain afin d'identifier une problématique et, par le biais d'un avant-projet, il propose des solutions possibles visant à améliorer la situation. Simultanément, il assume le rôle partial d'enseignant d'un cours de langue.

Ensuite, dans le deuxième cycle, le stagiaire est entièrement en charge du groupe et c'est le moment où il met en place les actions proposées. Ce processus est suivi d'une analyse des données obtenues et de la présentation des résultats, des conclusions et des réflexions.

Description du contexte

L'Université de Antioquia, étant l'une des institutions publiques les plus importantes de la Colombie, a créé en 1997 le programme *Multilingua* dans le cadre d'une stratégie d'internationalisation de l'institution. *Multilingua* a pour but d'offrir, principalement aux membres de l'Université d'Antioquia, l'occasion d'apprendre gratuitement une langue étrangère ainsi que sa culture. À partir de l'année 2020, le public non membre de l'université peut également y accéder en payant les frais de scolarisation respectifs. Les langues et cultures que les étudiants peuvent apprendre varient entre européennes telles que le français, l'allemand, l'italien et le portugais ; langues et cultures asiatiques comme le chinois et le japonais ; et aussi certaines langues et cultures ancestrales colombiennes comme le kriol, l'èbëra chami, le wayuunaiki et le minika.

Par rapport aux installations, le programme fonctionne au centre-ville de Medellín dans l'édifice de l'ancienne école de droit, antenne de l'université. L'édifice dispose d'environ 15 salles de classe équipées avec un ordinateur avec connexion Internet et un poste de télévision plus des haut-parleurs. Il y a aussi une salle d'étude et deux salles d'informatique dont les étudiants peuvent disposer.

La plupart des cours comportent 64 heures semestrielles d'instruction sur place, réparties en quatre heures hebdomadaires. Le programme suggère aussi deux heures d'étude autonome de la part des apprenants. Dans le cas des langues européennes, les apprenants peuvent suivre jusqu'à six niveaux, ce qui leur permet d'atteindre environ le niveau B1 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL).

Concernant l'enseignement de français, auparavant les enseignants s'appuyaient sur la méthode Alter ego qui préconise l'approche actionnelle. C'est à partir de l'année 2022 que

Multilingua a adopté un enseignement basé sur les tâches (TBLT d'après les sigles en anglais *Task Based Language Teaching*) qui vise à une éducation en langues étrangères complète, contextualisée et significative (PEP Multilingua, 2021). Dans ce cas, la langue est conçue comme un outil permettant de créer du sens dans des situations significatives et authentiques, et non comme un objet isolé à étudier de manière décontextualisée (Ellis, 2017).

Dans cette nouvelle méthodologie, on propose un cycle d'enseignement et d'apprentissage à travers lequel les apprenants réalisent trois sous-tâches pendant le semestre afin d'atteindre une tâche déterminée à la fin du cours. Par exemple, pour le niveau II de français, les apprenants font une vidéo pour raconter l'expérience de voyage virtuel faite pendant le semestre d'étude et qui serait publiée dans la chaîne *YouTube* de *Multilingua*. Pour y parvenir, ils doivent d'abord réaliser un rapport oral sur les lieux significatifs pour eux, ensuite une table ronde à propos des communautés trouvées dans ces lieux et finalement un script où ils reprennent les aspects les plus importants en réfléchissant à propos de l'expérience.

Le cours observé correspond au niveau II, autrement dit A1 du CECRL. En ce qui concerne la classe, elle comportait 13 apprenants adultes âgés de 19 à 40 ans dont 11 étaient des femmes. La plupart d'entre eux étaient des étudiants de l'Université d'Antioquia, mais il y avait aussi du public externe ou déjà diplômés dans une moindre proportion. Leurs motivations pour apprendre le français étaient principalement culturelles et académiques. Concernant leur attitude face au cours, ils semblaient être engagés et ils manifestaient leur curiosité pour la langue et la culture française ; leur disposition vers les activités proposées est positive, ce qui contribuait à une ambiance favorable pour l'enseignement et l'apprentissage.

Il convient de préciser que la classe décrite ici ne correspond pas à celle du premier semestre de stage sur laquelle nous avons basé notre avant-projet. La différence principale c'est

que la plupart d'apprenants ont étudié le niveau I de manière virtuelle, en raison de la situation d'urgence générée par le coronavirus (COVID – 19), donc une partie des cours se sont déroulés en modalité virtuelle.

Finalement, quant à l'enseignante titulaire du cours, Mónica Vasquez, elle est licenciée en langues étrangères de l'Université d'Antioquia et à présent, elle fait un Master en Éducation au centre d'enseignement supérieur *Uniminuto*. Elle enseigne à *Multilingua* depuis 2009, mais elle a aussi enseigné à l'Université EAFIT et à l'Alliance Française à Medellín où elle a eu l'occasion d'enseigner à d'autres publics composés par des adolescents et des enfants.

Problématique

Pendant le premier semestre de l'année 2022, nous avons effectué une série d'observations d'un cours de français I à *Multilingua* qui nous ont permis de constater plusieurs situations méritant attention, notamment concernant le manque d'interaction entre les apprenants, ainsi que le manque d'activités promouvant la production orale. Les séances proposées privilégiaient les explications des thématiques abordées et des activités à développer individuellement en laissant peu de place au travail en équipe.

Nous avons constaté ces situations, consignées au journal de bord, qui nous ont menés à réfléchir à propos des difficultés chez les apprenants pour s'exprimer de manière orale : « après un mois d'avoir commencé à étudier le français, les étudiants ont des problèmes pour créer des phrases simples, même s'ils ont déjà vu tous les éléments nécessaires. La production orale a été absente dans la plupart des séances, et on peut penser que cela a une relation avec cette difficulté pour parler » (entrée 9, 9 mars). De plus, par rapport à l'interaction, on a souligné, le besoin de la promouvoir davantage afin de développer des stratégies de correction chez les apprenants :

« l'auto-correction et correction entre pairs peuvent être plus fréquentes dans la classe seulement s'il y a plus d'activités qui proposent l'interaction entre eux » (entrée 14 du 25 mars).

