

Jeux éducatifs : L'acquisition de la Compétence Communicative Interculturelle en FLE

Julian Esteban Castiblanco Reina

Conseiller : Ricardo Leuro Pinzon

Université Pédagogique Nationale

Faculté de Sciences Humaines

Licence en Espagnol et Langues Étrangères

Praxis pedagógico-investigativa

2026

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à tous les enseignants, enseignantes et assistants de langue française qui ont contribué à la construction des savoirs qui me constituent en tant que professionnel aujourd'hui.

Je remercie également mes amis, pour avoir été un soutien émotionnel important tout au long de ce parcours académique.

Enfin, je suis infiniment reconnaissant envers ma mère, Lina Reina, mon frère, Andrés Castiblanco, ma grande-mère, Rosa Galeano, mon beau-père, Miguel Acosta et mon oncle, Mario Castiblanco, pour leur amour et soutien inconditionnels, pour m'avoir appris ce qui signifie la résilience et pour devenir "mis ángeles".

Table de contenu

1. Approche du problème.....	7
1.1. Caractérisation.....	7
1.2. Justification.....	8
1.3. Problematique.....	12
1.4. Antécédents.....	13
2. Question de recherche.....	19
2.1. Objectif Général.....	19
2.2. Objectifs spécifiques.....	19
3. Cadre conceptuel.....	20
3.1. Compétence Communicative Interculturelle (CCI).....	20
3.2. Constructivisme.....	21
3.3. Jeux éducatifs.....	22
3.4. Enseignement du lexique.....	23
4. Conception Methodologique.....	25
4.1. Recherche Qualitative.....	25
4.2. Recherche Action.....	26
4.3. Instruments.....	28
4.3.1 L'entretien.....	28
4.3.2. Le Journal du Bord.....	29
4.3.3. Le Questionnaire.....	30
4.3.4. Les Artefacts.....	31
4.4. Strategie d'analyse : La Triangulation.....	31

4.4.1. Grille d'analyse de catégories.....	32
5. Proposition Pédagogique.....	34
6. Analyse de catégories.....	37
7. Analyse de résultats.....	43
8. Conclusions.....	50
8.1. Recommendations.....	52
9. Références.....	54
10. Annexes.....	59
10.1. Annexe A : Fiches de Préparations.....	59
10.1.1. Annexe A1.....	59
10.1.2. Annexe A2.....	63
10.1.3. Annexe A3.....	65
10.1.4. Annexe 4.....	67
10.2. Annexe B : Entretien avec l'enseignante titulaire.....	69
10.3. Annexe C : Questionnaire.....	71
10.4. Annexe D : Artefacts des ateliers écrits.....	72
10.4.1. Annexe D1. Trouves quelqu'un qui.....	72
10.4.2. Annexe D2. La Carte du Monde Francophone.....	73

Résumé

Ce projet de recherche pédagogique vise à intégrer les jeux éducatifs à la salle de classe de FLE du troisième cycle de secondaire à l'école intégrée La Candelaria, en tant que piliers didactiques pour contribuer à l'acquisition de la Compétence Communicative Interculturelle. Vu qu'il existe un manque évident d'expression orale et de vocabulaire chez les élèves, cette recherche a pour but de fortifier l'apprentissage du lexique lié au champs sémantique du tourisme et du patrimoine afin de promouvoir l'oralité en fonction des connaissances interculturelles autour de la francophonie et de la culture locale. Pour répondre à la problématique, une étude qualitative du type recherche-action a été conduite à partir de la mobilisation d'une proposition pédagogique divisée en différents types de jeux mis en œuvre. Les résultats mettent en lumière d'importantes contributions à l'acquisition du lexique choisi et à la valorisation de la culture étrangère. Cependant, il y a eu des entraves au niveau institutionnel qui ont influencé la restructuration de la proposition pédagogique initiale. Cette recherche offre des recommandations pour élargir son application à des contextes scolaires variés, tenant compte des ressources, des contextes et des populations divers.

Mots-Clés

Jeux éducatifs, Compétence Communicative Interculturelle, Constructivisme, apprentissage du lexique

Abstract

This educational research project aims to integrate educational games into the FLE classroom for sixth graders at La Candelaria Integrated School, using them as pedagogical tools to contribute to the acquisition of Intercultural Communicative Competence. Due to the students' evident lack of oral skills and vocabulary, this research aims to strengthen vocabulary learning related to the semantic field of tourism and national heritage in order to

foster oral communication based on intercultural knowledge regarding the Francophone world and local culture. To address this issue, a qualitative action-research study was conducted based on the implementation of a pedagogical proposal divided into different types of games. The results highlight significant contributions to the acquisition of the chosen vocabulary and the appreciation of foreign culture. However, institutional barriers influenced the restructuring of the initial pedagogical proposal. This research offers recommendations for expanding its application to various school contexts, taking into account diverse resources, contexts, and populations.

Key Words

Educational games, Intercultural Communicative Competence, Constructivism, vocabulary learning

1. Approche du problème

1.1. Caractérisation

L'école intégrée La Candelaria est une école publique qui se trouve dans le district numéro 17 de la ville de Bogotá. Cette institution se compose par trois sièges, dont le principal correspond au siège A, qui compte avec les niveaux d'école maternelle, école primaire et école secondaire, tous les trois avec journée scolaire prolongée. L'école est caractérisée par son projet institutionnel qui est ciblé par la promotion du tourisme et du patrimoine en tant que base pour atteindre une éducation intégrale et militante de la diversité.

Par rapport à son équipement infrastructurelle, l'École Intégrée La Candelaria a une très longue trajectoire historique qui explique la manière dont elle est organisée actuellement. Initialement, en 1962, l'école avait été inaugurée avec le nom d'École Distritale *La Concordia*, qui s'agissait d'une petite école avec un particulier style colonial. Ultérieurement, on a ressenti le besoin d'étendre l'école, ce qui a mené à la construction d'un nouveau siège un 1979, celui qu'on connaît aujourd'hui. En plus, au cours de la décennie de 1990, l'école a intégré d'autres écoles afin de pouvoir offrir les niveaux d'école secondaire, dont demande avait augmenté significativement. Éventuellement, la dénomination d'école *Intégrée* se base sur l'unification des écoles *La Candelaria* et *Inmaculada*, avec celle de *La Concordia*, tout dans le cadre d'un projet de restructuration de la Secrétaire d'Éducation Distritale en 2002. Cette restructuration a permis que l'école soit bien distribuée avec différents espaces d'apprentissage, tels que laboratoires de sciences naturelles, salle de technologie, salle d'art, bibliothèque et cuisine.

Concernant son accent sur l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), l'école fait parti de l'une entre celles qui ont été reconnu en Bogotá, en 2023, avec un label d'établissement francophone, de la part de l'ambassade de France, ce qui a été octroyé aussi au Lycée Féminin et à l'école Villemar el Carmen. Cela est la raison pour laquelle les élèves

ont accès direct au matériel disposé par l'ambassade de France à travers de l'Alliance Française, tels que livres ou matériel audiovisuel. De même, les enseignants ont la possibilité d'accéder au matériel spécialisé dans l'enseignement de FLE, dans le but d'assurer une constante actualisation de son métier professionnel. Tous ce sont des éléments qui deviennent la base pour le déroulement d'une recherche qui soit ciblée à l'amélioration et progression de l'apprentissage de la langue française.

1.2. Justification

En ce qui concerne la raison qui supporte le choix pour l'abordage des jeux interculturels dans le cadre de cette recherche, il est important d'aborder aussi bien l'importance que chaque élément compositionnel possède pour l'apprentissage d'une langue étrangère tel que le français. Ces éléments correspondent au *jeu* et la *compétence interculturelle*.

D'abord, l'intégration des jeux dans la salle de FLE suppose une adaptation du processus d'apprentissage à un caractère plutôt informel, qui sort de l'encadrement de l'exigence pleinement académique. Cela ne veut pas dire que l'enseignement de FLE devienne quelque chose de vulgaire qui perd sa fin éducative, mais qu'elle acquiert une dimension socialisatrice qui permettrait aux enfants de se sentir plus à l'aise avec le français et d'apprendre à coexister avec l'autre, ce qui renforce l'idée d'une éducation pour le respect de la diversité. À cet égard, Brougère (2017) affirme : "Apprendre à jouer suppose que l'on maîtrise des éléments extérieurs au jeu, comme la langue du jeu, des éléments culturels manipulés par le jeu, des savoir-être [...]. C'est ainsi que l'on peut apprendre autre chose qu'à jouer : des contenus, des façons d'être avec les autres" (p. 5). De ce fait, l'intégration de jeux pourrait accomplir à conserver et raffermir le projet institutionnelle de l'école La Candelaria à la lumière du respect dans tous les scénarios scolaires et sociaux.

Également, en relation plus précisément à l'apprentissage d'une langue étrangère, les jeux ont la faculté de s'adapter très facilement à l'objectif éducatif que l'enseignant.e ait en ajoutant cet

outil à son répertoire pédagogique. Dans d'autres mots, le caractère informel et dynamique des jeux, les rendent suffisamment adéquats pour un enseignement attirant et en même temps, efficace chez les élèves. À ce propos, Brougère (2017) ajoute: "On y apprend également de façon fortuite : ce n'est pas l'objectif mais le jeu ou son contenu qui conduit à faire des apprentissages dont on a conscience. [...] on apprend des termes nouveaux, des façons de s'exprimer, des tournures grammaticales" (p. 5). Cela dit, les jeux font preuve d'une pertinence considérable pour cette recherche autour de l'enrichissement du lexique dans le cadre du tourisme et du patrimoine francophone, vu que ce lexique est l'apprentissage conscient auquel on est censé arriver.

En dernier lieu, il est impératif de considérer les jeux en tant qu'une double opportunité pour promouvoir une sorte d'actualisation et amélioration des nouveautés pédagogiques par rapport à la didactique des langues étrangères. Pour ce faire, il faut reconnaître qu'il existe un fossé entre la théorie qui donne une place importante aux jeux et la réalité scolaire, qui se concentre sur des exercices ouverts et ludiques, tels que les jeux de rôles, qui ne sont pas proprement des jeux et qui ne reconnaissent pas des éléments culturels (Schmoll, 2016). Par conséquent, l'importance de la présence des jeux est située sur le besoin de transformer l'enseignement de la langue française dans un champ centré sur la participation active de l'élève et plus motivante. À ce sujet, Schmoll (2016) soutient : "Le constructivisme et le cognitivisme replacent alors l'apprenant au centre d'un apprentissage en contexte . À partir de ce moment-là, l'enseignement des langues intègre des activités plus variées et plus créatrices, comme les jeux, les simulations et les jeux de rôles" (p. 2). D'ailleurs, cette vision constructiviste, liée à l'intégration des jeux dans la salle de classe de FLE, serait aussi rattachée à une compréhension du processus d'apprentissage à partir du progrès et perfectionnement des compétences exigées dans un jeu, et pas forcément rattachée à l'échec académique. Pour mieux comprendre cette conception, Schmoll (2016) indique : "s'il y a

échec, le joueur-apprenant devrait a priori plutôt considérer qu'il a perdu au jeu et non qu'il a échoué d'un point de vue linguistique" (p. 6). En bref, les jeux permettent d'assurer un apprentissage plus holistique au niveau linguistique et humaine d'une langue étrangère, et sa pertinence avec les tendances éducationnelles contemporaines contribuent à que l'élève soit un acteur fonctionnelle et apte pour se communiquer facilement dans une langue étrangère, dans une ambiance éducative détachée et agréable pour l'enfant.

Ensuite, le deuxième élément à considérer correspond à la *compétence interculturelle*. À ce propos, il faut tenir en compte la branche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère, où le pilier central repose sur l'usage réel de la langue et ses utilisateurs, tout cela encadré dans la culture cible. Par conséquent, la compétence interculturelle s'intègre à la salle de FLE dans le besoin de reconnaître les codes culturels qui marquent la manière dont on devrait exprimer correctement un message, aussi bien que dans le besoin de valoriser l'existence d'une autre culture différente à la sienne. À cet effet, Méziani (2009) souligne : "S'ouvrir à l'autre en admettant ses particularités culturelles c'est en quelque sorte remettre en cause son propre système de valeurs [...] en portant un regard objectif sur sa culture et en changeant d'attitude vis-à-vis de l'autre." (p. 267). C'est-à-dire que la compétence interculturelle représenterait une opportunité pour l'élève de s'approcher de la culture cible d'une manière respectueuse et critique, tout dans le cadre de la reconnaissance de la diversité. Parallèlement, en considérant la valeur de l'identité d'autrui, intégrer la compétence interculturelle est important au niveau, non seulement linguistique en ce qui concerne l'analyse du discours, mais aussi au niveau humain, tout en comprenant que la langue permet surtout de créer et fortifier les relations sociales. Dans les termes de Méziani (2009) l'importance de la composante interculturel en salle de FLE consiste à : "insister sur l'aspect humaniste et éducatif d'une démarche qui aspire à propager une culture de paix, conduire

l'apprenant à adopter une attitude plus clairvoyante de l'autre et à ne voir en lui l'enfer, mais surtout son Alter-Ego, une personne à la fois semblable à lui et différente de lui.” (p. 267).

