



HAL
open science

Le jeu au service de la découverte de la culture francophone, auprès d'adolescents en milieu hétéroglotte

Louise Rousselot

► To cite this version:

Louise Rousselot. Le jeu au service de la découverte de la culture francophone, auprès d'adolescents en milieu hétéroglotte. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02302641

HAL Id: dumas-02302641

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02302641>

Submitted on 1 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Le jeu au service de la découverte de la culture francophone, auprès d'adolescents en milieu hétéroglotte

ROUSSELOT
Louise

Sous la direction de Christelle BERGER

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019



Le jeu au service de la découverte de la culture francophone, auprès d'adolescents en milieu hétéroglotte

ROUSSELOT
Louise

Sous la direction de Christelle BERGER

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tenais à remercier tout particulièrement Christelle Berger, ma directrice de mémoire, d'avoir accepté de me suivre dans cette aventure ludique, pour son suivi, sa rigueur, son exigence et ses conseils avisés tout au long du processus d'écriture.

Merci aussi à Amanda qui m'a accueillie dans sa classe et qui a toujours été partante pour tous mes projets et avec qui j'ai beaucoup échangé. Merci aussi à tous mes élèves qui se sont prêtés au jeu et qui m'ont accompagnée dans ce projet ludique.

Un immense merci à Hélène qui m'a accueillie à Grenoble et qui a été aux petits soins pour moi pour me permettre de finir la rédaction de ce mémoire sans avoir à me soucier du quotidien !

Merci à Xavier qui m'a toujours soutenu, bien qu'à des milliers de kilomètres.

Gracias a toda la familia emilista que me recibió con mucho cariño, siempre pendiente y haciéndome mucha confianza en todo lo que hice en el colegio. Et particulièrement à César, mon tuteur. Merci de m'avoir fait confiance et de m'avoir soutenu tout au long de mon stage.

Muchas gracias a Pilar y Mauricio, mi segunda familia, acá en Bogotá. Gracias por su apoyo, su cariño y todo lo que me enseñaron sobre la cultura colombiana.

Merci à Thomas Laigle pour ses précieux renseignements sur l'enseignement du français en Colombie.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ROUSSELOT.....

PRENOM : Louise.....

DATE : 29/08/2019.....

Sommaire

Introduction.....	7
Partie 1 : Présentation du contexte de stage.....	9
CHAPITRE 1. LE TERRAIN DE STAGE.....	10
1. LA SCOLARITÉ EN COLOMBIE.....	10
2. L'INSTITUTION D'ACCUEIL : LE COLEGIO EMILIO VALENZUELA.....	11
3. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN COLOMBIE.....	13
4. LES ACTEURS.....	18
CHAPITRE 2. PROJET DE STAGE ET PROBLÉMATIQUE.....	21
1. MES MISSIONS INITIALES.....	21
2. ANALYSE DES BESOINS.....	21
Partie 2 – Cadrage théorique.....	24
CHAPITRE 3. LA CULTURE, CIMENT D'UN ENVIRONNEMENT FRANCOPHONE.....	25
1. DÉFINITION DE LA CULTURE.....	25
2. PEUT-ON PARLER DE CULTURE FRANCOPHONE ?.....	30
3. L'INTERCULTUREL EN CLASSE DE LANGUE.....	32
CHAPITRE 4. LE PUBLIC ADOLESCENT.....	38
1. LES ADOLESCENTS, UN PUBLIC SPÉCIFIQUE.....	38
2. LES ADOLESCENTS ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	39
CHAPITRE 5. LA MOTIVATION, UN ÉLÉMENT CLÉ POUR APPRENDRE.....	41
1. DÉFINITIONS DE LA MOTIVATION.....	41
2. MOTIVATIONS INTRINSÈQUE ET EXTRINSÈQUE.....	42
3. LA MOTIVATION SCOLAIRE CHEZ LES ADOLESCENTS	43
CHAPITRE 6. LE JEU EN CLASSE DE LANGUE.....	47
1. DÉFINITION DU JEU PÉDAGOGIQUE.....	47
2. LE JEU EN CLASSE DE LANGUE.....	48
3. INTÉRÊTS DU JEU POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES CHEZ DES ADOLESCENTS	49
4. LE JEU, UN OBJET ÉMINEMMENT CULTUREL.....	53
Partie 3 – Mon projet d'ingénierie pédagogique.....	55
CHAPITRE 7. CRÉATION DE JEUX PAR LES APPRENANTS.....	57
1. LE RECUEIL DE DONNÉES PRÉALABLE / ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE.....	57
2. LES ÉTAPES DE LA CONCEPTION DE NOTRE JEU DE SOCIÉTÉ.....	59
3. LA CRÉATION DE KAHOTS, DES QUIZ NUMÉRIQUES MOTIVANTS.....	65
CHAPITRE 8. ÉVALUATION DU PROJET ET PERSPECTIVES.....	69
1. MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNÉES.....	69
2. ANALYSE DES RÉSULTATS : LES JEUX FAVORISENT-ILS L'ACCÈS À LA CULTURE FRANCOPHONE ?.....	72
3. SYNTHÈSE DU PROJET.....	81
4. PERSPECTIVES FUTURES.....	82
Conclusion.....	84
Bibliographie.....	86
Sitographie.....	89
Glossaire et sigles.....	90
Table des illustrations.....	91

Table des annexes.....	92
------------------------	----

Introduction

Le jeu semble avoir toujours été un fil rouge dans ma vie. Lorsque j'étais professeure des écoles, je l'utilisais déjà pour enseigner l'anglais à mes jeunes élèves qui adoraient les activités ludiques. Puis, quand j'ai été vendeuse dans un magasin de jeux de société, j'ai construit une solide connaissance des jeux existants dans le commerce et de la manière de les détourner pour en faire des outils pédagogiques. Et encore actuellement, pour mes cours de Français Langue Étrangère (FLE), j'utilise des jeux existants, voire même en crée, en fonction de l'objectif pédagogique que je me suis fixé. En effet, depuis de nombreuses années, je me suis beaucoup questionnée sur le lien possible à faire entre le jeu et l'apprentissage des langues étrangères.

Toujours curieuse d'en savoir davantage sur la culture de l'Autre, avide de voyage, amoureuse de l'Amérique latine et de l'espagnol, j'avais depuis longtemps cette envie de vivre à l'étranger. Cette année, j'ai donc choisi de m'installer en Colombie et de poursuivre mon master de FLE à distance. Depuis août 2018, je suis assistante de français à Bogotá, dans un établissement scolaire privé : l'*Emilio Valenzuela* (désormais EV).

Quand on m'a demandé de mettre en place un environnement francophone dans l'établissement où je travaille, j'ai beaucoup réfléchi à un projet qui me permette de transmettre ma culture et de motiver les adolescents avec lesquels je travaille. En effet, l'idéal pour apprendre une langue étrangère, ou la perfectionner, semble être l'immersion linguistique. Briquet, dans son livre *L'immersion linguistique*¹, la définit comme "l'action de plonger, d'immerger un corps dans un liquide. Au figuré et en matière d'apprentissage des langues, il s'agit de placer un individu dans un contexte linguistique (celui de la langue à apprendre ou langue cible) qui puisse être comparé à un bain tant il immerge et imprègne l'individu" (2006). Il explique que le concept d'immersion s'appuie sur le processus naturel selon lequel un bébé acquiert sa langue première. Or, en milieu hétéroglotte, cette immersion dans la langue cible n'est pas possible. Il me fallait donc réfléchir à la manière de créer un environnement qui se rapproche le plus possible d'un milieu francophone réel. J'ai alors pensé aux jeux, comme moyens de faire vivre la culture francophone, tant par l'aspect culturel qui en découle que par l'utilisation de la langue française qui en résulte lorsque l'on joue.

¹BRIQUET, R. 2006 *L'immersion linguistique*, Belgique, Editions Labor (extrait) : <http://www.immersion-linguistique.be/> (consulté le 02/04/2019)

Ce contexte particulier m'a amenée à me questionner sur comment la création de jeux peut favoriser la découverte et l'entrée dans la culture francophone en milieu hétéroglotte auprès d'un public adolescent.

Dans ce mémoire, je commencerai par présenter le contexte de mon stage. Puis je définirai les concepts qui concernent ma problématique et mobiliserai les résultats de nombreuses recherches réalisées par des auteurs spécialistes du sujet. Ensuite, je présenterai le projet d'ingénierie pédagogique que j'ai mis en place au cours de ce stage ainsi que ma méthodologie de recueil de données, à la fin du projet, pour pouvoir enfin, après analyse des données recueillies, étudier l'impact de mon projet et valider ou non mon hypothèse de départ.

Partie 1 : Présentation du contexte de stage

Chapitre 1. Le terrain de stage

Dans ce premier chapitre, je vais présenter le système éducatif colombien, ainsi que l'établissement où j'ai effectué mon stage du 1er août 2018 au 31 mai 2019 et ses acteurs. J'exposerai aussi comment fonctionne l'enseignement du français en Colombie et comment celui-ci est mis en place dans l'établissement scolaire où je travaille.

1. La scolarité en Colombie

Contrairement à la France, en Colombie, la majorité des établissements scolaires est privée. En 2010, seulement 3,90% des dépenses publiques vont à l'éducation (primaire et secondaire)². Mazières, dans son rapport sur le système éducatif colombien, explique que "les réformes, les lois et les plans éducatifs colombiens mènent vers la privatisation, voire vers la capitalisation du système éducatif colombien" (2011 : 4). Les établissements scolaires sont gérés comme des entreprises et il faut faire des bénéfices. Par conséquent, l'élève est un client et il faut répondre à ses attentes. En effet, Mazières rappelle que le système éducatif libéral repose sur les concepts de "rapport coût-bénéfice/efficacité" et "commercialisation des services éducatifs" et que parfois les "aspects pédagogiques deviennent secondaires" (ibid.).

La conséquence de ce modèle est que l'éducation coûte très cher et que de nombreux parents s'endettent, ou font des crédits, pour permettre à leurs enfants d'étudier.

Le système éducatif colombien

âge	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans
niveau	0			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
				primero	segundo	tercero	cuarto	quinto	sexto	séptimo	octavo	noveno	décimo	once
	Educación Preescolar		Educación Básica									Educación Media o Bachillerato		
			Primaria					Secundaria						

Les élèves de 6 à 17 ans vont dans des *colegios*. Ce sont des établissements scolaires qui correspondraient à l'école primaire, le collège et le lycée français réunis.

L'éducation en Colombie est régie par la loi 115 de 1994. Par cette loi, nous explique Mejía Macía, "l'État continue à éviter de s'engager dans un système public, universel et obligatoire ; il insiste sur la liberté éducative dont bénéficient les

²Statistiques du MEN, citées par Mazières, docteur en didactique des langues et des cultures de l'Université Paris III-Sorbonne Nouvelle (2011 : 4)

établissements privés³" (2015). Il ajoute que "la loi 115 prévoit que chaque école rédige un *Plan Educativo Institucional* (PEI), dont les directives générales doivent être définies et mises en œuvre, que chaque établissement est libre en ce qui concerne le choix des textes et les contenus spécifiques d'enseignement" (Mejía Macía, 2015). C'est-à-dire que chaque établissement est libre de créer ses programmes d'enseignement et de proposer à ses élèves une offre intéressante qui lui confère, dans une démarche de rentabilité, une certaine notoriété et une certaine publicité.

Il n'existe pas de filière et tous les élèves d'un même établissement suivent le même enseignement. Seules diffèrent les options choisies en *bachillerato*. Par exemple, à l'*Emilio Valenzuela*, les élèves peuvent choisir une langue optionnelle (*énfasis*) et une spécialisation (sciences, sciences humaines, art, santé, ingénierie).

En *once*, dernière année de *bachillerato*, les élèves passent un examen national appelé *ICFES Saber 11*⁴, équivalent du baccalauréat. Ils sont évalués en "lecture critique, mathématiques, sciences sociales et citoyenneté, SVT et anglais"⁵. L'obtention de ce diplôme leur permet ensuite d'intégrer les études supérieures (université, etc.).

2. L'institution d'accueil : Le Colegio Emilio Valenzuela



Figure 1: Logo de l'*Emilio Valenzuela*

Depuis août 2018, je suis assistante de français à Bogotá, en Colombie. J'ai eu la chance d'effectuer mon stage de Master 2 dans l'établissement où je travaille : le *Colegio Emilio Valenzuela* (désormais EV).

³Sergio Mejía Macía, (2015) L'école en Colombie à la recherche d'un équilibre. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. En ligne : <http://journals.openedition.org/ries/4440> (consulté le 21/03/2019)

⁴<http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/informacion-de-la-prueba-saber-11> (consulté le 21/03/2019)

⁵Notre traduction pour « *lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales y inglés* »

2.1. Histoire et valeurs

Le *Colegio Emilio Valenzuela*⁶ est un établissement scolaire privé catholique. Créé en 1965 par un groupe de prêtres, il avait pour vocation d'instruire tous les élèves selon une éducation catholique moderne, en adéquation avec les changements de la société chrétienne. L'idée était de former des jeunes, responsables, dans la foi catholique.

Auparavant, l'éducation y était réservée aux hommes uniquement. Mais depuis 2015, il y a aussi des classes de filles. Actuellement, les classes sont toujours non-mixtes. Les filles et les garçons sont mélangés uniquement en classe d'art et de sport.

Comme tout établissement colombien catholique, l'*Emilio Valenzuela* a des valeurs religieuses. Le slogan de l'établissement, décrit dans le projet d'établissement (PEI), est "un environnement différent, une formation humaine"⁷, avec l'idée sous-jacente "d'apprendre à ÊTRE dans une société de la mondialisation"⁸. En d'autres termes, la vision émiliste est de former des jeunes avec des valeurs catholiques qui leur permettent de s'intégrer au mieux dans le monde actuel. Il dispose d'ailleurs depuis sept ans du label colombien Characters Counts⁹ qui certifie que l'établissement forme ses élèves avec les six valeurs suivantes, piliers de l'éducation : *bondad, responsabilidad, respeto, confiabilidad, justicia y civismo* (gentillesse, responsabilité, respect, fiabilité, justice et civisme). Chaque mois est dédié à une de ces valeurs et les élèves sont invités à réfléchir à chacune d'entre elles et bien évidemment aussi, à les respecter au quotidien.

2.2. Organisation au sein de l'établissement scolaire

L'*Emilio Valenzuela* suit le calendrier A, c'est-à-dire qu'il est calqué sur l'année civile. L'année commence en janvier et termine mi-novembre. Elle se compose de deux semestres. Les élèves sont en vacances entre les deux semestres puis de fin novembre à mi-janvier. Ils commencent ensuite une nouvelle année scolaire.

Beaucoup de monde travaille dans cet établissement, veillant ainsi au bon fonctionnement de l'école (Cf. Annexe 1 - Organigramme de l'EV). Quarante-vingt-dix sept enseignants se chargent d'éduquer et d'instruire les mille cinquante élèves inscrits chaque année.

⁶ <http://www.emiliovalenzuela.edu.co/colegio/> (consulté le 12/03/2019)

⁷ notre traduction pour « *un ambiente diferente, una formación humana* »

⁸ notre traduction pour « *aprender a SER en un mundo globalizado* »

⁹ <http://charactercounts.com/los-seis-pilares-2/> (consultée le 12/03/2019)

M. S. est directeur de l'établissement depuis 16 ans. C'est lui qui prend toutes les décisions et gère l'établissement pour qu'il soit viable. Suite à une formation aux États-Unis, il a une vision internationale pour son établissement, tant sur le plan administratif que pédagogique. C'est pourquoi, il souhaite un établissement multilingue et ouvert culturellement à l'international.

Juan Carlos Bellos, sous-directeur, le seconde. Il fait des propositions et épaulé le directeur, notamment pour le recrutement des enseignants.

C. LL. Llanos, coordinateur de langues, se charge de superviser l'équipe des enseignants de langues (français et *énfasis*), de les motiver et de veiller à ce que les programmes enseignés soient bien en lien avec le CECRL. Il s'occupe aussi de "motiver les élèves à apprendre le français et à changer les mentalités" selon lesquelles apprendre d'autres langues que l'espagnol n'est pas utile. Il a pour mission d'instaurer "une culture multilingue¹⁰" et de la rendre dynamique. De plus, c'est lui qui est en charge de la constitution du dossier de demande de label FrancÉducation.

3. L'enseignement du français en Colombie

La loi colombienne sur l'éducation ne prévoit l'enseignement que d'une langue étrangère et le choix se porte bien souvent sur l'anglais (cf. programme *Colombia bilingüe*). Chaque établissement propose des enseignements différents, en fonction de sa politique d'enseignement et de ses valeurs. Par l'enseignement de l'anglais, le pays s'ouvre peu à peu au bilinguisme, dans une politique d'ouverture internationale. L'enseignement du français, quant à lui, est assez rare.

3.1. La Colombie et l'enseignement du français

En Colombie, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), dans sa loi 115 sur l'éducation, insiste sur le fait que "l'étude et la compréhension de la culture nationale et de la diversité ethnique et culturelle du pays est le principe fondateur de l'unité nationale et de son identité" (MEN, 1999 : 15). Il ajoute cependant, que dans une optique de plurilinguisme et multiculturalisme, mais aussi d'ouverture sur le monde, il est primordial d'apprendre une langue étrangère dès l'école primaire¹¹. On peut lire dans le rapport de 2015 sur les langues étrangères que la clé est de "*superar las barreras idiomáticas para*

¹⁰Propos recueillis lors de l'entretien de C. LL. Llanos du 3 avril 2019 (cf. Annexe 2)

¹¹http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articulos-339975_recurso_7.pdf?binary_rand=4435 (consulté le 23/03/2019)

encontrarnos" (MEN, 2015 : 3), c'est-à-dire surmonter les barrières de langues pour pouvoir se rencontrer. La priorité est donnée à l'enseignement de l'anglais. Cependant, certains établissements choisissent de mettre aussi l'accent sur l'apprentissage du français, langue parlée en 2018, par 300 millions de locuteurs, selon l'Organisation Internationale de la Francophonie¹² (OIF). C'est la cinquième langue la plus parlée au monde (par son nombre de locuteurs) et elle est présente comme langue officielle sur les cinq continents.

Le MEN, dans son guide à destination des enseignants de français¹³ (2014), rappelle que la Colombie entretient un lien fort avec le français depuis plus de 200 ans, grâce notamment aux relations diplomatiques entre les deux pays. En effet, le français a été la première langue étrangère enseignée, et ce jusqu'à la moitié du XX^{ème} siècle, avant de complètement disparaître, au profit de l'anglais. Mais à l'heure de la mondialisation, le français a de nouveau la côte et c'est actuellement la deuxième langue étrangère enseignée en Colombie. Il existe même des universités, comme la *Universidad Nacional de Colombia*, à Bogotá, qui propose une *Licenciatura en Filología e Idiomas* qui permet de former des spécialistes du français.

Cet attrait pour le français vient aussi du fait qu'acquérir un niveau B2 en français¹⁴, en plus d'une ouverture culturelle sur le monde francophone, permettra ensuite aux étudiants d'intégrer des universités françaises, s'ils le souhaitent. Selon Campus France, il y a aussi un intérêt économique à parler français car faire ses études supérieures en France coûte moins cher que de les faire en Colombie¹⁵.

Selon l'Ambassade de France, en 2017, plus de 54500 élèves colombiens apprenaient le français, à l'école et à l'université¹⁶. A cela s'ajoute les 4000 élèves des lycées français. Le recensement des établissements enseignant le français en Colombie est en cours et il y en aurait au moins 254. Face à la difficulté d'obtenir des informations, il n'est actuellement pas possible d'avoir les chiffres exacts.

L'enseignement du français¹⁷ est proposé dès la maternelle dans les lycées français. La formation pour les enseignants de français, appelée *licenciatura*, se déroule sur 8 à 10

¹²<http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/> (consulté le 21/03/2019)

¹³https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_11.pdf (consulté le 23/03/2019)

¹⁴<https://www.campusfrance.org/fr/enseignement-superieur-francais> (consulté le 23/03/2019)

¹⁵<http://www.colombie.campusfrance.org/actualite/aprendre-franc%C3%A9s-en-francia-es-m%C3%A1s-f%C3%A1cil-y-econ%C3%B3mico-de-lo-que-se-cree> (consulté le 23/03/2019)

¹⁶*Note de coopération éducative et linguistique* de l'Ambassade de France de novembre 2018. Il est précisé que "un grand nombre d'institutions n'ont pas été prises en compte dans ce recensement, faute de contact direct avec nos services ou de réponse de leur part".

¹⁷Propos de Thomas Laigle, attaché de coopération éducative et pour le français, à l'Ambassade de France de Bogotá

semestres et elle consiste en une formation en pédagogie ainsi qu'une formation générale en langues (souvent anglais et français, voire espagnol). Un niveau C1 dans les deux langues est attendu pour obtenir leur diplôme. Comme il n'y a pas de programmes nationaux pour les écoles privées, selon les établissements et leur politique éducative, l'enseignement du français est proposé dès la *primaria* dans certains cas et jusqu'à l'université, dans d'autres. Dans les écoles publiques c'est un peu différent. Elles sont peu nombreuses et l'enseignement n'y est pas de qualité à cause des conditions de travail (classes surchargées, etc.). L'éducation est à deux vitesses et seules les familles n'ayant pas les moyens de payer des études privées à leurs enfants les inscrivent dans le public. Cependant, le MEN est en train de réintroduire l'enseignement du français, en *bachillerato*, dans plusieurs écoles publiques du pays. Mais il n'en est qu'aux prémices !

3.2. L'enseignement du français à l'Emilio Valenzuela

L'Emilio Valenzuela, dans son projet d'établissement, a choisi de porter une attention particulière à l'enseignement des langues, et notamment du français. C'est un établissement multilingue où sont dispensés des cours d'anglais dès l'entrée en primaire.

C'est la première année que l'EV accueille un assistant de français et pour certains élèves, c'est donc la première fois qu'ils sont en contact avec un natif francophone, sa langue et sa culture.

L'enseignement du français à l'Emilio Valenzuela

âge	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans
niveau	0			1 primero	2 segundo	3 tercero	4 cuarto	5 quinto	6 sexto	7 séptimo	8 octavo	9 noveno	10 décimo	11 once
	Preescolar			Primaria					Secundaria					
	Educación Básica												Bachillerato	

- enseignement du français obligatoire
- enseignement du français optionnel (*énfasis*)

En 2019, 535 élèves apprennent le français (169 en *primaria* et 366 en *secundaria*). En *cuarto*, les élèves commencent l'apprentissage du français et celui-ci est obligatoire jusqu'en *noveno*. Enfin, pour les deux dernières années de leur scolarité, les étudiants doivent choisir une autre langue (allemand, portugais ou italien). Ces cours sont appelés *énfasis* car ils correspondent au choix d'une matière optionnelle de la part des élèves.

Depuis 2018, certains élèves de *décimo* ont souhaité continuer l'apprentissage du français en *énfasis*, au lieu de choisir d'apprendre une nouvelle langue parmi les trois proposées. Le chef d'établissement a accepté et a ouvert un cours de français pour eux.

En 2019, il y a donc deux classes d'*énfasis* de français : *décimo* et *once*. Ces classes sont mixtes. Il y a peu d'élèves par classe : neuf élèves en *décimo* et quatorze en *once*. Ils sont motivés à continuer l'apprentissage de cette langue qu'ils ont choisie.

À l'EV, pour obtenir son diplôme, les élèves doivent justifier d'un niveau B2 en français, en fin d'année de *once*. Tous les ans, les élèves passent les certifications DELF junior et scolaire (A1 à B2) en partenariat avec l'Alliance Française (désormais AF) de Bogotá. Préparer les élèves à ces certifications est donc l'objectif principal des cours de français. En dehors de cela, les enseignants suivent une démarche communicative, dans laquelle l'objectif est de maîtriser la langue pour pouvoir s'exprimer et communiquer. S'ajoutent à cela de nombreux projets qui s'inscrivent davantage dans une démarche actionnelle. En effet, les élèves, considérés comme des "acteurs sociaux", sont amenés à utiliser le français pour "accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier" (CECRL, 2001 : 15). C'est le cas par exemple lors du "Festival de la Gastronomie" où les élèves vont devoir cuisiner et présenter à leurs camarades une recette typique d'un pays francophone. Ou bien lorsqu'ils créent une capsule audio pour la radio de l'école.

Les programmes de français à suivre pour chaque niveau, ont été élaborés par l'équipe enseignante, en partenariat avec l'AF et en s'appuyant sur le CECRL. Ils sont déclinés en compétences à acquérir et en points linguistiques à maîtriser. À la rentrée 2019, suite à une longue réflexion, l'équipe enseignante a fait le choix de désormais travailler avec la méthode *Adomania* (Hachette FLE, 2016). Celle-ci s'inscrit dans la perspective actionnelle, contrairement à la précédente qui était beaucoup plus traditionnelle et que l'équipe enseignante n'aimait pas beaucoup utiliser (*Echo*, Clé International).

L'établissement fait partie du réseau REF (Réseau d'excellence Éducative du Français) et bénéficie de ce fait de l'appui de l'Alliance Française de Bogotá mais aussi de celui de l'Ambassade de France. Le REF est un "réseau regroupant les établissements d'enseignement où le français est la deuxième langue étrangère afin d'accompagner en méthodologie les enseignants de FLE ainsi que les élèves dans leur apprentissage¹⁸". Faire

¹⁸<https://co.ifprofs.org/info/ref-reseau-excellence-educative-francais-alliance-francaise-bogota-bat-plein> (consulté le 22/03/2019)

partie de ce réseau confère à l'établissement un appui solide de la part de l'AF¹⁹. Par exemple, celle-ci propose quatre formations par an aux enseignants de français du réseau, ainsi qu'un appui pédagogique (par exemple pour le choix d'une nouvelle méthode d'apprentissage) et donne accès gratuitement à toutes les ressources francophones de la bibliothèque virtuelle *Culturethèque*²⁰.

Des cours de français sont par ailleurs proposés aux élèves par l'AF, en dehors des cours dispensés dans l'établissement scolaire. De plus, grâce à un partenariat entre l'EV et l'AF, tous les enseignants de l'école qui souhaitent apprendre le français, quelle que soit la matière qu'ils enseignent, disposent également d'un tarif préférentiel.

3.3. Le label FrancÉducation

Créé en 2012, le label FrancÉducation²¹ valorise et accompagne les établissements tournés vers la francophonie qui accordent une place importante à l'enseignement bilingue dans leur projet d'établissement. Il est délivré par l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE) et est reconnu par les autorités françaises.

Les pré-requis sont nombreux, gages d'un enseignement de qualité. Tout d'abord, il faut qu'une discipline non linguistique (DNL) soit dispensée en français. Cela suppose un travail d'équipe entre les enseignants de français et celui de la DNL, pour qu'il y ait une réelle continuité dans l'apprentissage. Ensuite, il faut que les enseignants aient au minimum un niveau C1 en français et qu'ils suivent chaque année un plan de formation. Du point de vue des élèves, ces derniers sont tenus de présenter les certifications DELF (junior ou scolaire) chaque année. À l'EV, chaque enseignant travaille donc avec ses classes à la préparation du DELF, en terme de contenus linguistiques mais aussi de structure attendue pour l'examen.

Le dernier pré-requis est la mise en place d'un environnement francophone dans l'établissement, c'est-à-dire qu'il faut veiller à ce que les élèves aient accès à la culture francophone (bibliothèque, ressources éducatives en français, événements en lien avec la francophonie, séjours linguistiques dans un pays francophone, etc.).

Une fois tous les pré-requis remplis, il convient de remplir un dossier de candidature et d'attendre que la commission de l'AEFE se réunisse pour délibérer et décider

¹⁹<https://alianzafrancesa.org.co/bogota/nosotros/red-de-excelencia/> (consulté le 08/04/2019)

²⁰<http://www.culturetheque.com> (consulté le 08/04/2019)

²¹<http://www.labelfranceducation.fr/> (consulté le 12/03/2019)

d'octroyer ou non le label. Si le dossier est validé, un représentant de l'Ambassade de France et/ou de l'AEFE se déplace dans l'établissement pour confirmer l'obtention du label.

L'Emilio Valenzuela, depuis 2018, est dans un processus de mise en place des pré-requis nécessaires à l'obtention du label FrancÉducation.

Il y a un intérêt politique dans l'obtention de cette certification. En effet, comme mentionné sur le site dédié au label, "le caractère institutionnel et international du label, la qualité et l'exigence de l'enseignement qu'il certifie, la garantie de réussite et d'excellence qu'il implique, constituent des arguments particulièrement efficaces pour promouvoir l'image de l'établissement²²". Très peu d'établissements scolaires dans le monde disposent de ce label d'enseignement d'excellence du français. Seul un établissement le possède en Colombie et il risque de ne pas être renouvelé, faute de pré-requis manquants. *L'Emilio Valenzuela* serait donc le premier établissement à Bogotá à jouir du label FrancÉducation.

4. Les acteurs

4.1. Les enseignants

Sept professeurs sont en charge de l'enseignement du français dans l'établissement : deux en primaire et cinq en secondaire. Il s'agit d'une équipe déterminée, qui travaille sur de nombreux projets pour motiver les élèves et les faire progresser au mieux dans leur apprentissage du français.

Chaque enseignant est en charge d'un niveau.

F. est brésilien. Il a enseigné plusieurs années à l'AF de Bogotá et il est actuellement en charge de l'enseignement du français pour les classes de *quarto*, c'est-à-dire avec les élèves qui commencent l'apprentissage du français. Il enseigne à l'EV depuis janvier 2019 et a un niveau C2 en français. Il est habilité à faire passer les épreuves de DELF et DALF.

Al. est colombienne. Elle enseigne le français aux classes de *quinto*, c'est-à-dire en primaire. Elle a un niveau C1 en français et prépare ses jeunes élèves au DELF A1.

C. enseigne le français aux classes de *sexto*. Elle dispose d'une *licenciatura* en langues étrangères avec le français comme option et possède un niveau C1. Elle est spécialisée dans le handicap et notamment l'enseignement à des élèves autistes.

²²<http://www.labelfranceducation.fr/fr/votre-etablissement-propose-un-enseignement-en-francais> (consulté le 12/03/2019)

An. dispense les cours de français aux élèves de *séptimo*. Elle a été assistante d'espagnol un an à Toulouse, là où elle a perfectionné son français, et a validé un niveau C1 en 2019.

P. et C. LL. s'occupent des classes d'*octavo*. C. LL., en plus de son travail de coordinateur de langues, enseigne à la classe de filles d'*octavo*. Il a un niveau B1 en français et se prépare à l'examen du DELF B2. P., quant à elle, travaille à l'EV depuis trois ans. Elle a une formation initiale en diététique et, après avoir vécu et travaillé une dizaine d'années en France, elle enseigne désormais le français.

A. est en charge des classes de *noveno*. Elle les prépare au DELF B2, niveau attendu pour obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. P. et A., en plus du niveau de classe qui leur est attribué, dispensent les cours aux élèves d'*énfasis* (*décimo* et *once*). Tous travaillent sur les compétences préconisées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : Compréhension et Production orales et écrites, Interaction et Médiation.

Dans le cadre du projet de labellisation, C., professeure de FLE, a suivi une formation à Buenos Aires sur les Disciplines Non Linguistiques (DNL) et elle sera en charge d'épauler et de former l'enseignant qui dispensera des cours de *sociales* (histoire-géographie-éducation civique) en français, aux élèves de *noveno* à *once*. Ces cours sont déjà au programme pour ces élèves et dans le cadre du label, ils seront désormais dispensés en français (et non en espagnol).

Il y a un réel travail d'équipe, au sein de l'école, pour mettre en place les pré-requis nécessaires au label.

4.2. Mon public : la classe d'*énfasis* de *Once*

4.2.1. L'enseignante

Pour mon stage, en tant qu'assistante de français, je travaille en partenariat avec A. Ochoa, enseignante de FLE, avec la classe d'*énfasis* de *Once*. A. a obtenu une *licenciatura en español y lenguas extranjera, con énfasis en francés* (une licence en cinq ans en espagnol et langues étrangères, option français) à l'Université Pédagogique de Bogotá et enseigne le FLE depuis neuf ans. Elle a commencé à donner des cours particuliers alors qu'elle était encore étudiante. À la fin de ses études, elle a travaillé en instituts de langue puis a vécu un an en France, à Dinard, et travaillait comme assistante d'espagnol. Elle a adoré cette expérience qui lui a permis de s'immerger dans la culture française, en milieu

homoglotte. En rentrant en Colombie, il y a cinq ans, elle a commencé à travailler à l'Emilio. Elle est dynamique et passionnée par son métier. Cette année, elle a accepté d'être en charge de la classe de *Once*, qui vient d'ouvrir. Elle a comme mission principale de préparer les élèves déjà titulaires du DELF B2 au DALF C1, mais surtout de faire en sorte que chacun progresse dans son apprentissage du français. Pour cela, elle a toujours réfléchi à la manière de motiver ses étudiants adolescents et elle est curieuse d'apprendre de nouvelles façons d'enseigner ou de tester de nouvelles méthodes. Elle veille à toujours varier les documents qu'elle propose et à ce qu'ils soient au plus près des préoccupations et centres d'intérêt de ses élèves.

4.2.2. Les élèves de *once*

Les quatorze élèves de la classe de *once* sont hispanophones et ont un niveau allant de B1 à B2. Certains, possédant déjà le DELF B2 scolaire, se préparent à présenter le DALF C1 en septembre 2019. Ils sont très motivés et enthousiastes. En effet, ils ont choisi de poursuivre l'apprentissage du français, et non de commencer l'apprentissage d'une nouvelle langue, en *énfasis*. Ces sept filles et sept garçons ont neuf heures de cours de français par cycle de sept jours. Ils apprennent le français depuis sept ans environ. Trois d'entre eux sont allés en France en septembre 2018, dans le cadre d'un échange scolaire. Ils ont ainsi pu s'immerger dans la vie quotidienne et la culture françaises, notamment lorsqu'ils étaient logés dans leur famille d'accueil. Les autres ne sont jamais allés dans un pays francophone et ne connaissent la culture francophone que par leurs cours de langue.

Chapitre 2. Projet de stage et problématique

1. Mes missions initiales

Mon profil atypique d'ancienne professeure des écoles en reconversion dans le monde du FLE a fait que j'ai été choisie pour travailler comme assistante de français à l'*Emilio Valenzuela*, pour aider à l'obtention du label FrancÉducation (cf. Chapitre 1.3.3).

Les nombreuses missions qui m'ont été confiées sont les suivantes :

- Créer un "environnement francophone" (pré-requis pour l'obtention du label FrancÉducation), c'est-à-dire mettre en place des événements en lien avec la francophonie, proposer des ressources francophones à acheter, parler en français aux élèves, enseignants et personnels, etc.
- Aider les élèves à se préparer à la certification DELF junior B1 et B2, et notamment travailler sur la production orale (désormais PO), point faible de nombreux élèves, comme c'est souvent le cas en milieu hétéroglotte.
- Intervenir dans les classes pour favoriser la production orale des élèves et leur apporter des connaissances sur la France et la francophonie (gastronomie, fêtes, musique, cinéma, les régions françaises, etc.)
- Donner envie aux apprenants d'apprendre le français et être curieux d'en savoir davantage sur la culture francophone.
- Apporter toutes mes compétences, tant pédagogiques, culturelles qu'humaines, aux enseignants de français (échange de pratiques, ressources francophones, formation sur les jeux en classe de langue, etc.).

