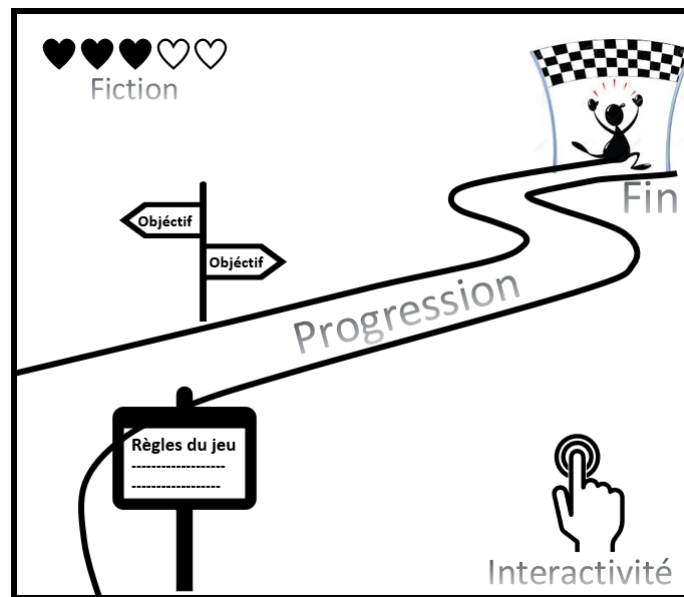


Les expériences des enseignants de français langue étrangère avec les jeux en classe

Une approche mixte sur les expériences des enseignants de FLE sur l'utilisation des jeux pour l'apprentissage en classe de FLE



Lisa Hélène Despriée



Mémoire de master

Département des langues étrangères

Université de Bergen

MAI 2023

Sammendrag (résumé en norvégien)

Denne masteroppgaven handler om fremmedspråklæreres erfaringer med bruken av spill for læring i franskklasserommet. Formålet med studien er å undersøke hva fransklærere i Norge tenker om bruken av spill i franskklasserommet. Oppgavene tar for seg hvilke spill lærerne foretrekker å bruke, hvilke grunnleggende ferdigheter fra LK20 lærerne gjenkjenner i spill, samt som fordeler og ulemper ved bruken av spill.

Studien tar utgangspunkt i den stadig økende interessen for forskning på de positive sidene ved spill i klasserommet. Den har som mål å vise hvordan spill kan også hjelpe med utviklingen eller forbedringen av fransk som fremmedspråk for elevene. Med den store digitaliseringen av skolene i dag er det mer snakk om hvilke hjelpemidler lærerne kan ta for seg for å forenkle undervisningen og spill for læring blir ofte nevnt i dette aspektet.

Dette er en *mixed methods* studie som tar for seg et sekvensielt forskningsdesign. Dette innebærer at forskningsdata ble først samlet inn ved hjelp av en kvantitativ og deretter en kvalitativ metode, hvor den kvantitative metoden kom i form av en spørreundersøkelse med 28 respondenter og den kvalitative metoden kom i form av et fokus gruppe intervju med 3 deltakere.

Når det gjelder det teoretiske rammeverket er denne studien utformet ved hjelp av tidligere studier gjort på spill i skolen i Norge og i utlandet. Denne tar også utgangspunkt i den nye lærerplanen LK20 (Udir, 2019), hvor særlig de fire grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene for franskfaget er satt i lys.

Hovedfunnene i studien er at fransklærere er positive til bruken av spill for læring i franskklasserommet. De fleste fransklærerne i dette studiet bruker allerede spill i klasserommet og da særlig analoge spill i form av brettspill. Det kom derimot også frem at mange lærere foretrakk å bruke spillifisering som tar elementer fra spill uten å være et. Lærerne nevnte også at det var en mangel på tid og et ønske om mer opplæring av bruken med spill for læring for lærerne.

Remerciement

Tout d'abord, j'aimerais remercier ma directrice Myriam Danièle Coco qui m'a aidée tout au long du processus de développement de ce mémoire de master. Merci pour vos commentaires et critiques pertinentes vos cours intéressants et instructifs en didactique liés à la formation des enseignants.

Puis, j'aimerais remercier tous les participants qui ont contribué à la réalisation de cette étude, sans eux cette étude n'aurait pas été possible. Surtout un grand merci aux trois enseignants qui ont pris du temps un emploi du temps déjà très chargé pour participer au groupe de discussion.

Un grand merci à ma famille et mes amis pour m'avoir encouragée et donnée des conseils tous au long de mes études et surtout cette dernière année. J'aimerais surtout remercier mes parents de m'avoir aidée et motivée tous ces derniers mois. Merci maman et papa !

Un grand merci aussi à ma condisciple et bonne copine Vilde qui m'a soutenue depuis le début. Merci pour la possibilité d'avoir partagé mes défis et merci pour toutes les pause-café qui vont sans doute me manquer. Ces cinq années d'études n'auraient pas été aussi amusantes sans toi !

Finalement, j'aimerais dédier ce mémoire à mon grand-père paternelle et grand-père maternelle, qui sont partie trop tôt et qui m'ont inspirée à choisir ces études.

Lisa Héléna Desprieé

Mai 2023

Table de matières

1. INTRODUCTION	7
1.1 Présentation de la problématique	7
1.2 Questions de recherche	9
1.3 La démarche de l'étude	9
1.4 Structure du mémoire.....	10
2. CADRE THEORIQUE	11
2.1 La notion du jeu	11
2.1.1 La définition	11
2.2 Les types de jeux.....	14
2.2.1 Les jeux dits sérieux.....	15
2.2.2 Les jeux commerciaux.....	17
2.2.3 La ludification	18
2.3 Les avantages et inconvénients du jeu en classe de FLE	20
2.3.1 Les avantages	20
2.3.2 Le jeu et les <i>éléments fondamentaux</i> de LK20.....	24
2.3.3 Les inconvénients.....	25
2.4 Le jeu et les enseignants.....	27
2.4.1 Quelques recherches sur les perspectives des enseignants.....	27
2.4.2 Types d'enseignants.....	28
2.4.3 Les compétences de l'enseignant	29
2.4.4 Les rôles de l'enseignant.....	30
2.5 Conclusion	31
3. MÉTHODOLOGIE	32
3.1 Conception de recherche.....	32
3.2 L'approche quantitative.....	33
3.2.1 Les avantages	33
3.2.2 Les inconvénients.....	34
3.3 L'approche qualitative.....	34
3.3.1 Les avantages	34
3.3.2 Les inconvénients.....	35
3.4 L'approche mixte.....	35
3.5 Sélection des participants	37
3.5.1 Échantillon A.....	38
3.5.2 Échantillon B.....	39
3.6 Instruments de collecte de données	40
3.6.1 Questionnaire en ligne.....	40
3.6.2 Le « focus group ».....	41
3.7 Considérations éthiques	43
3.7.1 Informations et consentement	44

3.7.2 Confidentialité	44
3.8 Difficultés rencontrées et limitations de cette étude	44
3.8.1 Le COVID-19	45
3.8.2 Demande de participation.....	45
3.8.3 Utilisation de Facebook.....	45
3.8.4 La définition du jeu	45
3.9 Validité et Fidélité.....	46
3.9.1 Validité.....	46
3.9.2 Fidélité.....	46
4. RÉSULTAT ET ANALYSE.....	48
4.1 Expériences préalables	48
4.1.1 Conférence/séminaire/atelier dont le sujet était l'utilisation du jeu.....	48
4.1.2 Expérience comme élève.....	49
4.2 <i>Quels types de jeux les enseignants préfèrent utiliser pour l'apprentissage des langues ?</i>	50
4.2.1 Les types de jeux que les enseignants préfèrent utiliser.....	50
4.2.1.4 L'utilisation du jeu spontanément	59
4.3 <i>Quels éléments fondamentaux les enseignants pensent que les jeux peuvent contenir ?</i>	62
4.4 <i>Quels sont les avantages et inconvénients des jeux pour l'apprentissage des langues ?</i>	63
4.4.1 Les inconvénients de l'utilisation des jeux.....	63
4.4.2 Les avantages de l'utilisation des jeux.....	66
4.5 Conférence de jeu	68
4.6 Conclusion	69
5. DISCUSSION.....	71
5.1 Expériences préalables	72
5.2 <i>Quels types de jeux les enseignants préfèrent utiliser pour l'apprentissage des langues ?</i>	72
5.2.1 Les types de jeux	72
5.2.2 Une confusion.....	73
5.2.3 Conclusion.....	74
5.3 La façon dont les participant utilisent les jeux	74
5.3.1 Les types d'enseignants.....	74
5.4 <i>Quels éléments fondamentaux les enseignants pensent que les jeux peuvent contenir ?</i>	75
5.4.1 La compétence orale.....	76
5.4.2 La compétence écrite.....	76
5.4.3 La compétence de lecture.....	77
5.4.4 La compétence numérique.....	77
5.5 <i>Quels sont les avantages et inconvénients des jeux pour l'apprentissage des langues ?</i>	78
5.5.1 Les avantages des jeux en classe de FLE.....	78
5.5.2 Les inconvénient des jeux en classe de FLE	79
5.5. Conclusion.....	81
6. CONCLUSION	82
6.1 Le bilan des questions de recherche	82
6.1.1 Première sous-question.....	82

6.1.2 Deuxième sous-question.....	83
6.1.3 Troisième sous-question.....	83
6.2 Quelques voies de recherches pour le futur.....	84
6.2.2 Comment les enseignants utilisent les jeux.....	85
6.2.3 Recherche sur les jeux de l'oie en cours de FLE	85
Bibliographie.....	86
Annexe 1 – L'évaluation de NSD	91
Annexe 2- Fiche d'information pour le groupe de discussion.....	93
Annexe 3 – Guide pour le groupe de discussion	98
Annexe 4 – Le questionnaire	99
Annexe 5- Les données du questionnaire	104
Annexe 6- Retranscription de groupe de discussion	124

1. INTRODUCTION

Ces derniers temps il y a eu beaucoup de débats sur le potentiel des jeux dans les établissements scolaires. De nombreuses recherches ont été faites sur la façon dont les jeux peuvent aider en classe et comment ils peuvent motiver les élèves à apprendre. Une recherche rapide sur *GoogleScholar* nous montre que plusieurs études ont été réalisées sur ce thème. La majorité de ces recherches plaident en faveur de l'utilisation des jeux en classe. D'après Skaug (2020, p.34) nous nous sommes longtemps intéressés au potentiel des jeux en classe et il y a déjà un grand nombre de recherches sur le sujet. En revanche, il y a un manque de données sur les expériences des enseignants avec ces jeux, surtout en classe de Français Langue Étrangère. Dans la recherche des jeux nous parlons souvent du potentiel des jeux en anglais, mais les jeux ont également un potentiel dans l'apprentissage d'autres langues (DeHanne, 2020). Les recherches existantes sur l'efficacité des jeux pour l'apprentissage sont insuffisantes.

Avec l'introduction du nouveau curriculum scolaire de LK20 en Norvège, les directives sur ce que les élèves doivent apprendre sont simples (Udir, 2019). Les *éléments fondamentaux*¹ sont les mêmes dans toutes les matières. Les élèves doivent développer des compétences écrites, de lecture, des compétences orales et numériques (Udir, 2019). La définition même des *éléments fondamentaux* donne la possibilité aux enseignants d'être plus créatifs dans leurs méthodes d'enseignement.

Plusieurs enseignants de français langue étrangère utilisent déjà des jeux en classe, mais ils n'ont souvent pas de support pédagogique. Le jeu n'est pas utilisé de façon systématique mais plutôt quand ils leurs restent du temps en classe ou avant les vacances. Certains enseignants confondent la notion du jeu et n'utilisent en fait que des éléments de ludification pris au jeu.

1.1 Présentation de la problématique

L'argumentation pour le jeu en classe n'est pas un nouveau concept, mais nous n'avons pas fini d'en parler. DeHanne (2020, p.144) remarque qu'il y a une sorte de cycle qui se répète où les chercheurs ou les enseignants trouvent un jeu qui les intéressent, ils effectuent quelques

¹ « Grunnleggende ferdigheter » en norvégien

recherches puis s'arrêtent. Puis ils trouvent un autre jeu et le cycle continue. DeHanne constate que sans une recherche qui se focalise sur la façon d'intégrer concrètement les jeux dans les contraintes d'une salle de classe réelle, le « terrain » continuera probablement à faire la forte promotion des jeux populaires et parler de son potentiel sans faire de recherches satisfaisantes (p.144). De plus, DeHanne explique qu'il y a beaucoup de jeux disponibles pour l'apprentissage de langues mais les recherches sur la façon d'utiliser ces jeux en classe sont insuffisantes (p.144). Il continue en expliquant que de nombreux chercheurs argumentent pour l'utilisation des jeux, cependant il n'y pas assez de recherches qui confirment comment l'intégration du jeu dans une salle de classe réelle peut être bénéfique (p.144).

Passarelli constate également que nous nous intéressons depuis longtemps à la relation entre les jeux et l'apprentissage (2018, p.2). Cependant, dans sa recherche, il explique qu'il semble avoir une déconnexion entre la recherche universitaire et le secteur du développement des jeux (p.6). C'est-à-dire que les chercheurs n'informent pas les développeurs de ses résultats tous comme les développeurs n'informent pas les chercheurs sur ce qu'ils travaillent.

Passarelli et al (2018, p.4) expliquent que cette déconnexion vient d'un manque d'accessibilité. Par cela Passarelli veut dire que les développeurs ne savent pas où chercher pour trouver de l'information sur ce que cherchent les écoles dans un jeu. De plus le langage utilisé dans ces recherches sont souvent académiques et parfois difficiles à comprendre (p.4). De plus, la recherche sur les jeux prend du temps et les évolutions rapides en termes de technologie et communications peuvent rendre les résultats obsolètes (p.6). Pour résoudre ce problème Passarelli propose des conférences où les deux parties peuvent présenter leurs travaux (p.7).

Il existe pourtant des organismes comme L'Institut Français de Norvège qui organisent des séminaires sur comment utiliser le jeu en classe de français langue étrangère pour les enseignants. Ils ont également créé leur propre jeu *Explora Linguae* qui permet aux élèves de se sensibiliser au plurilinguisme (L'Institut Français de Norvège, 2022). Cela démontre l'intérêt qui existe pour l'intégration des jeux en classe de français langue étrangère non seulement de côté de l'enseignant mais du côté du gouvernement norvégien. Cependant, selon notre connaissance, il n'y a toujours peu de recherche sur la place des jeux en classe de français langue étrangère.

La recherche sur les jeux semble exclure les expériences des enseignants et se focalise sur les expériences des élèves, cependant le rôle que joue l'enseignant dans la réalisation d'un jeu en classe est important (Skaug, 2017, p.17).

Par notre étude, nous souhaiterons de contribuer à réduire ce manque en effectuant une recherche sur les expériences des enseignants de français langue étrangère en Norvège envers l'utilisation du jeu pour l'apprentissage.

1.2 Questions de recherche

À la lumière de la problématique discutée au-dessus, nous avons formulé la question de recherche suivante :

Quelles sont les expériences des enseignants de français langue étrangère avec l'utilisation des jeux pour l'apprentissage des langues ?