En plus, les matériaux didactiques employés en salle de classe ont souffert des transformations concernant l'abordage du composant culturel. Il s'agit plutôt des manuelles de FLE qui ont intégré des contenus culturels de plus en plus dans leur pages à cause de la prépondérance de l'approche communicative depuis les années 80 (Morales, 2014). C'est grâce à cette approche que l'apprenant devient un acteur qui communique dans la langue étrangère en fonction de ses paramètres culturelles.

Bref, on a pu constater que les deux composants qui constituent cette recherche ont par lien l'approche communicative de la langue. Cela est profondément lié à un intérêt professionnel et académique pour récupérer la fonction sociale de la langue française en tant que langue étrangère, qui s'enfuit d'une vision réductrice pleinement scolaire. Dans d'autres termes, l'importance d'aborder une approche interculturelle par le biais des jeux serait associée à un enseignement holistique de la langue qui reconnaît celle-ci en tant que pont de communication et support de l'identité culturelle de ses usagers.

De plus, tenant en compte le niveau de langue réelle des élève et la portée liée aux conditions scolaires de l'école Intégrée La Candelaria, on cherche à aborder différents types des jeux, soit avec du matériel tangible, soit de manière virtuelle, dans le but de diversifier la méthodologie d'abordage du contenu académique en FLE. Dans la même logique, l'enseignement centré sur le vocabulaire cible va permettre aux enfants d'élargir leur répertoire lexicale qui sera ultérieurement appliqué pour donner et suivre des consignes, aussi bien que pour interagir avec les autres participants, tout dans le cadre des jeux et de l'influence de la composante culturelle pour la compréhension des diverses significations des mots.

1.3. Problematique

À partir des observations menées à l'école Intégrée La Candelaria, l'intégration des jeux avec une approche interculturelle à la classe de FLE de sixième suppose une importance croissante. C'est justement grâce aux observations faits qu'on a pu constater que, bien que les enfants, comme on l'a mentionné préalablement, ont accès à des matériaux disposés par l'Alliance Française, il s'agit plutôt des exercices grammaticaux et de mémorisation de vocabulaire disposés par le livres d'exercices, qui démontre l'inexistence de la ludique encadré dans la vision constructiviste de l'apprentissage. En plus, à partir des discussions menées avec l'enseignante, la dynamique de la classe est centrée sur la transcription d'information soit du tableau soit des livres aux cahiers de chaque élève dans le but de fortifier la compétence de production écrite, ce qui prend du temps considerable de la classe, qui empêche un développement efficace et enrichissante des corrections et révisions sur les sujets abordés à chaque séance. Comme dernier point à estimer, dans la salle de classe, et en fait dans toute l'école, on trouve des affiches attachées sur les murs, liées à des textes informatifs ou même des jeux de sociétés autour de la francophonie et la culture locale à La Candelaria.

On peut constater alors que la présence de matériel didactique ne représente pas son utilité effective. Même s'il s'agit de matériel pensé à l'apprentissage et valorisation de la langue et la culture francophones, ce qui renforce la pertinence de la compétence interculturelle dans ce milieu scolaire, il paraît que ce sont des éléments qui restent marginalisés à l'oubli et l'inanité, et qui compose seulement un objet de plus de l'infrastructure éducative. Également, vu qu'on se concentre seulement dans l'exercice de transcription du livre, les séances deviennent des espaces où les enfants ne communiquent pas et l'ennui augmente parallèlement. C'est à partir de ce contexte que l'on visualise les jeux interculturels en tant

que ressources qui pourraient permettre aux enfants d'assumer un rôle plus active dans la classe, d'apprendre sur la langue et la culture francophones et de profiter de la multiplicités de matériaux didactiques qui s'échappent de la tradition du livre. On cherche à véhiculer l'élève à la compréhension du français comme pont entre la culture étrangère et la culture locale du centre historique et touristique de la ville.

1.4. Antécédents

Dans ce chapitre on présentera cinq recherches qui ont été menées dans le cadre de l'acquisition et renforcement de la compétence communicative interculturelle en FLE à travers des jeux. Pour ce faire, on s'est servi d'importants moteurs de recherches, tels que SCOPUS, EBSCO et Academic Search Premier, dans lesquels on a employés les termes *compétence interculturelle*, *langue étrangère* et *jeux éducatifs* afin de trouver des recherches pertinentes pour la construction des antécédents de cette étude. Cela dit, les études seront présentées de manière comparative, dans le but de mener une sorte de traçage entre les objectifs, les populations échantillons, les méthodologies, les trouvailles et les conclusions.

En premier lieu, on présentera les objectifs qui guident le déroulement des études choisies. Pour Alla Kourova, Anastasia Salter, Irina Pidberejna et Rudy McDaniel (2016), des formatrices et chercheuses de l'Université de Florida Central, leur objectif principal est basé sur l'analyse de l'impact collaboratif dans la création et utilisation des videos jeux ciblés à l'apprentissage de la culture d'autrui. À cet égard, les chercheurs se sont intéressés à comprendre comment la création de jeux vidéo peut influencer à déclencher un intérêt plus fort chez les élèves russes dans la découverte des éléments linguistiques et culturels anglophones. Ainsi, Dorota Owczarek (2020) propose une étude polonais où elle soutien deux arguments fondamentaux pour ses bases théoriques: en premier lieu, l'utilisation du concept de *language-game* en tant que pilier d'enrichissement autour de l'apprentissage de la culture, la grammaire et la dimension symbolique d'une langue étrangère. En deuxième lieu,

l'implémentation de *l'ethnographie linguistique* dans la salle de classe de langue étrangère, afin de promouvoir une analyse éclectique de la langue, la culture et les comportements et valeurs qui font partie des utilisateurs natifs de telle langue. Cherifa ZIDOURI et Dr. Sihame KHARROUBI (2021), deux enseignantes algériennes de FLE ont développé la troisième étude. Dans celle-ci, les chercheuses se préoccupent d'interroger la manière dont le jeu pourrait contribuer à l'enseignement des contenus linguistiques et culturels en classe de FLE. Ayant pour base ces conditions de recherche, les chercheuses ont mis en question la contribution que les jeux de lexique pourraient avoir dans l'acquisition de la compétence interculturelle chez les apprenants, tout dans le cadre de *l'éthique de la diversité*. Zeynep Koroğlu et Fatma Kimsesiz (2022), des chercheurs turcs, ont analysé l'emploi des deux jeux vidéo en salle de classe d'Anglais langue étrangère en Iran : BaFá BaFá et Diversophy. Ceux-ci exposent à l'élève qui le joue à des situations dialogiques conflictuelles avec des étrangères natives de la langue cible, ce qui veut dire que l'apprenant doit interagir dans ce monde virtuel afin d'arriver aux solutions attendues pour chaque problématique. Wahyu Mega Putri et Sri Handayani (2022) deux chercheurs indonésiens, ont mené une recherche expérimentale qui a eu pour but de décrire et analyser les réactions de la part des étudiants de troisième semestre de pédagogie en Français lors de l'utilisation de l'application *Le Tour de Culture* dans la base de l'apprentissage de la communication interculturelle.

En deuxième lieu, on présente les populations échantillons qui ont été les piliers soit d'intervention dans la salle de classe, soit d'analyse de l'impact de chacune. On a pu constater des populations issues de diverses origines. Par exemple, des étudiants américains de l'Université de Florida Central et des élèves russes, âgées entre 15 et 18 ans de l'école secondaire, une classe de la troisième année en langues étrangères, composée par 12 apprenants, plus au moins linguistiquement compétents, au lycée de Maarouf Charef

Fornaka-Wilaya de Mostaganem, Algérie, et des étudiants de troisième semestre de pédagogie en Français en Indonésie. Par contre, Dorota Owczarek et Zeynep Köroğlu et Fatma Kimsesiz ont mis en œuvre des études plutôt des analyses documentaires théoriques et d'interventions.

En troisième lieu, en ce qui concerne la méthodologie et les instruments employés, on peut remarquer l'utilisation du matériel de gamification en tant que base d'intervention pédagogique, aussi bien que d'instruments d'observation et de récolte d'appréciations de la part des individus participants. De cette manière, il est possible de souligner l'emploi des vidéos jeux qui s'agissaient des scénarios virtuels de conversations où les élèves participants devaient prendre des décisions autour des messages et des actions à faire dans les interactions qui y étaient proposées (Kourova, Salter, Pidberejna et McDaniel, 2016). En plus, Dorota Owczarek (2020) propose une recherche plutôt documentaire où on regroupe et discute les concepts d'ethnographie linguistique, analyse du discours et dimension symbolique, tout dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères à travers des jeux. Pour y arriver, Owczarek se sert de l'approche interculturelle en pédagogie des langues proposée par Wittgenstein (2006) où les jeux abordés consistent à compléter et modifier des dialogues prédéterminés en fonction de la situation communicative et des éléments extra linguistiques, tels que la classe sociale, le métier, le registre, entre autres. Ensuite, Cherifa ZIDOURI et Dr. Sihame KHARROUBI (2021) ont mené une intervention centrée sur des jeux tournés vers l'acquisition de vocabulaire de la gastronomie française, basées sur les devinettes et l'association de cartes graphiques avec les noms de différents plats. Afin de récolter les résultats, les chercheuses se sont servies des grilles d'observation autour des interactions entre les élèves et la prise de parole. De la part de Zeynep Köroğlu et Fatma Kimsesiz (2022) leur recherche est de caractère documentaire qui vise à analyser de différentes études

d'intervention en salle de classe à partir des jeux vidéos qui simulent des situations multiculturelles de la vie réelle. Prenant en compte cela, les chercheurs proposent le concept de *cultures synthétiques*, qui fait référence à la simulation numérique d'une culture nationale et qui, dans la base de l'hypothèse proposée, contribuerait à surmonter des stéréotypes et d'imaginaires autour de telle culture. Enfin, Wahyu Mega Putri et Sri Handayani (2022) ont utilisé des questionnaire de perception, tel que le questionnaire Likert, après avoir employé l'application *Le Tour de Culture*.

En quatrième lieu, on constate des trouvailles diverses par rapport à la nature de chaque recherche présentée. Alla Kourova, Anastasia Salter, Irina Pidberejna et Rudy McDaniel (2016), expriment que la création de ces jeux vidéos ont permis aux étudiants américains de développer des scénarios virtuels proches de la réalité communicative, tenant en compte l'exclusion des stéréotypes communs qui existent dans l'imaginaire sociale sur les États-Unis. D'un autre côté, l'intérêt pour la langue et la culture anglophone a été, en effet, un élément présent chez les élèves russes, qui expriment ultérieurement dans des entretiens, leurs satisfaction avec les nouveaux sujets appris et la reconnaissance des lieux touristiques en Amérique. Dorota Owczarek (2020) a trouvé qu'à partir de l'intégration de l'ethnographie dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les élèves pourront reconnaître cette langue en tant que moyen de représentation de la réalité où ils habitent, bien que la construction d'une perspective plus critique concernant les croyances et coutumes qui entourent une langue donnée. Cherifa ZIDOURI et Dr. Sihame KHARROUBI (2021) ont pu constater trois conclusions clés: d'abord, le rôle de l'enseignant s'est transformé en guide pédagogique, et cela a permis aux élèves d'avoir plus d'interactions entre eux. Après, les élèves ont identifié les différences entre la culture gastronomique étrangère et la propre, en faisant attention aux aspects culturels qui soutiennent l'existence de ces plats. Enfin, l'emploi des jeux lexicales

représente une manière plus dynamique et amusante pour les élèves d'apprendre sur les différences culturelles et d'en discuter critiqueusement. Zeynep Koroğlu et Fatma Kimsesiz (2022) ont trouvé deux résultats importants: premièrement, ces jeux vidéo ont aidé les élèves à enrichir le vocabulaire général en langue étrangère, ce qui a été prouvé à partir d'une recherche comparative entre un groupe expérimental et un groupe de contrôle. Deuxièmement, l'interaction avec ces jeux a réaffirmé l'hypothèse initiale à ce qui concerne l'élimination des stéréotypes préalable sur la langue cible et sa culture. Wahyu Mega Putri et Sri Handayani (2022) ont obtenu par résultats deux aspects importants : d'un côté, les réactions et l'accueil de l'application a été satisfaisant, dans la mesure où les élèves ont réussi avec 100% dans les tâches proposées dans l'application. D'un autre côté, celle-ci a contribué à l'acquisition de connaissance sur des produits socioculturels franco-indonésiens, tels que le transport, les croyances, le système économique, la gastronomie, parmi d'autres.

