

L'apprentissage par le jeu pour le développement de l'expression orale

Yuly Andrea López Gil

Conseiller pédagogique : Ricardo Leuro Pinzón

Universidad Pedagógica Nacional

Faculté des Sciences Humaines

Département de Langues Etrangères

Bogotá D.C

2024

À mes parents

Remerciements

Je remercie mes parents, Ana et Geremias, merci pour tout ce que vous m'avez apporté : les conseils, les réprimandes et surtout votre soutien inconditionnel dans toutes les décisions que j'ai prises. Je remercie également à mes frères, Walter et Nestor, vous êtes incroyables, mais plus encore, vos paroles et actions pour me soutenir à chaque étape.

Mère, chère maman, j'aimerais faire une section spéciale pour vous. Je me souviens encore du moment quand tu m'as dit que tu ne pouvais pas étudier, car tu devais aider à élever tes frères et sœurs, et comme cela te brisait le cœur. J'espère que ton cœur guérira en voyant ce que ta fille a accompli.

À mon conseiller pédagogique, Ricardo Leuro Pinzón pour sa patience, ses conseils, ses rappels et soutien tout au long de la réalisation de ce projet.

À mes adolescents de troisième année et à mes enfants de cours préparatoire, merci de m'avoir permis de vous connaître et pour vos efforts dans l'apprentissage de cette langue.

Finalement, à toutes les personnes qui ont grandi avec moi sur ce chemin éducatif et à mon ancienne professeure d'école, Fanny Cardenas, merci pour cet appel.

Résumé

Cette étude de recherche action - participative a pour but identifier l'influence de l'apprentissage par le jeu sur le développement de l'expression orale en FLE chez les élèves du cours préparatoire à l'école Integrada la Candelaria à Bogotá. La proposition naît à partir de l'observation d'un cours de troisième année de la même institution, dans lequel il a été identifié que les moments dans la classe dédiés à la partie orale étaient peu nombreux. Ainsi, à travers l'utilisation de jeux de société intégrant des aspects de la réalité des apprenants, nous avons cherché à favoriser l'expression orale. Cependant, en raison des limites lors de la mise en place de la proposition avec la population observée, il a été décidé de la réaliser avec un cours préparatoire. En ce sens, ils sont discutés les résultats obtenus de l'approche avec le groupe observé et après avec la deuxième population. Finalement, il est conclu que l'apprentissage par le jeu favorise le développement de l'expression orale, l'acquisition de vocabulaire, notamment lorsque des aspects de la réalité sont pris en compte.

Mots clés : jeu, apprentissage par le jeu, expression orale, FLE.

Abstract

This participatory- action research study aims to identify the influence of game-based learning on the development of oral expression in FLE in students of a primary course at the Integrada la Candelaria school in Bogotá. The proposal arises from the observation of a third-year course of the same institution, in which it was identified that the moments in the classroom dedicated to the oral part were few. Therefore, using board games that integrated aspects of the learners' reality, it was sought to promote oral expression. However, due to the limitations while implementing the proposal with the observed population, it was decided to carry it out with a primary course. In this sense, the results obtained from the approach with the observed group and later with the second population are discussed. Finally, it is concluded that learning through play promotes the development of oral expression and the acquisition of vocabulary especially when aspects of reality are considered.

Key words: game, game-based learning, oral expression, FLE.

Table Des Matières

Table Des Matières.....	6
Approche Du Problème	8
Problématique.....	8
Terrain d'étude.....	8
La population éducative	9
Deuxième population	12
Délimitation du problème.....	13
Justification	14
Question de recherche	16
Objectif général	16
Objectifs spécifiques	16
Contexte Conceptuel	18
État de l'art	18
Axes théoriques	20
Le jeu.....	20
Jeux de société.....	21
Gamification.....	22
L'apprentissage par le jeu	22
L'expression orale	26
Cadre Méthodologique	27
La recherche qualitative	27
Le recherche action- participative dans le champ de l'éducation.	28
L'observation participante	28
Le journal de bord	29
L'entretien	29
L'enregistrement, documents et artefacts.....	29
Formulaire KPSI	30
L'analyse de données	30

Considérations étiques.....	32
Proposition D'intervention Pédagogique	32
Proposition d'intervention cours troisième année	32
Hypothèse d'action.....	34
Proposition d'intervention cours préparatoire.....	34
Etape 1. Reconnaissance de mon entourage et moi	35
Etape 2 - Je parle de moi	36
Etape 3. – On va partager	37
Hypothèse d'action.....	37
Analyse de Résultats	38
Analyse de données troisième année.....	38
Analyse de données du cours préparatoire.....	52
Conclusions	66
Limitations	67
Recommandations	68
Bibliographie.....	69
Annexes.....	72

Liste de graphiques

Graphique 1. La moyenne des notes d'enseignante titulaire par rapport aux assistances aux cours de la stagiaire.	46
Graphique 2. Connaissance du vocabulaire avant la séance.	64
Graphique 3. Connaissance du vocabulaire après la séance.....	64
Graphique 4. Connaissance des phrases avant la séance.....	65
Graphique 5. Connaissance des phrases après la séance.	65

Liste de tableaux

Tableau 1. Analyse de prononciation pour les apprenants de troisième année	47
Tableau 2. Election du lexique CP	59

Approche Du Problème

Problématique

Terrain d'étude

Cette recherche se déroule dans l'institution publique éducative Colegio Integrada La Candelaria, située au centre-ville de Bogotá. L'école a été fondée en 1962 avec le nom *Escuela Distrital La Concordia*. Au cours des années, d'autres écoles proches de ce siège principal ont été unifiées, en conséquence il y a actuellement trois établissements scolaires : La Concordia, La Inmaculada et La Candelaria, cette dernière n'est plus en fonctionnement dû à des problèmes d'infrastructure. D'autre part, l'institution est organisée en cinq cycles qui articulent les niveaux d'enseignement primaire (Cycles 1 et 2), fondamental (Cycle 3 et 4) et secondaire (Cycle 5), en journées diurnes (matin et après-midi) et soir.

D'un autre côté, le plan éducatif institutionnel vise à promouvoir la formation intégrale chez les élèves, en mettant l'accent sur la communication et la coexistence à partir des dimensions des êtres humains telles que cognitives, affectives, communicatives, esthétiques, corporelles, éthiques et sociales. Ce projet est en concordance avec l'emphasis de tourisme et patrimoine adopté par l'école, qui compte avec trois axes thématiques. Le premier est dénommé *Appropriation du territoire et construction de l'identité locale*, qui comprend l'importance de la reconnaissance et appropriation du territoire, dans ce cas, La Candelaria, en utilisant l'apprentissage significatif pour travailler la richesse patrimoniale et touristique ainsi que leurs

apports à la construction de l'identité des apprenants (Colegio Integrada La Candelaria, communication personnelle, 17 avril, 2023).

De même, le deuxième est *La formation d'une culture de tourisme*. C'est le développement des aptitudes éducatives, comportements, connaissances culturelles et patrimoniales propres de la communauté pour être enseigné aux individus externes, dans ce cadre, les élèves sont conçus comme les sujets principaux de ce propos. Le dernier axe est *Ludique, récréation et utilisation créative du temps libre*, qui concerne la création des activités pour éduquer sur la valeur du temps libre dans des situations de récréation, divertissement, la formation personnelle et la participation sociale volontaire. De plus, il est remarqué le ludique comme une activité propre de l'être humain et le jeu comme « un instrument de génération des connaissances, puisqu'il permet d'expérimenter, d'essayer, de chercher, de créer et de recréer, où les émotions, les idées propres sont manifestes et la connaissance est reconstruite à partir des faits du contexte » (Colegio Integrada La Candelaria, communication personnelle, 17 avril, 2023).

D'ailleurs, l'établissement est un des sept écoles publiques de Bogotá qui mettent l'accent sur l'enseignement du français comme langue étrangère comme partie de l'accord de coopération du programme de Bilinguisme du secrétariat d'éducation de la capital et l'ambassade de France. Cela a comme but la promotion de la langue française en considérant la brèche entre les écoles publiques et non officiels par rapport à l'enseignement de français.

La population éducative

La conception du projet a émergé à partir des observations faites à un premier groupe d'élèves de troisième année au cours de la période 2023-2. Néanmoins, certaines dynamiques de l'école empêchaient le déroulement du projet selon le prévu, en conséquence nous avons mobilisé la plupart du projet avec un nouveau groupe d'élèves avec lesquels était possible de nous rencontrer plus fréquemment lors de 2024-1. Pour ce faire, dans la première partie, nous décrivons les caractéristiques de la première population et postérieurement de l'autre, car elles sont un peu différentes.

Une éducation dans et pour la diversité est la devise de l'école, élément essentiel en considérant les programmes d'inclusion destinés à la communauté éducative, qui accueillent des élèves victimes du conflit armé, personnes handicapées, enfants sous la protection de l'Etat, groupes ethniques indigènes, afro-colombiens et immigrants. (Colegio Integrada La Candelaria, communication personnelle, 17 avril, 2023). Ces aspects font que l'institution ait une grande variété de cas et personnes dans diverses situations, qui doivent être considérés dans le processus éducatif. Compte tenu de ce qui précède, une enquête a été appliquée à la première population participante de cette recherche envers le but de connaître des aspects propres de leur contexte (Annexe A. Format d'enquête de caractérisation.) De même, l'observation de la classe a contribué à élucider comment était la dynamique de la classe et le rapport entre les élèves et leurs enseignants.

La classe de troisième (neuvième année en Colombie) est composée de trente-cinq élèves âgés de 12 à 16 ans. Ils commencent généralement leur journée académique à 6h00 jusqu'à 12h00, hormis le jeudi puisque c'est le seul jour où ils ont le cours de français de 12h00 à 15h00. Cependant, les arrivées tardives à ce cours sont courantes en raison du temps de la classe de français qui est destiné pour prendre le déjeuner. Également, le temps est plus réduit à cause du

changement de la salle de classe après la première heure et le moment pour manger le goûter, en conséquence le cours a une durée d'environ 1h45m. Ajouté à cela, il y a une problématique d'absentéisme, il est normal que de quatre à six élèves soient absents par séance, ce qui rend l'apprentissage plus difficile.

Il faut remarquer que deux apprenants font partie de communautés indigènes. L'un d'entre eux est aussi victime du conflit armé et est arrivé à la capitale pour des menaces, elle a appris à parler l'espagnol comme deuxième langue, mais avec un peu de difficulté et étudie le français comme une troisième langue. D'autre part, il y a aussi des élèves qui viennent de Venezuela, selon eux, en raison de la situation politique et sociale de leur pays.

Comme il a déjà été mentionné, les élèves disposent de deux salles de classe pour prendre le cours de français. L'enseignant à chaque fois utilise les ressources technologiques dont dispose chaque salle. La télévision ou le projecteur de vidéo sont utilisés pour montrer des images ou de diapositives qui décrivent les exercices à développer ou montrer de vidéos, cependant, quelque fois les connexions ne permettent pas d'utiliser l'audio de ces dispositifs, ce pourquoi les activités se limitent à transcrire de l'information, à compléter des espaces et ensuite vérifier les réponses.

D'un autre côté, la relation entre l'enseignant et les élèves est, la plupart de temps, respectueuse ; pourtant, il y a des occasions où le fait de garder le silence, rester assis ou manger pendant la mise en commun d'une thématique génèrent du conflit dans la dynamique de la classe. Par rapport à la relation entre les apprenants, nous avons observé que l'agression verbale et quelquefois physique entre des filles et des garçons est très commune et normalisée dans leur entourage et peut surgir même pour des « petites » situations comme regarder de certaine façon à quelqu'un, parler pendant la classe, entre autres, à notre avis.

A partir des observations concernant la situation langagière, il était évident que les exercices de la répétition de phrases et la traduction sont des recours très utilisés pour faire comprendre aux élèves ce qu'ils écrivent ou écoutent dans les diverses activités proposées, toutefois en demandant par l'information déjà étudiée ils ont une tendance à répondre et imiter la sonorité propre en français tout en prononçant des mots en espagnol. Également, en donnant des instructions comme s'asseoir, ordonner, remplir, écouter, il est nécessaire de faire des gestes en relation à l'action et de les traduire. Un autre aspect est le manque de connaissances et de vocabulaire élémentaire en français, tenant compte que l'école priorise l'apprentissage du FLE, pour s'exprimer et répondre aux questions formulées par l'enseignante sur eux-mêmes, sur les autres et sur leur environnement.

Il convient de préciser que, lors du processus de caractérisation, sept nouveaux élèves sont arrivés au cours, donc un autre besoin pédagogique émerge en classe, qui est de faire rattraper rapidement les aspects de base de la langue française aux nouveaux élèves, ainsi que de renforcer ces aspects chez les anciens apprenants.

Deuxième population

La deuxième population est un cours de primaire au siège de La Concordia. Il est composé de vingt-six enfants, âgés entre 6 ans à 8 ans. Ils habitent aux abords du centre-ville, sauf trois élèves qui arrivent dans les transports publics. Il faut signaler que dans ce groupe quatre enfants viennent du Venezuela. Également, il y a deux élèves Embera Chami, qui apprennent actuellement l'espagnol comme deuxième langue et qui s'adaptent à l'école, puisqu'ils suivent un programme d'inclusion sociale. Ils viennent d'une situation de conflit armé et de déplacement forcé.

En général, les enfants à présent apprennent à lire, écrire et compter, mais leurs processus sont un peu retardés parce qu'ils n'avaient pas un maître régulier au début de l'année. Par rapport à la langue étrangère, ils sont débutants en langue française, mais ils connaissent, disent et comprennent quelques expressions comme « bonjour, bonsoir, ça va ? ça va, oui, non, silence, je m'appelle et est-ce que je peux aller aux toilettes ? ». Dans leurs cahiers nous avons trouvé deux photocopies collées et des thématiques des mois et des genres, mais sans compléter correctement. En fait, il n'y avait personne en charge de la partie de français au cours, jusqu'à notre mobilisation et l'arrivée de l'enseignante titulaire du cours, qui avait quelques notions de la langue.

Délimitation du problème

L'éducation exige une réflexion constante des pratiques adoptées et leur apport au champ éducatif. En ce domaine nous pouvons trouver le jeu comme une forme, moyen ou outil, qui a déjà validé et démontré son efficacité dans plusieurs études sur l'enseignement de langues étrangères. Néanmoins, le jeu est conçu généralement comme une activité pour renforcer et vérifier des connaissances déjà travaillées ou abordées pendant la classe. Cela limite de plusieurs façons la portée et la complexité pédagogique propre au jeu. Pour cette raison, cette recherche a comme axe principal l'apprentissage par le jeu, compris comme une méthode où « le processus de créer des jeux pour l'apprentissage implique d'équilibrer la nécessité de couvrir le sujet avec le désir de prioriser le jeu lui-même » (Plass et al., 2015 p.259), c'est-à-dire, apprendre en jouant.

D'ailleurs, le deuxième axe est le travail sur la production orale chez les élèves, considérant que les opportunités qu'ils ont pour parler pendant le cours sont courtes et réduites en raison du fait qu'ils sont nombreux et de la nécessité de profiter du temps pour couvrir la thématique et l'application d'exercices mécaniques pour pratiquer. Bien que cette étude se

concentre sur l'enseignement de l'expression orale, d'autres compétences communicatives comme l'écriture, la lecture et la compréhension orale seront accueillies en dépendant des envies des élèves. En ce sens, la relation entre l'apprentissage par le jeu et l'expression orale dans le cours de FLE constituent les bases à développer dans ce travail.

Justification

Comme il a été déjà mentionné L'école Integrada La Candelaria met son accent sur le tourisme et patrimoine décrit l'importance des éléments ludiques et du jeu pour la formation de l'être humain en considérant les avantages qui offrent ce type d'activités au niveau personnel, social et pour la création des nouveaux apprentissages, ainsi que pour la réflexion sur les connaissances préalables des élèves. En ce sens, la proposition de cette étude se trouve d'accord avec les lignes de travail proposées par l'école, ainsi qu'avec l'intérêt signalé par les élèves dans l'enquête appliquée, où la plupart des réponses à la question *Comment aimez – vous apprendre ?* ont été : en jouant.

Dans cette ligne, L'intérêt de recourir à l'apprentissage par le jeu réside dans le fait que, généralement, la théorie qui le soutient est davantage appliquée et adaptée à des contextes virtuels. Comme expliquent Liu et Chen cité par Balakrishna (2023) « la plupart des études sur l'apprentissage par le jeu se sont concentrées sur les jeux numériques » (p.4). Cette recherche vise à adapter les propositions autour de celui-là dans cours présentiel, qui ne compte pas avec des ressources numériques demandées et utilisées par la théorie afin d'analyser son influence et ses apports au champ de l'éducation de langue étrangère.

Nous avons déjà parlé de l'apprentissage par le jeu ; mais alors, il faut clarifier que les jeux de société seront la base du jeu pendant le processus de cette recherche. À la question,

aimez-vous travailler en groupe ? Les apprenants ont évidemment tendance à travailler individuellement et avec des camarades qui sont proches d'eux, parce qu'ils croient qu'il n'y a pas de divertissement quand ils travaillent avec d'autres camarades, ou que la distribution de rôles pour atteindre l'objectif proposé n'est pas équilibrée, en d'autres termes, certains contribuent au travail et d'autres ne parlent que pendant l'activité, ont mentionné les enfants. En ce sens, il faut changer cette perspective quasi exclusive du travail en groupe, à partir des jeux de société.

Puentes, et al., (2022) expriment que ces jeux créent « un nouveau monde à partir de la participation de l'imaginaire collectif et de l'établissement d'un code normatif solide qui vise à guider les joueurs dans l'interaction » (p.560). Donc, ces jeux encouragent que les participants parlent, interagissent et arrivent à consensus pour réussir des activités. Évidemment, il faut aussi réfléchir à la manière d'introduire les sujets à étudier sans oublier les facteurs qui guident l'apprentissage par le jeu.

D'autre part, la décision de travailler l'expression orale naît d'un côté de la réflexion des observations réalisées aux différents moments de la classe où les apprenants semblaient confondus par les instructions et les questions posées par leur enseignant et de l'autre sur les raisons données à la question de niveau de participation. En général, la majorité des élèves ont répondu que celui-ci est faible à cause de la timidité, la peur de se tromper, la réaction de leurs camarades, la méconnaissance du vocabulaire, et la vision négative par rapport à la correction.

L'antérieur montre la nécessité de couvrir et changer leurs perceptions, pour motiver l'apprentissage de la langue à partir de ce qui est intéressant pour les apprenants. Or, cela n'implique pas que tout le processus soit centré seulement autour du moment de l'application de jeu pour après analyser son efficacité ou échec dans la production orale, au contraire, des éléments propres de l'apprentissage par le jeu comme l'échafaudage et la rétroaction pertinente

font partie de l'étude, pour, de cette façon, créer une connaissance plus complexe d'autres possibilités présentes au jeu.