Il nous semble que l'interaction entre apprenants est un aspect essentiel dans l'enseignement et l'apprentissage de FLE. Dans cette perspective, le CECRL préconise une approche centrée sur l'action sociale :

La perspective privilégiée ici est ... de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECR, 2001 :15)

Le rôle des apprenants consiste à agir en tant que des acteurs sociaux qui utilisent la langue comme moyen afin d'accomplir des tâches « dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités » (CECR, 2001 :121). Alors, on peut constater que l'interaction est primordiale pour l'atteinte de cet objectif communicatif et actionnel.

Les raisons mentionnées ci-dessus nous ont permis d'identifier le besoin de trouver une manière de promouvoir l'interaction et le travail en équipe chez les apprenants. Nous estimons que la gamification est convenable, autrement dit, nous visons à proposer certains jeux pendant notre période d'intervention. La gamification appliquée à l'enseignement de langues peut contribuer à l'interaction entre pairs étant donné que l'une des fonctions des jeux, selon Silva (2008), est l'interaction authentique :

Grâce à l'interaction authentique qu'il peut contribuer à promouvoir, le jeu s'inscrit dans une pédagogie de la tâche : les participants sont en principe invités à s'exprimer dans la langue étrangère avec une finalité précise, explicite et négociable, à l'intérieur d'un cadre souple mais aussi fortement structuré. Lorsque les apprenants s'approprient de la tâche ludique, leur vécu se modifie : la monotonie de séances toujours semblables – du moins en apparence- fait place à des expériences singulières, plus riches et donc mieux ancrées dans la mémoire (p. 25).

Ainsi, en analysant les réactions des apprenants vers les jeux qui seront mises en place à différents moments du développement du cours, nous pourrons tester notre hypothèse : l'utilisation des jeux peut contribuer à augmenter les interactions verbales entre les apprenants et de cette manière pallier ces faiblesses verbales déjà décrites.

Cadre théorique

Pour bien comprendre la problématique mentionnée ci-dessus, ainsi que la démarche de notre projet de recherche, il nous semble pertinent de présenter les bases théoriques des concepts qui la guident. On va se focaliser notamment sur la gamification et puis on va passer à expliquer le terme interaction, plus exactement interaction entre pairs.

Gamification

Le terme gamification, aussi appelé ludification en français, fait référence au fait d'inclure des éléments propres du *game design* dans des contextes non ludiques (Deterding et al, 2011). Les auteurs, à titre d'exemple, mentionnent les systèmes de points, badges, avatars, challenges, récompenses qui sont intégrés dans des domaines tels que le marketing, la santé, et bien évidemment l'éducation, afin de motiver et engager les utilisateurs.

Kapp (2012), prolonge cette définition en se questionnant pour ces éléments qui font des jeux quelque chose d'attrayant. Pour cet auteur, il ne s'agit pas tout simplement de badges, points et récompenses, mais les jeux apportent aussi un « sentiment d'engagement, feedback immédiat et le succès de l'effort pour relever un défi et le surmonter » (p. xxii). De plus, l'auteur ajoute que les jeux sont idéaux pour l'apprentissage, puisqu'ils favorisent un environnement où les erreurs sont autorisées, qui promeut la pensée innovante et qui suscite un sentiment de contrôle. On va prendre en considération cette deuxième définition étant donné qu'elle nous semble la plus pertinente dans le contexte de l'apprentissage de langues.

Par rapport à l'intégration des jeux dans la classe de FLE, ce n'est pas une nouveauté et en effet, cela remonte à l'approche communicative où l'on proposait « un cadre plus ludique (travail en équipe, objectifs stimulants, concept de défis) et encourageant la prise de parole et l'interaction » (Helme et al. 2014, p. 65). Avec l'approche actionnelle, les jeux continuent à avoir une place importante comme le déclarent ces auteurs :

Car l'apprenant est, au cours d'un jeu, que cela soit conscient ou non, en permanence acteur de son apprentissage, aussi bien en termes d'émission (prise de parole, feedback) que de réception (écoute, feedback). C'est en cela que le jeu s'intègre naturellement à l'approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage et de l'apprentissage par l'action tel qu'il est décrit par Dowell (« *learning by doing* », et « *learning as a social process* ») (p.65).

C'est ainsi que les jeux suscitent la parole en langue cible lors des situations proches du réel et contextualisées. C'est l'occasion de mettre en pratique les connaissances acquises en classe via l'interaction entre pairs. Cette interaction est l'un des aspects les plus importants de l'approche communicative ainsi que de l'approche actionnelle, on y reviendra plus tard.

En ce qui concerne la modalité d'intégration de la gamification dans la classe, Schmoll (2020) nous propose deux possibilités. D'une part, la gamification comme élément structurel fondamental, dont la conception initiale consistait à gamifier toutes les instances de la classe : du début à la fin, donc plus d'efforts. D'autre part, la gamification ponctuelle lors de moments précis de la classe, par exemple dans le but de réviser un aspect linguistique, illustrer un point culturel ou pour mener à une production ou une interaction orale ou écrite.

Dans le cas du domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de langues, la gamification a été utilisée plutôt de manière ponctuelle. On peut consulter dans les travaux de Yuruk (2020) et Benhadj et al. (2019) qui intègrent *Kahoot*, et Syahputra (2019) qui utilise *Duolingo*. Ces études montrent que la gamification contribue à l'augmentation de la motivation et à l'engagement chez les apprenants, ayant ainsi une incidence sur d'autres aspects tels que le développement de la prononciation, la réduction des erreurs dans la rédaction et l'enrichissement de l'expérience TIC.

Finalement, il est important d'indiquer que la gamification ne se réduit pas au contexte numérique, comme Rioux et Chenette (2021) soulignent, « la ludification, bien que souvent associée au jeu vidéo, n'a pas à être technologique ou numérique pour être considérée comme telle. Il suffit de penser à l'utilisation de dés ou de jeux de cartes. Elle tend néanmoins à l'être de plus en plus dans le contexte actuel ».