Finalement, il faut souligner quelques conclusions imperatives qui pourraient enrichir le projet ici présent. D'abord, Alla Kourova, Anastasia Salter, Irina Pidberejna et Rudy McDaniel (2016) proposent une implémentation impérieuse de jeux technologiques pour l'acquisition de la compétence communicative interculturelle en langue étrangère dans les pratiques pédagogiques à l'avenir. Owczarek (2020) de sa part propose un besoin urgent pour la recherche en pédagogie de langue à l'avenir lié à approfondir de plus l'exploration vis-à-vis la relation inébranlable, et pourtant peu recherchée, entre la langue et la culture. Zidouri et Kharroubi (2021) mettent l'accent sur l'importance d'intégrer la composante culturelle dans les salles de classe en langue étrangère dans le but de, pas seulement comprendre des énoncés à travers d'une analyse sociolinguistique du discours, mais aussi de

promouvoir la reconnaissance de la différence et la diversité puisqu'elles assurent que comme ça, les élèves seront prêts à affronter la société de nature pluriculturelle où l'on habite (p. 84). Zeynep Köroğlu et Fatma Kimsesiz (2022) affirment que se servir des jeux vidéo avec une approche interculturelle peut aider les étudiants à s'entraîner pour les conflits de choc culturel qu'ils peuvent expérimenter dans la vie réelle. De plus, à partir des résultats obtenus, Köroğlu et Kimsesiz encouragent les enseignants en langue étrangères d'intégrer le numérique et des activités de résolution de conflit afin d'arriver au renforcement de la sensibilisation culturelle chez les étudiants. Pour finir, Wahyu Mega Putri et Sri Handayani (2022) concluent qu'en employant l'application préalablement mentionnée, les élèves ont exprimé de se sentir plus à l'aise avec les contenus culturels appartenant à la langue cible. Aussi, la motivation a été un critère clé dans l'évaluation de l'efficacité de l'abordage de telles applications de caractère interculturel dans la salle de classe de langue étrangère. Tous ces achèvements reviennent à la considération de la composante culturelle en tant que élément inhérent à l'apprentissage d'une langue étrangère, aussi bien que les ressources numériques qui puissent être à l'avant-garde des tendances contemporaines en éducation, prenant en compte, bien sûr, les possibilités réalistes et situées à l'école en question.

2. Question de recherche

Dans quelle mesure les jeux intégrés avec la Compétence Communicative Interculturelle peuvent contribuer à l'apprentissage du lexique du tourisme et de la culture du Français Langue Étrangère (FLE) chez les élèves de secondaire de troisième cycle à l'école Intégrée La Candelaria ?

2.1. Objectif Général

Fortifier l'apprentissage du lexique sur le tourisme et de la culture francophone à travers des jeux avec une approche interculturelle chez les élèves de secondaire de troisième cycle à l'école intégrée La Candelaria.

2.2. Objectifs spécifiques

Renforcer le répertoire lexical des élèves de secondaire de troisième cycle à l'école intégrée La Candelaria autour de champ sémantique du tourisme et de la culture francophones.

Analyser l'impact qui a les jeux avec une approche interculturelle pour l'acquisition de la compétence interculturelle chez les élèves de secondaire de troisième cycle à l'école intégrée La Candelaria.

Fortifier l'apprentissage holistique de la langue française à partir de l'intégration du contenu linguistique et la cohabitation dans la salle de FLE et dans le district La Candelaria.

3. Cadre conceptuel

Afin de bien structurer l'application du projet dans la salle de classe, il faut tenir en compte quelques concepts clés qui deviendront les piliers de cette recherche en tant qu'axes théoriques de celle-ci. Pour ce faire, on pourrait proposer une classification catégorique de ces concepts à partir de leurs contributions dans l'étude ci-présente. Cela dit, on présentera d'abord les concepts du cadre pédagogique, qui correspondent à la *Compétence Communicative Interculturelle* et le *Constructivisme*, ensuite les *Jeux Éducatifs* en tant qu'outils pour l'application pratique d'enseignement du projet, et finalement *Enseignement du Lexique*, correspondant au contenu linguistique à aborder avec les élèves de l'école Intégrée La Candelaria.

3.1. Compétence Communicative Interculturelle (CCI)

En ce qui concerne la CCI, on se servira des définitions proposées par trois auteurs principaux qui partagent quelques éléments et en même temps complètent la signification de la complexité de tel concept. D'abord, Wilberschied (2015), propose une différenciation importante entre le concept de Compétence Communicative Interculturelle et celui de Compétence Interculturelle. Pour y arriver, Wilberschied se sert de la théorie proposée par Byram (1997), selon laquelle la CCI est fournie par un groupe de savoirs autour des valeurs, comportements, croyances et cosmovision de la culture étrangère, tout dans le cadre de communication dans la langue cible de telle culture. Par conséquent, Wilberschied (2015) affirme qu'en possédant les savoirs mentionnés, l'apprenant attendrait une vision critique de la culture et langue étrangère à partir de sa reconnaissance et valorisation. Dans le même ordre d'idées, Zhou et Griffiths (2011) partagent le concept de composition et complexité de la CCI, mais à leurs égard, il part de la Compétence Interculturelle intégrée avec la Compétence Communicative. D'un côté, les auteurs définissent la Compétence Interculturelle

comme la capacité d'adaptabilité et transformation afin de construire un esprit ouvert et tolérant vers le contact avec une culture étrangère (p. 114). D'un autre côté, la Compétence Communicative et vue en tant que la capacité de communiquer effectivement dans une langue étrangère ce qui implique nécessairement la participation de la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique, la compétence stratégique, et la compétence discursive (Canale, 1983, cité par Zhou et Griffiths, 2011). C'est pourquoi, la Compétence Communicative Interculturelle serait associée à la correcte communication et interaction avec une langue et culture étrangère en tenant en compte des aspects linguistiques, sociaux et contextuels de l'acte communicatif. En dernier lieu, Windmüller (2010) ajoute que l'objectif de développer telle CCI est ciblé à éviter de conflits discursifs "engendrant des incompréhensions, des malentendus communicatifs, voire des dysfonctionnements de la communication entre personnes possédant des normes conversationnelles éloignées" (p. 136). Cela veut dire que l'importance d'intégrer la CCI à la salle de FLE consiste à élargir la compréhension de l'apprentissage d'une langue étrangère que puisse aller au delà des règles grammaticales, et s'intéresse plutôt à faciliter l'interaction effective et tolérante avec des interlocuteurs diverses qui possèdent une culture également précieuse que la propre.

3.2. Constructivisme

Dans la même logique de l'interaction effective en langue étrangère, on doit alors situer l'apprentissage de FLE de cette étude dans le cadre d'un apprentissage actif et participatif où l'élève peut se servir des outils fournis pour assumer un rôle autonome en employant le français en différents actes communicatifs. C'est pourquoi, le développement de la CCI sera encadré dans la didactique constructiviste, selon laquelle, la connaissance théorique doit être transposée à une application pratique qui puisse contribuer à une évolution significative d'un apprentissage donné. Dans les termes de Larochelle (1994) le constructivisme "privilégie le développement de connaissances à exécution invariable ou celui de connaissances tributaires

d'une action cognitive évoluée (expliquer, inventer)” (p. 10). Afin d'atteindre une telle évolution cognitive, l'apprenant doit donc assumer un rôle indépendant et autosuffisant qui lui permet de faire face à des problèmes qu'il peut rencontrer au long de son processus académique. À cet égard, Glasersfeld (1994) affirme que “l'enfant est alors plus à même de se rendre compte que c'est lui qui construit les solutions aux problèmes [...]. C'est le début de l'autorégulation, du sens de l'autonomie et, dès lors, de la possibilité d'un apprentissage actif” (p. 25). À la lumière du projet proposé, tels problèmes seraient liés aux possibles brèches de communication qui pourraient ressortir en interagissant avec la culture et langue cibles, ce qui implique une participation active de l'élève pour résoudre tels conflits à partir de la mise en place de la CCI.

3.3. Jeux éducatifs

En considérant l'approche pédagogique, composée par la CCI et la Didactique Constructiviste, qui régulent l'intervention en classe de cette étude, on présente maintenant l'instrument à travers duquel on vise à atteindre les objectifs de recherches précédemment présentés. Cet instrument s'agit des jeux éducatifs et, tout d'abord, on doit forcément comprendre le terme de jeu per se en tant qu'activité qui se développe dans le cadre d'un dispositif ludique approvisionné par règles et une situation ou thématique artificielle où ce dispositif circule (Brougère, 2016). Cependant, à l'avis de Brougère (2016), il est impératif de mener une sorte de transformation du jeu pour loisir, caractérisé par la liberté dans le développement et négociation collective, au jeu pour l'apprentissage. Dans les mots de cet auteur, “le jeu ne doit plus être frivole même si c'est au prix d'un guidage très fort de la décision de l'enfant” (p. 3). De ce fait, le formateur doit orienter le jeu en salle de classe avec des objectifs institutionnels et pédagogiques préalablement établis, qui soient adressés à un apprentissage concret, soit celui-ci l'apprentissage du lexique pour le projet en cours. Conformément à ces considérations, Wagnon (2017) se base dans les apports de Decroly et

Freinet pour délimiter les effets des jeux dans le cadre de son application dans le milieu éducatif. Selon l'analyse développée par Wagnon (2017), Decroly et Freinet sont accordés autour des facultés sensibles, cognitives et morales que les jeux peuvent générer chez les enfants, mais ces facultés doivent être ancrées au concept de *jeu-travail*, faisant référence au travail intellectuel que l'enseignant doit potentialiser à travers des jeux sélectionnés (p. 129). Ce sont des facultés qui, dès que les jeux sont bien guidés vers un effet pédagogique, permettront une croissance cognitive et morale holistique chez l'élève. Dans les termes de Sauvé, Renaud, et Gauvin (2007) : “ les jeux ont des impacts significatifs sur les aspects suivants de l'apprentissage : le développement d'habilités de coopération, de communication et de relations humaines” (p. 95). Ce sont des capacités qui s'accordent effectivement à la nature pédagogique du projet, en ce qui concerne la communication en FLE pour la reconnaissance et le respect de la diversité culturelle et humaine.

3.4. Enseignement du lexique

Finalement, en tant qu'on donne les conditions pédagogiques et instrumentales de la recherche en cours, on présente maintenant la nature didactique du contenu linguistique à aborder, correspondant au lexique. Bien qu'on assume le lexique en tant que regroupement des mots qui composent une langue concrète, il est important de tenir en compte deux éléments clés dans l'apprentissage de tels mots. D'un côté, *l'enrichissement lexical*, qui ne correspond pas seulement à la quantité des mots qu'on apprend, mais aussi à la pertinence des ceux-ci par rapport au registre et aux conditions discursives où on situe le vocabulaire choisi (Grossmann, 2011). De ce fait, Grossman (2011) propose l'importance de l'ajustement lexical qui rendrait le vocabulaire plus compréhensible pour les étudiants, tout en prenant en compte les objectifs éducatifs à achever et les conditions sociales d'apprentissage (p. 166). D'un autre côté, dans la même idée d'enrichissement lexical, on trouve le concept de profondeur des connaissances lexicales, selon lequel apprendre des mots ne s'agit pas juste d'un

apprentissage quantitatif et vain, mais il va au-delà. Il s'agit plutôt d'un apprentissage qui prend en compte des aspects sémantique-syntaxiques qui donnent un sens réel aux mots qu'on apprend en langue étrangère (Van der Linden, 2006, p. 39). De cette façon, la CCI s'intègre à ce mécanisme de profondeur des connaissances lexical, dans la mesure où les mots qu'on apprend, liés au registre du patrimoine et tourisme, doivent absolument tenir en compte des aspects discursives et sémantiques, en même temps associés à la culture de FLE, en valorisant la culture propre et le lexique déjà connu en langue maternelle par les élèves de l'école Intégrée La Candelaria.

4. Conception Methodologique

4.1. Recherche Qualitative

À partir de la présentation du cadre théorique précédent, il est question maintenant d'aborder la conception méthodologique qui guide la démarche de la mise en-oeuvre de l'intervention dans la salle de classe de FLE à l'école intégrée La Candelaria. D'abord, il faut positionner cette recherche dans le cadre d'une recherche qualitative. Cela implique que, différent à une recherche quantitative, on ne se concentre pas à recueillir des données mesurables, mais plutôt des données facilement interprétables à travers un exercice de réflexion des unités d'analyse qui ont la tendance d'être de caractère subjectif. À cette égard, Aubin-Auger et. al (2008) affirment : "La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales [...] cette méthode permet aussi d'explorer les émotions, les sentiments des patients, ainsi que leurs comportements et leurs expériences personnelles" (p. 143). De cette manière, la recherche qualitative s'avère particulièrement appropriée dans le domaine de l'éducation, car elle permet de mener une compréhension plus détaillée de la réalité observée où, très fréquemment, le chercheur s'implique à partir de son intervention dans cette réalité, mais sans enlever drastiquement son caractère essentiellement scientifique et objectif. Dans les mots de Poisson (1991) : "le chercheur « qualitatif » qui tente de saisir et d'interpréter l'essentiel d'une réalité sociale ne peut parvenir à ses fins que par une démarche systématique et rigoureuse, tout comme le ferait un chercheur « positiviste »" (p. 19). C'est de cette manière qu'on revient à l'importance de considérer la recherche qualitative pas comme celle qui manque du niveau de scientificité impliqué dans une approche positiviste, mais plutôt comme celle qui s'adapte plus facilement à des études en humanité sans perdre sa rigueur d'investigation.

De plus, en tant que typologie de recherche, elle contient une démarche bien définie et établie qui consiste à une confrontation des données qui requiert d'une compréhension exhaustive de la réalité étudiée. À ce fait, Dumez (2013) indique que la démarche qualitative se base sur : "une démarche scientifique classique qui consiste à confronter des effets attendus [...] à des phénomènes observés dans le matériau rassemblé" (p.40).

4.2. Recherche Action

Cela dit, on doit tenir compte que la recherche qualitative peut se fragmenter en différents types, qui peuvent être contemplés à partir de la question de recherche qu'on cible à répondre et aux objectifs qu'on cible à atteindre. Ainsi, on doit souligner l'existence des recherches, tels que l'étude de cas, l'interactionnisme symbolique, la phénoménologie, la nouvelle sociologie et la théorie ancrée (Poisson, 1991), mais, dans le projet ici présenté, on adoptera la recherche action comme le pilier méthodologique de la recherche qualitative proposée.