2. Analyse des besoins

Pour préciser mon projet d'ingénierie pédagogique, j'ai réalisé une analyse des besoins. Pour cela, j'ai mis en relation les missions qu'on m'a confiées et les manques déjà identifiés par les enseignants ou que j'ai pu observer sur le terrain.

2.1. Les manques identifiés

Premièrement, j'ai remarqué que l'établissement ne dispose d'aucun matériel en français, hormis des manuels scolaires et des dictionnaires bilingues français-espagnol. Or, pour l'obtention du label FrancÉducation, il est nécessaire d'avoir des ressources francophones (livres, revues, jeux, etc.). Les enseignants m'ont aussi fait part de cette volonté d'avoir davantage de ressources en français à leur disposition.

Deuxièmement, l'établissement met l'accent sur l'apprentissage des langues. En effet, les élèves apprennent trois langues et pour se diplômer, ils doivent justifier d'un certain niveau en anglais mais aussi d'un niveau B2 en français. Or, comme souvent dans un milieu hétéroglotte, ils ont des difficultés pour la PO lors des épreuves de DELF, ce qui parfois leur fait échouer l'examen. Il convient donc de travailler davantage sur l'oral avec eux (compréhension et production).

De plus, il faudrait améliorer la production orale des élèves tant sur le plan linguistique que sur la confiance en soi (peur de s'exprimer, aisance à l'oral, fluidité, etc.). L'année dernière, l'aide que j'ai apportée aux élèves pour se préparer aux épreuves orales du DELF leur a beaucoup servi. Ils m'ont avoué avoir eu beaucoup plus confiance en eux et s'être sentis plus à l'aise lors de l'épreuve orale !

Enfin, étant en contexte hétéroglotte, l'établissement souhaiterait que les élèves s'imprègnent de la culture francophone et qu'ils puissent bénéficier d'un environnement francophone au sein de l'école. Ce qui n'est pas évident quand la langue cible (ici le français) n'est pas parlée dans le pays.

2.2. Problématique et projet de stage

Au regard des missions qui m'ont été attribuées et des manques que j'ai constatés, j'ai proposé à l'institution de participer à la mise en place d'un environnement francophone. En tant que francophone native, car française, je peux apporter ma connaissance et mon expérience de la vie quotidienne, de la langue mais aussi de la culture française en général.

Devant le manque de ressources constaté, la nécessité d'immerger les élèves dans la culture francophone (pré-requis attendus pour l'obtention du label FrancÉducation) et mon appétence pour les jeux, j'ai choisi de réfléchir au lien possible entre les jeux et la découverte de la culture francophone.

Cela m'a amenée à formuler ma problématique de la façon suivante : "**Comment le jeu, en milieu hétéroglotte, peut favoriser la découverte de la culture francophone, chez un public adolescent ?**"

Je fais l'hypothèse que le jeu, par la motivation qu'il génère, la culture inhérente qui en découle et l'apprentissage qu'il permet, est un excellent vecteur pour découvrir la langue-culture française et pour se confronter à un milieu francophone. En effet, selon moi, le jeu en tant qu'objet culturel, en plus des objectifs langagiers qu'il permet de travailler, invite à la découverte culturelle et peut permettre de faire vivre un environnement francophone.

Mon projet d'ingénierie pédagogique, pour valider ou non mon hypothèse, est d'intégrer les élèves de *onze* dans un processus de création de jeux, de la conception à la réalisation. Dans une perspective actionnelle, les élèves vont être acteurs de leur apprentissage et la tâche finale sera de créer des jeux. L'objectif est de favoriser l'apprentissage du français des élèves en utilisant le français tout au long du processus de conception de ressources ludiques, mais aussi de découvrir la culture francophone par le biais des jeux. Les jeux créés alimenteront ensuite une ludothèque et ces nouvelles ressources seront à disposition des élèves et des enseignants.

Partie 2 – Cadrage théorique

Chapitre 3. La culture, ciment d'un environnement francophone

Dans cette seconde partie de mon mémoire, je vais présenter les outils théoriques nécessaires à la réflexion qui permettra ensuite de répondre à ma problématique. Je vais commencer par mobiliser les références théoriques en lien avec la culture, notion complexe, noyau de ce mémoire. Dans un premier temps, je tenterai de définir la culture. Dans un second temps, j'évoquerai le concept de langue-culture. Et enfin, j'aborderai la notion d'interculturel, notion qui nous intéresse en classe de langue étant donné que les élèves arrivent avec leur culture et se confrontent à une culture cible. Nous verrons comment, grâce à l'interculturel, l'enseignant peut aider ses apprenants à accéder à la culture cible de la langue étrangère qu'ils apprennent et ainsi créer des conditions d'immersion dans cette culture les plus proches possible d'une situation réelle en contexte homoglotte.

1. Définition de la culture

Une de mes missions de stage est de créer un environnement où la langue française a une place importante mais aussi de faire découvrir la culture francophone à mes élèves. En effet, la mise en place d'un environnement francophone n'est possible que si les apprenants sont en contact avec la culture qui en découle. L'enseignant devra donc immerger, autant que faire ce peut, ses élèves dans cette culture. L'immersion est complexe à mettre en place en milieu hétéroglotte puisque la langue n'est pas présente de manière spontanée dans le pays. Les apprenants n'ont souvent accès à la langue et à sa culture que dans la classe. Dans l'école, il faudra se rapprocher le plus possible d'une immersion culturelle et linguistique comme celle dans laquelle les natifs apprennent leur langue étant enfants. Il me semble primordial de commencer par définir la culture.

1.1. La culture, un terme polysémique

La notion de culture est très complexe à définir. Beaucoup d'auteurs se sont penchés sur ce concept et en donnent une définition différente selon leur champ d'étude.

Étymologiquement, le mot vient du latin *cultura*, lui-même dérivé du verbe *colere* qui signifie cultiver, soigner²³. La notion, dans son sens premier, est un terme agricole. Le dictionnaire CNRTL propose cette définition : "Assurer et éventuellement améliorer la

²³<https://sites.google.com/site/etymologielatingrec/home/c/culture> (consulté le 26/03/2019)

production d'un végétal par un ensemble de soins appropriés²⁴". En effet, la culture c'est avant tout le soin que l'on apporte à la terre pour que les végétaux croissent et grandissent. Mais, au fil du temps, le sens de culture a évolué et s'est appliqué au soin apporté à l'esprit. Dans ce sens figuré, on perçoit l'idée de la culture pour nourrir et faire grandir l'esprit.

Actuellement, le Dictionnaire de l'Académie Française²⁵ reprend ces deux premières définitions (la culture de la terre et celle de l'esprit) et en propose une troisième : celle d'une civilisation. Cette dernière se définit comme "l'ensemble des valeurs, des références intellectuelles et artistiques communes à un groupe donné" ou encore comme "l'ensemble des acquis littéraires, artistiques, artisanaux, techniques, scientifiques, des mœurs, des lois, des institutions, des coutumes, des traditions, des modes de pensée et de vie, des comportements et usages de toute nature, des rites, des mythes et des croyances qui constituent le patrimoine collectif et la personnalité d'un pays, d'un peuple ou d'un groupe de peuples, d'une nation". On voit bien dans ces deux définitions le lien étroit entre société et culture et le fait que celle-ci est héritée. La culture consiste en des références communes, partagées par un groupe donné.

Abdallah-Preteuille aborde le fait que la culture a deux fonctions : "Une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture" (2017 : 11). La fonction ontologique correspond au fait que la culture renvoie à la notion d'identité, dans une logique d'appartenance à un groupe, et de relation, en contexte, que nous avons à l'autre. Ainsi, la culture permet à la fois de signifier notre appartenance à un groupe mais aussi d'adopter un comportement adapté à ce groupe, et partagé par tous les individus de ce même groupe d'appartenance.

1.2. Une culture, des cultures ?

Après avoir mis en évidence la polysémie du mot *culture* et son évolution sémantique, afin de définir quelle culture nous allons devoir enseigner en classe de langue, il convient désormais de s'interroger sur la possible présence de plusieurs cultures et non d'une seule, unique.

Il est important pour commencer de distinguer deux échelles différentes de cultures : dans une même société il existe plusieurs cultures et une personne elle-même a

²⁴<http://www.cnrtl.fr/definition/cultiver> (consulté le 02/04/2019)

²⁵<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C5286> (consulté le 26/03/2019)

plusieurs cultures. À l'échelle de la société, les didacticiens en langue, Leylaverigne et Parra, pensent qu'il n'y a pas une seule culture mais de nombreuses cultures, voire même des sous-cultures (2010 : 119). Cuq, quant à lui, insiste sur le fait qu'il faut "parler de cultures au pluriel parce qu'elles interfèrent dans un même ensemble" (2003 : 63) et qu'au sein d'une culture "coexistent des cultures plus petites" (ibid.). Par exemple, il évoque le cas des cultures étrangères présentes au sein de la société française et très différentes les unes des autres. Ou bien encore les cultures professionnelles propres à chaque corps de métier. C'est le cas par exemple de celle des enseignants qui diffère de celle des agriculteurs ou encore de celle des ouvriers.

À l'échelle de la personne, Abdallah-Preteceille parle aussi de cultures au pluriel car selon elle, un individu est un être pluriel qui peut posséder plusieurs cultures puisqu'il appartient à plusieurs groupes (2017 : 15). Reprenant l'idée du sociologue Bourdieu, Leylaverigne et Parra présentent deux types de cultures : la *culture cultivée* et la *culture anthropologique* (2010 : 119). La première correspond à la culture de la société dans laquelle on vit, en d'autres termes les savoirs auxquels chaque individu a accès : la littérature, la musique, les arts, etc. Cela revient à dire que tous les individus de ce groupe ont accès à cette culture, car cette dernière est générée par toutes les activités sociales et humaines. La *culture anthropologique*, définit par Porcher (1995, cité par Leylaverigne & ali., 2010 : 120), est "un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité". En d'autres termes, c'est une pratique sociale qui correspond aux pratiques culturelles d'un groupe et à la manière dont les individus de ce groupe vivent. Cette culture collective influence l'identité de chaque individu et lui donne un cadre dans le sens où elle est spécifique à chaque personne et est le reflet de ses groupes d'appartenance.

S'appuyant sur les propos de Linton, Abdallah-Preteceille rappelle que les "cultures sont véhiculées par les individus et ne peuvent s'exprimer que par leur intermédiaire" (2017 : 9) mais que ces individus n'en sont pas toujours conscients. Elle précise que les cultures sont dynamiques et évoluent (2017 : 10) et que chaque individu n'est pas uniquement le produit de sa culture mais qu'il la construit, dans la pluralité (2017 : 53). En effet, selon les circonstances historiques, économiques ou même politiques, et ses besoins à un moment donné, chacun va agir sur sa culture en mettant en place des stratégies diverses. Par exemple, si un individu parle plusieurs langues, selon la situation dans laquelle il se trouve,

il va utiliser l'une ou l'autre. De même, selon qu'il est dans une situation professionnelle ou personnelle, il va montrer uniquement une facette de son identité, somme de toutes les cultures qui le constituent. On ne peut pas nier le lien étroit qui existe entre l'identité d'un individu et ses cultures. L'identité étant l'image que l'individu veut donner de lui-même et elle est le reflet des différentes cultures qui le composent.

Tous tendent à dire que la culture est une pratique sociale et qu'un individu, parce qu'il appartient à plusieurs groupes d'appartenance, est marqué par la pluralité et dispose de différentes cultures. Celles-ci ne sont d'ailleurs pas figées et évoluent constamment.

Depuis le CECRL on parle généralement d'enseignement de la langue/culture. Nous allons désormais nous intéresser au lien établi qui existe entre langue et culture. Peut-on séparer les deux ou sont-elles étroitement liées ? L'apprentissage d'une langue étrangère nécessite-t-il l'entrée dans la culture rattachée à cette langue ? Une meilleure connaissance de la culture cible permet-elle un meilleur apprentissage de la langue cible ?

1.3. Le concept de langue-culture

En réfléchissant sur le lien entre individu, langue, culture, nation et société, le philosophe Humboldt, au début du XIX^{ème} siècle, a introduit le concept de *langue-culture*²⁶. Selon lui, la langue est constitutive de l'humain et elle est indissociable de la culture. La langue marque une appartenance à une culture et réciproquement, les faits linguistiques sont imprégnés de représentations culturelles. Pour Galisson, la langue est aussi une pratique sociale, "véhicule, produit et producteur de toutes les cultures" (1991, cité par Chaves *et ali.*, 2012 : 15).

De nombreuses années plus tard, Leylavergne et Parra reprennent cette idée et mettent en évidence que "la culture, qu'elle soit anthropologique ou cultivée, constitue une composante inhérente à chaque individu et à la langue dans laquelle il s'exprime. S'il n'y a pas de culture sans langue, il n'y a pas, non plus, de langue sans culture" (2010 : 118). Pour étayer leurs propos, ces auteurs ajoutent que dès lors qu'on appartient à une communauté, on reçoit "une langue et une identité sociale et culturelle" (2010 : 120).

Dans le CECRL, il est précisé que "les langues et les cultures ne sont pas confinées dans des espaces mentaux cloisonnés" (2008 : 164), parce qu'en réalité elles sont étroitement liées. Coracini précise qu'on ne peut pas réduire la culture à un "contenu

²⁶Théorie de Humboldt, présentée par Spaëth, <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01423725/document> (consulté le 15/04/2019)

informationnel", tels la cuisine et les mœurs, mais que "la culture est dans la langue et la langue, dans la culture; c'est donc la langue-culture qui moule l'être, le raisonnement, les croyances, les valeurs etc" (Coracini, 2010 : 159) et c'est cette *langue-culture* qu'il convient d'enseigner. Leylavergne et Parra nous rappellent qu'une "langue ne peut se former et vivre que si elle est l'expression linguistique d'une culture" (2010 : 118). Selon eux, il est indispensable d'enseigner les aspects culturels qu'une langue véhicule quand on enseigne une langue vivante (2010 : 120) car langue et culture sont imbriquées. La culture est en quelque sorte le ciment de la langue. Ils précisent d'ailleurs que "d'une certaine manière, on peut dire que l'apprenant en langue étrangère devient la somme culturelle des deux langues appropriées" (Leylavergne et Parra, 2010 : 121), c'est-à-dire que l'apprenant dispose de la culture associée à sa langue première et intègre petit à petit celle de la langue qu'il est en train d'apprendre. Ces auteurs précisent que la culture première de l'apprenant reste dominante et que celui-ci n'intégrera que la partie culturelle dont il a besoin pour donner du sens à cette langue cible qu'il apprend (ibid.). Les deux cultures seront ainsi partie intégrante de l'individu qui apprend une nouvelle langue.

Les travaux du psycholinguiste Slobin montrent que quand on apprend une langue, on doit penser différemment, car on s'imprègne de la culture inhérente à la langue, et ce, parce que chaque langue a une manière différente d'encoder la pensée (1987 : 435). Par exemple, en français on dira "j'ai oublié mes clés". La responsabilité revient au sujet qui n'a pas pensé à prendre ses clés. Alors qu'en espagnol, on dira "*se me olvidó las llaves*" (littéralement : les clés ont été oubliées). Dans ce deuxième cas, le sujet n'est pas responsable de l'acte de perdre les clés. Dans ces deux langues, on traduit différemment la même idée. On pourrait aussi citer le cas de l'expression imagée " Il pleut des cordes " qui serait traduite en anglais par "*It's raining cats en dogs*" (traduction littérale : il pleut des chats et des chiens). On voit là encore que chaque langue a sa propre manière de signifier une idée similaire : quand il pleut énormément, en français ce sont des cordes qui tombent du ciel, en anglais, des animaux de compagnie. De même, le genre du pronom utilisé pour désigner les objets en anglais représente un phénomène langagier directement lié à la culture. En général, les objets ne sont ni féminins ni masculins mais neutres (*it*). Cependant, on peut noter que le bateau (*ship*), bien qu'étant un objet, est repris par le pronom féminin *she*. Cette féminisation du bateau donne une idée de la place accordée à cette objet sur l'île britannique (mais aussi de la solitude des marins qui naviguent de longs jours durant ...). De la même manière, certains mots ne sont pas traduisibles car ils

évoquent un concept inhérent à la langue. Il existe 50 mots en langue inuit²⁷ pour définir la *neige* selon qu'elle est mouillée, craquante, par terre, molle, alors qu'en français on ne dispose que d'un mot. Mais aussi la *dolce vita* italienne ("vie facile, oisive et veule menée par certains riches" selon le dictionnaire Larousse²⁸) ou la *despedida* espagnole (fait de se retrouver pour se dire au-revoir).

En d'autres termes, apprendre une langue ne peut se résumer à apprendre des contenus linguistiques, tels la grammaire et le vocabulaire. Il est nécessaire d'apprendre la culture associée à la langue ainsi que son fonctionnement, car apprendre une langue, c'est apprendre à penser différemment et être capable d'utiliser les contenus linguistiques de manière appropriée. Pour cela, il est nécessaire de connaître les codes sociaux et culturels. C'est pourquoi, dans ce mémoire, on s'intéressera à la *langue-culture*, c'est-à-dire à la langue comme moyen d'accéder à la culture, et non uniquement comme objet linguistique à acquérir, mais aussi à la culture comme moyen de favoriser l'acquisition de la langue. Langue et culture s'enrichissent mutuellement si on opère des va-et-vient entre les deux.

2. Peut-on parler de culture francophone ?

Du grec *phôné*, la voix et de *franco*, le français, la francophonie est définie par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) comme "l'ensemble des personnes et des pays utilisant le français²⁹". Ce terme est apparu à la fin du XIX^{ème} siècle et désigne un espace linguistique partagé, à savoir celui où l'on parle le français. Actuellement, selon l'OIF, il y a 300 millions de locuteurs francophones et 235 millions d'entre eux l'utilisent au quotidien. Ils sont répartis sur les cinq continents. Aujourd'hui, la francophonie revêt des réalités très différentes selon les pays où le français est parlé. Maurer définit trois "planètes francophones" (2015 : 4) : celle où les individus naissent avec le français, celle où ils vivent avec plusieurs langues dont le français et celle "en orbite" du français langue étrangère où on fait le choix d'apprendre le français. Au vu des différentes cultures en présence dans l'espace francophone, dans l'idée de créer un environnement francophone dans l'école où je travaille, et ne pas me restreindre à la culture française, je me questionne sur l'existence d'une culture francophone, culture constitutive de l'espace francophone mondial.

²⁷<https://deplacements.blogspot.com/2012/12/les-50-mots-des-inuit-pour-dire-la-neige.html> (consulté le 28/08/2019)

²⁸https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dolce_vita/26319 (consulté le 28/08/2019)

²⁹<https://www.francophonie.org/-Une-histoire-de-la-francophonie-408-.html> (consulté le 09/04/2019)

Senghor a popularisé le terme *francophonie* qui correspond, selon lui, à la conscience d'avoir une langue et une culture francophones, plus qu'à des données chiffrées ou des décisions officielles³⁰. Pour lui la francophonie, c'est avant tout rassembler des peuples autour d'une langue. Dans son célèbre écrit intitulé *Le français, langue de culture*, il explique que "la principale raison de l'expansion du français hors de l'hexagone, de la naissance d'une Francophonie est d'ordre culturel" (1962 : 838). Senghor explique que parfois, les locuteurs francophones, notamment en Afrique, s'expriment mieux en français que dans leur langue maternelle (1962 : 839) et que cela pouvait être un avantage à l'époque où le français était "une langue d'une audience internationale" (1962 : 842). Tous ces peuples francophones, bien que très différents culturellement, ont en commun la langue française, et c'est ce qui les unit. Comme disait Senghor, "le français, [est ce] Soleil qui brille hors de l'Hexagone" (1962 : 844). Dumont, s'oppose à cette idée du français comme langue d'excellence qui, pour ne pas disparaître, doit s'étendre au delà de la France, et se substituer aux langues locales. Mais il explique que l'enjeu de la francophonie est de "proclamer à travers la langue française son attachement à une culture et à des traditions qui ne sont pas nécessairement celle de la France" (1990 : 41). Selon lui, chaque pays francophone doit continuer à s'approprier la langue française et ainsi permettre à la langue française d'être multiple (1990 : 42-43). Il nous met néanmoins en garde car "il faut que soit respecté le principe de l'égalité des langues sans que l'une d'entre elle s'arroge un quelconque monopole, ni l'anglais celui de la communication, ni le français celui de la culture" (1990 : 45). Selon lui, la francophonie doit être "un espace d'échanges" et de partage (ibid.) : un "espace francophone multilingue" (Dumont, 1990 : 46). Il insiste sur le fait que le français ne se résume pas à la culture française, mais qu'elle peut "être l'expression de cultures autres que françaises" (ibid.).

Il semble qu'une culture francophone existe mais qu'elle soit plurielle. Elle serait avant tout une culture commune à tous les locuteurs francophones, véhiculée par la langue française, car comme nous l'avons vu précédemment, langue et culture sont indissociables. L'unité de cette culture francophone est un héritage qui vient de l'histoire que ces pays francophones ont avec le français. En effet, c'est bien souvent le résultat de la colonisation au cours de laquelle la langue française a été imposée aux habitants autochtones. C'est le cas par exemple dans de nombreux pays africains francophones ou au Québec. D'autre part, cette culture francophone serait une culture d'une grande richesse puisqu'elle se nourrit des cultures locales où l'on parle le français et que ces cultures locales

³⁰<https://fr.wikipedia.org/wiki/Francophonie> (consulté le 09/04/2019)

enrichissent la langue elle-même. On peut citer par exemple l'expression "C'est le souk" qui par analogie avec le marché arabe désigne un lieu vivant où règne bruit et désordre ou encore l'expression québécoise "Frapper son Waterloo"³¹ utilisée lorsqu'on rencontre un obstacle ou qu'on subit un échec. Elle fait référence à la célèbre bataille où l'armée française, menée par Napoléon, a reçu une défaite historique.

3. L'interculturel en classe de langue

Récemment, face à l'augmentation des échanges entre les peuples, face à la montée du racisme et de l'intégrisme, et inversement face à la volonté de favoriser l'harmonie linguistique et culturelle, le Conseil de l'Europe a introduit la dimension interculturelle dans le CECRL, cadre de référence dans l'enseignement des langues étrangères. Depuis 1986, sous l'impulsion de Porcher, l'interculturel ne se cantonne plus aux problématiques d'immigration et fait son entrée dans l'apprentissage du français langue étrangère.

3.1. Définition de l'interculturel

En classe de langue on pratique l'interculturel et non simplement le culturel. Le préfixe *inter* renvoie à l'idée de réciprocité et d'action mutuelle. Selon Abdallah-Preteceille, une des premières didacticiennes à avoir travaillé sur la notion d'interculturel, *inter* "indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités" (2017 : 50). L'interculturel relève plus de la démarche que du constat (ibid.). Elle ajoute que le préfixe *inter* renvoie "à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre" (2017 : 59). Ce terme d'interculturel renvoie à l'idée que l'individu va prendre en compte l'Autre et chercher à comprendre la culture de l'Autre, en s'appuyant sur la sienne. Ce n'est pas uniquement être en contact avec l'Autre mais bel et bien une démarche active !

Selon Coracini, la compétence interculturelle se définit comme étant "l'habileté à communiquer et à entrer en contact avec le différent" (Coracini, 2010 : 158). Cette compétence peut être partielle et elle est évolutive puisqu'elle se construit au fur et à mesure de l'apprentissage et de l'expérience de vie. On comprend bien qu'elle est nécessaire, quand on apprend une langue, pour ensuite pouvoir communiquer avec des individus qui possèdent une culture différente de la nôtre. Camilleri reprend cette idée

³¹<http://www.je-parle-quebecois.com/lexique/definition/expression-quebecoise/frapper-son-waterloo.html>
(consulté le 27/08/2019)

d'entrer en contact avec le différent pour s'enrichir, et présente l'interculturel comme "tout effort pour construire une articulation entre porteurs de cultures différentes" (1993 : 44)³². On perçoit bien l'idée que ce n'est pas une démarche naturelle, et qu'il ne suffit pas d'être en contact avec l'Autre mais qu'il est nécessaire d'adopter une attitude positive de compréhension de l'Autre. C'est là que l'enseignant a un rôle à jouer. Porcher, quant à lui, définit la compétence interculturelle comme "la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionnent une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation)" (1988 : 92). On voit là encore la nécessité de connaître les codes pour agir et communiquer de manière adéquate avec les individus dont on apprend la langue, et qui possèdent une culture différente de notre culture source. Porcher ajoute que pour découvrir une culture étrangère, il faut arriver à se décentrer et aller au contact de l'Autre, mais sans oublier sa propre culture.

Je conclurai avec la définition de Chaves *et ali.* qui perçoivent l'interculturel comme "un processus dynamique d'échanges entre différentes cultures", une démarche qui "vise la construction de passerelles, de liens entre les cultures" (2012 : 12).

3.2. La compétence interculturelle dans le CECRL

Maintenant que nous avons défini l'interculturel, nous pouvons désormais nous demander comment la compétence interculturelle est présentée et quelle place elle a dans le Cadre Européen Commun de Référence des Langues.

Dans le CECRL, comme mis en évidence précédemment par de nombreux auteurs, la notion de culture est associée à celle de langue. En effet, il est précisé que "la langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture" (2001 : 12). Mais il ne s'agit pas uniquement de culturel mais bien d'interculturel car il est souligné dans la présentation du Cadre européen que "dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture" (CECRL, 2001 : 9).

³²/Citée dans le cours du CNED de M2 de C. Develotte et C. Moïse *Approches discursives de l'interculturel* p10

Cette compétence interculturelle a de nombreuses composantes qu'il est nécessaire de travailler avec ses apprenants en classe de langue : "la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ; la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ; la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ; la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées" (CECRL, 2001 : 84). En effet, pour agir dans un contexte francophone, un individu doit connaître la culture francophone liée au français, pour en assimiler les codes et pour dépasser les préjugés qu'il a initialement. Pour cela, il pourra adopter une approche comparative entre sa culture et celle qu'il apprend, guidé par son enseignant.

On peut cependant se demander si être en contact avec d'autres cultures que la sienne est suffisant pour acquérir cette compétence interculturelle ou bien s'il faut une approche explicite de la part de l'enseignant. Comment l'apprenant vit-il cette rencontre avec la culture de l'Autre et qu'est ce qui en résulte ? L'approche interculturelle est-elle identique dans une classe mono-culturelle hors de France et dans une classe pluriculturelle en France ? Comment mettre en place une démarche interculturelle en classe de FLE pour que les apprenants se décentrent ?

3.3. À la rencontre de l'Autre et de sa culture

Cuq, nous explique que les allophones, contrairement aux francophones natifs, doivent apprendre la culture de la langue cible qu'ils sont en train d'apprendre et que bien souvent ils "l'apprennent de l'extérieur", car ils sont en milieu hétéroglotte (2003 : 64). Ils ne peuvent pas s'immerger dans la culture et sont donc obligés de "reconstruire les éléments que les natifs ont acquis spontanément" (ibid.).

La classe de langue semble le lieu idéal pour pratiquer l'interculturel car de nombreuses cultures sont en présence : une ou plusieurs cultures sources (celles des apprenants) et la culture cible véhiculée par l'enseignant mais aussi par les documents authentiques qu'il utilise pour son cours. En effet, selon l'environnement des apprenants les cultures présentes seront plus ou moins variées. En contexte culturellement homogène, comme à l'*Emilio Valenzuela* où tous les élèves sont colombiens et hispanophones, il n'y aura pas une aussi grande diversité de cultures qu'au CUEF où les apprenants viennent de tout horizon. Quoi qu'il en soit, il est facilement envisageable de comparer ces différentes

cultures, afin que les apprenants s'approprient et s'immergent dans la culture cible, tout en étant guidés par l'enseignant. Nous allons désormais voir ce que les didacticiens préconisent pour que l'interculturalité et l'entrée dans la culture cible soient pertinentes.

Pour découvrir la culture anthropologique de la langue que les élèves apprennent, Leylavergne & Parra sont convaincus de la nécessité de pratiquer l'interculturalité, dans une démarche contrastive (entre la culture anthropologique de l'apprenant et la culture anthropologique de la langue cible) et nous invite à la systématiser car, selon eux, elle ne présente que des avantages. C'est pourquoi, il est important en classe (notamment pluriculturelle) d'évoquer les différences culturelles de tous les pays représentés. Chaque apprenant pourra exprimer son "je" en évoquant sa culture source et ainsi partager son vécu avec ses camarades. Leylavergne & Parra soulignent l'importance d'opérer des comparaisons entre les deux cultures pour pouvoir s'approprier l'aspect "identitaire qui régit le fonctionnement social des individus de la langue cible" (2010 : 123-124) et ainsi mieux le comprendre. Cependant, cette interculturalité ne va pas de soi. C'est le travail de l'enseignant de FLE de la mettre en place dans sa classe et de veiller à ce que les apprenants ne se replient pas mais au contraire s'ouvrent et se décentrent de ce qu'ils connaissent déjà pour ensuite s'enrichir des cultures présentes dans la classe. Pour cela il devra tout d'abord créer un climat de confiance où chacun se sentira à même de s'exprimer librement. Puis, par ses questionnements, il permettra à chacun de faire part de ses expériences et de sa culture, dans une idée de partage et de rencontre. Il veillera à laisser libre cours à la curiosité de ses apprenants par leurs questionnements.

Porcher (2004 : 115) considère même que la décentration est primordiale pour apprendre une langue étrangère. Il abonde dans le sens de Camilleri en expliquant que c'est une qualité qui s'acquiert, dans laquelle il convient de "s'efforcer de se placer dans la position de l'autre [...], de comprendre comment il pense, il sent, il agit et, à terme essayer de prévoir quel comportement il va adopter dans telle situation" (ibid.). Or chacun commence toujours par être centré sur lui-même puis, grâce à la pédagogie mise en place par son enseignant, il se décentre et s'ouvre aux Autres et à leurs cultures. C'est le cas notamment de nombreux adolescents qui n'ont jamais été confrontés à une autre culture que la leur et la prennent pour argent comptant. Par exemple, la majorité de mes élèves de *Once* n'avait jamais été en contact avec un francophone natif avant que je n'intervienne dans l'école. L'interculturel, par le questionnement et la présentation d'une autre façon d'agir et de penser, incite les apprenants à prendre du recul. C'est aussi une bonne manière

de se rendre compte de la relativité des perceptions culturelles. D'autant plus que cette démarche contrastive contribue aussi à un enrichissement culturel, dans le sens où chacun se nourrit de la culture de l'Autre et des échanges qu'il a avec l'altérité. C'est pourquoi il est important de questionner sa propre culture source pour ensuite pouvoir se décentrer et s'ouvrir à la culture de l'Autre, à savoir celle de la langue qu'on apprend.

De plus, Blanchet, professeur en didactique du FLE, précise que l'interculturalité permet d'aller au delà des préjugés et ajoute qu'il s'agit alors de "prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.)" (2004 : 6). Cette démarche prône le respect mutuel. Adopter une démarche contrastive permet aussi de mieux connaître sa propre culture et son groupe d'appartenance. Ainsi, en travaillant de manière interculturelle, on se nourrit de la culture de l'Autre, pour s'enrichir et mieux se connaître soi-même. Abdallah-Pretceille insiste sur la notion de rencontre. Selon elle "on ne peut connaître autrui sans communiquer avec lui, sans échanger, sans lui permettre de se dire, de s'exprimer en tant que sujet. L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre" (2017 : 60). L'interculturel incite à être curieux de l'Autre et de sa culture et par comparaison, nous permet de mieux connaître notre culture. Le plus important, me semble-t-il, est de se rendre compte que chacun a une ou plusieurs cultures qui lui sont propres, que toutes sont riches et qu'on a beaucoup à apprendre de l'Autre.

Enfin, Delors (1996, cité par Abdallah-Pretceille, 2017 : 81) rappelle qu'il "importe d'assumer la diversité et la pluri-appartenance comme une richesse. L'éducation au pluralisme est non seulement un garde-fou contre les violences, mais un principe actif d'enrichissement culturel et civique des sociétés contemporaines". Au niveau individuel, il permet d'être ouvert et de développer son identité par la meilleure connaissance de soi.

En somme, pour permettre cette interculturalité en classe de langue, il faut adopter une démarche contrastive et explicite dans laquelle les apprenants vont interroger les différences et les ressemblances entre leur culture source et la culture cible (celle de la langue qu'ils apprennent) dans l'idée de mieux la comprendre et de se l'approprier, mais aussi de se décentrer et de toucher du doigt la relativité des perceptions culturelles. Connaissant les codes culturels associés à la langue cible, ils pourront ainsi utiliser cette

langue à bon escient. L'interculturel se vit dans l'altérité, et dans la rencontre et l'échange avec l'Autre, et permet un enrichissement mutuel, au sein de la classe de langue. De plus, cette démarche interculturelle, en milieu hétéroglotte, permettra aux apprenants de s'immerger le plus possible dans cette culture francophone, et ainsi de mieux la connaître et de mieux la comprendre.

Chapitre 4. Le public adolescent

Lors de ce stage, j'ai travaillé avec des adolescents colombiens de 15 à 18 ans. Une question qui me vient immédiatement à l'esprit est de savoir comment motiver ces apprenants adolescents, qui sont obligés de suivre des cours de français dans leur cursus scolaire, à accéder à la culture francophone et à apprendre la langue française. Pour la suite de ce mémoire, afin de proposer des activités adaptées le plus possible aux adolescents, il me semble important d'aborder les caractéristiques de ce public d'apprenants. En effet, les adolescents ne sont plus vraiment des enfants mais pas non plus encore des adultes. Peut-on enseigner à des adolescents comme on le ferait avec des adultes ? Comment peut-on adapter son enseignement pour être au plus près de leurs centres d'intérêts et de leurs préoccupations ?

Face aux difficultés d'apprentissage spécifiques au public adolescent, comment l'enseignant de FLE peut-il s'y prendre pour que son enseignement soit le plus efficace et le plus motivant possible ? Je commencerai par présenter les caractéristiques du public adolescent et en quoi il est spécifique. Ensuite, je détaillerai les difficultés que l'enseignant peut rencontrer en classe de langue avec un public adolescent afin de les identifier et de savoir comment les pallier.