Afin de pouvoir répondre à cette problématique, nous avons formulé trois sous-questions de recherche pour non seulement approfondir l'étude mais aussi en donner des limites :

1. Quels types de jeux les enseignants préfèrent utiliser pour l'apprentissage des langues ?
2. Quels *éléments fondamentaux* les enseignants pensent que les jeux peuvent contenir ?
3. Quels sont les avantages et inconvénients des jeux pour l'apprentissage des langues ?

En recherchant les réponses à cette question et ces sous-questions, nous espérons pouvoir contribuer à la diminution de la déconnexion entre le jeu en théorie et le jeu en pratique dans une salle de classe. De plus, cette recherche nous permettra d'avoir une vue d'ensemble des jeux que les enseignants de français langue étrangère préfèrent utiliser. Cela permettra ainsi à d'autres enseignants qui sont intéressés par ce thème d'avoir un point de départ dans leur approche des jeux.

1.3 La démarche de l'étude

Cette étude repondérera à la problématique sous deux formes. La première étant une recherche quantitative en forme de questionnaire et le deuxième étant une recherche qualitative en forme de groupe de discussion. Cette démarche nous permettra de comparer les données et d'avoir une compréhension plus vaste sur les expériences des enseignants de français langue étrangère sur l'utilisation des jeux en classe.

1.4 Structure du mémoire

Ce mémoire est composé de six chapitres, suivis d'une bibliographie et des annexes. Le premier chapitre constitue de l'introduction de l'étude, la problématique, la démarche de l'étude et le structure de ce mémoire. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique où nous présenterons les études préalables faites sur ce thème et qui servira de référence à notre recherche. Le troisième chapitre présente de la méthodologie, où nous expliquerons le choix des approches méthodologiques et la conception de l'étude. Le quatrième chapitre présente les résultats et notre analyse où des données du questionnaire et du groupe de discussion. Dans le cinquième chapitre nous discuterons les données du chapitre cinq à la lumière de la théorie introduite dans le deuxième chapitre. Finalement, le sixième et dernier chapitre est consacré à la conclusion, où nous résumerons l'étude et repondérons aux questions de recherches. De plus, nous présenterons des suggestions pour de nouvelles recherches qui aiderons à approfondir la compréhension de ce thème.

2. CADRE THEORIQUE

Dans ce chapitre nous présenterons d'abord la notion du jeu. Ensuite nous discuterons de l'ambiguïté de cette notion en français. Puis nous présenterons les différents types de jeux que nous aborderons dans cette étude. Enfin nous discuterons des avantages des jeux en classe et pour finir nous discuterons les inconvénients de l'utilisation des jeux en classe.

2.1 La notion du jeu

La plupart des gens peuvent dire qu'ils ont pratiqué un jeu dans leur temps libre, mais la définition de la notion du « jeu » est large. Pour ne pas nous égarer il est prudent d'expliquer la définition sur laquelle nous nous baserons dans ce mémoire. En français, le mot « jeu » évoque une ambiguïté, cependant en anglais nous pouvons faire la distinction entre « play » et « game ». Caillois (2001, p.13) le distingue entre « paidia » et « ludus » en latin, ici « paidia » renvoie à « play » et « ludus » renvoie à « game ». Alvarez et al (2012, p.20) utilisent le jeu *Monopoly* créé par Charles Darrow en 1935 et la poupée *Barbie* créé par Ruth Handler en 1959 pour expliquer les différentes notions de « paidia » et « ludus ». Le jeu *Monopoly* prend la forme d'un jeu avec la notion « ludus », car il donne des règles spécifiques qu'il faut suivre pour jouer avec un but spécifique pour gagner (p.20). La poupée *Barbie* prend donc la deuxième notion du jeu « paidia », car la poupée ne vient pas avec des règles spécifiques pour gagner, c'est à la personne qui joue de faire ses propres règles et le but n'est pas de gagner mais juste de s'amuser (p.20). C'est la première notion de « ludus » ou « game » avec ses règles que nous utiliserons dans ce mémoire quand nous parlerons de la notion de « jeu ».

2.1.1 La définition

Katrin Becker (2021, ma traduction), s'inspire des définitions de Huizinga (1950, dans Becker, 2021) et Sutton-Smith (1997, dans Becker, 2021), et définit le jeu comme ayant cinq propriétés :

- ⇒ Le jeu est interactif
- ⇒ Le jeu a des règles
- ⇒ Le jeu a un ou plusieurs buts
- ⇒ Le jeu possède une mesure quantifiable du progrès (ou du succès).

⇒ Le jeu a une fin reconnaissable

Dans cette partie nous discuterons ces cinq propriétés de Becker (2021) en nous appuyons sur d'autres recherches pour renforcer cette définition. Nous ajouterons également une sixième propriété, la fiction.

2.1.1.1 Le jeu est interactif

Un jeu est interactif quand le joueur peut avoir une sorte de dialogue ou conversation à travers du ou avec le jeu. Un jeu comme « *Le Loup-Garou* » est un bon exemple de jeu interactif. C'est un jeu qui a besoin des conversations et débats pour bien fonctionner. Skaug et al (2020, p.16) marquent qu'un jeu peut aussi être interactif avec de la musique. Par exemple si la musique change en fonction des rencontres que le joueur fera, le joueur peut s'avoir s'il y a par exemple un ennemi qui se rapproche.

2.1.1.2 Le jeu a des règles.

Un jeu doit avoir des règles ou bien des consignes pour que le joueur puisse y jouer. Les règles permettent aux joueurs d'avoir le même point de départ et de rester centrés. Selon Marklund (2015), les règles d'un jeu peuvent souvent être simplifiées ou personnalisées en fonction des besoins de l'enseignant. De plus, selon Krystalli (2015, p.339) le jeu est réparti en trois catégories de règles : « les règles de contrôle, les règles de procédure et les règles de clôture ». Les règles de contrôle permettent au joueur de savoir comment jouer par exemple à quoi sert le dé, quelles touches du clavier utiliser par exemple. Les règles de procédure sont les règles qui permettent au joueur de savoir comment procéder dans le jeu. Les règles de clôture permettent au joueur à savoir comment gagner le jeu, ou bien comment venir à la ligne d'arriver, ou tout simplement comment le joueur peut savoir que le jeu est terminé (Krystalli, 2015, p.339).

2.1.1.3 Le jeu a un ou plusieurs buts.

Un jeu doit avoir un ou plusieurs buts pour que le joueur sache ce qu'il doit faire dans le jeu. Sans un but le joueur ne peut pas savoir comment procéder dans le jeu et ce dernier perd son intérêt (Krystalli, 2015). Le jeu peut avoir un but principal avec plusieurs buts ou objectifs qui mènent le joueur au but principal (Krystalli, 2015). Dans un jeu de l'oie, le but sera d'arriver en premier à la ligne d'arrivée, mais pour y parvenir, il faudra que le joueur passe « les défis » dans le cours du jeu pour y arriver. Dans une classe de FLE², le but ne sera pas

² Français Langue Étrangère

juste de compléter le jeu mais aussi d'apprendre quelque chose à travers la marche du jeu, comme par exemple de la grammaire ou du vocabulaire français.

2.1.1.4 Le jeu possède une mesure quantifiable du progrès (ou du succès).

Comme nous l'avons expliqué dans la partie sur les règles du jeu, le jeu a des règles de procédure et ceci tombe dans cette catégorie du progrès. De plus de ces règles le joueur doit savoir s'il avance dans le jeu ou s'il lui manque quelque chose pour pouvoir avancer (Krystalli, 2015). Dans un jeu de société il peut être plus facile d'apprécier sa progression, en regardant, par exemple, la distance entre son pion et la ligne d'arrivée. En revanche, dans certains jeux vidéo, même si le but principal est clair, les épreuves qui mènent à ce but peuvent prendre plus ou moins de temps. Le joueur ne peut pas toujours savoir combien d'épreuves il doit résoudre avant d'atteindre le but principal.

2.1.1.5 Le jeu a une fin reconnaissable.

Pour que le joueur sache quand il a atteint son but il doit y avoir une fin reconnaissable dans le jeu. Le joueur doit savoir quand il est naturel de s'arrêter (Krystalli, 2015). Quelquefois cette fin n'est pas toujours si facile à identifier. Par exemple dans un jeu comme le *Monopoly*, ce sont les joueurs qui doivent décider de s'arrêter quand par exemple l'un des joueurs est ruiné.

2.1.1.6 Le jeu est fictif

Une propriété que Becker (2021) ne mentionne pas dans sa définition du jeu est que le jeu doit être fictif. Une propriété d'abord introduite par Huizinga en 1938 puis reprise par plusieurs chercheurs comme Sauvé et al en 2005. Dans sa définition sur la notion du jeu, Sauvé et al (2005, p.21) rajoutent donc que le jeu doit avoir un caractère artificiel. Sauvé (2005, p.21) explique que « [c]'est en se positionnant dans une situation fictive que le joueur peut accéder à une dimension ludique, irréelle et parfois absurde. Si les contraintes de la réalité s'appliquaient, l'activité cesserait d'être un jeu et deviendrait ainsi [...] un jeu de simulation ». Autrement dit, le monde où se déroule le jeu est hors du monde réel. Le jeu trouve souvent son inspiration dans le monde réel.   tant donné que le monde du jeu est un environnement sécurisé le joueur peut, par exemple, rejouer ou bien trouver des « cheat code », ou astuces en français, pour simplifier le jeu, des choses qu'il ne pourra pas toujours faire dans univers réel.

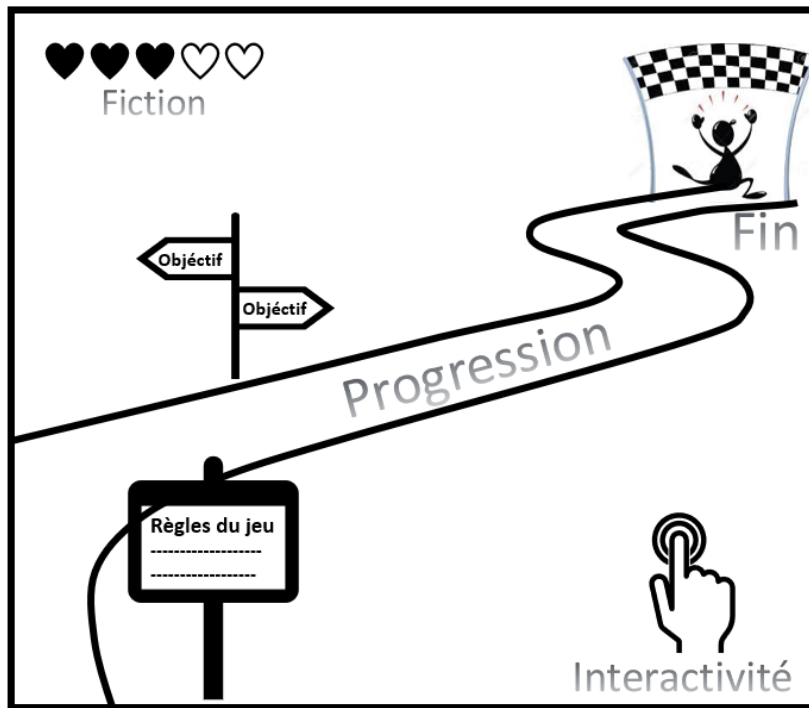


Figure 1. La notion du jeu³

Pour mieux expliquer cette définition, nous proposons la figure au-dessus qui illustre les six éléments de la notion du jeu. En premier nous avons l'interactivité qui est représentée par une main qui interagit avec la figure. En second nous avons les règles qui sont représentées par un panneau. Puis, les buts sont représentés par un panneau qui montre deux chemins avec « les objectifs » du jeu. Après, la mesure quantifiable ou la progression est présentée par un chemin qui mène à la fin qui est représentée par une ligne d'arrivée. Finalement, nous avons l'aspect fictif qui est représenté par cinq cœurs qui sont souvent utilisés dans des jeux vidéo pour représenter le nombre d'essai donné au joueur avant qu'il doit recommencer.

Ce qui est important à noter ici est que cette définition de la notion du jeu n'est pas parfaite, mais la plupart des jeux auxquels nous nous intéressons vont contenir la majorité de ces six propriétés. C'est-à-dire les cinq propriétés que donne Becker (2021) et celle que rajoute Sauvé (2005).

2.2 Les types de jeux

Il existe beaucoup de types de jeux avec de nombreuses variations. Dans cette partie nous présenterons trois notions souvent utiliser lorsqu'on parle du jeu en classe. D'abord nous

³ Notre interprétation

présenterons les jeux dits sérieux, puis les jeux commerciaux et finalement la ludification. Cette partie ne servira pas à présenter tous les différents types de jeux, mais à présenter les notions que nous utiliserons dans cette étude.

2.2.1 Les jeux dits sérieux

Les jeux dits sérieux sont beaucoup discutés aujourd'hui à propos de son potentiel dans l'école. Dans cette partie nous présenterons d'abord quelques définitions, puis l'ambiguïté de la notion et enfin nous donnerons quelques exemples de jeux sérieux.

2.2.1.1 La définition

Sauvé (2005, p.297) définit les jeux sérieux comme « [...] un jeu vidéo (avec un environnement réaliste ou artificiel) auquel les auteurs rattachent une composante pédagogique. L'intégration ou non de la composante réaliste rapproche les jeux sérieux des *jeux* de simulation qui sont définis comme un modèle simplifié et dynamique d'un système réel ou hypothétique, où les joueurs sont en position de compétition ou de coopération, où les règles structurent les actions des joueurs et où le but poursuivi est de gagner. »

Zyda (2005, p.26, ma traduction) définit les jeux sérieux comme « un concours mental, joué sur un ordinateur avec des règles spécifiques, qui utilise le divertissement pour développer une formation gouvernementale ou d'entreprise, d'éducation, de santé, de politique générale, ou des objectifs stratégiques de communication. »

Alvarez (2007, p.9) propose une autre définition en s'inspirant de Zyda (2005) et Sawyer (2002), il définit les jeux sérieux comme une « [a]pplication informatique, dont l'objectif est de combiner à la fois des aspects sérieux (Serious), de manière non exhaustive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (Game). Une telle association a donc pour but de s'écarter du simple divertissement. »

Ces trois définitions se ressemblent, toutes les trois renvoient aux mêmes principes : le jeu sérieux se trouve généralement sur un logiciel numérique, il a comme but de faire apprendre quelque chose et il utilise le divertissement. Autrement dit, les jeux sérieux sont des jeux qui utilisent le divertissement pour aborder sur des thèmes importants comme par exemple la santé, l'économie ou la politique que nous discuterons plus en profondeur dans la section des types de jeux sérieux (section 2.2.1.3). Zyda (2005, p.26) explique qu'avec les jeux dits sérieux il est important que l'aspect pédagogique apparaisse au second plan après son aspect

ludique. Il continue en expliquant que les développeurs des jeux doivent être entourés d'un collègue d'experts sur le thème qu'ils souhaitent aborder (p.26).