L'élection de la recherche action se place fondamentalement sur l'interaction et intervention directes qu'on mène à la salle de classe. Cela implique qu'on se concentre sur un exercice d'analyse de la réalité vécue dans la salle, afin de la comprendre et arriver à des possibles changements qu'on pourrait appliquer dans le but d'atteindre une amélioration dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Sous ce rapport, Montagne-Macaire (2007) affirme que : "La finalité de la recherche-action est d'intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre. Le changement n'est pas ici une révolution, il relève plutôt d'une évolution (p. 3). Cela étant dit, il faut tenir compte d'un caractère flexible et ouvert, inhérente à l'évolution qu'on cherche avec les interventions développées. Dans d'autres mots, adopter une vision évolutive du projet en employant la recherche-action pour arriver aux objectifs préalablement établis, indique un besoin d'adaptation et flexibilisation d'intervention, qui agit en fonction de

la réalité éducative inévitablement changeante. À ce sujet, Montagne-Macaire (2007) explique que la recherche-action possède un plan d'action dont sa démarche se déroule en boucle, à cause des adaptations qui peuvent arriver dans le parcours de recherche. Dans les mots de cet auteur : "Ce plan d'action est étudié à son tour, des ajustements éventuels sont proposés, une réflexion est menée sur les effets de l'action, s'il y en a eu, puis en découle une nouvelle planification, suivie à son tour d'un cycle complet aboutissant à une évaluation. Le schéma est ainsi en boucle, fonctionne par cycles brefs, dont la fréquence garantit une certaine efficacité" (p. 9). Cette composante qui concerne le plan d'action résulte particulièrement importante pour la recherche en cours, dès que le contexte de l'institution éducative, entouré par la diversité sociale et culturelle, impose le besoin d'adaptation et de réévaluation aux défis qui peuvent ressortir au long du projet au niveau d'apprentissage du FLE et la coexistence dedans la salle de classe entre les élèves. Cette idée de réévaluation est renforcée par Catroux (2002) en affirmant : "À ce stade, le problème est réévalué et un nouveau cycle peut commencer. Des cycles successifs sont répétés jusqu'à ce que le problème soit résolu" (p. 13).

Dans ce même ordre d'idées, le choix par la recherche-action permet aux enseignants et stagiaires de répondre de la manière la plus efficace possible aux exigences pédagogiques qu'un groupe d'élèves peut engendrer. Cela permettrait de mener un acte éducatif influencé par le dynamisme aussi caractéristique de la réalité scolaire et du domaine des langues étrangères. À ce sujet, Catroux (2002) souligne l'importance d'employer la recherche action dans le champs de l'enseignement et l'apprentissage en assurant : "Grâce à la réflexion personnelle qu'elle produit et à son dynamisme, elle aide à sortir de l'enseignement statique qui consiste à réitérer une même stratégie sans parvenir à améliorer les résultats

d'apprentissage. Elle permet également une meilleure prise de conscience de l'impact des interventions en classe” (p. 10).

4.3. Instruments

Maintenant qu'on a situé la recherche en cours dans le cadre d'une recherche action appartenant à l'approche qualitative, on présente à suivre les instruments de recherche qui seront employés afin de récolter les données nécessaires. Cela dit, on emploiera l'entretien, le journal du bord, le questionnaire et les artefacts, tous les quatre liés à une triangulation ultérieure qui représentera la base de l'analyse développée.

4.3.1 L'entretien

D'abord, on présente l'entretien, en tant que moyen de compréhension et de conscientisation de la réalité sur laquelle on fera une intervention. Cet instrument s'avère particulièrement pertinent au travail de stage qui cherche pas forcément de transformer d'une manière radicale le scénario scolaire, mais plutôt de saisir les caractéristiques inhérentes de lui-même et d'y intervenir réflexivement. Afin d'y arriver, on dispose de la possibilité d'interviewer les acteurs qui participent dans ce scénario scolaire en question. Au regard de Baribeau et Royer (2012) : “L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné.” (p.26).

En plus de l'emploi de l'entretien dans cette recherche, on doit considérer l'un des types dont elle peut être classifié, étant celui-ci l'entretien semi-structuré, aussi appelée l'entretien semi-directif. On envisage développer une sorte d'entretien qui vise à aborder les jeux et l'interculturalité en tant que piliers du projet en question, mais en donnant aux acteurs éducatifs interviewés la liberté d'en discuter en tenant compte d'autres aspects tels que des

aspects sociaux, culturels et même institutionnels. Dans les mots de Lefèvre (2012) quand on déroule une entretien semi-directif : “Autant que possible, le chercheur laisse venir l’interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu’il souhaite et dans l’ordre qui lui convient” (p. 2).

4.3.2. Le Journal du Bord

En deuxième lieu, on aborde le journal du bord en tant qu’instrument réflexif et d’évidence à partir des interventions qu’on développe à l’institution éducative. Ces deux composantes de réflexion et d’évidence deviennent impératives lors de la construction des différents journaux du bord au long de chaque intervention issue de chaque séance à la salle de classe. Ainsi, les journaux du bord représentent un outil essentiel pour le chercheur en éducation qui ne vise pas seulement à enregistrer les moments clés qui se sont passés à chaque séance, mais surtout à y réfléchir afin d’enregistrer aussi les possibles changements qui devront être prises en compte pour le succès continu de chaque intervention à l’école. Sous ce rapport, Valéau et Gardody (2016) affirment que le journal du bord : “fournit au chercheur un lieu pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner des informations qu’il juge importantes” (p. 80).

De cette manière, c’est à partir de telles interrogations et prises de consciences que le chercheur en éducation envisage la possibilité de l’émergence des modifications dans ses interventions, dans le but de bien tenir sous contrôle la nature de la recherche qu’il développe en fonction des besoins de la réalité scolaire. Dans ce sens, Valéau et Gardody (2016) ajoutent : “Il contient en particulier les désordres et les hasards introduits par les multiples triangulations et les télescopages entre théorie, terrain et analyse qui en résultent. Le journal de bord reprend ainsi les petits et les grands changements de la recherche, mais restait jusque-là un outil de réflexivité et d’autocontrôle” (p. 81).

Dans ce contexte, on doit relever le rôle de la subjectivité en tant qu'élément qui peut être enrichissant au niveau épistémologique de la recherche et aussi comme celui qui permettrait au chercheur de mener un projet avec clarté théorique et pédagogique. En accord avec Banholzer (2024) : “une certaine subjectivité épistémique s’en trouve ainsi clarifiée, favorisant la portée argumentative du texte. [...] En résumé, la confrontation avec ma propre écriture m’amène à la conclusion que mon journal de bord me sert d’outil de réflexion pour repenser mes propres processus de reproduction” (p. 30).

4.3.3. Le Questionnaire

En troisième lieu, on trouve le questionnaire. Il s’agit d’un instrument particulièrement récurrent dans le cadre de la recherche en science humaine et sociale à cause de sa proximité directe avec les participants, leurs expériences et leurs vécus. Elle est donc un instrument qui se préoccupe pour aborder l’avis et les réflexions des acteurs d’une recherche en tant que source d’analyse et conséquemment de connaissance. Dans cette optique, Tamim (2020) explique que: “les déclarations des répondants ne sont pas le fruit du hasard. Bien au contraire, elles émanent d'une expérience et d'une réflexion sur les différents items proposés” (p. 55).

De cette manière, on vise à comprendre aussi la position de l’élève en tant que participant directement affecté par les différentes interventions menées à l’école, tout en considérant leurs réalités scolaire et personnelle. À partir de cela, on doit aussi se questionner sur la nature des questions qui feront partie du questionnaire appliqué, afin qu’elles soient suffisamment pertinentes pour les élèves et pour les objectifs de recherche établis. De ce fait, on envisage la prééminence des questions fermées, sans laisser de côté les questions ouvertes, afin d’assurer la facilité de traitement de données, mais aussi la variété dans la construction du questionnaire ultérieurement appliqué. Dans cet esprit, Tamim (2020) justifie: “Les

questions fermées ont l'avantage d'être plus facilement traitables, tant dans l'administration que dans l'analyse. Elles sont généralement privilégiées dans le questionnaire. Or, il est possible d'introduire quelques questions ouvertes supplémentaires afin d'offrir une diversité à l'enquête" (p. 53)

4.3.4. Les Artefacts

En dernier lieu, on présente les artefacts. Ils correspondent aux objets qui sont de création propre par les élèves dans la salle de classe et qui envisagent à représenter une évidence de leur parcours académique, aussi bien qu'une évidence de l'intervention faite de la part de l'enseignante en suivant le contenu curriculaire et la nature scolaire de l'institution éducative. En ce sens, Hearn et Thompson (2014, cité dans Kaire, 2016) décrivent les artefacts en tant qu'objets: "which are made by someone somewhere, for a particular purpose, and are framed by social conventions and involve taken for granted ways of doing things" [des objets qui sont faits par quelqu'un quelque part, dans un but particulier, et qui sont régis par des conventions sociales et impliquent des façons de faire considérées comme évidentes] (p. 132). Conséquemment, les artefacts deviennent un instrument clé dans l'acquisition de données du fait qu'ils permettent d'avoir un registre logique des activités déroulées dans la salle de classe, de la performance des élèves dans tel développement et de la nature institutionnelle de l'école où ils sont produits. À ce sujet, Kaire (2016) détermine : "Artifacts in schools become signs and symbols, routines and rules which give a meaning in everyday school life" [Les artefacts dans les écoles deviennent des signes et des symboles, des routines et des règles qui donnent un sens à la vie scolaire quotidienne.] (p. 132).

4.4. Stratégie d'analyse : La Triangulation

À partir des instruments présentés, on doit positionner aussi l'analyse des données recueillies dans le cadre de la triangulation. Grâce à cette stratégie d'analyse, on vise à développer une

comparaison systématique et réflexive des unités d'analyse et leurs catégories, en croisant les données obtenues des instruments employés. De cette façon, on garde la complémentarité et la validité des résultats, aussi bien que de leur étude et réflexion. En vertu de ces caractéristiques de la triangulation, Berger et. al (2010) assurent : “l'utilisation d'instruments différents pour récolter des informations sur un même phénomène permet d'en avoir une connaissance plus complète et différenciée. Trianguler, donc utiliser de manière combinée différentes techniques de récolte ou d'analyse de données, peut s'avérer aussi un moyen pour éviter les dangers concernant la validité souvent évoquées dans le domaine de la recherche qualitative” (p.2).

4.4.1. Grille d'analyse de catégories

Afin d'atteindre une analyse systématique et réflexive par le biais de la triangulation de données, on propose à suivre une grille d'analyse de catégories où on trouve les différentes unités d'analyse qui guident le déroulement du projet, aussi bien que leurs catégories, sous catégories et descripteur pour chacune. En plus, on détermine les instruments à employer dans chaque sous-catégorie à analyser, dans le but de les trianguler et tirer les conclusions pertinentes ultérieurement :

Unité d'analyse	Catégorie	Sous-Catégories	Déscripteur	Instruments
Les Jeux Éducatifs	Connaissance Linguistique	Lexique	L'acquisition du vocabulaire par le biais du jeu.	Journal du bord. Questionnaire.
		Construction des phrases	La capacité d'employer différentes phrases à partir des règles préalablement établies dans un jeu.	Journal du bord. Artefacts.

	Connaissance Axiologique	Motivation et engagement	Niveau de participation et initiative dans le déroulement d'un jeu proposé.	Journal du bord. Questionnaire.
		Respect et coexistence	Promotion des valeurs de coexistence avec les collègues, à partir de la participation dans un jeu, grâce aux règles préétablies.	Journal du bord.
La Compétence Communicative Interculturelle	Connaissance Linguistique	Lexique	Reconnaissance du français en tant que langue mondiale et son usage selon le contexte culturel.	Journal du bord. Artefacts.
		Construction des phrases	La capacité d'employer de différentes phrases simples dans un échange réel.	Journal du bord. Questionnaire.
	Connaissance Axiologique	Motivation et engagement	Niveau d'intérêt en ce qui concerne la compréhension des aspects interculturels de la langue française.	Journal du bord. Questionnaire.
		Respect et coexistence	Bienveillance autour de la diversité culturelle et langagière comprise dans l'apprentissage de la langue française.	Journal du bord. Questionnaire.

5. Proposition Pédagogique

Afin de développer l'intervention en salle de classe du projet en cours, on a créé une proposition pédagogique provisoire composée par dix séances dans le cadre d'une étude qui soit intégrée et évolutive par rapport à l'utilisation des jeux tangibles et virtuels. De plus, sur la base des jeux qui cherchent à développer et fortifier la CCI, on présente aussi une dernière section autour de l'intégration du contexte culturel local pour y arriver :

	SÉANCE	ACTIVITÉ PROPOSÉE	OBJECTIF PÉDAGOGIQUE
<i>JEUX TANGIBLES</i>	1	Jeux de l'oie de création propre par l'enseignant, qui a pour but de présenter aux élèves le vocabulaire général autour de la gastronomie, les points touristiques et les activités à faire dans des différents pays francophones.	Reconnaître et apprendre le vocabulaire autour du tourisme des pays francophones.
	2	Jeux de devinettes de dessins sur les différents objets présentés dans la première séance, liés à la gastronomie et aux points touristiques.	Activer les connaissances acquises autour du vocabulaire sur la gastronomie et les points touristiques des pays francophones.
	3	Jeu d'interprétation sur les différentes activités à faire dans le cadre du tourisme aux pays francophones.	Activer les connaissances acquises autour du vocabulaire sur les activités touristiques aux pays francophones.
	4	Jeu de cartes de création propre par l'enseignant, dont le but est de récolter et de réviser tout le vocabulaire abordé jusqu'à ce moment.	Renforcer et vérifier les connaissances acquises autour du vocabulaire sur la gastronomie, les points touristiques et activités touristiques aux pays francophones.