1. Les adolescents, un public spécifique

Le mot "adolescence" vient du latin *adolescencia* et signifie "croître", "grandir vers". Cannard, psychologue spécialiste des adolescents, nous explique que "en théorie, c'est la période transitoire entre enfance et âge adulte" (2015 : 26). Mais qu'en réalité, c'est un peu plus complexe car autant la puberté est universelle, autant l'adolescence est un phénomène social qui dépend de la culture et qui a évolué au fil du temps (ibid.). Tous s'accordent à dire qu'elle commence avec le début de la puberté. Toutefois, les critères de fin du processus sont plus difficiles à délimiter : s'agit-il de l'indépendance vis à vis des parents, de l'entrée dans le monde du travail et donc de l'indépendance financière ou du fait d'être majeur ? La limite est tellement complexe à définir que certains parlent même d'*adulescents* pour parler des adultes qui ne veulent pas grandir et se comportent encore comme des adolescents.

L'adolescence est une période de la vie qui peut être compliquée car elle implique une grande remise en question de la part du jeune. En effet, lors de son passage du stade d'enfant à celui d'adulte, bien souvent, l'adolescent se cherche et a du mal à trouver sa place (dans la société, mais aussi auprès de sa famille). Il aspire à plus d'autonomie et à se détacher de ses parents, tout en vivant encore sous le toit familial. Il est tiraillé entre émancipation et peur de perdre la sécurité qu'il avait en tant qu'enfant. Cannard, parle de "construction identitaire" (2015 : 329) pour définir ce processus dans lequel l'adolescent va se définir en tant qu'individu à part entière, responsable et faisant ses propres choix. Mais cela n'est pas si simple car il va devoir choisir qui il veut devenir alors qu'il se questionne sur son avenir et se connaît mal (Cannard, 2015 : 329). Le "jeune va vivre en même temps les enjeux de son adolescence et les enjeux de sa destinée sociale" (Lacadée, 2007 cité par Cannard, 2015 : 328), c'est-à-dire s'accepter tel qu'il est physiquement, avec tous les changements qu'il traverse, tout en se construisant en tant qu'adulte et s'inscrivant dans la société dans laquelle il vit. Cependant, sur le plan cognitif, au moment de l'adolescence, le jeune est capable d'avoir une "pensée complexe" (Cannard, 2015 : 83) qui se caractérise notamment par une pensée propre mais aussi par la capacité d'abstraction et celle de se décentrer pour considérer différents points de vue (ibid.). L'adolescent a désormais la capacité de décentration et ainsi de comprendre la culture de l'Autre, ce qui était presque impossible au stade de l'enfance où l'individu est centré sur lui-même. On peut donc supposer qu'il devient capable de se décentrer pour apprendre et comprendre une culture étrangère à la sienne.

2. Les adolescents et l'apprentissage des langues

Lors de ce processus de recherche de soi, "la comparaison d'une part entre ce qu'il [l'adolescent] est (ses performances et ses réussites) et ce qu'il aimerait être (ses aspirations), d'autre part entre ses propres opinions et les opinions des autres à son sujet, vont influencer bien évidemment l'estime qu'il a de lui-même et son engagement dans les études" (Cannard, 2015 : 329). Effectivement, Cannard nous rappelle l'importance des pairs dans le développement et la construction identitaire de l'adolescent (2015 : 266). C'est ainsi que, selon elle, ils apportent "un soutien social" et tout en s'identifiant (ou non) à son groupe de pairs, l'adolescent va se construire (ibid.). Le groupe de pairs va peu à peu se substituer aux parents (Cannard, 2015 : 294). L'avis que peuvent avoir ses camarades à son égard compte beaucoup. En effet, le jeune cherche la reconnaissance de l'Autre par rapport à la nouvelle identité qu'il se construit (Cannard, 2015 : 191).

Or, en classe de langue, l'adolescent se retrouve constamment face au regard des autres. Il faut s'exprimer et parler avec un accent différent de celui de notre langue source (nouveau rythme et nouvelle intonation). Pour articuler correctement de nouveaux sons, notre visage se modifie et nous pouvons parfois nous sentir un peu ridicules. La peur de se tromper ou de mal prononcer peut aussi être mal vécue. De peur de subir des moqueries de la part de ses pairs et face aux nombreuses difficultés qu'il devra surmonter dans son apprentissage d'une langue étrangère, l'adolescent pourra préférer ne pas parler. Néanmoins, en classe de langue, l'accent est mis sur la communication. C'est pourquoi l'enseignant, face à cette difficulté à faire parler ses apprenants adolescents, devra être bienveillant et positif envers eux et devra veiller à ce que l'atmosphère de travail le soit également, sans jugement ni moquerie. Ainsi, il pourra permettre à chacun de s'épanouir dans son apprentissage.

Mais créer un climat bienveillant n'est pas suffisant. Il est primordial de motiver ses élèves adolescents pour leur donner envie d'apprendre le français et de persévérer dans leur apprentissage. En effet, Cannard³³ explique qu'un élève "amotivé", peut l'être pour plusieurs raisons. Il peut simplement ne pas être motivé par l'activité, c'est-à-dire qu'il s'y engage sans réellement savoir pourquoi il le fait. Il peut aussi ne pas faire le lien entre ses actions et ce que ça lui rapporte. C'est le cas quand il fait une activité sans connaître l'objectif à atteindre. On pourra alors dire qu'il ne met pas de sens à ce qu'il apprend puisqu'il ne comprend pas l'intérêt de le faire. L'adolescent peut aussi manquer de volonté ou enfin avoir le sentiment qu'il n'en est pas capable.

Le public adolescent est spécifique dans le sens où ce sont des individus en plein changement qui se construisent. Il convient de leur proposer un enseignement adapté qui prenne en compte leurs caractéristiques. L'enseignant devra être attentif à motiver ses apprenants, tout en ayant à l'esprit les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, il sera à même de les motiver pour favoriser leur apprentissage du français et qu'ils s'y impliquent durablement.

³³Cannard, C. 2019 Diaporama de la Formation *Méthodes d'apprentissage, psychologie et développement : favoriser un environnement d'apprentissage optimal*, diapositive 40

Chapitre 5. La motivation, un élément clé pour apprendre

La question de la motivation des élèves se pose chez tout enseignant, au même titre qu'il s'interroge sur les processus d'apprentissage et d'enseignement de sa matière, et elle est cruciale pour ce qui est du public adolescent. Tous les enseignants s'accorderont sur le fait qu'il est important que les élèves soient motivés pour apprendre mais aussi pour qu'ils poursuivent leurs efforts.

En didactique des langues, les didacticiens et enseignants ne se questionnent pas uniquement sur comment on apprend une langue mais pourquoi. C'est là que la motivation entre en jeu. Dans une étude datant de 2009, Raby explique que trois questions se posent à propos de la motivation en classe de langue (2009 : 6) : Qu'est-ce que la motivation ? Comment sait-on que quelqu'un est motivé ? Et quels sont les facteurs agissant sur cette motivation ? Il est très difficile d'y répondre car l'état motivationnel n'est pas facile à décrire et encore moins à percevoir.

1. Définitions de la motivation

Il existe de nombreuses définitions de la motivation tant cette notion est difficile à cerner. Elle semble primordiale dans le monde de l'enseignement pour expliquer qu'un élève réussisse ou non. Je m'attarderai sur celles qui peuvent nous donner des éléments de réponses sur ce qui motive un apprenant adolescent à apprendre une langue étrangère et sur la manière de le motiver.

Étymologiquement, motivation vient du latin *motivus* qui signifie "mobile" et *movere* qui veut dire "se déplacer". On perçoit bien la notion de mouvement qui nous pousse à agir et donc, dans le cas de la didactique des langues, qui nous incite à apprendre. C'est un véritable moteur, composante essentielle de la réussite scolaire (Aubert, 1994, cité par Vianin, 2006 : 22). Le dictionnaire Larousse définit la motivation comme les "raisons, intérêts et éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; le fait pour quelqu'un d'être motivé à agir³⁴". En pédagogie, on parlera davantage de "l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre"³⁵ (Léon, 1972 : 78). Mais il ne s'agit pas uniquement d'agir pour apprendre ! Comme le

³⁴<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784> (consulté le 02/04/2019)

³⁵Citation de Léon, A. *La motivation chez les élèves de l'enseignement technique* ds *Psychol. scol.*, déc. 1972, no9, p.78, cité dans le dictionnaire en ligne CNRTL (<https://www.cnrtl.fr/definition/Motivation>)

mentionne Narcy-Combes, il faut passer à l'action mais aussi maintenir l'effort (2009 : 7). Selon lui, la motivation est "le produit de facteurs cognitifs, affectifs et sociaux ; c'est un état instable qui fluctue en fonction de l'expérience du sujet" et qui est difficilement observable et quantifiable (ibid.). Barbeau abonde dans ce sens et définit la motivation ainsi : "un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire" (Barbeau, 1993, citée par Barbeau 1997 : 9). Certains adolescents, parce qu'ils se cherchent, n'ont pas confiance en eux ou ont une mauvaise image d'eux-même et parfois aussi de l'école. C'est pourquoi, pour les motiver à apprendre, il est important que l'enseignant fasse attention à la perception qu'ils ont d'eux-même et qu'il les valorise et leur rappelle régulièrement leur capacité à réussir.

2. Motivations intrinsèque et extrinsèque

Selon Vianin, il existe deux composantes de la motivation : la motivation intrinsèque, inhérente à l'apprenant et à ses besoins et la motivation extrinsèque qui elle repose davantage sur des facteurs extérieurs. La qualité de l'apprentissage dépend du type de motivation mis en œuvre par l'apprenant (Vianin, 2006 : 29-30).

On pourrait décrire la motivation intrinsèque comme la motivation "pour". Ce sont, d'après Roussel, les "forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour la satisfaction que l'on en retire" (2000, cité par Vianin, 2006 : 29). Vianin abonde dans ce sens en disant que l'individu retire une satisfaction dans l'activité elle-même, indépendamment de toute récompense extérieure (2006 : 30). La source de motivation est alors intérieure à l'apprenant. La découverte de quelque chose, alors encore inconnu, suffit à motiver le sujet. Il y a là la notion de plaisir d'apprendre, et entrent en jeu la curiosité et l'intérêt personnel. Ces derniers permettent à l'apprenant de vouloir approfondir le sujet et poursuivre son apprentissage. Deci et Ryan (1991, cités par Vianin, 2006 : 30) ajoutent que cette motivation serait suscitée par "le besoin de se sentir compétent et autodéterminé" et qu'elle est possible si on a un choix à effectuer. L'enseignant peut jouer là-dessus en confiant une partie des initiatives à l'apprenant (choix des modalités de travail, des moyens ou de la procédure utilisés, etc.). Il améliore ainsi son sentiment de compétence et d'autodétermination. Les constructivistes pensent que sans l'adhésion réelle des apprenants, il n'y a pas d'apprentissage possible. En effet, selon eux, les savoirs se construisent par les élèves et cela n'est possible que s'ils sont motivés et

impliqués dans le processus. Selon Tardif, "la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persévérance de l'élève dans la tâche" (Tardif, 1992, cité par Barbeau, 1997).

La motivation extrinsèque, quant à elle, se définirait comme la motivation "par". La source de motivation est alors extérieure au sujet et celui-ci effectue l'activité pour "retirer un avantage ou éviter un désagrément" (Vianin, 2006 : 30). Le plus souvent, le sujet se motive grâce aux feedbacks, aux renforcements et aux éventuelles récompenses. Vianin, nous rappelle, que cette motivation renvoie à l'approche behavioriste dans laquelle on motive l'élève par des rétroactions positives et où on le place dans des activités simples où il réussit tout le temps, et ne commet aucune erreur. Cette source de motivation comporte le risque que l'apprenant se détourne de l'objet lui-même de l'apprentissage et que de ce fait, celui-ci ne soit pas réellement signifiant.

La motivation intrinsèque est plus durable et plus moteur d'apprentissage que la motivation extrinsèque (Deci & Ryan, 2002 : 9), notamment car l'apprenant y trouve un intérêt réel et spontané. Il est motivé pour l'activité en elle-même et non pour ce qu'elle pourrait lui procurer (satisfaction, récompense, etc.). Il se peut aussi qu'il trouve un intérêt pour la discipline ou alors qu'il comprend ce à quoi la discipline peut servir et y met ainsi du sens. C'est le cas par exemple d'un élève qui a un projet de voyage dans un pays francophone et qui va pouvoir communiquer avec les habitants puisqu'il a appris le français à l'école. Pour cette raison, il poursuivra ses efforts dans l'apprentissage.

Mais en réalité, ces deux composantes de la motivation sont étroitement liées et imbriquées. Elles interagissent et s'alimentent réciproquement et il n'est pas si aisé de les délimiter. Pour motiver ses élèves, il semble donc nécessaire de prendre en compte les différentes facettes de la motivation et ainsi éviter l'amotivation.

3. La motivation scolaire chez les adolescents

Dans son article sur les adolescents et la motivation scolaire, la psychologue clinicienne Copper-Royer rappelle qu'il est fréquent que les jeunes "manque[nt] de motivation pour le travail" (2013). Elle explique que cela se manifeste souvent par une baisse des notes scolaires mais que cela s'inscrit dans le processus normal de l'adolescence. En effet, cette période de la vie est caractérisée par beaucoup de changements et l'école ne semble plus être la priorité. De plus, ces "changements impliquent [...] un réaménagement des liens aux figures parentales de l'enfance" (ibid.). Alors que satisfaire ses parents et son

enseignant était un facteur essentiel de motivation scolaire dans l'enfance, à l'adolescence, ce moteur ne fonctionne plus. Avec tous les changements qu'il est en train de vivre, tant physiques qu'identitaires, l'adolescent cherche à grandir et à s'émanciper de ses parents. Il ne tient plus à leur faire plaisir et ne voit donc pas d'intérêt à réussir scolairement. Sauf si, ajoute-t-elle, grâce à l'autonomie qu'il a acquise, il est capable de différencier ses parents de son travail scolaire (ibid.).

Dans cette partie, je chercherai à savoir comment on peut motiver des adolescents pour qu'ils s'investissent dans les tâches scolaires à réaliser et poursuivent ensuite leurs efforts.

La formatrice Cécile Delannoy, dans son ouvrage *La Motivation. Désir de savoir, motivation d'apprendre* réfléchit à ce que les enseignants peuvent faire pour susciter cette fameuse motivation chez leurs élèves. Elle propose cinq sources de motivation scolaire (2005 : 13) :

- le désir mimétique qui consiste à vouloir être comme les adultes qu'on aime et qu'on admire.
- le désir d'estime qui renvoie au désir d'être aimé par ceux qu'on aime. Là, rentre en jeu l'affectif.
- la recherche de sens, c'est-à-dire accéder aux savoirs pour répondre aux questions qu'on se pose.
- la satisfaction de liberté : l'autonomie et les compétences acquises grâce au savoir sont valorisantes et donc motivantes pour l'apprenant.
- la valorisation sociale, c'est-à-dire la reconnaissance par les pairs des savoirs acquis et l'utilité réelle du savoir (le savoir peut être réinvesti dans la vie courante).

Elle ajoute que pour motiver ses élèves, l'enseignant doit être lui-même motivé et enthousiaste car la motivation de l'enseignant influe sur la motivation des apprenants. Pour de nombreux jeunes élèves (enfants et adolescents), la dimension relationnelle avec l'enseignant est primordiale dans la motivation à apprendre, et passe même bien avant l'intérêt pour la matière enseignée (2005 : 66). Selon elle, l'enseignant qui souhaite être motivant doit s'impliquer personnellement ainsi qu'être accessible et ouvert au dialogue (2005 : 76). Barbeau *et ali.* insistent aussi sur l'importance de créer un climat "chaleureux"

propice aux apprentissages, dans la confiance et le "respect mutuel" et où l'enseignant valorise ses élèves en mettant en avant leurs forces (1997 : 12). Il est en effet primordial d'être positif et de pointer les réussites des apprenants afin de leur donner confiance en eux. Viau montre aussi l'importance que l'enseignant aime ce qu'il fait pour motiver ses élèves (2000a : 1). Mais ce n'est à mon avis pas suffisant. Pour créer une réelle motivation solide, il faut que l'enseignant soit convaincu de l'utilité de son enseignement. Ainsi, avec un vrai projet pour ses élèves, il remportera leur adhésion et leur motivation.

Les travaux du psychologue canadien Bandura sur la motivation scolaire montrent que proposer des défis et des objectifs précis aux apprenants favorise leur motivation et leur engagement (1986, cité par Barbeau, 1997 : 12). Les défis permettent aux adolescents de s'investir, d'accorder de l'importance à la tâche, d'utiliser toutes les stratégies et les compétences qu'ils possèdent, et d'être fiers d'avoir réussi la tâche complexe réalisée (Viau 2000a ; Maehrs, 1984, cité par Barbeau, 1997 : 11). Barbeau ajoute que "si l'action est significative et offre un défi, l'intérêt sera plus grand et l'engagement sera plus important" (1997 : 12). Les objectifs fixés, quant à eux, doivent être précis, mais aussi adaptés au niveau de l'apprenant, c'est-à-dire exigeant de la rigueur et de difficulté modérée, car ainsi "ils suscitent l'effort intense et engendrent la satisfaction" (ibid.). Ils ne doivent être ni trop simples, car l'apprenant risque de s'ennuyer, ni trop complexes, car il risque de se désengager. Selon lui, la motivation est favorisée par le fait d'avoir des retours sur les activités réalisées mais aussi la nécessité d'avoir des objectifs personnels. On retrouve là l'importance de la motivation intrinsèque chez l'apprenant.

Viau insiste aussi sur l'importance du travail en équipe vers un objectif commun, où les apprenants vont être amenés à collaborer. Il complète cette idée en expliquant que l'enseignant peut aussi proposer aux apprenants de choisir certains aspects constitutifs de l'activité qu'ils doivent réaliser (choix du matériel, choix des camarades de travail, temps de l'activité, etc.) et ainsi leur donner "le sentiment d'exercer un certain contrôle sur ce qui se déroule en classe" (2000a : 2). Cela contribue aussi à les responsabiliser et ainsi à les motiver davantage.

Par ailleurs, Viau (2000a) insiste sur l'importance de donner du sens aux activités pour qu'elles soient motivantes pour les élèves. Selon lui, c'est une des clés pour motiver ses apprenants, mais encore plus des adolescents, car ils jugeront les activités proposées utiles et auront envie de s'y investir. Pour cela, il faut privilégier des situations authentiques, auxquelles ils pourront s'identifier et y voir un intérêt. Il faut aussi que les

activités soient diversifiées, pour éviter la monotonie et l'ennui, et que les thèmes proposés intéressent les jeunes. Comme préconisé dans le CECRL, Viau rappelle l'importance de proposer diverses tâches intermédiaires qui permettent ensuite de réaliser une tâche finale plus complexe. Pour cela, il peut être intéressant d'intégrer les activités dans une séquence, ou mieux encore, dans un projet qui mène à une réalisation finale. Selon Viau, il est important d'éviter le plus possible que l'élève ait le sentiment de devoir accomplir un travail qui ne présente de l'intérêt que pour son professeur et qui n'est utile qu'à des fins d'évaluation" (2000a : 3), même si réussir une évaluation peut être source de motivation !

Il semble donc important que la motivation qui anime les jeunes soit intrinsèque. Il faudra veiller à donner du sens aux apprentissages, avec des activités en lien avec des thématiques qui intéressent les jeunes et adaptées à leur niveau, mais aussi à créer une motivation qui soit extérieure au professeur ou aux parents. De plus, il semble que le plaisir est un moteur de motivation important pour les adolescents. Le jeu, par son caractère ludique et le fait qu'on prend plaisir à apprendre, peut être un excellent moteur de motivation. De plus, la conception de jeux, par le fait qu'elle favorise la créativité, peut aussi être un excellent facteur de motivation étant donné que créer est valorisant et a du sens. La créativité permet aussi à l'apprenant d'être actif et de s'exprimer en tant qu'individu. C'est pourquoi, pour répondre à ma commande de stage de créer un environnement francophone et faire découvrir la culture francophone aux élèves de l'*Emilio Valenzuela*, j'ai choisi de mettre en place un projet de création de jeux. En effet, en plus d'être motivants, les jeux permettent d'accéder à la culture dont ils émanent et permettent un travail collaboratif.

Chapitre 6. Le jeu en classe de langue

Adopter une démarche ludique dans l'enseignement n'est pas nouveau. Des pédagogues, tels que Piaget, Montessori et Freinet, étaient déjà convaincus des bénéfices du jeu dans l'apprentissage et l'avaient introduit dans leurs pédagogies. Comme le mentionnent Silva et Loiseau dans la présentation de leur revue *Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues*, de plus en plus de recherches ont lieu sur la thématique du jeu dans l'enseignement et ce depuis les années soixante-dix, au moment de l'avènement de l'approche communicative (2016 : 12).

On sait que le jeu est le vecteur d'apprentissage des enfants. Cependant, Pingaud explique que "le jeu en classe pour des adultes est une prolongation de l'enfance où jouer c'est apprendre, se développer" (2002, cité par Décuré, 2016 : 29). Ce côté rassurant et connu contrebalance avec l'inconnu de l'apprentissage d'une langue. Avec un public d'adolescents, peut-on utiliser le jeu comme on le ferait avec des enfants ? Dans cette partie consacrée au jeu en classe de langue nous essaierons de répondre à ces questions : Quels sont les avantages du jeu pour apprendre une langue étrangère ? Comment adapter les jeux pour motiver et donner du plaisir aux jeunes dans leur apprentissage du français ? Comment les jeux peuvent permettre d'approcher la culture francophone ?

1. Définition du jeu pédagogique

Il n'est pas aisé de définir le jeu pédagogique tant il revêt de conceptions différentes. La définition de Cuq me semble assez complète : "une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles du jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants [...]. Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives" (2003 : 160). En cela, il favorise la communication, objectif principal en cours de langue depuis l'approche communicative. Je compléterai avec la définition de Thue Vold qui définit le jeu pédagogique comme "une activité de classe envers laquelle les apprenants adoptent une attitude ludique et dont l'objectif principal est un objet d'apprentissage" (2006 : 39). C'est à dire que l'activité ludique est un vecteur d'apprentissage, un moyen de travailler la langue, et non une finalité en soi. Contrairement au jeu pratiqué hors du contexte scolaire où l'enjeu est bel et bien le ludique et l'apprentissage est l'effet collatéral. Décuré ajoute que

dans un jeu, les apprenants vont être amenés à interagir dans une activité dirigée vers l'atteinte d'un but précis (2016 : 27). On ne joue pas uniquement pour jouer mais bien pour apprendre ! Un véritable apprentissage est recherché par l'enseignant qui propose un jeu à ses élèves et "le jeu en classe reste, *in fine*, un travail" (2016 : 29) même si on y prend plaisir.

Bour et Hoyet complètent ces définitions en précisant que ces "séances attrayantes encouragent toujours plus l'élève à s'engager" (2012, cités par Décuré, 2016 : 28). Le jeu est donc synonyme de plaisir tout en rendant l'apprenant actif. Tout cela concourt à une meilleure mémorisation car on retient mieux quand on agit. Par exemple, un apprenant retiendra mieux le lexique des aliments s'il l'a utilisé en contexte de jeu (Memory, jeu de la marchande, etc.) que si l'enseignant le lui donne sous forme de liste de vocabulaire. Le jeu est aussi un excellent vecteur de communication. En effet, le jeu, par les interactions verbales qu'il suscite et l'aspect ludique qu'il propose, permet aux apprenants joueurs de s'exprimer librement, dans une situation authentique. En jouant, les apprenants vont utiliser le français dans des situations réelles de communication, par exemple pour se mettre d'accord au sein d'une équipe, expliquer leurs choix à leurs tours de jeu ou encore expliquer ce qu'ils sont en train de faire. De plus, le jeu permet d'apprendre sans s'en rendre compte. L'aspect ludique permet à l'élève de s'investir dans la tâche plus facilement et d'apprendre dans une situation de classe originale. Il est donc un atout dans les classes de langues où on cherche à instaurer un climat de confiance, à favoriser la prise de parole de nos apprenants et la mémorisation des formes linguistiques.

2. Le jeu en classe de langue

Silva, dans l'avant propos de son ouvrage *Le jeu en classe de langue*, explique que le jeu "consiste en un outil séduisant" (2008 : 7), mais qu'il ne fait pas l'unanimité auprès des enseignants et qu'il est "relativement méconnu" (ibid.). Elle souligne que son utilisation reste "empirique" (2008 : 22) car selon elle, faute de conceptualisation de la notion de jeu en didactique, "le jeu a été instrumentalisé mais non problématisé" (Silva, 2008 : 20). Elle ajoute qu'il faudrait faire davantage de recherches sur le sujet mais aussi former les enseignants à une utilisation consciente du jeu (Silva, 2008 : 23). Décuré et Thue Vold abondent dans son sens et déplorent que faute de formation et de connaissances sur la manière d'utiliser les jeux, les enseignants en langue (hors école primaire) pensent souvent que c'est une activité chronophage et qui nécessite beaucoup de matériel, et de ce fait,

préfèrent ne pas les utiliser (Décuré, 2016 : 29 ; Thue Vold, 2016 : 37). De même, par méconnaissance de comment l'utiliser de manière adéquate, certains enseignants les utilisent parfois de manière abusive, sans réfléchir aux limites ni à l'objectif pédagogique.

Le CECRL, document de référence pour l'enseignement des langues, n'aborde quasiment pas la notion de "jeu" ou de "ludique" en classe de langue. En effet, le terme "ludique" n'apparaît que dans les quelques lignes qui s'intéressent à "l'utilisation ludique de la langue" (2001 : 47) ainsi que dans ce passage qui ne semble être compatible qu'avec un public de jeunes enfants de primaire : "En milieu scolaire, on pourrait penser à une liste différente ou complémentaire d'activités «pédagogiques» incluant les aspects ludiques de la langue, notamment à l'école primaire" (2001 : 30). Il est précisé que "l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement" (2001 : 47) mais il n'est pas abordé la question de l'enseignement des langues par le jeu. Il est cependant proposé d'utiliser des "jeux coopératifs et compétitifs" (2001 : 112) comme "base pour un travail de groupe" (ibid.). On perçoit là l'idée que le jeu a sa place en classe de langue, notamment dans le cadre d'interactions, de coopération et d'échanges entre les élèves.

Silva souligne que le jeu a toute sa place dans la perspective actionnelle dans la mesure où il "requiert le recours à des stratégies de la part de l'auteur qui communique et apprend" (CECRL, cité par Silva, 2008 : 24), qu'il répond à un objectif que l'enseignant s'est fixé, et qu'il "comporte le traitement (par la réception, la production, l'interaction et la médiation) de textes oraux ou écrits" (ibid.). En effet, elle précise que le jeu permet de travailler tant sur les compétences langagières (production et compréhension écrites et orales), que sur l'interculturel, la médiation entre pairs, l'interaction, les stratégies d'apprentissage et l'autonomie, pour ne citer que celles-ci (Silva, 2008 : 24). Thue Vold, complète cette idée que le jeu s'inscrit parfaitement dans la perspective actionnelle en écrivant que le "jeu permet d'impliquer l'apprenant en tant qu'acteur et qu'il permet de faire collaborer les apprenants entre eux" (2016 : 39). Elle insiste sur l'importance de la coopération possible entre apprenants avec l'utilisation des jeux.

3. Intérêts du jeu pour l'enseignement des langues chez des adolescents

Bien que peu de recherches aient été faites sur l'utilisation des jeux en classe de langue, et encore moins auprès d'un public adolescent, de nombreux auteurs s'accordent à dire que le jeu est un excellent vecteur d'apprentissage grâce à ses nombreuses

potentialités, si on l'utilise de manière raisonnée. Silva, qui est convaincue de l'intérêt pédagogique du jeu, expose les nombreux avantages qu'il apporte en classe de langue (2008 : 25). Selon elle, les avantages sont d'ordre moteurs, affectifs et cognitifs (Silva, 2008 : 24-25). Nous ne nous attarderons pas sur l'avantage moteur car il est guère présent dans les jeux de société et qu'il est plutôt lié aux jeux chez les très jeunes enfants.

Sur le plan affectif, les avantages sont nombreux : se décentrer de sa personne, coopérer et travailler en groupe mais aussi respecter des règles (Silva, 2008 : 25). De plus, le temps du jeu, le joueur endosse un rôle, s'exprime et agit comme ce personnage et non en son nom à lui et dépasse ainsi son "égocentrisme" (ibid.). L'adolescent, puisqu'il est quelqu'un d'autre et agit dans la peau d'un autre, peut ainsi se libérer des blocages qu'il pourrait avoir lorsqu'il apprend une langue étrangère (Silva, 2008 : 26) et libérer sa parole. Décuré ajoute que le plaisir que permettent les activités ludiques "fait tomber les barrières de l'inhibition, de l'anxiété, du stress dus à l'obligation de performance à l'oral" (2016 : 27-28), autres difficultés que peuvent rencontrer les jeunes lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. En somme, le jeu semble être adapté pour pallier les difficultés de prise de parole que les adolescents rencontrent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et, par la décentration qu'il permet, être pertinent pour accéder à la culture de l'Autre.

Sur le plan cognitif, l'apprenant, plus en confiance lorsqu'il joue, et travaillant sans s'en rendre compte, voit sa peur de s'exprimer diminuer et hésite donc moins à parler et à participer. Jouer favorise donc la prise de parole et la communication, deux objectifs visés en classe de FLE. De surcroît, il est porteur de sens. En effet, il permet de s'exprimer dans une situation authentique ludique où les apprenants joueurs se mettent d'accord, expliquent en langue cible ce qu'ils font, collaborent avec leurs partenaires de jeu voire même agissent comme un personnage donné (cas des jeux de rôle par exemple). En outre, Silva rappelle que "l'enjeu pédagogique est toujours présent, mais il passe par la médiation du jeu" (2008 : 26), c'est-à-dire qu'un objectif pédagogique est visé mais que l'apprenant ne va pas forcément en être conscient et va apprendre tout en se laissant porter par le côté ludique du jeu. Ensuite, il permet de proposer un cadre sécurisant et propice aux apprentissages, permettant à l'adolescent de faire des expériences (Brougère, 1997 : 49). À cet âge là, il est important de pouvoir savoir qu'on peut se tromper sans que cela ait de conséquence et sans subir les moqueries des autres élèves. En effet, l'éducatrice Navarro nous rappelle que les adolescents ont besoin "de pouvoir déployer leur imaginaire, de pouvoir jouer avec, d'en expérimenter à la fois les potentialités et les limites" (2008 : 159)

et que le jeu permet cela. En plus de laisser place à l'imaginaire, le jeu "permet de vivre un moment de plaisir" (ibid.) et de créer un "espace de confiance" (ibid.).

Elle explique également que grâce aux jeux, la marge de manœuvre est plus grande. Le joueur ne se contente pas de reproduire des formes apprises (Silva, 2008 : 27) mais est plus libre et créatif car il les utilise dans une situation réelle de communication. En effet, les jeux favorisant l'improvisation, et avec un objectif langagier, "nourrissent l'aptitude à s'engager dans un échange sans préparation linguistique spécifique ainsi que la désacralisation du savoir et du langage" (Silva, 2008 : 26). L'apprenant va devoir agir et s'exprimer en français dans une situation non prévue initialement, un peu comme cela pourrait se produire dans une situation authentique de la vie courante. C'est le cas par exemple lors de l'épreuve de DELF B1, quand l'apprenant, lors d'un jeu de rôle, doit jouer un personnage dans une scène où deux personnages interagissent dans une situation de la vie quotidienne. De plus, selon Silva, le jeu permet de dédramatiser l'erreur (2008 : 24). Il n'est pas grave de se tromper ce qui rassure l'apprenant et évite qu'il ne veuille pas prendre la parole.

En outre, c'est un excellent instrument de socialisation qui peut permettre à l'apprenant d'être un "acteur social", comme le préconisent la perspective actionnelle et le CECRL (2001 : 15). Le jeu permet de se centrer sur l'apprenant (Silva, 2008 : 24) et parce qu'il est une pratique sociale "constituée en lui-même [en] une situation authentique facilement transposable en classe" (Silva, 2008 : 27). Ce qui n'est pas toujours le cas des situations quotidiennes classiques qu'on voit en classe de langue. Bien que le jeu crée une situation hors du réel, la situation de jeu est authentique en soi. Elle note également que grâce au jeu, la participation des apprenants est augmentée notamment car il "brise la rigidité de la relation pédagogique traditionnelle" (Silva, 2008 : 27). L'enseignant n'est plus au centre de l'activité et "l'initiative et la parole sont rendues aux apprenants" (ibid.). Ainsi les temps de parole des apprenants peuvent être augmentés considérablement et l'autonomie favorisée (ibid.) et même les apprenants les plus timides participent (Vautherot, 2012 cité par Thue Vold, 2016 : 39) car les jeux permettent "d'instaurer une atmosphère détendue" (Thue Vold, 2016 : 43) où les apprenants sont à l'aise et confiants. L'apprenant, en sécurité, éprouve ainsi du plaisir à jouer et s'investit davantage. On voit bien là le lien qui peut être fait avec la motivation et l'intérêt qu'il peut y avoir à utiliser le jeu avec des adolescents.

Un autre avantage du jeu est qu'il peut permettre d'éviter la monotonie et l'ennui car il "fournit les moyens de travailler en groupe de manière dynamique et diversifiée" (Silva, 2008 : 21). Utiliser des jeux rend la classe différente et permet de proposer des activités qui sortent de l'ordinaire et qui là encore favorisent la motivation des jeunes apprenants (Décuré, 2016 : 34), à condition de ne pas en faire un outil trop récurrent. De plus, il permet de créer une culture de classe. Or, les jeunes sont très sensibles à l'appartenance à un groupe et seront touchés par la création d'un groupe classe solide.

Silva nous met cependant en garde car "le jeu n'est en mesure de devenir un outil pédagogique à part entière que lorsque les enseignants sont de véritables acteurs de leur pratique" (Silva, 2005 : 2), c'est-à-dire qu'ils connaissent ses avantages mais aussi ses limites et l'utilisent à bon escient dans leur classe. Il ne s'agit pas de jouer pour motiver ses élèves. L'enseignant doit poursuivre un but précis et être convaincu de ce qu'il apprend à ses étudiants. Le jeu n'est qu'un moyen pédagogique, un outil en quelque sorte, qui permet d'atteindre un objectif fixé par l'enseignant (Silva, 2008 : 26) et qui permet de donner du sens aux apprentissages.

Ce qu'il faut retenir est que le jeu a de nombreux avantages auprès d'un public adolescent. Il permet de rendre le cours de langue plus original et moins monotone. Il favorise la prise de parole en réduisant la peur de s'exprimer et en augmentant les temps de parole. Par sa composante ludique il est attrayant et motivant, si bien évidemment, l'enseignant l'utilise comme un outil au service des objectifs qu'il s'est fixés. Toutes ces caractéristiques du jeu pédagogique concourent à dire que celui-ci est adapté et propice à l'apprentissage d'une langue auprès d'un public adolescent.