Interaction entre pairs

L'interaction entre pairs est définie par Philp et al. (2014) comme « toute activité de communication entre apprenants, avec une participation minimale ou nulle de l'enseignant » (p. 3). Cet aspect joue un rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue étant donné qu'en

interagissant avec un interlocuteur, on est obligé à mobiliser les connaissances acquises afin de bien se débrouiller.

Comme mentionné précédemment, c'est à partir de l'approche communicative et après dans l'approche actionnelle, que la prise de parole de la part des apprenants et l'interaction entre eux sont devenues de plus en plus importantes. Ce type d'interaction, au contraire de l'interaction enseignant-apprenant, favorise l'emploi de la langue de manière plus authentique. À cet égard, Sarrasin (1984) en citant Barnes (1976) dit que « les interactions maître-élèves se caractérisent par un usage plutôt formel et axé sur la précision, tandis que les échanges entre élèves induisent un usage du langage plus spontané et orienté vers des fins exploratoires » (p. 504). Le fait que la relation entre apprenants soit horizontale et symétrique contribue à un climat de sécurité où ils peuvent se sentir à l'aise, ce qui se traduit dans plus de naturalité dans l'utilisation de la langue.

Il convient de bien souligner que cela ne veut pas dire que leurs contributions au processus d'apprentissage des camarades soient moins importantes que celles de l'enseignant. Au contraire, c'est une expérience enrichissante, car comme le souligne Nussbaum (1999) « les compétences des apprenants ne sont jamais identiques et, partant, les individus peuvent endosser de manière alternée des rôles d'expert » (p.50). À différents moments, chaque participant peut être une source de savoir qui apporte à la résolution d'une tâche linguistique commune.

Pour cette raison, il est important de préciser que l'interaction entre pairs n'est pas tout simplement une occasion pour pratiquer la langue dans la salle de classe. Selon Adams (2018) ce type d'interaction est aussi un moyen pour l'apprentissage étant donné les avantages telles que la possibilité de parler plus dans la langue cible, l'expérimentation avec la langue pour apprendre

des erreurs, la consolidation des savoirs acquis, les occasions de socialisation et la réduction de l'anxiété dans la pratique de la langue.

Ainsi, en raison des avantages de l'interaction entre pairs pour l'acquisition d'une L2, il nous semble nécessaire de proposer des moyens qui puissent l'augmenter dans le cours de français II à *Multilingua*. La gamification en tant que façon de travail entre apprenants nous semble une possibilité pour atteindre cette augmentation, puisqu'elle favorise l'utilisation de la langue de manière plus spontanée afin de réaliser une tâche linguistique, culturelle ou d'autre type, où la langue ne soit pas le but mais le moyen.

Question de recherche

Comment la gamification peut contribuer à l'augmentation des interactions verbales entre les apprenants débutants d'un cours de FLE à *Multilingua* ?

Objectifs

Objectif général

Proposer des moyens, et évaluer leur impact, pour augmenter les interactions verbales entre les apprenants débutants d'un cours de FLE à *Multilingua*.

Objectifs spécifiques

1. Promouvoir le travail en groupe et les interactions entre les apprenants, dans la salle de classe à travers les jeux ;
2. Proposer des jeux qui favorisent l'expression orale spontanée chez les apprenants ;
3. Augmenter la participation active des apprenants à travers la coopération et la compétition ;
4. Analyser les données obtenues à partir des activités ludiques proposées et ainsi mesurer le niveau d'interaction des apprenants ;

5. Confirmer ou infirmer notre hypothèse.

Plan et déroulement des actions

Afin d’atteindre notre objectif de susciter l’interaction verbale entre pairs, dans cette recherche action nous avons proposé une série d’actions à développer pendant le deuxième semestre de stage nous permettant de tirer des conclusions à partir de la collecte des données nécessaires et son analyse ultérieure.

Pour le déroulement de chaque activité nous nous sommes basés sur les étapes proposées par Silva (2008) pour intégrer le jeu dans la classe de langue. D’abord, l’auteure propose de faire une réflexion avant le jeu où l’enseignant s’interroge à propos du jeu choisi et de sa position dans la progression du cours, sa mise en œuvre et sa préparation. Pendant le jeu, l’enseignant crée une atmosphère favorable, présente le jeu en donnant les règles, la durée, les objectifs, etc., et il l’anime ou y participe en fonction du rôle qu’il assume. Et finalement, après le jeu, c’est le moment pour faire un bilan collectif en mettant en relation l’activité avec les objectifs atteints.

Le tableau suivant présente de manière détaillée les actions proposées, leurs objectifs et les moyens utilisés pour recueillir les données :

Action, objectif et date	Plan d’action	Déroulement des actions
<p>Questionnaire initial Objectifs : a) identifier et décrire le groupe, leurs intérêts et leurs perceptions concernant le processus d’apprentissage de la langue, b) identifier leurs perceptions initiales par rapport aux activités ludiques dans</p>	<p>Les étudiants répondent à un questionnaire sur un formulaire de Google qui aborde 13 questions nous permettant de faire un diagnostic sur les intérêts des apprenants, leur parcours d’apprentissage, leurs difficultés et leurs perceptions concernant l’intégration d’activités ludiques en classe et l’interaction entre pairs.</p>	<p>Le questionnaire s’est passé comme prévu et 15 apprenants ont répondu.</p>