<i>JEUX VIRTUELS</i>	5	Création de jeux de la part des élèves par groupes, en employant des plateformes gratuites et accessibles sur internet. Pour ce faire, les élèves devront intégrer le vocabulaire acquis dans les séances précédentes.	Appliquer le vocabulaire appris dans la création d'un jeu virtuel pratique.
	6	Mise en place des jeux créés par les élèves. Les étudiants participeront aux différents jeux créés par leurs propres camarades.	Renforcer le vocabulaire acquis sur le tourisme dans les pays francophones à partir de la reconnaissance de la valeur du travail fait par les camarades de classe.
	7	Jeu de simulation virtuelle de création propre par l'enseignant, ciblé à simuler des différents scénarios d'interaction lors d'un voyage, en employant le vocabulaire abordé.	Employer le vocabulaire appris sur le tourisme francophone dans des contextes pratiques de communication afin de reconnaître son usage réel et variation sémantique.
<i>INTÉGRATION DES CONTEXTES LOCALE ET FRANCOPHONE</i>	8	Jeu de l'oie, de création propre par l'enseignant, sur le vocabulaire des points touristiques importants et activités à faire à la Candelaria.	Reconnaître le contexte culturel local comme une source d'apprentissage et enrichissement de vocabulaire autour du tourisme.
	9	Jeu de correspondance virtuelle de création propre par l'enseignant, où l'idée est de relier le vocabulaire appris lié au contexte culturel francophone ou à celui local de la Candelaria.	Identifier les différences et points en commun entre les contextes francophone et locale en ce qui concerne le vocabulaire sur le tourisme et les scénarios de communication
	10	Jeu de piste à la Candelaria en employant les points touristiques principaux les plus proches à l'école, avec des devinettes liées au vocabulaire appris pendant les séances précédentes.	Employer le lexique acquis dans la réalisation d'un jeu interactif basé sur l'interaction réelle avec le contexte et les participants.

Malgré la création de telle proposition pédagogique initiale, il faut considérer essentiellement la réalité scolaire en tant que pilier du succès des interventions faites au long de la mobilisation du projet en cours. Cela veut dire que, même si on avait prévu une intervention pédagogique initiale, celle-ci a dû s'adapter en fonction des conditions particulières qui caractérisent l'institution éducative, tels que le développement des activités extracurriculaires et culturelles, l'accès limité à connexion internet, et le travail parallèle avec le contenu déterminé à enseigner au niveau institutionnelle et curriculaire. Dans d'autres mots, afin de garder la nature méthodologique de ce projet et de pouvoir s'entrelacer avec la réalité scolaire de l'école intégrée La Candelaria, une nouvelle proposition pédagogique est émergée, et a été déroulée à travers des différents fiches de préparations (voir Annexe A) qui ont été construits graduellement en fonction des avancée et difficultés trouvés dans chaque séance de mobilisation. De cette façon, on confirme le besoin d'adaptation et d'ajustement, inhérent à la recherche-action, comme on l'a établi dans les lignes précédentes.

6. Analyse de catégories

À partir de la proposition pédagogique présentée, aussi bien que la grille d'analyse suggérée avec ses différentes catégories et sous-catégories d'analyse, nous présentons maintenant la systématisation obtenue de chaque composante de recherche qui a dirigé la mobilisation du projet en question pendant un an. Il faut remarquer, d'abord, une analyse systématique qu'on mènera à partir de sa division en analyse des catégories et analyse des résultats.

D'abord, il est impératif d'évoquer les unités globales d'analyse qui correspondent aux concepts fondamentaux du projet en cours, étant ceux-ci les jeux éducatifs et la Compétence Communicative Interculturelle (CCI). D'un côté nous revenons au concept de jeu éducatif proposé par Brougère (2016) en tant que dispositif ludique subordonné à une orientation pédagogique et institutionnelle préalablement établie. D'un autre côté, nous trouvons la CCI, dont la complexité est liée à son interconnexion entre la connaissance communicative de la langue étrangère pour arriver à des échanges effectifs, et la connaissance interculturelle, liée à la capacité de tolérance, respect et empathie vers telle culture étrangère (Zhou et Griffiths, 2011). C'est en raison de cet interconnexion, que nous avons proposé deux catégories à analyser, fondées sur le concept du lexique et la construction de phrases à partir des mots appris, aussi bien que le concept d'axiologie, basé sur la motivation pour l'apprentissage et le respect et coexistence émanés dans la salle de classe du troisième cycle de secondaire. Dans d'autre mots, nous avons voulu intégrer l'apprentissage de la langue étrangère per se avec une composante circundante à la compréhension et à l'acceptation de la culture étrangère, aussi bien qu'à l'attitude de l'élève vers tel apprentissage, à travers des concepts de motivation et coexistence.

Cela étant dit, il faut maintenant définir l'encadrement qui dirige la nature des ces deux sous-catégories de motivation et coexistence qui ont été établies pour la catégorie globale de connaissance axiologique.

En premier lieu, nous proposons le concept de motivation lié plus précisément à l'attitude chez l'élève vers le contenu et les activités proposées dans l'acte éducatif. Cela implique deux éléments essentiels afin d'arriver à comprendre le degré de motivation qui encourage chaque élève à être participant d'un cours : la négociation dialogique entre l'élève et le formateur, et l'interconnexion entre des facteurs académiques, sociaux et familiaux qui ont une influence importante sur l'état d'esprit des élèves (Benoit, 2006). À cause de la coexistence entre ces deux éléments, la motivation en éducation est présentée comme un facteur qui est influencé par des facteurs qui dépassent la salle de classe, ce qui implique un travail collaboratif entre les acteurs éducatifs d'une école afin de la protéger et la garder chez les enfants. À l'égard de Benoit (2006), il est important de : “ s'interroger sur ce que chacun peut faire, à son niveau, pour offrir le meilleur environnement éducatif possible au plus grand nombre, et sur la façon d'articuler ces différentes actions” (p. 8).

En deuxième lieu, nous proposons le concept de coexistence, qui, lié à des valeurs qui intercèdent dans les relations avec les autres, est aussi complexe que la motivation dans le sens de responsabilité collective. À ce sujet, Rodriguez Mendoza (2023) soutient : “school coexistence exists as a space that links and interrelates in a transversal way the family, the school and society, provides models and patterns of interaction and attitude, which are complemented and constituted throughout life” [la coexistence scolaire existe en tant qu'espace qui réunit et intègre de manière transversale la famille, l'école et la société, et qui fournit des modèles et des schémas d'interaction et d'attitude qui se complètent et se constituent tout au long de la vie.] (p. 89). Cela veut dire que la coexistence est enrichie par le champ socio-affectif nourri par les différents domaines où l'élève participe dans sa vie scolaire et personnelle. En plus, on intègre le concept de coexistence en fonction de son influence dans le cadre des relations établies au sein d'une société naturellement interculturelle et, plus essentiellement, dans le cadre d'une école qui vise à potentialiser son

projet institutionnel basé sur la promotion du tourisme et le respect pour la diversité. À ce sujet, la Loi Organique de l'éducation Interculturelle de l'Équateur (2011) met l'accent sur la promotion solide en valeurs tels que : “the inculcation of respect and the permanent practice of human rights, democracy, participation, justice, equality and non-discrimination, equity, solidarity, nonviolence, fundamental liberties and civic values” [l'inculcation du respect et de la mise en pratique permanente des droits de l'homme, de la démocratie, de la participation, de la justice, de l'égalité et de la non-discrimination, de l'équité, de la solidarité, de la non-violence, des libertés fondamentales et des valeurs civiques.] (cité dans Mazacon Roca, Rojas Machado, Valle Delgado, et Zambrano Mazacon, 2019, p. 217) . De ce fait, la coexistence représente un pilier pour atteindre un échange communicatif efficace et harmonieux, surtout en s'agissant des relations interculturelles dans le cadre de la communication en FLE. En somme, nous pouvons constater que la catégorie d'analyse de la connaissance axiologique est conditionnée par un complexe branchage d'éléments au niveau scolaire, institutionnel et familial qui prédéterminent pas seulement l'attitude chez l'élève vers ses responsabilités académiques, mais aussi ses relations avec ses pairs scolaires, fondées sur l'échange communicatif effectif. Ce dernier élément est remarquable aussi pour le déroulement des élèves dans une interaction avec une langue étrangère, telle que la française, et ses traits culturels.

Toute cette analyse répond à une problématique essentielle, présentée préalablement, et qui se résume à une vision structurée, rigide et statique de l'enseignement du français basée sur la transcription et l'inexistence du langage oral. Cependant, il sera impératif de présenter une nouvelle catégorie émergente qui se place à la base d'une salle de cours en FLE où sa vision per se a obstrué un peu le déroulement normal du projet en question, comme on le verra dans les prochains lignes avec l'analyse de résultats. Pour l'instant, il faut évoquer une nouvelle

catégorie d'analyse qu'on appellera "la salle de classe contrôlée" où l'innovation et l'autonomie de l'élève ne sont pas prises en considération.

Ce concept est né d'une isolation extrémiste entre les objectifs académiques établis au niveau institutionnel et la réalité communicative où les élèves habitent. De cette manière, il s'agit d'une salle de classe qui représente la source principale de la problématique à aborder à travers ce projet, mais en même temps, la source principale qui a difficulté la possibilité d'aborder l'enseignement du français au-delà de la vision structurée du système linguistique. À cet égard, Tudor (2001) explique que l'origine de telle isolation correspond à : "What students are experiencing in a given class may not correspond to what the teacher or the course designer assumes they are experiencing" [Ce que les élèves éprouvent dans une classe particulière peut ne pas correspondre à ce que l'enseignant ou le planificateur de cours présume qu'ils éprouvent] (p. 109). En plus, Tudor (2001) ajoute que ce manque de correspondance entre les attentes des élèves et de leur formateur se matérialise en classe de langue étrangère à partir de : "The vision of language as a structured linguistic system allows for the prior isolation and sequencing of specific sub-parts of this system for the learning purpose" [La conception de la langue comme un système linguistique structuré permet d'isoler et de séquencer au préalable certaines sous-parties spécifiques de ce système aux fins de l'apprentissage] (p. 107). De ce fait, la salle de classe contrôlée est une sorte d'environnement éducatif où l'abordage complet du contenu déjà établi est le plus important dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère à partir de sous-parties isolés par rapport au curriculum que chaque formateur est censé suivre et pas modifier.

Dans ce sens, la salle de classe contrôlée émerge en tant que villain principale de deux autres types de salle de classe où, d'un côté, le champ pragmatique et communicatif de la langue est celui qui dirige la didactique du formateur visée à une formation en fonction de la réalité

communicative de l'élève, et d'un autre côté, l'autonomie chez les apprenants est le pilier de développement humain dans le but de contribuer à une éducation libératrice (Tudor, 2001).

À partir de ce panorama, nous proposons un deuxième modèle de grille d'analyse où la catégorie émergente de la salle de classe contrôlée se place au début de chaque catégorie préalablement établie, puisque celle-ci présente un certain degré d'influence dans l'abordage des jeux éducatifs avec un approche communicative interculturelle et, par conséquent, dans l'abordage des composant constituant la connaissance linguistique et la connaissance axiologique :

Unité d'analyse	Catégorie Émergente Holistique	Catégorie	Sous-Catégories	Déscripteur	Instrument s
Les Jeux Éducatifs	La salle de classe contrôlée	Connaissance Linguistique	Lexique	L'acquisition du vocabulaire par le biais du jeu.	Journal du bord. Questionnaire.
			Construction des phrases	La capacité d'employer différentes phrases à partir des règles préalablement établies dans un jeu.	Journal du bord. Artifacts.
		Connaissance Axiologique	Motivation et engagement	Niveau de participation et initiative dans le déroulement d'un jeu proposé.	Journal du bord. Questionnaire.
			Respect et coexistence	Promotion des valeurs de coexistence avec les collègues, à partir de la participation	Journal du bord.

				dans un jeu, grâce aux règles préétablies.	
La Compétence Communicative Interculturelle		Connaissance Linguistique	Lexique	Reconnaissance du français en tant que langue mondiale et son usage selon le contexte culturel.	Journal du bord. Artifacts.
			Construction des phrases	La capacité d'employer de différentes phrases simples dans un échange réel.	Journal du bord. Questionnaire.
		Connaissance Axiologique	Motivation et engagement	Niveau d'intérêt en ce qui concerne la compréhension des aspects interculturels de la langue française.	Journal du bord. Questionnaire.
			Respect et coexistence	Bienveillance autour de la diversité culturelle et langagière comprise dans l'apprentissage de la langue française.	Journal du bord. Questionnaire.

Étant définies et analysées les catégories, sous-catégories et la nouvelle catégorie émergente, qui dirigent le projet présenté, nous allons analyser maintenant les résultats obtenus lors de la mobilisation de la proposition pédagogique à la lumière des instruments employés et, bien évidemment, de tels catégories.