2.2.1.2 L'ambigüité de la notion

Maintenant que nous avons défini la notion nous devons expliquer l'ambigüité de cette notion du jeu sérieux. D'après Alvarez et al (2012) l'ambigüité de la notion réside dans le fait que le jeu peut être à la fois amusant et éducatif. Michel Lavigne (2016, p.2) va encore plus loin en disant que c'est « un mariage » entre deux notions qui, de leurs natures, ne vont pas ensemble. Or, Freud (1985, dans Alvarez, 2012, p.94) dit que « l'opposé du jeu n'est pas le sérieux, mais la réalité ». Ce qui nous ramène à la définition de Sauvé (2005) qui note qu'un jeu est par sa nature fictif et donc ne fera pas, comme il l'est maintenant, partie du monde réel. De plus, Alvarez et al (2012, p.94), en s'appuyant sur la définition donn e par Clark Abt (1970, dans Alvarez, 2012), montre que même si le jeu est crée pour l'apprentissage d'un thème sérieux, cela ne veut pas dire que le jeu sérieux ne peut pas être amusant en même temps.

2.2.1.3 Types de jeux sérieux

Jean Loisier (2015, p.16) repartit tous les types de jeux sérieux en sept catégories g en rales⁴ :

- *Le ludo ducatif*, comme par exemple *Cérébrale Académie : Bataille de méninges* publié en 2020 par Nintendo. Un jeu crée pour faire travailler le cerveau avec des petits exercices.
- *L'info-santé*, comme par exemple *IFSimulation* crée par Guillaume Etlin en 2017. Le jeu sert à aider les nouveaux infirmiers à se préparer à des situations r alistiques qu'ils peuvent rencontrer dans son travail.
- *Les campagnes de sensibilisation ludiques*, comme par exemple *Playing Against Sexism* crée en 2015 par Collock pour sensibiliser le public au sexism.
- *Les jeux d'entraînement*, comme par exemple *Ring Fit Adventure* crée par Nintendo en 2019, qui permet au joueur de s'entraîner dans la vie réelle en jouant.
- *Les simulations*, comme par exemple *Mission Us* (2022) crée pour que le joueur puisse se mettre à la place d'un personnage historique dans l'histoire anglo-saxonne.
- *Les jeux de rôles*, comme par exemple *Papers Please* crée par Lucas Pope en 2013. Ici le joueur joue le rôle d'un inspecteur d'immigration et doit vérifier les papiers des personnes qui veulent passer la frontière.

⁴ Toutes les exemples ici sont les nôtres.

- *Les jeux de recherche*, comme par exemple *Borderland Science* créé par l'Université McGill assisté par Gearbox Softwear en 2020 pour que le publique puisse aider avec une recherche sur le microbiome intestinal.

Comme nous pouvons le constater, il existe beaucoup de différents types de jeux dits sérieux qui peuvent servir pour un nombre de différentes formes d'apprentissages. Dans cette étude nous nous focaliserons sur les types de jeux qui sont mieux adaptés à une salle de classe.

Loisier (2015, p.17) le propose trois types de jeux sérieux qui tombent dans cette catégorie : « les jeux éducatifs, les simulations et les jeux de simulations ».

2.2.2 Les jeux commerciaux

2.2.2.1 La définition

Les jeux commerciaux sont tous les jeux disponibles pour le grand public et qui ne sont pas faites exclusivement pour l'apprentissage, mais plutôt pour le divertissement (Skaug, 2017, p.9). C'est-à-dire, si le joueur apprend quelque chose de pertinent pour son propre développement en pratiquant l'un de ces jeux, c'est un bonus. Dans une salle de classe, un enseignant peut prendre un jeu commercial et le didactiser, c'est-à-dire le conformer à ses besoins, comme le soulignent Skaug et al (2020). Dans son livre « *Spillpedagogikk* », il donne plusieurs exemples de jeu qu'un enseignant peut utiliser en classe, par exemple en conservant des éléments de jeu utiles à l'apprentissage des élèves.

2.2.2.2 Quelques exemples de jeux commerciaux modifiés pour l'apprentissage

Un exemple d'un jeu commercial didactisé pour qu'il puisse être mieux adapté à une situation de classe est *Minecraft* créé par Markus « Notch » Persson en 2009. C'est un jeu vidéo où le but varie selon ce que le joueur veut car il existe deux versions : la version créative et la version de survie. Dans la version créative le joueur n'a pas besoin de trouver à manger ou faire attention aux ennemies autour de lui. Le but est d'explorer et créer quelque chose à partir du matériel en forme de blocs qu'il peut miner. Dans la version de survie le joueur doit combattre plusieurs ennemies, il doit trouver à manger et survivre (Minecraft, s.d.). Les créateurs de *Minecraft* ont didactisé son jeu pour qu'il puisse être utilisé dans les salles de classes en créant *Minecraft : Education Edition*. C'est une version modifiée de la version originale et qui propose plusieurs exercices d'apprentissages dans l'environnement de ce dernier. Par exemple, dans le monde de *Minecraft* ils ont créé « Substraction World » ou en français « le monde du soustraction » où les élèves peuvent explorer un peu et à chaque fois qu'ils trouvent une soustraction ils doivent le résoudre (Minecraft, s.d.). Nous pouvons dire

que ceci est un exemple extrême ou bien rare d'un jeu didactisé pour pouvoir l'utiliser dans une situation pédagogique. Skaug et al (2020) proposent d'autres exemples moins « extrême » comme *The Walking Dead* développé par Telltale Games en 2012 (Steam, s.d.). C'est un jeu vidéo où le joueur doit prendre des choix difficiles, souvent éthiques, qui changent l'intrigue de l'histoire. Skaug (2020) propose donc d'utiliser ce jeu en classe de religion pour que les élèves s'entraînent à discuter et à argumenter sur des thèmes éthiques fictifs aux conséquences délicates dans le monde réel.

2.2.3 La ludification

Dans cette partie nous discuterons la notion de la ludification et comment elle peut être confuse avec la notion du jeu. Nous définirons d'abord ce que c'est la ludification. En nous discuterons les différences et similarités entre la ludification et le jeu dit sérieux. Enfin, nous donnerons quelques exemples d'activités qui tombent sous la notion de la ludification.

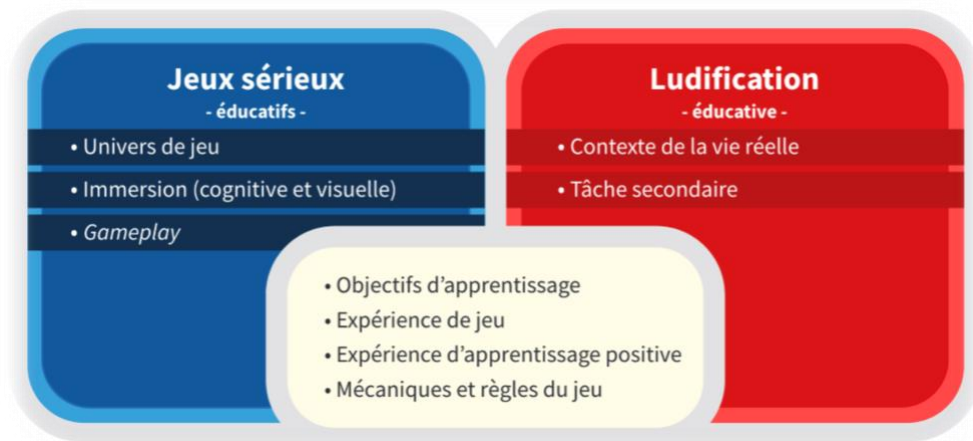
2.2.3.1 La définition

Le terme de la ludification provient du terme anglais « gamification » où nous pouvons retrouver le mot « game », et dans le terme français nous retrouvons le mot « ludique ». Ceci peut rendre une personne confuse car les deux termes renvoient à « ludus », que nous avons présenté dans la notion du jeu. Skaug et al (2017, p.9, ma traduction) définissent la ludification comme une activité qui « utilise des systèmes de récompense et de motivation semblables à ceux que nous pouvons trouver dans un jeu ». Deterding (2011, p.13) marque que la ludification utilise des éléments du jeu comme par exemple la conception, donc l'apparence des jeux dans « des contextes non liés au jeu ». Selon Brooks et al (2019, p.476, ma traduction) « la ludification transforme une activité qui n'est pas un jeu [ici ludus] pour la rendre plus attrayante et motivante, et pour engager les apprenants. »

Skaug et al (2017, p.9) constatent que les activités gamifiées sont souvent motivées par un élément externe, par exemple, lorsqu'un enseignant choisit un thème. Les élèves ne peuvent alors pas toujours utiliser leurs créativité ou bien coopérer avec leurs camarades de classe pour résoudre le « problème ». Ce qu'ils auraient pu faire dans un jeu traditionnel.

2.2.3.2 Différence entre la ludification et les jeux sérieux

Pour différencier entre la ludification et les jeux sérieux, Margarida Romero et al (2016, p.25) proposent la figure ci-dessous qui montre les similarités et différences des deux notions.



Sur la figure ci-dessus nous pouvons voir que la ludification et les jeux sérieux ont quatre similarités et cinq différences. Pour commencer, les deux ont des « objectifs d'apprentissage ». Puis, ils donnent une « expérience de jeu ». Les deux peuvent également donner une « expérience d'apprentissage positive » chez les élèves et finalement ils ont tous les deux des « mécaniques et règles du jeu ». Pour les différences, Romero et al (2016, p.25) font la distinction entre la ludification et le jeu sérieux en expliquant que le jeu sérieux fait partie de « l'univers du jeu » tandis que la ludification fait partie du « contexte de la vie réelle ». Ils expliquent également que les jeux sérieux, en contraste avec la ludification, donnent aux joueurs une « immersion cognitive et visuelle (p.24) ». De plus, les jeux sérieux ont un « *gameplay* (p.25) » ou une jouabilité en français. Romero définit la jouabilité comme quelque chose qui « doit permettre au joueur-utilisateur de vivre une expérience ludique par le biais de l'activité de jeu (p.34). » Pour finir, Romero (2016, p.24) explique que la ludification « intègre les composantes du jeu comme une tâche secondaire » et non en premier comme dans un jeu traditionnel.

Il est important de discuter la définition de la ludification en contraste avec celle du jeu dit sérieux dans cette étude. Plusieurs enseignants norvégiens utilisent la ludification en classe, mais l'introduit comme un jeu ici « ludus », ce qui est incorrecte.

2.2.3.4 Quelques exemples de ludification

Dans cette partie nous présenterons deux logiciels qui utilisent des éléments du jeu sans d'en être un. Nous présenterons d'abord un questionnaire populaire dans les écoles norvégiennes nommé *Kahoot*. Puis un site créé par une école pour rendre l'école plus amusant nommé *Heimdall's Quest*.

Kahoot

Une application beaucoup utilisée dans les écoles norvégiennes est Kahoot, créé par Morten Versvik, Johan Brand et Jamie Brooker en 2012. C'est un questionnaire numérique dont le but est de trouver la bonne réponse le plus vite possible afin d'obtenir le plus de points et arriver en premier. Avec Kahoot nous pouvons retrouver des éléments de la définition du jeu que nous avons défini dans la partie sur la notion du jeu de chez Becker (2021). Kahoot est un questionnaire interactif avec des questions où le joueur doit choisir la bonne réponse, il a des règles, il a un but qui est d'avoir le plus de réponses correctes, il a une progression mesurable et une fin reconnaissable où le joueur sait qu'il atteint la fin quand il a répondu à toutes les questions. Il manque tout de même la jouabilité que nous pouvons retrouver dans un jeu traditionnel et il fait également partie de la vie réelle dont parle Romero (2016, p.25).

Heimdall's Quest

Heimdall's Quest est un site créé par le Lycée Heimdalen en Norvège. C'est un site qui permet aux élèves de collecter des points en fonction de ce qu'ils font à l'école, par exemple ils peuvent gagner des points en étant présent, aider ses camarades de classe ou bien être actif en classe, de plus les élèves peuvent utiliser ces points pour avoir des avantages en classe (*Heimdall's Quest, s.d*)⁵. Ce site permet à motiver les élèves à venir à l'école et y faire un effort. Néanmoins, il prend juste des éléments du jeu comme la collecte de points et la création d'un personnage, comme *Kahoot* il manque la jouabilité que nous pouvons retrouver dans un jeu traditionnel. De plus, étant donné que les points peuvent être utilisés en classe pour des avantages, *Heimdall's Quest* a un effet sur la vie réelle. Donc, d'après Romero (2016, p.25) il ne peut pas être un jeu sérieux et tombe dans la catégorie de la ludification.

2.3 Les avantages et inconvénients du jeu en classe de FLE

Dans cette partie nous discuterons d'abord les avantages des jeux. Puis, nous présenterons les compétences fondamentales de LK20 en relation avec les jeux. Enfin, nous discuterons les inconvénients des jeux qu'un enseignant peut rencontrer dans une classe de français langue étrangère.

2.3.1 Les avantages

L'argument le plus utilisé et connue pour utiliser le jeu en classe est que le jeu peut motiver les élèves à apprendre. Le jeu peut motiver de plusieurs façon, Schmoll (2016, p.7) constate qu'avec les jeux nous pouvons nous focaliser « sur l'attrait de la nouveauté ». C'est-à-dire,

⁵ Pour plus d'information veuillez consulter : (<https://heimdallsguest.biz/start/>)

une simple introduction d'un nouvel outil pour varier les méthodes d'apprentissage peut motiver les élèves. La plupart des élèves ont une relation positive avec le jeu, et donc en introduisant le jeu en classe les élèves peuvent avoir une pause de l'apprentissage traditionnelle et peuvent explorer une nouvelle façon d'apprendre. De plus, les jeux de société dits analogues peuvent donner aux élèves la possibilité de s'éloigner des ordinateurs souvent utilisés dans les écoles norvégiennes.

2.3.1.1 Le jeu et le cognitivisme

Le cognitivisme est basé sur comment nous recevons de l'information et comment nous le comprenons (*Le Petit Robert*, s.d.). Selon les recherches de Krystalli (2015, p.341), les jeux « favorisent le développement des compétences cognitives telles que la concentration, l'observation, le dédoublement de l'attention, la mémorisation, l'anticipation, la gestion simultanée des tâches et la construction des rapports spatiaux. » Le jeu peut aider les élèves à développer toutes ces compétences cognitives en même temps dans un même jeu sans que les élèves s'en rendent compte. Ce qui peut être difficile à accomplir avec des exercices traditionnels. Dans une situation d'apprentissage, il est donc important de laisser les élèves trouver cette connexion seuls afin qu'ils puissent réutiliser ce qu'ils ont appris à travers le jeu dans d'autres situations.

2.3.1.2 Le jeu motive

Le jeu peut également permettre aux élèves d'apprendre quelque chose plus difficile, par exemple la durabilité ou soutenabilité, de façon plus simple (Pope, 2021, p.6). Avec les jeux il peut être plus facile de visualiser quelque chose ou bien de vivre ou revivre un événement (Skaug et al, 2020, p.117). Il y a plusieurs types de jeux créés pour l'apprentissage d'une compétence spécifique comme nous l'avons évoqué dans la partie sur la notion de jeu : les jeux sérieux. Des jeux comme par exemple *MissonUS* où les élèves peuvent jouer un personnage dans différentes époques importantes dans l'histoire de l'Amérique. Skaug et al (2020, p.13) comparent le jeu à un meuble d'IKEA. C'est-à-dire qu'il faut suivre les consignes pour pouvoir aboutir à la bonne solution. Si l'on le répète assez de fois il devient de plus en plus facile à le réaliser sans l'aide de consignes ou d'un guide.