Nous allons voir à présent en quoi le jeu peut permettre d'accéder à la culture lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

4. Le jeu, un objet éminemment culturel

Pour mon projet d'ingénierie pédagogique, j'ai choisi d'utiliser le jeu de société comme moyen de mettre en place un environnement francophone dans le milieu hétéroglotte où je travaillais. J'ai fait l'hypothèse que les jeux, puisqu'ils sont étroitement liés à la culture, sont d'excellents vecteurs culturels. Dans cette dernière sous-partie consacrée au jeu, nous allons voir en quoi celui-ci peut permettre de découvrir et d'être en contact de la culture francophone.

"Les êtres humains sont biologiquement socioculturels. Par conséquent, chaque activité humaine est empreinte de la culture et est influencée par elle [...]. Le jeu ne fait pas exception." (Gosso & Almeida Carvalho, 2012). Ils ajoutent que le jeu, pour l'enfant, est une "façon d'assimiler et de bâtir la culture" (ibid.) et qu'il est nécessaire pour qu'il se développe. Il est d'ailleurs présent dans toutes les sociétés, et bien souvent les enfants recréent, lorsqu'ils jouent, les caractéristiques de leur environnement culturel. Mais selon le lieu où ils résident et selon le contexte culturel, les enfants ne jouent pas aux mêmes jeux. En réalité, le jeu est empreint de la culture d'où il provient.

Silva, quant à elle, rappelle que le jeu de société (objet de notre étude), comme son nom l'indique, est un instrument de socialisation qui permet à l'élève-joueur de s'approprier les codes culturels associés à la langue et au pays où elle est parlée (2008 : 25). En effet, "chaque jeu reflète le ou les contextes socioculturels qui l'ont engendré et dans lesquels il est pratiqué" (Silva, 2008 : 54). De ce fait, il est éminemment culturel. Elle ajoute que le jeu "présente une forte capacité de transmission culturelle" (2008 : 25). Selon elle, jouer permet d'entrer dans les codes et la culture du pays d'où provient le jeu. C'est-à-dire, par exemple, que jouer à des jeux français permet de découvrir une partie de la culture francophone. Et c'est encore plus vrai avec les jeux de questions-réponses qui permettent de tester notre culture générale et d'enrichir nos connaissances sur cette même *culture cultivée*. En effet, Décuré précise que les jeux, tels que les quiz et les jeux de l'oie par exemple, peuvent "servir de support à l'exploration de la dimension culturelle d'une langue, de la civilisation du pays" (2016 : 31). Silva ajoute que "le jeu en boîte est destiné à de "vrais joueurs" : il est donc porteur de contenus culturels qui peuvent enrichir l'apprentissage" (2008 : 56). D'où l'intérêt d'utiliser, et pourquoi pas détourner, des jeux déjà existants, pour avoir accès à la culture d'où ils sont issus.

Le jeu étant d'une part un excellent moyen de motiver un public adolescent, et d'autre part un vecteur de culture, j'ai choisi d'en faire mon sujet de recherche.

Toutes ces notions mobilisées vont me servir par la suite à construire un projet au plus près des besoins de l'institution et des enseignants, tout en prenant en compte le public spécifique avec lequel je travaille : des adolescents. En m'appuyant sur ces notions théoriques, je vais pouvoir mettre en place un projet d'ingénierie pédagogique qui pallie les manques observés et réponde aux missions que l'institution scolaire m'a confiées.

Partie 3 – Mon projet d'ingénierie pédagogique

Comme nous l'avons vu dans les apports théoriques mobilisés dans cette deuxième partie, les adolescents constituent un public spécifique. Ils peuvent avoir des difficultés à prendre la parole en classe de langue et il convient de les motiver pour qu'ils s'impliquent et persévèrent dans leur apprentissage. Pour cela, l'enseignant peut leur proposer des activités ludiques ou bien des thématiques au plus près de leurs centres d'intérêt. Mais surtout, il faut que les activités aient du sens et qu'ils y voient un intérêt. Dans une perspective actionnelle, cela est possible en impliquant l'apprenant dans un projet où il utilisera la langue française pour construire ses connaissances en français, tant langagières que culturelles. En collaborant, les élèves pourront mettre toutes leurs compétences au service de la tâche finale et seront en situation de réussite.

Pour répondre à la mission de stage de mettre en place un environnement francophone, j'ai fait le choix de proposer à mes élèves de créer des jeux. Tout d'abord parce que le jeu, comme l'ont démontré Silva et Gosso & Almeida Carvalho, est un objet de socialisation, présent dans toutes les sociétés, et empreint de la culture de chaque société. De plus, s'inscrire dans un projet dans lequel les adolescents vont réaliser des jeux qui seront utilisés par d'autres élèves de l'école, va donner du sens à ce qu'ils font. Ce ne sera pas une tâche finale uniquement à destination de l'enseignant, mais elle sera destinée à sortir des murs de la classe, et le rendu final sera valorisant. Mais aussi parce que la langue et la culture sont indissociables et se nourrissent l'une et l'autre. Ainsi, dans ce projet pédagogique de création de jeux qui mobilise toutes les compétences préconisées par le CECRL, je fais l'hypothèse que les élèves, par le fait d'être en contact avec des jeux de société et celui d'utiliser la langue française tout au long du processus de création, vont pouvoir entrer dans la culture francophone et en découvrir différents aspects. Afin d'augmenter les chances d'être en contact avec la culture, nous allons créer des jeux qui permettent de tester nos connaissances sur la langue française et sur la francophonie.

Chapitre 7. Création de jeux par les apprenants

De nombreux projets, en lien avec le français sont déjà en place dans l'école. Par exemple, chaque année, des élèves de *Once* partent en séjour linguistique dans un pays francophone (France, Belgique). Une journée de la gastronomie est proposée pour découvrir les spécialités culinaires de pays francophones tels que le Congo, le Canada ou encore la Suisse. Chaque année, les cuisiniers animent une semaine française et cuisinent des plats typiques.

Dans le cadre de mon stage, pour enrichir l'environnement francophone déjà présent dans l'école, et répondre à la commande de l'établissement qui m'a été confiée, j'ai choisi de m'intéresser au lien possible entre les jeux et l'accès à la culture francophone.

1. Le recueil de données préalable / évaluation diagnostique

Dans cette démarche d'ingénierie pédagogique et de recherche-action, après avoir fait un état des lieux des actions déjà présentes dans l'établissement, il m'a semblé pertinent de lister les besoins et les manques en terme de ressources ludiques.

1.1. Les actions que j'ai mises en place dans l'établissement

J'ai réalisé mon stage six mois après avoir commencé à travailler comme assistante de français à l'*Emilio Valenzuela*. Pour répondre à la commande de l'institution de mettre en place un environnement francophone, pré-requis indispensable à l'obtention du label FrancÉducation, j'ai réalisé différentes actions, avant même de commencer mon stage. Par exemple, j'ai proposé à la direction une liste de jeux pédagogiques, de ressources en ligne et d'ouvrages en français, adaptés au niveau des élèves de l'école. En effet, il me semble que pour s'immerger le plus possible dans une langue et sa culture, un des meilleurs moyens est le bain linguistique, c'est-à-dire écouter le plus possible de français (radio, chansons, émissions de télévision, etc.) Par la suite, j'ai animé une formation sur l'utilisation et la conception de jeux en classe de langue, auprès des enseignants de FLE. Dès mon arrivée dans l'école, en août, j'ai salué tout le personnel en français et animé des cours pour débutants auprès des coordinateurs des différents pôles désireux d'apprendre le français. Dans les classes où je suis intervenue, j'ai sensibilisé les élèves à des points culturels, le plus souvent en lien avec le calendrier (chandeleur en février, poisson d'avril, etc.). Le document déclencheur était souvent une vidéo. Elle servait ensuite de support à une discussion où je les ai amenés, dans une démarche interculturelle, à comparer ce qui se

fait en Colombie avec les traditions françaises. Nous avons aussi travaillé à partir de chansons francophones car la musique est une bonne manière de se confronter à la culture.

Dans le cadre de ce mémoire, je mettrai l'accent sur le projet de création de jeux dans lequel j'ai inscrit les apprenants.

1.2. Analyse des besoins des enseignants

Pour mon projet de stage, j'ai commencé par faire un sondage oral auprès des enseignants de FLE sur leurs besoins en terme de jeux pédagogiques, pour être au plus près de leurs attentes. Je les ai interrogés de manière informelle, individuellement, tant sur les thèmes à aborder, les objectifs à privilégier que sur les points linguistiques (grammaire, conjugaison, etc.). Les réponses ont été très diverses : favoriser la production orale des apprenants, réviser les temps (du passé, du présent et du futur) ainsi que les participes passés irréguliers. Mais aussi aborder le lexique (des animaux, des couleurs, de l'école, etc.) et présenter des thèmes culturels. J'ai alors conçu des jeux pour travailler ces différents aspects du français, et pour mon projet d'ingénierie pédagogique, j'ai choisi de me concentrer sur les thèmes culturels et ainsi créer un jeu de questions-réponses avec les élèves.

1.3. Recueil des représentations des apprenants sur le jeu

Avant de commencer le projet de conception de jeux avec les élèves, il m'a semblé important de recueillir leurs représentations sur les jeux (en général) mais aussi comme outil d'apprentissage. Pour cela, je les ai questionnés à l'oral, en groupe classe, pour avoir une idée générale puis je leur ai soumis un questionnaire (cf. Annexe 3 « Moi & les jeux » + résultats) pour pouvoir ensuite analyser toutes leurs réponses de manière plus systématique. Je me suis ainsi rendu compte que tous jouent, très souvent entre amis ou en famille et que ceux qui avaient déjà joué lors de leurs cours de langues avaient beaucoup apprécié et avaient l'impression de mieux apprendre. Jouer leur est familier mais pas forcément en contexte scolaire. A., lors de l'entretien (cf. Annexe 4), m'a confié que l'arrivée du jeu comme outil d'apprentissage est très récente en Amérique latine, et de fait à l'*Emilio Valenzuela*, c'est moi qui l'ai instauré.

De plus, lors de ce travail de recueil de leurs représentations, je me suis rendu compte que les élèves jouaient beaucoup mais surtout à des jeux traditionnels (Uno, Monopoly, Cluedo, par exemple) ou à des jeux vidéos. Lors de cette discussion, un questionnement sur le nom des jeux a émergé. Certains jeux, bien qu'identiques dans les

deux pays, ont un nom différent. Par exemple, *le Petit Bac* s'appelle *Stop*. Il a été intéressant de remarquer qu'en France, le nom du jeu met l'accent sur l'aspect linguistique et culturel, à savoir trouver le plus de mots possible commençant par une lettre donnée, en lien avec des thématiques imposées. Alors qu'en Colombie, le nom du jeu insiste sur la rapidité à trouver des mots (le premier à avoir trouvé six mots en lien avec les thématiques crie "Stop"). Les élèves ont été intrigués par cette différence et ont pris conscience que le même jeu peut avoir un nom différent selon la langue et parfois même un enjeu différent. De plus, j'ai remarqué que les élèves ne connaissaient pas certains jeux tels que le *Trivial Pursuit* ou le *Taboo*. Cela m'a confirmé dans l'idée que les jeux sont très liés à une culture.

Je leur ai ensuite présenté le projet auquel ils allaient participer : concevoir des jeux de société qui resteront à l'école et seront accessibles à tous, dans une ludothèque. Ils permettront, à tous les élèves de l'EV, d'améliorer leurs compétences en français, en autonomie ou dans le cadre de la classe. Les élèves présenteront leurs jeux aux autres élèves de l'école, le 20 mars, lors de la journée de la francophonie. Je leur ai expliqué que j'avais choisi leur classe car ils sont les plus âgés de l'école, qu'ils ont le meilleur niveau et qu'ils sont sûrement très motivés puisqu'ils ont choisi de continuer l'apprentissage du français ! Je leur ai ainsi présenté quel allait être le processus de création du jeu, du début à la fin, et quels étaient les objectifs du projet.

Après avoir fait une analyse des besoins des enseignants de FLE de l'école, avec les élèves de *Once*, nous avons commencé le travail de conception du jeu.

2. Les étapes de la conception de notre jeu de société

Dans cette partie, je présenterai les étapes du projet de création de jeux de société que j'ai mis en place lors de mon stage. Pour cela, nous avons travaillé avec des jeux français et avons créé un jeu de questions-réponses de culture générale en lien avec la langue française et la francophonie.

2.1. Jouer à des jeux existants

Après avoir fait un état des lieux des besoins des enseignants et des représentations des élèves, la première étape de la conception du jeu a été de ... jouer ! En effet, on crée rarement à partir de rien. Avoir un modèle est important dans un processus de création. C'est pourquoi j'ai commencé par leur présenter des jeux traditionnels français (pour l'aspect culturel) ainsi que des jeux que j'avais conçus, avec un intérêt pédagogique et visant un objectif langagier spécifique. Ils y ont joué par groupe et ont rempli une fiche sur

laquelle ils ont listé les différentes caractéristiques de chaque jeu, le matériel utilisé et ce qu'il permet de travailler (Cf. annexe 5). L'objectif était de mettre en évidence les différentes composantes de chaque jeu mais aussi, dans une démarche de conception pédagogique, attirer leur attention sur ce que chaque jeu permet de travailler (PO, réemploi de vocabulaire, grammaire, etc.). Nous avons ensuite fait une mise en commun suivie d'une discussion sur ce qui leur a plu et déplu dans chacun de ces jeux. Cette liste des différents types de jeux et de leurs caractéristiques servira par la suite de support et d'aide à la création de leur jeu.

En parallèle de ce travail de caractérisation des jeux et des objectifs pédagogiques de chacun, nous avons travaillé sur le lexique du jeu (cf. Annexe 6), à savoir le matériel, les verbes associés mais aussi les expressions relatives au jeu ou qui contiennent le mot "jeu". Ce travail a débouché sur une carte mentale, outil visuel qui, à mon sens, permet de bien mémoriser le vocabulaire car celui-ci est classé (cf. Annexe 6).

2.2. Concevoir un jeu de questions-réponses

Après avoir joué à de nombreux jeux mais aussi listé les caractéristiques et les objectifs pédagogiques de chacun, la seconde étape du processus de création a été la conception à proprement parler du jeu. L'objectif de cette phase de conception de jeux était de travailler l'interculturel et d'acquérir de nouvelles connaissances sur la culture francophone, à travers le réemploi de modèles de jeu francophones existants (*Trivial Pursuit*, Memory, Jeu de l'oie) et la recherche d'informations sur la francophonie. De plus, les élèves ont réalisé une tâche finale permettant de travailler toutes les compétences de CECRL et ont utilisé le français tout au long du projet de création. Les différentes séances ont permis aux apprenants d'être guidés dans la conception des jeux et dans leur apprentissage de la langue/culture (cf. Annexe 14 : Séquence pédagogique).

Je leur ai présenté la liste des thèmes et points linguistiques mis en évidence lors de l'évaluation diagnostique auprès des enseignants. Chaque groupe de deux ou trois élèves en a choisi un et a commencé à réfléchir à quel jeu, vu précédemment ou qu'ils connaissaient déjà, ils pourraient s'inspirer pour concevoir leur propre jeu. J'ai aidé chaque groupe tout au long du processus de création.

Les élèves, par groupe de deux ou trois, ont créé six jeux permettant de travailler sur la langue française et la culture francophone :

- un jeu de l'oie pour se présenter (niveau A1)

- un Memory des animaux où il faut associer une image d'animal à son nom (niveau A1-A2)
- un jeu sur le modèle de *Duplik* où il faut décrire une image le plus précisément possible pour que les joueurs puissent réaliser un dessin le plus fidèle au modèle (niveau B2)
- un jeu de questions-réponses sur des points de grammaire et de conjugaison (niveau A2-B1)
- une *Roue de la fortune* avec des défis, des questions de culture générale et des questions pour parler de soi (niveau A1-A2)
- un jeu de questions-réponses sur le modèle du *Trivial Pursuit* (niveau B1-B2)

Dans le cadre de ce mémoire, je me focaliserai sur celui de questions-réponses car, à mon sens, il permet davantage la découverte de la culture par le fait qu'il permet de tester ses connaissances culturelles sur la francophonie et la langue française. Mais aussi parce que toute la classe a participé à son élaboration.

2.2.1. Le prototype de jeu

Afin de travailler sur la culture générale et la langue française, un groupe a choisi de réaliser un jeu de questions-réponses sur le modèle du *Trivial Pursuit*. Ce groupe s'est chargé de la conception du jeu et les autres élèves de la classe ont participé à l'élaboration des questions. Le jeu est composé de différentes cartes. Chaque carte propose six catégories de questions qui permettent de tester ses connaissances sur la langue française ainsi que sur la francophonie :

- langue française (grammaire, conjugaison)
- vocabulaire
- gastronomie
- culture (art, cinéma, musique, histoire)
- personne célèbre francophone
- francophonie (géographie, tradition, gastronomie des pays francophones autres que la France)

Les élèves ont commencé par écrire des questions portant sur les six thèmes présentés ci-dessus. Pour les outiller dans la recherche d'informations, je leur ai proposé une liste de sites sur lesquels aller, pour m'assurer que l'information qu'ils y trouveront est exacte et de source sûre.

Lors de cette étape, je me suis rendu compte que la formation des questions en français, n'était pas toujours maîtrisée. Ce qui m'a amenée à faire un rappel sur ce point de grammaire. J'ai ensuite corrigé avec eux l'orthographe et la syntaxe des questions, quand c'était nécessaire.

2.2.2. La phase de test du jeu

Avant de nous lancer dans la création du jeu "en dur", en groupe classe, nous avons testé les prototypes de jeux pour voir ce qui fonctionne et ce qu'il faut améliorer. Cette phase de test a consisté en une co-évaluation par les pairs. Dans le cadre du jeu de questions-réponses, un élève lisait les questions d'une carte et ses camarades vérifiaient que la question était bien posée, compréhensible et que la réponse attendue était bien correcte.

Il est apparu que les questions créées n'étaient pas toujours très claires ou alors qu'elles admettaient plusieurs réponses, ce qui n'est pas possible dans le cas d'un jeu où la réponse attendue est spécifiée au verso de la carte. Une seule réponse est possible. Parfois, les questions étaient trop complexes, car copiées-collées d'internet et non créées par les élèves eux-mêmes, et donc non adaptées à leur niveau de français et de connaissance culturelle. Cette phase de test a d'ailleurs confirmé que les apprenants de cette classe aiment la compétition et se prêtent plus au jeu quand les questions proposées sont ludiques ou créatives. En effet, plus les questions étaient amusantes, plus les apprenants étaient impliqués. La présence d'humour a été fortement appréciée. Et plus ils répondaient correctement, plus ils participaient par la suite.

Nous avons alors réfléchi à comment rendre les questions plus attrayantes. Par exemple, en ajoutant de l'humour, des rébus ou encore en variant le type de questions. Chaque élève a réécrit ses questions en prenant en compte les remarques faites par ses camarades.

2.2.3. L'écriture de la règle

L'étape suivante a été l'écriture de la règle, phase de production écrite. Les élèves ont commencé par observer un corpus de règles du jeu authentiques pour repérer les caractéristiques du genre "règle du jeu", à savoir : les éléments indispensables, les éléments optionnels (car spécifiques du jeu) ainsi que la structure. Ils ont ainsi mis en évidence que toutes les règles du jeu expliquent quel est le but du jeu (c'est-à-dire comment on gagne), quelle est la mise en place du jeu, quelles sont les différentes étapes du jeu (le déroulement du jeu) et comment on compte les points. Il est aussi nécessaire que figurent la liste de matériel et à qui s'adresse le jeu (nombre de joueurs, âge des joueurs, temps d'une partie, etc.).

Une fois les caractéristiques du genre "règle du jeu" listées, à l'aide d'une trame de règle du jeu conçue ensemble (cf. Annexe 7) et des exemples de règles du corpus, chaque groupe a écrit la règle du jeu qu'il allait concevoir (un des six jeux créés). Après avoir tous produit des séries de questions pour le jeu de questions-réponses, pour la suite du processus de création, les apprenants de chaque groupe se sont répartis le travail à réaliser, en fonction de leurs compétences et de leurs envies. Par exemple, celui qui aime dessiner s'est chargé des illustrations, celui qui a une belle écriture a écrit le texte inscrit sur les cartes et celui qui est plus manuel a créé le plateau.

Ensuite, chacun a fait une proposition de nom pour le jeu. Une mise en commun et un vote ont permis de faire surgir le nom du jeu "Devine pour conquérir".

2.2.4. La réalisation finale du jeu

A ce stade du processus, les apprenants ont conçu le jeu final. Un apprenant s'est occupé de lister le matériel nécessaire à la conception du jeu et de trouver le matériel de récupération nécessaire, notamment pour fabriquer les pions et les camemberts. Un autre s'est chargé du plateau (sur le modèle du *Trivial Pursuit*), un autre de la création du modèle de cartes et de la mise en page de chaque carte avec les questions et les réponses écrites précédemment. Les élèves, très attachés et fiers de leur école, ont proposé d'utiliser les couleurs de l'*Emilio* (rouge et noir) pour le cadre de la carte. Tous ensemble, ils ont écrit la règle et ont mis en commun ce qu'ils avaient fait. Ainsi, tout le monde avait une micro-tâche à réaliser, maillon de la tâche commune finale, et les apprenants ont utilisé le français pour échanger et se mettre d'accord. Le processus de création de jeux a ainsi favorisé la production orale en français tout en permettant aux apprenants d'être acteurs de

leur apprentissage. Le français a été à la fois un objet d'apprentissage mais aussi un outil permettant de communiquer dans une situation réelle et d'avoir accès à des connaissances culturelles.



Figure 2 : Le jeu "Devine pour conquérir"

Faute de temps, nous n'avons malheureusement pas créé la boîte de rangement du jeu. De mon côté, je me suis chargée d'imprimer les cartes et de les plastifier, pour qu'elles durent dans le temps !

Après ce travail de conception en collaboration, le jeu final a vu le jour.

2.3. Faire jouer les autres élèves

Dans l'école, une semaine entière est dédiée à la francophonie. Cela permet de rappeler que le français ne se résume pas à la France mais qu'il est parlé sur les six continents et qu'il est une langue internationale qui a du poids dans le monde entier. Chaque enseignant, avec ses classes, propose des activités en lien avec le français, durant cette semaine. Avec mes élèves, nous avons profité de la Journée de la Francophonie, le 20 mars, pour présenter leurs jeux aux autres élèves de l'*Emilio Valenzuela*.

En classe, la veille, les élèves se sont entraînés à expliquer la règle de leur jeu, de manière claire et compréhensible.

Pendant la récréation du 20 mars, les apprenants de *Once* se sont installés dehors, sur des tables, et ont présenté leur jeu de questions-réponses à leurs camarades plus jeunes. La récréation étant courte, nous avons modifié la règle : il n'y aura pas de plateau. Chaque élève lançait un dé et devait ensuite répondre à une question du thème correspondant à la

couleur apparue sur le dé. Si sa réponse était correcte, il gagnait un bonbon. Sinon, il pouvait rejouer et répondre à une nouvelle question.

Ainsi, lors de cette journée de finalisation du projet, ils ont veillé au bon déroulement du jeu et au respect des règles. Ils posaient les différentes questions et ont validé, ou non, la réponse donnée en se référant à la correction inscrite au verso de la carte.

Il y a eu de bons retours de la part des joueurs. Ils se sont bien amusés et "ont appris plein de choses". De plus, l'esthétique du jeu a été soulignée. Les élèves de *Once* quant à eux, se sont beaucoup investis dans cette journée de présentation de leur travail et il leur a plu de partager ce qu'ils avaient créés avec leurs camarades d'école.

3. La création de Kahoots, des quiz numériques motivants

Après la création d'un jeu de société de questions-réponses, et le retour positif des élèves, j'ai choisi de continuer l'aventure ludique en leur proposant de créer des quiz numériques sur des thèmes liés à la culture. Créer des *kahoots* n'était pas prévu initialement. Mais devant leur réaction positive quand je leur ai proposé de jouer à des quiz numériques, j'ai choisi de poursuivre le projet de création de jeux avec cet aspect informatisé. Cela m'a semblé une bonne manière de tester et d'approfondir leurs connaissances sur la culture francophone, de manière ludique et motivante, et en lien avec l'ère numérique.

3.1. Un Kahoot : késako ?

Un *Kahoot* est un quiz de questions-réponses en ligne auquel on peut jouer seul ou en équipe. En tant qu'enseignant, on peut créer son propre quiz, en lien avec l'objectif pédagogique visé. Parmi les différents sites internet existants, j'ai choisi celui-ci car la création de quiz est gratuite en plus d'être très facile.

Le but du jeu est simple : chaque équipe doit répondre à la question posée en sélectionnant la bonne réponse parmi quatre proposées. Pour marquer des points, il faut répondre juste, mais aussi être rapide et enchaîner le plus de réponses correctes d'affilée. L'équipe gagnante est celle qui a le plus de points à la fin du quiz.

Le fait d'utiliser un outil numérique m'a semblé intéressant car motivant pour des adolescents qui sont connectés en permanence et pour qui le numérique fait partie de leur quotidien (téléphone portable, ordinateur, tablette). De plus, le fait de devoir coopérer (au

sein d'une équipe) tout en étant en compétition avec les autres équipes de camarades pour gagner, me semble attrayant et ludique pour mes élèves adolescents qui aiment la compétition. Sans pour autant résumer le jeu à de la compétition car, comme le précise Décuré, la compétition est surtout motivante pour les élèves qui réussissent !

3.2. *Jouer à des Kahoots*

De la même manière que pour le projet de création de jeux de société, j'ai commencé par faire jouer mes élèves à des quiz que j'avais créés pour qu'ils comprennent le fonctionnement et qu'ils se rendent compte de ce qu'est un quiz numérique.

Certains élèves devaient partir en voyage scolaire en France et passer quelques jours à Grenoble. Les élèves allaient participer à des cours dans un lycée grenoblois et être logés dans les familles de lycéens de Terminale. Pour préparer leur séjour, j'ai proposé aux élèves une présentation de Grenoble pour mettre en avant l'aspect culturel de cette ville que j'aime tant et ainsi leur donner envie de la découvrir. Pendant cette séance, j'ai utilisé des documents authentiques (vidéo publicitaire qui promeut la ville, photos, carte de la ville et de la région, spécialités) et j'ai présenté des aspects culturels qui touchent des adolescents : les spécialités culinaires, les équipes sportives, le Street Art, etc.

Suite à cette présentation, j'ai répondu à leurs questions et les ai interrogés sur ce qui les a marqués et sur ce qui les a questionnés. Cette discussion a été l'occasion d'échanger sur leurs expériences en France (pour ceux qui y étaient allés l'année précédente) et de répondre à leurs interrogations, dans une démarche interculturelle. Le thème de la gastronomie locale a suscité de nombreuses questions ainsi que celui de l'équipe de football grenoblois !

Je leur ai ensuite proposé un quiz sur la ville de Grenoble, dans lequel les questions étaient en lien avec les aspects culturels que nous avons abordés lors de la présentation. Comme je m'y attendais, les élèves se sont beaucoup pris au jeu et ont beaucoup participé, discutant au sein de chaque équipe pour se mettre d'accord sur la réponse qui leur semblait correcte. Je leur ai aussi proposé un quiz avec des questions portant sur un texte complexe qu'ils avaient étudiés en classe pour se préparer au DALF C1. Ce quiz a permis d'évaluer leur compréhension du texte ayant comme thématique les insectes dans l'alimentation.

3.3. *Création des quiz par les élèves*

Après avoir joué à des *Kahoots* que j'avais créés pour l'occasion, j'ai expliqué aux élèves que maintenant, ils allaient à leur tour en créer pour leurs camarades de classe, à la manière de ceux que je leur avais proposés. Chaque groupe de trois élèves a choisi un thème en lien avec la francophonie parmi ceux que je leur ai proposés : la Suisse, la Belgique, le Canada, l'Afrique francophone et la francophonie. Je leur ai expliqué la marche à suivre pour créer un questionnaire et leur ai donné un tutoriel que j'avais conçu spécialement (Annexe 15). Je les ai amenés à réfléchir à comment créer un bon quiz et à ce à quoi il faut faire attention. Cette mise en commun à l'oral a permis de mettre en évidence des points d'attention :

- une seule réponse correcte possible
- quatre réponses plausibles avec des pièges possibles (réponses proches)
- éviter les questions trop pointues où la réponse est impossible à deviner

Pour créer leurs quiz, les élèves ont dû faire des recherches sur le thème qu'ils ont choisi. Pour cela, je leur ai fourni une liste de sites internet où trouver des informations fiables. Lors de cette phase, les élèves ont dû collaborer en communiquant en français, pour se mettre d'accord sur le choix des questions, leur formulation et les réponses proposées, sachant qu'il fallait en créer trois qui soient proches de la réponse correcte, mais inexactes. J'ai fait l'hypothèse que cette phase de recherche, par le fait que les élèves sont actifs et acteurs de cette recherche, allait leur permettre d'accroître leurs connaissances sur le thème culturel choisi.

3.4. *Jouer aux Kahoots conçus par les camarades de classe*

Une fois tous les quiz créés, à chaque début de classe, un groupe a présenté son quiz à ses camarades. Ils ont formé des équipes de deux ou trois élèves. Ces derniers ont été amenés à coopérer pour se mettre d'accord sur la réponse correcte à chacune des quinze questions posées. Et ils étaient en compétition avec les autres équipes, de manière à gagner la partie. Si nécessaire, les élèves qui ont conçu le quiz ont expliqué la réponse à la question, en donnant des informations supplémentaires. Par exemple, si une question porte sur les couleurs du drapeau québécois, les élèves peuvent être amenés à expliquer pourquoi il y a une croix bleue. Cette étape a permis aux élèves qui avaient fait des recherches de réinvestir leurs connaissances et aux élèves qui ont joué au quiz de tester et élargir les leurs.

Il me semble que cette étape valorise le travail de chaque groupe et de surcroît est motivante et ludique. Les élèves qui ont répondu aux quiz, ont appris de nouvelles informations sur la culture francophone, en s'amusant et donc, sans forcément s'en rendre compte. En tous cas, au début de chaque cours, ils ne manquaient pas de me demander quand on allait "faire des *Kahoots*" tant l'activité leur a plu.

Chapitre 8. Évaluation du projet et perspectives

Une fois mon projet de création de jeux terminé, il m'a fallu recueillir des données pour analyser et évaluer l'impact de ce projet sur la mise en place d'un environnement francophone dans l'établissement où j'ai réalisé mon stage et ainsi valider ou non mon hypothèse de départ selon laquelle le jeu favorise la découverte de la culture francophone.

Dans ce dernier chapitre, je commencerai par présenter la méthodologie que j'ai mise en place pour recueillir des données. Ensuite, j'analyserai ces données. Et enfin, je procéderai à une synthèse de mon projet et proposerai des pistes d'amélioration possibles.

1. Méthodologie du recueil des données

La composante culturelle dans l'acquisition d'une langue peut être difficile à quantifier. De ce fait, il peut s'avérer complexe d'évaluer si mon projet a bien permis une transmission culturelle. C'est pourquoi, dans le cadre de ce mémoire de recherche-action, j'ai utilisé deux méthodes de recueil de données, les plus objectives possibles, auprès des acteurs du projet : les entretiens semi-directifs et les questionnaires. J'ai aussi mis en place une séance bilan qui m'a permis de mettre en évidence ce que les apprenants ont retenu de tout le travail que nous avons réalisé ensemble, par le biais de jeux.

1.1. Les entretiens semi-directifs

Pour connaître l'avis du directeur et du coordinateur de la section langues mais aussi de l'enseignante avec laquelle j'ai travaillé dans le cadre de ce projet, sur l'impact de mon projet tant au niveau institutionnel (à l'échelle de l'école) qu'au niveau de la classe où j'ai réalisé cette expérience, j'ai choisi de réaliser des entretiens semi-directifs. En effet, selon moi, ce moyen de recueil de données est le plus adapté car il permet une certaine souplesse et notamment de rebondir sur ce que l'interviewé a pu dire, par exemple pour expliciter un aspect de sa réponse. De plus, il permet d'avoir accès à une grande richesse de données étant donné que les questions sont ouvertes. J'ai donc fait passer des entretiens que j'ai enregistrés. Ensuite je les ai retranscrits (cf. Annexes 2, 4 & 8) puis traduits en français quand l'entretien avait eu lieu en espagnol (c'est le cas de l'entretien du directeur).

1.2. Les questionnaires d'enquête aux élèves

Pour mes quatorze élèves, j'ai choisi de recueillir leurs impressions avec des questionnaires. Face au nombre conséquent d'élèves à interroger, j'ai préféré ce mode de recueil de données aux entretiens. Il me semble plus adapté car il permet de compiler de nombreuses réponses et de pouvoir ensuite réaliser des comparaisons. J'ai écrit les questions au préalable et les ai interrogés au début et à la fin du projet, afin de mettre en évidence l'évolution de leurs représentations, celle de leurs connaissances sur la culture francophone, mais aussi celles de leurs progrès en français (Annexes 3 & 9).

Le premier questionnaire que je leur ai fourni était en format papier. Il concernait leurs représentations du jeu dans l'enseignement des langues et les difficultés qu'ils pensaient avoir en français (cf. Annexe 3). Puis, face à leur intérêt pour le numérique et la nécessité de recueillir leurs impressions à la fin du projet, j'ai créé un questionnaire *Google Form* avec l'obligation de répondre à toutes les questions pour pouvoir passer aux suivantes. Ce type de questionnaire informatisé m'a semblé pertinent en terme de motivation des élèves car, pour des adolescents, le numérique est plus attractif que le papier. De plus, ce type de recueil de données facilite ensuite leur traitement étant donné qu'il permet de recueillir des données chiffrées et que les statistiques se calculent automatiquement. Ce questionnaire final avait pour objectif d'avoir accès à leurs "dire", à savoir leurs impressions et ressentis sur les nouvelles connaissances culturelles qu'ils ont acquises, leurs progrès en français mais aussi les activités qu'ils ont préférées et lesquelles, selon eux, leur ont le mieux permis d'apprendre. Seule l'observation en classe permet d'avoir accès à leur "faire".

1.3. Observation des élèves tout au long du projet

A la manière d'une ethnologue, j'ai aussi recueilli des données dans la classe. Il est complexe d'être à la fois acteur et observateur dans une classe. Cependant, j'ai pu observer l'implication, ou non, des apprenants (lors des phases de jeux et de conception des jeux), noter certaines de leurs remarques et les questions en lien avec la culture qui ont pu surgir. Je me suis aussi interrogée sur quand et pourquoi parfois ils s'exprimaient en espagnol, et non en français, comme le contrat didactique l'impose. Il est apparu que bien souvent ils ne savaient pas comment exprimer leur idée en français ou alors, par facilité, ils choisissaient de s'exprimer en espagnol.

1.4. Séance bilan : "Pour moi la culture francophone c'est... "

Cette dernière séance avait pour objectif de clôturer le projet et de faire un point sur ce que les élèves ont retenu de la culture francophone. J'étais curieuse de voir si, pour eux, la culture en lien avec le français se résumait à la France ou si elle était ouverte sur la francophonie. Contrairement aux questionnaires qui m'ont permis de me rendre compte de leurs impressions quant à leur motivation pour ce projet de création de jeu et leur intérêt de jouer pour apprendre une langue, cette séance bilan m'a permis de mettre en évidence ce qu'ils ont appris et mémorisé à propos de la culture francophone.