7. Analyse de résultats

Les catégories qui ont été employées, dans le but de connaître et comprendre les impacts atteints avec le projet en question, permettent de classer toute l'information et tous les données recueillies dans deux unités d'analyse globales, directement liées à la question de recherche, celle-ci étant donnée : *Dans quelle mesure les jeux éducatifs intégrés avec la Compétence Communicative Interculturelle peuvent contribuer à l'apprentissage du lexique du tourisme et de la culture du Français Langue Étrangère (FLE) chez les élèves de secondaire de troisième cycle à l'école Intégrée La Candelaria ?* Il faut nécessairement remonter à tel questionnement initial afin de bien établir et partager les résultats acquis lors de la mobilisation pédagogique, guidée principalement par les jeux éducatifs et la Compétence Communicative Interculturelle (CCI), en tant que piliers épistémologiques et pédagogiques.

Ayant dit cela, nous analyserons les résultats obtenus de manière systématique, à partir des informations fournies par chaque instrument employé. De cette manière, nous nous concentrerons sur l'analyse des observations faites grâce au journal de bord rédigé lors de la première période de mobilisation pédagogique, l'entretien mené avec l'enseignante titulaire de la classe de FLE (Annexe B), le questionnaire appliqué aux élèves à la fin de toute la mobilisation (Annexe C) et les artifacts recueillis à partir des évidences écrites demandés par l'enseignant titulaire en tant que requis écrit par les lignes directrices curriculaires de l'institution (Annexe D).

D'abord, nous présenterons à continuation un tableau qui expose le résultat statistique qu'on a pu récolter du questionnaire final, mené avec 22 élèves. Il s'agissait d'un questionnaire qui a envisagé de récolter des données utiles pour l'analyse des deux unités d'analyse globales à travers une échelle de Likert afin de le rendre plus compréhensible pour les élèves. Ces données seront essentielles pour l'ultérieure analyse holistique qu'on fera de toutes les données

de chaque instrument, en corrélation aux unités globales d'analyse préalablement mentionnées.

Question	D'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord
1. Les jeux et les activités ludiques m'ont permis d'apprendre le vocabulaire plus facilement.	8 36,3%	12 54,5%	1 4,5%	1 4,5%
2. Je peux dire d'où je viens et d'où viennent les autres en utilisant le vocabulaire des pays.	8 36,3%	0	11 50%	3 13,6%
3. Je peux dire ce que j'aime et ce que je n'aime pas.	10 45,4%	10 45,4%	2 9%	0
4. J'ai pu utiliser le vocabulaire pour interagir avec l'invité étranger.	6 27,2%	4 18,1%	9 40,9%	3 13,6%
5. Je suis intéressé par les jeux et les activités ludiques.	14 63,6%	5 22,7%	2 9%	1 4,5%
6. Il est très important de respecter les autres pendant un jeu.	10 45,4%	10 45,4%	2 9%	0
7. Je me suis intéressé à la connaissance de la culture francophone.	9 40,9%	6 27,2%	6 27,2%	1 4,5%
8. Il est important de respecter une personne étrangère pour échanger avec elle correctement.	15 68,1%	7 31,8%	0	0

Les données statistiques exposées dévoilent aussi un facteur émergent qui a continuellement empêché de mener une mobilisation pédagogique qui soit constructive et évolutive. Tel facteur correspond à l'absentéisme, puisque les élèves qui ont participé dans le déroulement de ce questionnaire ne correspondent ni à la totalité des élèves qui font partie de la salle de classe, ceux étant un totale de 30 élèves, ni aux élèves qu'ont effectivement participé dans

toutes les activités faites à partir de la proposition pédagogique. De cette façon, ces chiffres doivent être pris en compte en tant qu'échantillons de la réalité scolaire vécue pendant les années 2024 et 2025 dans la salle de FLE.

Maintenant, nous présenterons les résultats obtenus à partir de leur analyse descriptive et systématique par le biais de la catégorisation et unification préalablement établie.

Pour commencer, nous présentons l'unité d'analyse correspondant aux *jeux éducatifs*. Pour s'y consacrer, nous analysons, en premier lieu, la catégorie de connaissance linguistique, liée à l'apprentissage du lexique sur le tourisme et la culture francophone, aussi bien qu'à la production de phrases pour exprimer l'origine et les préférences de soi-même et des autres.

Avant tout, le lexique représente une partie importante de l'abordage du contenu en langue étrangère, puisque ceci se met à la base de la nature pédagogique de la salle de FLE du troisième cycle de secondaire à la lumière des orientations curriculaires déjà réglementées.

Dans d'autres mots, les jeux proposés ont cherché que les élèves apprennent la plupart des mots qu'ils sont censés apprendre en fonction des guides curriculaires fournis par l'alliance française, sans perdre la nature de recherche du projet en question. De ce fait, les artefacts remplis et créés par les élèves permettent de reconnaître une compréhension importante du contenu abordé en envisageant l'apprentissage de nouveau vocabulaire et une interprétation située du lexique en fonction des orientations et règles établies pour chaque jeu proposé.

Cependant, à cause d'une sorte de limitation imposée par le requis constant d'évidence écrite de chaque contenu lexicale abordé, ce qui peut avoir aussi une corrélation avec la nature de la salle de classe contrôlée comme catégorie émergente, les jeux qui faisaient partie de la proposition pédagogique initiale ont dû être réduits à des ateliers écrits qui empêchaient un échange significatif entre les élèves, ce qui aurait pu les aider à potentialiser leur capacité de production syntactique. En plus, les informations fournies par le questionnaire, permettent d'interpréter avec les questions 1, 2 et 3 qu'environ 85% des élèves se sentent à l'aise en ce

qui concerne le vocabulaire appris, entendu comme le champs sémantique du tourisme et la culture francophone, et pourtant, au moment de produire des phrases qui puisse les aider à exprimer leur origine et leur goût, plus de 50% de la salle de classe ne se sent pas à l'aise pour le faire. C'est pourquoi, bien que les jeux aient été un élément clé pour faciliter une compréhension plus accessible du vocabulaire, la limitation curriculaire a difficulté l'atteinte d'une aisance syntactique plus forte et complète.

En deuxième lieu, nous analysons la catégorie de connaissance axiologique, encadrée dans la catégorie primaire de jeux éducatifs. Tel qu'expliqué préalablement, cette catégorie de connaissance axiologique répond à un complexe ensemble d'éléments lié à la réalité académique, éducative, familiale et sociale de chaque élève. Conséquemment, les observations faites dans la salle de classe révèlent les attitudes des élèves concernant les jeux proposés et l'apprentissage du français per se, en fonction des facteurs qui dépassent les obligations académiques et qui se situent plutôt dans l'intérêt intrinsèque pour la salle de classe de FLE. Étant dit cela, il émerge une nouvelle catégorie qui correspond à la nature compétitive et de travail en groupe, puisque ce sont des composants qui ont permis aux élèves de se décontracter un peu de la salle de classe contrôlée et qui, par conséquent, ont influencé leur attitude vers la mobilisation pédagogique. À propos de telle influence, Sauvé, Renaud, et Gauvin (2007) affirment que : "le jeu développe la capacité d'entrer en relation avec les autres, de négocier, de discuter, de collaborer, de partager des émotions et des idées, de développer des liens et des amitiés ou encore de développer l'esprit d'équipe (et un désir de compétitivité au sein de celle-ci)" (p. 96).

Ce phénomène est évident dans les questions 5 et 6 du questionnaire, où 88% des élèves ont constaté de se montrer complètement ou partiellement intéressé par les jeux et de comprendre le respect en tant que fondement inhérent à ceci.

Tout compte fait par rapport à l'unité d'analyse de jeux éducatifs, nous pouvons assurer que, bien que la nature ludique des jeux ait permis aux élèves d'avoir une approche didactique du FLE plus agréable et motivant chez les élèves en ce qui concerne l'attitude qu'ils ont prise vers les activités proposées, le contenu linguistique a été notablement réduit à l'apprentissage significatif du vocabulaire du tourisme et de la culture francophone, sans atteindre suffisamment le niveau de production syntactique pour exprimer leurs goûts et leurs origines. En plus, en considérant les réponses données dans l'entretien développé au début de cette mobilisation, telle réduction syntactique pourrait être expliquée aussi du fait d'une vision pédagogique du jeu en tant qu'outil supplémentaire d'un plan de cours, et pas en tant que ressource fondamentale du déroulement et abordage du contenu linguistique à enseigner.

Pour continuer avec les résultats obtenus, nous présentons maintenant l'unité d'analyse correspondant à la *Compétence Communicative Interculturelle*. Pour y parvenir, nous analysons, encore une fois, la catégorie de connaissance linguistique. Celle-ci est indirectement liée à la réduction syntactique préalablement présentée dans le cadre de l'emploi de *jeux éducatifs*. Même si le projet institutionnel vise à une forte intégration du tourisme, du patrimoine et de la diversité dans la salle du FLE, il est évident que la limitation d'une salle de classe contrôlée guidée par la rigidité linguistique ne permet pas que tels éléments institutionnels puissent être effectivement appliqués dans un échange interculturel fonctionnel. Afin de mieux expliquer cette situation, les résultats statiques montrent que moins de 50% des élèves se sentent confiants au moment d'employer le vocabulaire nécessaire pour interagir avec une autre personne en langue étrangère. De ce fait, nous ajoutons à cette analyse de résultats une deuxième catégorie émergente correspondant à l'emploi de la Langue Maternelle (LM) dans l'échange interculturel avec une personne étrangère. Cela s'explique au moment où les élèves essaient d'employer le vocabulaire limité par la salle de classe contrôlée, mais malgré cela, dans le but d'employer la langue étrangère

avec un utilisateur natif de celle-ci. Ici, la LM intervient dans le but de ne pas interrompre l'échange communicatif et donner plus de force à la signification du message transmis qu'au signifiant correspondant à la langue employé. À cet égard, Zarei et Shairi (2016) décrivent que l'importance de la LM se situe dans le niveau d'indépendance et d'autonomie que les élèves ont en langue étrangère. Les auteurs affirment : "il faudrait apprendre le français en français mais cela à partir d'un niveau où un degré d'autonomie rendra possible cette indépendance" (p. 135). De cette manière, la catégorie de connaissance linguistique, traversée par le lexique et la construction de phrases, a été également influencée par la LM à raison d'une forte dépendance et d'une faible autonomie provoquées par la salle de classe contrôlée. Toutefois, par rapport à la catégorie de connaissance axiologique, les résultats semblent plus favorables. D'un côté, les résultats statistiques montrent que plus de 65% des élèves ont ressenti un intérêt genuine vers la connaissance, l'apprentissage et l'exposition vers la culture étrangère française. Cela pourrait être justifié en deux versants : l'intégration plus directe du contenu culturel et touristique à la salle de classe de FLE, ce qui manque formellement dans le projet institutionnel, et l'échange réel avec une personne étrangère, dans le but de matérialiser l'usage fonctionnel et pratique du français.

Figure 1

Jeu de rôle : Interviewons l'invité étrangère !



Note. La photo prise par l'auteur montre la réalisation d'un jeu de rôle où les élèves ont adopté le rôle des journalistes qui développent un entretien à un invité spéciale à propos de son pays d'origine et sa culture. Dans ce cas, l'invité a été Alexandre Desrues, formateur parisien à l'alliance française à Bogotá.

D'un autre côté, les résultats statistiques montrent que 100% des élèves questionnés perçoivent le respect et tolérance comme bases inébranlables d'un échange communicatif en langue étrangère avec un utilisateur natif de celle-ci. Ce résultat renforce les affirmations faites par la Loi Organique de l'éducation Interculturelle de l'Équateur (2011) où l'échange et la coexistence interculturelle incombent à la promotion directe des valeurs du respect, empathie et solidarité pour encourager une communication saine et adéquate, surtout dans le cadre de la communication interculturelle. Il en résulte qu'il est probable que l'exercice d'échange réel et pratique avec l'invité étrangère puisse fonder chez les élèves un sens de respect vers une culture et une identité différente à la leur, ce qui a pu faciliter et constituer un échange effectif qui va au-delà du pont communicatif linguistique.

8. Conclusions

L'intégration des jeux éducatifs avec une approche communicative interculturelle dans la salle de FLE suppose une contribution favorable dans l'apprentissage du contenu lexical abordé, lié au champ sémantique du Tourisme et du Patrimoine. Cet apprentissage a été envisagé en fonction, bien entendu, du projet institutionnel de l'école intégrée La Candelaria, dans le but de situer la mobilisation du projet présenté dans le cadre de telle réalité scolaire. De ce fait, nous pouvons constater que les jeux éducatifs intégrés avec la Compétence Communicative Interculturelle ont atteint une contribution importante dans l'apprentissage du lexique choisi, grâce à une série de facteurs sociaux et ludiques qui placent les jeux sélectionnés en tant que déclencheurs des dynamiques plus motivantes, collaboratives et attractives pour les élèves, dans la création d'un environnement académique plus décontracté qui potentialise l'aisance d'apprentissage lexical chez eux. Tels facteurs sociaux et ludiques répondent favorablement aux fondements théoriques présentés qui donnent aux jeux le statut de fournisseurs des capacités de coopération, respect et relations humaines chez les enfants, ce qui représente la base pour assurer le succès des échanges communicatifs en langue étrangère. En ce sens, nous avons reconnu aussi l'importance d'intégrer la connaissance linguistique avec la connaissance axiologique afin de construire une proposition pédagogique qui soit holistique dans la compréhension de la Compétence Communicative Interculturelle (CCI) approvisionnée par le contenu linguistique, aussi bien que celui relationnel et humain. Tous ces aspects liés à l'intégration des jeux avec la CCI, nous poussent à croire fidèlement dans son potentiel pour permettre aux élèves de fortifier le vocabulaire du champ sémantique choisi et de leur donner des outils suffisant au niveau de comportement morale et tolérant au moment de communiquer avec une culture étrangère et ses usagers. Malheureusement, comme nous l'avons constaté préalablement, nous avons trouvé des obstacles institutionnels et académiques qui ont empêché l'atteint d'un niveau d'aisance

linguistique syntactique et orale. Bien que ce soient des niveaux de la langue que n'ont pas été contemplés explicitement dans la création de ce projet, ceux-ci acquièrent une inhérente corrélation avec l'apprentissage du lexique, afin que celui-ci soit contextualisé dans le cadre d'un échange réel et de l'expression des idées.