<p>la salle de classe et l'interaction entre pairs. Date : 24 août</p>		
<p>Intervention 1 : Jeu de l'oie Objectif : Observer les types d'interactions des apprenants et leurs comportements à l'heure de faire une activité ludique. Date : 7 septembre</p>	<p>Les apprenants se réunissent en binôme afin de faire cette activité de systématisation qui exige l'utilisation du pronom « y » et du vocabulaire des lieux communs. D'abord, nous proposons une liste de vocabulaire associé aux jeux qui va leur servir pour interagir en langue cible pendant le développement de l'activité. Puis, les apprenants jouent pendant quelques minutes et, une fois terminée l'activité, le stagiaire fait un bilan avec les apprenants pour associer le jeu aux objectifs de la thématique et pour connaître les impressions des apprenants.</p>	<p>L'intervention s'est déroulée comme prévu Collecte des données : pour évaluer l'efficacité de l'activité, nous avons demandé à tous les apprenants présents de répondre à une enquête de perception sur un formulaire de Google. Nous avons envoyé cette enquête post-activité à la fin de toutes les interventions proposées dans le but de comparer les résultats et ainsi évaluer l'évolution des perceptions des apprenants. L'enquête comportait quatre axes : les sentiments et les émotions vis-à-vis des jeux, le niveau de participation, le niveau d'interaction et le déroulement de l'activité. De plus, les données sont complétées à l'aide d'une grille d'observation systématique évaluant ces mêmes aspects, ainsi qu'avec les notes du journal de bord.</p>
<p>Intervention 2 : Qui est-ce des vêtements Objectif : Promouvoir l'interaction en langue cible des apprenants lors d'une compétition. Date : 23 septembre</p>	<p>Les apprenants systématisent le vocabulaire des vêtements à partir du jeu <i>Dobble</i>. Ils travaillent en équipes de 3 ou 4 personnes et ils reçoivent un certain nombre de cartes pour être en concurrence. Une fois terminée l'activité, le stagiaire fait le bilan avec les apprenants pour connaître leurs impressions et donner des commentaires sur des aspects linguistiques ou d'autres aspects qui résultent à partir de l'intervention.</p>	<p>Étant donné que le jeu <i>Dobble</i> ne proposait pas d'interactions assez riches entre les apprenants, nous avons décidé de remplacer cette activité par le jeu <i>Qui est-ce</i> qui abordait aussi le vocabulaire des vêtements. Cela signifie que le jeu s'est déroulé en binôme plutôt qu'en groupe. De toute manière, ce jeu impliquait aussi la compétition entre pairs. Collecte des données : enquête post-activité, grille d'observation systématique et journal de bord.</p>

<p>Intervention 3 : La bataille des aliments Objectif : Promouvoir la coopération et la compétition comme moyens pour augmenter l'interaction orale entre les apprenants. Date : 28 septembre</p>	<p>Les apprenants travaillent en binôme pour participer à ce jeu visant à systématiser le vocabulaire des aliments. D'abord ils sont en concurrence avec le reste du groupe pour obtenir les meilleures cartes. Ensuite, chaque binôme doit interagir oralement afin de créer le meilleur repas, justifier ses choix et le présenter au reste du groupe.</p>	<p>L'intervention s'est déroulée comme prévu. Collecte des données : enquête post-activité, grille d'observation systématique et journal de bord.</p>
<p>Intervention 4 : <i>Cultionary</i> Objectif : Promouvoir le travail en équipe et la coopération permettant l'expression orale pour exprimer des idées par rapport aux stéréotypes. Date : 12 octobre</p>	<p>Ce jeu est une variation du jeu <i>Pictionary</i> où les apprenants dessinent un concept associé aux stéréotypes que leurs camarades doivent découvrir. Les apprenants travaillent en équipes de cinq personnes en concurrence. Une fois l'activité terminée, en regardant les dessins, on fait une réflexion collective autour de quelques questions de réflexion.</p>	<p>L'intervention s'est déroulée comme prévu. Collecte des données : enquête post-activité, grille d'observation systématique et journal de bord.</p>
<p>Entretien avec des apprenants Objectif : identifier, de manière plus détaillée, les impressions et conceptions des étudiants à propos des activités proposées et leur impact dans leurs processus d'apprentissage, ainsi que les difficultés rencontrées. Date : 18 et 23 novembre</p>	<p>Une fois toutes les interventions sont finies, le stagiaire choisit 4 ou 5 apprenants en fonction de leur engagement pendant toutes les activités pour leur faire passer un entretien semi-dirigé. Avec cet entretien, les apprenants donnent des informations plus détaillées sur leurs perceptions, conceptions et attitudes vers les activités ludiques proposées. Aussi, ils réfléchissent à l'impact positif, négatif ou neutre des interventions dans leurs processus d'apprentissage de la langue.</p>	<p>À cause du manque de temps nous n'avons pas fait des entretiens individuels mais collectifs. Nous avons fait deux entretiens et un total de sept étudiants y ont participé. Les questions posées portaient sur les axes susmentionnés dans l'enquête : les sentiments et émotions vis-à-vis des jeux, le niveau de participation, le niveau d'interaction et le déroulement de l'activité</p>

Méthodologie et analyse des données

Ce projet de recherche est encadré dans la méthode de la Recherche-Action définie comme une combinaison entre l'action et la recherche qui résulte dans une action disciplinée par l'enquête, dans une tentative personnelle visant à comprendre, améliorer et réformer la pratique (Hopkins, 1985). Selon Burns (1999) le rôle du chercheur dans ce type de recherche est d'initier un processus d'exploration et d'interprétation et de collecte des données nécessaires à propos du contexte social, dans le but d'examiner les questions et les préoccupations de ce contexte et ainsi améliorer la manière dont elles sont actuellement traitées.

Le processus d'exploration initié et la problématique définie au premier semestre, nous avons proposé une série d'outils de collecte de données. Premièrement, nous avons créé un questionnaire initial pour caractériser les participants. Puis, à la fin de chaque intervention, la totalité d'apprenants participants à la séance devait répondre à une enquête de perception qui nous a permis de comparer et d'observer l'évolution dans les réponses au fur et à mesure que les interventions se passaient.

De plus, à la fin du semestre nous avons mené un entretien collectif auprès de deux groupes d'apprenants afin d'approfondir les réponses données aux enquêtes. Watts et Ebbutt (1987) soutiennent que ce type d'entretien offre l'avantage de générer un plus large éventail de réponses que dans les entretiens individuels, surtout quand le groupe de personnes ont travaillé ensemble depuis un certain temps ou dans un but commun.

Finalement, nous avons complété les données obtenues avec des observations du terrain consignées dans les entrées de notre journal de bord ainsi que dans une grille d'observation systématique contenant les catégories préétablies.