D'ailleurs, en considérant l'accord de coopération du programme de Bilinguisme du secrétariat d'éducation de Bogotá et l'ambassade de France, ce projet a l'intention d'aider à diminuer la brèche éducative entre les apprenants des écoles publiques et institutions privées, pour démontrer l'importance de l'apprentissage d'une autre langue, de même qu'à élargir et promouvoir la création de programmes de FLE dans d'autres villes au niveau national.

Question de recherche

Pour répondre à tous les éléments évoqués ci-dessus, la question qui initialement guidait ce travail était : Comment l'apprentissage par le jeu contribue au développement de l'expression orale chez les élèves de troisième année, neuvième année en Colombie au cours de FLE de l'école Integrada la Candelaria à Bogotá ?

Néanmoins, au cours de la mise en œuvre de la proposition, la population a changé, en ce sens la question avec laquelle nous travaillons principalement est : Comment l'apprentissage par le jeu contribue au développement de l'expression orale chez les élèves du cours préparatoire de FLE de l'école Integrada la Candelaria à Bogotá ?

Objectif général

Identifier l'influence de l'apprentissage par le jeu sur le développement de l'expression orale chez les élèves du cours préparatoire à l'école Integrada la Candelaria à Bogotá ?

Objectifs spécifiques

Décrire l'impact de la rétroaction du jeu dans le développement de l'expression orale.

Analyser l'incidence des aspects socioculturels dans l'expression orale des élèves.

Connaître la perception des élèves par rapport à leur processus d'apprentissage.

Contexte Conceptuel

État de l'art

Les documents ci-joints ont été choisis pour leur pertinence thématique par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère basée sur le jeu et, leur contribution au développement de l'expression orale. Il faut dire que seulement la recherche de Douangdara (2015) visait à travailler le français, d'autre côté le travail fait par Brunet (2021) a abordé l'espagnol, et Ortega et Vazquez (2021), Cabrera (2022), Archila (2023) ont travaillé l'anglais comme langue étrangère. Également, il y a une distinction entre les sujets participants des études, des élèves d'enseignement primaire à Grenoble dans le cas de Brunet et Archila à Montería, des adolescents dans Douangdara au Laos, Ortega et Vargas à Bogota, et Cabrera, dont population a été des étudiants au sud de l'Équateur.

Premièrement, un aspect récurrent des objectifs de ces recherches a été d'analyser la relation entre l'apprentissage par le jeu, la motivation et l'oralité. Douangdara (2015) a conclu que des facteurs comme la motivation et la volonté de communiquer dans la langue cible font partie des apports de l'utilisation des jeux. Pour sa part, Brunet (2021), à partir des informations obtenues des grilles d'observation et des questionnaires de type qualitatif, a remarqué la préférence pour certains sujets où les jeux sont inclus, ce qui avait motivé le travail et la participation des élèves. Pareillement, le chercheur a établi que l'attention a été plus forte au moment d'entendre les indications des jeux, ce qui encourage également une participation active.

Dans cette ligne, Ortega et Vazquez (2021) cherchaient à identifier les facteurs qui influencent la participation et l'engagement des élèves dans une classe virtuelle pendant la pandémie. Les chercheurs ont utilisé des instruments comme des journaux d'observation et des

entretiens pour suivre l'évolution de la proposition. En ce sens, ils ont trouvé que la participation et l'engagement augmentent avec l'utilisation du jeu, puisque les élèves sont plus motivés à s'exprimer à l'orale grâce à des facteurs comme la compétition entre eux et la création d'espaces où la peur de commettre des erreurs ne génère pas d'anxiété lorsqu'ils parlent en jouant.

D'autre part, Cabrera (2022) a cherché à connaître l'influence des jeux à travers l'utilisation de *Genially* dans l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire, ainsi qu'à apprécier la perception des étudiants quant à l'application de jeux dans leur apprentissage. De cette manière, l'emploi de pré et post test permettaient de prouver le renforcement de la compréhension, de même que l'activation des connaissances préalables et nouvelles des élèves par rapport aux structures grammaticales et du vocabulaire appliqué à divers problèmes proposés dans les jeux.

En ce qui concerne la perception des étudiants, ils ont réagi positivement à l'opportunité de pouvoir appliquer et exprimer leurs savoirs linguistiques en contexte. Archila (2023) a expliqué que dans sa recherche il avait une réduction de la négativité vers l'expression orale selon le regard des élèves, le renforcement de la confiance, la réduction de l'emploi de la langue maternelle pour communiquer et l'encouragement du travail coopératif autonome entre élèves. De plus, il y a une autre contribution du jeu comme expliqué Douangdara (2015) dans son étude est l'émergence du sentiment d'autodétermination chez les élèves, grâce à la liberté donnée pendant le déroulement des activités ludiques.

Finalement, Brunet (2021) a déclaré que le jeu favorise et facilite l'apprentissage par la pratique, Cependant, la chercheuse a indiqué qu'il est indispensable de prendre en compte certains aspects tels que la gestion de la classe, la clarté des objectifs et la complémentarité avec d'autres ressources dans l'apprentissage basé sur le jeu, comme a signalé Archila (2023) à propos

de la rétroaction comme un élément important, car elle aide à valider et à corriger les apports des apprenants.

Les recherches ici décrites nous donnent des notions très utiles sur l'utilisation de l'apprentissage par le jeu. Bien que, Ortega et Vazquez (2021) et, Cabrera (2022) aient déroulé leurs propositions dans des contextes virtuels a causé de la COVID -19, les résultats sont très proches des travaux d'autres chercheurs, dans cette perspective nous pouvons signaler qu'il existe un impact positif des jeux dans l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, il est indispensable de considérer l'importance de connaître la perception des apprenants par rapport aux jeux dans leur apprentissage, de même que leur donner des espaces pour appliquer et pratiquer les connaissances langagières en contexte. Également, ces documents nous permettent de comprendre l'importance de promouvoir et travailler sur la motivation et la participation des élèves, ainsi que le travail coopératif. Donc, les jeux ne sont pas seulement un outil qui aide à apprendre une langue, l'apprentissage par jeu est un travail plus complexe, en raison de tous les facteurs qui doivent être pris en compte du début jusqu'à la fin du processus éducatif.

Axes théoriques

Maintenant, nous allons présenter les bases conceptuelles qui guident et soutiennent la recherche. Nous traitons en particulier des notions du jeu, de la gamification, d'apprentissage par le jeu et l'expression orale.

Le jeu

D'abord, nous aborderons deux auteurs qui à travers des années restent comme références au moment de parler du jeu. Selon Piaget, le jeu est une activité essentielle pour développement cognitif et social des enfants. L'auteur, parallèlement à la théorie des stades de développement,

établit trois étapes du jeu : sensori-moteur, où les enfants utilisent leurs aptitudes sensoriales sur l'entourage. Après, le jeu symbolique, l'enfant ne peut pas adapter la réalité, mais dans le jeu il développe sa capacité d'assimiler le réel.

Ensuite, la période concrète où le jeu avec règles est caractérisé par la compétition et les régulations, qui émergent à partir des symboles du contrat social. Dans cette dernière, l'atteinte d'un équilibre par les membres et leurs contributions au jeu aide au développement de l'adaptation, le stage où l'assimilation et l'accommodation de la réalité sont essentiels pour la compréhension des différences aux jeux (Piaget, 1962, cité par Lillard, 2015, p.429).

Par ailleurs, nous pouvons trouver le jeu symbolique comme un outil dans la proposition de Vygotsky, la zone proximale de développement. L'enfant dans la simulation des actions liées à déterminants rôles, commence à comprendre leurs perspectives et à se comporter conformément aux règles par la réflexion et auto-régulation des actes qui doivent être adoptés pendant les dynamiques de jeu (Vygotsky 1967, cité par Lillard, 2015 p.430).

En suivant cette direction, Fingermaun (1970) condense et décrit le jeu comme une activité naturelle, spontanée, volontaire et vitale de l'être humain, qui génère du plaisir, du bonheur. Pourtant, l'écrivain remarque que le jeu n'est seulement pas un passe-temps, divertissement. Il implique des règles liées aux fonctions sociales et culturelles, qui aident à affirmer la personnalité et les liens sociaux des participants, qu'ils évoluent dans un espace réel ou fictif du jeu. (pp.37-48).

Jeux de société

Victoria, et al. (2017) définissent le jeu de société comme un système de règles et de mécanismes, qui peut dépendre de la chance, de la stratégie, ou les deux. Ce sont des jeux

désignés à partir des éléments physiques (papier, dés, des photos, planches et figures), lesquels fournissent des informations sur les thèmes à développer donnant un sens au jeu, ce qui est discuté par les participants.

Ces auteurs reprenant les postulats de Lazzaro (2004) décrivent que ce types jeux génèrent le goût pour le défi, ce qui motive la recherche de stratégies, de compétences pour résoudre un problème. De plus, l’auteure décrit que l’expérience sociale fait que les joueurs s’intéressent au plaisir interne du jeu, modifiant ainsi leurs émotions, sentiments (pp.2-3).

Gamification

Lorsque nous parlons de mobiliser des jeux dans l’éducation, il est essentiel d’analyser le rôle de cette activité dans le processus d’enseignement/apprentissage et son niveau d’impact. La gamification est un outil très utilisé dans les pratiques éducatives en apprenant tout en utilisant le jeu. Balakrishna (2023) et Garza, et al. (2022)., décrivent qu’il est largement considéré comme l’application d’éléments et de mécanismes du jeu dans un contexte non lié au jeu. Dans le cas de l’éducation, il est courant de l’utiliser pour motiver et attirer l’intérêt dans l’apprentissage, mais il ne constitue pas le centre du processus éducatif (p. 560).

L’apprentissage par le jeu

Normalement, il est plus courant de trouver des informations référées à Game- Based Learning que sur le concept d’apprentissage par le jeu, cependant, ces deux termes font référence aux mêmes notions, il est une question de la terminologie selon la langue utilisée. En conséquence, pour la compréhension de cette proposition, le terme employé est l’apprentissage par le jeu.

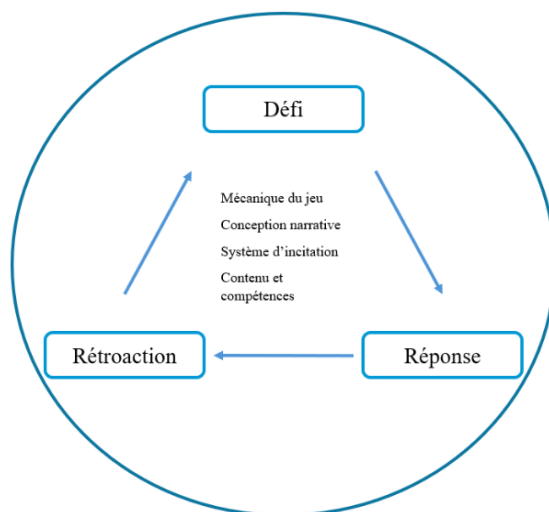
Trouver une définition de l'apprentissage par le jeu est une affaire complexe en raison des diverses caractéristiques qui lui sont associées. Daniels et Pyle (2018) expliquent qu'il consiste « à apprendre tout en jouant » (p.8), c'est-à-dire, que l'axe principal du processus d'apprentissage est le jeu, une ligne qui ne suit pas des méthodologies classiques.

Plass et al. (2020) le comprennent comme un processus où « une tâche d'apprentissage est repensée pour la rendre plus intéressante, significative et efficace en comparaison avec une tâche ludique ou gamifiée » (p.4). De plus, ils précisent que l'apprentissage par le jeu exige d'un équilibre entre l'envie de couvrir le sujet à travailler et le désir de promouvoir les caractéristiques du jeu dans le processus de conception des activités, puisque si l'accent est mis sur le jeu, il impliquerait la perte des objectifs d'apprentissage ou, au contraire, l'environnement et le sens du jeu pourraient ne pas être clairs (p. 4).

Sur cette ligne, Plass et al., (2015) proposent un modèle général de l'apprentissage par le jeu, dans lequel il existe un défi, une réponse et une rétroaction des étapes précédentes, afin de générer une boucle, permettant d'enrichir la réponse au défi initial. En ce sens, la rétroaction constitue le début et la fin de chaque défi pédagogique (p. 262). D'ailleurs, au centre de ce système se trouvent les caractéristiques qui transforment l'expérience éducative du processus :

- *Mécanique du jeu* : entendue comme les activités développées par l'élève dans le jeu. Ceux-ci peuvent mettre l'accent sur le processus d'apprentissage, sur l'évaluation, ou peuvent se concentrer sur les deux.
- *Conception narrative* : la narration renseigne sur le contexte du jeu, les règles, les rôles. Il cherche également à motiver et à éveiller la curiosité du joueur pendant le jeu.

- *Système d'incitation* : Ils ont des éléments qui cherchent à motiver les joueurs à poursuivre le défi. Des exemples d'incitations sont des informations supplémentaires ou nécessaires pour atteindre l'objectif, les étoiles, les trophées, entre autres.
- *Contenu et compétences* : C'est l'élément le plus important de la conception du jeu à considérer. Le contenu et les compétences à travailler déterminent les mécaniques à utiliser, la conception narrative, le système d'incitation. (Plass et al., 2015, pp.262)



Note : Illustration adaptée de Plass et al. (2015)

Nous avons déjà mentionné les éléments qui composent le modèle initial d'apprentissage. Au regard de cela, il est essentiel d'élucider les fondements cognitifs, motivationnels, affectifs et socioculturels qui guident et enrichissent ce type d'apprentissage. .

D'un point de vue cognitif, la conception, la mise en forme et l'application du jeu doivent considérer quels éléments contribuent et facilitent les processus cognitifs des apprenants par rapport à la multiplicité des informations présente dans le jeu. Pour illustrer, la contextualisation

des aspects à traiter dans le jeu permettent un apprentissage plus significatif pour les élèves, ainsi que la résolution de doutes qui peuvent échapper à la compréhension de l'élève, autrement dit, l'aide et guide de l'enseignant dans le processus est essentielle pour la construction des connaissances des élèves, leur échafaudage. (Plass, et al, 2015. p. 266).

D'un autre côté, Plass et al., (2015) expriment que l'aspect motivationnel est basé sur la capacité des jeux à motiver et à engager les élèves, en offrant des expériences de plaisir et d'intérêt. De même, la motivation implique que l'élève soit conscient des indications, des raisons et des objectifs autour du jeu, afin qu'il se sente ainsi en sécurité et que puisse réussir l'activité proposée (pp.269-270). Cette dernière caractéristique est liée à l'affectivité et la promotion des émotions, des attitudes que l'on espère soient adoptées et expérimentées par les élèves dans le cadre de jeu.

Dans l'aspect socioculturel, le jeu comprend à de nombreuses reprises des dynamiques de participation et de formation de groupes pour la réussite d'un objectif proposé, cela implique l'utilisation et la construction de connaissances collectives et culturelles, où les identités, les croyances et les comportements des sujets apparaissent sur la scène (Plass et al., 2015, pp.272-273).

À partir de ce qui précède, nous pouvons établir une différence entre ce que la gamification et l'apprentissage par le jeu impliquent. Bien que, le premier ait des aspects importants dans mise en œuvre de caractéristiques de jeu dans l'enseignement, le second conçoit et crée des activités qui comprennent et analysent la complexité du jeu en l'éducation, dans des degrés plus enchaînés et soutenus à partir des divers fondements. En ce sens, travailler sur l'apprentissage par le jeu permet de consolider une base plus efficace et adaptée au contexte éducatif.

L'expression orale

Parler est une action, une activité normalisée et très pratiquée dans la vie quotidienne, mais compliquée de réussir dans une autre langue. Baralo (2020) évoque l'expression orale comme « une compétence ou une capacité qui amène à l'interaction et la bidirectionnalité dans un contexte partagé, où il y a une négociation de sens » (p.164). Cette écrivaine explique que cette compétence communicative comporte d'une part, la connaissance de la sonorité, du vocabulaire, de la grammaire, et d'autre une connaissance socioculturelle et pragmatique (pp.166-170).

Dans cette perspective, Ramirez (2002) dit que l'expression orale est plus que d'écouter et parler, il s'agit de considérer, comprendre et utiliser le langage intégré (langage verbal et non verbal), soit comme locuteur soit comme interlocuteur en dépendant de la situation de communication (pp. 58-63). Compte tenu de cela, Nuñez (2014) énonce qu'une fonction de l'expression orale est de « faire prendre conscience aux élèves du pouvoir de la parole et s'engager avec les autres et rendre compte de la réalité » (p.7).

En conséquence, enseigner sur l'expression orale doit considérer les liens et différences existants entre les personnes, qui participent au même contexte et à la même conversation, pour aboutir à la construction et à la compréhension de messages, d'éléments partagés en classe, sans oublier les aspects formels du langage, en particulier lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère.

Cadre Méthodologique

Dans les sciences humaines, il est très courant d'utiliser une méthodologie qualitative qui permette d'interpréter la réalité observée. C'est le cas de la présente recherche, qui vise non seulement à décrire la réalité, mais aussi à générer un changement dans la population visée.

La recherche qualitative

Tout d'abord, Deslauriers (1991) décrit que la recherche qualitative est un type de recherche qui « produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes » (p.6). Dans ce lignage, Poisson (2011) établit que ce que nous appelons en sciences humaines comme recherche qualitative a comme premier objectif « comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales » (p.12). À partir de ce qui a été défini par ces auteurs, nous pouvons dire que la recherche qualitative est centrée sur l'observation, la description et l'étude des données obtenues des comportements des sujets et leurs contextes.

Pour le cas de l'éducation, Poisson (2001) distingue trois points précis de la méthodologie de la recherche qualitative dans ce champ : Le rapport du chercheur avec l'objet de la recherche : Il y a une préoccupation de chercheur sur ce qui devrait être analysée dans la salle de classe en considérant tous les facteurs qui la composent (Élèves, matériaux, activités, réglementées) La réponse est tout, parce qu'en analysant la totalité de la situation, nous arrivons à mieux comprendre le phénomène étudié.

D'ailleurs, la souplesse dans les méthodes utilisées : Le chercheur doit pouvoir capter l'information apportée par le phénomène, sans être limité par les instruments choisis pour

l'obtenir, du fait que la méthodologie qualitative est flexible, parce qu'il existe la possibilité de remplacer les instruments contemplés au début, afin d'arriver à une compréhension plus proche à la réalité. En outre, le rôle du chercheur : La subjectivité du chercheur ne signifie pas qu'il n'y ait pas d'objectivité dans le processus de recherche, au contraire, il fait partie de la compétence de ce sujet pour amener et réussir toutes les tâches nécessaires de la recherche (Poisson, 2001, pp 17-19).