De plus, les entraves institutionnels et académiques ont affecté notamment la composante interculturelle du projet en question. Afin de promouvoir un environnement interculturel plus significatif, spécialement étant donné les conditions géographiques circundantes de l'école, il était désirable de créer une sorte d'hybridation entre la salle de classe de FLE et le district la Candelaria pour permettre aux élèves de visionner la langue française comme une source d'appréciation de la culture locale, et pas seulement de celle étrangère. Malgré l'impossibilité de mener les élèves aux espaces culturelles et artistiques du district, nous avons pu mener un formateur français dont la participation et l'interaction directes avec les enfants leur ont permis de comprendre et témoigner l'utilisation réelle de la langue française comme un élément d'interaction et discussion autour des aspects culturels et styles de vie en France et en Colombie. Sans aucun doute, cet échange a renforcé l'idée d'une salle de FLE basée sur la promotion de la CCI où la langue soit une composante dynamique et libérateur du structuralisme de la salle de classe contrôlée.

8.1. Recommendations

Le projet présenté postule des piliers théoriques et pratiques importants dans le cadre de l'enseignement de la langue française à partir d'une approche communicative interculturelle intégrée avec les principes moraux et relationnels des jeux éducatifs. Pourtant, il est impératif d'avoir des considérations autour des quelques vertices qui n'ont pas été adéquatement contemplées ou clairement visibles lors de sa mise-en-oeuvre.

D'abord, étant donné les conditions physiques et infrastructurelles de l'école, l'emploi des ressources numériques a été notablement absent, ce qui nous a poussé à restructurer la

proposition pédagogique initiale. En ce sens, nous envisageons la possibilité de diversifier les ressources pédagogiques en salle de classe en ressources analogues et numériques, afin d'ajouter plus d'activités et exercices qui puissent donner au projet un statut plus axé à la multimodalité et à la communication digitale.

Ensuite, on devrait récupérer la nature hybride de la salle de FLE, préalablement mentionnée, en ce qui concerne la reconnaissance des espaces publics comme matière première de l'apprentissage en langue étrangère, telle que le français. Cet aspect se relie à la possibilité d'atteindre un apprentissage plus approfondi du vocabulaire, promouvoir un renforcement des capacités en relations humaines, et mettre en valeur la corrélation existante entre la langue étrangère et le patrimoine et la richesse locale.

Enfin, nous encourageons les futurs chercheurs en didactique de langue étrangère à faciliter l'ouverture d'une salle de classe de FLE inclusive au monde de l'interculturalité et la ludique. Bien que la diversité de la population scolaire de l'école intégrée La Candelaria se soit établie comme un élément enrichissant du profil professionnel et académique de l'enseignant en formation, tel élément est resté couramment inconnu dans la mobilisation effectuée. Il s'agit alors d'un pilier faible de la nature institutionnelle de l'école où la diversité est fréquemment réduite à la présence des élèves en conditions cognitives et physique divergentes dans la salle de classe, sans un support pédagogique adéquat en didactique de langue étrangère appliquée à leur conditions. De ce fait, on situe l'origine d'une nécessité pour bien intégrer l'éducation inclusive dans le cadre d'un projet de communication interculturelle basé sur les jeux éducatifs.

Toutes ces recommandations sont poussées par l'esprit pédagogique et de recherche qui visent à qualifier la didactique en langue française. De cette manière, on contemple la possibilité de situer le projet développé dans le contexte des nouvelles recherches émergentes

qui puissent reconstituer les bases de piliers théoriques et pratiques avec des nouvelles perspectives au niveau académique, social et culturel.

9. Références

- Alcaldía de Bogotá (2023). *Colegio distrital de Bogotá recibe sello Francófono por la Embajada de Francia*.
<https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/colegio-distrital-recibe-sello-francofono-por-la-embajada-de-francia>
- Aubin-Auger, I.; Mercier, A.; Baumann, L.; Lehr-Drylewicz, A.; Imbert, P.; Letrilliart, L. (2008) Introduction à la recherche qualitative. *Exercer* 84 (19), 142-5
- Banholzer, R. (2024). Le journal de bord : une aide à la décentration. *Alterstice*, 12(2), 23–34. <https://doi.org/10.7202/1114553ar>
- Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L’entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l’éducation. *Revue des sciences de l’éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Benoit, G. (2006). La motivation en situation d’apprentissage : les apports de la psychologie de l’éducation. *Revue française de pédagogie*, 155, 5-8. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/59> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.59>
- Berger, E., Mainardi, G., Galeandro, C., Crescentini, A. (2010) La triangulation au service de la recherche en éducation. *Actes du congrès de l’Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF) Actualité de la recherche en éducation et en formation*
- Brougère, G. (2016). Y a-t-il quelque chose de commun entre jeu loisir et jeu éducatif ? *Diversité : ville école intégration*, 183, pp.146-150. ffpal-03590401
- Brougère, G (2017). Qu’entendre par jeu dans l’enseignement et l’apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d’apprentissage, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, Vol.36 N°2. <https://doi.org/10.4000/apliut.5652>
- Catroux, M (2002) Introduction à la recherche-action : modalités d’une démarche théorique

centrée sur la pratique. *Les cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXI N° 3.

<http://journals.openedition.org/cahiersapliut/4276>

Colegio Integrado La Candelaria : Éducation dans et pour la diversité. *Construcción del PEI*.

<https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com/colegiointegradolacalendaria/gestion-pedagogia/construccion-del-pei/>

Colegio Integrado La Candelaria : Éducation dans et pour la diversité. *Reseña Histórica*.

<https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com/colegiointegradolacalendaria/nuestro-colegio/resena-historica/>

Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 112(2), 29-42. <https://doi.org/10.3917/geco.112.0029>

Florence Allard-Poesi, V. (2003). La Recherche-Action. Y. Giordano. *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*, EMS, 85-132. [hal-01490609](#)

Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations.

Pratiques, 163-183. <http://journals.openedition.org/pratiques/1732>

Kaire, S. (2016). Significant artifacts in schools: teacher and pupil perspectives. *Journal of Education Culture and Society*, 7(2), 131-149.

<https://jecs.pl/index.php/jecs/article/view/10.15503.jecs20162.131.149>

Köroğlu, Z. Ç., & Kimsesiz, F. (2023). Use of game-based teaching and learning to foster intercultural communication in English language education. *Handbook of research on fostering social justice through intercultural and multilingual communication*, 139-161.

Kourova, A., Salter, A., Pidberejna, I., & McDaniel, R. (2016). From Orlando to Russia: Cross-cultural communication through gamemaking. *Proceedings of the 34th ACM International Conference on the Design of Communication*, 1-8.

- Larochelle, M. & Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 5–19. <https://doi.org/10.7202/031697ar>
- Lefèvre, N (2012). L'entretien comme méthode de recherche. *Master 1 SLEC – Méthodes et techniques d'enquête*
- Mazacon Roca, B., Rojas Machado, M. E., Valle Delgado, V., & Zambrano Mazacon, J. (2019). Education in moral values for intercultural coexistence. *Revista Conrado*, 15(68), 214–221. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1007>
- Méziani, A (2009). Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE, *Synergies Algérie*, N°4, 265-272
- Montagne-Macaire, D (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <http://journals.openedition.org/rdlc/5071>.
- Morales, A (2014). Compétence interculturelle en classe de langue, *Synergies Mexique*, Iss 4. pp. 51-63
- Owczarek, D. (2020). The foreign language student as an ethnographer: language games and ethnographic techniques for enhancing the development of intercultural competence through studying foreign language culture. *Neofilolog*, 265-286.
- Poisson, Y (2011). La recherche qualitative en éducation. Presses de l'Université du Québec, Project MUSE. <https://dx.doi.org/10.1353/book15511>.
- Putri, W. M., & Handayani, S. (2022). Utilisation De Jeu Le Tour De Culture Comme Média D'apprentissage De Communication Interculturelle Étudiant Au 3eme À L'universite D'état De Semarang. *Didacticofrancia: Journal Didactique du FLE*, 11(2), 66-74. <https://doi.org/10.15294/didacticofrancia.v11i2.54406>
- Rodriguez Mendoza, E. (2023). La convivencia escolar en la educación, una revisión sistemática en países de América latina y el Caribe. *Sinergias Educativas*, 8(2). <https://doi.org/10.37954/se.v8i2.405>

- Sauvé, L., Renaud, L. & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89–107.
<https://doi.org/10.7202/016190ar>
- Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique, *Sciences du jeu*. <https://doi.org/10.4000/sdj.628>
- Tamim, A. (2020). Le questionnaire et l'entretien comme instruments de recherche. *Revue Linguistique Et Référentiels Interculturels*, 1(1), 52–57.
<https://doi.org/10.34874/IMIST.PRSM/liri-v1i1.21456>
- Tudor, I. (2001). Visions of the classroom, *The Dynamics of the Language Classroom* (pp. 104 - 123). Cambridge University Press.
- Valéau, P. & Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord : un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. *Recherches qualitatives*, 35(1), 76–100. <https://doi.org/10.7202/1084497ar>
- Van der Linden, E. (2006). Lexique mental et apprentissage des mots. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(1), 33-044.
- Von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21–27. <https://doi.org/10.7202/031698ar>
- Wagnon, S. (2017). Les jeux Decroly, prototypes des jeux éducatifs ?, *Carrefours de l'éducation n°43 (1)*, pp. 122-140, Armand Colin.
- Wilberschied, Lee F. Ph.D. (2015) "Intercultural Communicative Competence: Literature Review," *Cultural Encounters, Conflicts, and Resolutions*: Vol. 2: Iss. 1, Article 4. Available at: <https://engagedscholarship.csuohio.edu/cecr/vol2/iss1/4>
- Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergies Chine*, (5), 133-145.

- ZAREI, Hassan et SHAIRI, Hamid Reza . (2016). Besoins et risques du recours à la Langue Maternelle dans la classe du Français Langue Etrangère Cas d'études : l'Iran. *Etudes de Langue et Littérature Françaises*, 6(2), 125-138. doi: 10.22055/ellf.2016.11908
- Zhou, C., & Griffiths, C. (2011). Intercultural communicative competence. *English Language and Literature Studies*, 1(2), 113.
- Zidouri, C., & Kharroubi, D. S. (2021). Jouer la lexiculture en classe du FLE: Pour une approche ludico-interculturelle dans le secondaire algérien. *Ex Professo*, 6(2), 71-89.
<https://asjp.cerist.dz/en/article/168579>

10. Annexes

10.1. Annexe A : Fiches de Préparations

10.1.1. Annexe A1

FICHE pour les interventions aux institutions		
Durée d'application de cette fiche.		
Nombre de sessions ()		
Institution	Cours	Professeur du cours
École Intégrée La Candelaria	7ème	Olga Lucia

Type d'activité :

Jeu de l'oie de création propre par l'enseignant, qui a pour but de présenter aux élèves le vocabulaire général autour de la gastronomie, les points touristiques et les activités à faire dans les différents pays francophones. Sa relation avec le projet en cours se trouve dans la reconnaissance de la francophonie en dehors d'une perspective eurocentriste, basé sur l'interculturalité et sur l'apprentissage du lexique clé pour communiquer des idées liées au contexte communicatif du tourisme.

OBJECTIF pédagogique central :

Reconnaître et apprendre le vocabulaire autour du tourisme des pays francophones.

Autres OBJECTIFS :

Socio-culturel (? croyances/attitudes) <i>Optionnel</i>	Linguistique (? le FLE) <i>Nécessaire</i>	Actionnel (? Ce que les élèves vont faire)
Reconnaître l'utilisation de la langue française dans le monde.	Élargir le vocabulaire sur le tourisme aux pays francophones.	Participer activement dans le jeu proposé en suivant les règles préalablement établies.
Participation de la population		
Groupale (x)	En binômes ()	Individuelle ()

Rôles

Le stagiaire : stratégies à déployer + Matériels et ressources <u>Stratégies à déployer</u> - Emploi de cartes visuels afin d'aider les élèves à mieux comprendre le vocabulaire qui compose le jeu proposé. - Signes corporels pour mieux exprimer les phrases de préférence proposées.	Les élèves : leur RÉALITÉ Rapprocher aux élèves à l'apprentissage du vocabulaire à partir d'une approche communicative où ils puissent exprimer leur préférence et intérêt par rapport au contexte du tourisme francophone. Dans d'autres mots, la réalité de l'élève se visualise à travers la reconnaissance de son goût en tant que support pour communiquer une idée.
---	---

<u>Matériels et ressources:</u> - Jeu de l'oie d'élaboration propre par l'enseignant - Cartes visuels avec le vocabulaire clé pour le déroulement de l'activité.	
Développement méthodologique 1. Présentation des différentes cases et fiches qui composent le jeu de l'oie proposé. 2. Présentation aux élèves des phrases simples avec lesquelles ils peuvent exprimer la préférence par rapport aux plats, lieux et activités touristiques présentés. 3. Déroulement du jeu, mené en groupe avec tous les étudiants 4. Conclusion et recompilation, où l'enseignant révisera non seulement avec les élèves tout le vocabulaire présenté, mais aussi renforcera l'importance de reconnaître la langue française en tant que base de la francophonie dans le monde.	