En ce qui concerne l'analyse des données, nous avons suivi les étapes proposées par Burns (1999) à savoir l'assemblage, le codage, la comparaison des données et la construction des interprétations.

Résultats et interprétations

Ci-dessous, nous présentons les résultats obtenus à partir des analyses des données collectées. Dans le questionnaire initial nous avons constaté que les apprenants tenaient en haute estime la compétence orale, la considérant comme la plus importante à l'heure d'apprendre une langue. Concomitamment, dans le même questionnaire ils ont exprimé que c'était précisément la compétence orale qu'ils estimaient la plus difficile, manifestant aussi la peur de parler et de participer en classe ainsi que d'interagir avec les camarades. En gardant cela à l'esprit, nous avons proposé des activités ludiques afin d'atteindre les objectifs visés et, avec les questionnaires de perception appliqués à la fin de chaque activité, nous avons évalué l'évolution de ces deux principales catégories émergentes : l'interaction orale entre pairs et la participation.

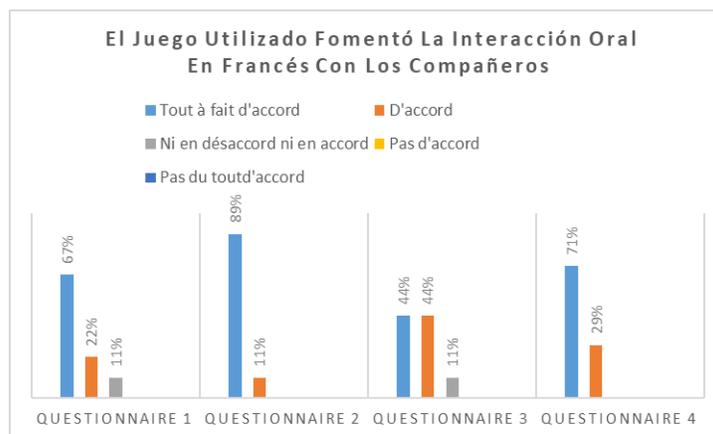
D'ailleurs, nous présentons aussi une troisième catégorie s'agissant du déroulement des interventions pendant le semestre pour mettre en évidence les réactions des apprenants envers les jeux ainsi que les difficultés rencontrées.

Interaction entre pairs

Les données recueillies lors de notre recherche nous permettent de dire que les jeux proposés ont eu un impact positif dans l'interaction entre pairs. La *figure 1* présente les perceptions des apprenants concernant l'affirmation selon laquelle le jeu favorise l'interaction avec les camarades nous indiquant que, dans toutes les interventions, une grande majorité d'entre eux étaient soit tout à fait d'accord, soit d'accord.

Figure 1

Question 10, enquête. Perception des apprenants concernant l'interaction favorisée par les jeux.



Les commentaires des apprenants lors des entretiens soutiennent cette idée en mettant en évidence que les jeux impliquent, voire exigent, l'interaction et le dialogue avec les autres. Par exemple, l'apprenant 1 manifeste que « *en medio del juego uno interactúa más con otras personas* » (entretien, novembre 23). Puis, l'apprenant 2 ajoute :

Lo que aportaba el juego es que necesariamente tienes que hablar con el compañero, no puedes evadir ese momento de diálogo e interacción. Con otras actividades con mi compañera nos dividíamos el trabajo, pero en el juego no se podía, teníamos que hablar. Entonces pienso que eso sí es muy bueno porque necesariamente lo lleva a uno a intentar hablar y la interacción puede ser más fácil (entretien, novembre 18).

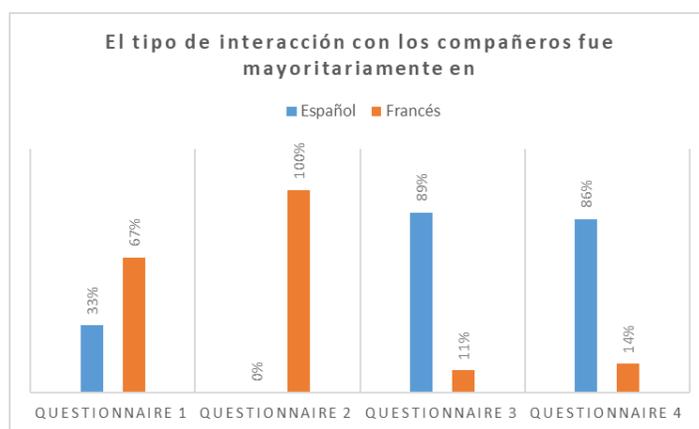
Les activités ludiques créent une ambiance où l'interaction entre pairs est inévitable et les apprenants sont poussés à communiquer avec les camarades ce qui rend cette activité de plus en plus facile.

Toutefois, grâce à nos observations il est possible de dire que l'interaction ne se passait pas toujours en français : « le stagiaire se promène par les binômes pour les observer et leur rappeler de ... ne pas parler en espagnol » (JB entrée 9, 10 août), ou « même si les apprenants

disposent des éléments nécessaires pour s'exprimer dans la langue cible, l'interaction en espagnol prédomine » (JB entrée 13, 7 septembre). En regardant la *figure 2* on se rend compte que pour certaines interventions la perception des apprenants coïncide avec nos observations de terrain :

Figure 2

Question 12, enquête. Langue d'interaction avec les camarades



Lors de l'entretien, les apprenants ont attribué ce phénomène principalement au désir d'avancer plus rapidement dans le jeu, à la peur de se tromper ou au confort offert par la langue maternelle. L'apprenant 3 déclare à cet égard qu'il utilisait l'espagnol « *para que el juego fuera más fluido.... Para que no se estancara y pudiera fluir* » (entretien, novembre 23). L'apprenant 2 ajoute :

Uno puede tener ciertas bases y saber ciertas frases que hemos repetido mucho y uno las podría utilizar. Pero uno prefiere la comodidad del español, recurrir a lo que uno sabe que el otro le va a entender y que se domina muy bien, mientras que el francés implica equivocarse entonces para evitar esas equivocaciones. En mi caso es falta de confianza, temor a equivocarme (entretien, novembre 23).

