

RECHERCHE ET PRATIQUE

JEU COLLABORATIF : QUEL RÔLE EN CLASSE DE FLE ?

Georgia Constantinou

Université de Chypre, Nicosie, Chypre

Dora Loizidou

Université de Chypre, Nicosie, Chypre

EA609 LIDILEM, Université de Grenoble, France

Résumé

Le jeu est considéré comme une activité qui requiert de l'intensité et qui repose sur la liberté de participation de l'individu. Le présent article examinera à travers une étude de cas si le jeu peut être un vecteur d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Dans le cadre de cette recherche, nous avons conçu un jeu dans lequel les élèves avaient pour rôle d'accomplir différentes tâches et actions afin de créer un projet collectif. L'étude a été menée auprès d'élèves de FLE. La recherche s'est basée sur une méthode quantitative et qualitative. Les résultats montrent une faible amélioration des compétences de communication des élèves, malgré l'impact positif de ce type d'activité en classe. Ils montrent aussi que l'utilisation du jeu en classe de FLE peut être bénéfique tant pour les apprenants que pour les enseignants.

Abstract

Play is an activity that requires intensity and relies on the individual's freedom to participate. This article will examine, through a case study, whether games can be a vehicle for teaching and learning French as a foreign language. As part of this research, we designed a game in which the role of the students was to carry out different tasks and actions to create a collective project. The study was conducted with students of French as a foreign language. The research was based on a quantitative and qualitative method. The results show slight improvement in pupils' communication skills, despite the positive impact of this type of activity in the classroom. They also show that using games in the FLE classroom can be useful for both learners and teachers.

Mots-clés

jeu collaboratif, FLE, apprentissage des langues étrangères, étude de cas

Key-words

collaborative game, French as a foreign language, language learning, case study

INTRODUCTION

Les méthodes d'enseignement modernes fondent le processus éducatif sur le socio-constructivisme, l'apprentissage par la découverte et l'engagement intense des individus dans la

construction des connaissances. La nécessité de l'intégration du jeu dans l'éducation est un constat qui revient constamment dans les études, les recherches, les projets et les pratiques visant à améliorer le processus d'apprentissage (Hunt & Valsiner, 2014).

Selon Scrafton et Whittington (2015) le jeu et l'éducation ont longtemps été considérés comme deux activités incompatibles. Pourtant, bien que l'apprentissage soit associé à l'effort, au travail et à la concentration, tandis que le jeu à la liberté, l'insouciance et la joie, ils partagent plusieurs points communs. En effet, l'apprentissage comme le jeu réclament une interaction, supposent des défis et sont régis par des règles en vue de maîtriser des connaissances et d'atteindre des objectifs. Ces mêmes auteurs soulignent à ce propos que quiconque « sépare le jeu de l'apprentissage ne sait rien de l'un ou de l'autre » (p. 222) et rappellent qu'il n'y a pas d'engagement dans le jeu sans apprentissage.

Sur cette base de réflexion, nous avons choisi de mener une expérimentation dans des établissements de l'enseignement secondaire privé et public de Chypre, auprès d'apprenants de français langue étrangère (désormais FLE). Nous leur avons proposé de jouer, sous la direction de leur enseignant habituel, à un jeu conçu par nos soins, intitulé *Notre ville*. La recherche entreprise a fait appel aux méthodes mixtes (méthode quantitative et qualitative).

Cet article commence par décrire ce qu'est le jeu, en analyse la définition et présente son histoire et sa classification. Il présente ensuite l'intégration du jeu dans l'enseignement et examine son rôle, ses apports et ses limites dans l'apprentissage. Il propose enfin une expérimentation dans le but de déterminer si le jeu peut être un vecteur d'enseignement et d'apprentissage du FLE.

1. LE JEU : UNE MULTITUDE DE SENS

Définir le jeu s'avère complexe. De nombreux chercheurs ont en effet essayé d'en donner une définition précise sans parvenir à s'entendre sur une acception définitive. Ils ont ainsi caractérisé le jeu comme un processus spontané, agréable, amusant et flexible. Ils l'ont également défini comme faisant partie intégrante d'une éducation interactive des jeunes enfants. (Hanline & coll., 2010 ; Vogt & coll., 2018 ; Wager & Parks, 2014). Soulignons toutefois que dans les définitions classiques du jeu, celui-ci s'adresse à des personnes de tous âges et leur offre mille et une possibilité de découvertes, de création et de communication.

1.1. Définition du terme

Le jeu, dont toutes les formes sont déterminantes pour les fonctions physiques et mentales de l'individu, englobe dans un concept unique l'ensemble de ses activités durant son développement. Or, il est particulièrement difficile de définir le jeu car il y a ambivalence. Si les contours de son processus demeurent flous, ses effets sont assurément manifestes. C'est la raison pour laquelle la plupart des tentatives de définition portent sur le besoin satisfait par le processus de jeu. En ce sens, Freud le décrit comme un contexte sûr dans lequel les enfants peuvent s'exprimer, même si cela implique des émotions négatives ou interdites (Vogt & coll., 2018).

Presque toutes les théories présentent le jeu comme un processus utile et l'associent au rire et au divertissement. En effet, l'engagement des personnes et le sérieux avec lequel ils le traitent

découlent de leur libre choix. N'étant en rien obligés de le faire, ils semblent l'apprécier (Brougère, 2017).

Le psychologue Jean Piaget a mis en corrélation jeu, développement cognitif et formation psychologique de l'enfant à différents stades de son développement (Bourgeois, 2019). Dans sa théorie du développement cognitif, il précise que le jeu peut revêtir une forme spécifique si l'âge des participants est défini et leurs capacités sont déterminées. Selon cette théorie, l'enfant répète une idée nouvellement acquise pour la faire correspondre à ce qu'il a déjà assimilé. De plus, lorsqu'un enfant est confronté à de nouveaux événements, activités, idées ou rituels, il imite pour construire des modèles mentaux entièrement nouveaux et s'adapte. C'est ainsi qu'il parvient à l'équilibre dans un environnement en constante évolution (Bourgeois, 2019).

Si le psychologue russe Vygotsky a également souligné l'importance du jeu pour le développement de l'enfant, il considère au contraire de Piaget que le développement de l'enfant est le résultat d'un apprentissage. Pour lui, le jeu est une activité majeure de l'enfance. Il permet en ce sens de maîtriser des compétences et de parvenir à des réalisations impossibles, si ce n'est par le jeu (Tašner & Gaber, 2018).

Dans cette optique, Vygotsky soutient que l'apprentissage de l'enfant ne peut se faire qu'avec l'appui d'adultes. Pour ce faire, il introduit le concept de zone de développement potentiel, soit l'espace entre le niveau de développement réel de l'enfant, déterminé par la résolution autonome de problèmes, et le niveau de développement possible que l'enfant peut atteindre avec l'aide et l'interaction d'individus plus compétents ou plus expérimentés. La théorie du socio-constructivisme qu'il défend repose ainsi sur les principes suivants : a) les individus construisent des connaissances par le jeu ; b) l'apprentissage par le jeu entraîne le développement ; c) le développement ne peut pas être séparé de son contexte social et de l'interactivité avec les adultes et d) le langage dans ce contexte d'interactivité joue un rôle crucial dans le développement intellectuel (Tašner & Gaber, 2018).

1.2. Histoire du jeu

Le jeu, appréhendé tout à la fois comme objet et activité, « accompagne » depuis la nuit des temps les enfants du monde entier. Nous pouvons ainsi en retrouver la trace depuis la Préhistoire et en suivre l'évolution durant l'Antiquité classique à Byzance, la période ottomane jusqu'à l'époque moderne et contemporaine (Fournier, 2020).

