

**Les jeux comme stratégie didactique pour améliorer la compréhension et l'expression
orale en classe de FLE.**

Valentina Moreno Mora

**Mémoire réalisé en vue de l'obtention du diplôme :
Licence en Espagnol et Langues Étrangères : Anglais et Français**

Conseillère:

Lizeth Donoso Herrera, Ph.D

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Bogotá D.C., Colombia

2024

*À la lumière de ma vie : mes parents Diana et Francisco,
et mon chat Odín.*

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers mes parents, dont l'énorme capacité d'amour constitue le plus grand réseau de soutien qu'une personne puisse avoir.

Je remercie profondément ma conseillère et professeure, Lizeth Donoso, qui a guidé chaque étape de ce processus avec une bienveillance et une sagesse inestimable.

J'aimerais également adresser mes remerciements à mes professeurs de français parce qu'ils n'ont seulement éveillé en moi l'amour pour la langue française, mais ils m'ont aussi montré, à travers leur exemple, ce qu'il signifie d'être un enseignant exceptionnel, au point de vouloir suivre leurs traces.

Je remercie aussi mes élèves, car ils m'inspirent chaque jour à suivre ma passion pour l'enseignement et me font comprendre à quel point notre travail ensemble est essentiel.

Enfin, un grand merci à Tatiana G, Tatiana B et Daniel C, qui ont été mon refuge et mon soutien inconditionnel.

Résumé

Cette recherche-action, née de la nécessité de promouvoir l'utilisation communicative du FLE (français langue étrangère) et de développer les compétences orales, vise à explorer l'impact des jeux sur l'expression et la compréhension orales des élèves de dixième année (10-02) de l'école intégrée La Candelaria campus A. Pour ce faire, elle cherche à répondre la question : De quelle façon une proposition pédagogique par les jeux peut-elle favoriser l'expression et la compréhension orales des apprenants de dixième année (10-02) à l'école intégrée La Candelaria campus A ? Dans l'objectif d'y répondre, cette recherche a mis en œuvre une série de jeux (créés et/ou adaptés) ayant pour but de mobiliser l'application des connaissances linguistiques lors des cadres des situations proches de la vie réelle. Les résultats sont issus de l'analyse interprétative de données qualitatives (journaux de bord, entretiens, sondages, enregistrements audios, entre autres) et de leur analyse interprétative. Ces résultats, soulignent à la fois une progression dans ces compétences ainsi que des défis et des considérations pour les futures recherches intéressées par ce sujet.

Mots clés

Jeux, compréhension orale, expression orale, FLE

Abstract

This action research, stemming out of the need to promote the communicative use of FFL (French as a foreign language) and to develop oral skills, aims to explore the impact of games on the oral expression and comprehension of tenth-grade students (10-02) at La Candelaria Integrated School, campus A. To this end, it seeks to answer the question: How can a pedagogical approach using games enhance the oral expression and comprehension of tenth-grade students (10-02) at La Candelaria Integrated School, campus A? In order to address this question, the research implemented a series of games (created and/or adapted) aimed at encouraging the application of linguistic knowledge in situations close to real life. The results are based on the interpretative analysis of qualitative data (field notes, interviews, surveys, audio recordings, among others) and their interpretative analysis. These results highlight both progress in these skills as well as challenges and considerations for future research on this topic.

Keywords

Games, oral comprehension, oral expression, FFL.

Table de matières

Approche du problème.....	1
Problématique.....	1
Justification du problème	4
Délimitation et formulation du problème.....	5
<i>Question de recherche</i> :.....	5
<i>Objectif général</i> :.....	5
<i>Objectifs spécifiques</i> :.....	5
Antécédents.....	6
Cadre théorique.....	11
Le jeu comme stratégie didactique.....	11
Le jeu éducatif	12
La place des jeux en classe de FLE	13
Expression orale	14
Compréhension orale.....	15
L’approche communicative dans l’enseignement de langues.....	17
Modèle d’apprentissage significatif	20
Cadre méthodologique	22
Type de recherche : qualitative	22
Approche de recherche : recherche-action	23
Catégories d’analyse	25
Outils et techniques de collecte de données	27
<i>Observations</i>	27
<i>Journal de bord</i>	28

<i>Sondage</i>	29
<i>Groupes focaux</i>	29
<i>Entretien semi-directive</i>	30
<i>D'autres donnés</i>	30
L'analyse des données.....	31
Participants	31
Caractérisation locale et institutionnelle	32
Caractérisation de la population scolaire	32
Diagnostic de la situation linguistique de la population scolaire.....	35
Considérations éthiques.....	37
Le rôle du chercheur.....	37
Proposition Pédagogique	37
Objectifs de la proposition	39
Phases de la proposition	39
Types de jeux utilisés lors de ce projet.....	40
Organisation thématique de l'intervention.....	42
Résultats.....	44
Compréhension orale.....	48
Expression Orale	55
Approche communicative	63
Pertinence de l'usage des jeux pour la compréhension et expression orale.	67
Conclusions.....	71
Limitations	74
Recommandations.....	74
Références.....	77

Annexes.....	84
Sondage professeur	84
Annexe C : modèle groupe focal.....	88
Annexe D : modèle entretien semi directif.....	89
Annexe E : enregistrements audios des interactions des élèves.....	90
Annexe F : avis du locuteur natif	90
Annexe G : grille d’auto-évaluation.....	90
Annexe H : codage	90
Annexe I : questionnaire d’informations personnelles des élèves	91
Annexe J : preuve diagnostique	1
Annexe K : Formulaire de consentement et de traitement des données.....	1

Liste de tableaux

Tableau 1. <i>Liste d’antécédents</i>	6
Tableau 2. <i>Catégories d’analyse partie I</i>	25
Tableau 3. <i>Catégories d’analyse partie II</i>	26
Tableau 4. <i>Organisation thématique de l’intervention</i>	42
Tableau 5. <i>Contextualisation et codes des jeux</i>	45
Tableau 6. <i>Réactions des élèves après l’écoute</i>	60
Tableau 7. <i>Avis du locuteur natif des audios des élèves</i>	61
Tableau 8. <i>Commentaires des élèves par rapport à la prononciation</i>	62
Tableau 9. <i>Postulats de l’approche communicative</i>	63

Liste de figures

Figure 1. <i>Fonctionnement de l'apprentissage significatif</i>	21
Figure 2. <i>Image du manuel utilisé lors des cours</i>	38
Figure 3. <i>Prise de notes du jeu B.2</i>	50
Figure 4. <i>Suivi des instructions</i>	51
Figure 5. <i>Prise des notes de l'orale lors du jeu « les serveurs et les clients »</i>54
Figure 6. <i>Problématique avec les partitifs pluriels</i>	57

Approche du problème

Problématique

L'école Intégrée la Candelaria est une des écoles qui appartient à la « Red de colegio Francofono », ce qui signifie, en premier lieu, qu'elle propose l'enseignement de français comme langue étrangère et, en deuxième lieu, qu'elle reçoit le soutien de l'Ambassade de France, l'Alliance Française, et l'Institut Français de Colombie. Cette distinction est importante parce que la majorité des écoles en Colombie se concentrent sur l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère. C'est la raison pour laquelle, il y a un bon nombre de projets dédiés à l'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère tels que le Programme National de Bilinguisme (2019), Les Lignes Directrices Standard Pour Les Projets de Renforcement de L'anglais (2016), entre autres ; mais, ils existent peu de projets autour du français comme langue étrangère.

Cela dit, dans cette école, les élèves suivent des cours de français de la primaire au secondaire, avec 3 heures de cours par semaine, plus 1 heure de Cátedra Calendaria, une matière enseignée en français et centrée sur le tourisme et le patrimoine. D'ailleurs, l'école essaye de suivre le curriculum suggéré pour l'apprentissage et l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE) qui établit que « Le français dont auront besoin les étudiants (...) est une langue de communication qui leur permettra de comprendre un message écrit ou audio en français et d'échanger, par écrit ou oralement, avec un locuteur francophone partout dans le monde ». (Colombia Aprende, 2024).

Cependant, malgré les efforts consacrés à l'enseignement du français, la progression dans l'apprentissage de cette langue ne se développe pas comme attendu. Il faut mentionner qu'il y a

une affectation majeure concernant les compétences de compréhension et d'expression orale des élèves du cours de 10^{ème} année, dont une des conséquences est l'impasse de l'utilisation de la langue cible pour communiquer.

Cette affirmation provient des observations des cours et de la preuve diagnostique appliquée où il est montré que élèves rencontrent des difficultés à comprendre et à répondre de manière orale à des questions simples ou à des conversations élémentaires en français. De façon générale, leurs réponses sont souvent courtes et impertinents avec le contexte, voire inexistantes dans la plupart des cas. Cela témoigne donc, d'une compréhension et une expression superficielle de la langue orale par rapport au niveau de compétence attendu pour les cours du 10^{ème} année, qui de plus, ont suivi préalablement d'autres cours de français. Ceci dit, il faut alors préciser à ce moment, que la population de cette étude n'atteigne même pas le niveau a1.1 dans l'oralité. Toutefois, il convient de mentionner que les élèves semblent avoir des meilleures compétences par rapport à l'écriture et à la lecture puisque leur capacité à comprendre et à rédiger des phrases est meilleure, bien que des erreurs d'orthographe et de grammaire puissent encore être présentes.

En effet, la situation décrite expose une méconnaissance, voire une absence, de l'oralité et du langage parlé dans les cours de français puisqu'à un niveau minimum, les élèves devraient être capables de reconnaître et de s'exprimer avec des mots et des expressions utilisés dans des contextes quotidiens et sur des sujets personnels, leur permettant aussi de comprendre des idées simples, comme le prévoit le Conseil d'Europe dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001). Cette situation empêche aussi les apprenants d'utiliser la langue à des fins communicatives. À ce sujet, Reyzabal (1993) affirme que la communication intégrale requiert une maîtrise de l'oralité en ajoutant aussi qu'elle « représente (...) une plus grande

fréquence d'utilisation (beaucoup de gens n'écrivent presque jamais, mais tout le monde parle, à l'exception (...) de certaines personnes ayant des problèmes particuliers) » (p.5). Dans ce sens et, d'après Cova (2012), pour être en mesure de produire et de répondre aux messages, il est ainsi nécessaire de comprendre et d'écouter.

Cela dit, bien que l'enseignement à l'école tente de suivre le curriculum suggéré qui vise à ce que les étudiants utilisent la langue dans des situations réelles de communication, c'est-à-dire de manière fonctionnelle et selon une approche communicative, il reste encore des insuffisances.

Quant aux racines des problématiques que nous avons identifiées précédemment, elles peuvent être attribuées en grande partie à deux raisons : tout d'abord, nous trouvons que les élèves jouent un rôle traditionnel dans leur processus d'apprentissage. D'après nos observations, dans la salle de classe, les élèves se retrouvent souvent cantonnés à des postes de lecteurs et d'écrivains passifs, ce qui limite leur interaction active avec la langue parce que leur relation avec le français se réduit fréquemment à la recherche de traductions, à l'apprentissage de mots et d'expressions de manière isolée, en vue de les transcrire dans leur cahier pour obtenir une note. En effet, cette approche ne favorise pas le développement intégral de la langue car elle se concentre principalement sur l'accumulation d'éléments linguistiques isolés et pas sur l'application des connaissances dans des situations réelles de communication.

D'un autre côté, concernant les activités proposées pendant les cours, nous trouvons qu'elles n'incitent pas les élèves à utiliser la langue française pour communiquer. Cela veut dire que les occasions de mettre en pratique les compétences de compréhension et d'expression orale font défaut. En conséquence, cette carence a compromis le caractère significatif et communicationnel de l'apprentissage, puisque l'absence d'interactions authentiques entrave le

développement d'une compétence linguistique véritablement opérationnelle. Ainsi, en étant immergés dans ces dynamiques, ce n'est pas possible que les élèves acquièrent les compétences et la confiance nécessaire pour s'exprimer par la langue cible.

Justification du problème

La situation préalablement décrite, indique que lors du processus d'enseignement-apprentissage du français à l'école la Candelaria, l'accent est mis sur des aspects tels que la grammaire et la mémorisation, au détriment des compétences orales (expression et compréhension). Dans cette perspective, des pratiques éducatives qui accordent également de l'attention aux compétences orales (sans négliger pour autant les compétences en compréhension et production écrite) et qui promeuvent la communication sont nécessaires.

En raison de cela, nous avons pris soin de développer un projet basé sur le jeu, conçu comme une stratégie didactique qui vise à développer les compétences orales et à promouvoir l'usage communicatif de la langue cible par l'approche communicative tel que recommandé par le curriculum suggéré pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

L'intérêt à encourager les compétences orales, est attribué, ainsi, au fait que ces deux compétences sont essentielles pour mobiliser la langue à des fins communicatives puisque « c'est dans l'interaction avec des partenaires sociaux compétents que l'enfant construit peu à peu pour son propre compte cet ensemble préexistant de savoirs conventionnels, qui marque son accession progressive » (Bange, 1992, p.54).

Ainsi, il est important de souligner que le choix de cette stratégie découle d'une démarche de recherche qui a impliqué des observations d'interactions, la réalisation d'un sondage et la collecte des impressions des élèves. L'application de ces outils nous a permis d'identifier le jeu

comme une stratégie didactique pertinente servant à renforcer le caractère communicatif de la langue, à transformer et à documenter les moments clés dans la compréhension et l'expression orale des élèves.

Par ailleurs, d'autres compétences telles que l'empathie, la créativité et la résolution de problèmes, sont également susceptibles d'être implicitement développées à travers l'utilisation des jeux dans l'enseignement. Dans cette optique, ce projet s'adhère à une perspective qui favorise le développement humain et la formation intégrale des élèves. Donc, en accord avec ce qui précède, l'approche de ce projet s'est inscrite aussi dans la perspective du PEI de l'école, lequel est : « Desarrollo humano con énfasis en comunicación y convivencia » (Colegio Integrada la Candelaria, 2021).

Délimitation et formulation du problème

Question de recherche :

De quelle façon une proposition pédagogique par les jeux peut favoriser l'expression et la compréhension orale des apprenants de dixième année (10-02) en contre-jour de l'école Intégrée La Candelaria campus A?

Objectif général :

Explorer l'impact des jeux sur l'expression et la compréhension orale des élèves de 10ème année (10-02) de l'école intégrée la Candelaria campus A.

Objectifs spécifiques :

1. Analyser l'influence du jeu dans la compréhension et expression de l'oral des apprenants.

2. Réfléchir sur la pertinence de l'usage du jeu pour l'apprentissage du français notamment dans les compétences d'expression et compréhension orale.

3. Analyser la façon dont une proposition pédagogique basée sur les jeux peut promouvoir la communication en FLE selon les postulats de l'approche communicative.

Antécédents

L'intégration des jeux en salle de classe pour l'enseignement des langues étrangères a suscité l'intérêt en raison de son potentiel à renforcer les compétences linguistiques et communicatives des apprenants. De même, quelques études ont été menées pour évaluer l'impact des jeux sur l'apprentissage d'une langue étrangère en ce qui concerne spécifiquement la compréhension et la production orale, comme ceux conçus par Leboukh (2009), Llanos (2015), De La Garza (2016), Mulnet (2019) et Cantú (2021). Ces recherches ont mis en évidence la manière de concevoir des projets par les jeux et ses effets sur la communication et les compétences orales, ainsi que certaines considérations et défis à prendre en compte pour les futures recherches intéressées par le sujet.

Alors, dans l'intention de nous familiariser avec ces études qui permettent de mieux comprendre la place des jeux dans la production et compréhension orale, nous allons les présenter de façon détaillée ci-dessous. Cependant avant de continuer, il est important de mentionner que la recherche sur ce sujet demeure relativement limitée. C'est dû au fait qu'il y a une grande quantité d'études qui parlent des bénéfices des jeux de manière générale, mais il n'y a pas autant des recherches portant sur les effets sur la compréhension et l'expression orale.

Tableau 1. Liste d'antécédents.

Auteur (e)(s)	Titre	Institution	Année	Population
----------------------	--------------	--------------------	--------------	-------------------

Leboukh Melle	Libérer l'expression orale de l'apprenant dans un processus d'enseignement apprentissage du FLE par le biais des jeux communicatifs. Cas des apprenants de 5ème AP.	Université El Hadj Lakhdar	2009	5 ^{ème} année (primaire)
Llanos Villabon	Desarrollo de las habilidades audio-orales en francés a través de actividades lúdicas.	Universidad Libre de Colombia	2015	1 ^{ère} année (primaire)
De la Garza Casandra	El uso del juego educativo como recurso en la enseñanza de la expresión oral de la lengua francesa.	Universidad Pedagógica Nacional / Université De Bourgogne.	2016	7 ^{ème} année (secondaire)
Mulnet Sandra	Jouer pour communiquer : l'utilisation du jeu en classe de FLE au Brésil pour favoriser l'expression orale	Université Grenoble Alpes	2019	Étudiants universitaires
Cantú Maria Fernanda	La gamificación como motivador en el aprendizaje de una segunda lengua.	Tecnologico de Monterrey	2021	Apprenants de 7 à 14 ans

Source : *élaboration propre.*

Tout d'abord, le travail de Leboukh (2009) a mis en évidence, à travers l'analyse des effets des jeux sur l'interaction verbale, que les activités ludiques ont permis aux élèves de réactiver leurs connaissances linguistiques par le biais des échanges oraux et de l'accès à l'imagination. Ce travail a été développé avec une population de l'école primaire (5ème année) à l'aide d'une unité didactique conçue pour répondre aux besoins linguistiques et d'interaction identifiés chez les participants (peur des erreurs, prise de parole). De même, une grille d'évaluation a été utilisée pour évaluer la réussite et le progrès des élèves. Les résultats ont montré que, lorsque les apprenants jouaient, ils alternaient la parole de la même manière que nous faisons habituellement au sein des situations communicatives authentiques. Cela démontre, ainsi, qu'il y a eu non seulement un apprentissage individuel, mais également collectif, tant sur le plan social que linguistique.

L'étude menée par Mulnet (2019) avec des étudiants majoritairement universitaires suivant des cours de français de niveau intermédiaire I, II et III, et qui visait à déterminer comment les jeux en classe de FLE pouvaient favoriser la communication orale des élèves et leur prise de parole, a montré des résultats similaires. Cette recherche s'est appuyée sur une démarche de recherche-action, et pour obtenir les résultats, la chercheuse a analysé les interactions verbales des apprenants avant et après la mise en œuvre d'une unité didactique, dans laquelle à chaque séance un jeu basé sur la compréhension et l'expression orale avait lieu. Ainsi, elle a analysé des questionnaires envisageant à découvrir si les jeux ont incité aux élèves de prendre la parole en français.

Ayant mentionné cela, dans cette étude on a constaté que les jeux permettaient aux apprenants de se sentir un peu plus à l'aise pour communiquer oralement et que leur motivation les avait incités à parler malgré leur timidité. Le fait de pratiquer par le biais du jeu avait également permis de réduire l'anxiété. Toutefois, les élèves manquaient de vocabulaire, et la grammaire était le composant le plus difficile lorsqu'il s'agissait de parler. Alors, cette recherche nous a permis également de prévoir certaines considérations à prendre en compte dans le cadre de ce projet : a) encourager l'utilisation appropriée du vocabulaire par le jeu et b) encourager l'utilisation appropriée de la grammaire par le biais de la rétroaction pendant les jeux. D'ailleurs, l'auteure a souligné un autre aspect qui a été pris en compte dans ce projet : les jeux doivent être ludiques car s'ils ont l'air d'être purement pédagogiques, les élèves ne se sentiront pas à l'aise et ne bénéficieront pas de l'apprentissage.

De La Garza (2016), de son côté, a signalé dans son étude avec des apprenants de deuxième année de secondaire, l'importance de travailler la prononciation. De cette manière, en parlant de la manière dont l'utilisation de jeux didactiques peut soutenir le développement de

l'expression orale en français, la chercheuse met en avant que même si les élèves ont fait du progrès dans leur expression orale grâce aux jeux, il demeure crucial de travailler la prononciation et la phonétique à travers ces activités ludiques, parce que ces aspects sont souvent des obstacles à une communication efficace.