Après les avoir interrogés sur ce qu'est la culture pour eux, j'ai fait un parallèle entre la culture latino-américaine et la culture francophone, pour qu'ils perçoivent bien ce que j'attendais d'eux. J'ai ensuite recueilli leurs représentations de la culture francophone en leur demandant de venir écrire au tableau les mots qui leur venaient à l'esprit (cf. Annexe 11). Pour finir, nous avons réalisé une affiche qui présente ce qu'est la culture francophone pour eux. Cette bannière a fait appel à la créativité des élèves (dessins, mots calligraphiés, couleurs, etc.). Elle a ensuite été affichée dans les couloirs de l'école afin de partager cette réflexion avec les autres élèves de l'*Emilio Valenzuela*.



Figure 3 : Affiche bilan "Pour moi la culture francophone c'est ..."

Cette dernière séance que j'ai guidée, a aidé les apprenants à conscientiser leurs progrès et les nouvelles connaissances qu'ils ont acquises sur la culture francophone.

1.5. Évaluation des élèves

Chaque projet ou tâche réalisé en classe doit être évalué. Il ne s'agit bien évidemment pas toujours d'une note mais elle doit permettre à l'apprenant de se situer dans son apprentissage et de savoir s'il a réussi ou non ce que l'enseignant attendait de lui. Dans le cadre de ce projet de création de jeux, conjointement avec l'enseignante, nous avons décidé d'évaluer le jeu final à l'aide d'une note étant donné que l'institution en demande pour chaque période. Après avoir réfléchi avec les élèves à ce qui est important dans la règle du jeu et dans le jeu final, j'ai alors créé une grille d'évaluation (cf. Annexe 12) avec des critères d'évaluation qui étaient connus des élèves. L'évaluation a porté sur leur investissement tout au long du projet et non sur leur capacité à répondre correctement aux questions, afin de garder l'aspect ludique des jeux de questions-réponses. Elle évalue la capacité à avoir écrit une règle de jeu selon le modèle proposé et à avoir répondu à la consigne, c'est-à-dire avoir créé des questions adaptées au niveau des élèves plus jeunes, avoir écrit des questions correctement formulées, etc.

Les jeux ainsi créés, selon leur usage en classe, pourront permettre d'évaluer les connaissances des apprenants sur la langue française et la francophonie (jeux "bilan"). Mais, ils pourront aussi être utilisés pour apprendre de nouvelles connaissances et seront alors des jeux "pour apprendre".

2. Analyse des résultats : Les jeux favorisent-ils l'accès à la culture francophone ?

Notre hypothèse de départ est la suivante : les jeux, par leur caractère culturel et motivant favoriseraient la découverte de la culture francophone chez des élèves adolescents. Après la mise en place du projet et le recueil de données auprès des différents acteurs (institution, enseignante et élèves), il convient maintenant d'analyser ces données pour voir si le projet d'ingénierie pédagogique que j'ai mis en place lors de ce stage était adapté et pertinent et si j'ai réussi à créer un environnement francophone dans l'établissement à l'aide des jeux.

Les acteurs du projet se situant à trois échelles distinctes, je réaliserai ci-dessous une analyse de l'impact du projet pour chacune d'entre elles, à savoir au niveau des élèves, puis de l'enseignante en charge de la classe et enfin de l'institution.

2.1. Du point de vue des élèves

As-tu appris de nouvelles connaissances sur la culture francophone avec Louise ?

14 réponses

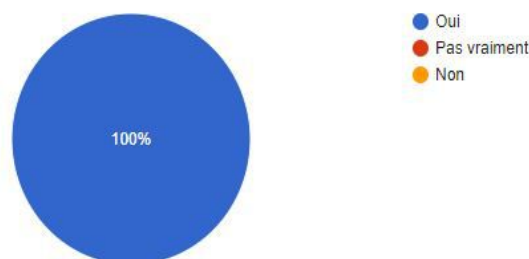


Figure 4 : Graphique "As-tu appris de nouvelles connaissances sur la culture francophone avec Louise ?"

De manière unanime, les élèves déclarent avoir appris de nouvelles connaissances sur la culture francophone lors de mes interventions dans leur classe. Il s'agit cependant de leur ressenti et dans cette partie, nous analyserons leurs discours. On peut se demander si cet apprentissage culturel est le résultat du projet mis en place ou la conséquence d'autres facteurs.

Penses-tu mieux apprendre le français avec des jeux ?

14 réponses

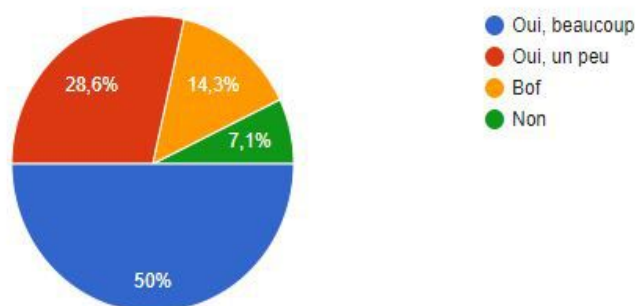


Figure 5 : Penses-tu mieux apprendre le français avec des jeux ?

La moitié des apprenants déclare avoir beaucoup appris avec les jeux, quatre élèves avoir un peu appris et trois élèves n'en sont pas convaincus. En revanche, tous les élèves sauf un ont aimé apprendre le français en utilisant des jeux. Cela se confirme par l'observation en classe. Un seul binôme s'est peu investi dans le projet. Pendant le processus de création, ces apprenants rechignaient à écrire des questions et se sont peu impliqués dans le travail d'équipe. On peut donc penser que de manière générale l'aspect ludique du projet a motivé ces adolescents. En effet, les élèves ont mis en avant le fait que les jeux sont "amusants" et qu'en jouant on apprend sans s'en rendre compte ("je suis

capable d'apprendre pendant que je m'amuse"). Certains élèves ont soulevé le fait que la classe est différente quand on utilise les jeux car elle est " active et non monotone " et ne ressemble pas à une " classe magistrale ". Ainsi, les trois quart des apprenants de la classe pensent que le jeu favorise leur apprentissage. Un élève a même mentionné que le jeu est " la meilleure manière d'apprendre ".

Dans l'ensemble, les élèves ont préféré jouer à créer des jeux de société. Les avis divergent quant à la création des jeux de société.

As-tu aimé créer des jeux ? Pourquoi ?
Car je peux imaginer beaucoup d'idées et un forme difference d'apprendre
Parce-que je peux prendre choses de jeux différents
ce n'était pas très amusant
car est complique
il faut etre creative
pour practiquer mes competences
je préfère jouer
parce qu'ils vous donnent un air de dynamisme
Car Je pense qu'est plus amusant seulement jouer.
Je prefere de les jouer.
Tout à coup, il a été un peau ennoyant créer un jeu sans l'expérience d'créer. Par contre, vers la cration du jeu avec l'aide de mes amis, j'ai trouvé mon expérience gratifiant car le but de mon jeu est d'aider la génération emiliste à améliorer en francais; cela me fait penser au temps que j'ai été petit
ce peut profiter ma creativité
Car quelque fois est tres estressant
j'aime plus jouer que de créer des jeux

Figure 6 : As-tu aimé créer des jeux ? Pourquoi ?

Certains ont trouvé cela " ennuyeux ", " pas très amusant " ou " difficile ". En revanche, d'autres ont apprécié de pouvoir laisser libre cours à leur " créativité " et d'imaginer d'autres outils pour apprendre. Un apprenant, avec un peu de nostalgie, a même trouvé l'expérience " gratifiante " par le fait que les jeux créés resteront à l'*Emilio* et seront utilisés par les générations futures pour améliorer leur français (" le but de mon jeu est d'aider la génération émiliste à améliorer en français "). Il a été sensible au fait que les jeux laisseront une empreinte de leur travail. Cela renvoie à l'idée de proposer une tâche qui ne soit pas uniquement à destination de l'enseignant.

En analysant les données recueillies lors de la séance bilan, nous pouvons constater que pour eux, la culture francophone ne se résume pas uniquement à la France mais est ouverte sur la francophonie (dessin de globe terrestre, " Je suis africaine, je suis québécois, je suis française et nous parlons français ", "langue universelle ", " identité ") et la langue française (" langue universelle ", " bonjour ", " un keum "). En revanche, beaucoup de mots

énoncés évoquent la France (" baguette ", " Oh la la ", " FFF " ou encore " France ") et sont même parfois stéréotypés (" fromage ", " élégance ", " amour ", " vin " et " escargots "). Certains mots ont trait à l'histoire (" rempli de histoire ", " Napoléon ", " guerres ", " colonisation ") et aux droits acquis grâce aux combats menés jusqu'à maintenant (" la grève ", " droits de l'Homme ", " liberté d'expression ", " respect des autres "). La présence de tant de mots en lien avec la culture française est peut-être dû au fait qu'étant française, j'ai plus facilement transmis ma culture. Je pense notamment au moment où les élèves m'ont posé des questions de manière informelle et que j'ai répondu par rapport à mon expérience. C'est le cas par exemple quand un élève m'a demandé si j'étais catholique. J'ai parlé de moi et lui ai répondu que non. Et devant son air surpris j'ai ajouté que ce n'est pas hors du commun en France et que contrairement à la Colombie, beaucoup de français sont athées. De même qu'on peut vivre avec quelqu'un sans être marié. Là encore j'ai pu, dans une démarche interculturelle, les faire réfléchir à la culture française par comparaison avec la culture colombienne. Car en Colombie, la tradition et le poids familial pèsent sur les jeunes et beaucoup d'entre eux n'imaginent pas qu'on puisse ne pas croire en Dieu. Lors des observations que j'ai faites en classe, je me suis aperçue que ce qui les intéressait le plus était quand je répondais à une question qui venait d'eux-mêmes et qui surgissait de manière informelle. La réponse que je leur apportais répondait vraiment à un questionnement de leur part et les motivait davantage. Et ce sont ces informations qu'ils ont le plus mémorisées.

À la question " Qu'as tu appris de nouveau sur la culture francophone, avec Louise ? " les réponses ont été très diverses, sûrement en fonction des centres d'intérêt de chacun. Certains ont insisté sur l'apprentissage d'expressions ou de vocabulaire nouveaux, d'autres sur la conjugaison ou encore sur la prononciation. La moitié des élèves a parlé d'aspects culturels et plusieurs élèves ont abordé le fait que le travail fait ensemble les a aidés pour l'examen du DELF.

La question " Qu'est-ce qui t'a étonné de la culture francophone? " me permet de voir comment ils se situent dans une approche interculturelle. Les réponses sont très variées et ne me permettent pas de faire de statistiques. Cependant, le fait de répondre que rien ne les étonne alors qu'ils ne connaissent pas de locuteurs natifs francophones et ne sont jamais allés dans un pays francophone, montre qu'ils n'ont pas réussi à se décentrer et à se questionner sur l'Autre et sa culture. Les réponses " son humeur si particulière ", " ils sont très gentille " et " tu es originale ", alors qu'ils ne connaissent pas d'autre francophone

natif que moi, montrent qu'ils m'associent à la culture francophone. J'ai été un vecteur de cette culture et l'affect semble être entré en jeu. Je pense que ma personnalité et ma manière de leur présenter la culture a eu un fort impact. J'ai peut-être plus transmis ma culture que l'activité de conception de jeux ne l'a fait. De plus, ils semblent aussi avoir été frappés par l'organisation et le fait que les deux cultures soient si différentes.

Quelles sont les 3 activités qui t'ont le plus plu ?

14 réponses

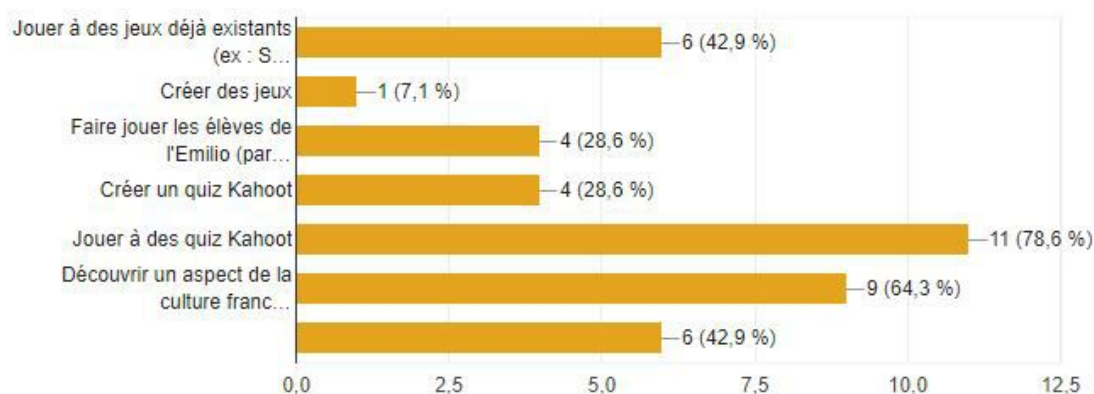


Figure 7 : Quelles sont les 3 activités qui t'ont le plus plu ?

Le questionnaire en ligne a mis en évidence que leur activité préférée a été de jouer à des quiz numériques *Kahoot* (11 élèves sur 14 ont noté le fait de jouer à *Kahoot* parmi leurs trois activités préférées). Effectivement, j'ai noté leur intérêt et leur implication pour cette activité. Tous les matins, les élèves me demandaient quand on allait rejouer à *Kahoot*. Cela peut s'expliquer par le côté ludique de l'activité, mais aussi par la compétition qu'elle propose et le fait qu'elle ressemble à un jeu télévisé. En effet, beaucoup de Colombiens jouent pour gagner et aiment la compétition. Les élèves m'ont d'ailleurs avoué, dans les questionnaires qu'ils ont rempli, ne pas aimer perdre ! Vient ensuite l'item " Découvrir un aspect de la culture francophone en classe à l'aide d'une vidéo ou d'une discussion " (64,3% des élèves l'ont noté parmi leurs trois activités préférées) qui lui n'a pas de lien avec les jeux. Ces activités étaient des présentations de points culturels français.

Selon eux, " jouer à des *Kahoot* " et " faire des recherches pour créer leurs quiz " sont les deux activités avec lesquelles ils ont le plus appris à propos de la culture francophone (respectivement 11 et 10 élèves). Suit ensuite " Lire les messages ou regarder les vidéos, sur un aspect de la culture francophone, que Louise a déposés sur le groupe *Whatsapp* ", activité choisie par huit élèves. Les élèves et leur enseignante avait un groupe

Whatsapp sur lequel ils s'envoyaient des informations en lien avec le cours de français. Dès qu'il y avait un événement culturel marquant (tels que la chandeleur ou le 1^{er} avril), je leur laissais un petit message expliquant de quelle tradition il s'agissait et comment on la célébrait en France. Lorsque je leur ai parlé des poissons qu'on colle traditionnellement dans le dos des gens et des blagues du 1^{er} avril, ils m'ont parlé *del día de los inocentes*. Cette fête est célébrée le 28 décembre en Colombie. C'est un peu le pendant du 1^{er} avril, bien qu'il n'y ait pas de poisson, étant donné que les colombiens font des blagues à leur entourage. Là encore, je crois qu'ils étaient friands de comprendre comment ça se passe chez moi en comparaison avec comment ça se passe en Colombie. Le fait de toucher à leur vécu et à leur culture leur a parlé et les a intéressés.

De plus, je suis persuadée que le fait d'avoir proposé des tâches qui convergent vers une tâche sociale finale (la création de jeux de société) a donné du sens au projet, comme le préconisent Viau et Barbeau. En effet, les jeux ont été créés pour répondre à un besoin des enseignants mais surtout pour être utilisés par les élèves de l'école. Ils ne sont pas destinés à l'enseignante et par le fait qu'ils resteront dans la bibliothèque, ils sortent des murs de la classe. Ainsi les élèves de *Once* vont laisser une trace de leur travail et de leur passage dans l'école. Les apprenants y ont également joué et ont fait jouer leurs camarades lors de la journée de la francophonie. De plus, les élèves se sont améliorés en français et ont appris des connaissances nouvelles sur la culture, tout en utilisant le français. La langue a été autant un objet d'étude qu'un outil.

2.2. Du point de vue de l'enseignante

D'après A., enseignante avec qui j'ai travaillé lors de ce projet, avant ma présence dans l'école, les élèves avaient une large connaissance de la culture française car c'est celle qui est abordée dans les manuels de FLE. En revanche, seules deux manifestations en lien avec la culture francophone étaient proposées aux élèves de l'EV : la "journée de la francophonie" pendant laquelle chaque classe présente des activités en lien avec le français et le "festival de la gastronomie" où les spécialités culinaires de pays francophones sont à l'honneur. Malheureusement, l'année précédente, l'une d'entre elles avait été annulée.

Quand je lui ai présenté mon projet, l'idée de travailler sur la culture francophone à l'aide de jeux lui a plu. Elle a tout de suite adhéré à mon envie d'utiliser et de créer des jeux pour que les adolescents de sa classe apprennent de nouvelles connaissances culturelles, plus ouvertes sur le monde et plus tournées vers la francophonie.

L'analyse de son entretien, que j'ai réalisé à la fin du projet, met en lumière son avis sur l'impact de mon projet. Selon elle, tout d'abord, j'ai transmis ma culture aux élèves par le fait que je suis française mais j'ai toujours fait attention à ne pas m'arrêter à ma culture et à être ouverte sur la francophonie (" tu ne t'es pas arrêtée à ta culture. Tu as parlé d'autres pays, d'autres endroits où on parle aussi le français "). Ensuite, d'après elle, j'ai proposé des activités motivantes et en lien avec leurs préoccupations (des chansons, par exemple ou des thématiques qui les intéressent). Enfin, j'ai réussi à les motiver et à les faire adhérer au projet. Lors de l'utilisation des jeux, elle a noté leur implication et leur intérêt. En effet, l'outil *Kahoot* lui a beaucoup plu et elle l'utilisera à l'avenir pour tester les connaissances de ses apprenants ou la compréhension d'un texte par exemple (évaluation sommative), comme j'avais pu le faire avec un texte complexe sur l'arrivée des insectes dans l'alimentation. Faire rechercher des informations aux élèves pour créer leur propre quiz est une démarche qui les a enthousiasmé et qu'elle ré-utilisera désormais.

L'enseignante aime les jeux mais les utilisait peu dans sa classe de français, faute de connaissances sur la manière de les utiliser. En Colombie, il n'y a pas la culture des jeux de société comme on peut l'avoir en Europe, mais ils font peu à peu leur apparition. Toutefois, suite au projet que j'ai mis en place et devant l'enthousiasme de ses élèves, elle m'a avoué être convaincue de l'avantage des jeux pour apprendre le français et que désormais, elle en utilisera davantage. Curieuse de découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques et d'apprendre de nouvelles stratégies pour motiver ses élèves adolescents, elle m'a confié qu'elle avait beaucoup apprécié l'échange de pratiques que nous avons eu (" il faut nourrir les idées de l'enseignant à partir des idées d'autres enseignants ") et que le jeu allait apparaître plus fréquemment dans ses cours. Elle s'est aperçue qu'avec l'utilisation de jeux, s'ils sont bien choisis et qu'ils permettent de travailler un objectif précis, la classe est différente et les élèves plus motivés.

Selon elle, la création de jeux a permis aux élèves de s'améliorer en français et d'oser prendre davantage la parole. En revanche, ils ont préféré y jouer à les créer. Cependant, dans le cas de la création des quiz *Kahoots*, les élèves ont dû chercher des informations sur le thème qu'ils avaient choisi, en lien avec la francophonie. Et par cette recherche active, ils ont appris de nouvelles connaissances sur la culture francophone. Et comme " c'est parti d'eux ", la mémorisation est meilleure. Cela renvoie à l'idée de Silva et Thue Vold qui expliquent que quand on est acteur de son apprentissage, on apprend mieux et on fixe mieux l'information.

A. est persuadée que l'utilisation de jeux et la création de jeux, tels que les quiz numériques, motivent les apprenants adolescents et permettent un meilleur apprentissage du français. Travailler en projet donne du sens à la tâche que les élèves ont à réaliser et permet d'obtenir leur adhésion. Ainsi, ils s'impliquent davantage dans la tâche, prennent du plaisir à apprendre et poursuivent leur apprentissage.

2.3. Du point de vue de l'institution

Selon le directeur, ma présence dans l'école a marqué les prémices de la création d'un environnement francophone. En effet, à l'échelle de l'école, les élèves s'expriment davantage en français et y voient un réel intérêt. Ils se sont rendu compte que le français sert à communiquer avec des francophones. Les élèves " ont eu la possibilité et l'opportunité de communiquer davantage en utilisant la langue ". Dorénavant, s'ils choisissent de poursuivre l'apprentissage du français en *décimo* et en *once*, ce sera en connaissance de cause et parce qu'ils sont réellement intéressés. Ils auront même peut-être un projet comme celui d'aller étudier dans un pays francophone. C. LL., coordinateur de langues, aborde la notion de " donner du sens " à l'apprentissage et que cela peut se faire en lien avec " un projet de vie ". Ils savent désormais que le français ne se résume pas à la France mais qu'il est parlé sur tous les continents et que donc, parler cette langue est une ouverture sur le monde. Mais selon eux, il reste encore beaucoup à faire pour créer un réel environnement francophone.

Effectivement, pour ce qui est de la culture francophone, le directeur reste perplexe quant à leurs connaissances. Tout comme A., il pense qu'ils connaissent davantage de la culture française que de la culture francophone. C. LL. ajoute que le " processus est jeune " et qu'il y a encore beaucoup à faire à propos de la découverte de la culture francophone. Selon eux, ma présence a eu un impact évident, mais surtout celui de favoriser leur envie de communiquer ainsi que leur intérêt pour la langue. Ils s'expriment désormais avec plus de fluidité et n'hésitent pas à utiliser le français. Ils ont eu l'occasion de s'exprimer avec une francophone native. D'ailleurs, face à ma volonté de communiquer avec tout le personnel de l'école en français, au bout de quelques mois, tout le monde me répondait au moins " Bonjour " et certains enseignants se sont inscrits à des cours de français à l'AF de Bogotá. C. LL. ajoute que ma présence, en tant que native, est un " point de départ vers la connaissance de la culture ". Il insiste sur le fait que j'ai " créé le lien entre ma culture et la leur " et que les élèves, très curieux, posaient beaucoup de questions. Il explique, dans son entretien, que ma présence a aussi eu un impact sur les parents qui dorénavant se

questionnent à propos du français et de son enseignement. Ils sont maintenant " inclus dans le processus ", ce qui n'était pas le cas avant.

Pour ce qui est du jeu, le projet ludique que j'ai mis en place a donné envie aux enseignants de l'utiliser dans leurs classes. C. LL. m'a expliqué qu'en Colombie, les élèves sont peu autonomes et que les jeux peuvent favoriser la prise d'initiative et la créativité. De plus, ils changent la relation professeur-apprenant car le jeu " permet de construire la connaissance tous ensemble ". Il partage l'avis de Silva que le jeu permet de favoriser la prise de parole et qu'il libère de la rigidité d'un cours traditionnel (" transformer la classe "). L'école a d'ailleurs comme projet d'acheter des jeux à visée pédagogique pour enrichir la ludothèque. Les jeux que nous avons créés ont été utilisés lors de la journée de la francophonie mais aussi lors d'ateliers tournant et ont circulé dans d'autres classes afin que les élèves de *Once* présentent leur travail aux autres élèves de l'école.

L'établissement, dans une démarche d'internationalisation, souhaite obtenir des labels qui certifieront l'enseignement de qualité des langues et va continuer le processus de mise en place d'un environnement francophone. Depuis plusieurs années déjà, l'*Emilio Valenzuela* est un établissement multilingue qui exige de ses élèves d'obtenir des diplômes internationaux pour valider leur scolarité (DELF par exemple). Dorénavant, il va mettre en place les pré-requis nécessaires à l'obtention de ces labels pour toutes les langues enseignées. Dans le cas du français, l'EV vise l'obtention du label FrancÉducation. J'ai commencé à travailler sur la mise en place des pré-requis et j'ai instauré un climat de confiance auprès des différents partenaires. Le processus continuera l'année prochaine...

En somme, selon le directeur, j'ai réussi à dynamiser l'enseignement du français dans l'école et à donner envie aux élèves d'apprendre et de communiquer en français. Désormais, le français est vu comme un enseignement pertinent et utile qui permet une ouverture sur le monde. Les enseignants, quant à eux, ont senti que ce qu'ils mettent en place a de la valeur et du sens et que leurs efforts sont récompensés. Au delà de l'établissement, les partenariats que j'ai mis en place avec l'Ambassade de France et l'Alliance Française donnent du poids au processus car ces derniers se rendent compte de la volonté qu'a l'établissement de promouvoir la culture française et de proposer un enseignement du français de qualité. La mise en place d'un environnement francophone s'est cependant avérée difficile et bien que j'aie commencé le processus, il y a encore beaucoup à faire pour l'améliorer. Il s'agit d'une tâche complexe en milieu hétéroglotte, et

encore plus dans un établissement multilingue, où d'autres langues ont une place importante.

3. Synthèse du projet

Il m'a semblé intéressant de proposer aux élèves un projet de création de jeux et pas uniquement d'utilisation de ceux-ci, comme de nombreuses recherches en FLE le proposent. En effet, un projet tel que celui que j'ai réalisé me semble riche et complet car les élèves ont pu travailler toutes les compétences du CECRL dans un projet visant la création d'objets culturels et à destination des élèves de leur école. Ce projet leur a permis de réfléchir aux mécaniques sous-jacentes des jeux et d'être acteur de leur apprentissage. Ils ont utilisé le français tout au long du processus de création. Ainsi, ils ont appris le français en jouant et en l'utilisant pour communiquer. De plus, travailler sur le lien entre jeu et culture m'a beaucoup intéressé. Cette thématique est moins étudiée que celle du lien entre jeu et production orale. En tant que voyageuse qui aime aller au contact des gens et d'en savoir davantage sur leur culture, ce sujet m'a passionnée.

Après ce travail d'analyse des données recueillies suite à la mise en place du projet, on peut se demander si les jeux sont pertinents pour entrer dans la culture francophone. D'une certaine façon, je répondrai par l'affirmative car les élèves, lorsqu'ils jouent, sont dans une situation authentique, telle qu'elle pourrait avoir lieu en milieu homoglotte. De plus, le jeu est un objet culturel qui, lorsqu'un joueur l'utilise, va permettre de se plonger dans la culture d'où il provient. C'est le cas par exemple du *Trivial Pursuit* qui propose de répondre à des questions de culture générale en lien avec l'histoire de France et sa culture (catégorie "divertissement" qui renvoie à des films ou des séries accessibles en France, par exemple). Jouer à des jeux authentiques français et créer des jeux sur le modèle de jeux traditionnels leur a permis d'entrer dans la culture française.

Cependant, j'ai l'impression que c'est plus ma manière d'agir et ce que j'ai pu apporter aux élèves à propos de ma culture française, qui les a marqués et dont ils se souviennent, que vraiment les jeux en soi. Les élèves m'ont posé beaucoup de questions d'ordre culturel. J'ai toujours pris le temps de leur répondre, en privilégiant une approche comparative entre leur pays et le mien. J'ai l'impression qu'ils ont mieux retenu ce que je leur ai répondu quand la réponse faisait suite à une de leur question car elle était spontanée et était au plus proche de leurs préoccupations, que lorsque le point culturel était prévu. Il me semble que les jeux donnent accès à une partie de la culture francophone, mais ne sont

pas suffisants pour baigner totalement dans cette culture. Une réelle immersion ne serait possible que dans un milieu homoglotte ou lors d'échanges informels avec des francophones natifs. Toutefois, jouer a permis de favoriser la production orale des apprenants et de briser les barrières qu'ils pouvaient avoir à s'exprimer. Les élèves m'ont d'ailleurs confié connaître beaucoup plus d'aspects de la culture française et être capable de communiquer avec moins d'appréhension et plus de facilité suite à ma présence dans l'établissement. Il est vrai que ma présence et tout le travail que nous avons fait autour de la culture a éveillé leur curiosité et leur a donné envie d'en savoir davantage sur cette dite-culture. À mon avis, le fait que les élèves aient appris de nouvelles connaissances sur la culture francophone ne peut cependant pas être attribué uniquement au fait d'avoir joué et créé des jeux. Car, les échanges culturels que nous avons eu visaient à préparer les jeux mais, lorsque leurs questions surgissaient ou que je faisais un point culturel en lien avec le calendrier, elles étaient bien souvent informelles et décrochées de l'activité de conception de jeux.

4. Perspectives futures

4.1. La pérennité du projet

Les enseignants, suite à la mise en place de ce projet de création de jeux sont convaincus de l'intérêt des jeux pour l'apprentissage d'une langue étrangère si, bien évidemment, on ne joue pas uniquement pour s'amuser mais qu'on vise un objectif pédagogique. Nombreux sont ceux qui voulaient utiliser le jeu dans leur classe mais qui, comme le mentionne Silva, faute de connaissances sur leur utilisation, ne l'utilisaient pas. Mon projet de création de jeux dans l'école et la formation sur les "jeux en classe de langue" que je leur ai proposée, leur a permis de se rendre compte des nombreuses possibilités de cet outil et de leur donner envie de l'utiliser davantage. Ils ont aussi désormais des astuces sur leur utilisation et leur création. Une enseignante m'a avoué qu'avant elle pensait que "créer des jeux demande beaucoup de matériel". Or, elle s'est aperçue qu'avec quelques bouts de papier, on peut créer un jeu permettant aux élèves d'apprendre. Face au succès du projet avec ses élèves, A. va poursuivre ce projet de création de jeux les prochaines années ainsi que l'utilisation de *Kahoots*, pour dynamiser sa classe et motiver ses élèves adolescents. Selon elle, les jeux ont changé sa classe et lui ont permis d'enseigner différemment. J'espère que les autres enseignants aussi se sentiront plus armés à enseigner en utilisant des jeux et les utiliseront davantage dans leurs classes.

Au niveau de l'école, les jeux créés sont à l'origine de la création d'une ludothèque et sont actuellement disponibles dans la bibliothèque, ce qui contribue à la mise en place d'un environnement francophone. L'année prochaine, l'établissement va acquérir de nouveaux jeux de société pour compléter la ludothèque. Pour enrichir le fond de jeux, j'en ai laissé certains que j'ai créés lors de mon stage. Pour pérenniser le projet, il faudrait inciter les enseignants à utiliser les jeux présents dans la ludothèque, voire même à en créer pour l'enrichir. Pour cela, j'ai laissé aux enseignants la fiche pédagogique du projet que j'ai mis en place (plan de séquence - Annexe 14).

4.2. Comment améliorer le projet ?

Même si je suis satisfaite du projet que j'ai mis en place lors de mon stage, des améliorations sont possibles. Tout d'abord, j'aurais pu mentionner les difficultés que j'ai rencontrées sur la fiche que j'ai laissée aux enseignants ainsi que les écueils à éviter. De plus, si j'avais eu plus de temps, j'aurais mis en place un système de référencement des jeux, dans la ludothèque. Cela pourrait prendre la forme de fiches (une par jeu), classées par ordre alphabétique du nom de jeu et sur lesquelles serait mentionné le niveau du public auquel il est adapté, l'objectif pédagogique visé ainsi que différentes possibilités d'utilisation du jeu en classe et des pistes pédagogiques. De plus, sur la boîte de chaque jeu, j'aurais pu ajouter un code couleur correspondant au niveau pour lequel le jeu est adapté (une couleur de gommette par niveau, par exemple). Ce code couleur pourrait être le même que celui qu'ils utiliseront pour les livres en français.

J'ai rencontré quelques difficultés lors de mon stage. Comme je l'ai déjà mentionné, j'ai manqué de temps pour mettre en place tout ce que j'avais prévu initialement. Sur une période de stage plus longue, j'aurais pu mettre en place un projet plus complet. J'aurais pu créer les boîtes de jeu avec les élèves et pourquoi pas créer plus de jeux afin d'avoir plus de choix. De plus, j'ai été confrontée à des problèmes techniques liés à internet. Par exemple, l'accès à certains sites n'étaient pas accessibles depuis le wi-fi de l'établissement et à certaines heures de la journée (impossibilité de se connecter à *Youtube* le matin, par exemple). Il y a aussi eu des coupures d'internet alors que nous étions en train de jouer à des quiz numériques. Ces imprévus m'ont obligé à m'adapter et à surmonter la difficulté sur l'instant.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif de réfléchir au lien possible entre le jeu et la découverte de la culture francophone auprès d'un public adolescent. J'ai fait l'hypothèse que le jeu, par son caractère culturel et motivant, allait favoriser l'accès à la *langue-culture* française et ainsi contribuer à la création d'un milieu francophone dans l'établissement scolaire colombien où j'ai réalisé mon stage.

Dans un contexte hétéroglotte, avec un public adolescent, la mise en place d'un environnement francophone est complexe. En effet, l'immersion telle qu'elle existerait en milieu homoglotte n'est pas possible. L'enseignant doit créer des conditions qui se rapprochent le plus de l'immersion mais celle-ci reste un idéal. En revanche, des outils et des démarches existent pour recréer des conditions les plus fidèles possibles d'un milieu francophone réel. Le jeu, objet d'étude de ce mémoire, semble un excellent moyen de découvrir la culture francophone, tant par son caractère éminemment culturel, qui s'inscrit dans une société donnée et favorise la connaissance de la langue, que par son caractère ludique et motivant. Cependant, le jeu est un outil et, à mon avis, ne permet pas à lui seul d'accéder à la culture cible. Il n'est pas suffisant pour prétendre créer un environnement francophone. Un projet de création de jeux doit s'inscrire dans un projet plus vaste d'accès à la culture francophone. Par exemple, en apprenant des connaissances sur les pays francophones, à savoir leurs gastronomies, leurs modes de vie, leurs traditions et les fêtes qu'ils célèbrent. Je rejoins l'idée de Porcher selon laquelle une démarche interculturelle est indispensable. L'apprenant, par comparaison entre sa culture source et la culture cible de la langue qu'il apprend, et dans un processus d'intérêt pour l'altérité, sera ainsi amené à se questionner sur sa propre culture, à se rendre compte que d'autres cultures existent et à se décentrer pour accéder à la culture cible. Ainsi, dans cette rencontre et cet échange, il se nourrira de la culture de l'Autre tout en connaissant mieux sa culture. De ce fait, il en sera grandi et se connaîtra mieux. Cela semble intéressant pour des adolescents qui se cherchent et se questionnent sur leur identité et sur quel adulte ils veulent devenir.

J'étais déjà convaincue depuis longtemps de l'intérêt des jeux dans l'apprentissage et je les utilisais déjà avec mes apprenants enfants et adultes. Avec ce projet, je sais désormais qu'ils sont d'excellents vecteurs d'apprentissage pour les adolescents également.