Dans l'Antiquité, les jeux de société¹ étaient ainsi très populaires chez les Égyptiens. Fabriqués dans des matériaux précieux, ils étaient très prisés des classes supérieures. À l'instar de l'Égypte ancienne et de la Mésopotamie, la Grèce antique reconnaissait la valeur pédagogique du jeu. Celui-ci était même un moyen d'auto-éducation, c'est pourquoi ils attachaient tant d'importance aux poupées, toupies, balles et autres jouets individuels. Ils ont compris la valeur des jeux collectifs dans ce qu'ils permettaient d'atteindre la perfection de l'homme. C'est pourquoi étaient-ils inclus dans le programme éducatif des enfants (Berry, 2017).

Au Moyen Âge et à la Renaissance, les jeux s'inspiraient des cultures antique et européenne occidentale. Il existait ainsi beaucoup de jeux de société avec des dés, des poupées, des jouets

¹ Ce terme est utilisé pour désigner le jeu.

en bois. À cette époque, les classes sociales inférieures n'avaient pas les moyens d'acheter des jouets. Les gens recouraient donc beaucoup à l'artisanat et il n'était pas rare que les enfants fabriquaient leurs propres jouets (Simonian & coll., 2016).

C'est vers le milieu du XIXe, soit vers 1840, qu'apparaissent en même temps que la chromolithographie les jeux de société modernes. La production en série du jeu en couleur et en carton, tel que nous le connaissons encore aujourd'hui, est lancée.

Les marchands, les explorateurs et les soldats ont joué un rôle important dans la diffusion des jouets. Ceux-ci ont ainsi traversé espace et temps, connaissant de nombreuses évolutions. La famille des jeux de société est immense si l'on considère leurs nombreuses déclinaisons à travers le monde (Trespeuch, 2013).

Aujourd'hui, ce sont les jeux vidéo et électroniques qui constituent la forme de jeu la plus répandue. Si en trente ans, les jeux pour enfants ont complètement changé en termes de nature, de fabrication et de ciblage, une chose est sûre : les individus ont toujours besoin de jouer.

2. LE JEU EN CLASSE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

L'utilisation des jeux dans l'enseignement et l'apprentissage n'est pas nouvelle. De nombreuses recherches (Brock & coll., 2016 ; Bryan, 2017 ; Johnson & Wu, 2019 ; Phelps, 2017 ; Veiga & coll., 2016) attestent la capacité du jeu à développer connaissances et compétences. Les apprenants réussissent mieux en effet lorsqu'ils sont intrinsèquement motivés, lorsqu'ils éprouvent un sentiment interne de réussite après résolution d'un problème ou réalisation d'une tâche.

La stratégie d'apprentissage consistant à utiliser des jeux dans l'éducation, dénommée « apprentissage basé sur le jeu », se définit comme « l'assimilation de jeux dans le processus d'apprentissage, pour travailler des compétences particulières ou pour aborder des objectifs d'enseignement spécifiques » (Bryan, 2017, p. 17). Sa particularité est de donner aux apprenants la possibilité de s'enfoncer dans le processus d'apprentissage tout en s'amusant (Phelps, 2017). Elle est une part intégrante des approches soulignant l'importance des aspects sociaux de la langue, telles l'interaction des apprenants dans la langue cible et l'utilisation de matériel pédagogique authentique pour l'apprentissage (Brock & coll., 2016).

2.1. Rôle du jeu dans l'enseignement

Il convient de noter que la contribution du jeu à l'enseignement peut être perçue de deux manières : dans sa valeur éducative intrinsèque et dans sa valeur rapportée au processus éducatif général.

En matière de valeur éducative intrinsèque, il a été avancé que le jeu possédait toutes les propriétés d'un outil d'apprentissage, propriétés qui font un « outil éducatif innovant » (Unesco, 2002, p. 162). Wood (2014) souligne en ce sens que le jeu est une technique de base de tout apprentissage. Pour l'enseignant, le jeu devient un vecteur de l'apprentissage par essais et erreurs, un vecteur également de réflexion et d'élargissement des expériences, d'entraînement des capacités de communication, de renforcement des stratégies mnémoniques, de familiarisation avec le matériel et de pratique pour atteindre des objectifs.

Schmoll (2016) met en évidence non seulement la flexibilité du jeu, lequel peut être utilisé dans n'importe quelle situation d'enseignement, mais également sa polyvalence puisque celui-ci permet de faire appel à des compétences aussi diverses que l'écoute, la lecture, l'écriture et l'expression orale.

Dans cette même optique, Kazu et Kuvvetli (2023) démontrent la richesse et la polyvalence du jeu, capable de satisfaire différents styles d'apprentissage. Ils mettent en avant sa capacité à faire pratiquer prononciation, vocabulaire et structures linguistiques dans la langue cible tout comme à faciliter l'évaluation du processus d'apprentissage. Le jeu peut ainsi fournir un retour d'information à l'enseignant, en mettant en lumière par exemple le besoin ou non des apprenants d'une pratique supplémentaire de compétences dans la langue cible sur un sujet donné.

Brock et coll. (2016), se référant à la relation entre jeu et apprentissage, rappellent que le jeu inclut un large éventail de versions d'engagement que n'offre pas un enseignement traditionnel. Parmi ces engagements, on peut énumérer le désengagement face aux objectifs et aux pressions externes, l'expérience du présent, l'étude plaisante et divertissante, les jeux de rôle spontanés et inconscients, l'enrichissement du monde intérieur, le développement de l'imagination et l'activation globale de l'apprenant.

2.2. Apports du jeu dans l'apprentissage

Il est généralement admis que les jeux ont une valeur éducative significative dans l'apprentissage des langues, en ce sens qu'ils sont des outils d'apprentissage linguistiques bénéfiques. « Les enfants possèdent une capacité étonnante à assimiler la langue par le biais du jeu et d'autres activités qui contiennent un élément d'amusement » (Gozcu & Caganaga, 2016, p. 131). Veiga et coll. (2016) prolongent cette idée en déclarant que le jeu complète l'apprentissage puisqu'il offre aux apprenants la possibilité d'assimiler, de reconstruire voire de donner une signification personnelle à ce qu'ils ont appris dans l'environnement éducatif formel.

Kazu et Kuvvetli (2023) mettent aussi en exergue la valeur pédagogique du jeu. À travers celui-ci, en effet, les apprenants expérimentent, découvrent leur environnement et communiquent avec lui. Le jeu apporte en outre de la variété au processus d'apprentissage, ce qui incite davantage les apprenants à utiliser la langue cible.

Toraman et coll. (2018) notent, quant à eux, la contribution du jeu à une atmosphère détendue et à une mémorisation facilitée des apprenants. Une observation partagée par Zhang et Yu (2021) qui parlent d'apprentissage aisé et de mémorisation rapide.

Au vu des nombreux avantages évoqués, il apparaît que si le jeu constitue un moyen essentiel d'enseignement d'une langue étrangère, il est assurément un moteur appréciable de l'apprentissage linguistique. Reste néanmoins à intégrer le jeu dans le processus d'apprentissage de façon critique et modérée, par une orientation souple et indirecte de l'enseignant et à adapter ce même jeu au niveau, aux besoins et aux centres d'intérêt des élèves pour une efficacité optimale.

2.3. Limites du jeu dans l'apprentissage

L'enseignant doit en effet souvent résoudre quelques problèmes avant de pouvoir utiliser le jeu en classe. Comme nous l'avons fait remarquer ci-dessus, il doit trouver un jeu pertinent, utilisable en classe et adapté aux besoins de ses apprenants (Staaby, 2021).

Il doit parfois faire acheter ou acheter lui-même des jeux car, comme le rappelle Staaby (2021), il n'y a pas toujours de budget éducatif spécifique pour l'achat de jeux. Il peut en fabriquer, mais cela réclame un temps dont il ne dispose pas toujours. Ainsi, beaucoup d'enseignants hésitent-ils à utiliser le jeu (Marklund & coll., 2021).

Et les apprenants peuvent eux-mêmes constituer un obstacle : limites des capacités, inégalités d'aptitudes, différences de comportements. Ainsi, un jeu peut fonctionner à merveille dans une classe ou pour un apprenant et s'avérer être un échec dans une autre classe ou pour un autre apprenant (Staaby, 2021). La grande compétitivité de certains apprenants peut également provoquer l'élimination d'apprenants moins doués (Marklund & coll., 2021), entraînant alors déceptions, frustrations et échecs.