Or, contrairement à la difficulté retrouvée dans l'étude conçue par Mulnet (2019), dans cette recherche, il a été mis en relief que grâce aux jeux les élèves ont appris les règles de la langue de manière plus durable, puisqu'ils se sont impliqués dans le processus et ont ressenti que ce qu'ils faisaient avait un sens réel. De plus, De La Garza (2019) a trouvé qu'à travers le jeu, les élèves ont pu améliorer non seulement leur expression orale, mais aussi d'autres compétences telles que l'écriture, la compréhension auditive et les relations sociales.

Concernant l'organisation du plan de travail lors du processus d'enseignement du FLE, Llanos (2015) a utilisé une unité didactique axée sur le jeu dans un travail de recherche qui consistait à favoriser le développement des compétences audio-orales en français chez des apprenants de premier année scolaire. La mise en place de l'unité didactique, laquelle a été organisée en 3 étapes, a permis d'instaurer un ordre logique dans l'enseignement des thèmes proposés pour le cours de français, et en même temps a facilité une amélioration des compétences de production et de compréhension orale chez les élèves. Cela nous démontre que pour un processus d'enseignement, il faut compter sur un « outil » qui nous donne la possibilité d'interagir avec les contenus d'une manière organisée et progressive.

Il est ainsi important de parler de l'importance de la motivation envers la langue étrangère, même si le présent projet ne s'y concentre pas. Cela est dû au fait que la motivation influence l'effort que les apprenants consacrent à leur processus, ainsi que leur niveau de participation et leur performance. C'est pour cela que nous citons le travail écrit par Cantú

(2021), une recherche sur la gamification en tant qu'outil pour augmenter la motivation dans l'enseignement d'une langue seconde en cours particuliers de langues étrangères (avec de population débutante âgée entre 7 à 14 ans). Ce travail s'est appuyé sur l'enquête de Gardner (1985), qui identifie quatre facteurs essentiels à prendre en compte lors des interactions en classe et qui aident à prédire les résultats de l'apprentissage d'une langue étrangère : l'intégration, l'attitude envers l'apprentissage, la motivation et l'anxiété.

Après l'intervention, l'application d'un pre et post-test, et l'analyse de l'impact du projet a l'aide de l'enquête, il a été démontré que la pression, le stress, et l'inhibition avaient diminué chez les élèves. C'est parce qu'un environnement ludique et plaisant a été favorisé et les apprenants, par conséquent, ont montré plus de disposition et d'engagement. De surcroît, il a été constaté que les jeux ont promu, d'un côté, la communication dans la langue cible, et d'autre côté, le développement de compétences en relations interpersonnelles.

Les études précédemment présentées sont précieuses pour ce projet car elles indiquent que malgré les difficultés rencontrées, l'apprentissage d'une langue par le biais de jeux à un grand potentiel dans le terrain de la compréhension et de l'expression orale, ayant en même temps un impact positif sur la motivation et la communication des élèves.

Enfin, les défis soulevés par les recherches citées nous ont offert l'opportunité de développer, préalablement, des stratégies dans le but de réduire et/ou prévoir des difficultés dans le présent projet. De cette manière, nous avons appris qu'il est important de travailler sur la grammaire, le vocabulaire et la phonétique pour que les apprenants se sentent plus confiants lorsqu'ils parlent. Les antécédents ont montré également une façon pertinente de mettre en œuvre des jeux en classe pour l'apprentissage du français (et qui a été pris en compte pour

l'élaboration de ce travail) : l'utilisation d'une structure qui permet de suivre une séquentialité ordonnée et structurée permettant d'avoir une progression et une évolution.

Cadre théorique

Dans le cadre de cette étude, nous avons exploré de quelle façon les jeux, en tant que stratégie didactique, favorisent la communication, la production et la compréhension orale. Alors, pour mieux comprendre les concepts clés liés à cette étude, nous allons fournir des définitions de termes tels que « jeu en tant que stratégie didactique (y compris la place du jeu dans la classe du FLE et jeu éducatif) ». Nous allons également présenter et analyser des concepts tels que « expression orale », « compréhension orale » et « approche communicative », parce que ce sont des éléments centraux de notre analyse. Enfin, nous allons voir le « modèle d'apprentissage significatif », étant donné que nous cherchons à ce que ce qui est enseigné ait de la pertinence pour les élèves et qu'ils puissent donner un sens à leur apprentissage.

Le jeu comme stratégie didactique

Étant donné que le jeu, dans ce projet, se conçoit comme une stratégie, nous explorons de manière générale ce qui est une stratégie didactique, et ensuite, nous explorons le jeu comme stratégie didactique. En suivant cet ordre, Feo (2010) définit les stratégies didactiques comme les démarches et procédures par lesquelles les enseignants organisent consciemment leurs actions afin d'atteindre des objectifs prédéterminés dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces stratégies doivent donc s'ajuster aux besoins des participants. Dans cette recherche, ce sont des actions et activités élaborées et planifiées par l'enseignant avec l'intention de faciliter l'apprentissage chez les élèves.

En ce qui concerne le jeu comme stratégie didactique, Meguenni (2015) propose que le jeu, en tant qu'« stratégie didactique » est un facilitateur de la structuration de la pensée » (p.71), puisqu'il favorise la compréhension des idées et des concepts, y compris les connaissances. De même, le jeu a pour fonction d'évaluer, analyser, vérifier, consolider et renforcer les compétences et les connaissances des apprenants. À ce propos, Galvis (2017) ajoute que le jeu, en tant que stratégie permet, ainsi, aux individus de solidifier les connaissances par le biais de l'expérimentation et de l'exploration en gardant à l'esprit qu'ils doivent utiliser leurs ressources verbales, cognitives et communicatives.

Le jeu éducatif

Selon le Petit Robert (1991), le jeu est une « activité physique ou mentale purement gratuite qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure » (p.1046). Pourtant, dans le cadre de ce projet, il est indispensable d'établir la distinction entre jeu « ordinaire » et « jeu éducatif ». À ce propos, Nicolaieff (2017) établit que la différence entre les jeux éducatifs et les jeux ordinaires réside dans leurs objectifs. Autrement dit, tandis que les jeux ordinaires visent principalement le divertissement et le plaisir, les jeux éducatifs ont un objectif d'apprentissage spécifique. Dans cet ordre d'idées, les jeux éducatifs sont conçus pour aider les individus à apprendre et à développer des compétences spécifiques.

En fait, du point de vue de Grandmont (1997), les jeux qui ont des objectifs d'apprentissages favorisent la structuration de la pensée en termes de compression des notions et des concepts par le biais de l'interaction intellectuelle, affective et psychomotrice, et de manière simultanée, ils permettent aux adultes d'observer les comportements et les acquis d'un sujet.

Certes, en situation des jeux, les apprenants sont incités à interagir dans diverses situations, ce qui les amène à employer les connaissances acquises, et d'autres compétences tels que les habilités sociales. En outre, Sutter (2010) souligne qu'effectivement, un aspect crucial des jeux éducatifs réside dans leur capacité à fournir des opportunités pour faciliter l'assimilation des concepts du côté des élèves. Cela veut dire que les jeux offrent la possibilité soit de déployer ce qui est appris soit d'approfondir sur ces concepts afin de bien les comprendre.

Nous tirerons partie des jeux éducatifs. En raison de cela, dans ce projet lorsque nous évoquons les jeux, nous nous référons spécifiquement aux jeux éducatifs.

La place des jeux en classe de FLE

Compte tenu de ce qui a été mentionné, il est également important de définir le rôle du jeu dans l'apprentissage du FLE. En premier lieu, comme le souligne Weiss (2002), les cours de langues devraient viser à habiliter les apprenants à répondre de manière assertive et efficace dans diverses situations et expériences communicatives en intégrant les compétences linguistiques. En relation avec cette attente par rapport à l'usage des jeux dans les cours, Gonzales et Mermello (2017) signalent que les jeux en classe de langue promeuvent l'intégration de la structure et le vocabulaire de la langue cible etc., vers un but communicatif. C'est-à-dire, que les compétences et les notions apprises sont mises en œuvre et adaptées au service des différentes situations trouvées dans les jeux.

Ainsi, en accord avec Helme, Jordan et Tortissier (2014), le jeu permet de mettre en place des situations proches de la réalité pour interagir dans la langue cible. De cette manière, les élèves sont invités à prendre la parole et à utiliser leurs connaissances pour établir des interactions semblables à des expériences qu'ils pourraient rencontrer. Par conséquent, et

d'après ce même auteur, l'apprenant est acteur de son propre apprentissage à la fois en termes d'émission (prise de parole, feedback) et de réception (écoute et feedback) (Helme, Jordan et Tortissier, 2014, p.65).

Expression orale

Le terme « production orale » est souvent confondu avec « expression orale », et on leur attribue souvent les mêmes significations et implications. À titre d'illustration, Sorez (1995) définit la production orale comme l'expression de messages par le biais de la parole comme moyen de communication. Cependant, Pierre (2011) précise que la production orale est le processus par lequel nous émettons des sons par la bouche et la voix, c'est-à-dire, un processus principalement physiologique. En ce sens, le terme « production orale » doit être limité et compris comme l'émission de sons mais sans strictement avoir un caractère communicatif.

À l'opposé de la croyance de la similitude de ces deux processus, et dans la même ligne de pensée de Pierre, Roux (2003) définit l'expression orale comme des déclarations expressives. Dans ce même ordre d'idées, Récanati (2020) signale que l'expression fait référence à la manifestation de la pensée par le langage oral. En considérant ce qui précède, lorsque nous parlons d'expression orale, l'accent est mis sur la priorisation et l'expression des idées et des sentiments à travers la parole et la voix. À ce titre, la production orale est quand même implicitement présente dans la manifestation de l'expression orale parce que pour s'exprimer oralement, il faut émettre des sons qui sortent de la bouche.

Ainsi, l'expression orale est un aspect fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère car c'est une activité que les individus pratiquent au quotidien pour communiquer leurs idées, leurs émotions, et leurs perspectives. De manière pareille, nous constatons que l'expression

orale joue un rôle important dans l'approche communicative, puis qu'elle permet l'énonciation des messages dans le cadre de contextes communicatifs spécifiques où la communication de sens a lieu par le biais de l'usage la langue.

Cela dit, l'expression orale fait aussi partie d'une démarche d'interactions. En fait, Parpette (2008) explique que l'expression orale implique une interaction entre un locuteur et un destinataire, ce qui nécessite également de la capacité de comprendre l'autre afin de maintenir un échange cohérent. De ce fait, l'expression orale ne se limite pas uniquement à exprimer un message approprié, mais aussi requiert de la compréhension préalable.

Par ailleurs, l'expression orale aussi suit un processus, selon Moualek (2016). Ce processus comprend en premier lieu, la nécessité de définir clairement ce que l'on souhaite exprimer, pour ensuite organiser de manière logique et structurée nos idées, afin d'arriver à la formulation d'une déclaration claire et cohérente. Par conséquent, le processus d'expression orale suppose le dynamisme de différents éléments tels que la sélection des mots, la grammaire, et comme nous l'avons mentionné antérieurement, la compréhension.

Enfin, il faut préciser que dans le cadre de ce projet, nous nous sommes concentrés sur le concept d'expression orale plutôt que celui de production orale. Contrairement à la production orale dont son focus serait principalement l'émission de sons physiologiques, notre intérêt c'est d'examiner et d'encourager la capacité à exprimer un message (orale) ayant un sens dans un contexte ou une situation spécifique.

Compréhension orale

Comme nous l'avons déjà constaté, l'expression orale nécessite une compréhension orale préalable. Ces deux compétences sont interdépendantes et se complètent mutuellement. Sous

ce rapport, Alrabadi (2011) définit la compréhension comme un processus qui implique la reconnaissance du sens d'une phrase ou d'un discours. Autrement dit, c'est un processus où la tâche majeure est l'identification de l'objectif de communication d'un message. En somme, il s'agit de trouver le sens, la signification, et l'intention sous-jacente derrière chaque énoncé ou discours entendu. De manière semblable, Cuq (2003) définit la compréhension comme « l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens » (p. 49)

À ce stade, il est clair que la compréhension est un processus. Par conséquent, quand nous évoquons ce terme, il nous fait revenir à la pensée une sorte de dynamisme entre différents éléments. La compréhension n'est pas, alors, l'exception. Certes, dans cette démarche, des nombreux éléments interviennent à la fois au niveau de la réception et de l'interprétation : l'audition, la mémoire, l'attention et les connaissances antérieures (des éléments qui interagissent pour générer une représentation mentale).

En outre, lorsqu'on aborde la compréhension orale, on sous-entend une situation de communication impliquant un émetteur et un récepteur. Dans ce contexte, la compréhension d'un message oral est essentielle lors des interactions verbales, parce que tel que le mentionne Hamonet (1993) « Il faut comprendre le message pour pouvoir réagir » (p. 33), ainsi que Khaldoon (2018) « avant de produire ou exprimer un énoncé, il faut assimiler et comprendre » (p. 325). Ceci souligne, effectivement, que la compréhension orale précède nécessairement la production et l'expression. Des lors, pour arriver à parler et à interagir dans la langue cible, il est essentiel de cultiver la compréhension orale.

En fonction de ce qui précède, le récepteur se trouve dans l'obligation d'élaborer une idée basée sur la relation entre le son entendu et le sens perçu. Cela exige alors, que l'individu mobilise ses connaissances (relier et émettre des hypothèses) apprises.

Enfin, Alrabadi (2011) met en lumière deux types de discours qui impactent la compréhension orale des élèves. Le premier est désigné comme « les situations en face-à-face », où l'apprenant est directement impliqué dans la communication, c'est-à-dire qu'il participe activement, pouvant également accéder au sens par le biais des gestes qui accompagnent la communication. Le second type est identifié comme le discours non contextualisé où le sujet n'est pas engagé verbalement. Ces discours sont par exemple, les émissions de radio, les enregistrements audios, entre autres. Dans le cadre de ce projet, nous avons travaillé les situations en face-à-face.

L'approche communicative dans l'enseignement de langues.

Cette approche, émergée dans les années 70, marque une rupture avec les approches d'antan en déplaçant l'accent de l'objet linguistique vers les pratiques associées à cet objet. Néanmoins, il existe diverses conceptions et interprétations de l'approche communicative. En fait, d'après Germain (1993), les auteurs étudiant ce concept semblent avoir plus d'accord sur ce qu'elle n'est pas que sur ce qu'elle est : une méthode visant à développer la communication des élèves en langue seconde ou étrangère.

En effet, face à cette approche, certains auteurs critiquent que, bien que les étudiants soient placés au centre du processus d'enseignement-apprentissage, cela ne s'applique réellement qu'à la fin du parcours éducatif. En fait, par rapport à ce sujet, Bange (2005) mentionne que même si l'élève devienne et est considéré un sujet de communication, cela ne se rend pas évident

que jusqu'au final du processus, puisque pendant la marche, l'élève ne participe pas activement. En d'autres termes, cette posture conçoit que l'enfant se limite à un poste de récepteur des informations durant le processus d'apprentissage.

En revanche, Kouadio (2021) considère que l'apprentissage par cette approche « est plus actif ; l'apprenant est considéré comme l'acteur principal de son propre apprentissage ; il doit être constamment mis en situation d'échanges » (p. 513). Nous, en tant que chercheurs et enseignantes, partageons cette perspective. Cette approche envisage constamment des tâches qui impliquent directement la prise d'action des élèves. Certes, les élèves ne sont pas en train d'interagir à tout moment parce qu'il y a des moments où les nouveaux sujets doivent être introduites, mais le processus d'enseignement et d'apprentissage se centre sur le développement de la communication dans la langue cible.

En fait, Blanchet, Moore et Asselah (2009) avaient déjà souligné que l'approche communicative vise à lutter contre la passivité dans l'apprentissage des langues. Cela englobe l'apprentissage limité à la mémorisation, le manque de curiosité et d'engagement, pour encourager une implication active de l'apprenant où celui-ci utilise effectivement la langue cible par le biais d'accomplir des tâches des différents domaines qui ont leurs propres implications et exigences.

Concernant la manière dont les cours de langue étrangère devraient être conçus autour de l'approche communicative, Richards (2006) mentionne qu'il est, en effet, crucial d'apprendre aux élèves le vocabulaire et la grammaire, mais en développant leurs compétences communicatives, et en se rapprochant de l'utilisation de la langue cible dans des situations réelles de la vie. Alors, l'accent dans le processus enseignement et apprentissage n'est pas mis sur la forme, mais sur

« créer des interactions significatives et intentionnelles à travers la langue » (Richards, 2006, p.4).

En suivant le point de vue de Richards (2006), le but de l'approche communicative est de permettre aux apprenants de communiquer dans des situations réelles. Par conséquent, cette approche encourage l'interaction, la résolution de problèmes et la prise de conscience des contextes. Pourtant, afin de bien mettre en œuvre cette approche, il est essentiel de fournir aux élèves des occasions de pratiquer leurs connaissances, de les apprendre à s'adapter aux contextes et aux interlocuteurs, et de les apprendre à maintenir la communication malgré leurs limitations linguistiques à travers l'utilisation de diverses stratégies pour les surmonter.

Ainsi, il convient de mentionner que pour le curriculum suggéré pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE, proposé par Colombia Aprende (2024), dans un cadre d'approche communicative, les règles de grammaire et les exercices formels sont désormais utilisés comme des moyens pour faciliter la communication et les activités communicatives, et ne sont plus considérés comme des objectifs finaux en eux-mêmes. Dans ce document il est sous-entendu aussi, le développement des compétences communicatives « Le cours magistral cède la place à une co-construction des compétences communicatives à travers des activités de communication, des simulations, des jeux de rôles, etc. La communication orale y occupe une place très importante. » (Colombia Aprende, 2024). Par conséquent, il faut être tolérant envers les erreurs des apprenants car elles indiquent que l'apprenant développe sa compétence communicative (sans toutefois ignorer les erreurs et les laisser passer).

De même, et étant donné qu'il existe une convergence dans les discussions sur l'approche communicative et le lien qu'elle entretient avec les compétences communicatives, nous citons Canale et Swain (1980) qui définissent les compétences communicatives comme une relation

dynamique entre deux composantes essentielles: la compétence grammaticale, qui implique la connaissance des règles et des structures grammaticales, et la compétence sociolinguistique, liée aux normes et aux conventions sociales pour un usage approprié de la langue (l'utilisation des formes linguistiques en fonction de l'intention). À ces composants s'intègrent également la compétence discursive qui englobe la capacité à organiser et structurer le discours en associant forme et contenu grâce à l'utilisation de la cohésion et de la cohérence, et la compétence stratégique qui implique l'utilisation de stratégies pour surmonter les difficultés et améliorer la communication. De cette manière la compétence communicative fait référence aux savoirs des individus permettant une communication en adéquation au contexte.

Enfin, dans ce projet, nous abordons l'apprentissage du FLE par le biais de l'approche communicative, car le but de l'apprentissage des langues ne devrait pas être la construction de phrases ou de mots isolés, mais plutôt de faire de la langue un mobilisateur de la communication. En fait, dans la vie réelle, nous n'utilisons pas des éléments linguistiques isolés, mais les intégrons tous pour communiquer des sens au sein de différents contextes. De ce fait, les jeux dans ce projet visent à ce que les élèves utilisent la langue cible dans des situations communicatives.

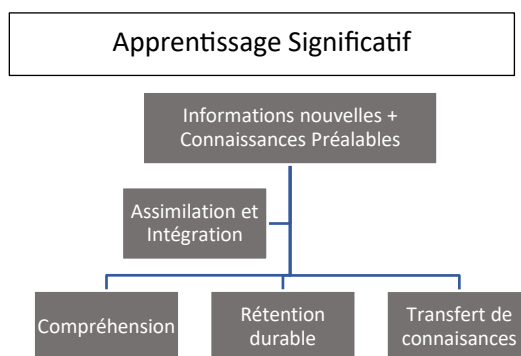
Modèle d'apprentissage significatif

Lors de la conception et de la mise en œuvre du présent projet, nous avons abordé la pratique pédagogique, voire le comportement, méthode d'enseignement et présentation des contenus à partir des principes du modèle d'enseignement significatif.