Nous avons déjà présenté quelques notions de la méthodologie qualitative, alors nous allons traiter à continuation le recherche action- participative et les instruments qui seront utilisées pour la collecte des données.

Le recherche action- participative dans le champ de l'éducation.

Zapata et Rondán, (2016) disent que le recherche action- participative vise à changer la réalité examinée, c'est-à-dire, il existe un engagement social avec les sujets étudiés, ainsi que la responsabilité de changer leur réalité (p.7). Dans ce perspective, Efron et Ravid (2019) expliquent que les chercheurs, qui ont contact direct avec la réalité éducative ont comme but l'amélioration de la pratique éducative pour favoriser leur croissance professionnelle, ainsi que la résolution des problèmes autour des élèves et leur apprentissage, en considérant qu'à partir de l'observation ils émergent des nouvelles théories qui peuvent être appliquées et après examinées pour analyser les changements qui en résultent (p.4).

L'observation participante

L'observation participante est entendue comme une technique de recherche qualitative, qui permet la collecte des données, essentiellement de caractère descriptif, dans le terrain où se trouve le phénomène à étudier. Il compte avec deux particularités : la participation du chercheur dans le contexte à observer et l'application d'autres instruments de vérification tels que des entretiens, des documents afin de mieux comprendre la réalité de l'étude (Deslauriers, 1991. p.46).

Le journal de bord

De l'avis de Gaudet et Robert (2018) dans le journal de bord sont consignées les impressions et réflexions obtenues de l'expérience du processus de recherche, enfin de prendre conscience du rapport développés avec le phénomène observé. (p.94)

L'entretien

L'entretien est défini comme un rendez-vous pour échanger information entre l'intervieweur et l'interviewé. Deslauriers (1991) décrit que le rôle du chercheur est d'adopter une attitude d'ignorance, mais qui veut tout savoir en encourageant les interviewers à parler de ce qu'ils savent, leur relation et les liens avec la réalité observée (p,35).

Dans le cadre de la recherche qualitative est plus courante d'employer au début de l'utilisation de cet instrument des entretiens de typologie ouverte et un fois le chercheur a plus des connaissances sur le phénomène et les personnes impliquent, cet sera plus structure, tout cela en raison de qu'elles permettent d'aller plus loin des interrogations proposées par le chercheur au cours de la recherche (Deslauriers,1991 pp. 33-35 ; Hernández et al, 2004, pp.403-405).

L'enregistrement, documents et artefacts.

L'enregistrement fait partie des éléments qui nous permet de conserver les situations observées dans le terrain, pour après l'analyser plus profondément les aspects qui peut communiquer des informations très riches. En ce sens, des documents et des artefacts aident à avoir et étudier les productions ou narrations des personnes impliquent ainsi que leur état avant, pendant et après l'intervention du chercheur (Hernández et al, 2004, p.415).

Formulaire KPSI

Le formulaire KPSI (Inventaire des connaissances et des études antérieures) est un outil d'auto-évaluation qui vise à offrir une continuité dans le processus d'évaluation. Dans ce document, les connaissances préalables et postérieures sont déclarées par les élèves, afin d'évaluer le développement de l'apprentissage (Guetta et Segovia, 2020 p.209).

L'analyse de données

S'agissant d'une recherche de caractère qualitative, l'analyse utilisée est inductive, étant donné que les données obtenues lors de la mobilisation seront traitées dans un premier moment de manière générale pour générer des catégories en vue d'arriver à l'établissement d'une théorie claire. Dans cette ligne, Hernández et al (2004) commentent qu'il n'y a pas une méthode, un pas à pas à suivre général dans ce type d'analyse car les collecte des données, l'analyse et ses résultats doivent être étudiés et lus constamment, soit au moment de leur obtention, soit après leur étude, soit au moment de leur comparaison avec de nouvelles informations.

Toutefois, ces auteurs remarquent que le processus de codage initial des données doit commencer par l'analyse des segments à partir de relations des significations et de la même façon avec chaque segment nouvel, c'est-à-dire une analyse ouverte. Cela étant, il vient l'analyse axial, il faut étudier des similitudes et des différences entre chaque catégorie, pour les agrouper autour d'une thématique, patron entre autres (pp. 418-424).

Etudier la réalité est complexe en considérant tous ses composantes, raison pour laquelle c'est nécessaire de trouver une manière de valider toute l'information possible. Pour cette raison, il faut parler de la triangulation. Berger et al (2010) affirment que dans le cas de la recherche qualitative la vérification peut être effectuée sur la base des données obtenues par les différents instruments de collecte, avec le but renforcer les résultats et d'éviter les incohérences entre leurs interprétations (pp.1-8).

En ce sens, nous établissons les catégories d'analyse suivantes qui entretiennent une relation avec les objectifs, le cadre théorique et les données obtenues à partir des instruments.

Catégories d'analyse				Les instruments
Unité d'analyse	Catégories	Sous-catégories	Descripteurs	
Apprentissage par le jeu	Le modèle de la proposition	Défi-Réponse	La construction des défis proposés. La réponse des élèves.	Le journal de bord Les enregistrements
		Rétroaction	L'impact de la rétroaction au processus d'apprentissage.	
	L'aspect motivationnel	Les motivateurs	Les aspects qui génèrent la motivation chez élèves.	Le journal de bord Les enregistrements

L'aspect socioculturel	Le regard des élèves	Les perceptions des élèves aux jeux	Les croyances émergentes des élèves par rapport à la réalité dans le jeu.	Le journal de bord Les enregistrements L'entretien
		Le travail de groupe	Les relations établies dans les activités en groupes.	Le journal de bord Les enregistrements
L'expression orale	Mise en scène	Planification du discours	Élection du lexique	Les artefacts Les enregistrements
		La prononciation		L'entretien

Considérations éthiques

Le terrain de l'étude est une école avec des situations et une population très diverse, raison pour laquelle nous avons une responsabilité éthique, sociale et culturelle avec l'établissement et leur communauté. Pour cette raison, les parents des enfants appartenant au cours de français de cette étude ont reçu le consentement informé où l'information général de l'étude, les risques et d'autres informations étaient informés. Également, les données obtenues seront traitées de manière anonyme considérant que les élèves participantes de la recherche sont des mineurs. (Annexe B. Format d'autorisation pour le traitement des données personnelles des mineurs)

Proposition D'intervention Pédagogique

Proposition d'intervention cours troisième année

Pour la période, il était prévu de réaliser une séquence de huit sessions avec le cours attribué par l'école, cependant des événements tels que la remise des notes, les évaluations

bimensuelles, les visites de diverses figures, entre autres ont empêché la réalisation du projet avec les élèves de troisième année. Donc nous décrivons quatre séances réalisées, qui nous ont aidé à établir une approche de l'apprentissage par le jeu avec une population de ce type.

Pour faire la construction de jeux à partir de l'apprentissage par le jeu, des aspects proches de la réalité des élèves ont été pris en compte. Pour ce faire, il a été demandé aux apprenants d'écrire de manière anonyme des aspects ou des problèmes de leur vie d'adolescents, qu'ils souhaiteraient aborder lors des séances. Compte tenu de cela, thématiques autour des relations envers eux-mêmes et les autres, leur contexte, l'argent, les drogues, ont émergés.

En ce sens, dans un premier temps, nous avons cherché à établir le contexte, l'espace où vivaient les adolescents, Ils représenteraient eux-mêmes un plan selon leurs perceptions et connaissances de la réalité. Ensuite, il sera proposé de donner des indications aux camarades pour qu'ils aillent d'un endroit à l'autre dans leur dessin.

Ainsi, pour la deuxième séance, il a été proposé d'organiser un moment où les apprenants se représenteraient eux-mêmes, en tenant compte de leurs goûts, de leurs vêtements et d'autres aspects qui pourraient en découler, dans le but de favoriser la reconnaissance et la réflexion autour de l'autoreprésentation.

Dans la troisième séance, le thème est lié à la famille, mais ce qui est cherché est de faire une transition d'une perception centrée sur soi, ce que je vois, ce que je pense, vers la manière des relations de soi avec les autres, dans ce cas, des relations sociales avec la famille. Pour cela, un jeu de cartes est utilisé, avec lequel les adolescents peuvent apprendre des phrases ainsi que du vocabulaire, pour après, amener une activité pour parler de leur réalité.

Enfin, lors de la dernière séance, il est proposé de réaliser un exercice sur l'argent et la manière dont il est perçu par les adolescents, mais sans oublier la réalité et les domaines dans lesquels l'argent est généralement utilisé par eux.

Hypothèse d'action

Premièrement, nous cherchons changer la perception de l'apprentissage d'une LE. L'idée est qu'ils perçoivent le français comme une forme d'expression orale, de leurs connaissances et Perceptions par rapport aux thématiques proposées, dans lesquelles il est possible de réfléchir sur leurs propres croyances et des autres personnes, dans le même espace socioculturel. De même, il est prévu qu'à travers le jeu, ils soient motivés non seulement à apprendre, mais aussi à assister aux cours de français de manière continue et non sporadique, ou en fonction d'une note.

Par rapport à ce qui précède, il est important de préciser que les séances décrites ont servi de projet pilote, visant à établir la manière dont il est possible de construire une séquence d'activités spécifiquement pour le cas de CP.

Proposition d'intervention cours préparatoire

Considérant, le temps pour mobiliser la proposition et que l'enseignement d'une langue étrangère auprès d'une population infantile se fait à un rythme progressif, la séquence d'activités est divisée en trois moments principaux. Le premier contemple trois séances, le deuxième quatre séances et finalement une séance pour collecter et partager tous les travaux des élèves.

D'autre part, la théorie de l'apprentissage par le jeu est prise pour la conception de la proposition. Chaque activité suit un défi, une réponse attendue et une période de rétroaction. Ces trois composants ont été conçues à partir de éléments qui font partie du contexte et intérêts des

élèves. Également, chacune d'elles vise à travailler des expressions qui pourraient être utilisées dans une présentation personnelle, de même que, un lexique associé.

Il est précisé qu'à cet effet, toutes les activités proposées contemplent l'usage du dessin afin de renforcer l'apprentissage des élèves. Pour Vygotsky (2004) le dessin des enfants est une forme de désir de jeu des enfants, dans lequel l'enfant représente non seulement ce qu'il a vu ou entendu, mais aussi la manière dont il construit une réalité interprétée par lui (pp. 12-14). Par conséquent, étant donné que les enfants sont encore à un stade initial d'écriture et de lecture, le dessin est une ressource récurrente qui, nous l'espérons, renforcera l'apprentissage des enfants dans les activités pour le développement de l'expression orale chez eux.

Etape 1. Reconnaissance de mon entourage et moi

Pour la première séance, l'objectif est de commencer l'enchaînement des activités en prenant en compte le contexte des élèves, afin de mettre en perspective ce qui a été expliqué par Plass et al. (2020) ; la narrative fournit des informations contextuelles, en permettant de placer les participants, de relier des éléments tels que les tâches à développer, les règles et informations complémentaires dans le cadre de jeu (p.264).

A cet égard, l'objectif est que les enfants reconnaîtront l'environnement dans lequel ils habitent, ainsi que les caractéristiques qui le composent. Dans ce cas, ils devront le dessiner en étant les plus détaillées possibles, en utilisant le vocabulaire des endroits qui correspond à leur réalité.

Dans le suivant cours, il y aura une roulette qui montrera les parties du corps, ainsi que quelques caractéristiques physiques, les élèves devront signaler et répéter le nom qui

correspondra à l'image. Ensuite, dans la rétroaction, ils essayeront de faire une représentation personnelle, en identifiant leurs caractéristiques physiques, leurs similitudes et différences avec qui pourraient émerger de part de leurs camarades.

La troisième séance proposera dans un premier moment une activité intitulée « *Le jeu des sept familles* ». Dans ce jeu, les enfants chercheront à identifier les caractéristiques que partagent les familles, afin de reconnaître le vocabulaire de ce sujet. Ensuite, lors de la rétroaction, ils devront représenter leur famille, en reconnaissant sa composition et les caractéristiques qu'ils partagent, ainsi qu'en utilisant le vocabulaire de la famille pour indiquer à l'oral qui est qui dans leur création.

Etape 2 - Je parle de moi

Ayant vu la première partie, à cette étape, les enfants commenceront à parler de leurs intérêts. Dans ce cas, les séances suivantes porteront sur le travail autour des phrases utilisées dans une présentation personnelle : « J'ai ____ ans », « J'aime », « Je déteste » et « Mon rêve est d'être ».

La quatrième séance profitera l'occasion pour revenir sur le vocabulaire déjà étudié en mélangeant les nombres. En ce sens, dans le tableau, il y aura des images, que les élèves frapperont avec une tapette à mouches, après avoir écouté une phrase prononcée. À partir de là, les enfants indiqueront leur âge en utilisant l'expression : « J'ai ____ ans » dans la rétroaction.

Le jeu du cours suivant est une simulation d'achat de produits. En utilisant des billets didactiques, les apprenants feront des achats de produits qu'ils aiment, mais avec la condition qu'ils doivent répéter la phrase : « J'aime + le produit » pour valider leur course. Également, ils représenteront le produits choisis par eux.

D'autre part, pour travailler la phrase « Je déteste », les élèves utiliseront une loupe rouge afin d'identifier les éléments mentionnés sur une feuille, qui joue avec un spectre de couleurs rouges et bleues. Ensuite, ils devront dessiner ceux qui ont un lien avec leurs intérêts.

Etape 3. – On va partager

Finalement, la huitième séance a comme but collecter les travaux des élèves, pour faire une clôture de la séquence des activités, ainsi que partager de manière général les productions de élèves et les raisons de leurs choix.

Hypothèse d'action

A partir de la proposition précédente nous voulons que les enfants apprennent et commencent à être plus conscients des caractéristiques de la langue française à l'orale, en utilisant l'apprentissage par le jeu et leurs éléments, comme un moyen de motivation et d'engagement, dans lequel ils peuvent apprendre sans considérer fortement les difficultés qui peuvent émerger dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

D'autre part, nous espérons que les apprenants seront porteurs de connaissances, et que ces savoirs soient amenés en classe, afin qu'ils trouvent ainsi dans la langue une manière de construire, reconstruire et communiquer leurs réalités socioculturelles qu'ils vivent, tout en étant conscients des différences et similitudes avec leurs camarades.

Analyse de Résultats

Dans un premier temps, les données ont été regroupées selon les instruments dans une matrice globale. Dans le cas des enregistrements, de brèves descriptions ont été rédigées pour donner une idée générale du matériel collecté. À ce stade, et comme l'expliquent Hernández et al. (2004), une première étape consiste en le codage ouvert, c'est-à-dire prendre les données brutes pour arriver à des catégories.

En ce sens, les données ont été classées en deux unités d'analyse : l'apprentissage par le jeu et l'expression orale. Cependant, en revisitant l'information, il a été décidé de créer une unité pour les aspects socioculturels, afin de séparer ces informations de la construction du modèle d'apprentissage adopté et des données plus linguistiques, telles que la prononciation, le lexique et les phrases utilisées pendant la recherche.

Pour la deuxième étape, l'analyse axiale à l'aide de codes couleurs, les données ont été regroupées en catégories et sous-catégories, en tenant compte des patrons des thématiques. De même, « Lorsque l'on considère qu'un segment ou une unité est pertinent (en termes d'approche, de représentativité de ce que les participants ont exprimé, d'importance selon l'avis du chercheur), on peut l'extraire comme exemple potentiel de la catégorie ou des données » (Hernández et al., 2004, p. 426). Par conséquent, lors de la recherche d'informations décrites de manière générale, par exemple dans des journaux de bord, à l'aide d'enregistrements ou d'artefacts, une triangulation a été effectuée pour corroborer l'information.

Analyse de données troisième année

Apprentissage par le jeu

Bien que l'objectif central de cette recherche soit d'identifier l'influence de l'apprentissage par le jeu sur le développement de l'expression orale chez élèves de troisième année, les résultats suivants constituent une approximation de ce qui a été proposé dans cette étude, en raison du peu de séances qui ont eu lieu dans le cours de français.

Pour la première partie de l'analyse des données, et considérant que, dans notre grille d'analyse, l'apprentissage par le jeu, notamment les sous-catégories défi-réponse et rétroaction du modèle suivi, constitue le premier facteur, nous avons effectué l'analyse à partir des informations collectées dans les journaux de bord, les artefacts et les enregistrements.

Les défis qui s'agissaient de représenter des aspects liés à la réalité des élèves ont capté l'attention et l'intérêt, car chacun avait un rapport très divers et parce qu'ils ne pouvaient pas copier les réponses des autres en étant activités tellement dépendant de chaque élève. Pour illustrer cela, deux sœurs qui appartenaient au cours ont dessiné leur quartier de manière différente en dépit d'habiter dans le même endroit, selon l'une d'elles l'autre l'avait dessiné plus beau que la réalité (Annexe C1. Journal de Bord 1 – TA) (Annexe D. Représentation Graphique du Quartier).

De plus, les défis ont aidé à identifier comment les élèves appréciaient leur entourage, leurs intérêts, tout cela à partir de jeux qui s'intéressent à leur contexte. Par exemple G.P a mentionné «En la esquina de mi casa hay una piscina, uno puede ir hay a aprender a nadar» [Dans le coin de ma maison il y a une piscine, tu peux y aller pour apprendre à nager], à partir de ce commentaire, N.R a répondu «¡Ay !, Yo estoy en esas clases» [Oh ! , je suis dans ce cours] et

aussi A.G a ajouté «Si es ahí, dan muchos deportes» [Si c'est là, ils donnent beaucoup de sport]. (Enregistrement 1. 4 avril, 2024 0 :25).

D'autre part, la préférence des élèves envers les supports visuels et lexicaux facile à comprendre plutôt que pour ressources écrites d'une certaine longueur était un résultat à considérer de la proposition, puisque les élèves ont été démotivés au moment d'essayer de lire pour extraire information qui pourrait aider à résoudre le défi, même s'il a été marqué que ce n'était pas grave s'ils ne comprenaient pas tout. (Annexe C4. Journal de bord 4 – TA).

En ce qui concerne *la rétroaction*, il y avait deux moments dans chaque séance. Pendant le jeu, la règle de corriger les réponses pour faire une validation des exercices incitent les élèves à construire et demander non seulement aux maîtres, mais aussi aux autres camarades pour comparer si les corrections faites pouvaient être appliquées dans leur propre travail, avant d'être présentées. Pour illustrer, E.P, P.B, D.M ont comparé leurs dessins obtenus du premier défi et dans le tableau ils les ont corrigés pour les montrer aux camarades. (Annexe E. Représentation Graphique du Corps - Photographie des élèves en corrigeant leurs exercices)

D'autre côté, dans le modèle il existe une troisième partie dédiée spécifiquement à la rétroaction, deuxième moment. Pourtant, en raison du temps donnée, la plupart d'occasions cela devenait un devoir où les élèves appliquaient les apprentissages du jeu en autre activité pour continuer le processus ou la correction des erreurs trouvées pendant certains jeux. Cependant, lorsque cela s'est produit, nous identifions qu'une petite partie faisait les activités, par conséquent ceux qui les développaient ont montré un apprentissage plus significatif que ceux qui ne les ont pas faites, mais également la rétroaction a été partagée avec tout le cours.