Dans une classe de français langue étrangère (FLE), cette méthode fonctionne bien avec des jeux comme celui des *7 Familles*. C'est un jeu qui a pour but d'avoir six cartes d'une même famille en demandant aux autres joueurs s'ils ont les cartes qu'il cherche. Si les élèves jouent ce jeu plusieurs fois ils vont non seulement pouvoir apprendre les noms des membres d'une

famille mais aussi comment poser des questions et comment y répondre. Ceci peut aussi aider les élèves à développer leur propre motivation interne, c'est-à-dire qu'ils sont motivés par leur propre volonté à apprendre et non par l'engagement d'une personne extérieure comme un enseignant (Helme, 2014). L'élève devient, le plus souvent, plus motivé quand l'apprentissage a un côté ludique.

Selon Ruggiero (2013), le jeu fait l'apprentissage amusant et engage l'apprenant. Quand un enseignant décide d'utiliser le jeu en classe c'est souvent pour inspirer et motiver les élèves à apprendre. Skaug (2020, p.87) rappelle qu'il ne faut pas oublier que les jeux sont faits pour l'amusement. L'enseignant qui souhaite utiliser le jeu en classe ne doit pas l'oublier sinon le jeu en classe ne sera plus perçu comme tel par les élèves. La motivation interne sera remplacée par la motivation externe.

2.3.1.3 Un environnement sécurisé

Dans un jeu, l'élève peut faire des fautes sans en subir les conséquences car il peut toujours « Play Again » ou en français « rejouer » (Ruggiero, 2013). D'après Krystalli (2015, p.6) : « [l]e jeu vidéo favorise l'expérimentation de la réalité dans un environnement sécurisé ». L'élève peut donc tester ses compétences dans un environnement virtuel avant de les explorer dans le monde réel. Il y a aussi des jeux qui encouragent le joueur à échouer dans une perspective d'apprentissage : « apprendre de ses échecs » est une grande valeur.

Les classes de français comme langue étrangère, dans les écoles norvégiennes, sont souvent des classes formées par des groupes d'élèves de différentes classes. Ce qui fait qu'il y a souvent un groupement de personnes qui se mettent ensemble. L'introduction du jeu dans une telle classe a un effet rassembleur et permet de « briser la glace » comme le dit Helme (2014, p.65). Cela oblige les élèves à communiquer, à échanger et travailler dans une relation de confiance. De plus, selon Helme (2014), le jeu peut permettre à un cours qui est typiquement peu actif du côté des élèves, comme parfois les cours de FLE, à devenir plus actif. Le jeu permet de rendre une activité qui peut sembler effrayante ou compliquée, plus abordable en la camouflant dans un habit ludique (Helme, 2014).

À travers plusieurs types de jeux, l'élève peut prendre de différents rôles qui lui permettent d'enrichir non seulement son vocabulaire pour se décrire, mais aussi pour décrire d'autres personnes (Skaug, 2017). Par exemple, l'élève peut jouer un jeu comme « Qui suis-je ? » où le but du jeu est de demander son adversaire des questions sur l'apparence et son caractère afin de deviner l'identité d'un personnage. Avec ce jeu, les élèves peuvent s'entraîner à

utiliser un autre vocabulaire que celui qu'ils auraient utilisé pour se décrire eux-mêmes. En utilisant l'exemple du jeu *The Walking Dead*, Skaug et al (2017) expliquent que les élèves aiment mieux parler des questions d'éthiques quand c'est sur un personnage fictif plutôt de parler de soi-même. Ce qui peut rendre les discussions plus intéressantes.

2.3.1.4 Une collaboration entre les élèves

Les jeux sont souvent faits pour jouer à plusieurs qui fait que dans une situation de classe de FLE l'élève n'est plus seul et il a de l'aide des autres élèves. Skaug (2017, p.15) utilise le jeu *Keep Talking and Nobody Explodes* pour expliquer cela. Selon Skaug (2017, p.15, ma traduction), ce jeu fait que les élèves doivent « collaborer, penser de manière critique et être créatif ». Les élèves doivent alors trouver une solution ensemble. Selon la théorie socio-culturelle de Vygotsky, les élèves apprennent le mieux l'un de l'autre et quand ils peuvent s'aider entre eux, ce qui est le cas dans une situation de jeu.

2.3.1.5 L'interdisciplinarité

Un terme que Skaug et al (2017, p.9) utilisent comme un point positif pour le jeu dans l'école est « l'interdisciplinarité », c'est-à-dire qu'un même jeu peut être utilisé dans plusieurs cours pour apprendre différentes choses. Comme nous l'avons discuté au-dessus, Skaug (2017) propose d'utiliser *The Walking Dead* développé par Telltale Games en 2012 (Steam, 2012) en classe pour l'apprentissage. Il explique également que le jeu peut être utilisé de manière interdisciplinaire (Skaug, 2017, p.9). Au-dessus nous avons expliqué comment *The Walking Dead* pouvait être utilisé en classe de religion, mais il peut également être utilisé dans d'autres matières comme l'anglais et le norvégien. En anglais, le jeu peut, par exemple, être utilisé pour la compréhension et la discussion, et en norvégien les élèves peuvent, par exemple, écrire des histoires où ils devinent ce qui va se passer plus loin de l'histoire.

De plus, les élèves peuvent utiliser les compétences qu'ils ont acquis avec le jeu dans d'autres matières (Skaug, 2017). Par exemple, l'élève peut utiliser ses compétences d'argumentation utilisée dans une séance avec *The Walking Dead* pour écrire un texte argumentatif dans une autre matière. Il peut également utiliser ses compétences numériques développées dans une séance de jeu vidéo dans d'autre matière.

2.3.2 Le jeu et les *éléments fondamentaux* de LK20⁶

À l'aide des jeux, les élèves peuvent développer et améliorer les *éléments fondamentaux* en accord avec la nouvelle formation de LK20, le curriculum des écoles norvégiennes (Skaug, 2017, p.7). Dans LK20, il y a quatre *éléments fondamentaux* ou compétences fondamentales, dans chaque matière où le contenu des différentes compétences varie. Dans cette partie nous nous concentrerons sur les compétences en français comme langue étrangère au lycée. Dans cette partie nous discuterons comment les jeux peuvent aider les élèves à développer et améliorer ces compétences.

La première compétence est la compétence orale (Udir, 2019). Ce dernier implique tous ce qui est la communication orale, c'est-à-dire de pouvoir écouter, parler et converser en français. Avec les jeux, surtout les jeux de société dits analogues, les élèves doivent, le plus souvent, communiquer pour pouvoir jouer et donc parler en français. Comme nous l'avons expliqué au-dessus, selon Skaug (2017, p.15), les jeux de société permettent aux élèves d'avoir une sorte de collaboration. Les élèves peuvent discuter ensemble, ce qui permet l'élève de pratiquer son français à l'oral. Dans un jeu de société comme le « Loups-Garous » chaque joueur reçoit un rôle qu'il doit interpréter. Le but du jeu est d'argumenter avec les autres joueurs afin de trouver les élèves qui ont reçu le rôle du Loups-Garous.

La deuxième compétence est de pouvoir écrire (Udir, 2019). Il peut être un peu plus difficile de trouver un jeu où cela est une option, mais dans plusieurs jeux vidéo il existe une boîte de dialogue où les élèves peuvent communiquer par écrit, ce qui est le cas dans *MinecraftEdu*. Il y a aussi des jeux de société dits analogues, comme *Le Petit Bac* où les élèves jouent en groupes pour trouver des mots qui commencent par une même lettre dans des catégories choisies par l'enseignant.

La troisième compétence que les élèves doivent acquérir est la lecture (Udir, 2019). Dans un jeu il y a souvent des règles à suivre et à comprendre avant de pouvoir commencer à jouer. Il est important que les élèves comprennent ces consignes avant de jouer pour ne pas réduire la qualité du jeu. Dans des classes de FLE il est parfois nécessaire de simplifier les jeux et certaines règles afin que les élèves puissent comprendre les instructions sans l'intervention de l'enseignant. Il existe beaucoup de type de jeux qui sont accompagnés par des histoires

⁶ Læreplanverket 2020

comme *The Walking Dead* que nous avons présenté au-dessus, où il est important de comprendre les dialogues pour prendre les bons choix pour la continuation de l'histoire.

La quatrième et dernière compétence listée dans les compétences fondamentales de LK20 et la compétence numérique (Udir, 2019). Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, Utdanningsdirektoratet (2019) constate que les compétences numériques sont pertinentes car il y a beaucoup de ressources en ligne que les élèves peuvent utiliser pour développer leurs compétences linguistiques. Il peut également aider à développer leurs connaissances de la culture et la possibilité de parler avec des Français en ligne (Udir, 2019). Kirschner et De Bruyckere (2017, p.136, ma traduction) constatent dans sa recherche sur les « digital native » ou en français « natif du numérique » que ce nées après 1984 « n'ont pas une connaissance approfondie sur la technologie, et leurs connaissances se limitent souvent aux possibilités et à l'utilisation des compétences de base de la bureautique comme l'envoi du courriel numérique, l'envoi par texte, comment utiliser Facebook et de la navigation sur Internet. » Pour les jeux vidéo, il est donc important que l'enseignant fasse attention à ce que tous les élèves aient les compétences numériques requises pour pouvoir jouer. Cela peut être aussi simple que d'aider les élèves à trouver quelles parties du clavier ou de la souris utiliser ou, du côté plus difficile, comment jouer le jeu de façon à ce l'élève puisse se concentrer sur l'histoire et pas les contrôles.

2.3.3 Les inconvénients

2.3.3.1 Ressources

Il y a plusieurs obstacles que l'enseignant doit franchir avant de pouvoir commencer une séance de jeu en classe. D'abord l'enseignant doit trouver un jeu qui peut être pertinent et facile à modifier selon les besoins du cours où il/elle souhaite utiliser le jeu. Il est souvent difficile de trouver ces types de jeux si la personne ne sait pas où chercher, Tobias Staaby et Aleksander Husøy proposent donc de créer un « spillpedagog », ou bien en français un pédagogue de jeu, dans chaque école. C'est-à-dire une personne qui a des connaissances préalables sur le jeu et comment l'utiliser en cours pour l'apprentissage, une position que peu d'écoles proposent. Beaucoup d'écoles ont des assistants informatiques, mais souvent il n'y en a pas assez pour le nombre de classes dans une école. Cela fait que l'enseignant se retrouve seul dans sa recherche. Selon Skaug et al (2017) il n'y a également pas de budget spécifique pour l'achat des jeux dans le système scolaire norvégien. Cela veut dire que si l'enseignant veut utiliser un jeu il doit utiliser ses propres fonds ou demander à l'école d'avoir un budget pour acheter un jeu, quelque chose qui n'est pas toujours fiable dépendant

de l'école. De plus, tous cela prend beaucoup de temps à planifier, souvent plus de temps que l'enseignant peut y consacrer. De ce fait, beaucoup d'enseignants hésitent à essayer le jeu, et surtout les jeux plus compliqués, en classe (Marklund, 2015).

2.3.3.2 La technologie

La technologie n'est pas sans faille. L'enseignant qui souhaite utiliser des jeux vidéo ne peut pas toujours être sûr que des problèmes techniques ne vont pas perturber le déroulement du cours (Marklund, 2015). Des obstacles que l'enseignant peut rencontrer sont, par exemple, que les ordinateurs que les élèves utilisent peuvent avoir des dysfonctionnements qui demandent l'expertise d'un assistant informatique, qui n'est pas toujours disponible. La connexion internet peut être interrompue qui fait que l'enseignant doit arrêter la session de jeu vidéo. De plus, les ordinateurs que les élèves ont à leurs dispositions n'ont pas toujours la capacité requise pour faire fonctionner le jeu en question.

Un autre problème qui se pose en utilisant des jeux vidéo en classe est que l'enseignant ne peut pas toujours observer ce que fait chaque élève sur son écran. Avec l'internet l'élève peut faire ce qu'il veut, l'élève peut par exemple chercher les réponses pour le jeu en ligne, ce qui peut perturber la séance. L'élève peut également trouver des codes pour tricher en ligne, par exemple pour recevoir plus d'argent dans le jeu ou bien pour trouver un objet spécifique qui aide pour la progression du jeu plutôt que d'aller chercher dans le jeu (Ruggerio, 2013).

Les élèves peuvent aussi, s'il y a une boîte de discussion intégrée à l'application, utiliser cette plateforme pour dire des mots que l'enseignant ne reconnaît pas et qui peuvent blesser ou offenser l'élève qui reçoit le message.

Les ordinateurs sont beaucoup utilisés dans les écoles norvégiennes aujourd'hui et même s'il s'agit d'un jeu, la surutilisation peut être épuisante pour les élèves. Kirschner et al. (2017) concluent qu'il faut, comme enseignant, savoir quand utiliser les moyens numériques et quand revenir aux moyens analogues. Les jeux de société analogues peuvent donc être de bons remplaçants pour permettre aux élèves d'avoir une pause face aux ordinateurs.

2.3.3.3 Les élèves sont imprévisibles

Skaug et al (2017), comme d'autres chercheurs sur les activités ludiques en classe, reconnaissent que la motivation de l'élève est l'argument le plus utilisé pour justifier l'utilisation des jeux en cours. Nous retrouvons souvent l'image du jeu en contraste avec l'enseignant ennuyant, où le jeu qui peut « sauver » l'élève de l'ennui (Marklund et al, 2021, ma traduction). Cependant, il y a plusieurs facteurs qui peuvent faire que l'élève ne retrouve

pas un sauveur dans le jeu. Premièrement, chaque élève est différent, ce qui veut dire qu'un jeu peut bien marcher dans une classe, une matière ou pour un élève mais cela ne veut pas dire que ce même jeu est compatible avec une autre classe, dans une autre matière ou bien avec un autre élève (Skaug, 2017). Ensuite, quelques élèves peuvent devenir très compétitifs en jouant, provoquant l'exclusion d'un élève, peut-être car il est moins doué que ses camarades (Marklund, 2021). Un autre argument des chercheurs pour l'utilisation du jeu en classe et que le jeu peut construire un environnement sain et sauf car les élèves peuvent simplement rejouer (Ruggiero, 2013). Néanmoins, Staaby (2021) remarque que si le jeu ne permet pas aux élèves de recommencer ou bien si le joueur peut perdre toute sa progression dans le jeu, il peut devenir démotivé ou perturber ses camarades s'ils jouent à plusieurs. Ce qui fait que l'élève n'arrive pas à se concentrer sur le côté d'apprentissage. Staaby (2021) explique également que les élèves qui n'aiment pas jouer de façon générale ne seront pas toujours plus motivés par ce dernier en classe. Par ailleurs les élèves qui aiment jouer pendant leur temps libre ne seront pas toujours si ravis d'associer leurs passe-temps favori à l'apprentissage (Staaby, 2021).

2.4 Le jeu et les enseignants

Dans cette partie nous introduirons d'abord quelques recherches faites sur le jeu en classe. Ensuite nous introduirons les types d'enseignants en relation avec l'utilisation du jeu. Puis nous discuterons les compétences nécessaires chez un enseignant pour pouvoir utiliser les jeux. Enfin nous discuterons les rôles de l'enseignant dans un cours avec un jeu.