À la différence d'autres types d'activités, les jeux permettent plus de liberté aux apprenants puisque l'interaction se passe entre eux-mêmes et la tâche qu'ils doivent résoudre. Cela peut répondre au manque de l'exigence directe d'utilisation de la langue cible et au bien-être offert par leur langue maternelle. De plus, dans la plupart des activités ludiques proposées, la compétition faisait partie de la dynamique du jeu ce qui implique un intérêt des apprenants à gagner des points pour être le premier en sacrifiant l'utilisation de la langue cible.

Quant à la compétition, nous avons constaté qu'elle ne signifiait pas toujours un aspect négatif. En effet, les apprenants ont manifesté dans l'entretien que cet aspect s'est passé avec respect et cordialité, sans générer des sentiments contre-productifs. Il y a même un apprenant qui considère qu'elle a été positive puisque « *a la gente no le gusta perder, entonces uno se esfuerza para ganar entonces uno aumenta el nivel* » (apprenant 3, entretien, 23 novembre). Pour Schmoll (2020) la saine compétition peut apporter de nombreux avantages, par exemple « elle peut représenter une forte émulation qui peut conduire les apprenants à redoubler d'efforts, parfois même sans en prendre véritablement conscience. »

Conclusion partielle 1. Les activités ludiques proposées ont favorisé l'interaction entre pairs en promouvant une ambiance qui exigeait le dialogue. Cependant, l'utilisation de la langue cible n'a pas été toujours privilégiée étant donné qu'à cause de la peur de se tromper, du besoin de communiquer rapidement ou du confort, les apprenants passaient parfois à la langue maternelle. Il serait important alors de mieux limiter l'utilisation de l'espagnol afin de garantir que le français soit utilisé la plupart du temps. Finalement, la compétition s'est passée de manière respectueuse et elle a contribué à motiver certains apprenants à faire plus d'efforts.

Participation en classe

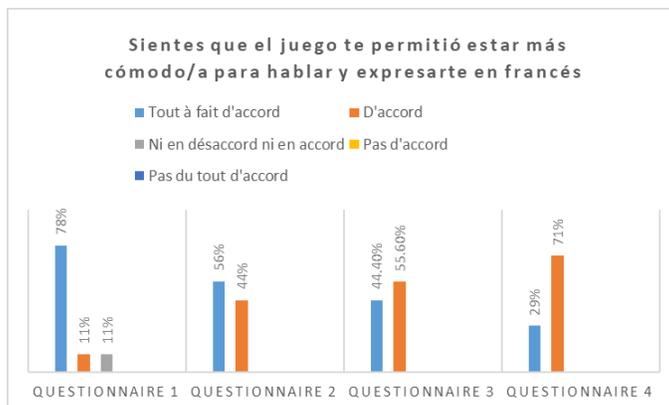
Grâce à notre grille d'observation où nous avons suivi de près le niveau de participation des apprenants, nous avons réalisé qu'à la différence d'autres séances, les jours où l'on apportait des activités ludiques les apprenants parlaient encore plus que l'enseignant et tous les participants étaient activement impliqués dans le déroulement de la séance. Ces perceptions peuvent se confirmer en tenant compte des questionnaires administrés aux apprenants, car pour toutes les interventions le nombre total de répondants ont estimé que les jeux leur ont permis de s'impliquer davantage dans le déroulement de la classe et leurs contributions ont été importantes.

Contrairement à d'autres activités où la gestion de la parole est moins équilibrée entraînant la participation de quelques personnes seulement, le jeu est propice à donner à chacun l'occasion de contribuer à son déroulement. Bayed (2021) indique que « le jeu favorise aussi une participation accrue mais non moins organisée, en raison de la rotation préétablie des tours de parole existant à l'intérieur de beaucoup de structures ludiques » (p.153).

Dans ce sens, il est possible d'établir une relation entre le niveau d'implication dans la classe, manifesté par les apprenants, et le confort qu'ils avaient de parler et s'exprimer grâce aux jeux proposés. Dans la *figure 3* on peut observer que tous les apprenants sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que le jeu leur a permis de se sentir plus à l'aise en parlant et en s'exprimant en français dans la classe.

Figure 3

Question 8, enquête. Confort pour s'exprimer grâce aux jeux.



D’ailleurs, en tenant compte du fait que les apprenants ont avoué sentir peur et difficulté pour parler et s’exprimer en français, au début de semestre ; dans l’entretien de la fin du semestre, la plupart des répondants ont manifesté sentir plus de confiance qu’avant.

Évidemment, il y a plusieurs facteurs influençant ce progrès comme la fait qu’il s’agit d’un cours en présentiel à la différence du cours virtuel précédent pour la plupart d’entre eux, ou le fait d’être le deuxième niveau à *Multilingua* proposant des tâches plus centrées sur la production orale. De même, comme le manifeste l’un des apprenants, le jeu a eu aussi son influence : « *Yo siento que [el juego] sí aportó [a sentirme más cómoda], ... el ser humano por naturaleza con los juegos se conoce más, entonces rompe el hielo de cierta manera y eso nos permite expresarnos mejor, tener más confianza* (apprenant 4, entretien, novembre 23).

D’après cette affirmation le jeu a permis un rapprochement entre les apprenants et une connaissance mutuelle, ils ont pu gagner en sécurité et laisser de côté la peur de s’exprimer et d’être jugés par les autres.

Conclusion partielle 2. La participation des apprenants augmentait lors des activités ludiques visible par une majeure implication dans le déroulement des séances, puisque les jeux exigent une participation active et la prise de parole devient plus équilibrée et ouverte. De plus, les apprenants se sont sentis plus à l’aise pour parler et s’exprimer, un aspect qui a évolué positivement depuis le début du semestre. Même si le jeu n’est pas le seul facteur d’influence, il a permis aux apprenants de briser la glace et de gagner plus de confiance et de sécurité.