Staaby (2021) l'a ainsi bien fait observer. Tout apprenant ne pouvant rejouer ou perdant toute progression dans le jeu peut être démotivé et ne plus se concentrer sur son apprentissage.

3. CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE

3.1. Objectif

La présente étude examine si le jeu peut être un vecteur d'enseignement/apprentissage du FLE. Il s'agit d'une étude de cas et pour les besoins de la recherche, nous avons conçu un jeu durant lequel les apprenants devaient collaborer pour effectuer différentes missions et actions en vue de créer un projet collectif. Formulant l'hypothèse que le jeu collaboratif est un moyen facilitateur de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE, nous avons cherché pour sa validation à répondre en situation pratique aux deux questions de recherche suivantes :

- i. Qu'apporte le jeu collaboratif aux apprenants de FLE ?
- ii. Comment les apprenants de FLE perçoivent-ils le jeu collaboratif dans la classe de FLE ?

3.2. Description du jeu

Le jeu conçu, intitulé *Notre ville*, est un type de jeu de société et consiste à créer une nouvelle ville pour les adolescents, respectueuse de l'environnement. Les élèves, répartis en groupes, présentent au maire leurs propositions, lesquelles ont été préalablement approuvées par le chef de projet (soit leur enseignant). Dans ce but, un plan de ville est donné à tous (pour qu'il soit visible par toutes les équipes, l'enseignant le projette au tableau, sous forme numérique) et les élèves doivent collaborer avec les membres de leur équipe respective pour construire en commun des sites dans la ville.

Les élèves sont repartis sur cinq différents chantiers et l'objectif de chaque équipe est de réaliser, sur chaque chantier, les missions et les actions prévues dans un temps et un budget donné (soit un montant de 100 cryptomonnaies). Toutes les équipes jouent simultanément et la ville est conçue en 6 tours (les élèves disposent d'une minute) : les quatre premiers tours sont

consacrés à la construction des sites et les deux derniers aux actions à réaliser sur les sites. Pour ce faire, les élèves ont des contraintes, telles que la construction d'un site dans des zones géographiques spécifiques et la réalisation des actions plausibles sur ces sites. Le déroulement du jeu est animé par le chef de projet et à la fin de chaque tour il valide leurs propositions (temps accordé : 1 minute et 30 secondes). Un bilan de la nouvelle ville est dressé à la fin de chaque tour : chaque équipe est chargée d'expliquer et de placer sur le plan de ville toutes les missions et actions réalisées sur un chantier.

Le jeu se termine à la fin du temps imparti (au total 13 minutes 30 secondes). L'équipe qui totalise le plus de missions avec le moins d'argent possible gagne².

3.3. Descriptif de la recherche

Pour cette recherche, nous avons mené une expérimentation dans cinq établissements de l'enseignement secondaire privé et public de Chypre (à Nicosie et à Limassol). Ainsi, des enseignants de FLE (n = 7) se sont prêtés à jouer au jeu *Notre ville* dans des cours de FLE en première classe de collège. Au total, le jeu a été testé auprès d'élèves de FLE (n = 270), âgés de 12 à 14 ans dans 19 classes.

L'expérimentation a commencé en avril 2023 et s'est achevée en juillet 2023. Elle a été réalisée en trois étapes :

1. Conception et fabrication du jeu *Notre ville* (avril).
2. Mise en œuvre de l'expérimentation (mai) : a) pré-test, b) déroulement du jeu, c) post-test et d) questionnaire.
3. Réalisation des entretiens semi-directifs avec les enseignants (juillet).

Dans un premier temps, pour la conception et fabrication du jeu, notre approche a été basée sur le socio-constructivisme et le travail collaboratif tout en prenant en considération le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et les programmes ministériels de l'éducation nationale. Pour faciliter le processus de création et garantir le succès du jeu, nous avons clarifié les compétences linguistiques que nous souhaitons développer chez les apprenants et nous avons vérifié que le jeu s'alignait avec les niveaux de compétence définis par le CECR pour le niveau A1.1. Le but était la conception d'un jeu qui encourage l'apprentissage collaboratif et la construction sociale des connaissances.

Dans un deuxième temps, pour la mise en œuvre de l'expérimentation, des consignes ont été données aux enseignants habituels de la classe et alors ils avaient la charge du bon déroulement de la recherche³. Ce choix a été fait pour éviter la présence des chercheuses dans une classe car ceci aurait pu avoir plusieurs effets, tant positifs que négatifs, sur l'environnement pédagogique. De cette manière, pendant un cours (d'une durée de 45 minutes), les enseignants devaient suivre la démarche suivante :

² Pour plus d'informations, cf. *Règles du jeu* en Annexe 1.

³ Pour plus d'informations sur les consignes données aux enseignants, cf. Annexe 2.

1. soumettre aux élèves un pré-test (temps prévu 4 minutes) contenant quatre exercices : deux exercices grammaticaux et deux exercices lexicaux. Il s'agissait d'exercices à choix multiples et d'association d'images.
2. animer le jeu (temps prévu 20 minutes). L'enseignant devait d'abord expliquer les règles du jeu⁴ et puis les élèves ont tous été invités à jouer. L'enseignant se devait de jouer son rôle de consultant et de guide.
3. soumettre aux élèves un post-test (temps prévu 4 minutes). Le post-test contenait le même type d'exercices que le pré-test, mais dans un ordre différent et le but étant de comparer les performances des élèves.
4. soumettre aux élèves un questionnaire (temps prévu 5 minutes). Il était divisé en trois catégories principales : a. données démographiques, b. questions sur les jeux en général et c. questions sur le jeu *Notre ville*.). Il se répartissait en questions fermées, questions à choix multiples et questions à échelle de Likert (au total 21 questions).

Les deux tests (pré-test et post-test), ainsi que le questionnaire étaient anonymes et les élèves devaient les effectuer individuellement.

En vue de compléter notre recherche, nous avons enfin effectué des entretiens semi-directifs d'environ 30 minutes avec les 7 enseignants participants à cette expérimentation. Les questions du guide d'entretien portaient sur l'expérience des élèves ainsi que sur leur niveau de motivation à apprendre le français par le jeu. Le discours des enseignants a été transcrit et anonymisé.

La recherche a fait appel aux méthodes mixtes, quantitative et qualitative, et utilisé trois outils d'investigation : a. un pré-test et un post-test ; b. un questionnaire et c. un entretien semi-structuré avec les enseignants.

Pour l'analyse des données, nous avons effectué une analyse statistique (données quantitatives) et une analyse de contenu thématique (données qualitatives). Afin de garantir la validité et la fiabilité de la recherche, nous avons utilisé la triangulation en croisant et en complétant les données recueillies par les méthodes quantitative et qualitative (Anadón, 2019).

4. RÉSULTATS

Dans cette partie, nous présenterons les résultats de la présente recherche. Nous analyserons d'abord les connaissances grammaticales et lexicales des élèves et ensuite leur ressenti tel qu'il a été exprimé dans les questionnaires. Nous croiserons ces résultats avec les entretiens semi-structurés de leurs enseignants.