Le jeu est très à la mode dans le monde du FLE actuellement, mais peu de recherches sont faites sur le lien qui peut exister entre le jeu et la culture. J'espère que mon

travail de recherche pour ce mémoire pourra servir de point de départ à d'autres questionnements sur cette thématique mais aussi à convaincre les enseignants du fait que les jeux, s'ils sont bien utilisés, sont d'excellents moyens d'apprendre et d'enseigner et notamment avec des adolescents. Ce travail de recherche incitera peut-être des enseignants à se lancer dans un projet ludique où les élèves créent leurs propres jeux.

Bibliographie

Remarque : J'habite actuellement en Colombie et ici, il n'y a pas la culture du papier comme on peut l'avoir en France. Par conséquent, il est compliqué de trouver des ouvrages papier. C'est pourquoi ma bibliographie se compose quasiment exclusivement d'ouvrages et d'articles consultables en ligne. Cette contrainte a orienté les choix que j'ai pu faire quant aux auteurs présents dans ma bibliographie.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 2017. L'éducation interculturelle, Paris, *Que sais-je ?* PUF. En ligne : <https://www-cairn-info.sid2nomade-1.grenet.fr/1-education-interculturelle--9782130787631.htm>

BARBEAU, D., MONTINI, A. & ROY, C. (1997). Comment favoriser la motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*. Vol.11 (1), pp. 9-13. En ligne : http://www.infiresources.ca/bd/recherche/pedagogie_collégiale/11_1/Barbeau_et_autres.pdf (consulté le 07/04/2019)

BLANCHET, P. 2004. Cours de L3 en ligne de didactique du FLE : *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Université Rennes 2. En ligne : http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf (consulté le 16/04/2019)

BRIQUET, R. 2006. *L'immersion linguistique*, Belgique, Éditions Labor (extrait) : <http://www.immersion-linguistique.be/> (consulté le 02/04/2019)

BROUGERE, G. 1997. Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, volume 119, pp. 47-56; En ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1166 (consulté le 11/04/2019)

CANNARD, C. 2015 *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité*. 2^Ème édition. Paris : De Boeck.

CHAVES, R.-M., FAVIER, L. & PELISSIER S. 2012. *L'Interculturel en classe*. Grenoble : PUG

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 01/04/2019)

CONSEIL DE L'EUROPE. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. En ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté le 07/04/2019)

COPPER-ROYER, B. 2013. Adolescence et motivation scolaire, une histoire compliquée. En ligne : <http://famille.blog.lemonde.fr/2013/10/16/adolescence-et-motivation-scolaire-une-histoire-compliquee/> (consulté le 31/03/2019)

- CORACINI, M.-J., (2010). Langue-culture et identité en Didactique des langues (FLE). *Synergies Brésil* n°2, pp157-166. En ligne : https://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/coracini.pdf (consulté le 15/04/2019)
- CUQ, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international
- DÉCURÉ, N. 2016. Représentations du jeu pédagogique : entre engagement et transformation. *Le français dans le monde : Recherches et applications*, n°59, pp. 26-34.
- DELANNOY, C. & LÉVINE, J. 2005. *La motivation : Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette Éducation.
- DUMONT, P. (1990). FRANCOPHONIE, FRANCOPHONIES. *Langue Française*, (85), pp35-47. En ligne : https://www.persee.fr/docAsPDF/lfr_0023-8368_1990_num_85_1_6176.pdf (consulté le 09/04/2019)
- GOSSO, Y. & ALMEIDA CARVALHO, A. M. (2012). Le jeu et le contexte culturel. *Encyclopédie sur les jeunes enfants*. En ligne : <http://www.enfant-encyclopedie.com/jeu/selon-experts/le-jeu-et-le-contexte-culturel> (consulté le 31/03/2019)
- LEYLAVERGNE, J. & PARRA, A., 2010, La place de la culture dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. *Zona Proxima*, volume 13, pp116-129. En ligne : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/89267/1/article%20publié%20sur%20la%20culture.pdf> (consulté le 14/04/2019)
- MAURER, B. 2015. *Mesurer la francophonie et identifier les francophones. Inventaire critique des sources et des méthodes*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- MAZIÈRES, F., (2011) Le système éducatif colombien : structures, réformes et performances. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57, pp30-36. En ligne : <http://ries.revues.org/2053> (consulté le 21/03/2019)
- MEJÍA MACÍA, S., (2015) L'école en Colombie à la recherche d'un équilibre. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 69. En ligne : <http://journals.openedition.org/ries/4440> (consulté le 21/03/2019)
- MEN, 2014. Docente de básica scundaria y media. Humanidades y lengua extranjera francés. *Documento guía*. En ligne : https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_11.pdf (consulté le 23/03/2019)
- MEN, 2015. Serie Lineamientos curriculares. *Idiomas extranjeros*. En ligne : http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articles-339975_recurso_7.pdf?binary_rand=4435 (consulté le 23/03/2019)
- NAVARRO, V., (2008). Le jeu, outil éducatif pour la prise en charge des adolescents. *Revue Enfances et Psy*, n°39, pp158-166. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2008-2-page-158.htm> (consulté le 14/04/2019)

- PORCHER, L., 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette éducation.
- RABY, F. & NARCY-COMBES, J.-P. (2009). Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? *Lidil* n°40, pp 5-16. En ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/2896> (consulté le 01/04/2019)
- SENGHOR, L. S., 1962. Le français, langue de culture. *Esprit*, No. 311 (11), pp 837-844. En ligne : <https://esprit.presse.fr/serve-gif/article/32919/278> (consulté le 09/04/2019)
- SILVA, H., 2005. Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? *Franc-parler*. En ligne : https://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/PUBL-2005-07_-_Francparler.pdf (consulté le 12/04/2019)
- SILVA, H. 2008. *Le jeu en classe de langue*. Paris : Clé international.
- SILVA, H. & LOISEAU, M. (coord.) 2016. Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Le français dans le monde : Recherches et applications*, n°59. Paris : Clé international.
- SLOBIN, D. (1987). Thinking for speaking. *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 435-445. En ligne : <http://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/BLS/article/download/1826/1598> (consulté le 15/04/2019)
- THUE VOLD, E. 2016. Faire place au jeu dans la formation des enseignants de langues. *Le français dans le monde : Recherches et applications*, n°59, pp. 37-47.
- VIANIN, P. 2006. *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. Belgique : De Boeck.
- VIAU, R. (2000a). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance, Volume 5, numéro 3*. En ligne : <http://elbassair.net/downloads/tarbawaiyate/G10/05.pdf> (consulté le 07/04/2019)
- VIAU, R. (2000b). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche ne quinze questions. *Vie pédagogique* (115), 5-8. En ligne : <http://karsenti.scedu.umontreal.ca/motivation/textesmotiv/texte3.html> (consulté le 08/04/2019)

Sitographie

- Campus France : <https://www.campusfrance.org/fr/enseignement-superieur-francais> (consulté le 23/03/2019)
- Campus France : <http://www.colombie.campusfrance.org/actualite/aprender-franc%C3%A9s-en-francia-es-m%C3%A1s-f%C3%A1cil-y-econ%C3%B3mico-de-lo-que-se-cree> (consulté le 23/03/2019)
- Characters Count, site du label : <http://charactercounts.com.co/los-seis-pilares-2/> (consulté le 12/03/2019)
- Conseil de l'Europe, *Pour une éducation plurilingue et pluriculturelle* : <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education> (consulté le 15/04/2019)
- Culturethèque : <http://www.culturetheque.com> (consulté le 08/04/2019)
- Dictionnaire de l'Académie Française, 9ème édition : <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C5286> (consulté le 26/03/2019)
- Dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : <http://www.cnrtl.fr/definition/cultiver> (consulté le 02/04/2019)
- Emilio Valenzuela, site officiel de l'établissement : <http://www.emiliovalenzuela.edu.co> (consulté le 12/03/2019)
- FrancÉducation, site du label : <http://www.labelfranceducation.fr/> (consulté le 12/03/2019)
- <http://www.labelfranceducation.fr/fr/votre-etablissement-propose-un-enseignement-en-francais> (consulté le 12/03/2019)
- Frapper son Waterloo : <http://www.je-parle-quebecois.com/lexique/definition/expression-quebecoise/frapper-son-waterloo.html> (consulté le 27/08/2019)
- Google, étymologie du mot *culture* : <https://sites.google.com/site/etymologielatingrec/home/c/culture> (consulté le 26/03/2019)
- ICFES : <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/informacion-de-la-prueba-saber11> (consulté le 21/03/2019)
- IFProfs : <https://co.ifprofs.org/info/ref-reseau-excellence-educative-francais-alliance-francaise-bogota-bat-plein> (consulté le 22/03/2019)
- Neige en langue inuit : <https://deplacements.blogspot.com/2012/12/les-50-mots-des-inuit-pour-dire-la-neige.html> (consulté le 28/08/2019)
- OIF : <http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/> (consulté le 21/03/2019)
- Réseau REF de Bogotá : <https://alianzafrancesa.org.co/bogota/nosotros/red-de-excelencia/> (consulté le 08/04/2019)
- Système scolaire colombien, site wikipédia : https://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_educativo_de_Colombia (consulté le 12/03/2019)

Glossaire et sigles

AEFE :	Agence pour l'Enseignement en Français à l'Étranger
AF :	Alliance Française
<i>Bachillerato</i>	= <i>educación media</i> : deux dernières années de scolarité avant l'éducation supérieure
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CNRTL :	Dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
<i>Colegio</i> :	Établissement scolaire privé qui accueille des élèves de 6 à 17 ans
DALF :	Diplôme Approfondi de Langue Française
DEL F :	Diplôme d'Études en Langue Française
DLC :	Didactique des Langues-Cultures
DNL :	Discipline Non Linguistique
<i>Énfasis</i> :	Matière optionnelle. Dans le cas de ce mémoire, il s'agit d'une langue étrangère que les élèves choisissent lors de leurs deux dernières années d'éducation secondaire (<i>bachillerato</i>)
EV :	<i>Colegio Emilio Valenzuela</i>
ICFES :	<i>Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior</i>
ICFES <i>Saber 11°</i>	: examen national que les Colombiens passent en fin de scolarité, équivalent de notre baccalauréat
FLE :	Français Langue Étrangère
MEN :	<i>Ministerio de Educación Nacional</i>
OIF :	Organisation Internationale de la Francophonie
PEI :	<i>Plan Educativo Institucional</i>
PO :	Production Orale
REF :	Réseau d'excellence Éducative du Français

Table des illustrations

Figure 1: Logo de l'Emilio Valenzuela.....	11
Figure 2 : Le jeu " Devine pour conquérir "	64
Figure 3 : Affiche bilan "Pour moi la culture francophone c'est ... ".....	71
Figure 4 : Graphique "As-tu appris de nouvelles connaissances sur la culture francophone avec Louise ?"	73
Figure 5 : Penses-tu mieux apprendre le français avec des jeux ?	73
Figure 6 : As-tu aimé créer des jeux ? Pourquoi ?	74
Figure 7 : Quelles sont les 3 activités qui t'ont le plus plu ?	76

Table des annexes

Annexe 1 : Organigramme de l'Emilio Valenzuela.....	93
Annexe 2 : Entretien de C. LL., coordinateur de langues.....	94
Annexe 3 : Questionnaire « Moi & les jeux ».....	97
Annexe 4 : Entretien de A., enseignante de la classe de Once.....	101
Annexe 5 : Fiche « Caractéristiques des jeux étudiés ».....	105
Annexe 6 : Lexique en lien avec les jeux.....	107
Annexe 7 : Trame de la règle du jeu.....	108
Annexe 8 : Entretien de M. S., Directeur de l'Emilio Valenzuela.....	109
Annexe 9 : Questionnaire final élève (Google Form).....	112
Annexe 10 : Résultats du questionnaire final 29/05/2019.....	114
Annexe 11 : Relevé des mots de la séance bilan « Pour moi la culture francophone c'est ... ».....	120
Annexe 12 : Grille d'évaluation des apprenants.....	121
Annexe 13 : Photos du projet jeu	122
Annexe 14 : Séquence pédagogique.....	124
Annexe 15 : Tutoriel de création de Kahoot.....	132

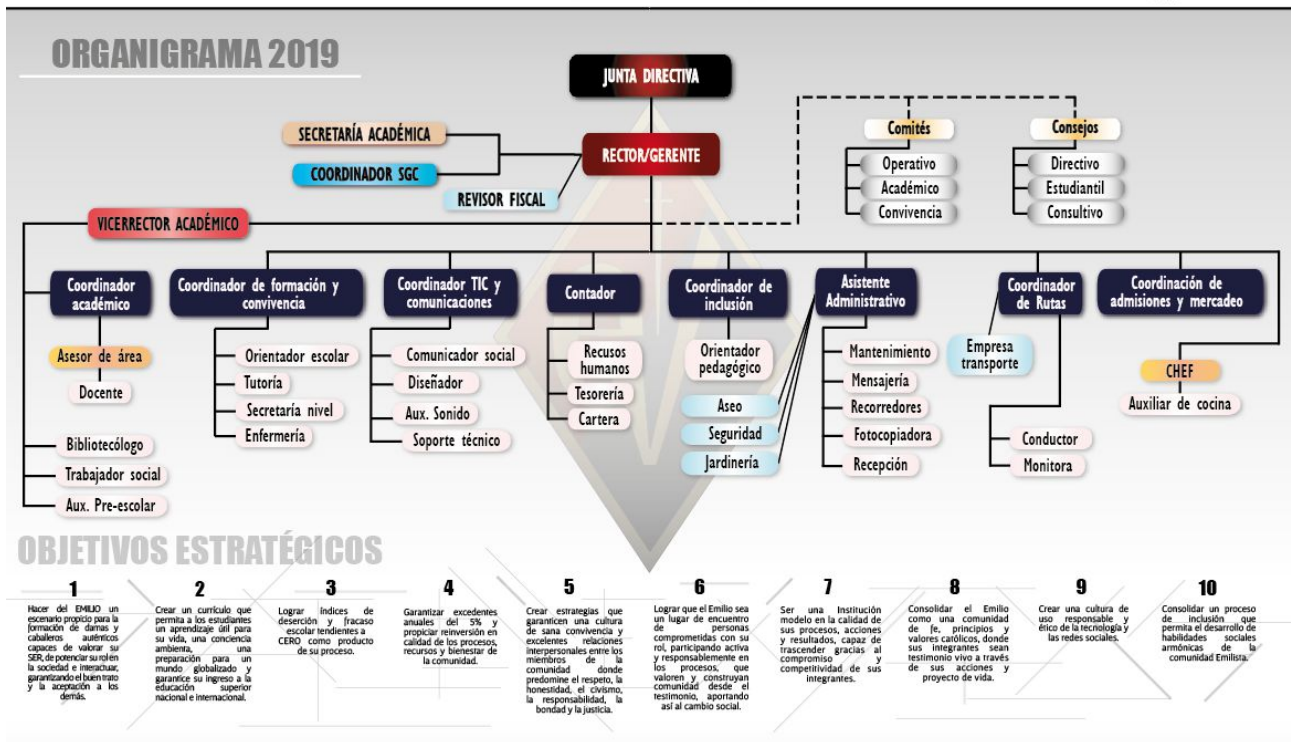
Annexe 1 : Organigramme de l'Emilio Valenzuela



MISIÓN:
Somos una comunidad que desde su fe católica valora al SER, creando acciones y oportunidades que le permitan formarse integralmente, viviendo el saber hacer, como el medio para transformar la sociedad.

VISIÓN:
Para el 2020 ser una comunidad educativa humanista, emprendedora, comprometida con la transformación social, con una propuesta pedagógica acorde a la filosofía institucional; trabajando el ser desde su individualidad, reconocida por la excelencia de sus procesos, logrando seres integrales y felices.

POLÍTICA DE CALIDAD:
Trabajamos con ahínco para formar seres con principios y valores capaces de asumir con éxito un mundo globalizado.



<http://emiliovalenzuela.edu.co/descargas/2019/organigrama.jpg>

Annexe 2 : Entretien de C. LL., coordinateur de langues

1. **Quelle est ta formation universitaire ?** *Maestria* de philosophie et d'éducation

2. **Depuis quand travailles-tu à l'Emilio ?** 13 ans

3. **Tes expériences en milieu francophone ?**

Je suis allé à Montréal, pendant 3 ans, pour étudier le français et l'anglais puis j'y ai travaillé bénévolement comme prof de français.

C'est dommage car mon niveau de français et d'anglais étaient très bons il y a 15 ans, mais je ne les pratique plus et mon niveau a chuté. Je crois que j'avais un niveau C1 en français à ce moment !

Mes profs étaient français (et non québécois) à Montréal.

4. **Niveau de français :** B1

C. LL. : coordinateur en langues

5. **Quelles sont tes missions de coordinateur de langues à l'Emilio ?**

- Motiver les élèves et les enseignants et dynamiser une culture multilingue (académique)
- Articuler les programmes de français en lien avec le CECR (curriculum + *planeación espacifica trimestrial* PET) + pour les autres langues d'*énfasis* → le processus a commencé en 2008 : 1h par semaine. Le prof de français n'avait pas de formation pédagogique (mais en économie) mais il avait vécu en France 15 ans, et avait un très bon niveau de langue.
- Garantir que les programmes sont en lien avec le CECRL et vérifier qu'ils sont réellement appliqués.
- Valoriser le travail en équipe. En effet, ce n'est pas facile d'être prof de langues en Colombie car l'accent est mis sur les sciences ! Beaucoup ne voit pas l'intérêt de parler une autre langue que l'espagnol. Je dois donc motiver à apprendre le français et essayer de changer les mentalités.

6. **Que penses-tu de l'enseignement du français à l'Emilio ?**

Je crois en le processus de langues en général : du français mais les autres langues aussi sont importantes. Ici, à l'EV, on apprend toutes les langues en même temps. C'est un établissement multilingue.

L'apprentissage du français est sérieux. Il y a des liens avec les différentes institutions de langues (Alliance Française, Goethe Institut, etc.) Des accords sont signés et on bénéficie d'un accompagnement pédagogique

7. **Que penses-tu de la nouvelle méthode que vous venez de choisir : *Adomania* ?**

Je dois comparer car avant, il n'y avait pas de méthode pour travailler avec les élèves. Chaque enseignant apportait son matériel. Aujourd'hui, on a un matériel commun pour toutes les classes. Nous nous sommes trompés auparavant (rires). J'espère que cette méthode nous plaira plus.

Adomania est très didactique. Les sujets sont pertinents pour les étudiants. La méthode articule production et compréhension. La présentation est agréable : il y a des couleurs, pas comme dans *TipTop* qui est en noir et blanc !

Chaque unité didactique se déroule pour travailler en collaboration ou individuellement. De plus, elle allie technologie et pédagogie.

8. **Quelle pédagogie est utilisée à l'Emilio pour l'enseignement du français ?**

L'approche communicative : « l'espace où les élèves peuvent participer d'une manière significative à partir de toutes les habilités : grammaticale + PE + PO + CO + CE » vers la certification (qui est l'objectif final).

9. Qui a créé les programmes ? En se basant sur quoi ?

M. S. a créé les programmes. Il a suivi une formation aux États Unis et a une vision internationale (stratégie administrative mais aussi pédagogique). Il souhaite la fortification du processus académique grâce à la projection internationale. Depuis 2007, l'EV appartient à un réseau de *liderazgo* d'Amérique latine.

Les enseignants ont aussi apporté leur expérience et on a reçu l'aide de l'AF de Bogotá.

Le milieu francophone à l'Emilio

10. Penses-tu que les élèves ont une bonne connaissance de la culture francophone ? Pourquoi ? Par quelles actions mises en place ?

Ça manque beaucoup. Le processus est jeune. Il faudra travailler davantage là dessus.

Il me semble que les élèves connaissent les fêtes connues en France (comme par exemple le 1er avril) car ils l'ont étudiés en classe mais ils ont peu de connaissances au niveau de l'école.

Il manque des stratégies au niveau institutionnel.

11. Penses-tu que mes interventions ont-eu une influence sur leur connaissance de la culture francophone ? Pourquoi ? Par quelles actions ?

Oui, car tu es la première française dans l'école (comme assistante de français). D'ailleurs, tu as ouvert quelque chose à l'école. On va redemander un assistant comme toi au CIEP pour l'année prochaine.

Ta présence (de native) est un *punto de partida* vers la connaissance de la culture.

Les élèves sont curieux. Ils posent plein de questions !

Ce que tu as mis en place dans l'école contribue à la connaissance de la culture française :

- Parler tout le temps en français
- *la cercania con los alumnos y los profes*
- ta personnalité. Tu nous as enseigné beaucoup mais tu as aussi appris beaucoup de nous. C'est un vrai échange culturel. Tu as créé le lien entre ta culture et la nôtre. (par exemple, quand tu dis « nous les français nous sommes directs » (rires), etc.)
- Ton profil comme prof. Tu as une expérience didactique
- Ton projet de vie. Tu es responsable.

12. Penses-tu qu'il y a un environnement francophone à l'Emilio ? Pourquoi ?

Oui : avant personne ne répondait quand on disait « bonjour ». Maintenant tout le monde répond en français.

J'ai beaucoup de questions de la part des parents par rapport au processus du français. Il n'existait pas ça avant. Les parents sont inclus dans le processus maintenant. D'ailleurs la loi 115, dans l'article 6, dit que la "communauté éducative appartient aux étudiants, parents, profs".

Il y a de meilleurs résultats au DELF. C'est un bon indicateur.

L'équipe de français a de l'expérience.

C. LL. et le jeu

13. Utilises-tu des jeux en classe ?

Oui. « Questions réponse » éditions ELI. Achat de jeux prévu pour l'école.

J'ai la volonté de transformer la classe et le jeu est un bon moyen. Je ne veux pas calquer les classes de français sur les classes d'anglais (grammatical, etc.). Je veux faire quelque chose de moins traditionnel et introduire le jeu en classe.

Créer du matériel propre à l'école. Mais le problème est qu'il y a eu beaucoup de changements de profs et le processus ne s'est pas poursuivi !

Une maman d'élève, qui travaille à l'Université Nationale (prof de FLE en Colombie), m'a conseillé d'utiliser des jeux et m'en a conseillé certains. J'ai commencé l'expérience avec A..

14. Quels sont les avantages du jeu en classe de langue, selon toi ?

- Changer de la méthode traditionnelle : en général, les colombiens parlent beaucoup mais dans un moment académique, nous sommes très très timides !
- Briser la glace.
- Favoriser la prise de parole : en lien avec approche communicative
- Développer la créativité. En Colombie, il n'y a pas d'autonomie académique de la part des élèves (ils sont comme des bébés). Le jeu peut favoriser l'autonomie et la prise d'initiative.
- On pense à une culture pour accomplir une tâche
- Le jeu change le rôle du prof. Le centre de la connaissance en Colombie est le prof. Le jeu permet de construire la connaissance, tous ensemble. Le jeu est un exercice de construction sociale.

15. Et les limites ?

Une menace lorsqu'on présente le jeu. Il faut bien le présenter sinon, les colombiens n'écoutent pas les instructions.

Les élèves pensent que le jeu n'est pas sérieux.

Être constant avec le jeu. Il faut les habituer.

16. Selon toi, comment motiver des ados ?

Leur montrer le lien entre ce qu'on a appris et le contexte. La dimension pratique. Il faut donner du sens. À quoi ça sert ce que j'apprends ?

Le rapport entre la langue et le projet de vie, pour donner du sens à l'apprentissage

17. Penses-tu que le jeu peut motiver des ados ?

Oui : méthodologie. Pour permettre différentes approches à la langue et à la culture

18. Penses-tu que le jeu peut permettre de découvrir la culture francophone ? Comment ?

Oui. Avant, le modèle écrit était le modèle de pensée occidentale. Aujourd'hui, c'est l'image.

19. Penses-tu utiliser davantage de jeux dans ta classe, suite à ce projet ?

Oui, mais ça dépend des besoins que j'aurai. Oui avec les débutants notamment (car c'est parfait) mais avec les *Once* qui préparent le DALF, j'y crois moins. Pour la synthèse, il est mieux d'écrire et de parler.

AUTRES :

- **Label Character Counts** depuis 7 ans à l'EV
- **Intérêt d'appartenir au réseau REF ?** Fortifier le processus du français / formation des enseignants (4 formations par an à l'AF) / liste des descripteurs par niveau / comment inclure les élèves en inclusion / aide au choix de la nouvelle méthode

Annexe 3 : Questionnaire « Moi & les jeux »

Moi & les jeux

Âge : Sexe : M / F J'apprends le français depuis ans

À quels jeux joues-tu ?

.....

Avec qui joues-tu ?

.....

Qu'aimes-tu dans ces jeux ?.....

.....

Que n'aimes-tu pas dans certains jeux ?

.....

Selon toi, les jeux sont uniquement pour les enfants ? Pourquoi ? Oui / Non

.....

Penses-tu que tu peux apprendre en jouant ?.....

.....

En classe, as-tu déjà joué ? Si oui, à quoi ?.....

.....

Aimes-tu jouer en classe de français ?

.....

Penses-tu que tu apprends mieux en jouant ? Pourquoi ?

.....

Quelles sont tes difficultés en français ? (plusieurs réponses possibles)

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> parler | <input type="radio"/> Je manque de vocabulaire |
| <input type="radio"/> comprendre | <input type="radio"/> la conjugaison |
| <input type="radio"/> lire | <input type="radio"/> la prononciation |
| <input type="radio"/> écrire | <input type="radio"/> la grammaire (comment se construit la phrase,
les connecteurs, etc.) |
| <input type="radio"/> aucune ! | |
| <input type="radio"/> J'ai peur de m'exprimer | |
| <input type="radio"/> autres : | |

Résultats du questionnaire « Moi & les jeux » 6 mars 2019 – 14 élèves

À quels jeux joues-tu ?

Uno	7
Devine Qui (Qui est-ce)	5
Jeux vidéos	5
Parchis (Petits chevaux)	4
Clue (Cluedo)	4
Rummi-Q	3
ManoTazo (jeu de cartes)	2
Pictionary	2
Monopoly	2
Puzzle	1
Domino	1
Jeux de stratégie	1
Poker	1
Charade	1
Devinette	1
Échecs	1

Avec qui joues-tu ?

Amis	14
Famille	10

Qu'aimes-tu dans ces jeux ?

Compétition	10
Amusant	9
Stratégie	4
Partage	4
Passer un bon moment	2
Augmenter ses compétences	1
variété	1

Que n'aimes-tu pas dans certains jeux ?

La tricherie	7
Perdre	6
La longueur du jeu	5
Les joueurs stressés	1
Les jeux difficiles	1
Rien	1

Selon toi, les jeux sont uniquement pour les enfants ? Pourquoi ?

Oui	0
Non	14

- « On peut jouer à n'importe quel âge »
- « Tout le monde peut jouer pour s'amuser dans la vie »
- « J'ai 18 ans et j'aime les jeux »
- « Car on joue aussi pour se détendre »
- « Les jeux sont pour partager »
- « Parce que c'est une façon de passer le temps »
- « Tout le monde a besoin de s'amuser. Peu importe l'âge »
- « Parce que dans les jeux, il y a différents niveaux de difficultés »
- « Toutes les personnes s'amuse »
- « Car il y a des catégories différentes de jeux »
- « Il y a des personnes matures qui jouent »
- « S'amuser c'est une partie vitale pour l'humain »
- « Les adultes en profitent aussi »
- « Beaucoup d'adultes que je connais aiment jouer »

Penses-tu que tu peux apprendre en jouant ?

Oui	13
Non	0
Ça dépend du jeu	1

En classe, as-tu déjà joué ? Si oui, à quoi ?

Oui	14
Non	0

Chutomot (Taboo pédagogique)	1
Jeux de vocabulaire	1
Culture générale	1
Comment j'ai adopté un gnou	7
Story Cubes	4

Face à Face	8
Duplik	5
Dixit	1
Jeu de l'oie	1

Aimes-tu jouer en classe de français ?

Oui	14
Non	0

Penses-tu que tu apprends mieux en jouant ? Pourquoi ?

Oui	13
Non	0
Ça dépend du jeu	1

- « C'est très amusant » x5
- « Oui, car nous ne sommes pas endormis »
- « Ça dépend. Quand j'ai de l'énergie j'apprends mieux en classe Sinon, avec les jeux »
- « Oui, on apprend beaucoup mieux »
- « Oui, car il y a beaucoup de choses à apprendre avec les jeux »
- « Oui, car c'est plus facile et nécessaire si on veut gagner »
- « Oui, mais pour la théorie, la classe c'est meilleur »
- « Oui, mais pas tout le temps »
- « Ouiiii car j'entraîne mon vocabulaire et la conjugaison »
- « Oui, parce que j'entraîne mon cerveau sans m'en rendre compte »
- « Oui, car je m'amuse et je retiens plus d'informations »
- « Oui car les jeux sont différents qu'un cours normal »

Quelles sont tes difficultés en français ? (plusieurs réponses possibles)

parler	10
comprendre	6
lire	0
écrire	2
Je manque de vocabulaire	12
la conjugaison	10
la prononciation	4
la grammaire (comment se construit la phrase, les connecteurs, etc.)	8
J'ai peur de m'exprimer	5
aucune	0

Annexe 4 : Entretien de A., enseignante de la classe de *Once*

Transcription de l'entretien du 29 mai 2019 – 14min59

L'enseignante et l'enseignement du français :

1. Louise : Quelle est ta formation universitaire ?

A. : J'ai fait une *licenciatura*, ici en Colombie, à l'Université Pédagogique Nationale. Ça a duré 5 ans. Voilà, c'est ma formation universitaire et ...

Comment s'appelle cette *licenciatura* ?

Licenciatura en español y lenguas extranjerias, con énfasis en francés.

[Formation en 5 ans après le bac, en espagnol et langues étrangères, avec option français]

2. Depuis quand enseignes-tu le français ?

J'ai enseigné le français même avant de finir mes études universitaires, c'est-à-dire il y a au moins 9 ans. J'ai commencé en classe particulière. Après, j'ai travaillé pour des instituts qui préparaient des gens intéressés à l'immigration au Canada. Et dernièrement, dans des écoles.

3. Depuis quand enseignes-tu le français à l'Emilio ?

Depuis presque 5 ans. J'ai commencé en 2015 après un stage en France que j'ai fait comme assistante d'espagnol.

4. Quelles sont tes expériences en milieu francophone ?

Je suis déjà allée en France. J'y ai vécu et travaillé pendant 7-8 mois. Et j'ai été aussi en Belgique [NDT : son mari est belge].

5. Quel est ton niveau de français : C1

L'enseignante et sa classe

6. Quel niveau de français ont tes élèves de *once* ? La plupart a un niveau B2. Il y en a 4 qui l'ont présenté cette année. On n'a pas encore les résultats. On devrait les avoir la semaine prochaine ! Les autres, qui ont déjà leur DELF B2, vont passer le DALF C1 en octobre 2019 (à la fin de l'année scolaire).

7. Penses-tu qu'ils ont une bonne connaissance de la culture francophone ? Pourquoi ? Par quelles actions mises en place ?

Je pense que si on parle de la culture francophone comme la culture de tous les pays où on parle le français, ils ont de mauvaises connaissances car les méthodes, les livres sont surtout centrés sur la France et Paris. Donc, sur la culture francophone de France, la culture française, ils ont de bonnes connaissances. Mais sur la culture francophone d'autres pays, ils ont plutôt de mauvaises connaissances.

Quelles actions, avant que je n'arrive, ont été mises en place dans l'école pour travailler sur la culture francophone ?

Ici, on travaille sur des méthodes, en classe, mais pour la culture francophone, on avait le « jour de la francophonie ». Malheureusement, ça a été annulé l'année dernière mais on faisait des concours, des questions, des jeux, des présentations sur la culture francophone d'autres pays [que la France]. Et on invitait même des écoles de Bogotá pour participer. Ce qui a été difficile c'est que les écoles

annuleraient. Du coup, ça marchait pas parce que, je ne sais pas, soit on n'avait pas le droit ce jour là d'utiliser le Colisée ou surtout qu'on échange cette activité. Après, on a aussi le « festival de la gastronomie ». Chaque classe a un pays francophone et doit présenter des plats de ce pays. Et ça se centre surtout sur la gastronomie.

8. Penses-tu que mes interventions, en tant qu'assistante de français, ont eu une influence sur leur connaissance de la culture francophone ? Pourquoi ? Par quelles actions ?

Bien sûr ! Elles ont eu beaucoup d'incidence non seulement ici en classe mais aussi dans l'institution. Quand on arrive dans un pays, on représente une culture : la façon de s'habiller, la façon de manger, la façon de s'exprimer, ça fait partie de notre culture. Donc. Le fait de t'avoir ici à l'école, ça a beaucoup influencé les connaissances des élèves sur la culture française bien sûr, car tu es française, mais aussi sur la culture francophone, car tu ne t'es pas arrêtée à ta culture. Tu as parlé d'autres pays, d'autres endroits où on parle aussi le français.

Est-ce que tu penses à des actions ou des choses en particulier que j'ai faites qui leur auraient apporté plus de connaissances sur la francophonie ?

Oui, déjà l'initiative que tu as eu de faire des *kahoots* avec les *Once* par exemple. Tu leur as donné des pays francophones sur lesquels ils devaient créer des questions, faire des recherches d'informations. Tu as présenté des artistes en classe, tu as travaillé des chansons. Et je pense que tu connais aussi pas mal de choses et à chaque fois qu'ils te posaient des questions, tu ne t'arrêtais pas à parler seulement de la France, tu parlais aussi de la Belgique, des pays d'Afrique, du Canada.

Oui c'est vrai que j'ai toujours essayé d'ouvrir à autre chose que juste la France.

9. Penses-tu qu'actuellement, il y a un environnement francophone à l'Emilio ? Pourquoi ?

Oui, je pense que ça s'est amélioré depuis que tu as là. Je pense que maintenant les élèves peuvent dire qu'ils ont vraiment partagé avec une personne francophone, de naissance. Et qu'à partir des activités développées, comme le festival de la gastronomie dans lequel tu as participé aussi. Et à partir des jeux comme les *kahoots*, qu'on a fait avec les élèves, on a un milieu francophone plus remarquable à l'école.

10. Comment motives-tu tes élèves ados ?

J'essaie de chercher des ressources différentes, ça veut dire ne pas m'arrêter au livre, aux textes mais chercher des chansons, des vidéos, des documents audiovisuels. D'actualité et des sujets qui les attirent, adaptés à leur âge. Je parle souvent avec eux, même après la classe.

Si je vois qu'un élève n'a pas été motivé, n'a pas beaucoup participé, je cherche un échange avec l'élève pour savoir ce qui s'est passé.

Hum. Quoi d'autre ? Chercher une diversité de ressources qui ne s'arrête pas à l'écrit.

L'enseignante et le jeu

11. Utilises-tu des jeux en classe ?

J'aimais bien les jeux mais je les utilisais peu. Vraiment, je pense que j'ai manqué de connaissances des jeux. C'est quelque chose qui arrive en Amérique du sud,

parce qu'on n'est pas forcément dans la culture des jeux de société. Donc on est sur des jeux sportifs, sur des jeux traditionnels, mais jeux dans l'enseignement ou jeux de société entre amis, on n'en est pas trop là ! Donc avant, j'utilisais peu de jeux.