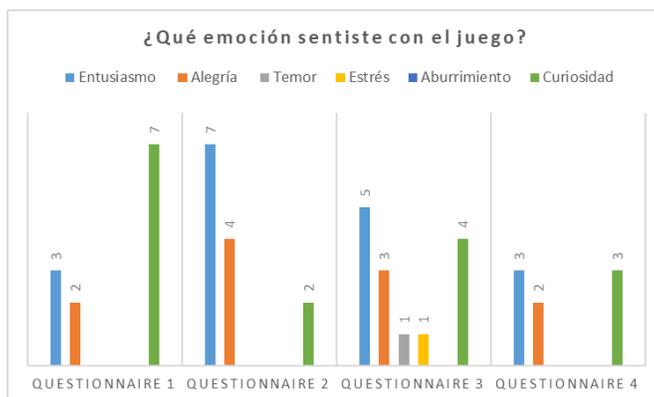
Déroulement des activités ludiques

Enfin, il nous semble pertinent de montrer quelques trouvailles à propos des réactions des apprenants lors du déroulement des interventions, ainsi que des difficultés rencontrées, car nous trouvons que ces aspects peuvent avoir une forte influence sur les deux catégories précédentes.

D’après la *figure 5* nous pouvons observer que les sentiments des apprenants vis-à-vis des jeux ont été presque toujours positifs en choisissant l’enthousiasme, la joie et la curiosité comme les sentiments prédominants générés par les jeux.

Figure 4

Question 1, enquête. Émotions par rapport aux jeux.



Bien qu'on puisse penser qu'en tant que public adulte, les apprenants pourraient être plus réticents à jouer en classe, nous avons pu constater que leurs réactions démontrent le contraire, ce qui est mis en évidence dans les notes de notre journal de bord :

le jeu se passe bien, les réactions des apprenants, dans la plupart des cas, sont positives et ils semblent motivés. Il y a des apprenants qui disent que ces types d'activités sont très bonnes et qu'on devrait les utiliser davantage (entrée 9, 10 août).

Dans l'entretien, l'une des personnes s'est demandée aussi pourquoi ne pas utiliser davantage les jeux dans l'enseignement avec des adultes étant donné que « *cuando uno es niño aprende mucho jugando también* » (apprenant 5, entretien, novembre 23). Puis, une autre apprenante a ajouté que :

la academia en general se ha enfocado en ese aprendizaje donde lo llenan a uno de información y luego escúpalo en una hoja. Pero mediante los juegos se tratan todos los aspectos, el visual, el sonoro, el olfativo, entonces eso ayuda mucho a la memorización. (Apprenant 1, entretien, novembre 23).

Alors, on constate que les apprenants ont trouvé cette expérience amusante en soulignant des aspects comme l'intégration de tous les sens et le fait que les jeux permettent de créer des expériences plus significatives rompant la monotonie des activités plus traditionnelles.

Cependant, on ne peut pas négliger des sentiments négatifs manifestés dans la troisième intervention, où les pourcentages de satisfaction étaient plus bas, ce qui coïncide avec les graphiques des catégories précédentes. On peut attribuer ce phénomène au fait que la troisième intervention a été la seule où l'activité s'est déroulée en grandes équipes contrairement aux autres faites en binômes. À cet égard, dans l'entretien l'un des répondants manifeste : « *En los juegos en los que yo me sentí más cómoda fue los que se hicieron en parejas. Mi compañera no me*

estaba juzgando, era generosa en la valoración de la manera en que uno habla » (Apprenant 2, entretien, novembre 18). Puis, concernant cette troisième intervention elle ajoute :

la actividad que me generó cierta tensión fue la de dibujar porque yo dibujo muy mal, entonces era como un compromiso muy grande para que los compañeros pudieran adivinar cuál era la palabra. (...) Sentía que de la acción que yo hiciera dependía el éxito del grupo, entonces esa responsabilidad me tensionaba un poco.

Il est intéressant de noter que la compétition en tant que caractéristique importante des jeux peut avoir des implications négatives pour le travail dans des groupes nombreux, puisque le succès ou l'échec du groupe dépend des actions individuelles. Cela peut entraîner de l'anxiété chez certains apprenants, qui sentent la responsabilité de ne pas décevoir leurs camarades. Cela génère une ambiance de tension, opposée à une ambiance décontractée qui serait l'une des principales raisons pour intégrer le jeu dans les séquences.

Conclusion partielle 3. Même s'il s'agit d'un public d'adultes, les réactions des apprenants vis-à-vis des jeux proposés ont été presque toujours positives en faisant preuve d'enthousiasme, curiosité et joie. Les apprenants soulignent que les jeux permettent d'impliquer d'autres sens dans le processus d'apprentissage en le rendant plus amusant que les méthodes traditionnelles. Toutefois, les activités groupales ont constitué une difficulté pour certains apprenants qui se sentaient pressés par la responsabilité groupale. La compétition entre groupes peut générer une sorte d'anxiété chez les apprenants, ce qui affecte l'ambiance décontractée propre de ces types d'activités.

Conclusions

Pendant un certain temps, nous avons proposé une série d'activités gamifiées visant à améliorer la problématique du manque d'interactions verbales entre les apprenants d'un cours

débutant de FLE. La mise en place de ces activités ainsi que les outils de collecte de données nous ont assez fourni des résultats nous permettant de confirmer notre hypothèse initiale, à savoir que l'utilisation des jeux pourrait contribuer à augmenter les interactions verbales entre les apprenants. Puisque les jeux ont favorisé une ambiance où le dialogue était nécessaire, l'interaction entre pairs a eu un impact positif.

Cette conclusion va toutefois de pair avec le fait qu'à cause de la peur de se tromper, du confort offert par la langue maternelle ou du désir d'avancer plus vite dans les jeux, l'utilisation de la langue cible n'a pas toujours été privilégiée. Pour de futures mises en œuvre, il serait convenable alors de prendre en considération des stratégies aidant à limiter l'utilisation de l'espagnol, surtout si les apprenants disposent des éléments nécessaires pour s'exprimer en langue cible.

D'ailleurs, nous avons aussi trouvé des résultats positifs liés à la participation plus active et équilibrée des apprenants lors du déroulement des activités ludiques. Les apprenants ont manifesté une évolution dans l'aisance à s'exprimer en français attribuant aux jeux la possibilité de briser la glace et ainsi laisser de côté la peur et gagner en confiance.