Cela dit, l'apprentissage significatif est un modèle développé par Ausubel (1963) dans le domaine de la psychologie de l'éducation et de la pédagogie qui repose sur l'affirmation que

l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il est intégré dans la structure cognitive de l'apprenant plutôt que simplement mémorisé. Pour ce faire, il faut construire un pont entre les nouvelles informations et le bagage cognitif déjà présent chez l'apprenant. Ce processus d'intégration et de connexion des connaissances permet à l'apprenant de donner un sens aux nouvelles informations, de les ancrer dans la compréhension, de les interpréter, et de les retenir de manière plus durable.

Figure 1. *Fonctionnement de l'apprentissage significatif*



Source : *élaboration propre.*

En outre, cette théorie révèle deux aspects fondamentaux. D'une part, Ausubel (2000) parle de l'apprentissage par réception qui exige que les informations présentées aux apprenants soient organisées, claires, compréhensibles et qu'ils suivent une séquence logique tout au long du processus d'apprentissage pour que les élèves soient capables de les assimiler, comprendre et de les relier à ses connaissances préalables. D'autre part, la théorie met en avant la notion de signification psychologique qui stipule que les contenus d'apprentissage doivent être adaptés au niveau de développement cognitif de chaque élève.

David Ausubel (1960) souligne également l'importance des organisateurs préalables qui se présentent sous forme de ressources ou d'informations d'introduction et de contexte fournies avant la leçon. Leur rôle consiste à aider à établir des connexions entre les connaissances antérieures des élèves et les informations à venir. Les organisateurs préalables se divisent en

deux catégories : les organisateurs préalables comparatifs et les organisateurs préalables expositifs. Les organisateurs préalables comparatifs incitent les élèves à mobiliser des concepts ou des idées qu'ils maîtrisent déjà et qui se rapportent au sujet à venir. Par contre, les organisateurs préalables expositifs visent à simplifier le nouveau contenu lorsque celui-ci est entièrement étranger aux apprenants, favorisant ainsi une meilleure compréhension initiale. Tous les deux types d'organisateur ont été utilisés pendant la mise en œuvre, et leur choix s'est accordé selon les nécessités spécifiques de chaque occasion.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les concepts qui guident notre recherche en considérant leurs perspectives théoriques. Dans le chapitre suivant, nous porterons notre attention sur la méthodologie adoptée pour cette étude. Nous y présenterons le type de recherche, l'approche, les outils mis en œuvre, l'analyse des données, les catégories, entre autres.

Cadre méthodologique

Ce chapitre explore les principes méthodologiques sur lesquels repose ce projet. Cette partie comprend le type de recherche, l'approche de recherche et les catégories d'analyse. Aussi, nous présentons les instruments et les participants. Finalement, on clôture le chapitre en exposant la proposition pédagogique.

Type de recherche : qualitative

La présente recherche est d'ordre qualitatif, ce qui veut dire qu'elle vise à explorer des phénomènes sociaux chez les étudiants dans leur milieu naturel plutôt que dans des contextes artificiels ou expérimentaux. Ce type de recherche examine la réalité de manière naturelle, tel qu'elle se déroule afin de comprendre et d'expliquer les comportements des individus. Dans cette perspective, lorsque nous étudions l'expérience humaine, il est essentiel de rassembler des

données et de les analyser de manière méthodique afin de présenter une compréhension pertinente. En raison de cela et d'après Kirk et Miller (1986), la collecte de ces données se réalise en interagissant avec les individus dans leur propre contexte et en les observant sur leur territoire habituel.

De manière semblable, en plongeant dans les mécanismes sociaux et en cherchant à appréhender ces dynamiques, nous partons du principe que les individus, en construisant leur réalité et en tissant leurs relations, détiennent le pouvoir de la remodeler. C'est donc pourquoi dans cette optique les chercheurs doivent avoir un cadre spécifique pour appliquer des connaissances (en mettant en lumière leur pertinence à travers la pratique et leur capacité à induire des changements au sein de la communauté).

Par ailleurs, Poisson (1983) souligne que dans la recherche qualitative, les expériences, les croyances et les valeurs personnelles sont inhérents, mais ils peuvent exercer une influence sur le processus, que ce soit dans l'élaboration des questions, l'interprétation des résultats, ou autres. En tenant compte de cela, il est crucial de mettre en lumière le rôle de la réflexivité dès les premières étapes du développement de la recherche. La réflexivité englobe l'analyse des multiples facettes de la pratique scientifique en considérant la relation du chercheur à sa recherche comme objet d'étude. D'après Bourdieu (2003) son objectif principal est de réguler et de maîtriser la subjectivité dans l'élaboration de la recherche dans l'intention d'atteindre et de consolider l'objectivité scientifique. En outre, elle vise à améliorer le processus de recherche en permettant aux chercheurs d'identifier et de rectifier leurs biais et hypothèses afin d'élaborer un point de vue objectif.

Approche de recherche : recherche-action

Dans le cadre de ce projet, nous avons opté pour la méthodologie de recherche-action afin d'explorer la salle de classe en tant qu'espace propice à la réflexion des processus d'apprentissage du français. L'idée de la recherche-action a été élaborée par Kurt Lewin dans la période immédiate de l'après-guerre, avec une méthodologie visant à intervenir dans les problèmes sociaux. En fait, selon Hopkins (1989), la recherche-action se définit comme une action disciplinée axée sur l'exploration qui représente une tentative personnelle de compréhension en étant engagé dans un processus d'amélioration et de réforme. La compréhension surgit de la systématisation et de l'analyse rigoureuse de la réalité. Autrement dit, elle émerge comme une méthodologie efficace pour effectuer des diagnostics sur des problématiques spécifiques et comme une approche qui facilite la mise en œuvre de solutions. Cela dit, le choix de la recherche-action s'aligne sur notre intention de générer un changement notamment sur la communication à travers la langue cible, la compréhension et l'expression orale chez les élèves du cours 10-02 de l'école intégrée la Candelaria.

Notre intérêt de rechercher sur le terrain repose aussi sur le travail éthique de l'enseignant parce que comme le souligne Barbier (2013), les protagonistes qui conçoivent les recherches ne se limitent pas exclusivement aux chercheurs professionnels, mais comprennent également les personnes directement immergées dans la réalité étudiée. En d'autres termes, les enseignants ne doivent exercer que des fonctions éducatives, mais ils doivent également explorer la réalité dans laquelle leur profession est exercée afin de faire évoluer les processus éducatifs.

Ce type de recherche est donc crucial dans le domaine éducatif car elle a le potentiel d'améliorer l'éducation par le biais du changement, de l'innovation et du progrès grâce aux apprentissages fournis par le processus et les résultats.

Catégories d'analyse

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les unités, les catégories et les sous-catégories d'analyse, ainsi que leurs indicateurs respectifs et les instruments utilisés pour leur étude. Il convient de noter qu'en recherche-action, suite à l'analyse des données, de nouvelles catégories qui enrichissent la réponse à la question de recherche et les objectifs fixés peuvent émerger.

Tableau 2. *Catégories d'analyse partie I*

Unité d'analyse	Catégorie	Sous-catégories	Indicateurs	Instrument
Compétences linguistiques de compréhension et expression orale	Compréhension orale	Interprétation appropriée du sens des messages oraux	<p>Les apprenants identifient les idées principales d'une intervention orale.</p> <p>Les apprenants comprennent des instructions orales et agissent en conséquence.</p> <p>Les apprenants expriment des idées en lien avec les informations écoutées.</p>	Observations- Journal de bord Enregistrements audio D'autres données.
	Expression orale	Construction de phrases cohérentes au sein d'interactions orales et de contextes spécifiques.	<p>Les apprenants s'expriment avec des phrases appropriées en tenant compte du contexte spécifique, et en répondant aux besoins communicatifs.</p> <p>Les apprenants posent des questions de manière orale.</p> <p>Les apprenants répondent aux questions de manière orale.</p> <p>Les apprenants utilisent les structures grammaticales vues en classe en fonction du contexte.</p>	Observations- Journal de bord Enregistrements audio Validation d'un expert D'autres données

			<p>Les apprenants emploient de manière appropriée le lexique appris en classe lors des échanges et des interactions.</p> <p>Les apprenants maintiennent un fil conducteur cohérent dans ses interactions orales.</p>	
--	--	--	--	--

Source : *élaboration propre*

La catégorie nommée « Compétences linguistiques de compréhension et expression orale » correspond à l'objectif I.

Ensuite, nous proposons une réflexion sur l'efficacité de la mise en œuvre de l'approche du FLE à partir de l'analyse des données recueillies. Pour finir, nous examinons la pertinence de l'utilisation des jeux pour améliorer la compréhension et l'expression orale. Ces analyses correspondent aux objectifs II et III respectivement.

Tableau 3. *Catégories d'analyse partie II*

Unité d'analyse	Catégorie	Sous-catégories	Instruments
Approche du FLE	Approche communicative	Réflexion tirée des données, des résultats et de l'expérience.	Entretien Sondages Groupes focaux

Pertinence de l'usage des jeux pour/ dans les compétences de compréhension et expression orale.	N/A	Les atouts de l'usage des jeux pour/ dans les compétences de compréhension et expression orale. Les limites de l'usage des jeux pour/dans les compétences de compréhension orale.	Observations- Journal de bord Entretien Groupes focaux Sondages
--	-----	--	---

Source : *élaboration propre*

Outils et techniques de collecte de données

Dans le cadre de ce projet, la collecte de données s'est effectuée tout au long de nos interventions pédagogiques à l'aide d'instruments liés à notre méthode de recherche et choisis pour répondre aux objectifs. Pour cette recherche six instruments ont été utilisés : l'observation participante et le journal du bord (voir annexe A), le sondage (voir annexe B) les groupes focaux (voir annexe C), l'entretien semi-directive (voir annexe D), et d'autres types d'outils tels que des enregistrements (voir annexe E), l'avis d'un locuteur natif (voir annexe F), et grilles d'auto-évaluation (voir annexe G). Ainsi, il est important de mentionner que l'utilisation de plusieurs instruments dans la collecte de données a été envisagée dans l'intention d'obtenir une vision plus complète, ainsi que pour réduire les biais propres à chaque instrument et à la subjectivité du chercheur.

Observations

L'observation dans le cadre d'une recherche qualitative est intéressante étant donné que cet instrument nous permet de voir comment les individus interagissent lors d'un environnement

authentique et naturel. C'est un facteur qui aide à capturer des nuances, qui sont parfois perdues dans environnements artificielles ou contrôlés.

D'après Diagnostic De Territoire (2016), l'observation se définit comme un :

Méthode d'enquête par laquelle le chercheur observe directement, par sa présence sur le « terrain », les phénomènes sociaux qu'il cherche à étudier. Dans une enquête par observation, le chercheur alterne des « séances d'observation » (moments où il est effectivement sur le « terrain ») et des moments d'écriture sur ce qu'il a observé. (p. 4)

C'est-à-dire que le chercheur s'intègre et interagisse avec le groupe observé. En fait, Martineau (2005), dans le champ de l'observation, décrit le chercheur comme un témoin des comportements des sujets et de leurs pratiques. Tout au long de nos interventions pédagogiques nous nous sommes trouvés dans le rôle des observateurs participants. Cela nous a permis d'observer les interactions et les performances des élèves lors des jeux en classe.

Au sujet de l'observation participante, Soulé (2007) mentionne que :

L'OP implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité. L'avantage est cependant clair en termes de production de données : cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décriptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques. (p. 128).

Journal de bord

Le journal du bord a été travaillé de la main avec les observations car c'est le support utilisé pour consigner les observations. Sous ce rapport, d'après Laszczuk et Garreau (2018), le journal de bord est un document où les chercheurs consignent de manière détaillée et régulière

tous les événements, les comportements et les observations importantes qui se produisent dans la communauté observée. Par ailleurs, le journal de bord nous a servi à deux fonctions de plus, d'abord, il nous a permis de réfléchir sur les besoins des élèves et à notre propre pratique, et aussi, il nous a permis d'exprimer nos réflexions et expériences. Au sein de ce projet, nous avons consigné des observations qui étaient pertinentes pour nos objectifs et catégories de recherche.

Sondage

Blanc, Corno, Lacelle et al. (1983) définissent le sondage comme un instrument dont le support repose sur des questionnaires. Son objectif est de mesurer et de connaître les attitudes, les opinions, les perceptions ou les comportements des participants. Dans le cadre de cette recherche, le sondage a été utilisé auprès des apprenants afin de comprendre leurs perspectives sur leur parcours dans notre projet. Il était composé de questions à choix multiples, fermées et ouvertes. De plus, un sondage a été réalisé auprès du professeur titulaire pour recueillir ses perceptions concernant notre projet, sa mise en œuvre et l'impact qu'il a eu, en tenant compte de nos catégories et objectifs et l'avant et après sa réalisation.

Groupes focaux

Afin de réfléchir sur la pertinence de ce projet, et également dans l'optique de recueillir des recommandations et des opinions, nous avons organisé un groupe de discussion avec des élèves ayant participé à la plupart des séances. Dans ce sens,

Les groupes de discussion sont des discussions de groupe dans lesquelles environ 8 personnes sont réunies pour discuter d'un sujet d'intérêt. La discussion est guidée par un chef de groupe (appelé modérateur) qui pose des questions et essaie d'aider le groupe à avoir une conversation naturelle et libre entre eux (...) Les interactions de groupe des

groupes de discussion sont importantes car elles nous permettent de comprendre comment les gens réfléchissent sur le sujet (...) Les questions posées au groupe sont généralement « ciblées », elles se concentrent sur un ou deux sujets principaux pour avoir une idée très détaillée de la façon dont les gens pensent du domaine d'intérêt. (Dawson et Manderson, 1993, p.53).

Cela dit, il ne s'agit pas d'un entretien collectif, mais plutôt d'une discussion collective au cours de laquelle les participants peuvent interagir entre eux sur les sujets abordés en démontrant leurs attitudes, leurs opinions, entre autres.

Entretien semi-directive

Conformément à Eureval (2014), l'entretien semi-directif est une technique de collecte d'informations qui vise à orienter les discussions des personnes interrogées vers des thèmes préalablement définis et consignés dans un guide d'entretien. Par conséquent, nous avons mené un entretien avec l'enseignante avant la conception et la mise en œuvre du projet, dans le but de contextualiser la population ciblée, d'approfondir notre compréhension de la problématique, et de mieux appréhender les aspects personnels des apprenants, leur rapport aux études ainsi que leur niveau en français, entre autres dimensions. Ainsi, deux entretiens semi-directives et individuelles ont eu lieu chez deux apprenants qui ont assisté à toutes les séances afin de connaître leurs impressions par rapport au projet et leur progrès dans l'expression et compréhension orale.

D'autres données

Nous avons recueilli aussi des enregistrements audios lors des interactions des élèves en jeu, des grilles d'autoévaluation des apprenants, et des registres photographiques.

En outre, dans l'intention de valider, de comparer, et de fournir un regard objectif, des enregistrements audios où les élèves interagissent, seront également évalués en termes de compréhension par un locuteur natif de français. Comme le mentionne Colombia Aprende (2024) dans le curriculum suggéré pour l'apprentissage du FLE, dès le début, il faut avoir pour objectif de se faire comprendre par un locuteur natif de la langue cible. Néanmoins, il est également précisé dans ce document qu'il faut considérer le niveau des sujets : on ne peut pas avoir les mêmes exigences pour un débutant que pour un étudiant de niveau B1.

L'analyse des données

Afin d'analyser les données recueillies, nous les avons préparées et codées comme le suggèrent Blanc, Corno, Lacelle et al. (1983) afin de les classifier et de les soumettre à l'analyse (voir annexe H). Une fois les données organisées, nous avons pris en compte la question et les objectifs. Ensuite, nous avons considéré des informations pertinentes provenant des instruments, c'est-à-dire des données qui nous ont permis de déterminer si les objectifs avaient été atteints ou non. Puis, nous avons structuré les informations de manière à mettre en évidence les progrès réalisés et/ou les résultats trouvés au fil des interventions. La manière dont nous allons présenter la dernière étape suit ces pas : description de la situation, exemples et analyse.

Enfin, il faut mentionner que la méthode d'analyse que nous avons employée est de nature interprétative. Alors, elle se concentre tant sur l'analyse des compétences des apprenants que sur les perceptions recueillies des participants.

Participants

La population de cette étude se composait de 26 élèves (hommes et femmes) âgés de 15 à 19 ans, inscrits en deuxième année de lycée suivant des cours de français à l'école intégrée de la Candelaria.

Caractérisation locale et institutionnelle

L'école intégrée de La Candelaria est située dans le centre historique de la ville de Bogotá, et compte 3 campus : l'Inmaculada, Casa Vieja et La Concordia.

Le présent projet s'est déroulé uniquement au siège de La Concordia qui se situe au côté d'un des lieux les plus touristiques de la zone : « El chorro de Quevedo ». Dans ce siège, l'enseignement est dispensé aux cours de primaire y compris 3, 4, 5 ainsi qu'aux niveaux de la media et du secondaire. Ce siège compte avec en moyenne 1150 élèves où ceux-ci reçoivent soit des cours en matinée ou en après-midi soit une formation accélérée pour les élèves hors-âge.

Ainsi, l'école de La Candelaria cherche, grâce à son projet éducatif institutionnel « *Desarrollo humano con énfasis en comunicación y convivencia* », à fournir une éducation intégrale aux élèves afin que ceux-ci puissent développer non seulement les différentes capacités intellectuelles mais aussi les humaines. De même, l'école accueille, promeut et célèbre la diversité car sa population est variée comprenant des victimes du conflit armé, des élèves hors-âge, des migrants, des élèves autochtones, des élèves souffrant de problèmes cognitifs, des déplacés, des élèves sous la protection de l'État, entre autres.

Caractérisation de la population scolaire

Dans le cadre de ce projet, nous avons travaillé avec les élèves de la classe 10-02 de l'école intégrée La Candelaria, qui suivent des cours de français les mardis pendant 3 heures en dehors de leur journée scolaire régulière. Afin de caractériser cette population, nous avons conçu

et administré un questionnaire composé de 19 questions (voir annexe I), ce qui nous a permis d'obtenir des informations importantes tels que leur âge, leur lieu de résidence, leur niveau socio-économique, leur situation familiale, leur passe-temps, leur perception des études, leurs motivations pour étudier, leur intérêt pour l'apprentissage du français, leur état d'esprit à l'école, entre autres.

Les résultats ont montré que les élèves vivent avec différents membres de leur famille, que ce soit leurs deux parents, un seul parent avec des frères et sœurs ou encore avec leurs frères et sœurs, oncles et tantes ou grands-parents. Ce type de familles est connue comme famille élargie. En termes de fonction académique, le questionnaire a révélé que seulement une minorité des responsables des élèves ont une éducation universitaire, tandis que la plupart d'entre eux ont seulement terminé leurs études secondaires ou ne les ont pas terminés. Ainsi, la majorité des élèves résident dans des quartiers relevant des catégories socio-économiques 1, 2 et 3.

D'un autre côté, les revenus des membres de la famille et/ou des responsables des apprenants ne suffisent pas à couvrir tous les besoins de base tels que la nourriture, le logement, la santé et les transports car la plupart des emplois que les responsables occupent sont de type informel. L'incapacité à couvrir tous les besoins de base à la maison fait que les élèves ne reçoivent souvent pas les trois repas recommandés par jour (petit déjeuner, déjeuner, dîner). En effet, cela pose un problème pour leur formation parce que des études telles que celui mené par Zouine (2022) montrent qu'une alimentation inadéquate peut affecter le développement cérébral, la concentration et la mémoire, ce qui peut interférer avec le processus d'apprentissage, les capacités cognitives et les performances académiques.