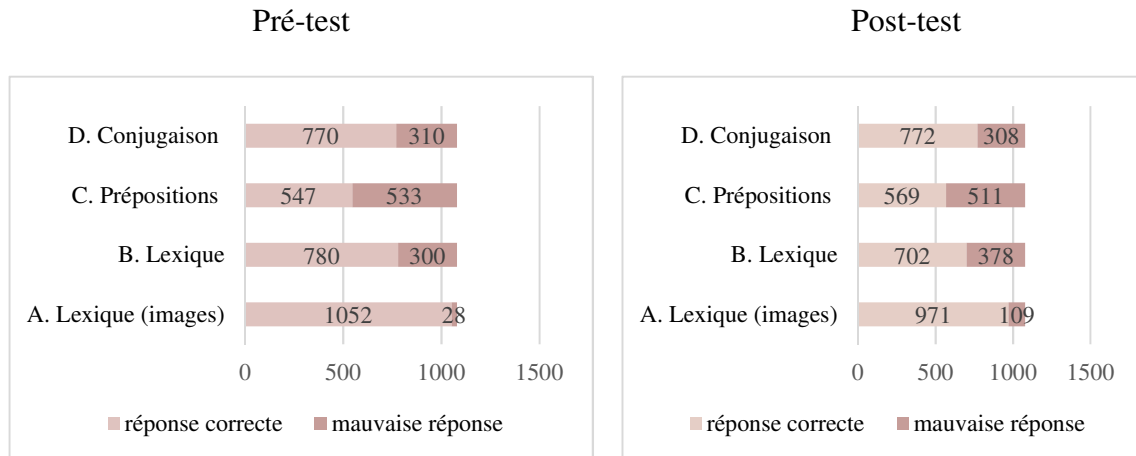
4.1. Focus sur la grammaire et le lexique des élèves

Dans un premier temps, nous avons analysé les résultats du pré-test afin d'identifier les connaissances grammaticales et lexicales des élèves avant l'expérimentation. Le graphe ci-dessous (cf. figure 1) montre que les élèves sont plus à l'aise avec les exercices lexicaux que grammaticaux (3149 correctes réponses sur 4320, soit 72,89 %). Nous remarquons que la grande majorité des élèves a correctement répondu au premier exercice portant sur l'identification des images (1052 correctes réponses sur 1080, soit 97,41 %). Dans le second

⁴ Les règles du jeu ont été données aux élèves en grec en raison de leur niveau débutant.

exercice lexical, presque un tiers des élèves a trouvé l'intrus (780 correctes réponses sur 1080, soit 72,22 %). Concernant l'exercice de conjugaison des verbes, un peu moins d'élèves ont correctement fait correspondre le sujet avec le verbe (770 correctes réponses sur 1080, soit 71,30 %). Pour l'exercice de prépositions, seulement la moitié des élèves a répondu correctement (547 correctes réponses sur 1080, soit 50,65 %).

Figure 1 : Résultats du pré-test et post-test par catégorie d'exercice



Dans un deuxième temps, nous avons étudié les résultats du post-test. De même que le pré-test, les élèves sont plus à l'aise au niveau lexical que grammatical (3014 correctes réponses sur 4320, soit 69,76 %, cf. figure 2). Nous constatons que le premier exercice a été correctement répondu par la grande majorité (971 correctes réponses sur 1080, soit 89,91 %). Ensuite, les élèves ont bien trouvé le sujet correspondant au verbe conjugué (772 correctes réponses sur 1080, soit 71,48 %), suivi d'un exercice lexical (702 correctes réponses sur 1080, soit 65,00 %). Ce n'est que la moitié qui a correctement répondu à l'exercice sur les prépositions (569 correctes réponses sur 1080, soit 52,69 %).

Dans un troisième temps, nous avons comparé les résultats du pré-test et du post-test afin d'examiner s'il y avait une amélioration après avoir joué au jeu *Notre ville* (cf. tableau 1). Tant au pré-test qu'au post-test, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats dans les exercices de lexique ; nous avons observé des pourcentages élevés dans l'exercice d'association d'images (97% dans le pré-test et 90% dans le post-test), tandis que dans l'exercice sur les prépositions, seule la moitié des participants a répondu correctement. Plus précisément, nous avons constaté qu'il y avait une légère amélioration non significative portant sur les exercices de grammaire, à savoir une différence positive de 1,97 % pour l'exercice sur les prépositions et de 0,13 % pour celui sur la conjugaison. Toutefois, contrairement aux exercices grammaticaux, la différence pour les exercices lexicaux était plus grande : -5,26 % pour l'exercice lexical (trouver l'intrus) et -4,00 % pour celle avec des images.

	Pré-test	Post-test	Différence
A. Lexique (images)	52,00 %	48,00 %	-4,00 %
B. Lexique	52,63 %	47,37 %	-5,26 %
C. Prépositions	49,01 %	50,99 %	1,97 %
D. Conjugaison	49,94 %	50,06 %	0,13 %
Moyenne	50,90 %	49,10 %	

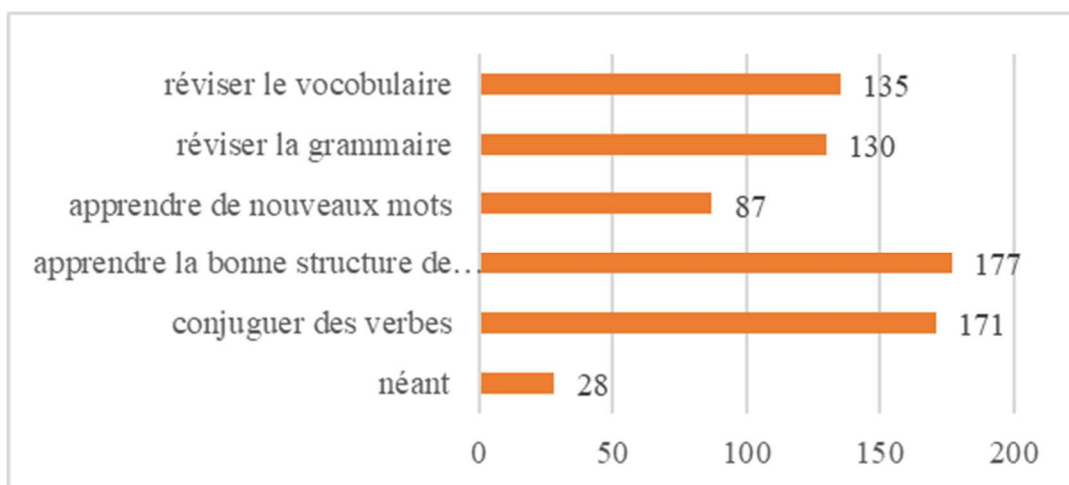
Tableau 1 : Correctes réponses du pré-test et du post-test par catégorie d'exercice

4.2. Expérience des apprenants

Les résultats du questionnaire nous ont permis d'analyser l'expérience des élèves en jouant au jeu *Notre ville*. Dans cette partie, nous présenterons les résultats en quatre volets : a. en quoi le jeu a aidé les élèves, b. le déroulement du jeu, c. leur ressenti en jouant et d. leur représentation de ce jeu.

Premièrement, la majorité des élèves a répondu que le jeu les a aidés à apprendre la bonne structure de phrases (177 réponses sur 270 élèves) et à conjuguer des verbes (171 réponses). La moitié des élèves a déclaré que cela les a aidés à réviser le vocabulaire (135 réponses) et la grammaire (130 réponses). Presque un tiers a affirmé que le jeu les a aidés à apprendre de nouveaux mots (130 réponses) (cf. figure 2).

Figure 2 : À quoi le jeu a-t-il aidé les élèves



En ce qui concerne le déroulement du jeu (cf. tableau 2), la majorité des élèves interrogés ont déclaré que : a. le jeu s'est déroulé avec succès (76%), b. les règles du jeu ont été compréhensibles (59%), c. le groupe a fait preuve d'un esprit d'équipe pendant le jeu (57%), d. on connaît tout le vocabulaire pendant le jeu (42%), e. le temps imparti était suffisant pour prendre des décisions sur chaque chantier (70%).