2.4.1 Quelques recherches sur les perspectives des enseignants

Dans cette partie nous présenterons trois études qui ont effectué une recherche sur les perspectives des enseignants sur l'utilisation du jeu en classe. Cette partie est pertinente pour notre étude car cela nous permettra de comparer ce que conclue d'autres recherches sur ce thème par rapport à la nôtre.

2.4.1.1 Pozo et al (2022) Do teachers believe that video games can improve learning ?

Juan-Ignacio Pozo, Beatriz Cabellos et Daniel L. Sánchez ont effectué une recherche sur si les enseignants trouvaient que les jeux vidéo pouvaient améliorer l'apprentissage chez les élèves en Espagne. Ils ont effectué une recherche quantitative avec 614 enseignants qui ont participé à cette recherche (Pozo, 2022). La recherche a montré que « les enseignants sont positifs à l'usage éducatif des jeux vidéo en général (p.8, ma traduction) ». Cependant, Pozo et al (2022) concluent que même si les enseignants sont positifs à l'utilisation des jeux vidéo

en classe, il manque une formation pour ce dernier. Ils concluent donc en disant que les enseignants devraient avoir une formation où ils non-seulement améliorent leurs compétences envers les jeux, mais aussi « aider les enseignants à repenser leur rôle dans l'enseignement (p.9, ma traduction) ».

2.4.1.2 Kokandy (2021) Teachers' Perceptions of Using Digital Gaming in Classrooms

Rania Kokandy a effectué une recherche sur les expériences des enseignants à l'Université du Nord de L'Illinois envers l'utilisation des jeux vidéo en classe. Kokandy a effectué une recherche qualitative avec cinq participants. Cette étude a conclu que les enseignants qui ont participé à la recherche étaient positifs à l'utilisation des jeux pour l'apprentissage (p.12). Kokandy (p.12) explique également que c'est à cause d'un manque de connaissance que les enseignants étaient réticents envers l'utilisation des jeux en classe. Kokandy conclue en disant que les « enseignants doivent être très bien formés avant d'utiliser des jeux et les écoles doivent proposer des programmes de formation dirigés par des personnes expérimentées dans l'utilisation des jeux. (p.12, ma traduction) ».

2.4.1.3 York et al (2021). Playing a new game—An argument for a teacher-focused field around games and play in language education

James York, Frederick J. Poole et Jonathan W. deHaan ont effectués une recherche le manque de recherche sur le rôle des enseignants dans une session de jeu en classe. Ils proposent donc une focalisation sur l'importance du rôle de l'enseignant et l'aspect pédagogique (p.1165). York et al montrent comment un enseignant facilite et améliore une session de jeu, en expliquant que l'enseignant connaît le côté pédagogique, et donc ce que l'élève doit apprendre (p.1175). Ils incitent (p.1182) donc les enseignants et des chercheurs à partager leurs expériences avec les jeux pour élargir la compréhension dans ce domaine.

Comme nous pouvons le voir, ces trois études renvoient à une même conclusion : les enseignants sont positifs à l'utilisation des jeux en classe, mais il manque de la recherche sur les expériences des enseignants. Les études montrent qu'il y a besoin d'une formation en jeu chez les enseignants pour améliorer leurs compétences et compréhension envers l'utilisation des jeux pour l'apprentissage.

2.4.2 Types d'enseignants

Selon Dondi et Moretti (2007, p.503-504, ma traduction) il existe trois types d'enseignants en relation avec l'utilisation du jeu :

- ⇒ Les enseignants qui utilisent les jeux comme une partie intégrale de leurs cours et comprennent bien le potentiel du jeu pour l'apprentissage et la motivation.
- ⇒ Les enseignants qui trouvent un jeu ou un type de jeu qu'ils utilisent et qui ne sont pas intéressés à chercher d'autres types de jeux.
- ⇒ Les enseignants qui sont contre l'utilisation du jeu pour l'apprentissage dans sa matière et qui ne voient pas l'intérêt du jeu ou ne voient pas comment le jeu peut être sérieux, ou ici éducatif.

Comme nous pouvons le voir, deux de ces types d'enseignants utilisent les jeux que ce soit de façon sporadique ou plus régulièrement, mais ce qui nous intéresse dans cette sous-partie, ce sont les enseignants qui choisissent de ne pas utiliser les jeux. Ces enseignants peuvent avoir plusieurs raisons pour ne pas vouloir utiliser les jeux. Dondi et al (2007, p. 504) constatent que ces enseignants ne voient souvent pas le jeu comme quelque chose d'éducatif ou ils ne reconnaissent pas le potentiel du jeu en classe. Il faut alors avoir un ensemble de compétences spécifique comme enseignants pour pouvoir utiliser le jeu pour son potentiel, qui peut également démotiver des enseignants à utiliser les jeux.

2.4.3 Les compétences de l'enseignant

Nousiainen et al (2018, p.9, ma traduction) ont trouvé dans sa recherche sur les compétences des enseignants basé sur la pédagogie du jeu, autrement dit comment utiliser le jeu pour l'apprentissage, que les enseignants doivent avoir quatre compétences spécifiques pour pouvoir utiliser les jeux de façon effective :

2.4.3.1 La compétence pédagogique

Lorsque Nousiainen et al (2018, p.9, ma traduction) parlent de compétence pédagogique, cela inclue les « compétences en planification basée sur le curriculum », les « compétences de tutorat » et les « compétences d'évaluation ». Autrement dit, dans une situation de jeu, l'enseignant doit pouvoir lier le jeu au curriculum et le rendre pertinent au cours. Il doit également pouvoir montrer aux élèves comment jouer le jeu. Il doit aussi pouvoir évaluer et discuter ce qui se passe dans le jeu avec les élèves (p.9-12).

2.4.3.2 La compétence technologique

Lorsque Nousiainen (p.9, ma traduction) parle de compétence technologique, il inclue pouvoir « analyser des jeux et des outils technique » et « pouvoir résoudre des obstacles liés à la technologie ». Autrement dit, dans une situation de jeu, l'enseignant doit savoir comment « mettre la pédagogie en premier plan avant la technologie (p.13, ma traduction) ». Le but ici

est de pouvoir mettre l'apprentissage en premier et ne pas être perturbé par tous les aspects technologiques. Si l'enseignant choisit un jeu numérique il doit également pouvoir résoudre tous les problèmes techniques qui peuvent venir avec ce choix (p.13-14).

2.4.3.3 La compétence collaborative

Ici Nousiainen (p.9, ma traduction) réfère à pouvoir « partager et codévelopper au sein de l'école » et « la mise en réseau et collaboration hors de l'école ». L'enseignant doit alors, selon Nousiainen (p.14), pouvoir collaborer avec les enseignants et son école pour faire que le jeu soit pertinent et surtout maintenable en classe. De plus, l'enseignant doit pouvoir collaborer avec d'autres écoles. De cette façon les enseignants peuvent apprendre des erreurs d'autres et améliorer la session de jeu.

2.4.3.4 La compétence créative

Ici Nousiainen (p.9, ma traduction) inclut une « attitude ludique », « être capable d'explorer et improviser » et avoir « une orientation créative vers le développement personnel ». Dans sa recherche, Nousiainen (p.15, ma traduction) explique que « les enseignants [dans sa recherche] ont discuté de la notion d'avoir une vision du monde où tout peut être transformé en jeu en utilisant des mécanismes de jeu pour engager les apprenants. »⁷ Lorsque Nousiainen (p.16) inclut d'« être capable d'explorer et improviser » comme une compétence créative, il explique que l'enseignant ne doit pas avoir peur d'expérimenter et échouer quand il essaie des nouveaux jeux.

2.4.4 Les rôles de l'enseignant

Lorsque l'enseignant enchaîne une session de jeu en classe, il prend plusieurs rôles sans le réaliser. Marklund et Taylor (2015) en comptent au moins 5 rôles que l'enseignant joue quand il commence un jeu en classe.

D'abord il est le guide qui doit montrer aux élèves l'objectif du jeu, c'est-à-dire expliquer les règles, quelles touches utiliser sur l'ordinateur ou bien à quoi sert le dé, les aider à progresser quand ils sont coincés. Ensuite, il est le point d'ancrage du sujet, c'est-à-dire qu'il doit toujours rappeler aux élèves que le jeu a un lien avec le cours et qu'ils doivent réfléchir à leurs choix et leur analyse. Puis, il doit rappeler aux élèves qu'une collaboration entre les élèves plus avancés et les élèves novices est souhaitable. En plus, il est la figure autoritaire qui, en plus de faire attention à ce que l'élève joue de façon correcte, il doit faire attention à ce que l'élève

⁷ Ici, ils parlent de la gamification où une activité qui prend des éléments du jeu pour motiver les élèves.

ne triche pas et qu'il n'exclue pas les autres élèves (Marklund, 2015). Puis, il joue le rôle d'informaticien (Marklund, 2015). Si l'enseignant décide d'utiliser des jeux en ligne, il doit faire attention à ce que les ordinateurs fonctionnent, que le réseau peut supporter de nombreuses connections en même temps, que le jeu fonctionne normalement, etc. Enfin il est l'enseignant qui doit lier cette session de jeu à sa matière et faire attention à ce que les élèves discutent ensemble de leurs réponses dans le jeu, afin qu'ils comprennent ce qu'ils ont fait et pourquoi (Marklund, 2015).

Dans cette partie nous avons discuté la relation entre l'enseignant et le jeu en classe. Nous pouvons voir que c'est une relation complexe avec plusieurs compétences nécessaires pour pouvoir rendre le jeu pertinent et maintenable. Il n'est donc pas surprenant que la plupart des enseignants qui choisissent d'introduire les jeux en classe sont ceux qui sont particulièrement intéressés par ce dernier et ceux qui ont déjà des connaissances sur les jeux (Nousianen, 2018, p.15).

2.5 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons d'abord discuté la notion du jeu et sa définition. Puis, nous avons présenté les types de jeux, dont les jeux dits sérieux, les jeux commerciaux et la ludification en contraste. De plus nous avons discuté les avantages et inconvénients des jeux en classe. Ensuite nous avons discuté les compétences nécessaires que les enseignants doivent avoir pour avoir un cours de jeu éducatif. Ce chapitre montre comment un jeu demande beaucoup de l'enseignant. Enfin, nous avons présenté trois études sur les perceptions des enseignants envers l'utilisation des jeux, et comment ils concluent qu'ils manquent une formation pour ce dernier.

Plusieurs chercheurs dans le domaine des jeux, comme par exemple Marklund (2021) et Ruggiero (2013), concluent que le jeu, comme il l'est maintenant, ne peut pas remplacer l'apprentissage traditionnelle avec un enseignant. Cependant il peut être une ressource supplémentaire qui aide à faciliter l'apprentissage.

3. MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous allons d'abord présenter la conception de recherche. Puis, nous allons expliquer les choix des participants et examiner ces derniers. Ensuite, nous allons présenter les méthodes que nous avons utilisé pour recueillir les données. De plus, nous allons discuter les dimensions éthiques. Enfin nous conclurons par les limitations de cette étude.

3.1 Conception de recherche

Jacobsen (2022, p.15, ma traduction) explique que « le but de la recherche est de produire des connaissances valides et fiables sur la réalité. » Il continue en expliquant qu'une recherche est nécessaire pour avoir de l'information réelle, car le chercheur ne peut pas se baser sur des théories ou des spéculations sur la réalité. C'est-à-dire qu'il ne peut pas donner une conclusion objective et non fiable parce que la perception sur une chose ou une situation par une personne peut être différente de celle d'une autre (p.16). En plus, l'information ou les données déjà publiés auxquelles le chercheur a accès peuvent être erronées, ne pas être pertinents ou bien ils peuvent manquer de l'information. Jacobsen (2022, p.16, ma traduction) propose une figure qui représente cette conception :

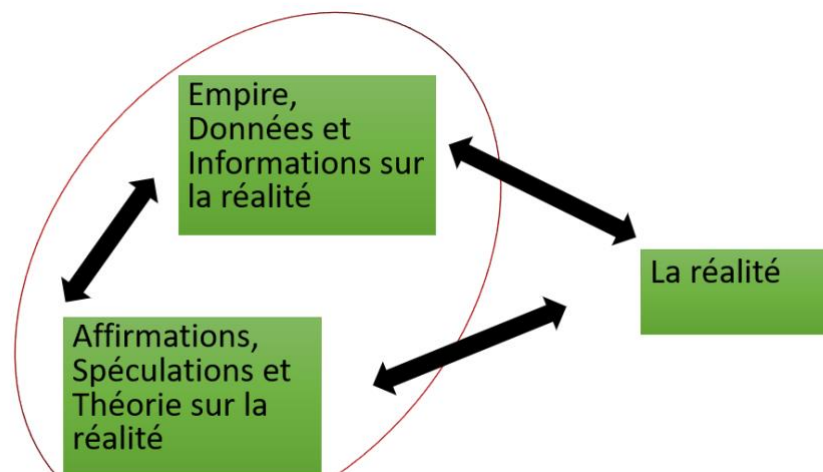


Figure 2 : Le domaine de la méthode

Cette figure⁸ montre que les données, théorie et les spéculations se trouvent dans un même ensemble, représenté par le cercle rouge et que la réalité se trouve en dehors. En même temps tous ces éléments sont soumis à une influence réciproque.

⁸ La figure est originalement en norvégien.

Jacobsen (2022, p.37, ma traduction) continue en écrivant que la recherche est un « cercle éternel », c'est-à-dire que les données peuvent toujours changer avec le temps qui mène à de nouvelles recherches. En plus, une recherche qui commence avec une question semblant simple, peut aboutir à plusieurs questions que de réponses.

Une recherche peut être faite de trois façons : par une approche quantitative, une approche qualitative ou une approche mixte. Comme le titre de cette étude l'évoque, cette étude va utiliser une approche mixte basée sur un questionnaire en ligne distribué à un groupe sur Facebook pour des enseignants de français langue étrangère en Norvège ainsi qu'un « focus group » avec trois enseignants de FLE.

Selon Bergman (2008, dans Guest, 2015, p.581, ma traduction) une approche mixte est « la combinaison d'au moins une composante qualitative et d'au moins une composante quantitative dans un même projet ou programme de recherche ». Guest (2015) continue en expliquant que par construction l'approche mixte combine plusieurs sources, ce qui donne une compréhension plus complète du sujet que si le chercheur choisissait d'utiliser juste une des deux approches. Pour mieux comprendre l'approche mixte, il est donc pertinent de définir les deux approches.

3.2 L'approche quantitative

D'après Stéphane Wahnich (2006, p.8), une approche ou étude quantitative permet au chercheur de répondre aux questions « qui ? » et « combien ? ». Une approche quantitative est fermée et permet au chercheur d'avoir des résultats sur un thème spécifique (Jacobsen, 2022). Cette approche, d'après Dag Ivar Jacobsen (2022, p.146, ma traduction), permet au chercheur d'avoir « beaucoup d'information sur un thème réduit à des variables à l'aide des systèmes numériques » qui peuvent calculer les données rapidement et facilement.