En ce qui concerne les perceptions des élèves à propos de leur environnement, nous avons trouvé de l'ambivalence. Certains d'entre eux affirment que l'endroit où ils vivent est

agréable car il y a des activités à faire et parce qu'ils peuvent passer du temps avec leurs amis. En revanche, d'autres déclarent ne pas se sentir à l'aise en raison de l'insécurité et de la violence omniprésentes dans leurs quartiers voire dans leurs maisons, ce qui les empêche d'être sereins. Le titulaire du cours, quant à lui ajoute que les élèves sont constamment exposés à la violence familiale et sociale, à la précarité et à l'insécurité dans leurs quartiers et leurs contextes de vie, et que pour certains d'entre eux l'école est une échappatoire pour eux face à cette réalité.

D'autre part, durant leur temps libre, les garçons s'adonnent à des jeux vidéo ou jouent au football avec leurs amis, tandis que les filles passent leur temps à discuter et interagir sur les réseaux sociaux car elles ont moins de liberté pour sortir. Cependant, une petite partie de la classe a l'habitude de sortir pour rencontrer des amis et faire la fête.

De même, nous pouvons observer que la perception que les élèves ont des études est aussi ambivalente. En effet, les apprenants manifestent qu'ils accordent de l'importance à l'étude car il est essentiel pour leur développement intellectuel et pour leur future carrière professionnelle. Ainsi, ils apprécient les opportunités de socialisation qu'il offre. Pourtant, ils trouvent l'étude ennuyeux et contraignant, ce qui les pousse parfois à s'absenter pendant plusieurs jours ou même des semaines. Quant à leur projection professionnelle, la majorité des élèves exprime le souhait de poursuivre des études supérieures, même s'ils n'ont pas encore une idée précise de leur orientation future.

L'humeur des élèves varie en fonction de la manière dont les matières sont gérées. Ils manifestent se sentir ennuyés et démotivés dans les matières où l'approche est plutôt « traditionnelle » tandis que dans d'autres matières qui sont imparties de manière plus ludique, les élèves sentent de l'enthousiasme. De manière pareille, s'ils trouvent de la pertinence dans leur travail, ils peuvent se sentir fatigués mais engagés.

Enfin, les élèves manifestent de l'intérêt pour la langue française qui est motivé par des raisons telles que l'avancement professionnel, l'estime de soi, la confiance en soi, la connaissance, ainsi que la reconnaissance de l'importance des langues étrangères dans un monde de plus en plus mondialisé et connecté. Cependant, les apprenants ont le sentiment de ne pas pouvoir suivre le rythme de la classe et préfèrent se distraire en utilisant leur téléphone portable pour jouer virtuellement. De même, ils souhaiteraient avoir plus d'heures de cours, mais dans leur horaire habituel.

Diagnostic de la situation linguistique de la population scolaire.

Dans le but de comprendre la situation linguistique des élèves en ce qui concerne leurs compétences en français, un test adapté a été administré en utilisant la version 1.1 de l'examen DELF Prim (voir annexe J). En raison de cela, les élèves de la classe 10-02 ont été conviés à réaliser des activités évaluant les compétences de production et compréhension orale et de compréhension écrite et production écrite. Le test a été mené de manière individuelle et anonyme. Pendant les sections de compréhension écrite et orale, et production écrite, nous ne sommes intervenus que pour résoudre des questions générales liées aux instructions de l'activité.

Concernant la structuration du test, il se composait de 4 parties distinctes. La première consistait en une production écrite où les élèves devaient examiner des images renfermant des données afin de compléter un tableau d'informations personnelles sur un enfant : prénom, âge, école, activités préférées. Dans cet exercice, la plupart des élèves ont répondu correctement, bien que parfois les mots étaient écrits phonétiquement. Pour la deuxième activité, ils devaient compléter un texte en adéquation avec le contexte et une image ; la majorité a pu rédiger quelques mots.

Lors de la seconde phase de l'évaluation, les capacités de compréhension écrite des élèves ont été évaluées. Ils ont été soumis à une série d'articles scolaires présentés sous forme de texte codé accompagné de leurs images respectives. Leur mission était d'encercler les éléments y présents. Une autre activité consistait à répondre à des questions basées sur une annonce. Dans les deux tâches, la plupart des apprenants ont réussi.

Dans de la troisième étape du test, les élèves ont été impliqués dans une activité de compréhension orale. Cette tâche consistait à écouter un dialogue simple entre deux personnes et à choisir l'image qui représentait le mieux la situation décrite. Les dialogues portaient sur des activités quotidiennes telles que faire du vélo, regarder la télévision, dire l'heure, etc. Pourtant, dans cette compétence, leur performance a été insuffisante. En effet, après avoir interrogé les apprenants sur les raisons de leurs choix, il est apparu qu'ils ne pouvaient identifier que des mots clés isolés ressemblant le plus à l'espagnol.

Pour la quatrième et dernière étape du test, les élèves ont été évalués sur leur expression orale. Le chercheur a posé des questions simples à chaque élève concernant leur nom, leur nationalité, leur âge, leur matière préférée et leur professeur favori. Ensuite, ils ont été invités à choisir une image simple et à décrire ce qu'ils voyaient : les objets présents, les personnes, les couleurs et le nombre de personnes (vocabulaire basique). Face à cela, lorsque nous nous sommes adressés à eux en français, et lorsqu'ils devaient s'exprimer de manière orale, les apprenants ne répondaient pas ou essayaient maladroitement de formuler des hypothèses en espagnol. Cela témoigne d'un contact limité voire inexistant avec la langue orale.

À ce sujet, certains ont exprimé leur peur de parler parce qu'auparavant, ils ont été découragés par des commentaires remplis de colère et de mépris lorsqu'ils se trompaient. En conséquence, cette situation a pu créer un blocage dans leurs réponses

Alors, les résultats du test nous ont indiqué que c'était impératif de fournir des efforts supplémentaires afin d'améliorer les compétences de compréhension et d'expression orale, et d'encourager les élèves à s'exprimer sans craindre de commettre des erreurs.

Néanmoins, il convient de souligner que bien que leurs performances aient été meilleures dans les deux autres compétences, leur niveau générale demeure faible. C'est la raison pour laquelle même si le projet se concentre sur l'expression et la compréhension orale, pendant le déroulement de la praxis, nous avons également favorisé le développement des compétences de compréhension et expression écrite.

Considérations éthiques

Afin de mener à bien cette recherche, nous avons sollicité et obtenu le consentement des représentants légaux des élèves concernés pour leur participation. Cette démarche s'est effectuée par le biais d'un formulaire de consentement qui a été expliqué en détail la nature et le but de la recherche (voir annexe K). Par ailleurs, les informations recueillies et les données obtenues ont été traitées de manière strictement confidentielle et utilisées exclusivement à des fins académiques et de recherche.

Le rôle du chercheur

Pendant le déroulement et la mise en œuvre du présent projet, nous avons adopté trois rôles simultanément : observateur, enseignante et chercheur.

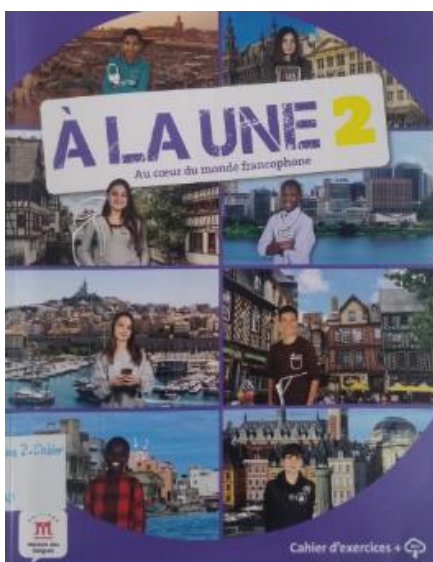
Proposition Pédagogique

Dans l'intention de susciter une transformation quant à la compréhension et l'expression orales, en promouvant la communication en français des élèves du cours 10-02 de l'école

intégrée La Candelaria, une intervention pédagogique en trois phases a été mise en place. Celle-ci s'est articulée autour du jeu en tant qu' stratégie didactique, de l'approche communicative et de la méthode d'apprentissage significatif.

Il faut mentionner que les sujets enseignés devaient être tirés du livre « À la une », car le professeur titulaire a expliqué que d'autres instances vérifiaient régulièrement que les élèves et les enseignants suivaient les thèmes du manuel. Compte tenu de ce qui précède, les leçons ont été construites au fur et à mesure que les sujets de ce manuel avançaient. Nonobstant, nous avons eu la liberté de mettre en œuvre les jeux en nous appuyant sur les thèmes du livre et de conduire la classe selon les principes du modèle significatif et de l'approche communicative. De même, lorsque les sujets dépassaient les véritables capacités des apprenants, nous avons essayé d'expliquer les sujets préalables nécessaires pour faciliter la compréhension et garantir la progression. À ce stade, l'adoption du modèle d'apprentissage significatif et ses stratégies nous ont aidé également à établir des connexions entre les différents sujets et par conséquent, à faciliter la compréhension et à renforcer la pertinence de ce qui s'apprend.

Figure 2. Image du manuel utilisé lors des cours



Source : *photo prise par la chercheuse.*

Objectifs de la proposition

1. Identifier le niveau de compétence initiale des apprenants en FLE.
2. Concevoir des leçons adaptées comprenant les besoins communicatifs des apprenants (y compris le développement des 4 compétences).
3. Créer des séances qui intègrent des jeux favorisant l'utilisation de la langue dans un contexte de communication.
4. Stimuler la compréhension et l'expression orale à travers des situations élaborées à partir des jeux.

Phases de la proposition

Phase diagnostique : Au cours de cette étape, nous avons observé les interactions en classe afin d'analyser la relation que les apprenants entretenaient avec la langue française. Notre objectif était d'identifier les éventuels problèmes et les obstacles rencontrés concernant leur processus d'apprentissage. Parallèlement, une évaluation diagnostique a été menée pour déterminer leur niveau ainsi que leurs points forts et leurs faiblesses en matière linguistique.

Phase d'enseignement : Cette étape s'est déroulée presque en parallèle avec la phase d'appropriation. L'objectif de cette phase était de traiter des aspects linguistiques de la langue tels que la grammaire et le lexique. Afin d'enseigner ces connaissances, nous avons utilisé le modèle d'apprentissage significative. Ces connaissances ont été ensuite intégrées dans des situations de communication spécifiques créées à partir des jeux.

Phase d'appropriation : Durant cette étape, l'objectif était d'intégrer les connaissances théoriques de la langue dans une perspective communicative de manière à ce que les

compétences linguistiques soient favorisées. Dans ce sens, des jeux ont été conçus pour mettre en pratique ces éléments linguistiques lors des interactions dans le but d'encourager la compréhension, l'expression orale, et l'usage de la langue pour communiquer.

Enfin, comme précédemment évoqué, nous avons également envisagé le développement des compétences écrites, et des activités ont été menées à cet effet. Cependant, celles-ci n'ont été ni prises en compte ni analysées dans cette étude. Notre analyse se concentre exclusivement sur les compétences orales (compréhension et expression).

Types de jeux utilisés lors de ce projet

Au sein de ce projet, nous avons utilisé trois types de jeux aussi bien pour des activités individuelles que pour celles menées en équipe. Afin de vous familiariser avec ces jeux, nous allons les mentionner et les contextualiser à travers des auteurs. De même, nous avons choisi ces types de jeux en raison de leur pertinence pour favoriser la communication et l'abord des situations auxquelles les apprenants peuvent être confrontés.

Jeux de rôle : L'un des jeux les plus utilisés dans ce projet pour favoriser la communication a été le jeu de rôle. Selon Legendre (2005) ces jeux sont conçus comme une « activité pédagogique qui consiste en des techniques visant à représenter des situations, le plus souvent semblables à celles de la vie réelle, grâce à une scène improvisée entre deux ou plusieurs acteurs (étudiants) » (p.814). Cela signifie que les jeux de rôle sont une activité communicative et d'interprétation où il est impliqué la mise en scène improvisée et fictive autour de thèmes spécifiques.

Chamberland et Provost (1996) mentionnent que lors des activités de jeux de rôle l'étudiant est actif et est placé au cœur du processus d'apprentissage en tenant compte que c'est celui qui résout le défi. En conséquence, le sujet met en pratique ses savoirs en même temps qu'il en acquiert d'autres.

Jeux de règles : Périno (2014) définit les jeux de règles comme étant ceux où une série de règles établies et connues par tous les participants est suivie. Dans ce type de jeux, les règles restent constantes et ne sont pas modifiées. Dans la même perspective, Levieux et Sonn (2017) ajoutent à ces idées que, en plus de suivre un ensemble de règles, ils peuvent être de caractère coopératif ou compétitif. Dans ce projet, les jeux de caractère coopératif sont ceux où les sujets doivent suivre des instructions (tant individuelles que groupales) pour atteindre un objectif commun, et les compétitifs seront ceux qu'on appelle les jeux de société.

À propos des jeux de société, comme son nom l'indique, et d'après Agaesse (2017), il s'agit d'une activité sociale, car ils nécessitent au moins deux personnes qui avancent ensemble ou qui s'affrontent (étant la dernière modalité la plus fréquente), en respectant les règles convenues dès le début. Agaesse (2017) souligne aussi que ce type de jeux vise à favoriser la communication et les échanges oraux où la plupart des cas, il y a un aspect de compétition et de hasard.

Jeux de devinettes : D'après Chabolla (2013), les jeux de devinettes sont des jeux verbaux qui stimulent la capacité de comprendre, d'observer, d'inférer et de raisonner en vue de résoudre une énigme à partir des astuces. Ce type de jeux implique directement les connaissances acquises par les individus, ce qui encourage chez les élèves des processus d'association mentale et de comparaison.

Organisation thématique de l'intervention

En tenant compte de ce qui a été dit précédemment, nous sommes intervenus lors de 11 séances dans lesquels nous avons proposé comme minimum 1 jeu par séance. Nous présentons les propositions pour chaque séance dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4. *Organisation thématique de l'intervention*

Phases d'enseignement et d'appropriation			
Séances d'intervention	Jeu	Compétences à développer	Sujet (s)
I	Type : Jeu de rôle Nom : « L'entretien d'embauche » Jeu authentique	Compréhension orale Expression orale	La présentation personnelle
	Type : Jeu de règles Nom : « Pierre, papier ou ciseaux » Jeu adapté		
II	Type : Jeu de rôle Nom : « L'élève et l'enseignant » Jeu authentique	Compréhension orale Expression orale Production écrite	Consignes et expressions pour promouvoir l'ambiance bilingue dans la salle de classe.
	Type : Jeu de règles Nom : « Jacques a dit » Jeu adapté		
	Type : Jeu de règles Nom : « Les hypothèses » Jeu authentique		
III	Type : Jeu de devinettes Nom : « Devine qui » Jeu authentique	Compréhension orale Expression orale Production écrite	La description physique et personnelle
IV	Type : Jeu de règles Nom : « Le Tinder pour se faire des amis » Jeu authentique	Compréhension orale Expression orale Production écrite	Exprimer les goûts, intérêts et les dégouts.

V	<p>Type : Jeu de règles Nom : « Écoute Colorée Montessori » Jeu authentique</p> <p>Type : Jeu de règles Nom : « L'île aux prépositions » Jeu adapté</p>	<p>Compréhension orale Compréhension écrite Expression orale Production écrite</p>	Se situer
VI	<p>Type : Jeu de règles Nom : « Chasse aux indices de repérage » Jeu authentique</p>	<p>Compréhension orale Compréhension écrite Expression orale</p>	Se localiser
VII	<p>Type : Jeu de règles Nom : « Simon réagit en premier » Jeu adapté</p> <p>Type : Jeu de rôle Nom : « Les cuisiniers et les artistes » Jeu authentique</p> <p>Type : Jeu de devinettes Nom : « La diseuse de bonne-aventure » Jeu authentique</p>	<p>Compréhension orale Compréhension écrite Expression orale Production écrite</p>	<p>Exprimer les préférences La description</p>
VIII	<p>Type : Jeu de rôle Nom : « Le serveur et le client » Jeu authentique</p> <p>Type : Jeu de rôle Nom : « Les amis au restaurant » Jeu authentique</p>	<p>Compréhension orale Compréhension écrite Expression orale Production écrite</p>	Faire des commandes

IX	Type : Jeu de rôle Nom : « La rencontre des amis » Jeu authentique	Compétences à développer : Compréhension orale Expression orale	Exprimer les préférences
X	Type : Jeu de rôle Nom : La carte du restaurant Jeu authentique Type : Jeu de devinettes Nom : « L'imposteur » Jeu adapté	Compréhension orale Expression orale	La description et le futur
XI	Type : Jeu de règles Nom : « Jeux olympiques » Jeu authentiqué	Compréhension orale Expression orale	Habitudes et routine

Source : *élaboration propre*

Observation : les jeux authentiques font référence à ceux créés par le chercheur de ce projet.

Résultats

Dans le chapitre précédent, nous avons mentionné que notre approche méthodologique est la recherche-action. Nous avons également exposé les instruments que nous avons utilisés pour atteindre notre objectif de recherche, à savoir, explorer l'impact des jeux sur l'expression et la compréhension orale des élèves de 10^{me} année (10-02) de l'école intégrée la Candelaria campus A.

Dans le présent chapitre, nous avons pour objectif de présenter les résultats de l'analyse de ces données. Pour ce faire, nous avons organisé, catégorisé et regroupé les informations dans un tableau Excel en adéquation aux catégories. De cette manière, nous examinerons les catégories de « compréhension orale », où nous chercherons à déterminer l'influence des jeux sur

cette compétence. Ensuite, nous nous concentrons sur « l'expression orale » et, de manière similaire, nous examinerons les effets du jeu sur cette compétence. Après cela, nous aborderons la catégorie « approche communicative », où nous réfléchirons sur l'atteinte de l'objectif de promouvoir la communication en classe de FLE, conformément aux principes de l'approche communicative. Enfin, la dernière catégorie, « réflexion », nous permettra d'explorer les atouts et les limites de l'utilisation de ces jeux pour la compréhension et l'expression orale.

Il est important de rappeler que les observations faites avant la mise en œuvre du projet, ainsi que le test diagnostique, nous ont permis d'identifier des faiblesses significatives dans les compétences de compréhension et d'expression orale. Les apprenants, avant l'implémentation, ne parvenaient pas à percevoir les sons de la langue comme porteurs de sens et, par conséquent, n'étaient pas capables de tenir une conversation minimale. Bien que les élèves aient précédemment suivi des cours de français à l'école, les seuls mots que la plupart d'entre eux prononçaient avant la mise en place de projet n'étaient que « bonjour », « comment ça va », « ça va » et « merci ». Bien compris, leur usage était également isolé.

De même, pour faciliter la lecture des résultats, nous présentons ci-après un tableau qui contextualise ce qui a été fait pour chaque jeu, ainsi qu'un code pour chaque jeu, composé d'une lettre et d'un chiffre. Lors de l'analyse, nous utiliserons ces codes pour faire référence aux jeux dont nous parlons.