Date d'application : 25 Avril

Proposition des cartes visuelles:

Cuisses de grenouille



**Nager dans une piscine
naturelle en Assinie, Côte
d'Ivoire.**



10.1.2. Annexe A2

FICHE pour les interventions aux institutions		
Durée d'application de cette fiche.		
Nombre de sessions ()		
Institution	Cours	Professeur du cours
École Intégrée La Candelaria	6ème	Olga Lucia

Type d'activité :

Développement d'un atelier écrit composé par deux parties:

1. Reconnaissance et localisation des pays francophones dans la carte du monde
2. Exercice collaboratif groupal pour exprimer les goûts et les préférences à partir du vocabulaire abordé dans la séance précédente.

OBJECTIF pédagogique central :

Réviser et renforcer le vocabulaire autour du tourisme des pays francophones et l'expression des idées sur les goûts et les préférences propres.

Autres OBJECTIFS :

Socio-culturel (☑ croyances/attitudes) Optionnel	Linguistique (☑ le FLE) Nécessaire	Actionnel (☑ Ce que les élèves vont faire)
Reconnaître l'utilisation de la langue française dans le monde, à cause du phénomène de la colonisation.	Enrichir le vocabulaire sur les pays francophones et les expressions des goûts et des préférences.	Participer activement dans l'activité proposé en suivant les règles préalablement établies.
Participation de la population		
Groupale (x)	En binômes ()	Individuelle (x)

Rôles	
Le stagiaire : stratégies à déployer + Matériels et ressources <u>Stratégies à déployer</u> - Révision du vocabulaire abordé dans la séance précédente et son application dans des des activités écrites et collaboratives. <u>Matériels et ressources:</u> - Atelier écrit de création propre	Les élèves : leur RÉALITÉ Rapprocher les élèves à l'apprentissage du vocabulaire à partir d'une approche communicative où ils puissent exprimer leur préférence et intérêt en employant du vocabulaire abordé précédemment. On se concentre sur une chaîne d'activités basés sur la révision continue du vocabulaire, à partir des besoins d'apprentissage des élèves.

Développement méthodologique

1. Révision générale du vocabulaire sur les expressions des goûts et intérêts, aussi bien que des pays francophones présentés dans la séance précédente.
2. Développement de la première partie de l'atelier écrit avec de l'aide du stagiaire : La carte du monde francophone.
3. Développement de la deuxième partie de l'atelier écrit de manière interactive et collaborative, avec la participation du stagiaire et de l'enseignante titulaire.
4. Conclusion et recompilation, où l'enseignant révisera avec les élèves tout le vocabulaire présenté. En plus, on partagera les réponses données pour le remplissage de la deuxième partie de l'atelier écrit : "Trouves quelqu'un qui..."

Date d'application: 2 Mai

10.1.3. Annexe A3

FICHE pour les interventions aux institutions		
Durée d'application de cette fiche.		
Nombre de sessions ()		
Institution	Cours	Professeur du cours
École Intégrée La Candelaria	6ème	Olga Lucia

Type d'activité :

Activité groupale de révision du vocabulaire autour des pays francophones et l'expression orale des intérêts et des goûts.

OBJECTIF pédagogique central :

Mettre en pratique dans le discours oral le vocabulaire autour du tourisme des pays francophones et l'expression des idées sur les goûts et les préférences propres.

Autres OBJECTIFS :

Socio-culturel (☐ croyances/attitudes) Optionnel	Linguistique (☐ le FLE) Nécessaire	Actionnel (☐ Ce que les élèves vont faire)
Reconnaître l'utilisation de la langue française dans le monde.	Réviser et renforcer le vocabulaire appris autour des pays francophones et les expressions d'intérêt et des goûts.	Employer le vocabulaire de manière orale.
Participation de la population		
Groupale (x)	En binômes ()	Individuelle ()

Rôles	
Le stagiaire : stratégies à déployer + Matériels et ressources <u>Stratégies à déployer</u> - Emploi des fiches numériques pour faciliter l'appréhension de l'information de la part de tous les élèves. <u>Matériels et ressources:</u> - Diaporama de création propre.	Les élèves : leur RÉALITÉ Rapprocher les élèves à l'apprentissage du vocabulaire à partir d'une approche communicative où ils puissent exprimer leur préférence et intérêt en employant du vocabulaire abordé précédemment. On se concentre sur une chaîne d'activités basés sur la révision continue du vocabulaire qui s'avère importante pour arriver au niveau du discours oral.

Développement méthodologique

1. Révision du vocabulaire des pays francophones en employant la carte du monde.

2. Compétition ludique groupale de localisation des pays dans la carte, à partir de l'atelier écrit développé dans la séance précédente.
3. Socialisation orale des réponses de l'atelier "Trouves quelqu'un qui..." où les élèves réviseront les expressions des goûts et intérêts et les emploierons de manière orale.
4. Conclusion et recompilation, où l'enseignant révisera avec les élèves tout le vocabulaire présenté en donnant des exemples propres.

Date d'application: 9 Mai et 16 Mai

10.1.4. Annexe 4

FICHE pour les interventions aux institutions		
Durée d'application de cette fiche.		
Nombre de sessions ()		
Institution	Cours	Professeur du cours
École Intégrée La Candelaria	6ème	Olga Lucia

Type d'activité :

Activité de jeu de rôle au tour de l'adoption du rôle des journalistes pour développer un entretien à un invité international.

OBJECTIF pédagogique central :

Comprendre et formuler des questions simples sur l'information personnelle, les habitudes, les goûts et les préférences d'une personne étrangère.

Autres OBJECTIFS :

Socio-culturel (☑ croyances/attitudes) Optionnel	Linguistique (☑ le FLE) Nécessaire	Actionnel (☑ Ce que les élèves vont faire)
Reconnaître l'utilisation de la langue française pour pouvoir communiquer des idées avec des personnes issues d'un origine différent au propre.	Réviser et renforcer le vocabulaire appris autour des pays francophones et les expressions d'intérêt et des goûts pour poser des questions.	Employer le vocabulaire appris dans les séances précédentes pour poser des questions simples.
Participation de la population		
Groupale (x)	En binômes ()	Individuelle ()

Rôles	
Le stagiaire : stratégies à déployer + Matériels et ressources <u>Stratégies à déployer</u> - Montrer aux élèves des formules pour poser des questions librement, en suivant le modèle enseigné. <u>Matériels et ressources:</u> - Tableau blanc	Les élèves : leur RÉALITÉ Rapprocher les élèves à l'emploi du vocabulaire appris dans les séances précédentes pour l'appliquer dans un échange communicatif réel avec une personne étrangère. On vise à promouvoir plus d'engagement à travers d'un jeu de rôle avec un objectif de communication pratique et tangible.

Développement méthodologique

1. Exposition des données personnelles de l'invité.

2. Explication des formules pour poser des questions au tour des habitudes, traditions, goûts et préférences.
3. Surveillance de la part du stagiaire lors de la création des questions de la part des élèves.
4. Socialisation des questions créées.

Date d'application: 30 mai

10.2. Annexe B : Entretien avec l'enseignante titulaire

1. Le projet institutionnel de l'école est ciblé à la promotion du tourisme et du patrimoine, considérez-vous que ce sont des éléments aussi bien importants à aborder dans la salle de FLE ?

= Oui, en fait, le programme de français a été conçu autour des questions de tourisme et de patrimoine. Au lycée, il existe un groupe appelé *cuenta candelaria*, composé d'élèves qui se préparent, contre la montre, à effectuer des visites guidées de la localité lorsque d'autres écoles viennent, et ils l'ont fait en espagnol et en français.

2. De quelle manière pourrait-on intégrer le tourisme dans la salle de classe de FLE ?

= Avec les bases théoriques que certaines classes sont en train d'acquérir où ces thèmes spécifiques de routes sont pris, le tourisme a été intégré, de plus, l'enseignante de *Catedra Candelaria* à l'école primaire effectue une partie de ses cours en français.

3. Est le jeu contemplé dans la préparation de séances de la classe de FLE?

= Bien sûr, le jeu fait partie intégrante de toute classe et, je pense, de toute matière, En français, selon le groupe ou le cycle, on met en place des activités centrées sur le sujet à traiter à ce moment-là, comme Simon dit, identifier la prononciation et les couleurs, entre autres.

4. Il existe un cadre théorique centré sur l'intégration de l'apprentissage d'une langue étrangère avec l'apprentissage de la culture de telle langue. De quelle manière l'apprentissage des aspects culturels sont-ils contemplés dans les séances de FLE ?

= Nous envisageons sérieusement d'inclure les aspects culturels dans les programmes d'études.

Proposition de codage

L'entretien présenté a été développé de manière écrite avec l'enseignante titulaire de l'école à cause de quelques contraintes qu'on a eu à affronter pour la mener à bien. Il faut souligner que cet entretien a été préparé justement en considérant les catégories de base de la recherche liées aux concepts qui font partie du cadre théorique proposé : *Compétence Communicative Interculturelle* et *jeu éducatif*. Les catégories choisies ont été identifiées dans les réponses fournies par l'enseignante à partir de l'emploi des conventions pour bien les différencier à travers des codes de couleurs. Nous avons employé la couleur jaune pour la *Compétence Communicative Interculturelle* et la couleur bleue pour le *Jeux éducatif*.

Par rapport au concept de *Compétence Communicative Interculturelle*, on peut constater que la composante culturelle est fréquemment réduite à l'activité touristique liée au développement des visites guidées, mais sans bien réfléchir aux tours des éléments tels que comportements, croyances ou traditions qui peuvent varier entre le contexte local des élèves et celui des pays francophones. En plus, bien que l'école envisage l'interdisciplinarité avec l'intégration du tourisme, il faudrait aussi étendre cette interdisciplinarité à un apprentissage plus conscient de la langue française en ce qui concerne son utilisation encadrée dans une culture différente à la colombienne, puis que c'est un aspect qui est en cours de discussion encore au niveau curriculaire dans l'institution.

À propos du concept de *jeu éducatif*, bien qu'il est mis en valeur en tant que pilier pour le déroulement d'un cours, il est généralement lié à l'apprentissage de vocabulaire ou la suivi des instructions et commandes, ce qui empêche qu'il soit approfondi suffisamment pour avoir une approche plutôt communicative. Cela pourrait être fourni avec des jeux concentrés sur l'expression de phrases simples qui puissent permettre aux élèves d'exprimer leur intérêt.

10.3. Annexe C : Questionnaire

A lo largo del año escolar, has participado en diferentes actividades propuestas por el profesor practicante. A continuación, encontrarás un grupo de afirmaciones sobre estas actividades y diferentes aspectos relacionados a ellas. Colorea el emoji de acuerdo con tu opinión para cada una de estas afirmaciones.

1. Los juegos y actividades lúdicas me permitieron aprender vocabulario de forma más sencilla.



2. Puedo decir de dónde soy yo y de dónde son los demás utilizando el vocabulario de los países.



3. Puedo decir lo que me gusta y lo que no me gusta.



4. Pude emplear el vocabulario para interactuar con el invitado extranjero.



5. Sentí interés por participar en los juegos y actividades lúdicas.



6. Respetar al otro es muy importante durante un juego.



7. Sentí interés por aprender sobre la cultura francófona.



8. Respetar a una persona extranjera es importante para comunicarse correctamente.



10.4. Annexe D : Artefacts des ateliers écrits

10.4.1. Annexe D1. Trouves quelqu'un qui...

JEU EN GROUP : TROUVES QUELQU'UN

Trouves quelqu'un qui...
1. Quelqu'un qui n'aime pas le brocoli.
2. Quelqu'un qui aime le français.
3. Quelqu'un qui aime marcher sur les montagnes.
4. Quelqu'un qui n'aime pas le fromage.
5. Quelqu'un qui déteste le chaud.
6. Quelqu'un qui déteste le froid.
7. Quelqu'un qui peut mentionner 3 pays francophones.
8. Quelqu'un qui adore le poulet.
9. Quelqu'un qui préfère la plage au lieu de la montagne.
10. Quelqu'un qui préfère la montagne au lieu de la plage.
11. Quelqu'un qui adore voyager.
12. Quelqu'un qui peut répondre : la Tanzanie, la Côte d'Ivoire et le Niger font partie du continent
13. Quelqu'un qui n'aime pas les musées.
14. Quelqu'un qui aime les musées.
15. Quelqu'un qui déteste la nourriture acide.
16. Quelqu'un qui adore la nourriture acide.
17. Quelqu'un qui préfère la Colombie au lieu de la France.
18. Quelqu'un qui connaît une personne étrangère
19. Quelqu'un qui aime la musique colombienne.
20. Quelqu'un qui est d'une ville différente à Bogota.

10.4.2. Annexe D2. La Carte du Monde Francophone