	Tout à fait d'accord %	D'accord %	Ni d'accord, ni pas d'accord %	Pas d'accord %	Pas du tout d'accord %	Pas de réponse %
Le jeu <i>Notre ville</i> a été réalisé avec succès.	47,41	28,52	13,70	2,22	1,48	6,67
Les règles du jeu <i>Notre ville</i> ont été compréhensibles.	27,78	31,11	22,22	10,37	2,96	5,56
Dans mon groupe, il y avait un esprit d'équipe pendant le jeu.	30,74	25,93	16,30	12,59	8,52	5,93
Pendant le jeu, je connaissais tout le vocabulaire.	17,78	24,07	28,52	14,81	8,15	6,67
Le temps imparti était suffisant pour prendre des décisions dans chaque chantier (missions et actions).	29,26	40,74	16,30	5,56	1,48	6,67

Tableau 2 : Déroulement du jeu

La majorité d'élèves a également déclaré avoir aimé le jeu dans le cours de français (71%) et en particulier que le jeu avait un but, qui était de créer une ville respectueuse de l'environnement pour les jeunes (68%). Ils ont également souligné qu'ils aimeraient apprendre le français en général par le biais de jeux éducatifs (71 %) (cf. tableau 3).

	Tout à fait d'accord %	D'accord %	Ni d'accord, ni pas d'accord %	Pas d'accord %	Pas du tout d'accord %	Pas de réponse %
J'ai aimé que le jeu <i>Notre ville</i> ait un but (créer une ville).	35,19	32,59	16,30	5,56	4,81	5,56
J'ai aimé le jeu <i>Notre ville</i> dans le cours de français.	41,11	30,00	12,59	4,07	5,56	6,67

	Tout à fait d'accord %	D'accord %	Ni d'accord, ni pas d'accord %	Pas d'accord %	Pas du tout d'accord %	Pas de réponse %
J'aimerais apprendre le français à travers des jeux éducatifs.	44,81	26,67	13,33	4,81	3,70	6,67

Tableau 3 : Ressenti des élèves

La majorité des élèves considèrent que le jeu était agréable (73%), équitable (65%), original (60%), commode (60%), profitable (58%), utile (60%). Nous avons également tenté de comprendre si le jeu était difficile ou monotone pour les élèves. Dans les deux cas, la majorité a répondu négativement (40 % et 39 % respectivement) (cf. tableau 4).

	Tout à fait d'accord %	D'accord %	Ni d'accord, ni pas d'accord %	Pas d'accord %	Pas du tout d'accord %	Pas de réponse %
agréable	39,63	33,33	10,00	4,81	3,70	8,52
équitable	36,67	28,52	14,81	6,30	2,96	10,74
original	35,93	24,07	17,41	5,19	4,44	12,96
commode	29,63	30,37	20,37	3,33	6,30	10,00
profitable	29,26	29,26	20,00	5,56	5,56	10,37
utile	31,11	28,89	19,63	4,44	5,56	10,37
difficile	8,89	11,85	25,56	23,33	16,67	13,70
monotone	10,74	11,48	21,48	24,44	14,81	17,04

Tableau 4 : Représentation des élèves

4.3. Expérience des enseignants

Les enseignants ont fourni des informations détaillées à propos de ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné, ainsi que les ajustements éventuellement nécessaires afin d'améliorer

l'efficacité du jeu. Le ressenti des enseignants à l'égard de notre jeu éducatif varie en fonction de plusieurs facteurs, tels que la qualité du jeu, sa pertinence par rapport aux objectifs pédagogiques, son intégration dans le programme scolaire ainsi que l'expérience personnelle de chaque enseignant.

Tout d'abord, l'ensemble des enseignants ont déclaré que le jeu était interactif et stimulant, fait qui a suscité l'engagement et l'enthousiasme des élèves. Les enseignants ont constaté parfois une participation accrue lorsque les élèves sont impliqués dans des activités ludiques. Ils ont beaucoup apprécié le jeu et le trouvent « pratique » (ens-A⁵), « innovant » (ens-A, C, F), « interactif » (ens-A, H), « moderne » (ens-G), « bien structuré avec des images claires » (ens-E, H). Selon eux, le jeu propose des méthodes d'enseignement novatrices, voire utilise des technologies modernes, par exemple le chronomètre pour engager les élèves. Cette innovation a stimulé l'intérêt des élèves et les a motivés de manière à apprendre plus efficacement.

La structure bien conçue suggère que le jeu suit un plan pédagogique clair, comme un enseignant l'affirme :

Ens-H : Il est aligné sur les objectifs d'apprentissage, propose une progression logique des compétences et offre des mécanismes de rétroaction adaptés ».

Malgré les points forts du jeu, les enseignants formulent deux remarques négatives concernant le temps et les consignes de ce dernier. D'une part, s'agissant des consignes du jeu, ils les ont considérées complexes pour les élèves. Certains d'entre eux ont éprouvé des difficultés à comprendre ce qui était attendu d'eux. Dans certaines classes, ils ont joué le jeu à titre expérimental afin que les élèves puissent comprendre comment jouer. Un enseignant déclare que les consignes étaient difficiles même pour lui :

ens-G : Personnellement, j'ai mis du temps à comprendre certaines choses. Je pense que les instructions n'étaient pas simples, c'est-à-dire qu'il m'a fallu du temps pour comprendre comment le jeu allait se dérouler afin de pouvoir le montrer plus en détail. Mon collègue a compris plus vite et cela m'a permis d'être plus alerte. Mais je pense qu'elles auraient pu être un peu plus simples, (ce n'était qu'une question de temps, parce que nous l'avons fait si vite).

De l'autre, en ce qui concerne le temps, la plupart des enseignants avaient besoin de davantage de temps afin d'être en mesure de réaliser l'ensemble des phases de l'expérimentation, c'est-à-dire le pré-test, le jeu, le post-test et le questionnaire. Ils parviennent à la conclusion que les 45 minutes dont ils disposaient n'étaient pas suffisantes.

ens-E : Le temps n'était pas suffisant pour toutes les étapes. Pour le jeu oui mais pas pour les tests et les questionnaires. Il m'a fallu deux séances pour compléter toutes les étapes de l'expérimentation.

Les enseignants ont dû faire face à des problèmes d'agencement de classe durant le jeu, en particulier en raison d'une petite classe avec beaucoup de tables.

ens-E : Dans l'autre salle de classe, où il y avait beaucoup plus d'élèves et une surface beaucoup plus petite, nous avons des difficultés au niveau des déplacements, il semblait que les enfants avaient besoin de plus d'espace.

⁵ Un code a été donné à chaque enseignant.

Une autre difficulté mentionnée lors des entretiens est relative au fait que les parents sont apparus sceptiques quant à l'intégration d'un jeu en classe, car ils ne comprennent pas pleinement comment les jeux éducatifs sont susceptibles de contribuer à l'éducation. Les parents craignent que l'utilisation de jeux détourne l'attention des élèves de leurs résultats aux examens et ils préfèrent les méthodes d'enseignement traditionnelles. L'introduction de nouveaux éléments, tels que les jeux éducatifs, peut susciter la méfiance ;

ens-A : Je voyais cela comme une activité qui pouvait les aider avec le vocabulaire et ainsi de suite, c'est juste qu'en école privée, très souvent nous recevons un appel disant, pourquoi n'as-tu pas fait de révision, pourquoi n'as-tu pas fait d'exercices pour l'examen ? Les parents ne sont pas à l'aise avec les jeux. Comment l'expliquer ? Je veux dire, s'ils savent que nous jouons tous les jours, c'est l'état d'esprit...

5. DISCUSSION

La majorité des élèves ont déclaré avoir aimé le jeu dans le cadre de leurs cours de FLE et en particulier le fait que le jeu avait pour but de créer une ville pour les jeunes, respectueuse de l'environnement. Ils soulignent également qu'ils aimeraient apprendre plus généralement le français par le biais de jeux éducatifs. La majorité des élèves considèrent que le jeu est agréable, juste, original, utile et bénéfique. Il semble que les entretiens avec les enseignants aient confirmé les résultats du questionnaire par rapport au ressenti des élèves, indiquant qu'ils ont beaucoup apprécié le jeu. Les retours positifs des élèves peuvent être attribués à plusieurs facteurs. En analysant les réponses des enseignants, nous remarquons quelques points positifs qui ont contribué à la satisfaction des élèves par rapport au jeu.