Tableau 5. *Contextualisation et codes des jeux*

Séance	Nominalisation	Nom	Explication
1	Jeu a.1	-L'entretien d'embauche	-Les élèves ont dû jouer le rôle d'intervieweurs, recueillant des informations personnelles de candidats postulant à un emploi. Ils disposaient d'une grille avec les informations à obtenir et devaient poser les questions appropriées pour les recueillir, puis remplir la grille avec les réponses entendues.
	Jeu a.2	-Pierre, papier ou ciseaux	

			-Les apprenants ont dû concourir pour déterminer quel candidat se présenterait pour un poste de travail devant toute la classe.
2	Jeu b.1	-Les hypothèses	-Les élèves, en paires, ont joué les rôles de professeur et d'apprenant. L'élève a interprété des images de formules de politesse et a dit les énoncés correspondants. Le professeur, quant à lui, a relié ce qu'il a entendu à un tableau affichant les mêmes images. - Les élèves, déjà familiarisés avec les formules de politesse, ont répondu par un mouvement spécifique à la suite de l'écoute des formules. Par exemple, si l'enseignante disait « asseyez-vous », ils devaient s'asseoir. - Chaque élève a tiré un énoncé correspondant à une formule de politesse, l'a lu à voix haute, et ses camarades devaient indiquer la formule appropriée pour ce cas.
	Jeu b.2	-L'élève et l'enseignant	
	Jeu b.3	-Jacques a dit	
3	c.1	-Devine qui	Chaque élève a dessiné un portrait de lui-même sur une feuille. L'enseignante a collecté les feuilles et les a redistribuées. Chacun a décrit à voix haute le dessin et les camarades ont dû deviner de qui il s'agissait.
4	d.1	-Le tinder pour se faire des Amis	Les élèves se sont réunis autour d'une table ronde, avec une chaise vide en face de chacun. Chaque apprenant a écrit ses 5 principaux intérêts sur une feuille. Lorsqu'une alarme a sonné, les élèves du cercle intérieur ont tourné vers la droite. Pendant ce temps, ils se sont présentés mutuellement et ont posé des questions sur leurs goûts et dégoûts. Chaque élève a noté sur sa feuille les noms des personnes avec qui il a parlé et la compatibilité basée sur leurs intérêts.
5	e.1	-Écouté Colorée	-À chaque élève, on a distribué un ensemble de bandes de couleur, accompagné d'instructions verbales sur l'emplacement de chaque couleur. Par exemple : la couleur rouge à côté du bleu. - Les apprenants ont eu une carte à leur disposition et ont été invités à localiser verbalement certains objets en se servant des fiches
	e.2	-L'île aux prépositions	

6	f.1	-Chasse aux indices de repérage	Les élèves ont travaillé en binômes. L'un d'eux a dû tirer au hasard cinq papiers contenant de questions posant sur la position des salles de classe. Le copain a dû répondre afin de l'aider à se situer.
7	g.1 g.2 g.3	-Simon réagit en premier - Les cuisiniers et les artistes - La diseuse de bonne-aventure	-Les élèves se sont disposés en deux rangées. L'enseignante a posé des questions telles que : « Vous aimez (nom de l'aliment) ? ». Les élèves ont dû se déplacer vers la droite s'ils aimaient et vers la gauche s'ils n'aimaient pas. Ensuite, l'enseignante a choisi un élève et lui a demandé de dire si un autre élève aimait ou n'aimait pas l'aliment, en fonction de sa position. - Les élèves se sont mis en binômes pour imaginer un plat et ont échangé les détails verbalement. Pendant ce temps, le groupe d'écoute a dessiné ce qu'il comprenait de la description. Ensuite, les rôles ont été inversés. Les élèves ont vérifié la précision de leur écoute et ont réfléchi aux éventuelles erreurs. Enfin, ils ont collaboré pour choisir le meilleur plat et l'ont présenté devant la classe. - Les élèves ont dû tirer des aliments chacun d'un sac et ont dû les décrire jusqu'à ce que leur partenaire les devine.
8	h.1 h.2	« Le serveur et le client » « Les amis au restaurant »	-Les élèves ont travaillé en binômes. L'un a joué le rôle du serveur et devait demander au client ce qu'il désirait, tandis que l'autre devait répondre, (et le serveur notait la commande) - Les apprenants ont eu un menu et ont discuté de leurs préférences pour décider de la commande.
9	i.1	-La rencontre des amis	-Les élèves ont partagé leurs goûts et leurs aversions culinaires en mentionnant les saveurs de la nourriture et en s'appropriant du connecteur adversatif « mais ». Pour ce faire, ils se sont posés des questions aussi lors d'une simulation d'une rencontre.
10	j.1 j2	-La carte du restaurant - L'imposteur	- Les apprenants ont entamé une conversation comme s'ils étaient des clients dans un restaurant. Ils ont eu à leur disposition le menu et ont choisi quel plat ils allaient commander en utilisant le futur proche. Ils ont également décrit le plat qu'ils souhaitaient commander.

11	k.1	-Jeux olympiques	<p>- Chaque élève a eu une carte avec des images de plats traditionnels colombiens. Ils ont d'abord choisi leur plat colombien préféré et a décrit ses ingrédients. Son partenaire a dû deviner quel ingrédient était l'imposteur.</p> <p>-Les élèves se sont organisés en groupes et ont joué à un jeu de société appelé « Jeux Olympiques ». Ils ont utilisé un dé pour avancer sur le plateau. Chaque numéro du dé correspondait à une image représentant une action de la routine quotidienne. Ils devaient dire cette action correctement et la conjuguer avec un sujet en fonction du numéro obtenu. À la fin, ils ont construit une conversation en reliant toutes les actions observées durant le jeu.</p>
----	-----	------------------	--

Source : *élaboration propre.*

Finally, it is judicious to underline that all the games proposed had a common objective of rapprochement and preparing students for situations they might encounter in real life, and allowing them to put into practice the skills acquired in making them meaningful, and favoring comprehension and expression, whether it is one or two.

Compréhension orale

As we have already mentioned, the skills of comprehension and expression are directly linked. From this angle, oral comprehension is fundamental in communication situations for constructing a coherent and framed exchange in a specific context. Or we must not consider comprehension as the simple listening of sounds, but as the capacity to give them a meaning and to represent them in a context. Let us recall that oral comprehension in this project is understood according to Alrabadi (2011) who says that it is «the recognition of the meaning of a discourse or of a

phrase et l'identification de leur fonction communicative (fonction référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique et poétique) » (p. 22).

Cela dit, au début de la mise en place du projet, **la compréhension orale a représenté un défi pour les apprenants**. Ils ont eu fréquemment besoin de plusieurs répétitions, et il était parfois nécessaire de passer à l'espagnol pour clarifier (voir annexe I-journal 1). Cette difficulté de compréhension est visible dans le jeu A.1. où, bien que certains apprenants soient parvenus à poursuivre la conversation de manière cohérente, démontrant ainsi une compréhension et une construction du sens des sons, la plupart d'entre eux ne sont pas arrivés si facilement à décoder les sons pour leur attribuer une représentation mentale adéquate. Ainsi, ils prenaient beaucoup de temps avant de répondre, car ils tentaient de traiter ce qu'ils entendaient. Voici un exemple où, au cours d'une conversation, un élève n'a pas pu continuer et son camarade a dû lui expliquer en espagnol ce qui a été dit :

« E11 : -Quel âge tu as ?

E11 : J'ai dix-sept ans

E12 : J'an

E11 : J'ai

E12 : J'ai dix

E11 : dix-sept ans

E12 : dix-sept ans. Et toi ?

E12 : La tuya, la tuya

E11 : Moi aussi. »

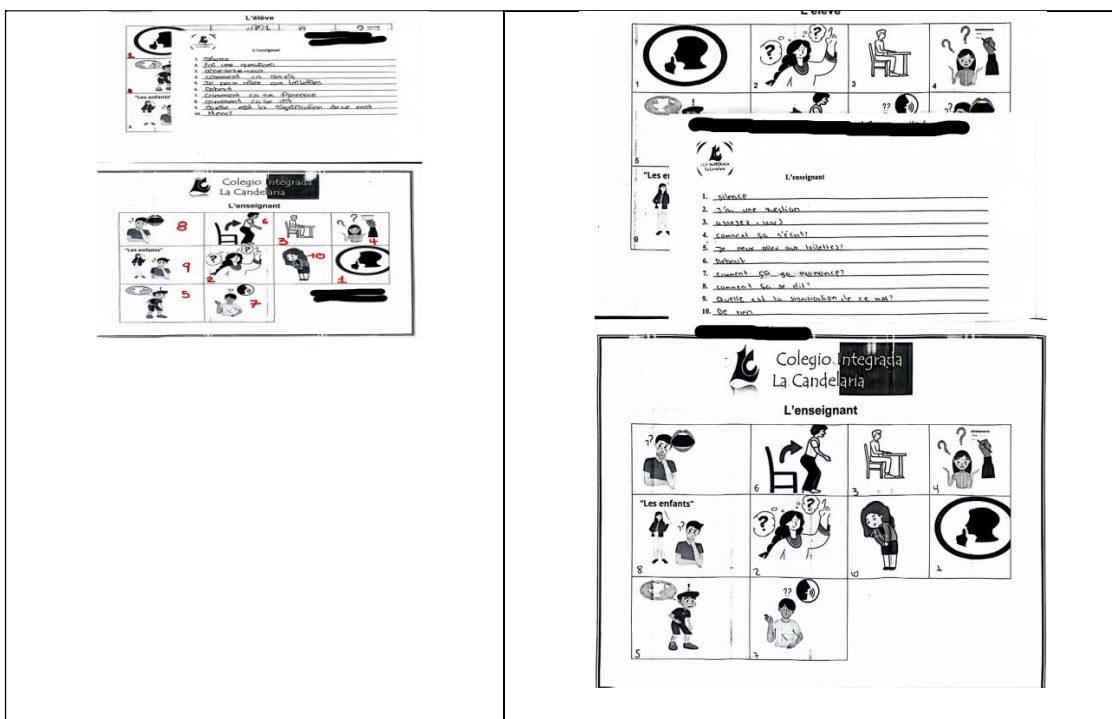
(Voir annexe E- enregistrement audio séance 1)

Nous avons également remarqué que certains élèves avaient besoin d'écouter plusieurs fois ce que disaient leurs camarades. De manière pareille, dans le jeu B.1, nous avons rencontré des problèmes sérieux de compréhension, car aucun élève n'a pu comprendre ce que leurs

camarades disaient, même après plusieurs répétitions et lorsque la prononciation devenait plus claire et que le vocabulaire leur était familier (voir annexe A-journal 2). Cela peut être interprété de plusieurs façons : soit comme le résultat du manque d'exposition à la langue orale française, soit comme une difficulté de compréhension des contenus de la part des récepteurs, soit encore comme un problème de prononciation de la part des locuteurs. À la fin, ces facteurs contribuent aux problèmes de compréhension de l'orale observés.

Cependant, au fur et à mesure que la mise en œuvre du projet avançait, **les élèves ont commencé à montrer des réactions appropriées après l'écoute**. C'est-à-dire, ils agissaient en adéquatisations aux messages oraux. Par exemple, dans le jeu B.2, les élèves qui ont assumé le rôle de l'enseignant ont associé le message oral entendue à l'image correspondante et ont même pris des notes, comme on peut le voir ci-dessous.

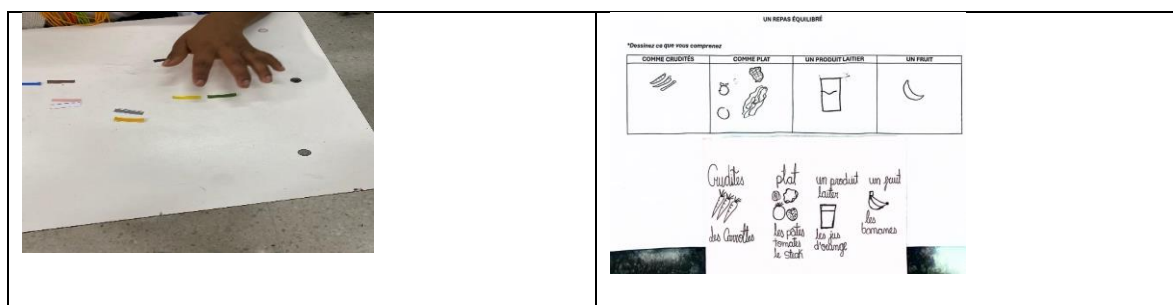
Figure 3. *Prise de notes du jeu B.2*



Source : *élaboration propre.*

De même, dans les jeux E.1, G.1, et G.2, nous avons observé que **la prise de décisions de la part des élèves correspondait aux instructions orales reçues.** À ce titre, dans le cas du jeu E.1, la plupart des élèves ont placé les papiers correctement dès le premier essai/écoute. En ce qui concerne le jeu G.1, les élèves se sont déplacés soit vers la droite soit vers la gauche, et ils ont donné la justification de leur choix. Puis, dans le jeu G.2 les apprenants ont réussi à dessiner ce qu'ils ont compris de l'intervention orale de leurs pairs (voir annexe A-journaux 5 et 7).

Figure 4. *Suivi des instructions*





Source : *élaboration propre.*

Observez que dans la troisième image, les élèves ont omis quelques aliments mentionnés par leurs camarades, mais ils en ont sauté quelques-uns. Le fait que certains artistes aient réussi à dessiner ce que leurs camarades ont mentionné, tandis que d'autres éléments ont été omis, témoigne d'une capacité de compréhension orale partielle. Cette situation peut être attribuée à des distractions ou à des limitations linguistiques par rapport à l'écoute ou au manque d'appropriation du lexique.

Par ailleurs, nous avons trouvé que dans plusieurs jeux, **les élèves identifiaient et parfois corrigeaient ou tentaient de corriger les erreurs de leurs camarades.** Par exemple, dans le jeu C.1, les apprenants ont tous fait des hypothèses et des associations incorrectes après l'écoute des descriptions. Toutefois, lorsque l'émetteur ajustait chaque fois sa prononciation mais n'arrivait pas à prononcer correctement, un camarade qui obtenait l'indice clé lui disait que c'était mal prononcé et essayait de lui montrer la bonne façon de dire (voir annexe A- journal 3). En fait, dans le jeu E.2, nous constatons encore une fois que les élèves sont capables de repérer des erreurs, mais cette capacité ne se limite qu'à se rendre compte des fautes des autres : « Les apprenants écoutaient attentivement leurs pairs et pouvaient identifier quand l'un d'entre eux se trompait en termes de cohérence ou de prononciation. Cela était particulièrement remarqué lors de la différenciation entre les prépositions « sur » et « sous » ». (Journal de bord #5, annexe A).

Certes, cela montre que les élèves ont atteint un certain niveau d'appropriation et de familiarisation avec les sons de la langue française.

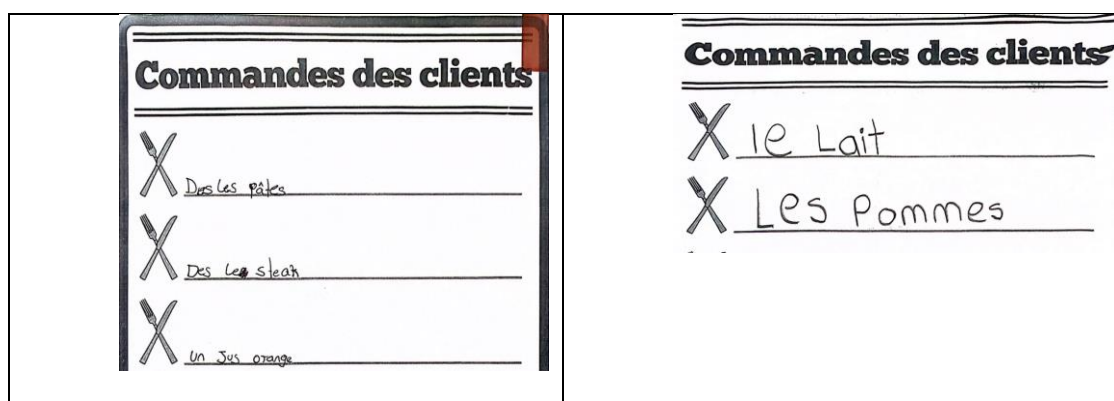
Il est important de mentionner qu'à partir de la 3eme séance, les apprenants ont montré de la consistance pour essayer d'abord de formuler des hypothèses par eux-mêmes ou de poser des questions après la situation d'écoute. En d'autres termes, s'ils ne comprenaient pas, ils n'abandonnaient pas ; par contre, ils ont fait l'effort de comprendre. De surcroit, nous avons trouvé que lorsqu'ils pensaient avoir compris, ils cherchaient à vérifier la justesse de leur compréhension en comparant avec leurs camarades ou en demandant directement à l'enseignante. Il s'avère nécessaire de mentionner que cette situation va être constante dans les cours du FLE (voir annexe A-journaux 4,5,6,7,8,9,10).

Ainsi, d'autres jeux tels que le jeu D.1, nous ont permis de remarquer que **le temps de réponse ou de réaction des récepteurs face à des messages oraux a diminué** (voir annexe A-journal 4). De cette manière, les élèves réagissaient en secondes à ce qu'ils entendaient avec de l'émotion et des expressions de plaisir et de surprise, mais il faut mentionner que ces réponses se sont manifestées en espagnol. D'après ces résultats, nous pouvons aussi nous permettre de dire que les élèves ont traité et trouvé le sens des messages, même si l'idéal est de répondre complètement en français. Or, il faut garder à l'esprit qu'ils ne comptaient pas encore sur les ressources linguistiques suffisants pour employer un discours complètement en français, étant donné que leur niveau est débutant, et par conséquent, limité. Enfin, malgré l'usage de l'espagnol, cette amélioration du temps de réponse indique que les apprenants ont affiné un peu plus la capacité à saisir et à traiter l'information auditive.

Un autre aspect qui a émergé concernant les jeux et son effet sur la compréhension orale **c'est la capacité des élèves à identifier des difficultés, mais aussi de les surmonter**, en faisant

preuve d'un développement de la compétence stratégique proposé par Canale et Swain (1980). Dans le cas du jeu F.1, où les élèves ont dû aider quelqu'un se localiser dans l'école, nous avons noté qu'il y a eu de la difficulté dans la compréhension des énoncés. Pourtant, au milieu de cette situation qui semble être négative, nous avons remarqué que les élèves (émetteurs) cherchaient à surmonter ces défis en faisant appel aux autres ressources non-verbales afin que leurs copains puissent comprendre. Par exemple, lorsque les apprenants ne comprenaient pas les endroits mentionnés, leurs camarades ont essayé de signaler des objets en liaison avec les lieux ; de cette manière, s'ils ont dit l'infirmier, le camarade a fait un signal de tenir un bébé dans les bras, ou de faire une injection. Dans le cas de la photocopieuse, ils ont signalé leurs cahiers ou des feuilles (voir annexe A- journal 6). Un autre exemple de cette situation se manifeste également dans le jeu H.1, où certains serveurs ne comprenaient pas ce que disaient leurs collègues. Donc, ils tentaient de demander à son partenaire correspondant de répéter ou de l'aider en utilisant des expressions comme « quoi », « répète », « désolé, je ne, ee » (voir annexe A- journal 8). À la fin, ils ont réussi à comprendre et à prendre la commande du client. Observons la prise de notes des serveurs, ce qui démontre la réussite de la tâche quant à la compréhension de l'orale.

Figure 5. *Prise des notes de l'orale lors du jeu « les serveurs et les clients »*



Source : *élaboration propre*

Notez que dans la première image, il y a eu une erreur par rapport à l'usage des partitifs et aucun des élèves a corrigé. Cela peut s'interpréter de trois manières différentes : soit les apprenants ont transposé ce qu'ils ont entendu phonétiquement sans en comprendre le sens, soit il y a une incompréhension mutuelle des règles grammaticales, soit l'influence de la langue maternelle.

Expression Orale

D'abord, nous vous rappelons que dans cette catégorie nous présentons les effets des jeux sur l'expression orale des élèves. Pour ce faire, il convient, également, de rappeler que, pour ce projet, nous envisageons l'expression orale de la manière suggérée par Roux (2003), Pierre (2011) et Réccanati (2020), qui considèrent l'expression orale comme la manifestation de la pensée à travers le langage parlé.

Étant dit cela, nous avons trouvé que *les apprenants ont intégré le lexique vu en classe lors de leurs interactions dans les jeux*. Observons cet exemple du jeu F.1 où les élèves ont utilisé le vocabulaire de l'école pour aider à localiser quelqu'un dans un lieu.

« EL1 : C'est situé devant, non, derrière la salle des professeurs (...)

EL2 : Où est située la cour de récréation ?

EL1 : Elle est située à côté de l'infirmerie. »

(Voir annexe E- enregistrement audio séance 6)

En effet, cela signale qu'ils ont développé la capacité d'appliquer leurs connaissances linguistiques de manière versatile, étant donné qu'ils peuvent adapter leur vocabulaire aux différentes situations. Néanmoins, au-delà de l'application du vocabulaire, celui-ci a été retenu en mémoire à moyen terme (il faudrait reprendre l'étude pour voir s'ils se souvient du lexique

abordé et qu'ils puissent bien l'utiliser). Par exemple, après le jeu B.2, les élèves ont continué à employer les expressions vues durant les cours à l'avenir. De cette manière, lorsqu'ils avaient besoin d'aller aux toilettes ou de poser une question, ils le faisaient en français (voir annexe A-journal 4,7,8,9,11). Avant la mise en œuvre du projet, ils ne parlaient qu'en espagnol.