La rétroaction a contribué à changer la perception de l'erreur. A chaque fois qu'ils devaient repenser ou changer leur réponse pour continuer la dynamique et du fait que les élèves se sont rendu compte que le manque de connaissances par rapport à un sujet n'était pas quelque chose d'individuel, le manque de connaissances par rapport à un sujet n'était pas quelque chose d'individuel, mais aussi collectif, ce qui a encouragé à commettre des erreurs, puisqu'il n'était pas question de perdre les jeux, il s'agissait d'apprendre à continuer et réessayer.

A cet égard, Plass et al. (2015) énoncent qu'au sein de l'apprentissage par le jeu, l'idéale serait que des attitudes comme le « Échec gracieux » [Graceful failure] où l'erreur fait partie du processus, soit adopté. Cela encourage participants à risquer, explorer et essayer de nouvelles stratégies, sans considérer l'erreur comme une défaite (p.261).

L'aspect motivationnel

Lors de la proposition, il a été établi l'importance de présenter les règles et les objectifs de chaque jeu, sans omettre les caractéristiques propres à la pédagogie et à la formalité académiques, telles que la révision des travaux développés. Pour les adolescents, le résultat de tout leur processus depuis les défis jusqu'à la rétroaction se résumait principalement à une note, qui était pour eux le principal facteur de motivation. Par exemple : J.M, A.J et C.B, nous ont dit que nous devions évaluer la preuve orale de l'activité du quartier et de la famille, contrairement avec l'enseignant titulaire.

Dans l'une des séances, les aspects liés à la valorisation du travail n'ont pas été évoqués, ce qui génère le désordre pour suivre les instructions au moment où l'autonomie et les décisions de groupe étaient requis, c'est-à-dire, quelques élèves ont laissé la responsabilité de la tâche à quelques membres pour réaliser un autre type d'activités. Pourtant, la mobilisation avait été

planifiée dans le but de remplir une fiche à partir des décisions prises par les adolescents.

Lorsqu'il a été mentionné que la feuille devait être rendue avec uniquement les noms des personnes qui avaient travaillé, immédiatement la plupart de ceux qui n'avaient pas contribué ont commencé à s'intéresser au jeu. Toute cette situation créait chez les élèves le devoir de faire les activités, même si une note n'était pas explicitement mentionnée. (Annexe C4. Journal de bord 4 – TA)

D'autre part, la compétition individuelle et en groupe a suscité la motivation et l'attention. Il était évident que les jeux qui permettaient d'obtenir des rétributions en points, l'obtention des ressources qui appartenaient à un moment donné à d'autres équipes, comme les cartes, les billets didactiques, ont exercé une influence chez élevés. Toutefois, et au vu de la rétroaction, il a fallu établir que gagner n'était pas le seul objectif, mais qu'ils devaient utiliser la langue cible s'ils voulaient jouer et valider les réponses des autres camarades.

L'aspect socioculturel

Étant donné que les séances mobilisées avaient une proposition de jeu différente et répondant à des situations réelles, il est important de mentionner les aspects socioculturels qui se sont manifestés dans le développement des activités, mais comme il a été mentionné antérieurement tous ne partagent pas la même perception en raison de leurs expériences de vie.

La séance où le défi était de présenter les quartiers dénotait que les élèves connaissaient des aspects implicites des endroits qu'ils ne voulaient pas mentionner, sous prétexte qu'ils pourraient être grondés s'ils le faisaient au cours de l'activité. La rupture de cette croyance a émergé à partir d'une fille, G.P, qui a demandé comment dire en français « tomadero, asadero de pollos » (Enregistrement A. 4 avril, 2024 12:55) ou E.G qui voulait savoir mots comme (mercado

de pulgas, o cachivachero) (Enregistrement A. 4 avril, 2024 18:18). Depuis ce moment, quelques-uns ont demandé s'il était possible d'utiliser des mots comme « Olla », « Picheria » (Pour faire référence aux lieux où la consommation de drogues est fait) », mais dans la langue cible.

Lors de la séance *c'est mon corps*, les élèves devaient se représenter eux-mêmes à travers un dessin. Il était intéressant de noter que certains même s'ils portaient des vêtements du quotidien, une partie considérable se sont représentés avec leur uniforme d'école. Compte tenu de ce dernier aspect, les commentaires qu'ils ont fournis indiquent que c'était ainsi qu'ils s'habillaient la plupart du temps. De même, dans une interview menée de manière générale, C.B a déclaré que c'était ainsi qu'ils s'identifient, et d'autres se sentaient sûrement mieux avec d'autres vêtements. (Enregistrement 4. 30 mai 2024, 4 :54)

Lorsque nous avons abordé des aspects comme le contexte où vivaient les élèves et la perception d'eux-mêmes, il était important de commencer à générer une discussion autour de leurs relations avec le monde, mais premièrement avec les autres, dans ce cas la famille.

Dans la rétroaction sur le jeu, il a été proposé de créer un arbre généalogique où les relations avec la famille étaient exposées. Un premier aspect à noter, c'est que beaucoup d'entre eux ont dû réfléchir sur leurs liens familiaux, il y avait même eu des occasions où les adolescents ont déclaré ne pas savoir quel type de relation ils entretenaient avec un membre spécifique. (Annexe F. Photographies d'arbres géologiques)

De même, un deuxième aspect à souligner, c'est que les apprenants ont partagé avec leurs camarades les informations mentionnées précédemment, que les autres ne connaissaient pas, ce qui a provoqué la surprise ou le silence de certains en apprenant que l'un des eux avait une fille, qu'un autre n'avait pas de bonnes relations avec son beau-père, père ou mère. Un exercice comme

celui-ci réalisé en famille les a amenés à rechercher des informations et même à en apprendre davantage sur leurs camarades de classe, étant donné que le thème a commencé autour d'un jeu.

Dans la dernière séance le jeu proposé était de deviner le prix de vente d'un produit. La dynamique a amené certains élèves à dire que les prix étaient manipulés, qu'ils n'étaient pas d'accord avec cela tenant compte qu'ils les achetaient toujours à la cantine, mais d'autres ont déclaré que les prix étaient corrects, puisqu'il y avait endroits où la valeur était similaire. Cela signifiait qu'ils commençaient à discuter les prix des choses afin de pouvoir donner une réponse dans chaque groupe établi.

Pour clôturer cette partie, il est important de souligner que les jeux qui ont pris en compte la réalité des élèves ont souvent généré en eux une réflexion, basée sur des désaccords, des perspectives et des expériences de vie. En ce sens, on peut dire que tant dans le jeu que dans la rétroaction les jeux ont contribué à communiquer cette réalité en utilisant le français comme véhicule.

Travail en groupe

Concernant le travail en groupe, il y avait une préférence pour travailler avec des camarades qu'ils connaissaient, ce qui signifiait parfois qu'ils ne réalisaient pas réellement les exercices dans les temps indiqués et que les instructions n'étaient pas respectées, à moins que l'enseignant le vérifie.

Toutefois, il était évident que ce type de travail les a encouragés à arriver à des accords dans lesquels ils devaient décider quelle réponse était appropriée, comment prononcer un mot ou une déclaration et qui effectuerait le travail de parler. Cela a également amené les adolescents à

faire connaître leur point de vue aux autres, ce qui les a fait apprécier et, dans une certaine mesure, valider l'autre, même s'ils ne partageaient pas leur point de vue.

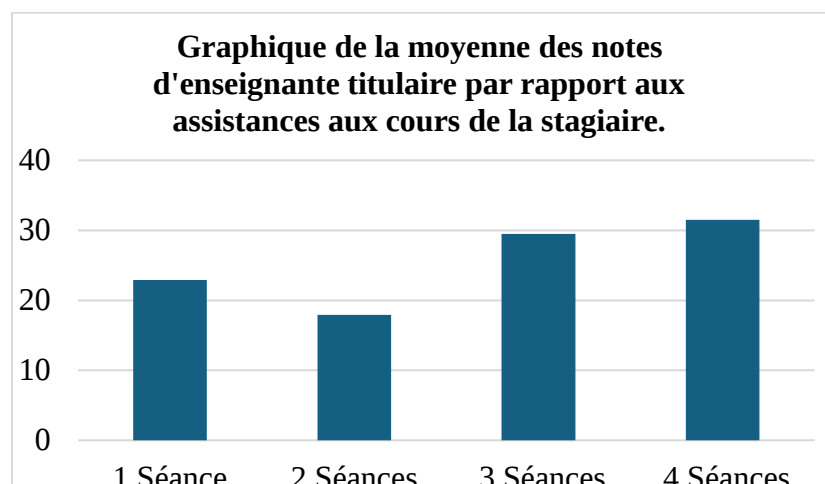
En plus, il faut souligner qu'au lieu d'essayer de tricher dans un exercice individuel, en revanche, ils ont très bien travaillé en groupe, car si l'un n'avait pas la réponse, l'autre la donnait ou la complétait, ce qui garantissait que l'objectif était atteint par les impliqués. Autrement dit, ils n'étaient pas conscients que, de cette manière, ils s'entraidaient implicitement à améliorer.

L'expression orale

Au cours des quatre séances qui ont pu être abordées, les résultats obtenus constituent une brève approche de la relation qui pourrait s'établir entre l'apprentissage par le jeu et l'expression orale.

Notamment, le suivi du processus des adolescents appartenant à ce groupe a été altéré en raison de l'absentéisme des participants au cours. Face à cela, le graphique suivant montre les assistances au cours de français où l'apprentissage par le jeu était central. Également, il est important de dire qu'en moyenne les élèves qui assistaient tous aux mobilisations de la stagiaire régulièrement présentaient des avances significatives par rapport à ceux qui le faisaient sporadiquement. Cela s'est même reflété dans les notes données par le maître titulaire aux évaluations orales. En ce sens, la perception de la progression positive de ces élèves ne résidait pas seulement dans ce qui était analysé par la stagiaire, mais aussi par l'enseignant titulaire.

Graphique 1. La moyenne des notes d'enseignante titulaire par rapport aux assistances aux cours de la stagiaire.



Note : Graphique de création propre.

En ce sens, les apprenants qui ont assisté aux cours d'application une ou deux fois ont montré moins progression en expression orale, contrairement à ceux qui ont participé trois ou quatre fois.

La planification du discours

En poursuivant avec les catégories d'analyse en expression orale, nous aborderons maintenant *la planification du discours*, en considérant que pour les adolescents, il était nécessaire planifier ce qu'ils allaient dire pour ne pas faire d'erreurs.

Il a été constaté que les élèves s'exprimaient mieux lorsqu'ils écrivaient ce qu'ils allaient dire devant le reste de la classe. Cependant, cela signifiait que parfois, en se concentrant sur la

répétitions des phrases apprises, ils ne prêtaient pas attention à des aspects tels que la prononciation ou l'ordre des mots.

Également, les apprenants préféraient les phrases fixes, dans lesquelles il leur suffisait de changer le lexique utilisé pour lui donner le sens qu'ils souhaitaient. Par exemple, lors de la séance *c'est mon corps*, les élèves répétaient une phrase donnée, qui était « parce que c'est ce que j'utilise tous les jours » (Annexe C2. Journal de Bord 2 – TA). Dans un autre cas c'est la première séance où ils devaient donner des instructions pour se déplacer d'un endroit à un autre, en utilisant un lexique donné, où ils l'ont simplement organisé comme ils le voulaient, mais sans produire eux-mêmes des phrases différentes, sauf pour ceux qui ont utilisé le traducteur. (Annexe C1. Journal de Bord 1 – TA) (Annexe G. Photographique utilisation de traducteur et exemple d'organisation des phrases).

Election de lexique

Pour chaque séance nous avons travaillé avec un vocabulaire général (endroits, vêtements, membre de la famille, nourriture et nombres), mais nous avons identifié que les élèves ont montré une préférence pour le registre familial, puisque dans leur vie quotidienne ils utilisent plus cette manière de parler. Pour illustrer ce point :

La conversation A montré lorsque J.M nous a posé la question de comme dire « Matadero » [Abattoir]. Son camarade, A.J, a répondu en riant avec le nom du quartier où habitait J.M. Ensuite, l'élève en remarquant notre confusion, a clarifié que c'était une façon de dire que dans son quartier les personnes sont tuées.

Conversation A

J.M: ¿Cómo se dice matadero en francés? [Comment dit-on abattoir en français ?]

A.J: Egipto, Jajaja [Égypte, Jajaja]

Stagiaire : ¿Te refieres al sitio de las vacas ? [Tu veux dire l'endroit avec les vaches ?]

J.M: No profe, ... yo me refiero a otro animal, ¿cómo se dice? ...Osea, para decir que mi barrio es peligroso, que es picante. [Non prof, ... je veux dire un autre animal, comment dit-on ? Je veux dire que mon quartier est dangereux, qu'il est épicé] (Enregistrement 1, 11 avril 2024, 9 :10)

Dans la suivante conversation, en écoutant E.G, nous voulions qu'il prononçât les endroits en français, mais il a compris qu'il devrait dire ce qu'ils étaient vraiment. Cela étant, il nous a clarifié qu'ils n'étaient pas des hôtels, mais des « strip-teases ». (Annexe H - Photographie de dessin élève E.G)

La prononciation

À partir des enregistrements et de notes dans les journaux nous avons établi le tableau suivant : la première colonne fait référence au nombre de la séance, dans la deuxième le vocabulaire choisi pour représenter concurrences de la prononciation et à côté sa transcription phonétique. La dernière, la manière dont les apprenants ont prononcé certains phonèmes.

Tableau 1. Analyse de prononciation pour les apprenants de troisième année

Séance	Mots ou énoncés	Transcription phonétique	Prononciation des élèves
1.	Tournez à gauche Droite Le parc	/tuʁ.ne a ɡɔʃ/ / dʁwat/ paʁk/	/tuʁ.ne a ɡɔʃ/ /tuʁ.ne a ɡauʃe/ /tuʁ.ne a ɡaʃe/ / ɡauʃ/** / dʁwat/ /droite/ /paʁk/ /paʁk/**

4 avril 2024	L'école Maison	/ekol/ /mɛ.zɔ̃/	/ekol/ /meson/ /'mænʃən/**	/man'sjon/**
2. 18 avril 2024	Bouche Tête Genou Nez Bras Dos Œil Parce que	/buʃ/ /tɛt/ /ʒə.nu/ /ne/ /bʁa/ /do/ /œj/ /paʁs kə/	/buʃ/ /tɛt/ /ʒə.nu/ /ne/ /bʁa/ /do/ /œil/ /paʁs kə/	/buʃe/ /tɛt/ /ʒe.nu/ /nez/ /bʁas/ /dos/ /bra-* /bras/*
3. 2 mai /30 mai 2024	Famille Mon frère Ma mère Mon père Ma fille Mon oncle Séparés Divorcés Complicé	/famij/ /mɔ̃ frɛʁ/ /ma mɛʁ/ /mɔ̃ pɛʁ/ /ma fij/ /mɔ̃ ɔ̃kl/ /se.pa.ʁe/ /di.vɔʁ.se/ /kɔ̃.pli.ke/	/famij/ /mon /frɛʁ/ /ma mɛʁ/ /mon pɛʁ/ /mon onkle/ /se.pa.ʁe/ /di.vɔʁ.se/ /di.bor.se/ /kɔ̃.pli.ke/ /kom.pli.ke/	/fami'je/* /ma mɛʁ/* /mon pɛʁ/* /ma fiʒe/* /'ʌŋkl/** /se.pa. re/
4. 30 mai 2024	Bouillon Lentilles L'eau Viande Six Cinq Cent	/bujɔ̃/ /lɑ̃.tij/ /lo/ /vjɑ̃d/ /sis/ /sɛ̃k/ /sɑ̃/	/buijon/* /lan.tije/* /lo /biande/ / sis/ /sɛ̃k/ /sɑ̃/ /sɛ̃k/	 /sɪks/**

Note : Dans les mots accompagnés de *, certains phonèmes de l'espagnol et de l'anglais sont inclus.

Avant de continuer, Arango et al. (2018) expliquent que la correspondance précise des graphèmes par rapport à leur traduction phonétique, fait que les langues qui ont ces caractéristiques soient considérées transparentes (p.137), un exemple est l'espagnol, langue maternelle de la majorité des élèves. Dans cette analyse nous utilisons quelques phonèmes de l'espagnol pour expliquer quand les élèves prononçaient de manière « *Transparente* » des phonèmes de la langue française.

Les accents graves et circonflexes /ɛ/ avaient tendance à être généralement prononcés avec l'accent aigu /e/ en français. De plus, cette marque se répète avec le phonème schwa /ə/, parce que /paʁs kə/, genou /ʒə.nu/. En fait, dans le tableau on montre que les mots école, séparés, divorcés, compliqué, qui contiennent le phonème aigu, ont été prononcés correctement.

Quant aux voyelles nasales, ils ne les exécutaient pas ou avaient tendance à prononcer la voyelle avec suivi d'un /n/. Pour illustrer ce point, dans viande ; /biande/ à la place de /vjäd/, ; /mon onkle/ par /mõ ðkl/. D'autre part, ils ont montré une confusion pour les phonèmes nasaux en mots comme cent /sã/ et cinq /sẽk/ /sẽ/.

Un autre phénomène que nous avons noté ce que les adolescents prononçaient voyelle par voyelle, comme dans leur LM, quand ils devaient faire la combinaison de ai, ou, au.

Dans le champ des consonants, il était difficile pour les apprenants de prononcer le son guttural /ɣ/ en mots comme droite /dɤwat/, bras /bɤa/, mère /mɤɣ/ et père /pɤɣ/. À notre avis, quelques fois au lieu ils utilisaient la /r/ simple de l'espagnol ; /bra/, /per/, /mer/ et /se.pa. re/. Cependant, les enfants, même s'ils ne se sentaient pas à l'aise pour prononcer des mots avec ce phonèmes, ont essayé de produire un son similaire, après avoir reçu une recommandation.

Le son /j/ dans mots comme fille, famille, bouillon et lentilles a été remplacé pour le phonème /j/ de l'espagnol. En essayant d'enseigner la différence entre ces deux, nous avons trouvé que les élèves ne différenciaient pas correctement les sons dans leur langue maternelle non plus. (Annexe C3. Journal de bord 3 – TA).