Malgré le fait que, globalement, les résultats de la recherche ne montrent pas d'amélioration des compétences de communication des élèves, il semble y avoir un impact positif de ce type d'activité en classe, ce qui est confirmé par les enseignants :

ens-E : J'ai l'impression que cette pratique a plutôt bien marché pour les élèves. Ils avaient une approche ludique de l'apprentissage et ils étaient constamment en interaction .

Un autre enseignant ajoute :

ens-H : Les élèves étaient ravis de redécouvrir un vocabulaire familier dans le cadre d'un jeu où chacun avait un rôle à jouer. Ils ont trouvé encore plus intéressant le fait qu'ils disposaient d'un temps imparti et qu'ils avaient une tâche précise à accomplir. En fait, ils ont joué sans se rendre compte que mon objectif était en quelque sorte de réviser le vocabulaire avant l'examen.

Même si dans les tests il y avait du vocabulaire qui n'avait pas été enseigné, les enseignants y ont vu une occasion d'apprendre quelque chose de nouveau :

ens-A : Les mots n'étaient pas tous familiers aux élèves, mais ils étaient faciles – le cinéma ou quelque chose d'équivalent, c'était compréhensible. Ils pouvaient, en se basant sur l'image, le dire par eux-mêmes. Un élève m'a demandé ce que signifiait le mot « aéroport ». Je lui ai demandé : à ton avis, qu'est-ce que cela signifie ? Et il m'a répondu « Airport » [en anglais] Il l'a trouvé tout seul.

Les élèves ont déclaré que le jeu leur avait permis d'apprendre à créer une phrase correctement et à conjuguer les verbes correctement. Cette affirmation est soutenue par Kazu et Kuvvetli (2023), qui soulignent la capacité du jeu à aider les apprenants à pratiquer la prononciation, le vocabulaire et les structures linguistiques dans la langue cible, ainsi qu'à faciliter l'évaluation du processus d'apprentissage. Ainsi, le jeu peut fournir un retour d'information à l'enseignant, indiquant, par exemple, si les apprenants doivent ou non pratiquer des compétences supplémentaires dans la langue cible pour un sujet particulier.

Tous les enseignants avouent que le jeu a impliqué une participation active des élèves et cela peut constituer un élément clé. L'interaction avec le matériel d'apprentissage de manière pratique peut favoriser une compréhension plus profonde et durable. Les enseignants constatent que même les élèves les plus timides de la classe ont pris part au jeu, une affirmation constatée aussi par Schmoll (2016), qui confirme que le jeu donne aux élèves timides la possibilité d'exprimer leurs opinions et leurs sentiments en y participant, tandis que Gozcu et Caganaga (2016) affirment que le jeu contribue à la participation des élèves lents comme rapides au processus d'apprentissage. Schmoll (2016) souligne non seulement la flexibilité du jeu, qui peut être utilisé dans n'importe quelle situation d'enseignement, mais aussi sa polyvalence, car il permet de développer certaines compétences.

Le fait que le jeu propose une tâche à accomplir a renforcé la motivation des élèves. Un enseignant (ens-A) mentionne à cet égard que le jeu était lié au contexte de l'apprentissage, et par conséquent, il a aidé les élèves à appliquer leurs connaissances de manière pratique, par là même il a aidé notre enseignant à proposer une révision de manière ludique et interactive avant les examens de fin d'année. À ce propos Veiga et coll. (2016) rappellent que l'aspect ludique peut rendre l'apprentissage plus agréable et stimulant.

Un enseignant (ens-H) considère par ailleurs que ce jeu pourrait être utilisé comme outil de remédiation pour renforcer les compétences des élèves en proie à des lacunes, mais aussi en fin de cours pour résumer les principaux points ou pour offrir une activité de détente après une session intense.

Comme déjà mentionné, les résultats montrent qu'il y a eu une petite amélioration dans les exercices de grammaire, alors que dans les exercices de vocabulaire la différence était plus grande. Les faibles pourcentages dans l'exercice grammatical sur les prépositions sont attribués au fait que dans certaines classes elles n'ont pas été enseignées bien qu'elles se situent au niveau A1.1 selon le CECR. Cela a pu entraîner une certaine confusion chez les élèves, comme l'ont confirmé les enseignants lors des entretiens :

ens-E : Parce que c'est quelque chose que nous n'avions pas vu auparavant, quand ils avaient un thème à développer sur quelque chose qui était déjà inconnu. Néanmoins, je pense qu'ils ont été capables de faire face à la situation.

Les enseignants ont indiqué qu'ils n'avaient pas eu assez de temps pour le déroulement du jeu et la recherche (à savoir remplir les deux tests et le questionnaire) au cours de la même période d'enseignement. Une enseignante a expliqué qu'elle a consacré le double temps que celui qui a été initialement prévu :

ens-H : Pour compléter le jeu et tout le reste, il m'a fallu 2 périodes d'enseignement, soit 1 heure et 20 minutes.

Les enseignants ont expliqué que les élèves étaient fatigués et ont craint que certains d'entre eux aient rempli le post-test et le questionnaire à la hâte et peut-être au hasard, ce qui pourrait expliquer la légère baisse observée dans le post-test.

Cependant, les enseignants affirment que le jeu a réussi à captiver l'attention des élèves en les divertissant. Veiga et coll. (2016) rappellent que l'aspect ludique peut rendre l'apprentissage plus agréable et stimulant. Selon Veiga (2016), l'intégration de jeux dans l'enseignement contribue de fait à décentrer l'apprentissage, à créer une atmosphère détendue et attrayante. Cela renforce aussi le parcours de développement intellectuel, émotionnel et fonctionnel de l'élève en lui apprenant à apprendre, à agir, à coexister et à exister. Le jeu est le meilleur moyen pour l'apprenant, d'après ces chercheurs, pour agir dans un esprit de reconstruction et de déconstruction des savoirs (Veiga & coll., 2016). Tous les enseignants déclarent que l'atmosphère en classe était positive et encourageante. Un enseignant (ens-F) affirme qu'en intégrant le jeu dans la classe, les élèves s'engagent mais ils renforcent également leur capacité à travailler de manière collaborative pour favoriser un environnement d'apprentissage positif et stimulant.

Pistes d'amélioration du jeu étudié en classe de FLE

Comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants ont trouvé les consignes difficiles et les élèves peinaient à comprendre le déroulement du jeu. La plupart des enseignants proposent un tutoriel, sous forme de vidéo qu'ils pourraient utiliser comme démonstration avant le début du jeu. Cela leur donnera une référence visuelle et une meilleure compréhension des règles :

ens-F : Je pense que proposer un tutoriel vidéo pourrait être une solution intéressante. L'autre chose à laquelle je pense est peut-être une simplification des différentes étapes. Je pense que pour les élèves eux-mêmes, j'avais l'impression qu'en raison de la répétition dans le jeu, ils comprendraient la première ou la deuxième fois comment se déplacer par la suite. Mais nous devons tout de même leur donner les instructions à chaque fois, c'est-à-dire qu'il faut donc peut-être simplifier les étapes ou l'explication du jeu.

Ils ont aussi proposé la modification du jeu en ajoutant d'autres magasins ou lieux de la ville pour le rendre plus riche, afin qu'il puisse facilement être utilisé pour enseigner différents types de vocabulaire ou dans d'autres chapitres :

ens-H : Je pense également qu'il est très positif/ que la manière dont il a été mis en place/ je pense qu'il pourrait être fait pour n'importe quel autre vocabulaire pour n'importe quel autre domaine/ c'est-à-dire/ la manière dont les magasins dans la ville ou le vocabulaire de la ville en général ont été utilisés pourrait très bien être/ je vais vous donner un exemple/ le zoo ou le supermarché.

Il semble que l'utilisation de jeux en classe peut être avantageuses à plusieurs égards, comme il a été aussi confirmé par les enseignants, mais le moment opportun dépend des objectifs pédagogiques, du contenu spécifique du cours et du contexte de la leçon. Ce jeu pourrait être utilisé pour introduire un nouveau concept comme le vocabulaire de la ville ou des transports, les activités, les prépositions et la conjugaison. D'ailleurs, ce jeu pourrait être efficace pour

réviser ou consolider des connaissances acquises avant un examen ou une évaluation. Cela permettrait aux élèves de pratiquer de manière ludique ce qu'ils apprennent.