Un autre exemple de rétention lexicale se manifeste dans l'utilisation des adjectifs, comme on peut le constater dans le jeu G.3. Plusieurs sessions après avoir étudié le thème des adjectifs et des couleurs, un exercice de description d'un aliment a été proposé. Lors de cette séance, nous n'avons parlé que du vocabulaire relatif aux noms des aliments et leur classification. Cependant, les élèves ont utilisé leurs connaissances antérieures en y intégrant les nouvelles notions apprises ce jour-là (voir annexe A- journaux 3, 5 et 7).

« EL1 : C'est gras, et blanc avec du jeune

EL2 : La beurre »

(Voir annexe E- enregistrement audio séance 7)

Dans l'extrait précédente, l'élève décrit un produit alimentaire en recourant aux adjectifs, tandis que l'autre fait l'association à une nourriture spécifique. En fait, ceci témoigne d'un processus de connexion et de création de ponts entre les apprentissages précédents et les nouveaux, ce qu'on appelle l'apprentissage significatif. De plus, cela reflète aussi de la clarté dans le message (expression orale) et une connaissance des sons de la langue cible (compréhension orale).

De même, nous avons constaté que, les jeux ont permis aux élèves d'utiliser *des structures apprises en fonction de la situation communicative*. En ce qui concerne les questions, ils en formulaient non seulement en utilisant les mots interrogatifs simples comme

« où », « qui », « quoi », « quel », mais aussi des structures plus complexes telles que « qu'est-ce que? » et « est-ce que? ». Observons quelques échantillons pour illustrer ce point.

« tu habites où? » (voir annexe E- enregistrement audio séance 1)

« qui est la personne? » (voir annexe A- journal 3)

« est-ce que tu aimes » (voir annexe A- journal 4)

« quel type de plat tu aimes? » (voir annexe E- enregistrement audio séance 9)

« qu'est-ce que tu fais durant la journée? » (voir annexe E- enregistrement audio séance 11)

Ces extraits nous permettent de vérifier qu'ils sont capables de faire le bon choix pour poser des questions en tenant compte de l'intention et de la situation communicative.

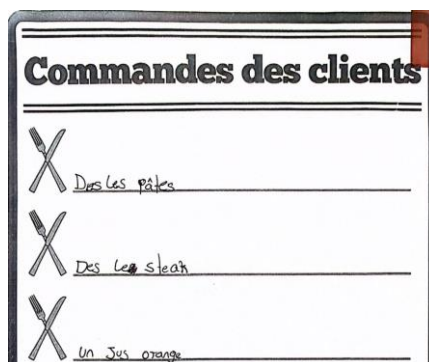
Ainsi, en plus de l'utilisation du présent de l'indicatif, qui était le temps le plus employé et travaillé, les élèves ont montré leur capacité à s'approprier et d'intégrer dans leur discours d'autres temps, comme le futur proche en se servant des pronoms relatifs.

“Je vais prendre le plat où il y a du sucre... ».

(Voir annexe E- enregistrement audio séance 10)

Parmi les sujets où nous percevons le plus de fautes, il y a la négation. Les élèves omettent fréquemment le « pas », probablement parce qu'en espagnol, nous n'utilisons pas la double négation (voir annexe A- journaux 3,4 et 7). Les partitifs posent également des difficultés, notamment en ce qui concerne leur forme plurielle. Par exemple, dans les jeux H.1 et J.2, la plupart des élèves ont dit « des les » ou « de les », tel que nous observons dans cette image :

Figure 6. *Problématique avec les partitifs pluriels*



Source : *élaboration propre.*

Ainsi, pendant certains jeux, nous avons remarqué que les élèves ont adapté **le niveau de formalité du langage selon la situation sociale à laquelle ils étaient confrontés**. En d'autres termes, ils ont tenu compte du contexte social et de l'audience lors des moments d'interaction. Il faut mentionner que bien que la majorité des jeux proposaient des situations informelles, certains ont obligé les élèves à adopter des rôles plus formels. De façon exemplaire, dans le jeu A.2, pendant la présentation de candidature à un emploi, plusieurs élèves ont terminé en disant « enchanté » (voir annexe A et E séance 1). En outre, dans le jeu H.1, durant la simulation d'une rencontre entre un serveur et un client, nous avons trouvé que les apprenants ont utilisé des expressions de politesse et des phrases adaptées au contexte, telles que « Mademoiselle, s'il vous plaît », « Qu'est-ce que je vous sers », « Vous réglez comment? » (voir annexe A- journal 8).

De surcroit, ils ont employé un registre formel pour s'adresser entre eux. Au lieu d'utiliser « tu » comme ils le faisaient habituellement, ils ont opté pour « vous », en considérant que le serveur dans la vie réelle n'était pas une personne familière. Observez, dans la conversation suivante l'usage de vous :

E11 : Garçon, s'il vous plaît

E12 : Bonjour, qu'est-ce que je vous sers ?

E11 : Je voudrais (inaudible) et je voudrais le (inaudible) comme boisson

E12 : Ce serait tout ?

E11 : Oui, ce serait tout

E12 : Je vous amène ça tout de suite

E11 : Le tition, s'il vous plait (c'est l'addition ?)

E12 : vous réglez comment par carte ou en espèce ?

E11 : En espèce, s'il vous plait.

(Voir annexe E- enregistrement audio séance 8)

Certes, ce qui précède nous parle aussi d'un signe de la compétence sociolinguistique proposé par Canale et Swain (1980), considérant que les élèves ont adapté leur comportement et registre de manière appropriée en fonction des normes sociales de leur contexte. Par ailleurs, cette capacité montre que les élèves ont acquis, pareillement, la capacité d'adapter leur connaissance à diverses situations.

Dans cette même ligne de Canale et Swain (1980), *il est constaté ainsi que les apprenants ont essayé de poursuivre les conversations même s'il y avait des difficultés* que ce soient de lexique, grammaire ou prononciation. En d'autres termes, ils ont fait appel à la compétence stratégique de diverses manières. Par exemple « Parfois, le manque de vocabulaire retardait et rendait la conversation difficile, mais au lieu de se décourager, les élèves se soutenaient ou consultaient le dictionnaire. » (Journal de bord #5, annexe A). Quand il s'agissait d'un sujet grammatical pertinente pour la conversation, ou de la prononciation, ils tentaient de s'entraider en se demandant entre eux, voire en établissant des rapports avec la langue maternelle (voir annexe A- journaux 3,4,5,6,7,8,10). Alors, nous nous permettons de dire qu'ils ont trouvé que ne pas savoir quelque chose, n'est pas nécessairement une limitant puisqu'ils peuvent compter sur les éléments qu'ils ont autour d'eux.

Cela nous amène au point suivant : *les apprenants ont fait des efforts pour parler et participer aux jeux*, malgré les limitations liées à leur niveau. Autrement dit, ils ont surmonté la

peur de parler et d'être jugés, ce qui n'était pas le cas au début de la mise en œuvre, étant donné que nous avons dû souvent insister pour les encourager à s'impliquer (voir annexe A- journaux 1,4,5,6,7,8,9,10 et 11). Ce problème était peut-être déclenché par la façon dont leurs camarades ou professeurs réagissaient aux erreurs (soit en se moquant soit en menaçant la note de cours). Par contre, en situation de jeu, il semblait qu'ils se concentraient à accomplir la tâche sans importer l'égard des autres.

Une autre découverte c'est que *les apprenants ont appris à attendre leur tour de parler*. Pour ce faire, ils écoutaient ce que leurs partenariats avaient à dire à effets aussi de comprendre et pouvoir poursuivre une conversation dirigée et cohérente. Prenons l'exemple du jeu D.1 où les élèves ont réagi aux réponses de leurs camarades avec des expressions de surprise, et puis ont continué avec le fil de la conversation :

Tableau 6. Réactions des élèves après l'écoute

Échantillon 1	Échantillon 2
EL1 : Tu aimes les k-dramas ?	EL1: J'écoute (xxxx- réponse omise pour respect), et toi?
EL2 : Je n'aime les k-dramas	EL2: ¡Uy no! ¿no le da pena?
EL1 : la decepción, hermano	EL1 : No, qu'écoutes tu ? non, tu écoutes
EL2: Tu aimes quoi?	quoi ? oui prof ?
EL1: écouter la musique	EL2 : ee, le rap ?

Source : élaboration propre.

(Voir annexe A- journal 4)

Tel que l'on a observé, les élèves prennent en considération ce que l'autre dit, et par conséquent, ce fait a permis de mener de conversations suivant un développement logique et structuré.

En ce qui concerne *la prononciation*, bien que des aspects de la phonétique du français aient toujours été travaillés avant les jeux, il arrivait que, pendant les jeux, les apprenants se sont concentrés principalement sur la transmission du message et par conséquent, ils ont négligé

parfois la bonne prononciation des mots. Par exemple, dans le jeu C.1, les élèves ont dû affiner de plus en plus leur prononciation pour être compris (voir annexe A- journal 3). Pourtant, dans la majorité des interactions, bien que des améliorations soient possibles en matière de prononciation et d'intonation, les messages étaient généralement compris. Cela se reflète dans le fait que les conversations ont pu se poursuivre et que les apprenants sont parvenus toujours à résoudre les défis ou les tâches présentés dans les jeux. De plus, selon le locuteur natif, il a pu les comprendre en termes généraux. Le tableau ci-dessous présente ses avis concernant l'expression orale des apprenants.

Tableau 7. *Avis du locuteur natif des audios des élèves*

Audios- Séance	Avis
1	De manière générale, je trouve qu'ils parlent bien. Honnêtement, j'ai compris tout ce qu'ils disaient. Je suis persuadé que s'ils continuent à étudier cette langue, ils la parleront correctement par la suite.
6	Dans l'ensemble j'avais plus ou moins tout compris. Il y a quelques mots ou ça s'est un peu plus compliqué. Peut-être que c'est simplement la qualité de l'audio.
7	Je n'arrive pas à comprendre ce qu'ils disent sauf quelques mots. La prononciation elle est brouillante.
8	J'ai compris ce qu'ils disaient, sauf en 9 secondes et Avant 2 secondes je n'arrive pas à comprendre ce qu'elle dit
9	De manière générale, je comprends bien ce qu'ils disent
10	Dans l'ensemble, je comprends bien ce qu'ils disent
11	J'ai compris tout ce qu'ils disaient

Source : *élaboration propre.*

(Voir annexe F)

Notez que, bien que dans la session 7 le locuteur natif ait indiqué ne pas avoir compris, les élèves ont tout de même réussi à se comprendre entre eux, que ce soit avec difficulté ou aisément. Cela pourrait être dû au fait qu'ils sont habitués à l'accent colombien ou qu'ils sont plus conscients des erreurs qu'ils peuvent commettre et savent les surmonter.

Par ailleurs, et en continuant avec le même sujet, nous avons trouvé dans la plupart des séances deux comportements liés à la prononciation chez les élèves : a) l'intention d'être écoutés durant les échanges verbaux pour ensuite être corrigés, et b) un intérêt à bien prononcer, surtout durant les interactions, même si ils se sont plutôt concentrés sur la transmission du message, tel que mentionné auparavant. C'est-à-dire que, lors des interactions, les apprenants ne prêtaient pas tellement d'attention à la prononciation qu'avant « la mise en scène ». En fait, quand nous abordions la phonétique, il semblait qu'ils pouvaient la suivre, mais au moment de parler, ils n'y tenaient autant de compte. Néanmoins, et malgré ce fait, pendant les interactions, ils voulaient s'assurer de leur performance en termes de prononciation. De cette manière, il y avait toujours des questions en ce qui concerne la prononciation et le désir d'être observés. En réalité, parfois ne pas savoir comment prononcer un mot pouvait empêcher les élèves de s'exprimer. Par exemple dans les séances ci-dessous les élèves ont exprimé le suivant :

Tableau 8. *Commentaires des élèves par rapport à la prononciation*

Séance	Commentaires
2	« Prof, comment ça se dit ___ ? » « Si se dice así ? » « Profe, escuchéme »
3	« Profe ¿cómo se pronuncia esta palabra ? » « Prof, j'ai une question... si se dice así ? »
5	« Comme prononcer sur et sous ? » « ¿Está bien dicho así ? » « ¿Si se entiende ? »
6	« Prof, repetez » « ¿Cómo lo hicimos ? »
7	« Prof, venga y nos escucha » « ¿Si estuvo bien »
8	« Profe, ¿así ? » « Comment se dit ? » « ¿Lo hice bien ? »

-
- 10** « Profe, ven, escuchanos »
 « Prof, cómo es que se pronunciaba... ? »
 « ¿Si se dice así ? »
-

Source : *élaboration propre.*

(Voir annexe A)

Ce qui a été exposé précédemment montre que la prononciation est un aspect important pour les élèves en matière de leur confiance pour s'exprimer à l'oral. De même, leurs actions vers la prononciation correcte est un indicateur de leur initiative et leur intérêt pour la phonétique.


Approche communicative

Dans le cadre de ce projet, nous avons cherché à promouvoir les principes de l'approche communicative par le biais des jeux. En conséquence, ce choix visait à encourager l'implication des élèves dans leur processus d'apprentissage de manière à ce qu'ils puissent utiliser la langue cible pour communiquer. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur les principes établis par Richards (2006), lesquels sont les suivants

Tableau 9. *Postulats de l'approche communicative*

<ol style="list-style-type: none"> 1. Mettre la communication réelle au centre de l'apprentissage des langues. 2. Offrir aux apprenants des occasions d'expérimenter et d'essayer ce qu'ils savent. 3. Être tolérant envers les erreurs des apprenants, car elles indiquent que l'apprenant est en train de développer sa compétence communicative. 4. Fournir des occasions aux apprenants de développer à la fois la précision et la fluidité. 5. Lier les différentes compétences telles que parler, lire et écouter ensemble, car elles se produisent généralement ainsi dans le monde réel. 6. Permettre aux étudiants d'induire ou de découvrir les règles de grammaire¹ <p style="text-align: center;">(p.13)</p>

¹ Make real communication the focus of language learning. Provide opportunities for learners to experiment and try out what they know. Be tolerant of learners' errors as they indicate that the



Maintenant, nous analysons si nous avons, effectivement, accompli ces postulats lors de la mise en œuvre de ce projet. D’abord, en accord avec le premier postulat, nous avons conçu des espaces par le biais de jeux simulant des situations proches de la vie réelle ou utiles pour celle-ci. Ces jeux présentaient des scénarios auxquels les élèves pourraient être confrontés, ou qui les aideraient à mieux se préparer à de telles situations. Ça vaut la peine de mentionner que cette approche est également conforme à la ligne de pensée de l'approche communicative du Curriculum suggéré pour l'apprentissage et l'enseignement du français comme langue étrangère (2024) qui stipule que dans ce cadre, « (...) la grammaire et les exercices formels deviennent des outils au service de la communication et des activités communicatives » (p.37). Cependant, il convient de signaler qu'en raison de l'obligation de suivre le programme d'études proposé par le manuel, nous avons rencontré des limitations concernant la variation des thématiques.

Le deuxième point est lié au premier. Certes, tous les jeux ont été conçus pour créer des espaces où les apprenants pouvaient mettre en pratique ce qu'ils ont appris, en même temps que l'on favorisait la communication. Encore une fois, ceci s'aligne également avec le postulat du Curriculum suggéré pour l'enseignement et l'apprentissage du français (2024) qui établit que « Le cours magistral est remplacé par une co-construction des compétences communicatives à

learner is building up his or her communicative competence. Provide opportunities for learners to develop both accuracy and fluency. Link the different skills such as speaking, reading, and listening together, since they usually occur so in the real world. Let students induce or discover grammar rules. (Richards, 2006, p.13).

travers des activités de communication, des simulations, des jeux de rôles, etc. La communication orale y occupe une place très importante » (p.37).

En ce qui concerne les erreurs, nous avons promu un environnement de respect et de liberté, mais cela ne veut pas dire d'ignorer les opportunités d'amélioration. Lorsqu'une erreur survenait soit due à un mauvais apprentissage, à l'influence de la langue maternelle, soit à la performance et à des généralisations, nous avons priorisé celles qui étaient liées à la leçon en cours ou celles qui interféraient avec la communication. À cet effet, nous nous sommes assurés de corriger ces erreurs avant de passer à la leçon suivante. D'ailleurs, parfois nous avons encouragé aux élèves de se corriger eux-mêmes dans l'intention de leur permettre d'approprier davantage les connaissances apprises. Or, nous ne nous sommes pas concentrés strictement sur la précision, tant que ce qui était dit ne compromettait pas le sens.

Quant à l'intégration des différentes compétences, certains jeux ont impliqué la lecture et l'écriture. De plus, pendant les cours nous avons abordé des activités pour développer chaque compétence. Néanmoins, les impressions générales des élèves et de l'enseignant principal indiquent qu'une plus grande importance a été accordée à la compréhension et à l'expression orale au détriment des autres.

Pour ce qui touche le dernier principe, nous avons décidé de ne pas enseigner la grammaire par la découverte, car les apprenants ne possédaient pas les bases ni le niveau nécessaire pour le faire de manière autonome, ce qui aurait pu les frustrer. Pour cette raison, nous avons fait appel au modèle significatif, et de cette façon, nous avons essayé de les familiariser progressivement aux règles formelles de la langue pour ensuite les appliquer dans des situations proches de leur quotidien.

Ainsi, dans le cadre de la recherche et du type d'analyse choisi pour ce projet, les perceptions des participants sont essentielles. Sous cet angle, selon l'enquête menée auprès du professeur titulaire concernant l'approche communicative, nous avons constaté que le professeur est complètement d'accord avec les affirmations suivantes :

- A. Un environnement propice a été créé pour encourager les apprenants à communiquer en français.
- B. Les jeux étaient conçus pour favoriser l'interaction et l'expression orale
- C. Les jeux ont permis de créer des situations communicatives pour faciliter l'apprentissage de la langue.
- D. Les élèves ont utilisé la langue française à travers le jeu
- E. Les apprenants ont montré plus de disposition à partager leurs idées et à participer en français grâce à cette approche et aux jeux.
- F. Une confiance à s'exprimer oralement a été observée chez les élèves. (Voir annexe B)

Du côté des élèves, ceux-ci déclarent lors des entretiens individuels qu'effectivement l'accent a été mis sur l'utilisation du français pour communiquer. Ils affirment que l'interaction en français entre enseignants et apprenants, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes, a été favorisée. De plus, ils sont d'accord avec le fait d'avoir été confrontés à des situations où la langue était utilisée en contexte (voir annexe D).

De manière pareille, lors du groupe focal, les participants ont convenu qu'un environnement favorable à la communication en français avait été créé. Ils ont également souligné que les jeux leur avaient permis d'utiliser la langue pour communiquer et qu'ils s'exprimaient maintenant davantage en français qu'auparavant, en argumentant « Parce

básicamente, obviamente los juegos están en francés. Entonces con nuestros compañeros nos debatimos, usamos alguna que otra palabra y expresamos un significado, utilizando como ayuda el diccionario ». (Voir annexe C)

En revanche, selon le sondage qui a pris en compte les perceptions de 18 élèves, nous avons constaté qu'il existe une nuance de non-complète adhésion à l'idée que les jeux les plongeaient dans des situations de la vie réelle. Par exemple, 33 % des apprenants estiment que les jeux proposés en classe les confrontaient à des situations de la vie réelle, tandis que 50 % pensent que c'était le cas dans une certaine mesure et 17 % ne le pensent pas du tout. De plus, seulement 39 % des élèves croient que les jeux les ont aidés à mieux se préparer à communiquer dans des situations de la vie réelle, contre 61 % qui pensaient cela, mais dans une certaine mesure (voir annexe B).

Ces derniers résultats pourraient être liés au fait que nous avons dû nous baser sur les thèmes du manuel et progresser dans le programme, et par conséquent, nous n'avons pas pu diversifier les situations autant que nous l'aurions souhaité.

Pertinence de l'usage des jeux pour la compréhension et expression orale.