3.2.1 Les avantages

Les approches quantitatives permettent d'avoir l'avis de la majorité de personnes qui répondent (p.148). C'est-à-dire qu'une recherche peut aider à trouver une conclusion qui satisfait un grand nombre de personnes. Avec cette approche, le chercheur peut aussi se distancer des personnes qu'il questionne (p.146), ce qui fait que les réponses restent anonymes et ainsi encourage l'honnêteté des participants. Cette approche est aussi plus facile à réaliser car il existe déjà plusieurs sites en ligne qui permettent au chercheur de rédiger un questionnaire et de l'envoyer sur plusieurs plateformes. De plus ces sites peuvent analyser les données rapidement à l'aide de statistiques, graphes ou bien des diagrammes (p.146).

3.2.2 Les inconvénients

Une des approches les plus utilisées est le questionnaire qui permet au chercheur d'avoir des réponses à des questions spécifiques, où le participant peut choisir parmi des réponses suggérées par le chercheur. Il y a donc, souvent, pas de place laissée à la discussion sur le thème, ce qui veut dire que le chercheur ne peut pas demander aux participants d'élaborer ses réponses. De même le participant ne peut pas questionner le chercheur, ce qui aurait pu être une discussion intéressante et enrichissante (p.146). Avec cette approche, nous pouvons aussi être tenté de ne pas analyser les choix de la minorité des participants. Par exemple si nous demandons les participants « Aimez-vous le printemps ? » et 85% répondent « Oui » nous regarderons cette réponse-ci plutôt de se demander pourquoi 15% ont répondu « Non ». 15% des participants peuvent sembler comme un pourcentage négligeable, mais cela dépend aussi de nombre de personnes qui répondent et aussi qui sont ces personnes. De plus, un chercheur n'a pas toujours la possibilité de déterminer et contrôler quelles personnes répondent à son questionnaire (p.148). C'est-à-dire qu'il peut lui manquer des caractéristiques importantes sur une groupe de personnes qui aurais pu influencer les données et son analyse (p.148). Autrement dit, il n'est pas toujours possible de généraliser les données, car les réponses peuvent varier avec le choix des participants.

3.3 L'approche qualitative

Si l'approche quantitative répond aux questions « qui ? » et « combien ? », l'approche qualitative permet à répondre à la question « pourquoi ? » (Wahnich, 2006, p.8). Une approche qualitative est ouverte et permet au chercheur d'avoir plus de détails et d'approfondir un sujet (Jacobsen, 2022, p.141). L'approche « met l'accent sur l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement (Renée, 2004, p.61) » Le chercheur va observer une situation ou bien interviewer un nombre de personnes limité qui fait que la recherche peut aller dans de nombreuses directions dépendant des personnes avec qui le chercheur interagit (Jacobsen, 2022, p.141).

3.3.1 Les avantages

Cette approche permet au chercheur d'avoir une analyse plus nuancée, c'est-à-dire qu'il peut judicieusement choisir des participants qui pourront lui offrir différentes opinions. En retour les participants peuvent communiquer avec leurs propres mots au lieu de devoir choisir une réponse proposée dans un questionnaire (p.141). Cette approche permet également de, par exemple, poser plus de questions aux participants et rendre la recherche plus intéressante (p.149).

3.3.2 Les inconvénients

Cette approche fait que les données recueillies peuvent être très variées. Les résultats seront seulement l'émanation d'un groupe de personnes spécifique pensent et pas forcément représentatifs de l'opinion générale sur le sujet (p.149). De plus, l'approche demande beaucoup de temps car le processus d'attribution et d'analyse des données est plus complexe (p.149). Le chercheur doit par exemple, dans une situation d'entretien, retranscrire tout ce que les participants expriment. Wahnich (2006, p.10) recommande qu'un tel entretien dure entre 1h15 et 1h45, ce qui fait que la collecte des données prendra plus de temps.

3.4 L'approche mixte

Comme nous pouvons le voir, ces deux approches ont des avantages et des inconvénients, or quand nous combinons les deux en une approche mixte nous pouvons limiter ces inconvénients puisque les approches se complètent l'une de l'autre (p.150). L'approche mixte permet également de rendre les données plus fiables si les deux approches aboutissent à des résultats concordants (p.151). Teddlie et Tashakkori (2009, dans Guest, 2015, p.586, ma traduction) proposent cinq types de approches mixtes : « parallèle, séquentielle, conversion, multiniveau et complètement intégré ». Dans cette étude nous allons utiliser l'approche mixte séquentielle, dans laquelle l'approche qualitative succède à l'approche quantitative avec des questions reprises et modifiées de l'approche quantitative (p.586). Creswell (2014, p.542) définit cette approche comme une approche séquentielle explicative, en contraste avec une approche séquentielle explorative où l'ordre est inversé. Il y a donc également une petite pause entre ces deux approches pour pouvoir analyser les résultats de la première et rendre la deuxième phase plus riche (Guest, 2015, p.586).

Creswell (2014, p.584-587, ma traduction) propose sept étapes à suivre dans le processus d'une recherche utilisant l'approche mixte. Toutes ces étapes ont été réalisées dans cette étude.

- Étape 1 : Déterminer si une étude à approches mixtes est réalisable.
- Étape 2 : Identifier une justification pour une approche mixte.
- Étape 3 : Identifier une stratégie pour la collecte des données.
- Étape 4 : Développer des questions de recherche pour les différentes approches.
- Étape 5 : Recueillir les données quantitative et qualitative.
- Étape 6 : Analyser les données séparément ou simultanément.
- Étape 7 : Rédiger le rapport en tant qu'étude en une ou deux phases.

La première étape est donc de déterminer si une étude à approches mixtes est réalisable. Creswell (2014, p.584) explique que cette première étape dépend des compétences du chercheur, s'il a le temps d'effectuer à la fois une recherche quantitative et une recherche qualitative, et également le temps de recueillir assez d'information sur le sujet avant d'effectuer cette recherche. Comme étudiante de master pour la première fois, nous avons remarqué que nous avons des limitations dans nos propres compétences, mais nous avons de l'expérience avec les deux approches donc nous avons déterminé qu'avec une bonne gestion du temps donné, une approche mixte serait réalisable.

La deuxième étape est d'argumenter pour une approche mixte, c'est-à-dire pour quelle raison nous pensons que cette approche est préférable ? Dans le cadre théorique, nous avons expliqué comment la notion du jeu est complexe. Il existe de nombreux types de jeu, ceux-ci peuvent être difficile à expliquer et vérifier dans un questionnaire quantitatif. Alors, pour être sûr que les participants ont compris la notion du jeu et ses implications, l'addition d'une approche qualitative en forme de groupe de discussion nous a permis d'approfondir et contrôler la compréhension des participants à notre étude. De plus, elle nous a permis de poser des questions complémentaires que nous n'avons pas posé dans la première partie de l'approche.

La troisième étape est d'identifier une stratégie pour la collecte des données. Avant d'effectuer la recherche il faut donc se familiariser avec la théorie et les articles déjà publiés sur le thème et conduire une analyse afin de former un questionnaire pertinent et intéressant pour la continuation de la recherche. De plus, il fallait faire une demande à *Norsk senter for forskningsdata AS (NSD)*, le centre norvégien pour les données de recherche aujourd'hui « Sikt »⁹. *NSD* décide si le chercheur va prendre les étapes nécessaires pour assurer que les informations sensibles des participants seront traitées en accord avec la législation. Dans cette étape nous avons également choisi quelle approche faire en premier et quels types de approches quantitatives et qualitatives utiliser pour avoir des données convenables et appropriées à notre recherche.

La quatrième étape est de développer des questions de recherche pour les différentes approches. Ce travail était divisé en deux étape étant donné que les questions pour le groupe de discussion étaient formées après l'analyse des résultats du questionnaire en ligne.

⁹Pour plus d'information, veuillez consulter : <https://sikt.no/>

L'ensemble des questions dans le questionnaire était inspiré par l'étude de la théorie et formulées de façon ciblée afin de recueillir des données dans le cadre de la problématique.

La cinquième étape est de recueillir les données quantitative et qualitative. Cette étape était réalisée en trouvant des participants au questionnaire et au groupe de discussion qui résulteront aux données de la recherche ; ce processus sera expliqué dans la section 3.5.

La sixième étape est d'analyser les données séparément ou simultanément. Dans cette étude, nous avons d'abord analysé les données de l'approche quantitative, en forme de questionnaire. Le questionnaire était formé en ligne et partagé sur un groupe de Facebook dédié aux enseignants de français langue étrangère en Norvège. Puis, nous avons analysé les données de l'approche qualitative, en forme de groupe de discussion. Le groupe de discussion était également en ligne et les questions étaient formées après que l'étape avec le questionnaire était terminée.

La septième étape est de rédiger le rapport en tant qu'étude en une ou deux phases. Après avoir analysé les données des deux étapes de recherches séparément, nous les avons comparé et analysé pour voir s'il y avait des similarités ou différences. Avec cela nous avons pu voir si les données correspondent au cadre théorique et s'il y avait d'autres aspects intéressants.

3.5 Sélection des participants

Cette étude est basée sur les expériences des enseignants de français langue étrangère en Norvège, les critères de la sélection des participants sont donc clairement définis. Les participants devaient être ou avoir été enseignant de français comme langue étrangère dans une école norvégienne. Étant donné que le français est introduit comme choix de langue étrangère en classe de 8^{ème} années, c'est-à-dire la première année scolaire du collège, les enseignants du primaire étaient exclus. Bien que le thème de la recherche soit sur l'utilisation du jeu, l'utilisation par les enseignants du jeu dans leur classe n'était pas une condition nécessaire à la participation, toutes les contributions étant jugées intéressantes pour notre recherche.

Comme expliqué plus haut, nous avons choisi une approche mixte. Pour cette étude, nous avons d'abord fait un recueil des données grâce à une approche quantitative, suivi par une deuxième avec une approche qualitative. Nous avons alors défini deux échantillons dont le premier sera appelé « Échantillon A » pour l'approche quantitative et le deuxième sera appelé « Échantillon B » pour l'approche qualitative.

3.5.1 Échantillon A

La sélection des participants pour l'échantillon A a été faite après la finalisation de la lecture théorique et la construction d'un questionnaire en ligne sur *SurveyMonkey*. Au début du mois de novembre 2022 un lien pour le questionnaire avec une petite annonce expliquant brièvement la finalité de notre recherche, était partagé sur Facebook avec un groupe dédié aux enseignants de français langue étrangère en Norvège se composant de 1 523 membres à l'heure de notre étude (Facebook, s.d.), « Fransklærere i Norge ». La réponse au questionnaire s'est faite de façon anonyme. Nous n'avons donc pas pu vérifier l'identité des participants, ou influencer leur jugement. Le questionnaire a été envoyé à trois reprises afin de réunir le plus de participants possibles, une fois en début novembre, une autre fois mi-novembre et une dernière fois fin novembre. Malgré nos efforts le taux de participation était plus faible que prévu. Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs que nous présenterons dans la section 3.8. En tout nous avons reçu 28 réponses au questionnaire. Le tableau ci-dessous réunit les données clés des participants de l'échantillon A.

Tableau 3.5.1 – Participants de l'échantillon A

Participants		28
Genre	Homme	4
	Femme	24
Âge	23-29	8
	30-39	1
	40-49	11
	50-59	6
	60-69	2
	Plus que 70	0
Enseigne aujourd'hui	Oui	28
	Non	0
Années d'expériences	1-5	12

	5-15	5
	15-25	9
	25-35	2
	35-45	0
	+45	0
Enseigne au lycée/collège	Collège	16
	Lycée	11
	Les deux	1
Diplômé en	1950-1960	0
	1960-1970	0
	1970-1980	0
	1980-1990	0
	1990-2000	8
	2000-2010	7
	2000-2023	13

3.5.2 Échantillon B

La sélection des participants pour l'échantillon B a été faite après que nous ayons collecté les données de l'échantillon A, au début du mois de décembre. Pour cette sélection nous avons choisi d'envoyer des courriels numériques à des enseignants que nous connaissions déjà pour être sûr d'avoir une sélection variée. Dans les courriels numériques il y avait de l'information sur l'étude, le « focus group » ou bien « groupe de discussion » en français, ainsi que de l'information sur la confidentialité des participants et des suggestions de dates pour la discussion. En tous, nous avons contacté dix enseignants dont cinq ont accepté de participer à un groupe de discussion. Ces cinq participants ont reçu des informations complémentaires par mail entre autres une liste de thèmes pour la discussion, une lettre de renseignements et un formulaire de consentement que nous avons lu ensemble avant la discussion. Deux des

participants se sont désistés la veille de la discussion pour cause de maladie. Le tableau ci-dessous montre les données clefs des participants de l'échantillon B.

Tableau 3.5.2 – Participants de l'échantillon B

Participants	Genre	Années d'expériences	Enseigne au lycée et/ou collège
Enseignant 1	F	25 ans	Collège
Enseignant 2	H	1,5 ans	Collège
Enseignant 3	H	2 ans	Collège

3.6 Instruments de collecte de données

Comme nous l'avons discuté plus haut, pour recueillir les données, nous avons utilisé deux instruments différents, le premier étant le questionnaire en ligne pour les données quantitatives et le deuxième étant le groupe de discussion sur *Zoom* pour les données qualitatives. Le premier été préparé en octobre et le deuxième en novembre après le recueil des données du questionnaire en ligne.

3.6.1 Questionnaire en ligne

Dans la section 3.2 nous avons présenté la notion de l'approche quantitative. L'instrument le plus utilisé pour recueillir ces données est le questionnaire en ligne (Jacobsen, 2022). Thouin (2014, p.136) définit le questionnaire comme « un instrument, souvent utilisé dans le cadre d'une enquête, qui vise à connaître les comportements, les opinions ou les attitudes des sujets. » De plus Lugen (2015, p. 5) constate que « l'enquête par questionnaire vise à vérifier les hypothèses de la recherche, en vérifiant les corrélations suggérées. » Les questions dans un questionnaire sont souvent fermées, mais il peut aussi contenir des questions ouvertes, ce qui permet aux participants de répondre avec leurs propres mots (Jacobsen, 2022, p.150).

Pour construire et partager le questionnaire en ligne, nous avons utilisé le site « SurveyMonkey ». Un site qui permet à un chercheur de construire des questionnaires plus simplement et qui analyse les données graphiquement. Le questionnaire utilisé dans cette étude est composé de 5 parties. Il contient 25 questions dont 20 sont des questions sont fermées et 5 sont ouvertes (Annexe 4). Quatre de ces questions demandaient aux participants

d'élaborer leur réponse à la question précédente et la dernière question proposait au participant de faire d'autres commentaires sur des aspects qui n'auraient pas été abordés dans le questionnaire.

La première partie du questionnaire donne des informations sur le sujet de l'étude, sur le but du questionnaire et la déclaration de consentement. Pour commencer le questionnaire le participant devait prendre connaissance de tous ces éléments et cliquer « OK » pour accepter et pouvoir continuer.

Dans la deuxième partie, le participant devait répondre à des questions fermées générales et d'ordre le ou la concernant, c'est-à-dire sa tranche d'âge, son genre, le nombre d'années d'expériences comme enseignant de FLE, s'il/elle travaillait comme enseignant/e de FLE maintenant, s'il/elle avait travaillé au lycée et/ou au collège, après être diplômé.

La troisième partie abordait des questions sur leurs expériences comme élèves et étudiants avec le jeu comme outil d'apprentissage.

La quatrième partie était la partie principale, où nous avons demandé aux participants de réfléchir à leurs expériences professionnelles avec les jeux en classe de FLE, en posant des questions sur leurs méthodes d'utilisations des jeux en classe, pourquoi ils les utilisent, quels types de jeux ils utilisent, etc...