CONCLUSION

Cette étude visait à observer les effets d'un jeu ludique collaboratif sur l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Les résultats ont révélé plusieurs points clés comme l'amélioration de la motivation et de l'engagement. D'une manière générale, tant les élèves que les enseignants ont jugé ce jeu positivement, cela peut avoir des implications importantes pour son adoption dans les salles de classe. D'après eux, les jeux éducatifs qui répondent aux besoins des enseignants et des élèves ont le potentiel d'améliorer l'expérience d'apprentissage et d'encourager l'engagement des élèves. Les résultats de la recherche confirment l'hypothèse de travail et montrent que ce jeu pourrait constituer un outil pour faciliter l'enseignement/apprentissage du FLE. Cependant, son intégration dans les cours de français de l'enseignement secondaire semble faire face à un défi concernant l'attitude des parents (et par conséquent des enseignants) vis-à-vis du jeu. Un enseignant d'une école privée a déclaré :

ens-A : En général, lorsque nous jouons à un jeu, ils sont enthousiastes. L'idée leur a donc plu. C'était à la fin de l'année scolaire et donc on était plus détendus. Ils ne se souciaient pas de manquer la classe.

Un deuxième point clé porte sur le renforcement des compétences linguistiques. Cette activité collaborative a permis aux élèves de pratiquer le français de manière authentique et contextuelle.

Un troisième point clé a trait au développement des compétences sociales. La recherche a montré que la collaboration a encouragé le développement des compétences de communication, de coopération et de résolution de problèmes. Les élèves ont appris à travailler ensemble, à écouter et à valoriser les idées des autres, ce qui est essentiel dans un environnement multiculturel.

Par suite de la présente étude, l'intégration de jeux collaboratifs dans l'enseignement du FLE révèle de nombreux avantages, allant de l'éveil de la motivation à l'amélioration des compétences linguistiques et sociales. Pour maximiser ces bénéfices, il est crucial de choisir des activités adaptées, de les intégrer progressivement et de les encadrer efficacement. En suivant ces recommandations, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage dynamique et stimulant qui favorise le développement global des élèves en FLE.

Afin d'intégrer efficacement le jeu *Notre ville* dans la classe, l'enseignant devrait créer un environnement propice : a) organisation de la salle de classe de manière à faciliter les interactions entre les élèves (à titre d'indicatif tables en îlots, espace dégagé). b) création d'environnement inclusif et sécurisé pour encourager la participation de tous les élèves. c) explication des règles du jeu de manière claire et concise. d) affichage des règles en classe pour que les élèves puissent s'y référer pendant le jeu.

Le rôle principal de l'enseignant serait de favoriser la participation active. Il doit assurer que chaque élève joue un rôle actif dans le but d'encourager les élèves les plus timides à participer en leur attribuant des rôles spécifiques ou en les associant à des partenaires plus confiants.

En suivant ces recommandations, ce jeu peut être utilisé de manière efficace pour enrichir l'apprentissage linguistique, renforcer l'engagement des élèves et créer une atmosphère de classe dynamique et interactive.

Notons qu'il s'agit d'une étude de cas et ainsi les résultats ne peuvent pas être généralisés. Citons aussi certaines limites de la recherche; premièrement, mener la recherche en une seule période d'enseignement a pris beaucoup de temps et ainsi l'emploi du temps était très chargé; deuxièmement, les tests ont été conçus sur la base du niveau A1.1 du CECR et il avait été assumé que ce niveau correspondait au matériel enseigné par les écoles où l'étude a été menée; troisièmement, la réalisation du pré-test et du post-test se sont déroulés sur un temps court et rapproché, de sorte qu'il n'est pas possible de démontrer une amélioration des compétences en matière de communication; et quatrièmement, il n'y a pas de groupe de contrôle, ce qui rend difficile de déterminer si les changements observés sont uniquement dus au jeu ou s'ils peuvent être influencés par d'autres facteurs.

Dans le prolongement de nos recherches, nous envisageons d'explorer l'application de ce jeu à l'enseignement primaire à Chypre avec des élèves n'ayant encore jamais suivi de cours de français. L'objectif serait d'évaluer son potentiel en tant qu'outil d'approche actionnelle pour la sensibilisation à la langue française et l'éveil à ses structures et à son vocabulaire. Cette étude permettrait de déterminer si ce jeu peut susciter l'intérêt des élèves pour la langue française et les motiver à l'apprendre davantage. Nous mènerons une étude qualitative, en observant des groupes d'élèves jouant au jeu et en recueillant leurs impressions. Nous serons également attentifs aux défis potentiels, tels que la gestion de la classe et la différenciation pédagogique.

RÉFÉRENCES

- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105–123.
- Berry, V. (2017). Le renouveau du jeu de société. *RLPE*, 300, 124-129.
- Bourgeois, É. (2019). Jean Piaget et le paradigme constructiviste de l'apprentissage. Dans Ph. Carré (dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 71-86). Dunod.
- Brock, S. E., Nickerson, A. B., Louvar Reeves, M. A., Conolly, S., Jimerson, S., Pesce, R. & Luzzo, B. (2016). *School crisis prevention and intervention: The PREPARE model* (2e éd.) National Association of School Psychologists.
- Brougère, G. (2017). Qu'entend par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36, 41-62.
- Bryan, A. (2017). *Game-based Learning and Gamification. Guidance from Experts*. Insync HUB.

- Fournier, M. (2020). Jeu et éducation, une histoire contrastée. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 58, 33-33.
- Gozcu, E. & Caganaga, C. K. (2016). The importance of using games in EFL classrooms. *Cypriot Journal of Educational Science*. 11(3), 126-135.
- Hanline, M. F., Milton, S. & Phelps, P. C. (2010). The relationship between preschool block play and reading and maths abilities in early elementary school: A longitudinal study of children with and without disabilities. *Early Child Development and Care*, 180(8), 1005-1017.
- Hunt, J.McV & Valsiner, J. (2014). *The Montessori Method. Maria Montessori*. Transaction Publisher.
- Johnson, J., & Wu, V. (2019). Perspectives on Play in Early Childhood Care and Education. *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education*, 2, 79-97.
- Kazu, İ.Y. & Kuvvetli, M. (2023). A triangulation method on the effectiveness of digital game-based language learning for vocabulary acquisition. *Education and Information Technologies*, 45-53.
- Marklund, B. B., Loewen-Colón, J. & Saridaki, M. (2021). Teaching and Games. *Introduction to the Special Issue Gamevironments*, 15, 15-27.
- Phelps, J. (2017). Developing Guidelines and Competencies for the Training of Psychedelic Therapists. *Journal of Humanistic Psychology*, 4, 57-62.
- Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique, *Sciences du jeu*, 63-84.
- Scrafton, E. & Whittington, V. (2015). The accessibility of socio-dramatic play to culturally and linguistically diverse Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 213-228.
- Simonian S., Quintin J.-J. & Urbanski S. (2016). La construction des collectifs dans l'apprentissage collaboratif à distance : l'affordance socioculturelle des objets numériques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 49(1), 63-90.
- Staaby, T. (2021). Still in Another Castle. Asking New Questions about Games. *Teaching and Learning*, 9, 102-129.
- Taşner, V. & Gaber, S. (2018). Lev Vygotski, initiateur du constructivisme social et penseur insaisissable de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 79, 109-116.
- Toraman, Ç., Çelik, Ö. C., & Çakmak, M. (2018). The effect of game-based learning environments on academic achievement: a meta-analysis study. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1803-1811.
- Trespeuch, M. (2013). Du monopole à la concurrence sur Internet. L'exemple du marché français des paris en ligne. *Revue française de socio-économie*, 8, 39-58.