12. Quels sont les avantages du jeu en classe de langue, selon toi ?

Les jeux déjà, ça amuse les élèves. Ils sont habitués à jouer chez eux, tout le temps, avec l'ordinateur, leur téléphone, donc les jeux, tout de suite, ça leur parle. Ils sont motivés. Et, il y a une part de challenge entre eux : qui est le meilleur ? Qui va gagner ? Etc. Donc, la compétition, ça motive aussi beaucoup les élèves. Et le fait que l'activité, ce jour là, ce soit jeu : ça change la classe. C'est un peu différent des autres jours.

13. Et les limites ? Y a-t-il des situations où le jeu serait un barrage à l'apprentissage ?

Je ne pense pas que ce soit les jeux. Peut-être connaître les difficultés et adapter les sujets, car la matière « français » c'est par compétences mais aussi par sujets. Car parfois il a des sujets qui ne s'adaptent pas du tout au jeu. C'est peut-être une limite. Et aussi ne pas jouer pour passer le temps. Il faut didactiser le jeu en fonction de la classe et de l'objectif qu'on travaille.

Tout est dans la créativité. Je pense qu'il y a beaucoup à faire avec les jeux et que ça commence juste à *l'Emilio*. On a plein de choses à faire.

14. Penses-tu que le jeu peut permettre de découvrir la culture francophone, d'y avoir accès ? Et comment ?

Bien sûr. Je pense que l'activité, le projet de kahoots, qu'on a fait avec les élèves, est une façon claire que les jeux permettent d'avoir accès à la culture. Parce que les élèves ont été obligés d'aller chercher des informations par eux-même, pas seulement parce qu'ils devaient les connaître mais ils ont travaillé justement, sans savoir que l'objectif était qu'ils connaissent la culture francophone. Mais l'objectif était qu'ils créent un jeu pour la classe, pour le reste de la classe.

15. Penses-tu que le jeu peut influencer sur la motivation des élèves adolescents ?

Bien sûr, bien sûr ! Car comme je le disais avant, ils sont nés, ils ont été habitués à un monde dans lequel les jeux ont toujours été présents. Je veux dire, ils avaient accès aux tablettes, et leurs parents leur mettaient des jeux pour qu'ils apprennent un peu de français et d'anglais, surtout ici en Colombie. Et après, ils ont découvert par eux-même des jeux en ligne, que je ne connais même pas (rires). Mis je sais qu'ils parlent souvent des jeux qu'ils font. À chaque fois qu'ils ont du temps, ou qu'ils ont fini l'activité, ils me demandent toujours « Est-ce que je peux jouer avec mon téléphone ? » donc ils sont forcément motivés par le jeu. Et si tu intègres des jeux en classe, ça va leur parler plus que si tu parles seulement de la matière et seulement de faire une activité pour acquérir une habilité. Si tu le fais à travers les jeux, ils vont être forcément plus motivés.

16. Penses-tu utiliser davantage de jeux dans ta classe, suite à ce projet ?

Oui, ça c'est sûr.

L'enseignante et mon projet d'ingénierie pédagogique

17. Une meilleure connaissance des jeux français et créer des jeux, a-t-il permis à tes élèves de mieux connaître la culture francophone ?

Oui, bien sûr. Et surtout un accès significatif parce que une chose c'est de faire une lecture sur un pays et ils ont des trucs à mémoriser. Là, quand c'est partie d'eux, de chercher les informations, de choisir l'information qu'ils vont utiliser. Ça, ça crée une connaissance pour le reste de la vie. Donc forcément, ils ont beaucoup amélioré leurs connaissances en culture francophone.

18. Quel intérêt pédagogique vois-tu dans le fait de jouer à des quiz Kahoot ?

J'ai trouvé génial que tu aies su préparer un kahoot, un jeu, sur une lecture si lourde, sur un sujet aussi pointu, sur une lecture niveau C1, sur les insectes. Comment le transformer en jeu ? On dirait qu'on ne peut pas ! Mais là, tu es arrivée avec le kahoot. Le kahoot c'est génial et les élèves se sont pris au jeu. Ils ont joué avec le sujet et ont testé leurs connaissances sur le sujet, à travers un jeu. Donc ça a été génial, le fait de pouvoir adapter même un texte complexe à un jeu. De les faire s'engager. Tu voyais, ils étaient toujours motivés. « Est-ce qu'aujourd'hui on va faire kahoot ? Quand est-ce qu'on fait nos kahoots ? ». Donc, ça me semble une stratégie très intéressante, même pour une évaluation ou tester leur compréhension. Ou qu'ils les créent eux-même. C'est génial.

As-tu des remarques sur le projet, sur la culture ?

Je pense que ça a été un projet très enrichissant pour moi, en tant qu'enseignante, parce que parfois, on a une façon d'enseigner et on s'arrête à ce qu'on connaît. Ce n'est pas qu'on ne cherche pas mais on n'a pas toujours le temps. Il faut nourrir les idées de l'enseignant à partir des idées d'autres enseignants. Donc, je pense que là, tu nous as donné plein de stratégies et surtout à travers les jeux. Moi je trouve ça super parce que ça a changé mes classes et ça va les changer jusqu'à la fin de ma vie (rires).

Annexe 5 : Fiche « Caractéristiques des jeux étudiés »

Nom du jeu : _____

Matériel :

- pions dés
- plateau crayons
- cartes autre : _____

Matériau : bois plastique carton _____

Que rencontre-t-on dans le jeu ?

- imagination / jeu créatif
- des connaissances (ex : questions/réponses)
- de la tactique
- du hasard
- de la compétition
- de la coopération
- autre : _____

La « correction » est-elle présente ? Oui Non
Sous quelle forme ? _____

Thème :

- conjugaison vocabulaire
- raconter une histoire dessiner
- parler de soi autre : _____

Ce qui m'a plu dans ce jeu :

Ce que je n'ai pas aimé :

Quel jeu permet de travailler quoi ?

Vocabulaire	Face à Face Chutomot = Taboo Time's Up Petit Bac (= Stop) Brainstorming (trouver le plus de mots possible sur un thème donné) Devinettes / Charades / Rébus
Parler de soi	Jeu de l'oie
Conjugaison	Memory Questions-réponses Jeu de l'oie Dés Cartes Dixit : raconter une histoire à un temps donné
Raconter une histoire	Dixit Comment j'ai adopté un gnou Story Cubes
Culture générale	Trivial Pursuit Questions-réponses Devinettes
Dessiner / vocabulaire	Pictionnary Duplik
Orthographe	Face à face (initiale du mot) Petit Bac (initiale du mot qui doit commencer par la lettre demandée)

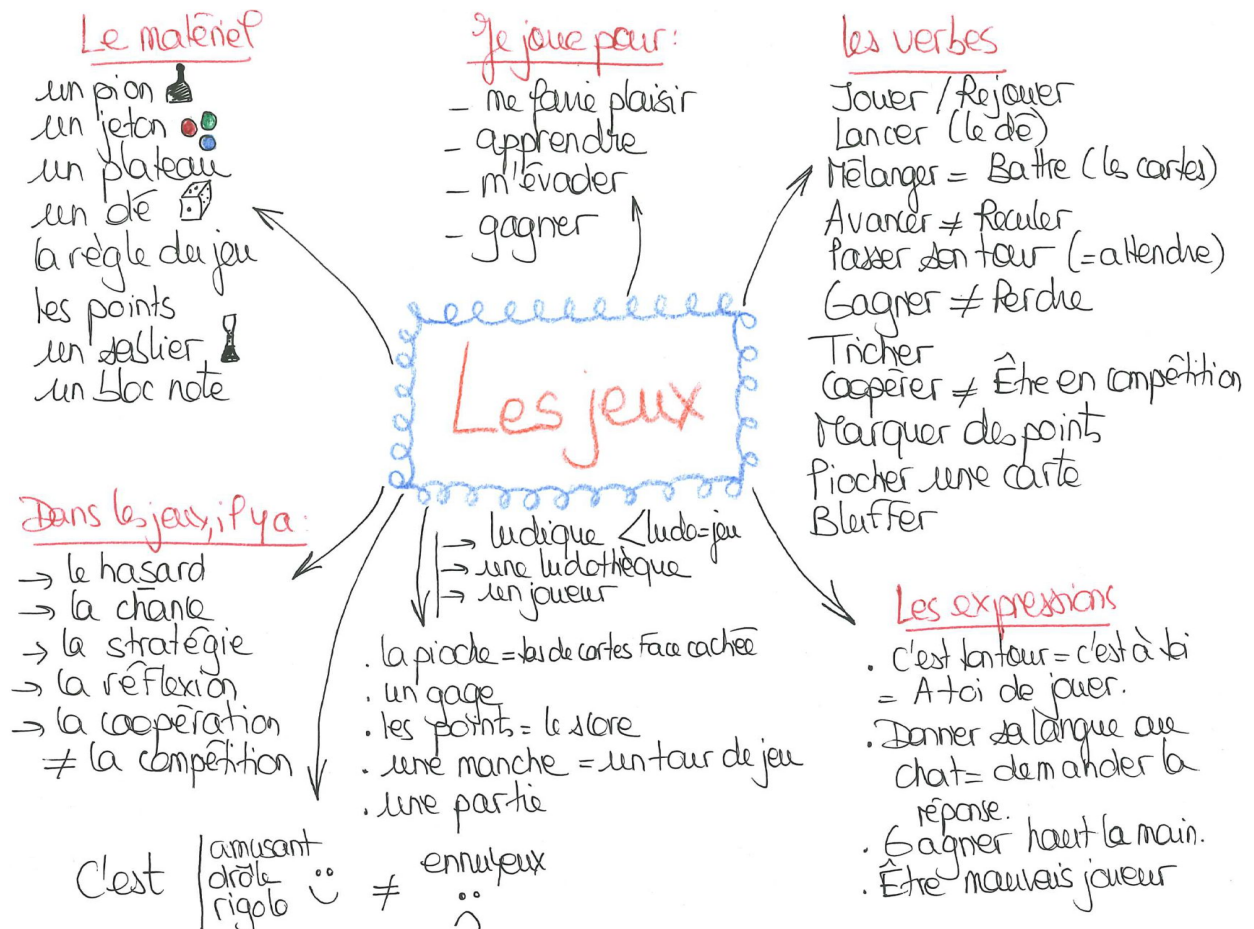
Lors de la création des jeux, penser à :

- Pas de cartes transparentes ! Sinon, on peut tricher !
- Prévoir du matériel solide (carton, bois, etc.)
- Système d'autocorrection : le joueur doit savoir s'il a la bonne réponse.
- Ne pas gagner ou perdre trop facilement ! Le jeu ne doit être ni trop simple, ni trop complexe
- Système de comptage des points : pions, bloc note, etc.
- Faire un jeu amusant !

Annexe 6 : Lexique en lien avec les jeux

Le jeu dans les expressions françaises			
Que signifient ces expressions françaises ?			
Donner sa langue au chat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ne pas aimer perdre
Les dés sont pipés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Demander la réponse car on ne la connaît pas
Les dés sont jetés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	C'est à ton tour
Être mauvais joueur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Il y a tromperie / tricherie
A toi de jouer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Avec beaucoup de points d'avance
Gagner haut la main	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	La décision est prise, on ne peut rien changer
C'est un jeu d'enfant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tu triches, ce n'est pas dans les règles!
Ce n'est pas du jeu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mettre en œuvre toutes ses ressources pour réussir
D'entrée de jeu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Prendre le parti de qqun, aller dans son sens
Entrer dans le jeu de quelqu'un	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Risquer quelque chose (par exemple: sa vie)
Faire le grand jeu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dès le début
Mettre quelque chose en jeu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	C'est facile. Il n'y a pas de difficulté.

Carte mentale du lexique des jeux (à créer avec les apprenants) :



Annexe 8 : Entretien de M. S., Directeur de l'Emilio Valenzuela

Transcription de l'entretien de M. S., Directeur de l'Emilio Valenzuela
31 mai 2019 – 7 min 10 d'enregistrement

Louise : Desde hace cuánto tiempo eres rector del Emilio Valenzuela ?

M. S. : 16 años.

16 años ! Wahou. Un montón.

Cúal es tu visión de la enseñanza del francés para el colegio ?

Considero que los estudiantes aprendan el francés les abre un mundo muy grande. Teniendo en cuenta las políticas y las facilidades de los países de hablar francés.

Además del inglés y de otros idiomas ?

Además del inglés y de otros idiomas. Normalmente, los países que hablan francés nos hablan inglés. (rires)

Es verdad !

Y los que hablan inglés no hablan francés ! A excepción de Canadá.

Qué cambios notaste en el colegio desde la presencia de una asistente de francés ? Ya que sé que soy la primera asistente acá, en un colegio.

Creo que han ido 3 cosas muy importantes. La primera : un ideal de criterio de los profesores de francés, hacia la enseñanza del idioma y hacia el deseo de hacerlo de una manera adecuada y en beneficio del estudiante.

Para mejorarse, quieres decir ?

Para mejorar la enseñanza para que el aprendizaje mejore y darle más seriedad.

Y la presencia tuya hizo que Francia estuviera presente. Y cuando hay presencia externa, con una responsabilidad y con una autoridad como la tuya, los profesores sienten que tienen mucho más valor y que tienen mucho más sentido los esfuerzos que están haciendo. Esa es una.

La segunda : creo que creaste mucha confianza en las personas que están vinculadas con el proceso porque ven que el deseo del colegio y el objetivo del colegio es serio.

Y la tercera : refuerza uno de los grandes retos que tenemos como institución. Y los estudiantes vean que el francés, pero en general los idiomas, como algo de mayor relevancia, importancia, que lo que veían antes. Porque antes, los idiomas, para el estudiante en Colombia, eran rellenar. Una forma de completar las horas de clase para tenerlo en el colegio. Pero no tenía, digamos, mucha utilidad. O sentido. Ahora, ven que se abren las puertas y que se abre el mundo. Dando mucho más seriedad a este proceso.

Se dan cuenta de que realmente sirve para comunicar ...

Eso es.

Te parece que logramos a crear un medio ambiente francófono en el colegio ? O que lo estamos procesando ?

Yo pienso que hemos mejorado mucho y pienso que los estudiantes tuvieron la posibilidad y la oportunidad de comunicarse mucho más, utilizando el idioma. Y gracias al compromiso que hiciste contigo mismo y con el colegio de utilizar el francés en todo momento. Y eso también ayudó a querer utilizar el francés. Si tú me dices que se habla más el francés ahora, que antes, yo diría que 30%-40% más que lo que teníamos.

Ahora la gente me contesta en francés. Yo intenté hablar lo máximo en francés, y con todos.

Sí, en francés.

Y qué tal la cultura francófona ? Los estudiantes tienen más conocimientos sobre esta cultura ?

Yo pienso que sí, que saben más de Francia y quieren conocer más de Francia. Seguramente falta mucho por avanzar todavía y seguramente no serán todos los que aprovechen o tengan ese deseo. Pero pienso que los estudiantes de décimo cuando van a escoger el idioma, si se van por el francés es porque tienen claro que están interesados. Quieren ir a conocer. Quien de pronto ve la oportunidad de estudiar allá y ya se comunican con mayor facilidad y con mayor número de personas.

Van a repetir la experiencia de un asistente de francés para el próximo año ...

Yo pienso que tenemos que seguir con ese esfuerzo y ese intento. El colegio está con un nuevo plan estratégico para los 5 próximos años. Es internacionalizarlo, pero con certificaciones. No es solamente enseñando el idioma sino haciendo presencia y tener un reconocimiento de los diferentes agregados o persona encargada de ver que institución está promoviendo su cultura y certifiquen que hacemos el esfuerzo y que tenemos un programa que permite a sus estudiantes. Pienso que el francés, por tener la mayor cantidad de países a los que puede ser útil y la colonia más grande existe fuera de América, para mí. Y como tiene mayor intensidad en el colegio espero que estemos uno de los primeros colegios en lograrse esa certificación [FrancÉducation] y seguiremos con otros ...

Muchísimas gracias por darme un poquito de tu tiempo.

Traduction en français :

Louise : Depuis combien de temps es-tu directeur de l'Emilio Valenzuela ?

M. S. : 16 ans

16 ans. Wahou ! Ça fait longtemps !

Quelle est ta vision de l'enseignement du français pour l'école ?

Je considère que apprendre le français ouvre un monde plus grand aux étudiants. Prenant en compte les politiques et les facilités des pays qui parlent français.

En plus de l'anglais et d'autres langues ?

En plus de l'anglais et d'autres langues. Normalement, les pays francophones ne parlent pas anglais. (rires)

C'est vrai !

Et les pays anglophones en parlent pas français. A l'exception du Canada.

Quels changements as-tu noté dans l'école depuis la présence d'une assistante de français ? Étant donné que je sais que je suis la première assistante ici, en Colombie, dans un établissement secondaire.

Je crois qu'il y a 3 choses importantes. La première : un idéal de critères pour les professeurs de français, pour l'enseignement de la langue et jusqu'au souhait de le faire d'une manière adéquate et en faveur de l'étudiant.

Pour s'améliorer, tu veux dire ?

Oui, pour améliorer l'enseignement pour que l'apprentissage s'améliore et lui donner plus de sérieux.

Et ta présence a fait que la France a été présente dans l'école. Et quand il y a une présence externe, avec une responsabilité et une autorité comme la tienne, les professeurs sentent qu'ils ont beaucoup de valeur et que les efforts qu'ils sont en train de faire ont plus de sens. Ça c'est la première [chose importante].

La seconde : je crois que tu as créé beaucoup de confiance avec les personnes en lien avec le processus [d'apprentissage du français] parce qu'ils voient que le souhait et l'objectif de l'*Emilio* sont sérieux.

Et la troisième : ta présence renforce un des grands défis que nous avons en tant qu'institution. Et les étudiants voient le français, mais les langues en général, comme quelque chose de plus pertinent et de plus important que ce qu'ils pensaient auparavant. Parce que avant, pour l'étudiant colombien, les langues servaient juste à remplir son emploi du temps. Mais il n'y avait pas beaucoup d'utilité., ou de sens. Maintenant, ils voient que des portes et un monde s'ouvrent à eux, donnant ainsi plus de sérieux au processus [d'enseignement/apprentissage du français].

Ils se rendent compte que les langues servent vraiment à communiquer ?

C'est ça.

Penses-tu que nous avons réussi à créer un environnement francophone dans l'école ?

Où que nous sommes en train de le réaliser ?

Je pense qu'on s'est beaucoup amélioré et aussi que les étudiants ont eu la possibilité et l'opportunité de communiquer davantage, en utilisant la langue. Et cela grâce à l'engagement que tu as eu avec toi-même, mais aussi avec l'école, d'utiliser le français le plus possible. Et cela aussi a permis à leur donner envie de vouloir utiliser le français. Si tu me dis qu'on parle davantage le français aujourd'hui qu'auparavant, je dirai 30 à 40 % de plus.

Oui, maintenant on me répond en français. J'ai essayé de parler le plus possible en français, et au plus grand nombre.

Oui en français.

Et que penses-tu de la culture francophone ? A ton avis, les étudiants ont plus de connaissances sur cette culture ?

Je crois que oui. Ils ont plus de connaissances sur la France et voudraient plus la connaître. Sûrement qu'il manque encore beaucoup pour avancer et tous les élèves n'ont pas ce souhait ou en profite pas de l'occasion. Mais je pense que les étudiants de *décimo*, s'ils choisissent le français quand ils devront choisir une nouvelle langue, ils le feront parce qu'ils sont réellement intéressés. Qu'ils voudront mieux la connaître. Qu'ils verront l'opportunité d'aller étudier là bas. Ils communiquent déjà avec beaucoup plus de facilité et avec beaucoup plus d'interlocuteurs.

Vous allez renouveler l'expérience d'accueillir un assistant de français l'année prochaine ...

Je crois que nous devons continuer nos efforts et aller dans ce sens. L'école est en train de mettre en place un nouveau plan stratégique pour les 5 prochaines années. L'idée est de l'internationaliser, mais avec des labels. Il ne s'agit pas seulement de l'enseignement des langues mais d'être présent et d'avoir une reconnaissance par les différentes personnes chargées [des processus de labellisation] de voir quelle institution promeut sa culture [francophone] et qu'elle certifie que nous faisons des efforts et que nous avons un programme pour nos étudiants.

Je pense que le français, pour avoir le plus grand nombre de pays qui le parle, peut être utile et une grande colonie existe hors des Amériques. Et comme le français a pris beaucoup d'importance dans l'école, j'espère que nous serons le premier établissement à obtenir le label [FrancÉducation] et nous continuerons avec d'autres ...

Merci beaucoup de m'avoir accordé un peu de ton temps.

Annexe 9 : Questionnaire final élève (Google Form)

Questionnaire Once "Les jeux, la culture & moi"

Merci de prendre le temps de répondre à ce questionnaire. Il va m'aider pour mon mémoire de Master :)

*Obligatoire

1. Age : *

Une seule réponse possible.

- 15 ans
- 16 ans
- 17 ans
- 18 ans
- 19 ans

2. Sexe : *

Une seule réponse possible.

- Masculin
- Féminin

3. J'apprends le français depuis ? *

Une seule réponse possible.

- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans
- 6 ans
- 7 ans

8. Dans les jeux, j'aime ? *

Plusieurs réponses possibles.

- la stratégie
- le hasard
- les gages
- qu'il soit rapide
- que les parties soient longues
- qu'il soit drôle
- la compétition
- la coopération
- tester mes connaissances
- apprendre de nouvelles choses
- Autre : _____

9. Dans les jeux, je n'aime pas ? *

Plusieurs réponses possibles.

- la compétition
- la coopération
- le hasard
- la stratégie
- les gages
- perdre
- que les parties soient trop longues
- les parties trop courtes
- tester mes connaissances
- apprendre de nouvelles choses
- Autre : _____

Les jeux en classe de français

10. As-tu aimé apprendre le français avec des jeux ? *

Une seule réponse possible.

- Oui, beaucoup
- Oui, un peu
- Bof
- Non

11. Pourquoi ? *

4. Quelles sont les difficultés en français ? (plusieurs choix possibles) *

Plusieurs réponses possibles.

- Parler
- Comprendre
- Lire
- Ecrire
- J'ai peur de m'exprimer
- Je manque de vocabulaire
- La conjugaison
- La prononciation
- La grammaire (comment se construit la phrase, les connecteurs, etc.)
- Je n'ai aucune difficulté !
- Autre : _____

Moi & les jeux

5. Mes jeux préférés sont : *

6. Je joue avec ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Mes parents
- Mes amis
- Mes frères et sœurs
- Autre : _____

7. Je joue pour ? *

Plusieurs réponses possibles.

- le plaisir
- m'amuser
- coopérer
- gagner
- apprendre
- m'évader
- être quelqu'un d'autre le temps du jeu
- Autre : _____

12. As-tu aimé créer des jeux ? *

Une seule réponse possible.

- Oui, beaucoup
- Oui, un peu
- Bof
- Non

13. Pourquoi ? *

14. Penses-tu mieux apprendre le français avec des jeux ? *

Une seule réponse possible.

- Oui, beaucoup
- Oui, un peu
- Bof
- Non

15. Pourquoi ? *

16. Qu'as-tu appris en Once, avec Louïse, l'assistante de français ? *

La culture francophone

17. Pour moi, la culture francophone n'est ... *

18. As-tu appris de nouvelles connaissances sur la culture francophone avec Louise ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Pas vraiment
 Non
 Autre : _____

19. Si oui, qu'as-tu appris de nouveau ?

20. Qu'est-ce qui t'a étonné dans la culture francophone ? *

21. Quelles sont les 3 activités qui t'ont le plus plu ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Jouer à des jeux déjà existants (ex : Story Cubes)
 Créer des jeux
 Faire jouer les élèves de l'Emilio (par exemple, le jour de la francophonie)
 Créer un quiz Kahoot
 Jouer à des quiz Kahoot
 Découvrir un aspect de la culture francophone en classe à l'aide d'une vidéo ou d'une discussion (ex : Pâques, le 1er avril, etc.)
 Discuter des différences culturelles entre France et Colombie
 Autre : _____

22. Quelles sont les 3 activités qui t'ont le plus apporté de connaissances sur la culture francophone ? *

Plusieurs réponses possibles.

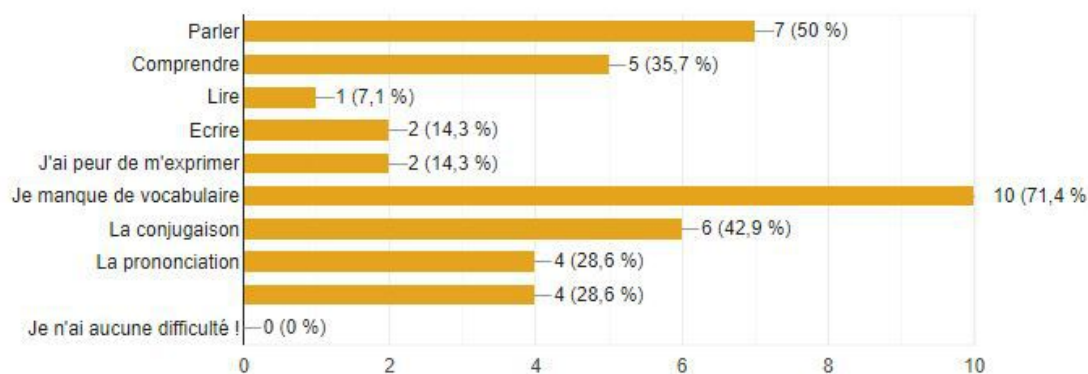
- Jouer à des jeux déjà existants
 Créer des jeux
 Faire jouer les élèves de l'Emilio (par exemple, le jour de la francophonie)
 Faire des recherches pour créer un quiz Kahoot sur un thème en lien avec la francophonie
 Jouer à des quiz Kahoot sur des thèmes en lien avec la francophonie
 Découvrir un aspect de la culture francophone en classe (ex : Pâques, le 1er avril, etc.)
 Lire les messages ou regarder les vidéos, sur un aspect de la culture francophone, que Louise a déposé sur le groupe Whatsapp (ex : Chandeleur, 1er avril, etc.)
 Discuter des différences culturelles entre la France et la Colombie
 Autre : _____

Fourni par


Annexe 10 : Résultats du questionnaire final 29/05/2019

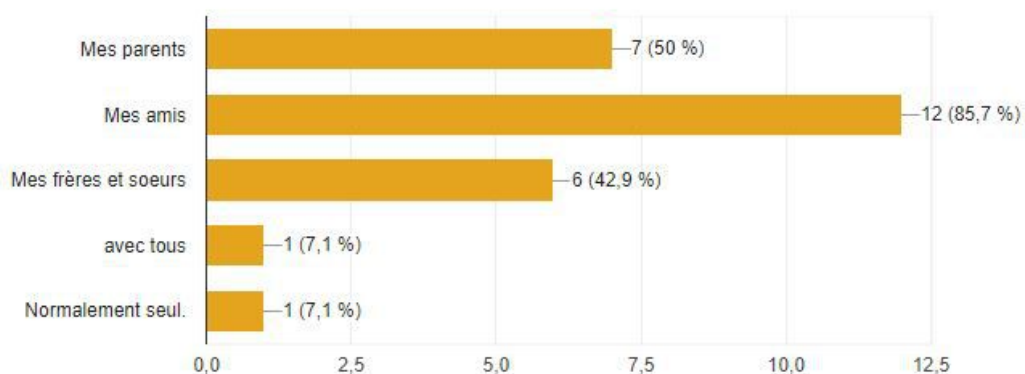
Quelles sont tes difficultés en français ? (plusieurs choix possibles)

14 réponses



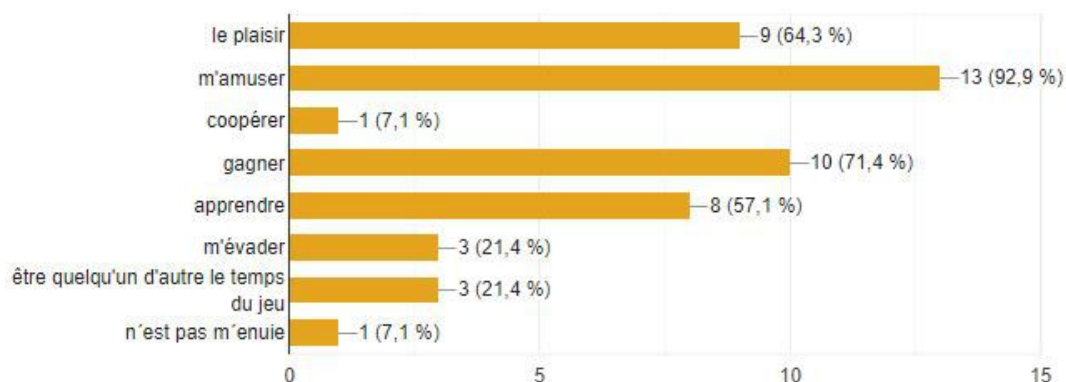
Je joue avec

14 réponses



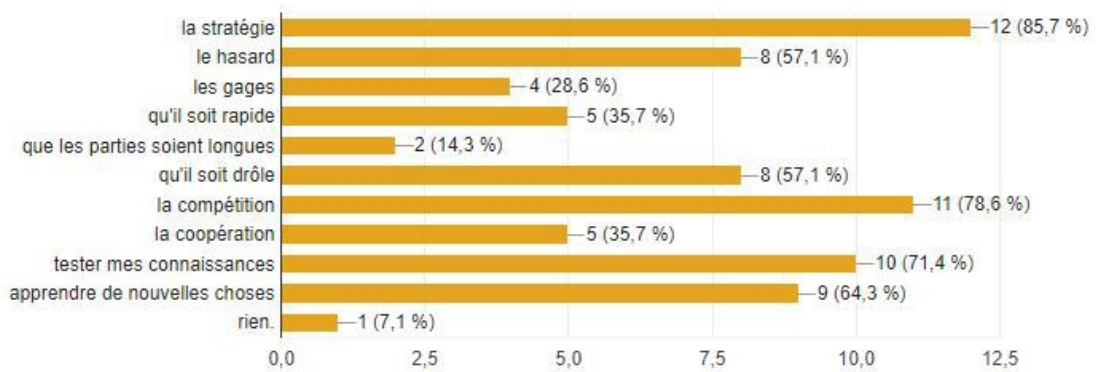
Je joue pour

14 réponses



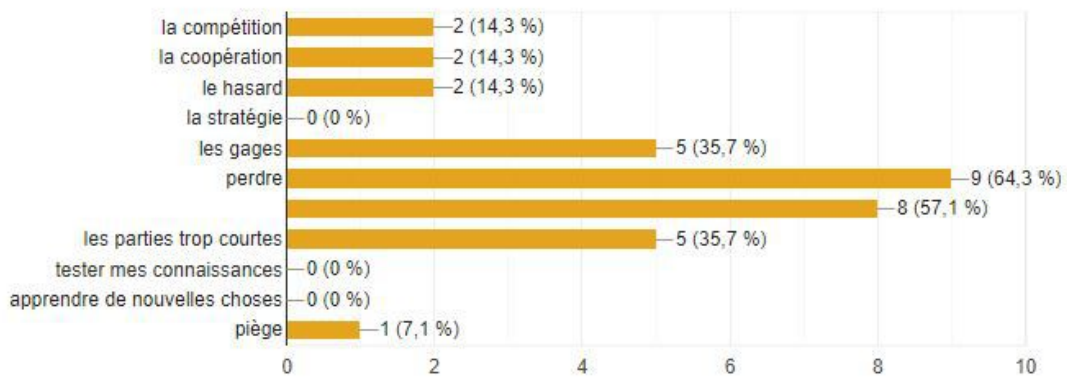
Dans les jeux, j'aime

14 réponses



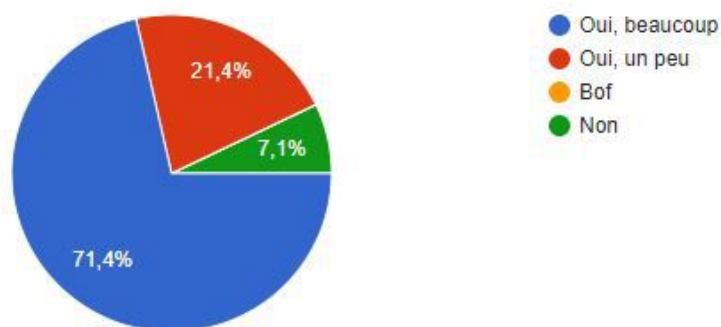
Dans les jeux, je n'aime pas

14 réponses



As-tu aimé apprendre le français avec des jeux ?

14 réponses



As-tu aimé apprendre le français avec des jeux ? Pourquoi ?

Car est un forme difference d'apprendre

Car est un facon très différent et drole

c'est ennuyé

Car ils m'aide a apprende de nouvelles choses de maniere amusant

attire ma attention pour apprendre

c'est une facon très amusant et didactique pour apprendre

car c'est un façon amusant pour apprendre sans un classe magistral

parce que cela rend la classe active et non monotone

Parce-que c'est plus facile comprendre et apprendre les sujets que les jeux travaillent.

J'aime jouer et apprendre c'est pas mal.

J'ai appris des connaissances (culture française, conjugaisons des verbes, plus de vocabulaire nouveau, grammaire) en train de m'amuser vers les jeux.

c'est meilleur et de cette maniere je suis capable de apprendre pendant que je m'amuse

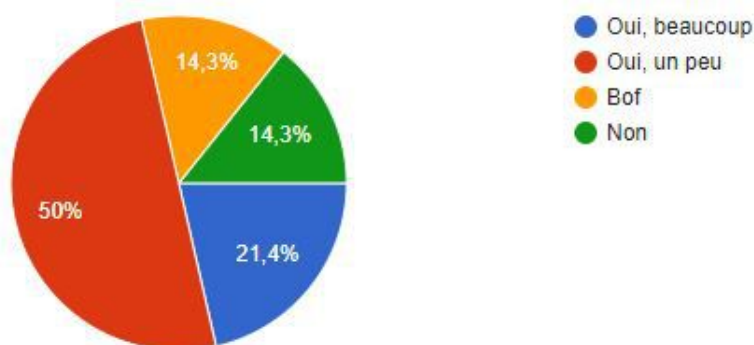
Car est plus amusant de apprendre de cet maniere et comme je suis entrain de m'amuser je retien

ce que j'ai apprendre

c'est la meilleure facon d'apprendre

As-tu aimé créer des jeux ?

14 réponses



As-tu aimé créer des jeux ? Pourquoi ?

Car je peux imaginer beaucoup d'idées et un formme difference d'apprendre

Parce-que je peux prendre choses de jeux différents

ce n'était pas très amusant

car est complique

il faut etre creative

pour practiquer mes competences

je préfère jouer

parce qu'ils vous donnent un air de dynamisme

Car Je pense qu'est plus amusant seulement jouer.