Finalement, à certaines occasions, ils utilisaient la prononciation anglaise avec des mots qui, pour eux ressemblaient au français. Par exemple : oncle / ðkl// par /'ʌŋkl/, maison comme /man'sjon/ au lieu de /mɛ.zõ/ et /sɪks/ à la place de /sis/ du mot six.

Perception des élèves par rapport à leur apprentissage

A partir d'un entretien réalisé notamment auprès des apprenants de troisième année, nous avons cherché à connaître leur perception par rapport à leur processus d'apprentissage au cours

des quatre séances. En conséquence, beaucoup d'entre eux ont reconnu qu'ils aimaient travailler à partir de jeux, pour illustrer, J.M a déclaré :

¹ « Prof, le processus avec vous a été très agréable, car avec vous, (...), ce n'est pas comme un professeur normal, d'être au tableau tout le temps, mais vous avez fait des jeux didactiques, qui nous ont fait apprendre, comprendre un petit plus la langue. Comme les prix, c'était aussi une bonne stratégie, pour compléter le français, comme les cartes, donc c'est cool qu'il y ait des choses plus didactiques » (Enregistrement 4. 30 mai, 3:45m)

Bien que l'extrait précédent fasse référence à quelques composantes du cours, il est intéressant de noter que pour eux les cours étaient plus dynamiques, ce qui a amélioré leur processus, malgré le fait d'avoir été en quatre séances, comme le dit C.B :

²« Eh bien, je suis avec vous depuis peu de temps, mais dans l'amélioration que j'ai eue, dans ce qui a été la première et la deuxième période [scolaire], l'évolution a été très visible, ce qui a été la prononciation, l'improvisation sur le sujet, et également participation de ma partie » (Enregistrement 4. 30 mai, 5 :02m)

Les deux interventions précédentes décrivent des aspects avec lesquels la majorité d'eux étaient d'accord. Mais, certains aussi comme L.C, ont expliqué les raisons pour lesquelles ils trouvaient leur parcours un peu différent :

¹ Transcription originale «Profe, el proceso contigo ha sido muy bonito, porque contigo, como sumerge, no como un profesor normal, de pararse al frente y estar todo el tiempo en el tablero, sino que tu hacías como juegos didácticos que nos hacían aprender, entender un poco más el idioma. Como el de los precios, también fue una buena estrategia, para complementar el francés, como las cartas, entonces es bacano como que hayan cosas más didácticas.»

² Transcription originale «Pues yo con usted llevo poco tiempo, pero en la mejoría que he tenido, en lo que viene siendo primer y segundo periodo, se ha notado mucho la evolución, lo que viene siendo la pronunciación, improvisación en el tema, y también participación de parte mía»

³ « L'année dernière, j'étais en train de rater [l'année], elle nous a beaucoup aidé. La vérité est que je n'y prête plus autant attention maintenant à cause de ma dissipation, mais je sens que cela a été un très bon processus avec vous »

Cette vision était également partagée par ceux qui présentaient un degré élevé d'absentéisme, ce qui signifiait qu'il y avait une différence notable dans leur processus tant dans la proposition que dans les cours de l'enseignant titulaire.

Analyse de données du cours préparatoire

Poursuivant l'analyse des données, nous allons maintenant aborder et présenter l'informations obtenues des apprenants du cours préparatoire. Pour cela, les unités d'analyse, apprentissage par le jeu, l'aspect socioculturel et l'expression orale sont également utilisées, sauf la sous-catégorie planification de discours et le descripteur structuration du discours, qui est simplifié et mélangé avec l'élection du lexique.

Apprentissage par le jeu

Défi - réponse

Pour commencer, avec notre première unité d'analyse, précisément la catégorie du modèle suivi dans les dynamiques du jeu, nous commençons avec les sous-catégories *défi - réponse* et *rétroaction*, pour postérieurement discuter le domaine motivationnel.

Dans les défis proposés les premières séances avaient une corrélation qui contemplait l'entourage des apprenants, pour après la représentation personnelle et de la famille, ensuite leur

³ Transcription orinale «El año pasado yo iba perdiendo, ella nos ayudaba mucho. La verdad yo no estoy poniendo tanta atención ahora por la recocha, pero siento que ha sido un proceso muy bonito contigo »

goûts, dégoûts et rêves, la présentation, un type de narrative de leur vie. Au cours de la mobilisation, les élèves partageaient leurs points de vue, mais ces défis ne s'agissaient pas de situations isolées, il fallait revenir sur le vocabulaire, les phrases ou faire un défi pour revoir les thématiques, comme le cas de la séance quatre, où pour enseigner à compter nous avons utilisé les connaissances étudiées précédemment liées aux nouvelles thématiques.

À propos de la construction des activités, l'enseignante titulaire a été interrogée sur sa perception aux moments de la mobilisation ou la réalité des élèves était abordée, tenant compte qu'elle était présente dans les interventions.

⁴« Eh bien, bien sûr, il me semblait super pertinent, car il faut enseigner aux enfants des choses à partir de leur réalité. Si vous ne leur apprenez pas des choses à partir de la réalité, ils ne les intérioriseront pas. En plus, la connaissance doit être leur connaissance, si ou si. Cela doit être conforme à leur expérience, car cela leur permettra de l'intérioriser, sinon il y aura « des problèmes ». Eh bien, c'est là que l'apprentissage est resté, comme en vain, parce qu'il ne va pas se concrétiser, surtout pour ces enfants, la réalité est... Eh bien, différente, n'est-ce pas ? Et beaucoup d'entre eux, parce que leurs parents travaillent dans la rue et sont habitués depuis leur plus jeune âge aux billets d'argent et à reconnaître ce genre de choses » (Enregistrement 10. 13 juin 2024)

⁴ Transcription originale «Pues claro, a mí me pareció súper pertinente, porque es que a los niños hay que enseñarles cosas desde su realidad. Si uno no les enseña las cosas desde la realidad, pues no las van a interiorizar. Aparte que el conocimiento debe ser el conocimiento de ellos, sí o sí. Tiene que ser de acuerdo con su vivencia, porque eso les va a permitir interiorizarlo, sino lo interioriza, pues ahí va a haber el chicharrón. Pues que ahí se quedó el aprendizaje, como en vano, porque, no se va a llevar a una realidad y más esos niños que la realidad es..., Pues distintas, ¿no? Y que muchos de ellos, pues sus papás trabajan en la calle y desde muy pequeños están acostumbrados a los billetes y a reconocer este tipo de cosas»

Également, il était important que les défis proposés à une population d'enfants, qui se trouvaient dans un processus d'apprentissage de lecture et d'écriture d'une langue maternelle, incluaient une variété d'éléments avec lesquels les apprenants ont eu la possibilité d'interagir pour potentialiser et enrichir leurs réponses. Cela a inclut avoir des références visuelles attirants dans lesquelles ils ont pu relier et reconnaître et modifier les aspects qui composaient les jeux et où l'oralité d'une langue étrangère était centrale.

La rétroaction

En ce qui concerne *la rétroaction*, il était important qu'il ne s'agît pas simplement d'un moment de jeu ou de cours dans lequel seules les réponses au jeu étaient partagées ou données. D'autres activités ont été développées pour les enfants, dans le but de renforcer ces apprentissages obtenus à partir de jeux. A cete affaire, M.K, l'enseignante titulaire, a mentionné :

⁵« Il m'a semblé que toutes les activités que vous faisiez avaient une séquentialité, et c'est important car cela enrichit les connaissances des enfants et quand on pense à la séquentialité, on peut observer le processus que l'on réalise. Si les enfants comprennent ce que vous leur enseignez, s'ils font attention aux choses, alors il me semble que c'était tellement séquentiel qu'on pouvait voir qu'il y avait une suite et cela a aussi permis aux enfants de comprendre et d'apprendre »

Compte tenu de ce qui précède, nous revenons à ce qui a été expliqué par Plass, et al (2015) en faisant référence aux composants à prendre en compte lors de la construction des jeux

⁵ Transcription originale A mí me pareció que todas las actividades que hiciste tenían una secuencialidad, y eso es importante porque eso enriquece el conocimiento de los chicos y cuando se piensa secuencialidad se puede observar el proceso que uno lleva. Si los chicos están captando lo que uno les está enseñando, si está poniendo atención a las cosas, entonces me parece que era tan secuencial que ahí se podría ver que había continuación y eso permitía también, pues que los chicos se entendieran y aprendieran.»

pour l'apprentissage. Il a été évident que la boucle existante entre le défi, la réponse, et la rétroaction afin d'arriver de nouveau au défi, génère une séquentialité non seulement au jeu, mais aussi entre l'apprentissage attendu, s'il est proposé de manière adéquate et en prenant ses composants.

Également, dans la dynamique de jeu il convient de contempler des moments, où ce qui a été pratiqué à l'orale, se concrétise avec autres manifestations pour ne le laisser pas se perdre dans l'évanescent. À titre d'exemple, avec le CP, le dessin était un élément primordial, car les élèves reprenaient ce qu'ils avaient appris et le reliaient à leur réalité.

L'aspect motivationnel

Au début de chaque séance, nous avons présenté le sujet et les objectifs du cours, ainsi les enfants ont identifié qu'il s'agissait de jeux, un mot qui a retenu leur attention et leur intérêt. Ainsi que des éléments comme des cartes, des billets, fiches avec des objets cachés, des tapettes à mouches et des loupes. Également, dans la plupart des activités nous devions vérifier et valider la réponse, ce qu'a aussi encouragé les enfants.

Dans cette ligne, au moment de demander à l'enseignante par rapport à ce qu'a motivé les élèves, leur perspective suivait la même idée. ⁶« Bien sûr, s'ils sont des enfants, on revient à la même chose, ils sont des enfants et évidemment un enfant, qui les motivé ? Le jeu et bon oui, il apprend et joue, évidemment pour eux cela va être une plus grande motivation » (Enregistrement 10, 13 juin 2024)

⁶ Transcription originale : « Claro, si ellos son niños, volvemos a lo mismo, son niños y obviamente un niño, ¿que lo mueve? El juego y pues sí, está aprendiendo y está jugando, pues obviamente para ellos va a ser una motivación más grande. »

Cependant, parfois le fait de vouloir recevoir une réponse positive faisait qu'ils ne réfléchissaient pas à leur réponse, ils avaient tendance à deviner ou à copier la réponse de leurs autres camarades, même si celle-ci n'était pas appropriée, ou à cause de l'émotion pour jouer.

L'aspect socioculturel

Perceptions des élèves

Les jeux mis en place avaient une proposition narrative qui tenait compte de l'entourage, des relations familiales et des intérêts des apprenants de CP, c'est-à-dire, leur contexte socioculturel. Sous cet angle, dans l'analyse de la sous-catégorie *perceptions des élèves*, les croyances émergentes des élèves par rapport à la réalité dans chaque séance, qui étaient récurrentes et partagés pour eux sont soumises.

Dans la première séance appelée « *J'habite à* », les enfants devaient représenter le lieu où ils vivaient et ses environs. Les enfants ont parlé des endroits qui se trouvaient autour d'eux, certains ont déclaré qu'il n'y avait que des maisons, que si c'était possible de dessiner d'autres choses qui n'étaient pas proches de leur maison, mais commun dans leur contexte.

En revanche, deux élèves I.M, M.M, ils ont expliqué que leur maison n'était pas dans la ville.

« Au moment de traduire l'instruction la stagiaire avait utilisé l'expression « *Nuestra casa, en donde vivimos* ». Cependant, en regardant leur travail, la fille qui fait partie de la communauté indigène a dessiné la région de la Colombie d'où elle vient. Un camarade, qui partage leur même contexte en voyant son dessin, a décidé de froisser la feuille qu'il avait pour redessiner où « ils habitent », « *Chez eux* » et « *Leur territoire* ».

Cette situation s'est également produite avec une autre fille V.G qui vient d'autre ville, elle nous a demandé si elle pouvait dessiner sa maison au Venezuela, chez elle et non le lieu où elle habite. (Annexe. I1 Journal de bord 1 – CP) (Annexe J. Photographies dessins chez eux)

Le suivant cours "*C'est mon corps*", les élèves devaient se représentaient eux-mêmes, certains, comme le cas de M.C et A.L en comparant leurs dessins avec les autres, exprimaient ne pas savoir comment le faire. Compte tenu de la situation, il était nécessaire que la stagiaire et les autres enfants aideraient aux élèves à réaliser l'activité, à dessiner, à reconnaître des caractéristiques physiques ou à motiver. (Annexe I2. Journal de bord 2 – CP)

D'un autre côté, une situation s'est produite parmi les enfants lorsque J.P. a dit qu'il avait besoin d'une couleur noire, qu'il était noir, ou N.T et H.M avec le couloir marron, quand les autres partageaient « la couleur de peau » d'un autre point de vue. (Annexe I3. Journal de bord 3) (Annexe K. Dessins des élèves et leur perception de couloir de peau)

Lors de la séance suivante, la famille était le thème central. Les élèves ont travaillé pour trouver les groupes de familles. Après, pendant la rétroaction des perceptions sur la composition de la famille ont émergé, comme le cas de J.P, O.P, V.G, qui nous ont demandé s'ils devaient dessiner un « père » s'ils n'en avaient pas. (Annexe I3. Journal de bord 3 – CP)

Ensuite, les apprenants ont commencé à comparer entre eux les membres qu'ils avaient représentés, mais en commentant les raisons de leur choix. Dans cette optique, les élèves ont dessiné les membres qu'ils considéraient comme leur famille, leurs tantes, oncles, cousins, grand-mères ou leurs animaux de compagnie.

Dans la quatrième séance « *J'ai ____ ans* », les enfants devaient raconter le nombre de fois qu'une image était représenté, avec le but de connaître les chiffres à partir des indications de

répétés par leurs camarades. L'exercice s'est déroulé avec quelques difficultés puisqu'ils ne comptaient pas si ce n'était pas de manière séquentielle. Et même, ils ne savaient pas leur âge, nous devions les aider à compter avec les doigts. (Annexe I4. Journal de bord 4 – CP)

Concernant les séances « *J'aime* » et « *Je déteste* », les jeux proposés ont été en harmonie avec leurs perceptions. L'expérience sociale était basée sur le partage de goûts et dégoûts en rapport avec la nourriture ou les objets, lesquels la plupart des élèves approuvaient, comme l'aversion envers le brocoli, l'oignon, la soupe et les piments.

Pour la séance "*J'aime*", le jeu disposait de matériel comme des billets didactiques avec lequel les enfants devaient acheter les objets présentés pour valider leur choix. Pendant le jeu, des commentaires ont commencé à émerger, les enfants affirmaient qu'il était possible d'arnaquer dans la vie réelle, car ils avaient le semblant d'être très réels. Nous avons décidé d'intervenir pour clarifier qu'ils devaient les retourner et pour expliquer que ces actions n'étaient pas correctes. (Annexe I5. Journal de bord 5 – CP)

Quant à la dernière séance "*Mon rêve d'être*", à notre avis, les enfants semblaient confus au moment de discuter autour d'un sujet comme le futur, surtout lorsque nous leur demandions ce qu'ils voulaient être. Il fallait préciser qu'ils pouvaient utiliser les métiers vus dans le jeu ou des autres, car dans un moment une partie considérable du groupe a dit qu'ils voulaient devenir grands.

Au cours de l'activité, les apprenants J.P, M.R et S.J, ont représenté ce qu'ils voulaient être individuellement au début de l'activité de la rétroaction. Après, en montrant leur dessin ils sont arrivés à l'accord de poursuivre le rêve d'être joueurs de football, de continuer dans l'avenir comme des amies. (Annexe I7. Journal de bord 7 – CP). C'est le seul moment où nous avons

identifié une négociation pour parvenir à un accord socioculturel, lors des autres moments, il a été observé que les enfants se contentaient de nommer une réalité telle qu'ils l'interprétaient.

Le travail de groupe

Tout au long des séances, nous avons constaté que les enfants travaillent mieux individuellement qu'avec le travail groupal. Le fait de partager un certain type de matériel faisait que certains membres des groupes adoptaient une position de leader dans laquelle les décisions étaient imposées aux autres. Il n'y avait pas de négociation claire des décisions des enfants.

(Annexe I4. Journaux de bord 4 – CP)

A propos de cette situation, M.K a indiqué :

⁷« Avec les enfants, il faut les faire travailler individuellement. Eh, les enfants feront toujours ça, parce qu'ils ne se contrôlent toujours pas. Même avec les plus grands. C'est difficile de travailler comme ça. Non? Parce qu'il n'y a pas de maîtrise de soi et plus avec eux, on dit que notre rôle d'enseignant vient, d'abord de fixer des limites... »

(Enregistrement 10, 13 juin, 2024)

En général, il n'y avait pas de différenciation claire entre ce qui serait un travail individuel envers un travail de groupe, c'est pourquoi ils avaient tendance à faire ce qui a été mentionné ci-dessus. Même s'ils n'avaient pas tendance à travailler en groupe, à partir de leur individualité, ils aidaient leurs camarades à comprendre les jeux, à prononcer, à dessiner ou, comme nous l'avions

⁷ Transcription original «Con niños, hay que ponerlos a trabajar individualmente. Eh, los niños siempre van a hacer eso, porque pues todavía ellos no se autocontrolan. Incluso con los grandes. Es difícil el trabajo así. ¿No? Porque pues no hay autocontrol y más con ellos, que, pues digamos que viene el rol de uno como docente, primero es poner límites...»

mentionné antérieurement, à leur motiver. Le travail du cours s'agissait d'une œuvre collective construite à partir d'individualité.

L'expression orale

Pour cette partie, il est important clarifier que les enfants, étant débutants de la langue étrangère ne disposaient pas d'un large éventail de vocabulaire ou de phrases, c'est pourquoi ils étaient très dépendants de ce qui était travaillé dans le jeu. Donc, nous divisons l'information recollecté de cette unité en deux sous-catégories *élection de lexique* et *prononciation*.

Election du lexique CP

Dans les deux premières séances nous avons travaillé deux groupes de vocabulaire, endroits-prépositions et parties du corps - caractéristiques physiques, comme se montre dans le tableau 2. Cependant les élèves ne démontraient pas apprendre une grande quantité de mots en dépit de qu'ils étaient liés entre eux.

Or, les suivantes séances où le vocabulaire appartenait à un groupe de mots, qui n'avaient pas seulement un rapport intérieur, mais un sens lié aux intérêts des élèves, ils ont eu une meilleure compréhension et réponse. Également, il était plus facile d'apprendre des mots isolés ou des mots dont la prononciation est similaire à l'espagnol. Pour illustrer, vocabulaire comme pieds (pies), bras (brazos), mama (mamá), papa (papá), deux (dos), quatre (Cuatro), tomate, brocoli, professeur (Profesor) ne représentaient pas un défi pour les enfants, en fait cette situation les a motivés parce que « ils parlaient en français ».