En ce qui concerne la compétition, nous avons constaté que cet aspect peut jouer un rôle positif dans la motivation des apprenants en les encourageant à redoubler leurs efforts et ainsi mettre leurs connaissances en pratique. Néanmoins, il est important de promouvoir une ambiance où cela se passe de manière cordiale, car la compétition peut aussi jouer un rôle négatif générant du stress pour certains apprenants

Finalement, les émotions et sentiments positifs manifestés par les apprenants nous convainquent que les activités gamifiées sont des bons outils pour intégrer dans nos classes, même s'il s'agit d'un public adulte. Elles permettent de dynamiser les séances, de favoriser

l'interaction et la participation des apprenants, de rompre la monotonie et de créer des expériences d'apprentissage assez significatives.

Réflexion

Ce processus de stage ainsi que le déroulement du projet de recherche ont représenté pour moi des immenses défis, mais aussi des apprentissages importants. Dans cette réflexion je me permets de présenter quelques considérations à ce propos.

Stage

Le processus de stage a été pour moi l'occasion de prendre entièrement en charge un cours avec tous les aspects que cela implique. La planification des séquences était sans doute le principal défi qui m'a fait sentir sous pression à certains moments, mais qu'au fur et à mesure que le cours avançait j'ai pu mieux le gérer. De plus, le contexte de *Multilingua* a un niveau d'exigence élevé par rapport à la maîtrise de la langue, ainsi qu'aux contenus à enseigner. En effet, on vient d'adopter une nouvelle méthodologie par les tâches ce qui a signifié pour moi plus des efforts pour la comprendre et pour céder le rôle principal aux apprenants, certainement d'une manière différente de celle dont j'ai appris le français.

Cependant, les apprentissages lors de ce processus ont aussi été assez significatifs. D'abord, j'ai pu gagner en sécurité et me sentir plus à l'aise avec mes apprenants ce qui a rendu cette expérience de plus en plus agréable. De plus, j'ai pu suivre un processus de stage régulier sans trop d'imprévus à *Multilingua*, ce qui m'a donné l'occasion de me connaître davantage en tant qu'enseignant, d'identifier mes fautes et les corriger, d'explorer différentes activités, d'être plus exposé à la langue française, de faire face aux difficultés, entre autres normales chez un enseignant-stagiaire.

Projet de recherche

En ce qui concerne la recherche, cela m'a semblé un défi important étant donné que c'est un processus qui exige d'être très responsable et organisé afin de mener à bien les objectifs. Il est vrai que de fois il était difficile de gérer les données pour en tirer des conclusions, car il m'a manqué de mieux les organiser opportunément. De plus, j'ai dû faire des modifications aux outils de collecte de données afin de les rendre plus pertinents et efficaces pour notre projet.

Malgré ces aspects difficiles, j'accorde de l'importance à ce processus de recherche dans la mesure où je peux évaluer mes pratiques en tant qu'enseignant et chercher systématiquement les manières de les améliorer. Dans ce cas, j'ai beaucoup plus de connaissances sur l'intégration des jeux dans la classe, ce qui me sera utile pour mes expériences futures. Finalement, la recherche m'a permis de suivre une méthodologie rigoureuse et de maintenir un esprit curieux, à mon avis l'une des qualités d'un bon enseignant.

Références

- Adams, R. (2018). *Enhancing student interaction in the language classroom: Part of the Cambridge Papers in ELT series* [pdf]. Cambridge University Press.
- Bayed, N. (2021). Jeu et enseignement des langues au supérieur : entre divertissement, créativité et apprentissage par plaisir. Dans *Le jeu. . . des enjeux en perspective*. L'Harmattan.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers (Cambridge Language Teaching Library)*. Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K. & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. *Proceedings of the 2011 annual conference extended abstracts on Human factors in computing systems - CHI EA '11*.
<https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>.
- Ellis. (2017). Task-Based language teaching. Dans Loewen & Sato (Éds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (1^{re} éd.).
Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676968>
- Helme, L., Jourdain, R., & Tortissier, K. (2014). Le jeu en classe de FLE: intérêts et pratiques. *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 64-68.
- Hopkins, D. (2014b). *A Teacher's Guide To Classroom Research (UK Higher Education OUP Humanities & Social Sciences Educati)* (UK ed.). Open University Press.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction : Game-based Methods and Strategies for Training and Education* (1^{re} éd.). Pfeiffer.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.

Multilingua. (2021). *Proyecto Educativo de Programa Multilingua - Lenguas Europeas (alemán, francés, italiano y portugués).*

Nussbaum. (1999). Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 134, 35-50. <https://doi.org/10.3406/lgge.1999.2191>

Philp, J., Adams, R., & Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning.* Routledge.

Rioux, M. (2022, 17 novembre). Jouer pour apprendre : De la ludification à la ludicisation. *L'école branchée.* <https://ecolebranchee.com/jouer-pour-apprendre-de-la-ludification-a-la-ludicisation/>

Sarrasin, R. (2009). Problématique des interactions verbales entre élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 503-514. <https://doi.org/10.7202/900468ar>

Schmoll. (2020.). La gamification au service de l'enseignement : Quels principes ? Quels outils ? Dans *Éditions Maison de Langues* [Conférence]. Rencontre virtuelle FLE, France. https://www.youtube.com/watch?v=OGznYzKOrw4&ab_channel=MaisondesLangues

Silva, H. (2008). Le jeux en classe de langue : Concevoir des jeux pour la classe. *Le français dans le monde*, 25-27.

Silva, H. (2006). *Le Jeu En Classe de Langue : Techniques Et Pratiques de Classe (French Edition)* (Illustrated). Cle International.

Syahputra, M. (2019). Duolingo gamification : does it reduce students' grammatical errors in writing ?. *Getsempena English Education Journal*, 1-12.

Watts, M. and Ebbutt, D. (1987) More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13 (1), 25–34.

Yürük, N. (2020). Using Kahoot as a skill improvement technique in pronunciation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 37-153.