Je prefere de les jouer.

Tout à coup, il a été un peu ennoyant créer un jeu sans l'expérience d'créer. Par contre, vers la création du jeu avec l'aide de mes amis, j'ai trouvé mon expérience gratifiant car le but de mon jeu est d'aider la génération emiliste à améliorer en français; cela me fait penser au temps que j'ai été petit

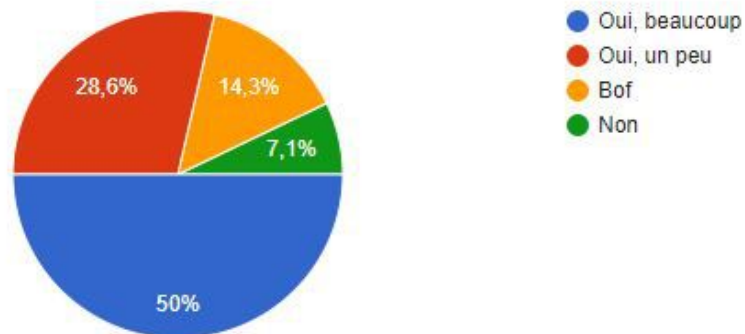
ce peut profiter ma creativité

Car quelque fois est tres estressant

j'aime plus jouer que de créer des jeux

Penses-tu mieux apprendre le français avec des jeux ?

14 réponses



Penses-tu mieux apprendre le français en jouant ? Pourquoi ?

Car pour les personnes est plus facile et rapide qu'apprendre d'un forme normal

Car l'opportunité est différent mais l'attention est très important pour apprendre ce n'est pas estressant

Car il est seulement amusant.

j'ai besoin de me concentrer

pour practiquer

Car c'est un espace où s'apprendre beaucoup de vocabulaire un peu moins formel

parce que si vous aimez apprendre quelque chose tu l'apprendras plus vite

Puisque il y a eu beaucoup de sujets que j'ai travaillé et que je devais améliorer.

Il y a pas de difference a mon avis.

C'est essential l'apprentissage de soi même seul

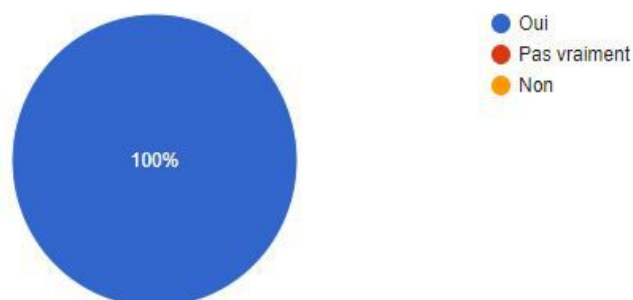
L'apprendre avec seulement theorie est fastidieux

Car comme je m'amuse je apprendre plus

parce que c'est une forme divertissante pour apprendre

As-tu appris de nouvelles connaissances sur la culture francophone avec Louise ?

14 réponses



Qu'as-tu appris avec Louise, l'assistante de français, cette année ?

beaucoup de phrase difference ou autochtone que je ne connu pas, aussi comprendre comme je doit faire pour l'examen et les aides pour faciliter mon comprehension dans les jours
Que nous pouvons apprendre le francais de un facon drole et différent pour developper les competences de écrire, lire, parler et écouter
culture

A conjuguer, et plus des choses
bien sure, elle est trop aimable
connaissance et culture

Vocabulaire, expressions, tips pour l'examen, sur la culture française
la prononciation correcte des mots et des concepts

J'ai appris avec Louise beaucoup de vocabulaire, expressions, culture, tips pour l'examen.

J'ai amélioré mon niveau de francais beacoup. Aussi j'ai appris comment creer des kahoots.

J'ai appris plusieurs des choses de la culture francaise

J'ai mieux compris la culture francophone avec la creation de relations de l'amitie

Apprendre d'une manière plus amusante, des choses de culture française et pouvoir me développer avec un étranger de langue que j'apprends.

La prononciation correcte des mots et des concepts

Pour moi, la culture francophone, c'est ...

très organisé, chic, liberte

plein de diversité

libertad de expresion

elegante

interessant, amusant

a melange d'habitudes très organisés

Intéressant, organisé, élégant,

très cultivé et éduqué

diversité et passion.

Tres interesant et curieux. Aussi j'en le trouve attractif.

Révolution, libération, historire

amour, nourriture et perspective

est tres chic, tres organise

comme le monde devrait de adopter la vie

Qu'as-tu appris de nouveau sur la culture francophone, avec Louise ?

Le poisson d'avril

Comme c'est la vie en europe

mots nouveau, jour important dans France

Le poison d'avril, l'organisation des villes et quelques jeux classiques

Sur la france, comme les statistiques et cela.

plein des habitudes francophones

l'organization des villes, quelques jeux classiques

La façon de vie, traditions, expressions

aliments typiques, mode de vie, etc.

J'ai appris de différent cultures comme de Quebec, ses traditions et les choses que chacun a.

J'ai appris becaucoup des donnes curieux en concernant la culture francophone.

J'ai appris sur la région où Louise habite: Grenoble. Or, j'ai appris des mots parlé de la France

le fromage AOP, musique, filmes et cotidianite

a me comuniquer avec une francaise

Qu'est-ce qui t'a étonné de la culture francophone ?

l'organisation, les jours importan

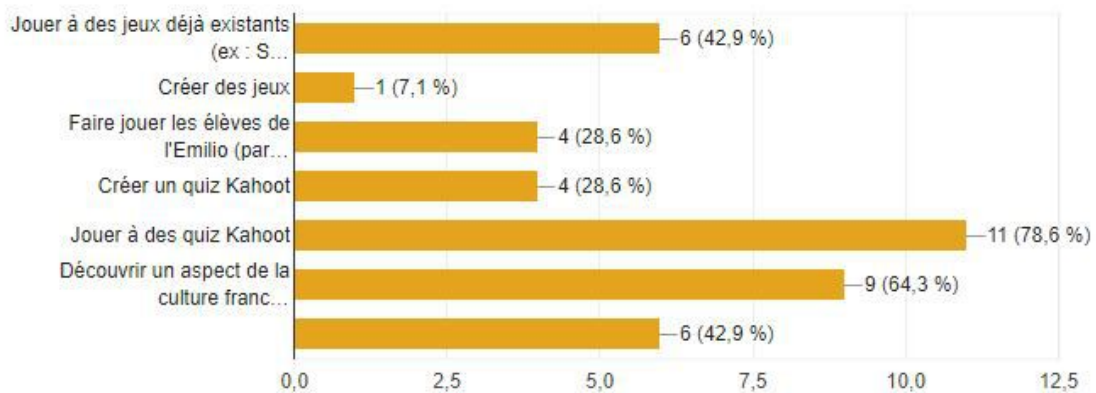
Comme est de différent selon la culture ou location

rien

Le baguette
 c'était si interessant
 le pensament aussi et leurs habitudes
 les traditions et les célébrations
 son humeur si particulière
 La diversité et la facilité de connaître beaucoup de cultures à partir d'une langue.
 La liberté
 Les grandes differences entre l'estructure éducatif de mon pays et de la France
 la nourriture
 comme ils sont tres gentille et avec beacoup de organisation
 tu es originale

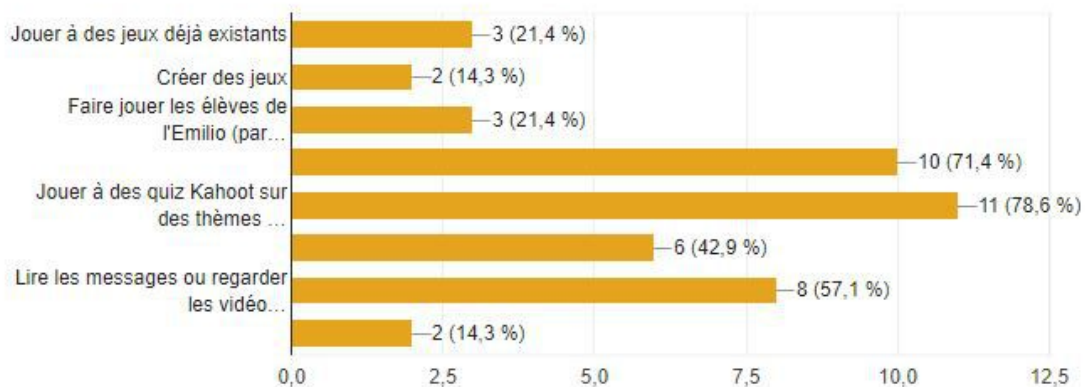
Quelles sont les 3 activités qui t'ont le plus plu ?

14 réponses



Quelles sont les 3 activités qui t'ont le plus apporté de connaissances sur la culture francophone ?

14 réponses



Annexe 11 : Relevé des mots de la séance bilan « Pour moi la culture francophone c'est ... »

Liste des mots recueillis lors de la séance bilan (tels qu'ils ont été écrits)

liberté d'expression	rempli de histoire	globe terrestre	fromage (AOP) vin baguette escargots	FFF (fédération française de football)	fleurs
droits de l'Homme	guerres / WW1 & WW2 (guerres mondiales)	langue française + bulles avec des mots français (bonjour !, merci !, mon cheum, oh là là, octante)	chef cuisinier	France	cigarette vapoteurs
la grève	colonisation	culture : je suis africaine, je suis québécois, je suis française et nous parlons français	amour	oh la la + dessins verre de vin marinière béret	calme
respect des autres	Napoléon	l'identité	élégance		développement / organization
	révolution				

Annexe 12 : Grille d'évaluation des apprenants

Critères d'évaluation de mon jeu

Mon jeu permet de travailler une ou plusieurs compétences en français (production orale, culture, grammaire, etc.)	0	0,5	1
Il est adapté au niveau des joueurs : ni trop simple, ni trop complexe	0	0,5	1
Il est esthétique (couleur, dessin, pas transparent, etc.)	0	0,5	1
Il est amusant	0	0,5	1
On peut y rejouer plusieurs fois (rejouabilité)	0	0,5	1
Il y a un système de correction (réponses, code couleur, etc.)	0	0,5	1
Il y a un système de comptage des points	0	0,5	1
La règle du jeu			
Il y a tous les éléments caractéristiques de la règle : nom du jeu, but, matériel, déroulement	0	0,5	1
Le but du jeu est clair : on sait comment gagner	0	0,5	1
Le déroulement du jeu est clair : les étapes sont précises	0	0,5	1
Les verbes sont au présent / à l'impératif ou à l'infinitif	0	0,5	1
J'ai utilisé la 2ème ou la 3ème personne du pluriel (vous / ils) ou l'infinitif	0	0,5	1
Mon implication			
Je me suis investi(e) dans le groupe tout au long de la création du jeu	0	0,5	1
J'ai présenté mon jeu, aux élèves de l'école, lors de la semaine de la francophonie	0	0,5	1
TOTAL	/ 14 = /5		

Le modèle de carte conçu par les élèves



- violet : culture (art, cinéma, etc.)
- rose : langue française (grammaire, conjugaison)
- orange : gastronomie
- vert : vocabulaire
- bleu : francophonie
- jaune : personnes francophones célèbres



Annexe 14 : Séquence pédagogique

En amont : Recueil des besoins des enseignants de l'école

Avant de commencer le projet avec les élèves, et pour répondre à la commande de l'institution, j'ai fait un sondage pour demander aux enseignants quels sont leurs besoins en termes de jeux pédagogiques / thèmes / points linguistiques (grammaire, conjugaison, vocabulaire, etc.).

Réponses :

- favoriser la production orale des apprenants
- tous les temps (passé composé, présent, futur)
- participes passés irréguliers
- vocabulaire des animaux, des couleurs, de l'école,
- thèmes culturels

SÉANCE 1 : Recueil des représentations

Présentation du projet aux élèves:

- Création de jeux pour l'école → ludothèque avec jeux « en dur » qui vont durer dans le temps
- Tout le processus de création : réflexion / conception / écriture de la règle / nom du jeu + slogan / créer boîte de rangement / animer le jeu
- Élèves les plus âgés, meilleur niveau de français de l'école, motivés car choix de continuer l'apprentissage du français en *Once*.

Recueil des représentation sur les jeux (entretien collectif):

- Quels jeux connaissez-vous ? A quoi jouez-vous ?
- Avec qui jouez-vous ?
- Pensez-vous que les adultes peuvent jouer ?
- Qu'aimez-vous dans les jeux ?
- Que n'aimez-vous pas ?

Présentation de jeux français :

Connaissez-vous des jeux traditionnels français ?

Présentation de jeux traditionnels exploitables en cours de FLE car avec un intérêt pédagogique

→ pour leur donner ensuite des idées de jeux à créer. Car "on ne crée pas à partir de rien"

- **Trivial pursuit** : jeu de questions-réponses (connaissances pures / culture générale)
- **Petit Bac** : jeu de vocabulaire + orthographe (initiale du mot)
- **Pictionary** : jeu de dessin qui permet de travailler le vocabulaire
- **Qui est-ce ?** jeu de déduction qui permet de travailler le vocabulaire de l'apparence physique

- **Time's Up** : faire deviner des mots de différentes manières : comme on le souhaite, puis en un mot et enfin en mimant
- **Taboo** : jeu de vocabulaire qui travaille les synonymes (décrire un mot sans dire les mots interdits)
- **Memory** : appariement
- **Face à face** : associer 2 images (tel des dominos) si elles ont la même initiale. Travail sur le vocabulaire et l'orthographe
- **Duplik** : jeu qui permet de travailler sur le vocabulaire spatial. Un A dicte ce que les autres doivent dessiner, en décrivant l'image qu'il a devant les yeux. Les autres marquent des points s'ils ont dessinés ce qui est attendu
- **Jeu de l'oie** : on doit réaliser ce qui est inscrit sur la case sur laquelle on tombe. Permet de travailler la conjugaison, la présentation, etc. + compter jusqu'à 6
- **Story cubes** : raconter une histoire avec les dessins qui apparaissent sur les dés

SÉANCES 2 : Jouer et lister les caractéristiques des jeux

Lors de cette séance, les A vont tester des jeux et lister leurs caractéristiques (matériel, matériau, mécanique de jeu, présence d'une correction pour valiser des réponses, thème) en étant guidés par une fiche (annexe 5).

J'ai apporté que j'ai conçus ou que je détourne pour qu'ils aient une exploitation pédagogique possible. Les A qui le souhaitent vont aussi apporter les leurs.

Ils devront aussi donner leur avis sur ce qui leur a plu ou déplu.

→ Les apprenants n'étant pas experts en création de jeux pédagogiques, l'idée est de les amener à réfléchir aux mécaniques des jeux et ce qu'ils permettent de travailler (en lien avec l'apprentissage du français : langue et culture). Faire une liste des types de jeux qui existent et leurs caractéristiques leur permettra ensuite de faire un lien entre des jeux désormais connus et une exploitation pédagogique possible.

Cette séance se termine par une mise en commun où chaque groupe explique quels jeux il a testé, ce qu'ils permettent de travailler, le matériel présent, y a-t-il besoin de valider des réponses et si oui, comment ? + ce qui leur a plu/déplu

SÉANCE 3 : Vocabulaire des jeux et expressions françaises en lien avec les jeux

Questionnaire "Moi & le jeu" (cf. annexe 3)

Chaque élève répond individuellement au questionnaire que j'ai préparé pour connaître leur rapport aux jeux (en dehors du cadre scolaire mais aussi à l'école) → évaluation diagnostique sur leurs représentations.

C'est l'occasion pour eux de me demander du vocabulaire : jeu de société, tricher, etc.

Carte mentale construite avec les élèves (Annexe 6)

→ possibilité de donner les thèmes des différentes catégories pour les aider à classer les mots

Fiche élève sur les expressions françaises en lien avec le jeu (Annexe 6)

SÉANCES 4 & 5 : Conception des prototypes de jeux

Dans cette séance, les A vont devoir réfléchir à quels jeux créer pour permettre de travailler le thème qu'ils ont choisi parmi ceux mentionnés par les enseignants, en amont de ce projet.

Exemple : un enseignant a besoin d'un jeu sur les participes passés irréguliers.

Quel jeu peut-on mettre en place ? → memory = jeu d'appariement

Pour cela, les A vont faire appel à leur créativité et leur imagination, mais aussi aux jeux qu'ils connaissent déjà, et ceux testés en classe (cf. fiche préalablement remplie de la séance 3)

Les A vont créer leur prototype de jeu, par groupe de 2 ou 3. Les échanges au sein de groupe se font en français.

Matériel : papier, feutre, crayon de papier, colle, ciseaux,

→ Quel type de jeu peut-on créer en fonction du thème choisi ? De quel matériel avons-nous besoin ? Répartition des tâches au sein de groupe : qui fait quoi ?

Exemple du jeu de questions-réponses :

Modèle de jeu : Trivial Pursuit

Matériel : plateau, cartes questions-réponses (au moins une vingtaine), dé à 6 faces, pions, camemberts (un par couleur de question)

Catégories des cartes (en lien avec la langue française et la culture francophone) :

- Culture (art, cinéma, histoire)
- Langue française (conjugaison, grammaire)
- Vocabulaire --> questions sur synonymes, antonymes, rébus, devinette, charade, etc.
- Francophonie
- Gastronomie
- Personnes francophones célèbres (sport, culture, sciences, etc.)

Écrire les questions en lien avec les 6 thèmes des cartes + réponses

- une seule réponse possible
- questions adaptées aux élèves de l'école (plus jeunes et d'un niveau moins élevé)
- en lien avec le thème

Concevoir le modèle de carte :

Les A font des propositions de modèles de cartes

Ensemble, on choisit les critères qui nous plaisent le plus, pour créer un modèle de carte original et créatif :

- recto/verso
- cadre aux couleurs de l'*Emilio* → rouge et noir
- 6 icônes : un par thème + une couleur associée
- logo : avec l'initiale de l'établissement (EV)

Réfléchir au **nom du jeu** : chaque élève propose un nom puis on vote → il s'appellera « Devine pour conquérir »

SÉANCE 6 : Phase de test

A cette étape du processus, l'idée est de tester les jeux préalablement créés pour voir ce qui fonctionne et ce qu'il faut améliorer.

Cette phase constitue une co-évaluation par les pairs.

Chaque groupe, va présenter son jeu à ses camarades, qui vont tester le jeu. Il commence par expliquer les règles.

En effet, les élèves de la classe vont tester les jeux des autres groupes et noter les points positifs + ce qu'il faudra améliorer.

Liste des points d'attention :

- But du jeu et règle du jeu clairs
- Présence d'une auto-correction pour savoir si on a la bonne réponse ou non (si nécessaire)
- Jeu ne doit être ni trop simple ni trop complexe
- On sait comment compter les points
- Permet de travailler le français (culture, grammaire, production orale, etc.)
- Jeu amusant : on prend plaisir à y jouer, on rigole

Problèmes que l'on a rencontré, avec les questions du jeu *Devine pour conquérir* :

- parfois plusieurs réponses possibles → il faut créer des questions fermées avec une seule réponse possible
- questions pas en lien ni avec le français, ni avec la francophonie
- questions mal formulées donc pas compréhensibles
- ennuyeux pour eux de créer des questions car manque de variété et de créativité → comment rendre les questions plus amusantes ? Comment varier les questions ?

Il a fallu revenir sur les caractéristiques d'une question fermée :

- Elle commence par un mot interrogatif ou inversion du sujet
- Elle finit par un point d'interrogation (?)
- Elle est précise
- Il n'y a qu'une réponse possible

RETOURS en général :

Élèves engagés dans les jeux. Veulent gagner et se prennent au jeu.

Certains jeux sont trop complexes : on ne prend pas plaisir à jouer car on ne peut pas gagner

J'ai noté qu'ils aiment la compétition → pour la suite de mon projet, je vais leur proposer des jeux types Quiz Kahoot de rapidité, avec de la culture générale + compétition. Les élèves seront aussi amenés à créer les leurs.

Je me suis chargée de la mise en page des cartes en utilisant le modèle réalisé par les élèves et les questions qu'ils m'ont envoyées par mail.

Les élèves se sont occupés du plateau (coloriage + dessins) en partant d'une trame de Trivial Pursuit.

SÉANCES 7 & 8 : La règle du jeu

A l'aide de règles du jeu authentiques, dégager les caractéristiques du genre "règle du jeu".

- Quels sont les éléments récurrents ?
- Qu'est-ce qui est dépendant du jeu ?

Remarque : Pour différencier, donner des règles plus ou moins longues et plus ou moins complexes selon le niveau des élèves.

Mise en commun :

Qu'est ce qui est commun à toutes les règles du jeu ? Matériel, but du jeu (= comment on gagne), déroulement du jeu, quand le jeu s'arrête, nombre de joueur

Qu'est-ce qui est spécifique à certains jeux ? Règles particulières, compte des points, validation des réponses, temps d'une partie, etc.

Une fois listées les caractéristiques de la règle, les élèves vont produire celle qui correspond à leur jeu par groupe. Ils auront un modèle de règle vierge + une grille des « critères à ne pas oublier » sera proposée (cf. Caractéristiques du genre "règle du jeu")
→ grille d'auto-évaluation

Penser à un nom de jeu !

Vérifier ensuite la chronologie des actions dans le déroulement du jeu + conjugaison + grammaire

→ Co-évaluation par les pairs : comprennent-ils la règle ?

Pour la séance suivante : je corrigerai la partie orthographe et grammaire de chaque règle. Les élèves seront invités à prendre en compte les remarques de leurs camarades pour améliorer leur règle et qu'elle soit la plus précise et claire possible.

SÉANCES 9 & 10 : La conception des jeux

A la maison : Récupérer le matériel nécessaire à la conception de leur jeu (Cf. Matériel listé lors de l'écriture de la règle) : matériel de récupération ? Sablier/dés existants ?

Se lancer dans la conception à proprement parler du jeu :

- récupérer du matériel de récupération : cartons, papier, dés, etc.
- créer le matériel : cartes / plateau / pions, etc.
- écrire les questions + réponses / les inscriptions des cases du jeu de l'oie, etc.
- créer la boîte de rangement : indiquer le nom du jeu, le nom des concepteurs, le nombre de joueurs, l'âge, le niveau de français (avec aide de l'enseignant), le temps de jeu + explication rapide du jeu (qui donne envie d'y jouer)

SÉANCE 11 : Présentation des jeux aux autres classes de l'école lors de la journée de la francophonie

En amont : s'entraîner à présenter les règles du jeu de manière claire et fluide.

Le 20 mars, journée dédiée à la langue française, a été l'occasion pour les élèves de présenter les jeux qu'ils ont créés, aux élèves des autres classes de l'école.

Lors de la récréation : Chacun a pu prendre part à la présentation des jeux.

- Expliquer les règles aux élèves
- Veillez au bon déroulement du jeu
- Poser les questions (correspondant à la couleur apparue sur le dé / de la case où le joueur est tombé)
- Valider les réponses
- Veillez à ce que les élèves respectent les règles

Mise en commun, ensuite, sur leurs impressions (ce qui a bien fonctionné, ce qui pourrait être amélioré, ce qui leur a plu/déplu)

SÉANCE 12 : Ateliers jeux tournants

Lors de ces ateliers jeux tournants, les élèves jouent aux jeux créés par d'autres élèves, en petits groupes.

Enseignante	Louise	Autonomie	Autonomie
Story Cubes	Comment j'ai adopté un gnou	Devine pour conquérir	Jeu de l'oie
PO Raconter une histoire collective avec les éléments apparus sur les dés	PO Raconter une histoire collective avec les connecteurs logiques apparus sur les dés	Questions-réponses Culture francophone / langue française	PO Parer de soi / Culture générale / Conjugaison

Deux groupes d'élèves sont en PO avec une enseignante.

Les deux autres groupes sont en autonomie et jouent aux jeux créés par les élèves lors du projet.

Cette séance est l'occasion de jouer aux différents jeux créés lors du projet et de valoriser ainsi le travail de conception.

PROJET Quiz Kahoot - Once

Séance 1 :

J'ai proposé aux élèves de Once une présentation de Grenoble pour mettre en avant l'aspect culturel et leur donner envie de la découvrir : vidéo publicitaire de l'Office du Tourisme, photos, cartes/plans, spécialités culinaires, équipes sportives, etc.

+ situer la ville sur une carte de France : région, département

+ discussion suite au visionnage de la vidéo : Qu'est-ce qu'on peut faire à Grenoble ? Qu'est-ce qui vous marque ? Vous interroge ? Vous étonne ?

Suite à la présentation de Grenoble et sa région, les élèves sont amenés à jouer en équipe à un quiz Kahoot que j'ai conçu.

- Tester ses connaissances de culture française → Grenoble
- Ludique
- Compétition : j'ai pu noter que c'est un facteur de motivation important, ici, en Colombie !
- Kahoot : gratuit, facile à réaliser, ludique,+ internet disponible dans l'établissement

Élèves curieux de la gastronomie grenobloise + équipes sportives (foot, rugby, hockey sur glace)

Questions sur les sports d'hiver : le ski, les raquettes à neige + la neige en montagne (il n'y a pas de neige en Colombie à moins de 5000m d'altitude ! Beaucoup ne l'ont jamais vue.)

Séance 2 : Comment réaliser un bon Quiz ?

Suite au quiz auquel les apprenants ont participé, réfléchir à ce qui fait un bon quiz :

- 4 réponses plausibles, plusieurs peuvent être très proches
- Une seule réponse parmi les 4 proposées
- Pas de question trop pointues ! Ou alors, mettre 3 réponses facilement repérables comme impossibles.
- Possibilité d'ajouter des images support pour situer la question ou aider à la réponse (drapeau, spécialité culinaire, etc.)

Séances 3 et 4 : Création des quiz

J'ai donné à chaque groupe de 3 élèves un thème en lien avec la francophonie (la francophonie, la Suisse, la Belgique, le Québec, l'Afrique francophone)

+ liste de ressources en ligne où trouver des informations sur chaque sujet.

+ tutoriel sur comment créer un Quiz Kahoot

Chaque groupe va devoir proposer aux autres élèves un quiz sur le thème dont ils ont la charge. Pour cela, ils vont devoir se renseigner sur le sujet, écrire des questions, imaginer 4 réponses possibles (dont la bonne réponse) et créer un quiz numérique.

Si nécessaire, revenir sur la formation des questions !

Lors de la conception du quiz, par la recherche d'informations, ils vont compléter leurs connaissances sur la culture francophone.

Séances suivantes :

Au début de chaque séance, un groupe propose son quiz aux autres élèves.

Les élèves qui présentent leur quiz sont amenés à expliquer les questions, mais aussi les réponses, si nécessaire. Ex : Pourquoi il y a une croix bleue sur le drapeau du Québec ?

Ces séances sont l'occasion pour les élèves, en équipe, de tester leurs connaissances, de manière ludique et compétitive, mais aussi d'apprendre de nouvelles connaissances sur des thématiques en lien avec la francophonie.

Séance finale : Retour sur le projet

Cette séance a pour objectif de voir ce que les apprenants ont retenu de tout le travail fait au cours de ce projet, autour de la culture francophone, et pas seulement les représentations qu'ils ont de ce qu'ils ont appris. L'enseignant sert de guide pour leur indiquer leurs progrès et les nouvelles connaissances qu'ils ont désormais acquises.

Comment définiriez-vous la culture ?

Réponses possibles : ce qui unit une société. Ce qui se transmet de génération en génération. Arts, littérature, gastronomie, etc.

→ Leurs réponses : « traditions, coutumes », « habitudes d'un groupe de personnes », « les caractéristiques d'un groupe de personnes », « ce que partagent des gens ».

Donner des exemples de ce que peut être la culture colombienne : la cumbia, la salsa, Gabriel Garcia Marquez, Vallejo, le café, el ajiaco, etc.

Et la culture latino-américaine → Elle unit tous les pays d'Amérique latine !

→ ex : la langue espagnole, la danse, la religion, la famille, etc.

Que signifie *francophone* ? qui parle le français

Une culture francophone, comme une culture latino-américaine, unit les pays francophones.

Compléter la phrase suivante : *Pour moi, la culture francophone c'est ...*

Les élèves viennent au tableau écrire leurs idées puis réalisation d'une affiche qui sera exposée dans l'école.

Faire appel à la créativité des élèves : dessins, mots calligraphiés, couleurs, etc.

REMARQUES

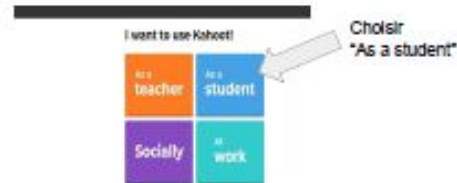
- prévoir des **évaluations intermédiaires** : vocabulaire des jeux / PE de la règle du jeu / formulation des questions /
- **évaluation finale** : jeux créés ont-ils répondu aux critères qu'on s'était fixé ? implication des élèves lors de la journée de la francophonie / collaboration au sein de l'équipe

Annexe 15 : Tutoriel de création de Kahoot

1- Crée un compte Kahoot sur *kahoot.com*



2- Crée un compte Kahoot sur *kahoot.com*



6 - Indique ta question + les réponses possibles



7 - Ajoute une nouvelle question



3- Crée un nouveau quiz Kahoot



4 - Choisis le mode Quiz



8 - C'est prêt ! Il ne reste plus qu'à jouer !



9 - A vous de jouer : choix du mode de jeu !



4 - Entre les informations de ton quiz



5 - Crée tes questions



10 - Entrer le code généré sur Kahoot.it



Table des matières

Remerciements.....	4
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
Partie 1 : Présentation du contexte de stage.....	9
CHAPITRE 1. LE TERRAIN DE STAGE.....	10
1.La scolarité en Colombie.....	10
2.L'institution d'accueil : Le Colegio Emilio Valenzuela.....	11
2.1.Histoire et valeurs.....	12
2.2.Organisation au sein de l'établissement scolaire.....	12
3.L'enseignement du français en Colombie.....	13
3.1.La Colombie et l'enseignement du français.....	13
3.2.L'enseignement du français à l'Emilio Valenzuela.....	15
3.3.Le label FrancÉducation.....	17
4.Les acteurs.....	18
4.1.Les enseignants.....	18
4.2.Mon public : la classe d'énfasis de once.....	19
4.2.1.L'enseignante.....	19
4.2.2.Les élèves de once.....	20
CHAPITRE 2. PROJET DE STAGE ET PROBLÉMATIQUE.....	21
1.Mes missions initiales.....	21
2.Analyse des besoins.....	21
2.1.Les manques identifiés.....	22
2.2.Problématique et projet de stage.....	22
Partie 2 – Cadrage théorique.....	24
CHAPITRE 3. LA CULTURE, CIMENT D'UN ENVIRONNEMENT FRANCOPHONE.....	25
1.Définition de la culture.....	25
1.1.La culture, un terme polysémique.....	25
1.2.Une culture, des cultures ?.....	26
1.3.Le concept de langue-culture.....	28
2.Peut-on parler de culture francophone ?.....	30
3.L'interculturel en classe de langue.....	32
3.1.Définition de l'interculturel.....	32
3.2.La compétence interculturelle dans le CECRL.....	33
3.3.À la rencontre de l'Autre et de sa culture.....	34
CHAPITRE 4. LE PUBLIC ADOLESCENT.....	38
1.Les adolescents, un public spécifique.....	38
2.Les adolescents et l'apprentissage des langues.....	39
CHAPITRE 5. LA MOTIVATION, UN ÉLÉMENT CLÉ POUR APPRENDRE.....	41
1.Définitions de la motivation.....	41
2.Motivations intrinsèque et extrinsèque.....	42
3.La motivation scolaire chez les adolescents.....	43
CHAPITRE 6. LE JEU EN CLASSE DE LANGUE.....	47
1.Définition du jeu pédagogique.....	47
2.Le jeu en classe de langue.....	48
3.Intérêts du jeu pour l'enseignement des langues chez des adolescents.....	49
4.Le jeu, un objet éminemment culturel.....	53
Partie 3 – Mon projet d'ingénierie pédagogique.....	55
CHAPITRE 7. CRÉATION DE JEUX PAR LES APPRENANTS.....	57

1. Le recueil de données préalable / évaluation diagnostique.....	57
1.1. Les actions que j'ai mises en place dans l'établissement.....	57
1.2. Analyse des besoins des enseignants.....	58
1.3. Recueil des représentations des apprenants sur le jeu	58
2. Les étapes de la conception de notre jeu de société.....	59
2.1. Jouer à des jeux existants.....	59
2.2. Concevoir un jeu de questions-réponses.....	60
2.2.1. Le prototype de jeu.....	61
2.2.2. La phase de test du jeu	62
2.2.3. L'écriture de la règle.....	63
2.2.4. La réalisation finale du jeu.....	63
2.3. Faire jouer les autres élèves.....	64
3. La création de Kahoots, des quiz numériques motivants.....	65
3.1. Un Kahoot : késako ?.....	65
3.2. Jouer à des Kahoots.....	66
3.3. Création des quiz par les élèves.....	67
3.4. Jouer aux Kahoots conçus par les camarades de classe.....	67
CHAPITRE 8. ÉVALUATION DU PROJET ET PERSPECTIVES.....	69
1. Méthodologie du recueil des données.....	69
1.1. Les entretiens semi-directifs.....	69
1.2. Les questionnaires d'enquête aux élèves.....	70
1.3. Observation des élèves tout au long du projet.....	70
1.4. Séance bilan : "Pour moi la culture francophone c'est... ".....	71
1.5. Évaluation des élèves.....	72
2. Analyse des résultats : Les jeux favorisent-ils l'accès à la culture francophone ?.....	72
2.1. Du point de vue des élèves.....	73
2.2. Du point de vue de l'enseignante.....	77
2.3. Du point de vue de l'institution.....	79
3. Synthèse du projet.....	81
4. Perspectives futures.....	82
4.1. La pérennité du projet.....	82
4.2. Comment améliorer le projet ?.....	83
Conclusion.....	84
Bibliographie.....	86
Sitographie.....	89
Glossaire et sigles.....	90
Table des illustrations.....	91
Table des annexes.....	92
Table des matières.....	133

MOTS-CLÉS : jeu pédagogique, culture, FLE, public adolescent, perspective actionnelle, pédagogie de projet, motivation, environnement francophone, contexte hétéroglotte, création de jeux

RÉSUMÉ

Ce travail d'ingénierie pédagogique, s'inscrivant dans la perspective actionnelle, porte sur la création d'un environnement francophone, en milieu hétéroglotte, auprès d'un public d'adolescents colombiens. Il présente les spécificités du public adolescent ainsi que les concepts d'interculturel, de motivation et de jeu pédagogique. La difficulté d'immerger les apprenants dans la culture francophone en contexte hétéroglotte et de créer un environnement le plus proche possible d'un environnement francophone réel, m'a poussé à me questionner sur un vecteur de culture qui ait du sens et motive de jeunes apprenants. Ainsi, dans une approche par projet, ce mémoire s'intéresse au lien entre jeu et culture et plus précisément à comment la création de jeux peut permettre d'accéder à la culture francophone quand une immersion réelle dans la langue n'est pas envisageable.