- UNESCO. (2002). *Education for Sustainability, From Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment. Report presented at the Johannesburg World Summit for Sustainable Development*. UNESCO.
- Veiga, G., Neto, C. & Rieffec, C. (2016). Preschoolers' free play - connections with emotional and social functioning. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48-62.
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K. & Urech, C. (2018). Learning through play—pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-15.
- Wager, A. & Parks, A. N. (2014). Learning mathematics through play. *Handbook of play and learning in early childhood*, 216-227.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18.
- Zhang, Q. & Yu, Z. (2021). A literature review on the influence of Kahoot! On learning outcomes, interaction, and collaboration. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4507-4535.

ANNEXES

Annexe 1 : Les règles du jeu *Notre ville*

But

Le but du jeu est de **créer une nouvelle ville** respectueuse de **l'environnement** pour les **adolescents**. Les élèves travaillent en groupes pour présenter des propositions au maire de la ville. L'enseignant est le chef de projet pour approuver leurs propositions.

L'objectif de chaque équipe est de mener à bien, sur chaque chantier, les **missions** et les **actions** dans un **temps** et un **budget** donné (100 cryptomonnaies).

Jeu

1. Chaque équipe part d'un **chantier différent**. Toutes les équipes jouent **simultanément** et disposent de **1 minute** sur chaque chantier.
2. La création de la ville se fait en 2 étapes (*étapes*) [6 tours au total] :

Étape A : **CARTES MISSION**, 1^{er} – 4^e tour

Temps disponible : 1 minute

- a) Sur chaque chantier, chaque équipe joue **1 carte mission** : a) **choisit** parmi les cartes mission de chaque chantier (chantier X) un **site à construire** à un point plan de ville et b) le **place** sur le chantier au **numéro** correspondant. Enfin, c) **paie** le montant de **cryptomonnaie** indiqué sur chaque carte.

Temps disponible : 1 minute 30 secondes

- b) À la fin du temps imparti pour chaque tour, chaque équipe **annonce sa proposition de construction** (exemple : *Numéro 4 : Dans notre ville, il y a... un parc.*).

- c) Le chef de projet (enseignant) **vérifie** sur la liste des sites et des zones que le **site** peut être construit dans la **zone donnée** et **l'approuve**. Si la zone n'est pas correcte, la carte de mission est annulée, rendue à l'équipe, mais **pas le montant de sa valeur**.

Étape B : **CARTES ACTION**, 5^e – 6^e tour

Temps disponible : 1 minute

- d) Sur chaque chantier, chaque équipe joue **1 carte action** : a) elle **choisit** parmi les cartes action de chaque chantier une **action** pour un site déjà construit sur le chantier et b) elle la **place sur le plan de ville** au numéro correspondant. Enfin, il **paie** le montant de **cryptomonnaie** indiqué sur chaque carte.

Temps disponible : 1 minute 30 secondes

- e) À la fin du temps imparti pour chaque tour, chaque équipe **annonce sa proposition d'action** (exemple : *Numéro 4 : Au parc, nous faisons du vélo*).
- f) Le chef de projet (enseignant) **vérifie** que la carte d'action est placée au **bon site**. Si ce n'est pas le cas (exemple : *Numéro 4 : Au cinéma, nous faisons du vélo*), alors la carte action est annulée, rendue à l'équipe, mais **pas le montant de sa valeur**.
3. À la fin du temps imparti pour chaque tour, les équipes se déplacent vers le chantier suivant en formant un cercle avec les aiguilles de l'horloge.
4. Si l'équipe réussit à accomplir la mission ou l'action en **moins de 30 secondes**, elle est alors récompensée par une **carte bonus**.
5. Le jeu se termine à la fin du temps imparti (6 tours, au total : 13 minutes 30 secondes).
6. À la fin du temps imparti, un **bilan** de la nouvelle ville est réalisé. Chaque équipe est chargée de **placer sur le plan de ville** [voir projecteur] toutes les **missions** et **actions** d'un chantier.
7. L'équipe qui en totalise le **plus de missions** avec le **moins d'argent** possible gagne.

Annexe 2 : Les consignes aux enseignants

POUR L'ENSEIGNANT.E

Dans le dossier que vous avez reçu, il y a :

- Un jeu par enseignant.e à utiliser dans toutes vos classes (cf. ci-dessous le matériel du jeu)
- Un plan de ville (version numérique)
- Un minuteur (version numérique)
- Des copies du pré-test pour chaque élève
- Des copies du post-test pour chaque élève
- Des copies du questionnaire pour chaque élève

Pour le bon déroulement du jeu et de l'expérimentation dans vos classes de FLE, merci de lire toutes les étapes à suivre **avant votre cours**. Nous resterons à votre disposition pour toute information complémentaire.

Merci d'avance,

Étapes à suivre :

Étapes	Description	Copies	Temps prévu
1	Pré-test	Une copie pour chaque élève	4 minutes
2	Jeu <i>Notre ville</i>	Un jeu pour la classe	20 minutes
3	Post-test	Une copie pour chaque élève	4 minutes
4	Questionnaire	Une copie pour chaque élève	5 minutes

Pré-test, post-test et questionnaire (étapes 1, 3 et 4)

Les pré-tests, les post-tests et les questionnaires sont anonymes. Merci de mettre, **séparément**, dans les enveloppes les copies remplies par **chaque classe**.

Jeu *Notre ville* (étape 2)

Le jeu *Notre ville* que nous avons conçu est destiné aux élèves de collèges à Chypre (niveau A1.1 du CECR). Le jeu est en **version bêta** et vos élèves sont les premiers à le tester. Afin d'améliorer l'expérience du jeu, toute remarque et suggestion est la bienvenue.

1. **Avant le cours**, lire les *règles du jeu* ci-dessous et se familiariser avec le matériel et les mouvements des élèves.
2. **En classe**, expliquer aux élèves l'**objectif** et leur **rôle** dans le jeu. Les règles du jeu sont données en grec pour que les élèves les comprennent bien.
3. Afficher sur le tableau le plan *de ville* (version numérique). Il est important que les élèves puissent coller leurs missions et actions sur le tableau.
4. Préparer le jeu en classe, par exemple les cinq *chantiers*, les *cartes joueurs* à distribuer aux élèves avant de commencer, etc. (cf. règles du jeu « Προετοιμασία »).
5. Afficher le *minuteur* sur le projecteur. Pour chaque tour, les élèves ont une durée limitée pour accomplir leurs *missions* et mener à bien leurs *actions*. Lancer le minuteur au début du jeu.
6. Expliquer aux élèves les mouvements.
7. À la fin du jeu, prendre une photo de la carte de ville (bilan du jeu, cf. règles du jeu).
8. Rôle de l'enseignant.e lors du jeu : « approuver » (=vérifier) les *missions* et les *actions* sélectionnées par chaque groupe (cf. règles du jeu).

Les auteurs

Georgia Constantinou est docteure de l'Université de la Sorbonne Paris IV et enseigne la sociolinguistique et la didactique de la langue française à l'Université de Chypre au Département d'études françaises et européennes. Elle est auteure de plusieurs articles dans des revues internationales, des volumes combinés et des actes de conférence ayant été présentés lors de conférences internationales. Elle est membre du comité scientifique et du comité de relecture dans des revues scientifiques internationales.

constantinou.georgia@ucy.ac.cy

Dora Loizidou est maître de conférences en didactique des langues et technologies numériques au Département d'études françaises et européennes de l'Université de Chypre. Ses champs de recherche et d'expertise sont la didactique du FLE, le numérique en éducation, les dispositifs de formation médiatisés (télécollaboration, formation hybride), la scénarisation des tâches,

l'accompagnement et l'autonomisation des apprenants. Ses publications portent sur la dimension communicationnelle des échanges à travers des activités en ligne dans le but de promouvoir l'autonomisation des apprenants dans divers contextes d'apprentissages de langues étrangères. Elle est membre du laboratoire de recherche LIDILEM de l'Université Grenoble Alpes.

loizidou.dora@ucy.ac.cy