La compréhension orale

Atouts

Tout d'abord, tel que nous avons constaté auparavant, les jeux fournissent aux apprenants l'occasion non seulement de se familiariser avec les sons de la langue, mais aussi de les associer à leur signification dans un contexte donné. De plus, dans le cas de cette recherche, cette amélioration de la compréhension orale n'a été pas seulement visible dans les interactions, mais

aussi dans la perception que les élèves ont eu de leur propre processus d'apprentissage. Par exemple, les grilles d'auto-évaluation montrent qu'au début, la compréhension orale leur posait des difficultés, mais au fil des sessions, ils se sentaient de plus en plus à l'aise avec leur performance (voir annexe G).

Deuxièmement, l'utilisation de jeux en exposant les élèves à une écoute constante des discours de leurs camarades permet de prendre conscience de la manière correcte dont les éléments de la langue devraient être utilisés. De cette manière, à plusieurs reprises, les apprenants sont arrivés à identifier, voire parfois corriger des erreurs trouvées dans les registres de leurs partenariats. Cet atout, nous permet de voir aussi, que les jeux ont le potentiel de solidifier les règles de la langue cible par le biais de l'orale, et d'un travail coopératif et constructif. De ce fait, l'enseignant ne serait plus l'unique détenteur de la connaissance dans la classe, étant donné aussi que les élèves se questionneraient et interagiraient avec la langue de manière plus autonome.

Limites et enjeux

Pour ce qui touche les enjeux et les limites, nous avons constaté un : lorsque les apprenants n'intègrent pas complètement les règles phonétiques au moment de parler, et que les récepteurs s'habituent à cette prononciation incorrecte, il peut en résulter une fossilisation des erreurs de son en termes d'écoute. Certes, cela poserait un problème quand les élèves seront confrontés à une prononciation correcte, rendant (peut-être) leur compréhension moins accessible.

L'expression orale

Atouts

En premier lieu, ces activités ludiques impliquent et placent complètement les élèves au cœur de leurs processus d'apprentissage, car ils sont les seules responsables d'atteindre des objectifs. Pour ce faire, ils doivent se servir toujours de leurs compétences, ressources linguistiques et d'autres stratégies. En même temps, les jeux les amènent à mettre et ajuster leurs connaissances au service d'une situation toujours différente en leur montrant le dynamisme des contenus appris.

Par ailleurs, les jeux contribuent à la rétention du vocabulaire. Dans ce projet, les élèves eux-mêmes déclarent avoir mieux conservé le vocabulaire et le contenu abordé dans les cours.

« Fue más fácil recordar las palabras vistas en clase y como formar oraciones con ellos »

« una de las fortalezas que hemos adquirido ha sido tener mas retentivas, recordar las clases, también poniendo en practica lo que hemos visto »

(Voir annexe C)

Ces affirmations indiquent que, à part la rétention, les jeux permettent d'utiliser le vocabulaire et les sujets en contexte. À ce sujet, le professeur titulaire a ajouté qu'en effet, l'une des principaux avantages observés des jeux est l'apprentissage de nouveaux mots et l'intégration des structures grammaticales (voir annexe B).

Nous avons également noté plus de motivation chez les élèves en ce qui concerne le rapport avec la langue française en général. À titre d'illustrations, certains d'entre eux affirment :

« Bueno, la verdad es que el francés por lo general no fue uno de mis intereses principal, pero al retomar las clases del décimo pues me interesé mucho más en él »

« estoy aprendiendo y me interesa saber del tema ».

(Voir annexe D)

En fait, cela est lié à une augmentation de la participation et à une diminution de la peur de s'exprimer entre pairs. Compte tenu de ce qui précède, les jeux permettent de

surmonter la peur et l'anxiété de prendre la parole, peut être car ils créent une déconnexion de la réalité où tous les participants se trouvent sur un pied d'égalité. Ainsi, il y a plus de liberté d'expression, sans la crainte d'être jugé.

Un autre atout à souligner des jeux sur l'expression orale est le progrès que les individus peuvent faire en matière de prononciation (même si dans le présent projet nous avons trouvé des opportunités d'amélioration). Tant le professeur titulaire que les élèves affirment que l'un des accomplissements les plus remarquables du projet et de l'usage des jeux a été l'amélioration de la prononciation des mots en raison de la pratique contextualisée (voir annexe B). À ce sujet, nous considérons qu'il n'est pas judicieux d'attribuer ces progrès uniquement aux jeux, parce que le contact et la préparation préalable des élèves à la phonétique joue un rôle important. À savoir, ce ne serait pas possible qu'ils arrivent à bien prononcer dans les interactions sans avoir révisé et pratiqué les bases.

Limites et enjeux

Bien que la participation puisse augmenter grâce aux jeux, certains apprenants peuvent rester timides et réticents pour différentes raisons : leurs personnalités, leur relation avec le groupe, leur confiance ou leur motivation par rapport à la langue. Le fait de ne pas se sentir à l'aise avec les activités proposées requérant de l'interaction et sortir de la zone de confort, peut empêcher les individus de s'impliquer et même générer une relation négative avec la langue.

Enfin, l'un des principaux enjeux que nous rencontrons est le contrôle du perfectionnement des compétences linguistiques en situation de jeu. En effet, les groupes sont généralement nombreux, et un seul enseignant ne peut pas superviser toutes les interactions simultanément. Par conséquent, de nombreuses erreurs de prononciation, d'exactitude et de

grammaire passent inaperçues. Il serait nécessaire de trouver des solutions plus efficaces. Pour l'instant, les erreurs que nous avons réussi à identifier ont été généralement prises en compte, expliqués et corrigés après les jeux, afin de ne pas interrompre les interactions et de ne pas freiner la participation des élèves lors des moments de conversation.

Conclusions

Au début de la recherche, nous avons identifié une problématique concernant l'apprentissage de français parmi la population cible. Grâce à des observations et à l'application d'un test diagnostique, nous avons obtenu des informations sur la situation linguistique des élèves : un niveau très basique par rapport au niveau attendu pour leur cours, en tenant compte que ce groupe en particulier, suivait des cours de français depuis deux ans. Néanmoins, nous avons constaté que les compétences les plus affectées étaient celles de compréhension et expression orale. Face à cela, nous avons constaté que la dynamique du cours promouvait une attitude passive chez les apprenants, où la langue n'était pas réellement mobilisée pour communiquer. En conséquence, nous avons jugé nécessaire de renforcer les compétences négligées et de promouvoir une approche communicative, où les apprenants pourraient également être au cœur de l'apprentissage. C'est ainsi que nous avons conçu un projet pour concrétiser cette vision et pour cette fin, nous nous sommes servis des jeux. De même, c'est pourquoi nous avons formulé l'objectif de cette recherche, lequel était d'explorer l'impact des jeux sur l'expression et la compréhension orale des élèves de 10^{ème} année (10-02) de l'école intégrée la Candelaria campus A.

À cet effet, dans chaque séance nous avons mis en place un jeu permettant aux élèves de mobiliser leurs connaissances dans différentes situations de communication proches de leur vie

quotidienne ou qui les y préparent au mieux. Nous avons également conçu le cours en nous appuyant sur le modèle de l'apprentissage significatif, afin que les apprenants puissent trouver de la pertinence et donner une séquentialité ordonnée à ce qu'ils apprenaient. De plus, nous avons dû suivre les thématiques d'un manuel dont les sujets étaient souvent trop avancés par rapport à leurs connaissances. Par conséquent, les stratégies proposées dans ce modèle nous ont permis d'établir des liens avec des sujets non couverts par le manuel, mais nécessaires pour offrir un apprentissage séquentiel et contextualisé.

Dans ce chapitre, nous présentons les conclusions générales issues des résultats obtenus en exposant les effets de l'utilisation des jeux sur les compétences de compréhension et d'expression orale.

Tout d'abord, en ce qui concerne la compréhension orale, les jeux ont favorisé la familiarisation des élèves avec les sons de la langue française. Grâce à une exposition constante, maintenant, les apprenants attribuent du sens et des significations aux phonèmes de la langue. En conséquence, ils réagissent de manière appropriée aux messages oraux, qu'il s'agisse d'instructions, de questions ou de conversations simples. De même, en raison de l'exposition constante à la langue vécue dans les jeux, le délai de traitement et de décodage des messages a diminué. C'est-à-dire, qu'il s'est produit une habitude au langage parlé. Ainsi, comme nous l'avons observé, les apprenants ont fait des progrès en termes de métacognition : ils sont capables d'identifier des erreurs dans les discours de leurs camarades, tant au niveau de la prononciation que des aspects linguistiques.

Pour ce qui touche l'expression orale, nous avons constaté que les jeux ont permis aux élèves de a) mettre au service b) s'approprier et c) d'utiliser les ressources linguistiques abordés en classe dans des situations variées. Cela nous permet aussi de dire, qu'ils ont aidé les élèves à

passer de ne presque rien dire ou de simplement utiliser des mots isolés, à participer à des conversations structurées bien que courtes, familières et quotidiennes. Tel que nous avons pu observer, grâce aux situations des jeux, les élèves ont pu exprimer leurs goûts, poser des questions, parler de leur routine et discuter de nourriture tout dans un cadre d'interaction vis-à-vis d'autres personnes.

De même, les jeux ont permis que les apprenants aient des notions pour adapter le langage en fonction de la situation social et des locuteurs. Par ailleurs, grâce au fait que dans les jeux il y avait une impression de défi, ils ont développé des stratégies pour surmonter les obstacles et continuer les interactions. En outre, les jeux ont offert aux élèves l'occasion de se rapprocher, de se familiariser et de s'intéresser davantage à la prononciation et à la phonétique de la langue d'une manière interactive et immersive (même si la prononciation lors des interactions nécessite encore du travail, cela n'a pas significativement entravé la communication), aussi les jeux ont augmenté la disposition à s'exprimer et leur participation, ce qui se manifeste, entre autres, dans leur désir d'être entendus et de bien prononcer.

Enfin, en fonction de ce qui a été constaté, nous pouvons affirmer qu'il y a eu un progrès significatif dans les compétences orales abordées par rapport au point de départ, là où les élèves ne pouvaient pas se débrouiller minimalement malgré le fait qu'ils aient déjà reçu une formation en français. Donc, nous nous permettons d'affirmer que, les jeux se révèlent être un outil précieux pour encourager cette amélioration, à condition qu'ils permettent aux élèves de mobiliser et valoriser ce qu'ils ont appris. Nous sommes convaincus qu'avec une exposition constante à travers les jeux, ils pourront continuer à progresser (bien sûr, qu'avec la complémentation d'autres stratégies et méthodologies l'apprentissage peut être optimisé).

Limitations

Pour contextualiser les résultats, il est important de noter que nous avons rencontré trois limitations tout au long de la mise en œuvre du projet. La première concerne le temps alloué aux cours de français, puis que le plan d'étude des apprenants n'y contemple que trois heures par semaine. Une conséquence importante de cela a été l'impossibilité d'approfondir de manière égale le développement de toutes les compétences dont les plus affectés ont été celles de compréhension et expression écrite.

La deuxième limitation était de devoir suivre et avancer avec les thèmes du livre, surtout parce que les contenus proposés dans le manuel ne correspondaient pas au niveau des apprenants (même si le manuel se dirigeait à un public débutant). En fait, c'est une des raisons pour laquelle le modèle d'apprentissage significatif nous a été utile : avant de nous attaquer à aborder les thèmes du livre, nous avons dû souvent revenir à des sujets plus basiques afin que les élèves puissent vraiment comprendre et pour qu'ils ne se frustrer pas. Alors, ce modèle nous a permis d'établir des connexions.

Enfin, en lien avec la limitation précédente, nous avons dû consacrer beaucoup de temps au thème de la nourriture. Certes, cela a eu un impact sur la diversification des situations communicatives dans les jeux étant donné que nous n'avons pas pu mettre en œuvre d'autres situations aussi proches à ce que les élèves pourraient expérimenter en vie réelle. Néanmoins, nous considérons, en même temps, que l'insistance et la pratique constante d'un sujet favorise une meilleure et plus durable compréhension.

Recommandations

Nous recommandons aux personnes intéressées par la poursuite de l'exploration dans ce domaine de s'assurer que les contenus abordés soient mieux adaptés aux besoins linguistiques des participants. De cette manière, la charge cognitive pour les élèves sera réduite et le progrès aura lieu plus aisément.

En outre, il convient que les situations de jeu soient davantage liées à la vie des élèves. En d'autres termes, il serait bénéfique de les exposer à des situations auxquelles ils pourraient réellement être confrontés dans l'intention qu'ils s'impliquent et trouvent de la pertinence dans ce qu'ils apprennent. Or, à ce sujet, nous sommes conscients que la mise en œuvre des deux derniers points dépend largement des directives reçues à la fois des politiques éducatives et internes des institutions.

Reprenant les suggestions, il serait également avisé de mettre l'accent sur a) l'enseignement judicieux de la phonétique et b) sur son intégration lors des échanges oraux. De cette manière, on pourrait garantir à la fois la clarté du message et la précision, et il est important car parfois, comme nous l'avons vu dans les résultats, l'imprécision ou une mauvaise prononciation peut entraver la compréhension de ce que l'émetteur souhaite exprimer. D'ailleurs, tel que l'on a constaté, les apprenants dans plusieurs cas, montrent une bonne disposition à participer pourvu qu'ils sachent comment prononcer.

Finalement, nous recommandons aux futurs chercheurs dans le domaine de continuer à encourager et à célébrer le développement de la conscience métalinguistique des élèves, notamment à travers le travail coopératif et les corrections (soit entre pairs soit individuelles). Il est essentiel de favoriser l'autonomie afin qu'ils puissent prendre en main leur propre processus d'apprentissage. En ce qui concerne le travail coopératif, il est primordial de créer un

environnement de confiance et de respect au sein de la communauté dans l'intention que les individus se sentent en sécurité et motivés à participer et à collaborer entre eux.

Références

- Agaesse, J. (2017). Les jeux de société et la didactique des langues : À vous de jouer ! *Revue japonaise de didactique du français*, 12, 194-204. Récupéré sur https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/12/1-2/12_194/_pdf
- Ausubel, D. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267-272.
doi:<https://doi.org/10.1037/h0046669>
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/ apprentissage de l'oral? *Didáctica, lengua y literatura*, 23, 15-34.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.
doi:<https://doi.org/10.4000/aile.4875>
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, 3(33), 9-22. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-3-page-9.htm>
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43-58. Récupéré sur <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=804474>

- Blanchet, P., Moore, D., & Asselah, S. (2009). Perspectives pour une didactique des langues contextualisée. *Éditions des Archives Contemporaines*, 183-203. Récupéré sur https://www.researchgate.net/publication/49940076_Perspectives_pour_une_didactique_des_langues_contextualisee
- Blanc, V., Corno, C., Lacelle, M., Roy, E., & Perreault, G. (1983). *Une approche multidisciplinaire de la recherche en sciences humaines*. Lille: Chenelière education.
- Cantú, M. (2021). *La gamificación como motivador en el aprendizaje de una segunda lengua*.
- Colegio Integrada La Candelaria. (2021). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Colombia
- Colombia Aprende. (2024). *Currículo Sugerido para la Enseñanza y el Aprendizaje del Francés como lengua extranjera (FLE) en las instituciones educativas oficiales de Colombia, grados 9, 10 y 11*. Récupéré sur https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2024-03/CurriculoFrances_3.pdf
- Conseil d'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Récupéré sur <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Cova, Y. (2012). La comprensión de la escucha. *Letras*, 54(87), 98-109. Récupéré sur https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832012000200005
- Cuq, J. (2003). *Cours de didactiques du français langue étrangère et seconde*. PUG.
- Chabolla, J. (2013). *Vehículos de la lengua*. México: Plaza y Valdes.

- Chamberland, G & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dawson, S & Manderson, L. (1993). *A manual for the use of focus groups*. Metro Manila: International Nutrition Foundation For Developing Countries.
- De La Garza, C. (2016). *El uso del juego educativo como recurso en la enseñanza de la expresión oral de la lengua francesa*.
- Diagnostic territoire. (2016). *Diagnostic territoire*. Récupéré sur <https://www.diagnostic-territoire.org/documentation/observations-de-terrain>
- Euréal. (2014). *Réaliser un entretien semi-directif*. Récupéré sur https://eureval.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/12/ft_entretien.pdf
- Feo, J. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas, 16*, 221-236. Récupéré sur <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>
- Galvis, D. (2017). *Les stratégies d'apprentissage comme contribution au développement de l'apprentissage autoanome et une meilleure compréhension orale du FLE*.
- Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Québec: Édiflex Inc.
- Gonzales, M. (2017). Los juegos lingüísticos y su tratamiento en la clase de. *Varona, 74*, 1-12. Récupéré sur <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360657468012.pdf>
- Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. Montréal: De Boeck Université.

- Hamonet, J. (1933). *The Teacher's Survival Kit. Tome 2: Compréhension d'un message oral : apprentissage et évaluation*. Rennes: CRDP.
- Helme, L., Jourdan, R., & Tortissier, K. (2014). *Le jeu en classe de fle: intérêts et pratiques*. Récupéré sur Rencontres Pédagogiques du Kansai 2014 : https://rpkansai.com/wp-content/uploads/2018/05/028_064_068_helme.pdf
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula : guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Kouadio, N. (2021). Approche communicative, facteur de motivation pour les apprentissages des compétences communicatives orales dans une langue étrangère. *Ziglôbitha*, 511-526. Récupéré sur <https://www.ziglobitha.org/wp-content/uploads/2021/11/036-Nguessan-Norbert-Kouadio-ok-PDF.pdf>
- Khaldoon, A. (2018). La compétence orale dans l'apprentissage du français. *Tikrit University for Humanities*, 25, 321-331. doi: <https://doi.org/10.25130/jtuh.25.1.2018.12>
- Laszczuk, A & Garreau, A. (2018). Le Journal de Bord Sibyllique. *Finance Contrôle Stratégie*, 21(3). Récupéré sur <https://hal.science/hal-01990906/document>
- Leboukh, F. (2009). *Libérer l'expression orale de l'apprenant dans un processus d'enseignement apprentissage du FLE par le biais des jeux communicatifs. Cas des apprenants de 5ème AP*. Obtenido de <http://eprints.univ-batna2.dz/451/>
- Le petit Robert. (1991). *Le petit Robert*. Paris: le Robert.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Levieux, S & Sonn, K. (2017). *Les jeux à règles*. Récupéré sur https://prim76.ac-normandie.fr/IMG/pdf/les_jeux_a_regles-2.pdf

- Llanos, V. (2015). *Desarrollo de las habilidades audio-orales en francés a través de actividades lúdicas*.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. Association pour la recherche qualitative. *Les actes*, 5-17. Récupéré sur <https://www.erudit.org/fr/livres/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/linstrumentation-dans-la-collecte-des-donnees/5193co/>
- Meguenni, L. (2015). Le ludique comme stratégie d'enseignement/apprentissage en classe de langue. *Revue Traduction et Langues*, 14(1), 68-75.
- Miller, J. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Moualek, M. (2016). *Enseignement de l'expression orale et les pratiques orales des étudiants de troisième année LMD du département de français de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou*. Récupéré sur <https://dspace.ummtto.dz/server/api/core/bitstreams/a0b2ca12-2ae1-485e-8db8-7b97c0a245cb/content>
- Mulnet, A. (2019). *Jouer pour communiquer : l'utilisation du jeu en classe de FLE au Brésil pour favoriser l'expression orale*.
- Nicolaieff, L. (2017). *Comparaison des apports du jeu libre et du jeu structuré sur des élèves de maternelle*.
- Parpette, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Les cahiers de l'Acedle*, 219-232.
doi:<https://doi.org/10.4000/rdlc.6433>

- Périno, O. (2014). Espaces de jeux de règles. En P. Odile, *Des espaces pour jouer. Pourquoi les concevoir? Comment les aménager?* (págs. 187-193). Lyon: érès.
- Pierre, L. (2011). *La production des sons de la parole*. Coursus.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
doi:<https://doi.org/10.7202/900420ar>
- Reyzabal, V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla.
- Récanati, F. (2020). Penser avec le langage. *angue et science, langage et pensée*, 147-164.
Récupéré sur <https://hal.science/hal-02932399/document>
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Roux, P. (2003). L'oral en classe de langue : de la production à l'expression. *Le Français dans le monde*, 36-38.
- Soulé, B. (2005). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Fenêtre sur la riche diversité de la recherche qualitative*, 27(1), 127-140.
doi:<https://doi.org/10.7202/1085359ar>
- Sorez, H. (1995). *Prendre la parole*. Paris: Hatier.
- Sutter, D. (2010). *Se plonger dans un jeu pour mieux apprendre? Théorie, conception et expérimentation autour des jeux vidéo pédagogiques*.