La cinquième et dernière partie, était ouverte et laissait le participant ajouter des commentaires supplémentaires sur la place des jeux en classe.

3.6.2 Le « focus group »

Dans la section 3.3 nous avons expliqué la notion de l'approche qualitative où l'un des instruments le plus commun est l'interview, dans cette étude nous avons utilisé une version de l'interview appelé « focus group » ou « groupe de discussion » en français. Thouin (2014, p.141) et Jacobsen (2022, p.176) définissent le groupe de discussion comme un groupe de personnes qui discutent un thème en s'appuyant sur un questionnaire guidé par un chercheur. Le rôle du chercheur dans une telle discussion est passif, il ne fait pas partie de la discussion. Son rôle est de faciliter une discussion tout en assurant que les participants ne s'éloignent pas du sujet (Jacobsen, 2022, p. 180).

Ce groupe de discussion a eu lieu sur la plateforme Zoom pour faciliter le recrutement des participants (p.182). Cela permet également, en principe, au chercheur d'avoir plus de

possibilités dans son choix de participants car la localisation géographique n'est plus un obstacle à la participation (p.182).

Avant le jour de la discussion les participants ont reçu une liste de thème (Annexe 3) avec des mots clés pour qu'ils puissent se préparer. Cette liste a été approuvée après une demande faite à *NSD* (Annexe 1). La liste était composée de cinq thèmes sur la notion du jeu. Comme nous l'avons expliqué dans la section 3.2, cette discussion est guidée par le chercheur, mais les arguments des participants peuvent changer l'orientation de la discussion ce qui peut amener le chercheur à orienter ou modifier ses questions (p.142). Pour cette raison vous trouverez en annexes des questions supplémentaires que nous ne retrouverons pas dans la liste de thèmes (Annexe 3).

Avant d'aborder les cinq thèmes, nous avons posé aux participants des questions d'ordres généraux, comme l'âge et leur nombre d'années d'expériences. Thouin (2014, p.141) note que cela est un procédé normal dans un groupe de discussion où « [l]es premières questions sont souvent assez générales et convergent graduellement vers les thèmes précis de la recherche. »

Le premier thème de la discussion abordait les expériences des enseignants de FLE présents. Utilisent-ils des jeux en classe ? Pourquoi ou pourquoi pas ? Ici nous demandons aux participants de présenter les raisons pour lesquelles ils choisissent d'utiliser ou ne pas utiliser les jeux en classe.

La deuxième partie a permis aux participants de discuter les aspects positifs que le jeu peut avoir sur l'apprentissage en classe. Ici nous cherchions à voir si les participants nomment entre autres les « compétences fondamentales » de LK20 que nous avons discuté dans la section 2.2.3, c'est-à-dire des compétences écrites, orales, de lectures et les compétences numériques (Udir, 2019).

En contraste la troisième partie abordait les inconvénients ou difficultés rencontrées par ces mêmes enseignants de FLE. Ici nous cherchions à comprendre pour quelles raisons un enseignant de FLE ne voit pas l'intérêt du jeu comme outil d'apprentissage dans sa classe.

Le quatrième thème concernait les types de jeux utilisés par les enseignants présents. Ici nous avons pris le temps d'expliquer les différentes catégories de jeux que nous pouvons retrouver dans la littérature afin que les participants puissent eux-mêmes définir les attributs des jeux mis en place dans le cadre de l'enseignement. Les différentes catégories étant les jeux sérieux

et les jeux commerciaux. De plus nous avons discuté la notion de la ludification en contraste, pour ne pas avoir de confusion sur la définition du jeu.

Le cinquième et dernier thème abordait le sujet des ressources nécessaires pour l'introduction et l'utilisation plus fréquente du jeu dans l'apprentissage en classe de FLE. Ici nous avons donné quelques exemples comme le temps, le budget et où trouver des jeux.

Comme nous l'avons précisé dans la section 3.5 sur la sélection des participants dans l'échantillon B, nous avons commencé avec cinq participants, mais le jour de la discussion 14 groupe s'est réduit à trois participants pour cause de maladie, ce que nous discuterons plus en détail dans la section 3.8. Le groupe de discussion a eu lieu le 6 décembre 2022 sur Zoom où nous avons prévu une session de 1 heure, où 10 minutes étaient prévues pour les introductions et la lecture de la fiche de consentement que les participants devaient signer (Annexe 2). Pour chaque thème nous avons prévu environ 10 minutes de discussion. La discussion a été enregistrée pour pouvoir faire une transcription asynchrone, c'est-à-dire après et non en même temps (Jacobsen, 2022, p.211). Cette retranscription a été faite sur un logiciel de l'Université de Bergen sécurisé appelé « SAFE (Sikker Adgang til Forskningsdata og E- infrastruktur) »¹⁰ provenant de l'anglais, et traduit en français par « Sûr ». C'est un serveur crypté de l'Université de Bergen. Il permet de télécharger des données privées sur un serveur sécurisé. Le code d'accès n'étant connu que du chercheur et de la directrice de l'étude connaissent. C'est là que nous avons retranscrit l'enregistrement du groupe de discussion en verbatim, c'est-à-dire mots par mots avec les intonations énoncés comme « euh » ou bien les éclats de rire (Brinkmann, 2013, p.61).

3.7 Considérations éthiques

Pour effectuer cette étude il est important de nous baser sur les expériences des enseignants de FLE. Quand nous effectuons une telle recherche il est important d'être conscient des droits participants, donc ici les enseignants de FLE. Pour cette raison nous avons consulté NESH – *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*, traduit en français « Le comité national d'éthique de la recherche en sciences sociales et humaines », qui contient tous les règlements à suivre lorsque nous effectuons une recherche incluant des personnes (NESH, 2021).

¹⁰ Pour en savoir plus, voir : <https://www.uib.no/safe>

3.7.1 Informations et consentement

Avant de pouvoir effectuer nos recherches nous avons dû faire une demande à NSD où nous avons expliqué quels types d'informations nous recherchions et comment nous allions traiter ces informations de façon éthique et sécurisée. Avec l'aide de NSD nous avons pu créer une fiche de consentement à partager avec les participants pour qu'ils comprennent bien ce qui leurs droits et ce qui leur est demandé dans cette étude. NESH (2021, ma traduction) demande que non-seulement la participation soit volontaire mais aussi que « le consentement éthique de la recherche doit être volontaire, informé et sans ambiguïté, et il doit être documentable »¹¹. C'est pour cette raison que nous avons pris le temps nécessaire pour lire et comprendre la fiche de consentement avec les participants, ce qu'ils devaient signer avant de commencer le groupe de discussion. Nous avons aussi, comme nous l'avons noté au-dessus, eu accès à « SAFE ». Toujours en accord avec le NSD, nous n'avons pas dû faire la même chose pour le questionnaire car il ne demandait pas de l'information personnelle qui aurait permis d'identifier les personnes individuelles. En conséquence les participants au questionnaire pouvaient simplement cliquer « OK » pour donner leur consentement.

3.7.2 Confidentialité

Pour que les participants puissent rester anonymes nous avons utilisé des programmes recommandés par ou bien élaborés par l'Université de Bergen ou NSD. Pour le questionnaire nous avons utilisé le programme *SurveyMonkey* qui facilite le partage en ligne et qui analyse les données tout en construisant des graphiques, ce qui a été approuvé par NSD. Pour le groupe de discussion nous avons utilisé *Zoom* pour faciliter la participation des enseignants et *SAFE* pour télécharger les données. Ces deux programmes sont approuvés par l'Université de Bergen et NSD. De plus les noms des participants ont été remplacé par des alias comme « Enseignant 1 » dans la retranscription et une fois que la discussion du groupe a été retranscrite, l'enregistrement a été effacé.

3.8 Difficultés rencontrées et limitations de cette étude

Mis à part mes propres limitations de compétences en tant qu'étudiante de master, cette étude n'est pas venue sans limitations. En outre, la récolte des données et la recherche de participants n'ont pas été faciles dans cette étude pour une nombre de raisons, dans cette partie nous allons discuter quelques-unes de ces difficultés et limitations.

¹¹ «Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart.» (NESH, 2021)

3.8.1 Le COVID-19

Nous avons commencé cette étude juste après une pandémie, quand les écoles ont finalement pu revenir à la « normale » après presque deux années d'incertitudes. Les élèves tout comme les enseignants ont dû se réhabituer à être dans une salle de classe et non plus en réunion sur Zoom. Cela explique que les enseignants ont eu un surcroît de travail pour, par exemple, retrouver l'attention des élèves (Parr et al, 2021). Parr et al (2021, p.10) marquent que les enseignants sont épuisés après la pandémie, ce qui a probablement influencé le nombre d'enseignants qui avaient le temps de participer à cette recherche.

3.8.2 Demande de participation

Nous avons fait une demande pour la participation d'enseignants fin novembre 2022 pour le groupe de discussion et nous avons publié le questionnaire en ligne trois fois pendant une période d'un mois. Fin novembre et début décembre la plupart des enseignants préparent leurs classes pour les examens de fin semestre. Il y a donc déjà beaucoup d'activités en fin semestre et comme les enseignants de FLE sont souvent seul sur plusieurs classes et niveaux cela demande beaucoup d'attention.

De plus, la plupart des participants sont des personnes qui sont intéressées ou intriguées par le thème du jeu, comme nous allons le voir dans le groupe de discussion. Ce qui fait que des enseignants qui n'utilisent pas le jeu comme outils d'apprentissage en classe ont peut-être trouvé moins d'intérêts à participer à cette recherche et ces personnes sont peu représentés dans notre étude.

3.8.3 Utilisation de Facebook

Quand nous avons cherché des participants pour cette étude nous avons choisis de faire une demande sur un groupe de Facebook pour des enseignants de FLE en Norvège ayant plus de 1500 membres en espérant que nous pourrions faire participer au moins 10 % des membres participer au questionnaire, malheureusement nous n'avons eu un taux de participation que d'environ 2%. De plus, tous les enseignants de FLE ne sont pas sur Facebook ou plus précisément dans ce groupe et Facebook qui apparemment devient de moins en moins populaire, ce qui fait que nous ne recevons probablement pas la nuance que nous cherchons dans cette étude.

3.8.4 La définition du jeu

Dans le cadre théorique nous avons discuté les différents types de jeux qui existent et l'ambiguïté de la notion du jeu. Cela montre la complexité de la notion même de jeu. Il se

peut que, malgré nos explications préalables au questionnaire et le groupe de discussion, la définition de jeu soit différente ou bien nuancée selon les participants.

3.9 Validité et Fidélité

Thouin (2014, p.133) note que dans une recherche avec un cadre méthodologique où l'on utilise la méthode quantitative « les deux qualités les plus importantes sont la validité et la fidélité ». Thouin (2014, p.133) définit la validité comme « la caractéristique d'un instrument qui mesure bien ce que doit être mesuré » et la fidélité comme « la caractéristique d'un instrument qui mesure avec précision, avec une faible marge d'erreur. » Ces deux qualités sont également importantes dans une méthode qualitative, car, comme nous l'avons expliqué plus haut, le but de notre recherche est d'avoir un résultat valide et pertinent. Dans cette partie nous discuterons la validité et la fidélité des recherches effectuées lors de notre étude.

3.9.1 Validité

Comme nous l'avons déjà discuté au-dessus, nous avons effectué une recherche mixte. Selon Jacobsen (2022, p.151), les résultats de ces deux recherches renvoient à une triangulation des méthodes. Autrement dit, selon Jacobsen (p.151), nous pouvons confronter les résultats des deux approches qualitative et quantitative. Si les résultats de ces deux méthodes concordent, nous aurons un résultat encore plus fiable (p.151). Jacobsen (p.151, ma traduction) souligne que « nous utilisons ces deux méthodes pour *valider*, pour tester la validité des résultats. » Selon Thouin (2014, p.133-134), la validité est la qualité la plus importante dans une méthode qualitative. Dans cette étude, l'instrument qualitatif, donc la groupe de discussion, a été créé et effectué pour évaluer et vérifier les données de l'instrument quantitatif, donc le questionnaire. De plus, les deux étaient, comme nous l'avons déjà discuté, validé par *NSD*.

3.9.2 Fidélité

Même si nous avons pu effectuer deux recherches et comparer les résultats pour rendre cette étude plus viable, le nombre de participants rend la fiabilité de l'étude plus difficile à garantir. Autrement dit, comme nous l'avons discuté dans la section 3.8 suite à des difficultés et limitations rencontrées dans cette étude, nous avons eu peu de participants pour nos recherches. Cela veut dire qu'il serait imprudent de généraliser les résultats des recherches. Un autre groupe de personnes, ou un nombre plus important de participants auraient pu donner de différents résultats. Néanmoins, selon Thouin (2014, p. 134), la triangulation des méthodes peut aussi « [...] augmenter la fiabilité des information obtenues [...] » dans une approche qualitative.

LeCompte et Goetz (1982, p.55, ma traduction) constatent que « atteindre une validité et une fidélité absolues est un objectif impossible pour tout modèle de recherche. » Ainsi, nous pouvons contrôler la validité de cette étude mais pas sa fidélité. Cependant, les données peuvent être utilisées comme point de départ ou comme inspiration pour un enseignant ou un chercheur qui sera intéressé par l'utilisation des jeux en classe de FLE.

4. RÉSULTAT ET ANALYSE

Dans ce chapitre nous allons présenter les données des deux recherches faites en répondant aux trois sous-questions que nous avons présenté dans notre introduction. La première question étant *Quels types de jeux les enseignants préfèrent utiliser pour l'apprentissage des langues ?* La deuxième question étant *Quels éléments fondamentaux les enseignants pensent que les jeux peuvent contenir ?* La troisième et dernière question étant *Quels sont les avantages et inconvénients des jeux pour l'apprentissage des langues ?* Nous allons présenter les résultats du questionnaire et le groupe de discussion parallèlement pour pouvoir comparer les données.

Le questionnaire et le groupe de discussion étaient tous les deux originalement en norvégiens, mais nous avons traduit les questions et les réponses en français dans ce mémoire, nous avons également retranscrit le groupe de discussion de façon reconstructive, pour lire les versions originales consultez l'Annexe 5 et 6.

Les données récoltées ne sont présentées dans le même ordre que dans le questionnaire, tous comme les extraits du groupe de discussion. En revanche, elles sont présentées de façon plus logique pour pouvoir répondre aux questions de recherche.

4.1 Expériences préalables

Avant de pouvoir analyser quels types de jeux les enseignants utilisent, nous allons regarder l'information donnée par les participants sur leurs expériences préalables sur le jeu en tant qu'étudiants et élèves. Cette analyse est basée sur les réponses données dans le questionnaire aux questions suivantes : « *Si vous avez suivi une formation d'enseignant, avez-vous déjà eu une conférence/séminaire/atelier dont le sujet était l'utilisation de jeux ?* » et « *Lorsque vous étiez vous-même étudiant, est-ce que votre enseignant de FLE utilisait des jeux ?* ».