Tableau 2. Election du lexique CP

Election du lexique						
Séance 1 J'habite à	Séance 2 C'est moi	Séance 3 Ma famille	Séance 4 J'ai ____ ans.	Séance 5 J'aime	Séance 6 Je déteste	Séance 7 Mon rêve d'être
Il y a Maison L'école Magasin de fleurs Supermarché Magasin de jouets Épicerie La rue La croix Sûr Sous Derrière Devant Montagne Territoire	Tête Yeux Bouche Oreilles Bras Pieds Poitrine Ventre Jambes Dos Boucles Raides Grande Petit	Famille Mère Maman Père Papa Frère Sœurs Bébé Tante Oncle Chien Chat Tortu	Un Deux Trois Quatre Cinq Six Sept Huit Neuf Dix Ans Tapette	Chocolat Biscuits Soda Frites Brocoli Oignon Télévision Devoirs Deux Dix Cinq Mille Moi	Brocoli Piment Soupe Ail Oignon Tomate Sirop Carotte	Médecin Infermière Chanteuse Professeur Astronaute Ballerine Médecine Vétérinaire Joueur de football Joueur de basket-ball Vendeur de télévisions

Néanmoins, il faut dire que les enfants étaient rarement intéressés à poser des questions sur le vocabulaire qui n'avait pas été travaillé pendant la séance, soit parce qu'il était étroitement lié à ce qui avait été exposé pendant le jeu, soit parce qu'ils se limitaient à le représenter dans leurs dessins.

Par rapport à l'apprentissage des phrases proposées, il fallait que si les enfants voulaient dire un mot, dans le jeu ou la rétroaction, ils devaient utiliser la phrase. Par exemple : « J'ai ____ ans », « J'aime » « Je déteste » « Mon rêve d'être » étaient complètes avec le mot d'intérêt des élèves. Mais cette situation n'était pas reproduite dehors le cadre de jeu, comme ils le faisaient avec le lexique.

Prononciation

Les enfants n'avaient pas tendance à utiliser spontanément des phrases ou du vocabulaire dans un contexte différent au jeu. Aussi, les exercices oraux étaient principalement des répétitions au dit par la stagiaire ou les camarades. Par la suite, pour l'analyse de la sous-catégorie de *prononciation*, nous prenons les aspects qui étaient courants chez élèves aux moments de prononcer.

D'une part, les enfants confondaient les phonèmes /ə/ et /ε/ dans mots comme je /ʒə/, devoirs /də.vwaʁ/, maison /mɛ.zɔ̃/ ou tapette, /ta.pɛt/. Ils les remplaçaient par le son /e/. D'ailleurs, le phonème /y/ dans les termes sûr /syʁ/, rue /la ʁy/ et tortue /tɔʁ.ty/ était prononcé comme un /u/ de l'espagnol.

Concernant les combinaisons de voyelles dans des mots comme yeux /jø/, deux /dø/, neuf /nœf/, professeur /pʁɔ.fe.sœʁ/ sœur /sœʁ/, les sons /ø/ et /œ/ ont été compris comme un /o/. Néanmoins, ils prononçaient correctement la combinaison de voyelles oi /wa/ et ou /u/, à notre avis, pour la similitude avec l'espagnol.

D'autre part, dans la première séance et la quatrième, la liaison par rapport à la prononciation de phrases comme « J'habite » et « J'ai ____ ans » avec chiffres comme six, sept et huit était un défi parce qu'ils ne pouvaient pas différencier les mots quand ils étaient ensemble. (Annexe I. Journaux de bords, CP)

Pour terminer cette partie, nous avons constaté que les enfants, en ne sachant pas lire, dépendaient beaucoup d'un exemple de prononciation, ce qui évitait de les confondre par rapport à l'écriture des phrases dans la langue maternelle comme la langue étrangère.

Perception de élèves

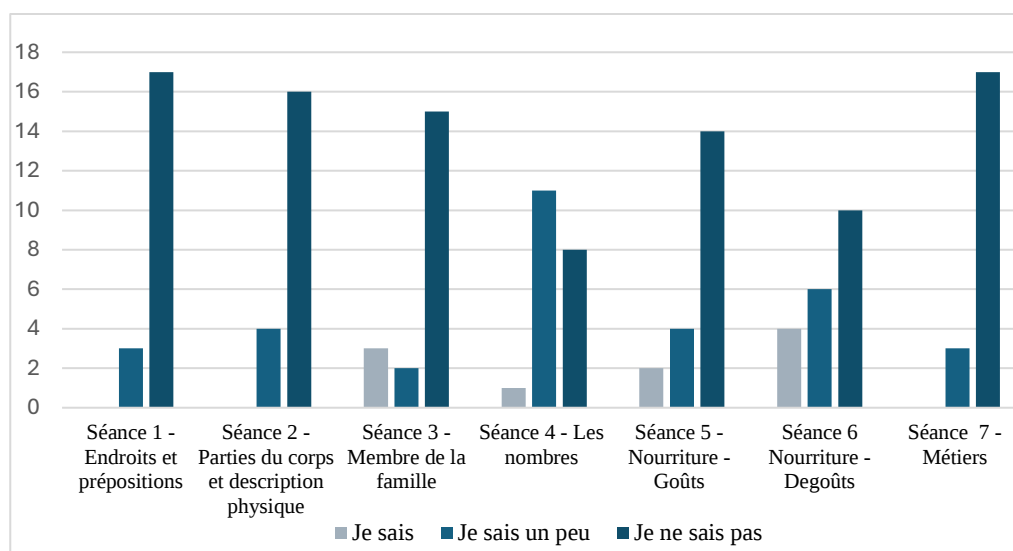
Lors de la réalisation d'une proposition de recherche action-participative, il convient de connaître la perception que les élèves ont de leur propre processus, afin que les résultats ne dépendent pas uniquement de ce qui a été analysé par la chercheuse.

En ce sens, à partir d'un formulaire KPSI adaptés pour les élèves de CP, au début des séances, ils devaient réfléchir un peu autour de deux descripteurs, qui décrivaient d'une part s'ils comptaient avec quelques notions du vocabulaire par rapport la thématique de la séance et de l'autre s'ils connaissaient l'expression à travailler.

Après, avec l'usage de trois visages, heureuse ; pour indiquer qu'ils étaient d'accord avec le descripteur, sérieuse ; pour faire référence à qu'ils connaissaient un peu et triste ; pour indiquer qu'ils n'avaient pas des connaissances, ils complétaient le formulaire. Cette même dynamique était répliqué à la fin de la séance et avec les mêmes descripteurs, dans le but de connaître si les apprenants considèrent qu'ils avaient appris. (Annexe L. Formulaire KPSI)

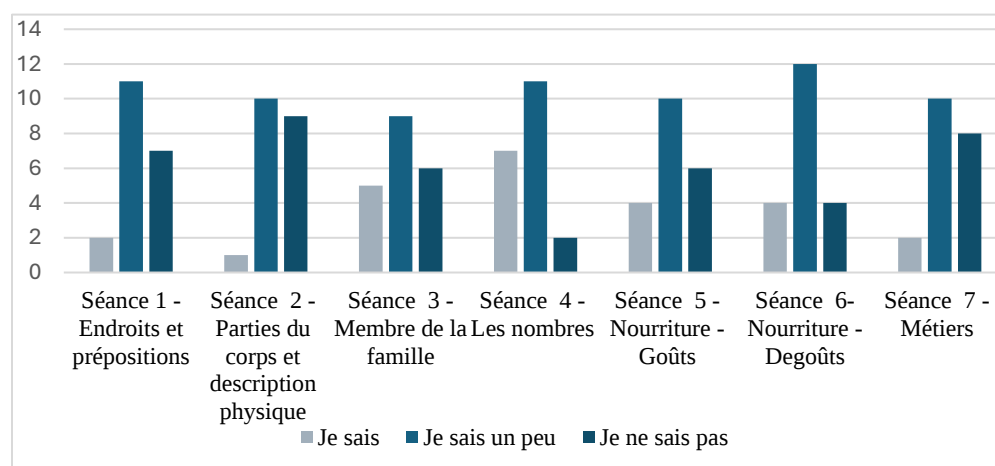
Dans le tableau 3, *connaissance du vocabulaire avant la séance*, il est évident que la plupart des élèves étaient conscientes qu'ils ne connaissaient pas le vocabulaire dans toutes les séances. En fait, quelques-uns ont même déclaré l'avoir étudié l'année précédente, mais ne s'en souvient pas de tout, comme était le cas pour le lexique des nombres.

Graphique 2. Connaissance du vocabulaire avant la séance.



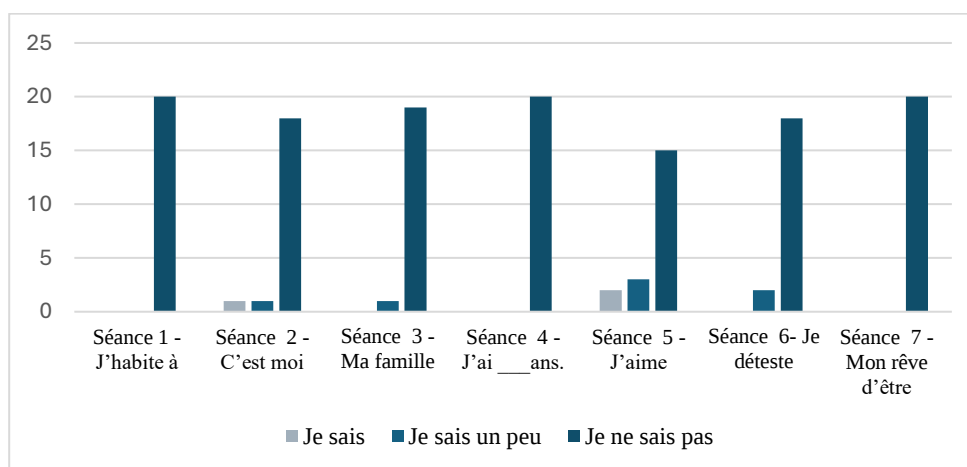
Néanmoins, cette perception préalable des vocabulaires avait tendance au changement pour la moitié des enfants, qui indiquaient connaître un peu de vocabulaire après le cours, comme il est possible de voir dans les colonnes centrales pour chaque séance du tableau 4.

Graphique 3. Connaissance du vocabulaire après la séance

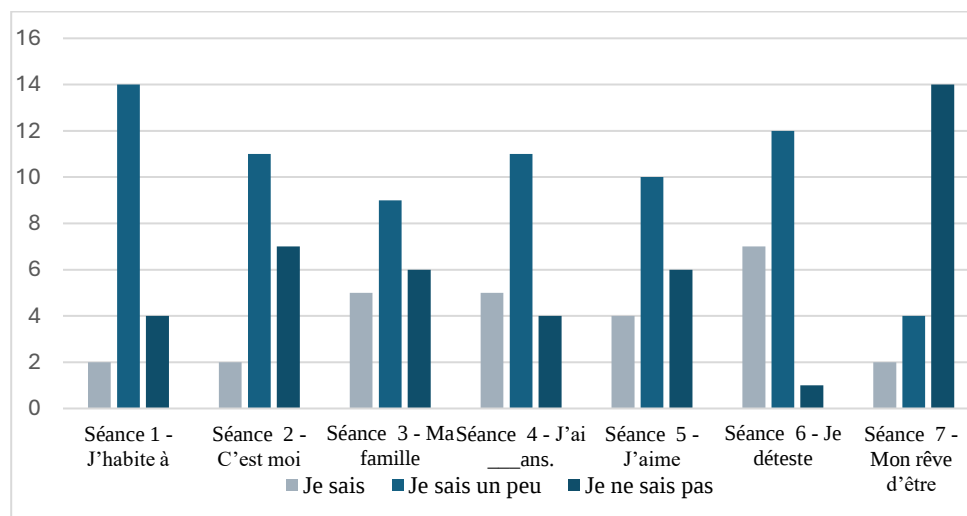


Par rapport aux tableaux suivants, pour les enfants leur connaissance des phrases proposées était quasiment nulle dans les sept séances, avant de l'intervention. Cependant, comme dans la partie vocabulaire, ses considérations évoluaient, non pas en totalité, mais en grande partie vers les options « Je sais un peu » ou « Je sais », comme se montre dans le tableau 6.

Graphique 4. Connaissance des phrases avant la séance.



Graphique 5. Connaissance des phrases après la séance.



Conclusions

Pour commencer, compte tenu de l'analyse des données réalisée, il est évident que l'apprentissage par le jeu, lorsqu'il est bien structuré et avec une séquentialité claire entre le défi, la réponse et la rétroaction, permet une approche adéquate au développement de l'expression orale chez élèves. À ce sujet, lorsque nous travaillons à travers le jeu, il est important que ceux-ci ne restent pas immobiles ou étrangers aux autres dynamiques de la formalité pédagogique de la langue étrangère, il faut trouver un équilibre pour que l'apprentissage se réalise et se concrétise, sans perdre les aspects soulevés par le jeu, tels que l'intérêt, les attitudes acquises et même l'apprentissage lui-même.

De même, les résultats montrent que le fait d'utiliser des ressources physiques et variées, avec lesquelles les élèves pourraient interagir et récupérer des données s'il était nécessaire, a généré chez eux un plus grand intérêt pour le jeu, ainsi qu'un apprentissage plus soutenu.

D'autre part, en utilisant des éléments de leur réalité socioculturelle dans la proposition des jeux, il a facilité l'apprentissage de manière contextualisée et plus significative. Les petits élèves et les adolescents ne se sont pas seulement appuyés sur les instructions ou narratives proposées dans le jeu. Ils ont été compris comme agents qui portent des connaissances, ce qui signifie qu'ils ne sont pas restés dans l'ignorance en attendant apprendre, au contraire ils ont mobilisé leur savoir préalable pour réussir la tâche de jeu, ce qui a permis d'enrichir le processus d'apprentissage de la langue étrangère.

Dans cette ligne, le fait de relier les jeux au contexte socioculturel permet évidemment, d'une part, de travailler sur les aspects linguistiques de l'expression orale, comme le lexique, les

énoncés et la prononciation. Mais d'un autre côté, cela permet aussi une négociation des croyances et perceptions, comme il a été un peu mis en évidence dans les résultats des apprenants de troisième année, qui sont parvenus à des accords basés sur leurs perspectives, avec le but de réaliser ce qui était attendu dans les jeux. Ou comme le cas des jeunes enfants qui en nommant et en représentant leurs idées ou intérêts au milieu de jeu ont pu parler de leur réalité.

Pour finir, les apprenants de troisième année ont constaté que, grâce au jeu, il y avait un changement dans la dynamique de la classe, ce qui a fait progresser leur apprentissage en termes de participation, de prononciation et de compréhension de la langue. Dans le cas de CP, à partir des informations recueillies des formulaires, les enfants ont déclaré avoir appris un peu de vocabulaire et les phrases travaillées.

Limitations

L'un des facteurs limitants que nous avons constatés chez les deux groupes d'élèves est le fait qu'à plusieurs reprises le cours de français a été croisé par d'autres activités scolaires de l'établissement. Dans le cas du cours préparatoire, l'enseignante titulaire a cherché à trouver des espaces pour les séances, car le cours de français était à notre charge et les enfants ne pouvaient pas le manquer en considérant que l'école met l'accent sur le français. Cependant, avec la population adolescente, il n'y avait aucune possibilité de le remplacer, parce que le créneau horaire du cours de français était l'après-midi, contrairement aux autres cours des eux.

D'ailleurs, le temps destiné à la mise en place des propositions, ainsi qu'à la collecte des données à partir des interventions des élèves, était généralement réduit en raison d'autres dynamiques au sein de la classe, de l'échec des ressources technologiques, du manque de matériaux scolaires, ou encore de la faim des apprenants lorsqu'ils savaient qu'ils devaient

attendre le moment pour manger le goûter. Cela signifiait que les activités prévues étaient effectuées en moins de temps ou ne pouvaient pas être réalisées dans leur totalité.

D'un autre côté, dans les deux cours, il était évident que l'absentéisme était un facteur commun, en particulier chez les apprenants de troisième année, qui déclaraient y assister lorsqu'ils avaient besoin de réussir pour passer l'année. À cela s'ajoute que, comme les enfants devaient laisser l'école pour déjeuner, il était courant qu'un certain nombre d'entre eux ne reviennent pas pour deux heures de cours de français.

Recommandations

Lors du développement des activités d'apprentissage par le jeu, les temps de jeu et de la rétroaction ont été accordés en dépendant des temps disponibles du cours pour la proposition, mais parfois cette division n'était pas équitable pour ces deux parties. Donc, Il est conseillé de fixer des horaires spécifiques pour chacune de ses composantes ou implémenter des stratégies pour compléter les séances, si l'on souhaite réaliser de manière appropriée ce qui est prévu et ne pas empêcher le bon déroulement des séances et de la recherche.

Dans cette ligne, il sera intéressant que les futurs chercheurs, qui souhaitent travailler sur l'apprentissage par le jeu, explorent les possibilités par rapport à d'autres jeux et compétences langagières, compréhension orale et écrite ou production écrite, pour trouver les apports dans ces champs. De plus, en moment de mise en place des propositions de ce type, considérer d'autres contextes culturels afin de comprendre et renforcer l'apprentissage de la langue étrangère en s'appuyant sur des éléments de la réalité.

Bibliographie

- Arango-Tobón, O. E., Pinilla-Monsalve, G. D., Loaiza-Gaviria, T., Puerta-Lopera, I. C., Rosa, A. O. L., Ardila, A., ... et Rosselli, M. (2018). Relación entre lenguaje expresivo y receptivo y habilidades prelectoras. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), 136-144.
- Archila, A. (2023). *Using game-based conversational activities to enhance oral interaction in a primary school in Montería*. Facultad de Educación y Ciencias Humanas.
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/7031>
- Balakrishna, C. (2023). The impact of in-classroom non-digital game-based learning activities on students transitioning to higher education. *Education Sciences*, 13(4), 328.
<https://doi.org/10.3390/educsci13040328>
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Carabela*, 47, 5-36.
- Berger, E., Mainardi, G., Galeandro, C., & Crescentini, A. (2010). La triangulation au service de la recherche en éducation.
- Brunel, C. (2021). En quoi l'apprentissage d'une langue étrangère par le jeu permet-il d'obtenir un enseignement plus efficace ? [Institute national supérieur du professorat et de l'éducation academie de Grenoble].
- Cabrera, P. (2022). Game-based learning in higher education: The pedagogical effect of genially games in English as a foreign language instruction. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 719–729.
- Danniels, E., et Pyle, A. (2018). Definir el aprendizaje basado en el juego. *Aprendizaje basado en el juego*, 8.

- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.
- Douangdara, (2015) L. Motiver l'apprentissage du FLE par le jeu : expériences avec des élèves adolescents scolarisés au Laos. *Sciences de l'Homme et Société*.
- Efron, S. E., et Ravid, R. (2019). *Action research in education: A practical guide*. Guilford Publications.
- Fingermann, G. (1970). *El juego y sus proyecciones sociales*. Edit. El Ateneo.
- Garza P., et al. (2022). Los juegos de mesa como estrategia pedagógica. Un estudio de caso para la enseñanza de las finanzas y la contabilidad para niños. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S2), 556-565.
- Gaudet, S., et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press.
- Guerra-Zúñiga, M., & Segovia-Chamorro, J. (2020). KPSI como herramienta de autoevaluación metacognitiva en el desarrollo de la competencia intercultural en salud en medicina. *J. health med. sci.* 6 (4), 269-275.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., et Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Lillard, A. (2015). The Development of Play. En *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 425–468). John Wiley & Sons.
- Núñez, J. (2014). *Didáctica de la expresión oral y escrita*. Editorial Luis Vives (Edelvives).
- O'Malley, P. (2015). Strategies to promote oral expression. *Compass Educational Services, LLC*.

- Ortega, F., et Vázquez, C. (2021, diciembre 15). Analyzing the impact of game-based teaching on student's engagement during an efl class. *Ingenio Libre*. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/ingenio_libre/article/view/8410/7463
- Plass, et al. (2020). Theoretical Foundations of Game-Based and Playful Learning. *Handbook of Game-Based Learning* (pp. 3–24). The Mit Press.
- Plass, J. L., Homer, B. D., et Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Poisson, Y. (2011). La recherche qualitative en éducation. Puq.
- Puentes, J. (2022). Los juegos de mesa como estrategia pedagógica. Un estudio de caso para la enseñanza de las finanzas y la contabilidad para niños. *Universidad y Sociedad*, 14, 556–565.
- Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos: Revista de educación*.
- Victoria, R, et al. (2017). Diseño de juegos de mesa. Una introducción al tema con enfoque para diseñadores industriales. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*.
- Vygotsky, Lev Semenovitch. (2004): "Imagination and creativity in childhood." *Journal of Russian & East European Psychology* 42.1 7-97.
- Zapata, F., et Rondán, V. (2016). La investigación acción participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña. *Instituto de Montaña*, 1-57.

Annexes

Annexe A. Format d'enquête de caractérisation.

 **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**
DEPARTAMENTO DE LENGÜAS
I.E.D INTEGRADA LA CANDELARIA LA CONCORDIA SEDE A 

Estimado estudiante, la presente encuesta tiene como objetivo conocer aspectos relacionados a su vida personal y escolar. La información aquí recolectada será tratada de acuerdo con la Ley 1581 de 2012 sobre la protección de datos personales.

A continuación, encontrará dos tipos de preguntas abiertas y cerradas. En las correspondientes al primer caso marque con una X la información que usted crea es acorde a su situación, para el segundo caso por favor complete con sus propias palabras los datos solicitados.

Información Personal

Nombre: _____ Edad: _____ Genero: M ___ F ___ Otro: _____

1. ¿Cómo se llama el barrio en donde vives? _____

2. ¿En tu casa vives con? Opción múltiple

☐ Mamá
☐ Papá
☐ Hermano
☐ Hermana
☐ Abuelo
☐ Abuela
☐ Otro (s) ¿Quién (es)? _____

3. Estrato socioeconómico

☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ Otro: _____

4. ¿Pertenece a alguna de estas comunidades? Opción múltiple.

☐ Afrodescendiente
☐ Inmigrante
☐ Indígena
☐ Víctima del conflicto armado
☐ Otro ¿Cuál? _____

5. Marca con una X si presentas alguna de las siguientes discapacidades.

☐ Física
☐ Visual
☐ Auditiva
☐ Cognitiva
☐ Ninguna
☐ Otra ¿Cuál? _____

Información escolar

6. ¿Desde hace cuanto tiempo empezaste a estudiar en La Candelaria? _____

7. ¿De qué forma llegas al colegio?

☐ Caminando
☐ Transporte público
☐ Otro ¿Cuál? _____

8. ¿De qué forma consideras que te gusta aprender?

☐ Escuchando música
☐ A través de videos
☐ Escribiendo
☐ Jugando
☐ Otro ¿Cuál? _____

9. ¿Te gusta trabajar en grupo? ¿Por qué?

☐ Si
☐ No

10. ¿Cuál es tu materia favorita? ¿Por qué?

11. ¿Cuál es la materia que menos te gusta? ¿Por qué?

12. ¿Consideras importante aprender una lengua extranjera? ¿Por qué?

☐ Si
☐ No

13. ¿Desde hace cuanto tiempo estas aprendiendo francés?

14. ¿Cómo te sientes cuando estas en clase de francés?

15. ¿Cuándo estas en clase de francés tu nivel de participación es? ¿Por qué?

☐ Alto
☐ Medio
☐ Poco
☐ Ninguno

merci

Annexe B. Format d'autorisation pour le traitement des données personnelles des mineurs.

 **FORMATO**
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Código: FOR025INV Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016 Página 1 de 2

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted les autorice y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	
Título del proyecto de investigación	
Descripción breve y clara de la investigación	
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación	
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): _____ N° de Identificación: _____ Teléfono: _____ Correo electrónico: _____ Dirección: _____

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: _____
 Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____
 Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección: _____
 Teléfono o N° de celular: _____ Correo electrónico: _____
 como acudiente responsable del estudiante _____ perteneciente al curso _____

 **FORMATO**
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Código: FOR025INV Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016 Página 2 de 2

Declaro que:

- He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
- He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
- Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
- He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de la participación del estudiante a quien represento y su participación en el proyecto.
- No tengo ninguna duda sobre la participación del estudiante a quien represento, por lo que estoy de acuerdo en que forme parte de esta investigación.
- He sido informado que el estudiante a quien represento puede dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
- Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
- Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
- Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.
 Firma, _____

Nombre: _____
 Identificación: _____
 Fecha: _____

Annexe C. Journaux de bords troisième année 2024-1

Annexe C1. Journal de Bord 1 – TA

Journal de Bord 1, 2024 -1		Séance N° 1
Thématique : Le plan de mes camarades et moi.		
Objectifs		
General : Donner de manière « adéquate » des instructions orales aux autres camarades pour aller d'un point ou endroit à autre en utilisant les plans désignés pour eux-mêmes.		
Linguistique : Donner des instructions pour aller d'un endroit à autre en utilisant vocabulaire des endroits, des directions et des prépositions.		
Socio-culturel : Reconnaître des lieux importants de leur quartier. Mettre en valeur les lieux importants pour eux/elles.		
Description		
Défi	Réponse	Rétroaction
Concernant le défi, les élèves ont réagi positivement, car il s'agissait de dessiner, une activité qui pour eux n'est pas très courante dans leur cadre académique.	Les élèves ont été actifs lors de l'élaboration des directions, car ils avaient eux-mêmes créé le plan. De plus, le fait de leur dire qu'ils pouvaient dessiner leur quartier sans rien omettre les a amenés à se concentrer davantage sur l'activité. Un aspect à souligner est que deux sœurs ont dessiné différemment leur résidence et leurs environs, car selon l'une d'elles, l'autre l'avait rendue plus belle qu'elle ne l'était. L'utilisation du traducteur a fait que certaines personnes n'ont pas vraiment réfléchi à l'exercice.	Il n'a pas été possible de réaliser ou d'atteindre l'objectif consistant à donner des instructions aux collègues pour se déplacer d'un endroit à un autre, en raison du temps accordé pour cette activité. Cependant, il y avait une rétroaction effectuée au cours de la mobilisation autour des textes préparés par les élèves.
Les catégories analysées de chaque séance.		
L'apprentissage par le jeu	L'expression orale	
Socioculturel : Dans cet aspect, les élèves préfèrent utiliser un langage plus spécifique à leur réalité, un langage familier en espagnol- « Pour illustrer cela : Mercado de pulgas, asadero de pollos, tomadero, olla, lugar en donde hacen strip-tease, cancha de football ». La motivation : Ils étaient motivés principalement par la note, en dépit de que la stagiaire n'en avait pas mentionné. La rétroaction : Les élèves ont été attentifs à la correction d'aspects comme la rédaction des consignes, ou la prononciation correcte de certains mots. Cependant, ils étaient parfois timides lorsqu'ils étaient entendus par d'autres camarades de classe.	Prononciation : Les élèves éprouvent des difficultés à produire certains phonèmes qui ne sont pas prononcés en espagnol. Election du lexique : Il y a une préférence pour le vocabulaire familier, ainsi que pour les structures fixes « Toute droite, à gauche, à droite, demi-retour » du fait qu'ils ne devaient pas les créer pour eux – mêmes.	

Annexe C2. Journal de Bord 2 – TA

Journal de bord N° 2 2024-1 / 11 avril – 18 avril	Seance N° 2
---	-------------

Thématique : C'est mon corps.		
Objectifs		
General : Pouvoir décrire les caractéristiques du propre corps en comprenant leurs différences et similitudes avec d'autres représentations faites.		
Linguistique : Employer le vocabulaire des parties du corps et vêtements pour donner une description physique. Comprendre l'usage du verbe avoir et sa conjugaison pour indiquer possession.		
Socio-culturel : Reconnaître des perceptions physiques et les raisons de leur existence dans les productions des élèves.		
Description		
Défi	Réponse	Rétroaction
Pour le défi, les élèves devaient dessiner une partie du corps alors qu'un mot associé apparaissait dans une roulette. Il était intéressant de constater qu'ils étaient attirés par dynamiques où nous utilisons des outils technologiques.	Quand la stagiaire a demandé aux élèves s'ils voulaient redessiner leur corps dans les tableaux, ils ont réagi avec enthousiasme. Ils voulaient montrer leurs dessins, même s'ils contenaient des erreurs dans les mots des parties du corps. Face à la réponse du jeu de roulette, la plupart d'entre eux n'ont pas réussi à identifier à quelle partie du corps correspondait aux mots. Cette situation a généré que la majorité faisait des corrections nécessaires dans les dessins faire par leurs camarades dans le tableau.	De même, lors de la séance, il n'a pas été possible de donner une rétroaction, ce pourquoi la stagiaire laissé la tâche aux élèves de se dessiner par rapport à de leurs goûts, de leurs caractéristiques physiques. Cependant, lors de la séance suivante, seuls quelques-uns l'ont fait, de sorte que l'exercice de description du dessin d'un camarade de classe n'a été réalisé que par ceux qui l'avaient fait.
Les catégories analysées de chaque séance.		
L'apprentissage par le jeu	L'expression orale	
Socioculturel : La relation entre l'uniforme d'école et les vêtements de tous les jours a été mise en évidence dans les créations et réponses des élèves. « Parce que c'est ce que j'utilise tous les jours ». « Parce que prof, ils se sent mieux avec leur uniforme qu'avec les vêtements de la fiche que vous nous avez donnez » « Parce ce cool » « Motivation : La pression de développer les exercices dans un temps spécifique a suscité l'attention soutenu des élèves. Également, le fait de dessiner quelque chose a motivée les élèves. Cependant, quelques élèves n'aimaient pas le ressource qui contenait beaucoup vocabulaire ou d'information. En ce sens, ils ont décidé de demander directement a nous pour l'information des vêtements. La rétroaction : L'idée de montrer aux élèves que les erreurs commises dans le jeu n'étaient pas seulement un facteur individuel, mais aussi un facteur de groupe, a généré une discussion d'information entre eux sur « Qui avait raison ».	Prononciation : Comme dans les séances précédant, les élèves éprouvent des difficultés à produire certains phonèmes qui ne sont pas prononcés en espagnol. Mais cette fois, nous avons évidence qu'il s'agissait aussi, de la lecture des voyelles en français comme « oi, ou, eau » Les préférences pour les structures fixes. Les élèves n'aiment pas oser dire une affirmation qui n'est pas donnée par l'enseignant ou qui a déjà été utilisée par un autre camarade de classe.	

Annexe C3. Journal de Bord 3 – TA

Journal de bord N° 3 2024-1 30 mai	Seance N° 3
Thématique : Ma famille	
Objectifs	
General : Parler de famille à travers une représentation graphique expliquant les relations et leur importance dans ma vie.	
Linguistique : Employer le vocabulaire de la famille. Utiliser des petites phrases comme « Il est, elle est » Utiliser les possessives en français « Mon, ma »	
Socio-culturel : Reconnaître des perceptions des élèves par rapport à un thématique comme la famille.	

Description		
Défi	Réponse	Rétroaction
Les élèves ont surtout apprécié le fait de disposer de matériel avec lequel jouer directement. En général, ils ont aimé le design des cartes.	Ils aimaient la compétition entre eux. En fait, il était facile d'apprendre le vocabulaire de la famille car ils devaient le répéter s'ils voulaient récupérer le dossier d'un autre camarade de classe.	Le temps, le temps a impliqué laisser un devoir aux élèves. D'une manière générale, en écoutant leurs autres camarades de classe, ils se corrigeaient, de sorte que la note donnée par le professeur titulaire n'était pas mauvaise. Et à certaines occasions, ils se sont eux-mêmes approchés à la stagiaire pour vérifier et valider sa prononciation.
Les catégories analysées de chaque séance.		
L'apprentissage par le jeu	L'expression orale	
Socioculturel : Ils se sont connus mieux entre eux, un sujet comme la famille leur a donné un espace pour parler d'un aspect de leur vie que les autres camarades de classe ne connaissaient pas. De même, il est intéressant qu'ils réfléchissent sur leurs liens familiaux, ceux qui existent et ceux qui n'existent plus dans leur vie. Motivation : Il y un problème très grave est ce qu'ils travaillent pour une note, la plupart de temps, surtout si le période académique est presque fini.	Les structures : Ils ont une tendance à omettre le sujet de la phrase, comme en espagnol, mais ce parce qu'ils pensaient qu'était répétitif dire « Il, elle » Ils ont la confiance pour parler, mais quelque fois ils sont plus concentrés en disant la phrase par cœur, sans importer la prononciation. D'un autre côté, lorsque des symboles sont utilisés pour représenter un mot, il leur est plus facile de se rappeler d'un mot ou d'une structure. Prononciation : Prononciation de « ll » /j/ dans mot comme famille et fille. ** Au moment de faire la correction avec mots similaires en espagnol comme <i>llave</i>, <i>lluvia</i>, nous avons évidence qu'ils ne connaissaient pas la différence de la prononciation entre y et ll en espagnol.	

Annexe C4. Journal de Bord 4 – TA

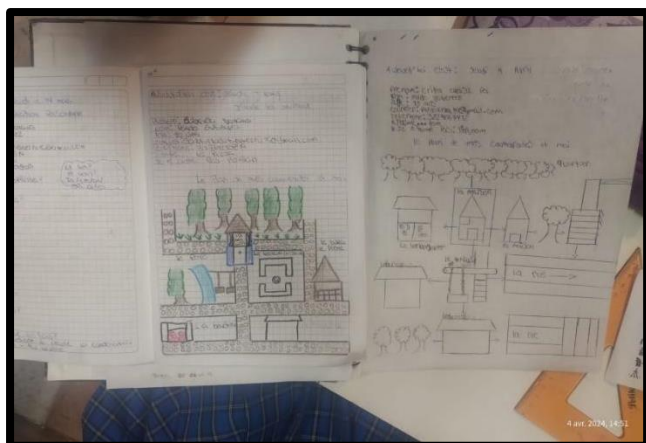
Journal de Bord N° 3 2024-1 juin		Seance N° 4
Thématique : On va faire des achats		
Objectifs		
General : Discutez d'un sujet tel que l'argent, pour comprendre son influence sur la vie quotidienne des apprenants.		
Description		
Défi	Réponse	Rétroaction
Deux jeux étaient proposés pour cette séance. Dans ceux-ci, les élèves devaient acheter certains produits pour atteindre l'objectif proposé. De plus, ils ont reçu une fiche d'information sur les expressions pouvaient être utilisées. Mais ils ne l'aimaient pas à cause de sa longueur, il fallait donc leur dire d'essayer de les utiliser, qu'ils apprenaient et que faire des erreurs n'était pas mauvais.	Relier le prix des produits aux prix qu'ils peuvent trouver dans leur réalité les a aidés à se mettre d'accord sur qui avait raison. Plus tard, voyant qu'ils laissaient les décisions à certains membres du groupe, nous avons mentionné que nous avions besoin qu'ils remplissent un formulaire dans avec leurs choix. Croyant qu'il s'agissait d'une note de la participation interne des groupes a augmenté.	L'activité n'a pas pu être réalisée en raison du temps limité par l'enseignante titulaire.
Les catégories analysées de chaque séance.		
L'apprentissage par le jeu	L'expression orale	

Socioculturel : Des éléments de leur réalité, un objectif qu'ils sentent pouvoir atteindre, comme préparer un déjeuner avec une certaine somme d'argent.

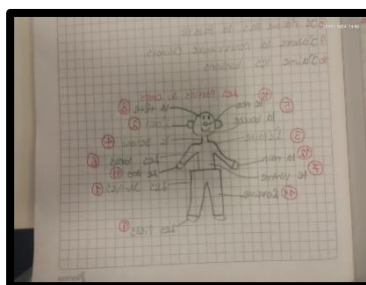
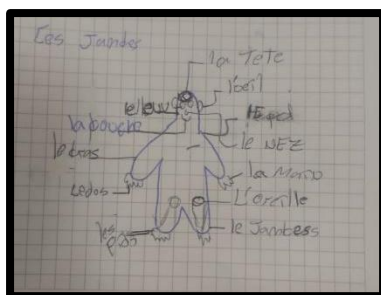
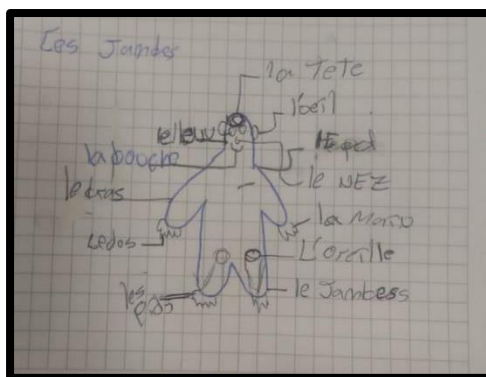
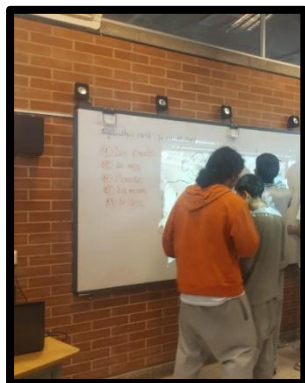
Motivation : La note. Les matériaux.