Swain, M & Canale, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Oxford University Press.

Weiss, F. (2002). *Pratiques de classe - jouer, communiquer, apprendre*. Paris: Hachette.

Zouine, T. (2022). *L'effet d'une mauvaise nutrition sur la performance des apprenants*. Récupéré sur https://www.lodj.ma/L-effet-d-une-mauvaise-nutrition-sur-la-performance-des-apprenants_a40752.html

Annexes

Annexe A: journaux du bord

https://drive.google.com/file/d/1xLKIycg0lwUIiEH_9U83Xy6wfljYBs7/view?usp=sharing

Annexe B : sondages

Sondage professeur

SONDAGE PROFESSEUR

A continuación, encontrarás secciones de preguntas relacionadas con el proyecto del docente en formación y su implementación.

Sección 1: Percepciones sobre la implementación general del proyecto

1. ¿Cuáles fueron los logros más destacados durante la fase de implementación?

2. ¿Cuáles fueron los desafíos principales encontrados en la implementación del proyecto?

3. Indique que tan de acuerdo o en desacuerdo se encuentra con la siguiente afirmación:

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Los estudiantes han tenido un cambio positivo en su actitud hacia la lengua francesa debido a las actividades de juego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección 2: Participación

1. ¿Ha habido un cambio en la participación de los estudiantes durante las actividades de juego? Si ____ No ____.

2. Indique que tan de acuerdo o en desacuerdo se encuentra con la siguiente afirmación

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Los estudiantes participan activamente en las clases del proyecto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección 3: Aprendizajes generales

1. ¿Los estudiantes han mostrado comprensión de los conceptos lingüísticos a través de la aplicación de juegos? Si ____ / No ____.

2. Indique que tan de acuerdo o en desacuerdo se encuentra con la siguiente afirmación

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
El juego ha evidenciado una retención más efectiva de los conocimientos de francés en contraste con los métodos convencionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección 4: Comprensión oral

1. Indique que tan de acuerdo o en desacuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
La comprensión oral de los estudiantes ha mejorado durante la implementación del proyecto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes han demostrado una mayor capacidad para comprender instrucciones y diálogos en francés durante la implementación del proyecto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Si considera que los juegos han impactado la comprensión oral de los estudiantes, por favor describa a continuación cómo han influido los juegos en la comprensión oral:

Sección 5: Expresión oral

- ¿Ha observado una mejora en la habilidad de los estudiantes para comunicarse en francés? Si ____ / No ____.
- Indique que tan de acuerdo o en desacuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones:

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Los estudiantes han incorporado lo aprendido en clase durante los juegos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes han integrado de manera apropiada nuevo vocabulario y frases en sus interacciones verbales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Si considera que los juegos han impactado la expresión oral de los estudiantes, por favor describa a continuación cómo han influido los juegos en la expresión oral:

Sección 6: Comunicación

- Indique que tan de acuerdo o en desacuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones:

ENCUESTA- PERCEPCIONES ACERCA DEL APRENDIZAJE DE FRANCÉS A TRAVÉS DE JUEGOS

Apreciados estudiantes, agradecemos su participación en el actual sondeo, el cual tiene como principal propósito contribuir al fortalecimiento y enriquecimiento de nuestra experiencia educativa. Nos gustaría subrayar que todas y cada una de sus respuestas serán tratadas con el más alto grado de confidencialidad. En ningún caso se desvelará información de carácter personal, y sus aportaciones serán exclusivamente utilizadas con fines de análisis para la mejora académica. La sinceridad y franqueza con las que compartan sus opiniones son de vital relevancia, ya que nos proveen de conocimientos esenciales que nos permitirán tomar decisiones informadas y, de esta manera, elevar la calidad de la experiencia de aprendizaje.

- A continuación, complete el formulario con la información requerida. Gracias.

Sección 1: Información general

1. Nombre: _____
2. Edad: _____
3. Género: Masculino __ Femenino __ Otro (especifique) _____

Sección 2: Experiencia con los juegos

- 1- ¿Alguna vez durante el curso de francés has vivido una situación en la que el aprendizaje a través del juego haya tenido un impacto positivo en tu capacidad para hablar y entender el francés?
SI _____ NO _____.

Sección 3: Impacto del juego en las competencias de comprensión y expresión oral

¿Cuál es tu percepción acerca de los siguientes enunciados?

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo
Los juegos han mejorado mi comprensión oral en francés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los juegos han fortalecido mi capacidad para expresarme oralmente en francés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección 4: La motivación y el juego

1. ¿Qué es lo que más te motiva en la clase de francés? (Selecciona hasta tres respuestas con una X)

Las actividades lúdicas y los juegos	Las discusiones en grupo	Los temas interesantes	Los desafíos y las competencias	La interacción con el / la docente	Nada	Otro (especifica)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. ¿Crees que los juegos en clase de francés han contribuido a tu confianza para hablar en francés? (selecciona con una X con la respuesta que más te identifiques)

SI	UN POCO	NO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indica en que medida estas de acuerdo o en desacuerdo con la siguiente información

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Disfruto del aprendizaje a través de juegos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 3.
4. ¿Consideras que has obtenido beneficios para tu proceso de aprendizaje de francés mediante el juego? SI _ NO __. Escribe las razones por las cuales elegiste esa respuesta:

Sección 5: Ventajas e inconvenientes del aprendizaje a través del juego en expresión y comprensión oral.

- 1- Según tu experiencia, ¿cuáles son las ventajas del aprendizaje a través del juego para promover la expresión y comprensión oral en francés?

Expresión oral:

Comprensión oral:

2- Según tu experiencia ¿Qué desventajas o desafíos percibes en el uso de juegos para promover la expresión y comprensión oral en francés?

Expresión oral:

Comprensión oral:

Sección 8. Aspecto comunicativo

	Si, definitivamente	En cierta medida	No, no realmente
¿Consideras que los juegos propuestos en clase de francés te enfrentan a situaciones que se relacionan con la vida real?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Crees que las actividades y los juegos en la clase de francés te han ayudado a prepararte mejor para comunicarte en francés en situaciones de la vida real?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección 9: Recomendaciones

1. ¿Tienes alguna sugerencia u observación con respecto al aprendizaje de francés y la manera en cómo el uso de juegos se ha utilizado en la clase de francés? SI __ NO __. Si, si escríbala a continuación:

¿Tienes sugerencias para maximizar los beneficios del aprendizaje a través del juego en la expresión y comprensión oral en francés? SI __ NO __. Si la respuesta es afirmativa, indica cuales a continuación:

¡Gracias!

Annexe C : modèle groupe focal

Groupe Focal

Comprensión oral

1. ¿Ustedes consideran que han tenido una mejora en la comprensión oral durante este proyecto? (Si – Continúe con la siguiente pregunta/ No- ¿Por qué?)
2. ¿Cuál es el impacto observado en la habilidad de comprensión oral a través de este proyecto que emplea el juego como estrategia didáctica?
3. ¿Cómo describirían dicha mejora?
4. ¿Por qué se ha dado dicha mejora? / ¿Cuáles son los factores que han contribuido a dicha mejora?
5. ¿Cuáles han sido los desafíos encontrados en la comprensión oral durante este proyecto?
6. ¿Cuáles son las fortalezas encontradas en la comprensión oral de este proyecto?
7. ¿Qué recomendarían para seguir trabajando la comprensión oral de manera efectiva a través de un proyecto mediado por los juegos?

Expresión oral

1. ¿Ustedes consideran que han tenido una mejora en la expresión oral durante este proyecto? / No- ¿Por qué?)
2. ¿Cómo describirían dicha mejora?
3. ¿Por qué se ha dado dicha mejora? ¿Cuáles son los factores que han contribuido a dicha mejora?
4. ¿Cuáles han sido los desafíos encontrados en la expresión oral durante este proyecto?
5. ¿Cuáles son las fortalezas encontradas en la expresión oral de este proyecto?
6. ¿Qué recomendarían para seguir trabajando la expresión oral de manera efectiva a través de un proyecto mediado por los juegos?
7. ¿Les gusta poner en práctica lo aprendido mediante el juego? (Si- Continúe/ No ¿Por qué?)
8. ¿Por qué les gusta poner en práctica lo aprendido mediante el juego?

Comunicación

1. ¿Se creó un entorno propicio para la comunicación en francés? ¿Por qué?
2. ¿Los juegos les permitieron usar la lengua para comunicarse? Si/ No- ¿Por qué?
3. ¿Cómo?
4. ¿Sienten que ahora se expresan más en francés y comparten sus ideas en comparación a antes? ¿Por qué?

Recomendaciones y opiniones

1. ¿Qué recomendaciones haría para un futuro proyecto mediado por el juego?
2. ¿Cuáles son las ventajas del uso de juegos para promover la comprensión y la expresión oral?
3. ¿Cuáles son los desafíos del uso de los juegos para promover la comprensión y la expresión oral?

Annexe D : modèle entretien semi directif

Entretien Semidirective

Aspectos generales

- 1) ¿Cómo impactó la utilización de juegos en su proceso de aprendizaje en comparación con otras estrategias?
- 2) ¿Qué juegos encontró más efectivos o interesantes para su proceso de aprendizaje? ¿Por qué?
- 3) ¿Cómo describiría el impacto general que tuvo este proyecto en su percepción del francés y en su interés en seguir aprendiéndolo?
- 4) ¿Identificó alguna dificultad o limitación al utilizar juegos para aprender francés?
- 5) ¿Cómo cree que podrían mejorarse este proyecto en el futuro?
- 6) ¿Hubo momentos dentro del proyecto que consideró más desafiantes en términos de comprensión o expresión oral en francés? ¿Cómo los superó?

Participación

- 1) ¿Notó alguna diferencia en su disposición para participar y practicar el idioma a través de los juegos? ¿Cuál?

Aprendizaje

- 1) ¿Considera que los juegos promovieron la consolidación del conocimiento?
- 2) ¿Qué habilidades específicas creen que han mejorado más a través de este enfoque?

Comprensión oral

- 1) ¿Siente que su capacidad para comprender mensajes, conversaciones o instrucciones orales en francés ha mejorado desde que comenzó a participar en actividades basadas en juegos? ¿Por qué? ¿De qué manera?

Expresión oral

- 1) ¿Los juegos han tenido un impacto en su expresión oral en francés? ¿Cuáles?
- 2) ¿Ha notado una mejora en su capacidad para expresarse oralmente en francés a través de los juegos? ¿De qué manera?
- 3) ¿Qué juegos le han brindado más oportunidades para practicar y mejorar su habilidad para expresarse oralmente en francés?

Comunicación

- 1) ¿Se hizo hincapié en el uso de la lengua francesa para comunicarse? ¿Por qué?
- 2) ¿Se fomentó la interacción en francés entre compañeros y docente durante los juegos?
- 3) ¿Durante los juegos se enfrentó a situaciones que requirieran la comunicación del uso de la lengua francesa en contexto?

Annexe E : enregistrements audios des interactions des élèves

<https://drive.google.com/drive/folders/1jpNU1NqQrDnNwcu-XvVMXWiERNck8IX7?usp=sharing>

Annexe F : avis du locuteur natif

https://drive.google.com/drive/folders/1d40vLaMUFWViut-VLfko0fmkZnQZ4Gg-?usp=drive_link

Annexe G : grille d'auto-évaluation

Grille d'autoévaluation des élèves

Rúbrica de autoevaluación

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Pude comunicar oralmente mis ideas en francés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integré el contenido (gramática, expresiones, léxico) aprendido durante mis interacciones en el juego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pude entender las instrucciones/ mensajes orales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annexe H : codage

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1jh5PsTdSpT_1Puz6gU4dqktn8e8SzZgV/edit?usp=sharing&ouid=110622801367554662470&rtpof=true&sd=true

Annexe I : questionnaire d'informations personnelles des élèves

Questionnaire 1- Des informations personnelles

Chers étudiants,

Nous vous proposons un questionnaire qui contient des questions sur vos informations personnelles. Nous vous remercions par avance pour votre temps et vos réponses.

Veillez noter que toutes les questions seront traitées de manière anonyme et confidentielle. Vous pouvez avoir la certitude que vos questions seront traitées avec le plus grand respect et la plus grande confidentialité.

Merci encore pour votre temps et votre coopération.

Instrucciones:

Por favor responde las preguntas sobre los espacios marcados con una línea: "_____"

Por favor coloca una X al lado del Si o del No: "Si_ No _" de acuerdo con tu respuesta.

¡Comencemos!

- 1) ¿Cuál es tu nombre? _____
- 2) ¿Cuál es tu edad? _____
- 3) ¿Con qué genero te identificas? _____
- 4) ¿Pertenece a algún grupo étnico? Si _ No _ ¿Cuál? _____

- 5) ¿En qué barrio vives? _____
- 6) ¿En qué estrato socioeconómico vives? _____
- 7) ¿Con quién vives? _____

- 8) ¿Cuál es el nivel de escolaridad de tu acudiente/ responsable? _____
- 9) ¿La/s persona/s con quien/es vives trabajan? Si _____ ¿Cuántas trabajan? _____
¿Trabajan en un empleo formal? Si _ No _ / Ninguna persona de mi familia trabaja _.
- 10) ¿El ingreso es suficiente para cubrir vivienda, alimentación, servicios, salud y transporte?
Si_ No _
- 11) ¿Cómo te sientes en el entorno en el que vives?

- 12) ¿Compartes tiempo de calidad con tu familia? Si _ No_ ¿Qué hacen y cómo es la relación durante esos tiempos?

- 13) ¿Qué actividades extracurriculares realizas?

- 14) ¿Cuáles son tus hobbies/actividades preferidas?

- 15) ¿Cuál es la percepción que tienes del estudio?

- 16) ¿Cuál es tu estado de animo más frecuente cuando vienes al colegio?

- 17) ¿Te motiva venir al colegio? Si _ No ¿Por qué?

- 18) ¿Tienes alguna proyección profesional? No _ Si _ ¿Cuál? _____
- 19) ¿Te motiva el aprendizaje del francés? No _ Si _ ¿Por qué?

Annexe J : preuve diagnostique

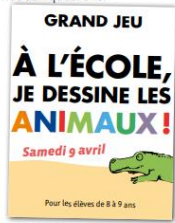
<p>Production écrite 15 minutes</p> <p>Exercice 1 7 points</p> <p>Regarde les dessins. Tom est le nouvel élève de la classe. Il ne parle pas bien français. Tu aides Tom à compléter la page de son nouveau cahier.</p>  <p>Ce cahier appartient à :</p> <p>Prénom: _____</p> <p>Âge: _____</p> <p>École: _____</p> <p>Activités préférées (2):</p> <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ <p><small>DELF Prim A1.1 PMF201318A © CIEP</small></p>	<p>Production écrite 8 points</p> <p>Exercice 2 8 points</p> <p>Complète la carte postale de Lucie. Remplace les dessins par les mots, comme dans l'exemple: J'♥ aime la </p> <p>Salut ! L'école est finie ! Je suis contente. J'♥ aime la . Je suis avec mon  et Julien Milan ma  2, rue des Cerisiers Le voisin a un  23 200 Aubusson gentil ! Nous dormons dans une petite  en bois. Il fait très beau, il y a du  Je  et je  Et toi, comment ça va ? Bonne nuit, Lucie</p> <p><small>DELF Prim A</small></p>	<p>Compréhension des écrits 15 minutes</p> <p>Exercice 1 4 points</p> <p>C'est la rentrée ! Aide Mika à remplir son sac avec les affaires à apporter à l'école :</p> <p>Apporter :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un grand cahier rouge - des crayons de couleur - un dictionnaire - de la peinture <p>Entoure les 4 objets de la liste que Mika doit apporter pour l'école.</p>  <p><small>DELF Prim A1.1 PMF201318A © CIEP</small></p>
--	---	--

Compréhension des écrits

Exercice 2

6 points

Lis ce document et réponds aux questions.



1 Qu'est-ce qu'il faut dessiner ?



- 2 Qui peut participer ?
- Les professeurs
 - Les parents d'élèves
 - Les élèves
 - Les animaux

3 Écris la date du grand jeu :

DELFP Prim A1.1
PAR201318A © CLEP

9

Compréhension de l'oral

Dialogue 2



Dialogue 3



Dialogue 4



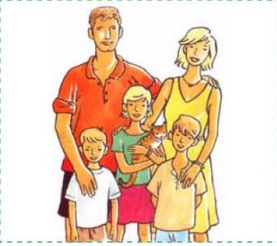
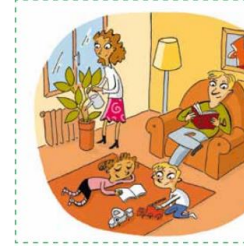
Dialogue 5



DELFP Prim A1.1
PAR201318A © CLEP

5

Production orale



Annexe K : Formulaire de consentement et de traitement des données

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO ACADÉMICO</small>	FORMATO		
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN		
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08-2019	Versión: 02	Página 1 de 3

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

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 "Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales" y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 "Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento Informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título del proyecto de investigación	Les jeux éducatifs : une stratégie didactique pour améliorer la compréhension et l'expression orale
Resumen de la investigación	La presente investigación es una propuesta educativa que busca implementar los juegos educativos como estrategia para mejorar la comprensión y expresión oral de los estudiantes, siendo estos dos, componentes esenciales para promover la comunicación significativa en lengua extranjera.
Descriptorios claves del proyecto de investigación	Juego, estrategia, comprensión oral, expresión oral, enfoque comunicativo.
Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	<p>En primer lugar, esta propuesta se enmarca en un enfoque comunicativo, diseñado para que los estudiantes puedan aplicar el idioma en contextos cotidianos y relevantes para ellos. El objetivo es que encuentren sentido y utilidad en el aprendizaje de lenguas, que a menudo parece alejado de su vida diaria. Lo anterior nos conduce a la posibilidad de cultivar habilidades comunicativas lingüísticas más efectivas, así como fortalecer habilidades sociales más asertivas en la interacción interpersonal.</p> <p>En segundo lugar, los estudiantes podrán experimentar un aumento significativo en su motivación para aprender, lo que se refleja en una mayor dedicación y entusiasmo hacia sus procesos educativos.</p> <p>Finalmente, este enfoque también busca tener un impacto positivo en los niveles de comprensión y retención del conocimiento por parte de los estudiantes. Al participar en actividades lúdicas y contextualizadas que fomentan la aplicación práctica del idioma, los estudiantes están más involucrados. Esta implicación activa y significativa con el contenido aumenta la probabilidad de que comprendan conceptos clave y los retengan de manera más efectiva en su memoria a largo plazo. Además, el componente social del juego y la interacción con sus pares fortalecen aún más este proceso al permitir que los estudiantes discutan, compartan y refuercen sus conocimientos entre ellos.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO		
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN		
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08-2019	Versión: 02	Página 2 de 3

Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación	Los hallazgos serán presentados en una defensa oral realizada en la Universidad Pedagógica Nacional ante profesores especializados en la enseñanza de idiomas extranjeros, con énfasis en el francés. Además, los resultados estarán disponibles para consulta pública en el repositorio oficial de la institución universitaria mencionada.
Explícite la forma en que mantendrá la reserva de la información	La información, los datos y los resultados corregidos se utilizarán con total confidencialidad y exclusivamente para el desarrollo de esta investigación. No se divulgarán en ningún otro contexto.
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Valentina Moreno Mora
	Correo electrónico: vmorenom23@gmail.com

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo : _____

Identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en representación de _____ con número de identificación _____.

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma, _____ Firma del participante (si aplica), _____

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

Con domicilio en la ciudad de: _____

Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____