Bien qu'un exercice qui demande un peu plus de spontanéité ait été développé, l'activité souhaitée n'a pas pu être réalisée pour travailler en profondeur cette partie.

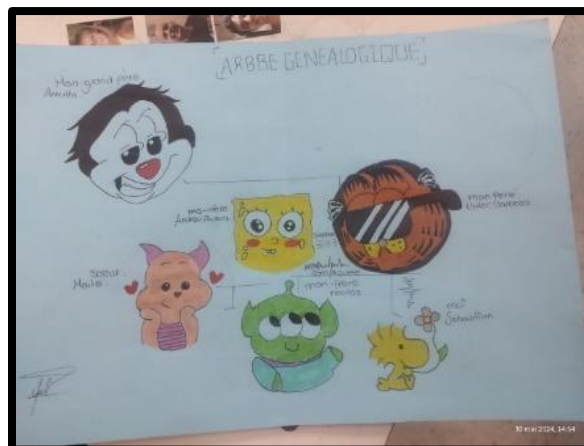
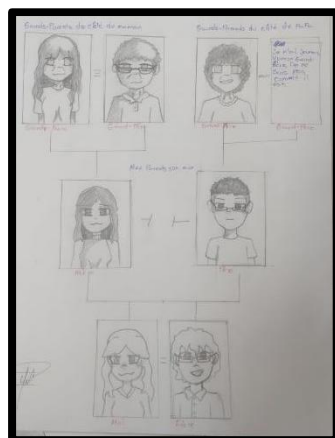
Annexe D – Représentation Graphique du Quartier.



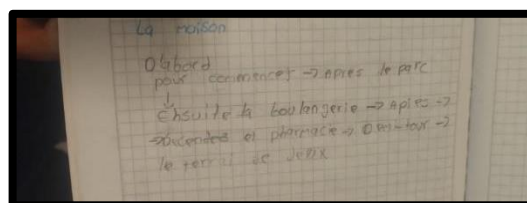
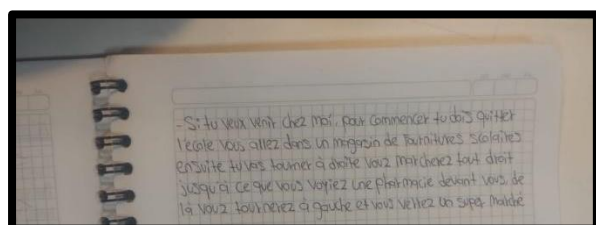
Annexe E – Représentation Graphique du Corps - Photographie des élèves en corrigeant leurs exercices.



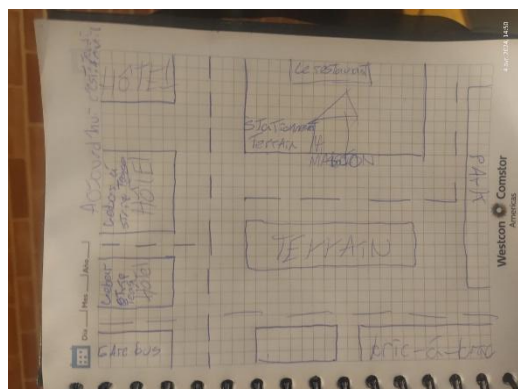
Annexe F – Photographies d'arbres géologiques.



Annexe G. Photographique utilisation de traducteur et exemple d'organisation des phrases.



Annexe H - Photographie dessin d'élève E.G



Annexes I. Journaux de bords cours préparatoires

Annexe I1. Journal de bord 1 CP

Thématique : Le quartier		
Objectif général : Utiliser l'expression en français « J'habite à ... » pour parler de notre quartier.		
Description		
Défi	Réponse	Rétroaction
Les élèves ont aimé l'idée de dessiner le lieu où ils habitent ou chez ils.	Les enfants ont réagi bien, le dessin de leur quartier avait évoqué de pensées de ce qu'il y a dans leur entourage. D'autre part, quelques élèves ont entendu qu'ils devaient dessiner derrière la feuille, les endroits derrière chez eux, parce qu'au moment d'enseigner les prépositions de lieu, l'explication a été faite avec les mains, alors ils ont fait que chez eux était devant de la feuille.	Nous avons décidé de pratiquer en peu les propositions de lieux, avec les caractéristiques de l'école, mais cela ne se déroulait pas comme nous aurons planifié. En essayant de parler sur l'activité proposée, les élèves ont montré l'intérêt pour manger le repas donné par l'institution.
Les catégories analysées de chaque séance.		
L'apprentissage par le jeu	L'expression orale	
Socioculturel : Au moment de traduire l'instruction la stagiaire avait utilisé l'expression « Nuestra casa, en donde vivimos ». Mais, en regardant leur travail, la fille qui fait partie de la communauté indigène a dessiné la région de la Colombie d'où elle vient. Un camarade qui partage leur même contexte en regardant son dessin a décidé de froncer la feuille qu'il avait pour redessiner où « ils habitent » « Chez eux » « Leur territoire » Également, une autre élève a demandé s'il était possible de dessiner sa maison au Venezuela, parce que là est « Chez elle » « Sa maison ». Motivation : Les activités qui proposent de dessiner selon leurs goûts ont encouragé aux élèves à faire l'exercice. La rétroaction : L'utilisation de l'espace où ils étaient dans ce moment, la salle de classe, et les autres lieux et les choses dans l'école comme la salle de bain, le parc, le tableau, le projecteur, et d'autres ont aidé à réviser le vocabulaire.	Prononciation : Les élèves ont montré de problèmes ou moment de faire la liaison de l'expression J'habite /zabit/. Également, nous devons remarquer qu'ils sont des petits élèves qui se trouvent dans un processus d'apprendre les sons, à lire et à écrire, alors ils ont énoncé leur confusion par rapport à l'espagnol.	

Annexe I2. Journal de bord 2 CP

Journal De Bord 2024-1		Séance N° 2
Thématique : C'est moi		
Objectif général : Utiliser l'expression en français « Je suis ou J'ai ... » pour parler de notre corps de manière simple.		
Description		
Défi	Réponse	Rétroaction
Pour commencer avec la séance nous avons parlé un peu des prépositions de lieux et les endroits près de l'école En ce sens, la première partie a attiré l'attention des élèves parce que la roulette propose avait des sons et de couloirs, mais aussi nous avons remarqué que l'utilisation des ressources numériques ont aidé à soutenir l'attention des apprenants. Les élèves devaient devenir, toucher et répéter la partie de corps qu'était mentionné dans la roulette.	Après, seulement avec les images des parties du corps ils les ont nommés avec quelques confusions, mais mots comme tête, bras, bouche, nez, mains et pieds ont été signalés et dits par la plupart des élèves correctement. Ensuite, nous avons parlé de la description physique de chacun mais en utilisant le vocabulaire qui correspondait avec leurs caractéristiques, j'ai cheveux bouclés, raides ; Je suis grand(e), petit (e).	Pour la rétroaction, les élèves devaient se représenter eux-mêmes. Pendant, l'activité un des élèves a pleuré parce qu'il ne savait pas comment se représenter il-même, alors avec-il et d'autres élèves, il a fallu les aider à dessiner un peu. Également, nous avons constaté que dans une séance est mieux de les enseigner une seule expression pour appliquer le vocabulaire travaillé. Par exemple, avec <i>je suis</i> et <i>j'ai</i> pour la description physique.
Les catégories analysées de chaque séance.		

L'apprentissage par le jeu	L'expression orale
Motivation : Utiliser des ressources numériques comme présentations avec de dessins ont capté l'intérêt d'eux. Socioculturel : Les élèves se sont aidés entre eux, pour dessiner et reconnaître leurs caractéristiques. Par exemple, une fille a dit à son ami que leurs cheveux étaient boucles et non raides comme il croyait. Également, quand la stagiaire a demandé aux élèves s'ils étaient grands ou petits, la plupart ont choisi la première.	Prononciation : C'est indispensable de travailler un seul type de structure avec eux, c'est-à-dire, si nous travaillons « je suis » et « j'ai ___ », ils ont des problèmes pour prononcer je /ʒə/ ou j'ai /ʒe/. C'est important remarquer que les mots qui gardaient semblance avec mots en espagnol étaient mieux prononcés (Bras, Pieds, bouche) Lexique : Nous nous sommes rendu compte que c'est mieux quand nous travaillons avec les élèves une seule catégorie de vocabulaire, ainsi qu'une expression précise.

Annexe I3. Journal de bord 3 CP

Journal de bord 3 2024-1		Séance N° 3
Thématique : La famille		
Objectif		
Objectif général : Parler de ma famille à travers une représentation de doigts.		
Description		
Défi	Réponse	Rétroaction
Au début du cours nous avons commencé avec un petit jeu pour rappeler les élèves du vocabulaire des parties du corps et de la description. Postérieurement, nous avons expliqué aux élèves la dynamique de jeu ; ils devaient trouver les membres de la même famille, pour après donner aux stagiaires la fiche qui correspondait à l'indication en répétant le membre de la famille.	Un facteur à noter est la compétence qui a émergé entre eux pour être le plus rapide et la personne avec moins cartes. Cette situation a généré un peu le désordre pendant l'activité, car pour terminer rapidement, ils n'ont pas eu tendance à réfléchir la réponse, ils ont fait des suppositions.	Dans ce part, les élèves ont dessiné les membres de leur famille dans petites feuilles. Il faut dire que les élèves ont fait une relation avec une chanson que nous avons travaillée dans cours précédents, avant de commencer la mobilisation, raison pour laquelle ils ont manifesté qu'ils n'avaient pas quelques membres qui sont mentionnés : La mère, le père, le bébé, la sœur et le frère. Alors, ils ont dessiné les membres qu'ils considéraient comme famille,
Les catégories analysées de chaque séance.		
L'apprentissage par le jeu		L'expression orale
Motivation : Avoir des ressources avec lesquels ils peuvent interagir, vérifier leur élection et comparer avec leur camarade. La compétence pour gagner. Socioculturel : Les élèves ont exprimé que leur famille n'était pas similaires, il avait familles avec tantes, oncles, beau-père. Un garçon avait mentionné que son père biologique avait abandonné à sa mère et lui quand il était petit, alors son père était son beau-père, lorsqu'un autre élève a crié « Je n'ai pas de père non plus ». Une fille a signalé que son père est mort, alors qu'il n'était pas sa famille et aussi des autres situations familiales. D'autre part, au moment de représenter à la famille pour faire la rétroaction, un élève a dit que tous dans sa famille étaient « noirs », qu'il avait besoin d'un couloir noir. En revanche, des autres élèves ont utilisées, le couloir qu'ils croyaient comme « Le couloir peu ».		Prononciation : Au début ils ont montré difficultés pour prononcer l'accent grave dans mots comme : mère /mɛʁ/ et père /pɛʁ/. Lexique : Ils ont compris Mama, papa, bébé,

Annexe I4. Journal de bord 4 CP

Journal de bord 4 2024-1		Séance N° 4
Thématique : L'âge		
Objectif général : Utiliser le vocabulaire de chiffres dans l'expression « J'ai ... ans » pour dire l'âge.		
Description		
Défi	Réponse	Rétroaction
En considérant que jusqu'à cette séance nous avons déjà mobilisée trois séances, nous considérons approprié de faire une séance pour rappeler les apprenants du vocabulaire abordé (Les endroits, les membres de famille, les parties du corps). Au début de jeu, nous avons donné aux élèves, par paires, une feuille avec des images en rapport avec le vocabulaire travaillé, ils ont observé les images et ceux qui avaient des notions sur les nombres essayaient de compter la quantité de fois que les dessins étaient représentés. Cela étant, nous avons montré la dynamique de jeu. Dans le tableau étaient les mêmes dessins, ils étaient répétés la quantité de fois qui correspondent aux chiffres, un parc, deux écoles, trois pères... Ils devaient avec une tapette aux mouches toucher l'image qui correspondait aux indications données par leur camarades, qui préalablement avaient écouté une phrase dit par la stagiaire. « Il y a trois ... ».	Nous pouvons remarquer que les apprenants ont réagi bien au fait de dire la phrase, mais surtout de choisir l'image devant la classe. Également, nous devions être très méticuleux avec le nombre de participations, car quelques apprenants ont montré leur inconformité quand un autre camarade avait déjà participé. L'exercice a aidé à pratiquer le vocabulaire déjà étudié en mélangeant le vocabulaire de la séance.	Dans la rétroaction nous avons répété avec les élèves les chiffres, mais également ils devaient dire le chiffre en montrant les doigts. Suivant avec l'expression « J'ai ... » plus l'âge.
Les catégories analysées de chaque séance.		
L'apprentissage par le jeu	L'expression orale	
Motivation : Avoir l'occasion de participer, d'aller devant le tableau, dire les phrases ont aidé à engager les élèves. Socioculturel : Partager les matériaux de jeu nous a indiqué qu'ils ont une tendance pour le travail individuel. Également, comme la plupart d'eux ne savaient pas compter ils nous ont montré avec les doigts l'âge qu'ils ont, pour les aides à dire la phrase.	Prononciation : La liaison entre les chiffres et le mot ans ont représenté une confusion au moment de prononcer la phrase pour dire l'âge. Lexique : Ils ont compris et appris les chiffres qui gardaient relation avec eux-mêmes et leurs camarades, (Six, sept, huit). Pour illustrer : entre eux les élèves ont indiqué à les autres quand ils devaient répéter la phrase ou lever la main quand la stagiaire mentionné le chiffre qui correspondait à leur âge.	

Annexe I5. Journal de bord 5 CP

Journal de bord 5 2024-1		Séance N° 5
Thématique : Les goûts		
Objectif général : Parler de notre goût en utilisant le vocabulaire abordé.		
Description		
Défi	Réponse	Rétroaction
Pour ce défi nous avons proposé aux élèves d'acheter le produit qu'ils voulaient pour une partie continuer avec le vocabulaire de chiffres et pour autre introduire le vocabulaire qui gardait relation avec les goûts qui nous avons identifié préalablement.	En dépit que quelques élèves ont dit que les achats et les produits n'étaient pas réels, ils se sont montrés très engagé pour participer. Pour valider l'achat ils devaient dire la phrase « J'aime ... » et le produit qu'ils voulaient, pour après aller à le dessiner.	Pour la rétroaction nous avons demandé aux enfants de répéter la phrases cible avec le produit qui nous nommions lors la rétroaction. Mais, après nous avons profité le temps de prendre le repas, parce qu'ils ont commencé à nous demander comme dire

En ce sens, une projection montrait les produits qui pouvaient être attirant pour les élèves, et après pour les acheter avec les billets didactiques de la monnaie colombienne.		« Fromage, pain et yogourt avec la phrase ».
Les catégories analysées de chaque séance.		
L'apprentissage par le jeu	L'expression orale	
Socioculturel : Entre les élèves l'idée d'aller à escroquer les gens car les billets étaient assez similaires a émergé. D'autre part, les enfants ont discuté les choses qu'ils aimaient ou qui préféraient laisser passer pour acheter des autres produits « Parce qu'il est très cher, ils n'aiment pas la chips de limon » Motivation : Avoir des éléments qui aiment les élèves, donner moments pour participer activement. Les matériaux avec lequel ils ont déjà un type de rapport ou connaissance.	Prononciation : Le fait d'avoir travaillé un thématique comme les chiffres avec les billets se déroulé de manière appropriée. En ce sens, la prononciation de chiffres comme deux mil, cinq mil, dix mil a été effectué de manière similaire a une prononciation idéale.	

Annexe I6. Journal de bord 6 CP

Journal de bord 6 2024-1		Séance N° 6
Thématique : les dégouts		
Objectif général : Utiliser l'expression « Je déteste »		
Description		
Défi	Réponse	Rétroaction
Dans cette séance, nous avons proposée aux élèves d'identifier les images qui avaient une relation avec ce qu'ils pourraient détester. Dans ce cas, ils devaient chercher dans une feuille qui avait dessins de couloir bleu, mais cachés avec lignes rouge.	Ils ont été intéressés pour identifier les choses avec une loupe rouge, pour découvrir le caché et obtenir une réponse positive de notre part. Considérant les choses mentionnés les élèves devaient répéter l'expression « Je déteste ... ».	Pour la rétroaction les élèves ont dessiné ce qu'ils détestaient, des choses comme les légumes ont étaient récurrents.
Les catégories analysées de chaque séance.		
L'apprentissage par le jeu	L'expression orale	
Socioculturel : La majorité des apprenants partageaient leur sentiment par rapport aux éléments de jeu. Motivation : La validation de leurs réponses. Les matériaux qui aident a identifié les mots prononcés et répéter.	Lexique : Brocoli, piment, télévision ont été plus facile à prononcer que mots comme l'ail, carottes. Seulement quelques élèves ont demandé pour autre vocabulaire. Prononciation : Ils ont confondu le mot « déteste », pour sa similitude avec leur première langue, l'espagnol.	

Annexe I7. Journal de bord 7 CP.

Journal de bord 6 2024-1		Séance N° 6
Thématique : les dégouts		
Objectif général : Utiliser l'expression « Mon rêve d'être » pour parler de leurs rêves.		
Description		
Défi	Réponse	Rétroaction
Dans ce défi, les enfants participent à un bingo de métiers.	Les enfants ont du mal à comprendre comment leurs pairs s'expriment avec le langage corporel.	Beaucoup d'entre eux représentaient les rêves de leurs pairs ou se sont mis d'accord pour être les mêmes :

Pour valider la réponse, il était important qu'ils répètent et imitent le métier tiré au hasard, imité également par l'un de leurs camarades.	De même, le jeu devait être fait rapidement et peu de élèves pouvaient participer à l'imitation, car ils avaient une autre activité.	footballeurs, médecins, vétérinaires, danseurs. En revanche, certains n'y avaient jamais pensé. Le temps a empêché la plupart des enfants de partager leurs rêves.
Les catégories analysées de chaque séance.		
L'apprentissage par le jeu		L'expression orale
Socioculturel : Arriver à des accords pour être égaux à l'avenir ou comme leurs parents, dans le cas d'un enfant qui voulait devenir vendeur de télévisions. Motivation : La validation de leurs réponses. Les matériaux qui aident à identifier les mots prononcés et un peu l'expression corporelle de leurs camarades.		Lexique : Métiers et professions :) c1 Prononciation : La liaison de « D'être » a été facile à comprendre, mais il y a également quelques problèmes avec la « R » en rêve.

Annexe J - Photographies dessins chez eux



Annexe K. Dessins des élèves et leur perception de couloir de peau



Annexe L. Formulaire KPSI

Formulaire KPSI _____

Descripteurs :

1. _____

2. _____

Niveau de connaissance	
	Je sais
	Je sais un peu
	Je ne sais pas

Nom de l'élève		Descripteur 1		Descripteur 2		Observation
		Avant la séance	Après la séance	Avant la séance	Après la séance	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						