4.1.1 Conférence/séminaire/atelier dont le sujet était l'utilisation du jeu

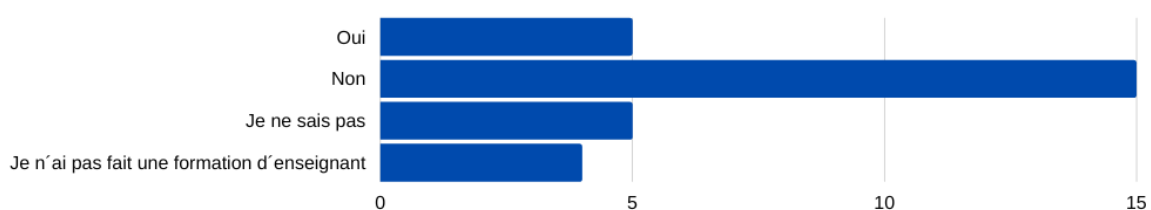


Figure 3. *Si vous avez suivi une formation d'enseignant, avez-vous déjà eu une conférence/séminaire/atelier dont le sujet était l'utilisation de jeux ?*

Comme nous pouvons l'observer sur la figure ci-dessus, la majorité des participants, c'est-à-dire 15 sur 28, ont répondu qu'ils n'ont pas eu de conférence, ni séminaire, ni atelier dont le sujet était l'utilisation de jeux. Cependant il est important à noter que cinq des participants ont répondu « Oui ». Pour ces participants nous avons voulu savoir s'il y avait une corrélation entre eux. Nous proposons alors la Figure 3 a. ci-dessous. Quatre de ces participants qui ont répondu « Oui » avaient fini leurs études entre 2010 et 2022, cependant la cinquième était diplômée en 1990-2000. De plus, il y avait six d'autres participants qui étaient également diplômés entre 2010 et 2022 qui ont répondu « Non ». Il n'y a alors pas assez de participants pour voir s'il y avait en effet une corrélation avec l'année d'étude et s'ils avaient reçu d'enseignement sur l'utilisation des jeux. Il faut peut-être effectuer une recherche par lieu d'étude.

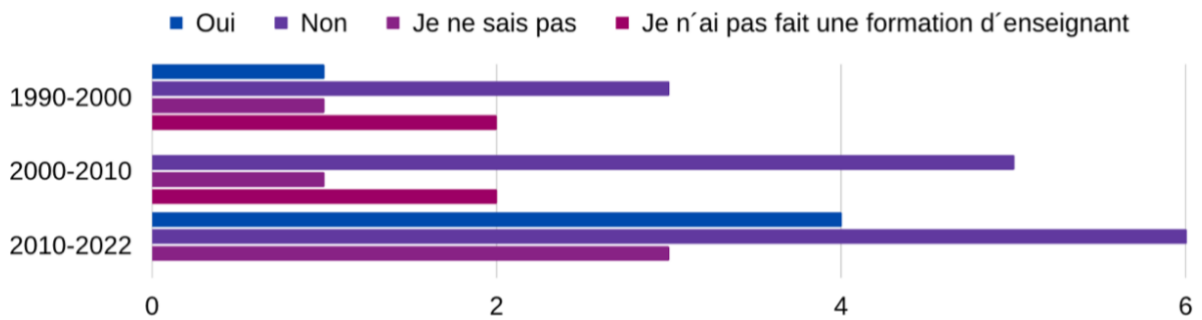


Figure 3 a. *Relation entre l'année du diplôme des enseignants et le sujet du jeu dans la formation de l'enseignant*

4.1.2 Expérience comme élève

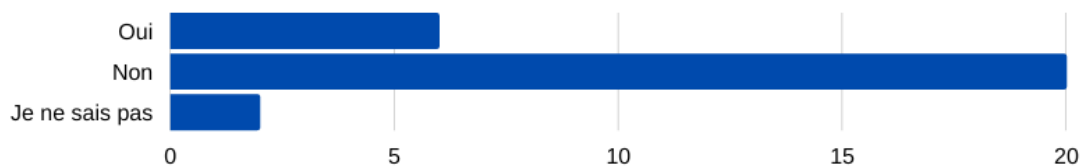


Figure 4. *Lorsque vous étiez vous-même élève, est-ce que votre enseignant de FLE utilisait des jeux ?*

Comme nous pouvons le voir, la majorité des participants, c'est-à-dire 20 sur 28, ont répondu que leurs enseignants de français langue étrangère n'utilisait pas des jeux en classe. Cependant six des participants ont répondu « Oui » et deux ont répondu « Je ne sais pas ».

4.2 *Quels types de jeux les enseignants préfèrent utiliser pour l'apprentissage des langues ?*

Nous avons formulé cette question pour pouvoir savoir quels types de jeux les enseignants de FLE préfèrent utiliser pour l'apprentissage. Nous voulions aussi voir s'il y a un type de jeu qui se distingue parmi ceux utilisés par les enseignants. Cette analyse se répartit en trois étapes. Nous allons d'abord présenter quels types de jeux les enseignants préfèrent utiliser. Puis nous allons présenter comment les enseignants préfèrent utiliser les jeux. C'est-à-dire à la fois combien de temps les enseignants consacrent aux jeux, mais aussi comment se déroulent le jeu : s'ils partagent les élèves et s'ils jouent spontanément.

4.2.1 Les types de jeux que les enseignants préfèrent utiliser

Dans cette partie nous présenterons d'abord combien des participants utilisent des jeux en classe de FLE. Puis nous présenterons les jeux que les participants utilisent. Ensuite nous présenterons combien de temps les participants consacrent à la planification d'un cours avec un jeu et combien de temps ils lui consacrent dans le cours. Ensuite, nous présenterons si les participants utilisent les jeux spontanément et pourquoi. Pour finir nous présenterons comment les participants répartissent les élèves quand ils utilisent les jeux.

4.2.1.1 Les enseignants et l'utilisation du jeu

Pour commencer il faut présenter le nombre de participants qui utilisent les jeux en classe de français langue étrangère. Cette analyse est basée sur la question « *Est-ce que vous utilisez les jeux en classe ?* ». Nous allons d'abord présenter les données du questionnaire et puis celle du groupe de discussion.

Questionnaire



Figure 5. *Est-ce que vous utilisez les jeux en classe ?*

Sur la figure ci-dessus nous pouvons voir qu’une majorité des enseignants qui ont participé à cette recherche utilisent le jeu en classe de FLE. Les enseignants qui ne les utilisent pas sont seulement au nombre de trois dans notre étude. Nous verrons plus loin quelles peuvent être les raisons pour lesquelles un enseignant choisi de ne pas utiliser les jeux en classe de FLE dans les réponses présentées dans la Figure 15.

Groupe de discussion

En ce qui concerne les réponses des participants du groupe de discussion à cette question, tous les participants ont répondu qu’ils utilisaient les jeux en classe de FLE. Cependant la fréquence varie beaucoup. L’un des participants, Enseignant 2, a noté « *J’ai utilisé très peu de jeu en fait* (Annexe 6, p.2, ma traduction¹²) ».

4.2.1.2 Les types de jeux que les enseignants utilisent

Comme nous l’avons expliqué, dans cette partie nous présenterons d’abord les types de jeux que les participants ont répondu qu’ils utilisent. Cette analyse est basée sur la question « *Quels types de jeux utilisez-vous ?* » Puis nous présenterons plus spécifiquement les noms des jeux que les participants utilisent en classe de FLE. Cette analyse est basée sur la question « *Quels jeux utilisez-vous ?* ».

4.2.1.2.1 Les types de jeux

Questionnaire

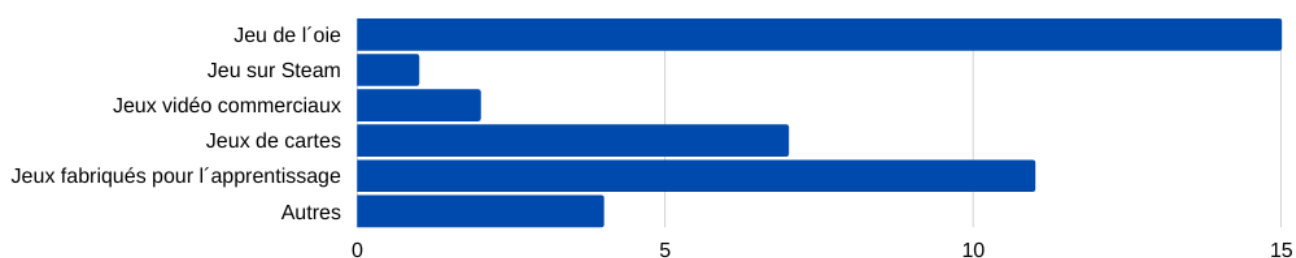


Figure 6. *Quels types de jeux utilisez-vous ?*

Sur la figure au-dessus nous pouvons voir que la plupart des enseignants préfèrent utiliser les « jeux de l’oie » et les « jeux fabriqués pour l’apprentissage ». Avec « Jeu sur Steam » nous avons voulu voir si les participants avaient trouvé des jeux sur cette plateforme, ce qui pourrait rendre le partage de jeux entre enseignants dans un même école plus simple. Pour

¹² Toutes les réponses des participants sont originalement en norvégien, pour voir les réponses originales veuillez consulter l’Annexe 5 et l’Annexe 6.

ceux qui ont choisi « Autres », ces participants ont précisé qu'ils utilisaient des jeux qu'ils ont fabriqué eux-mêmes. La modification ou bien la création d'un jeu par l'enseignant permet une plus grande flexibilité d'adaptions aux besoins de la classe.

Un des participants du questionnaire l'explique très bien dans l'une de ces réponses :

« J'aime écrire une version simple des règles des jeux de société/jeux de cartes existants que les élèves peuvent utiliser eux-mêmes. Je crée mes propres jeux de société sur papier (uniquement des jeux de conjugaison avec des dés qui déterminent la personne qu'ils doivent conjuguer) ou sur Canva (jeux de répétition avec par exemple des chiffres de 1 à 10, des questions auxquelles ils doivent répondre, des conjugaisons...) (Annexe 5, p.31) »

Groupe de discussion

Comme nous l'avons expliqué dans la méthodologie, nous avons effectué le groupe de discussion après le questionnaire. Cela nous a permis de pouvoir approfondir certaines des réponses que nous avons jugées intéressantes suites au questionnaire. Nous avons donc demandé aux participants du groupe de discussion s'ils avaient déjà fabriqué leurs propres jeux. Le participant nommé Enseignant 2 a répondu :

« Oui, très simple comme ça, par exemple si on conjugue un verbe, ils lancent les dés et s'ils lancent un 3 alors c'est il/elle/on et tu dois faire quelque chose avec ça et faire une phrase ou la conjuguer correctement. (Annexe 6, p.8) ».

L'Enseignant 3 a ajouté qu'il a également modifié des jeux ou comme il a dit « *fabriqué ma propre version d'un jeu* (Annexe 6, p.8) » L'Enseignant 1 a répondu qu'elle utilisait également des jeux modifiés par d'autres enseignants pour faciliter l'utilisation dans un cours de FLE (Annexe 6, p.8).

4.2.1.2.2 Les jeux utilisés par les participants

Dans cette partie nous présenterons les réponses des participants à la question « *Quels jeux utilisez-vous ?* ». Nous commencerons d'abord par les données du questionnaire et puis nous présenterons les données du groupe de discussion.

Questionnaire

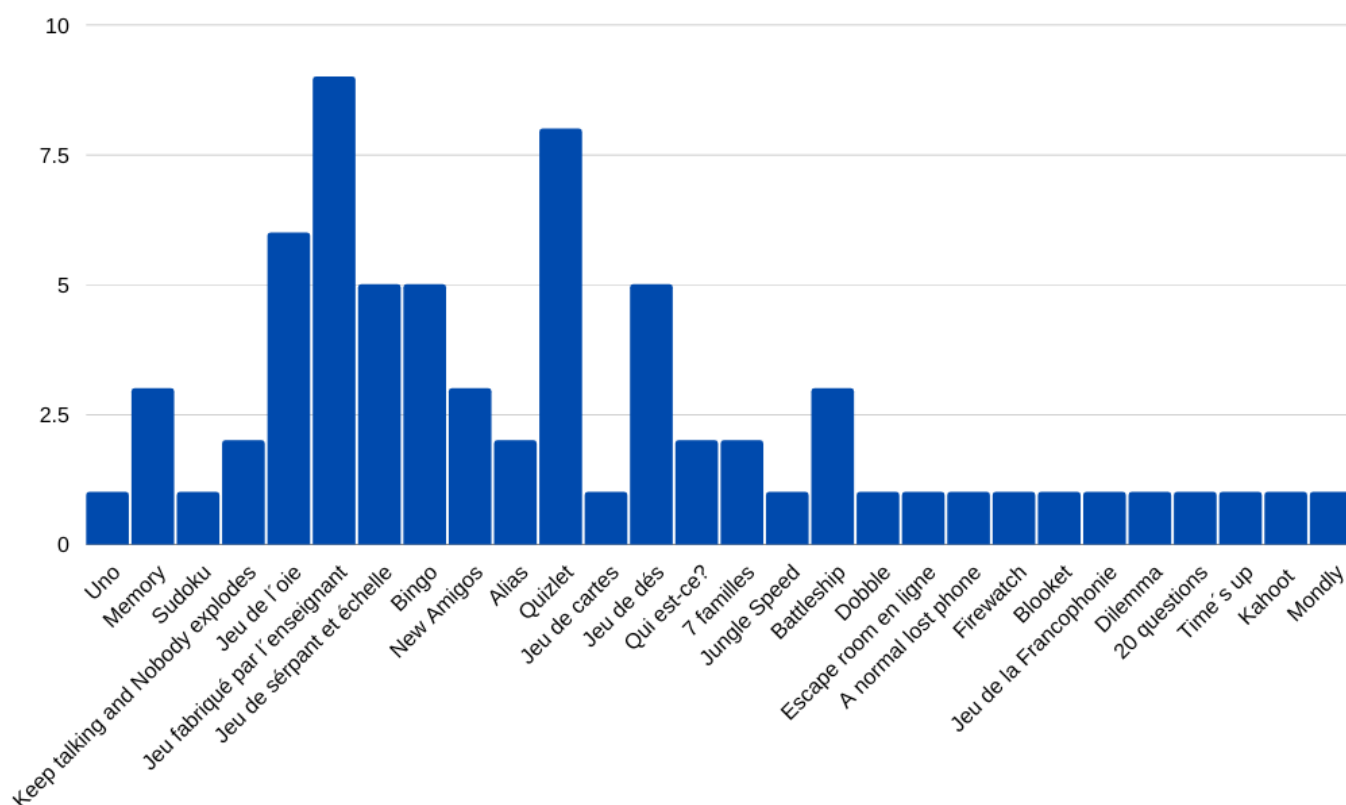


Figure 7. *Quels jeux utilisez-vous ?*

Dans le questionnaire, cette question été ouverte, c'est-à-dire que les enseignants devaient nommer tous les jeux qu'ils utilisaient en classe de FLE. À partir de ces données nous avons regroupés toutes les réponses qui étaient les mêmes. Comme nous pouvons le voir sur la Figure 7 au-dessus, la majorité des enseignants ont répondu qu'ils utilisent des jeux fabriqués par un enseignant que cela soit eux-mêmes ou un autre enseignant. En deuxième place nous avons *Quizlet*. En troisième place nous avons des jeux de l'oie, ici les participants n'ont pas donné de noms spécifiques aux jeux qu'ils utilisaient. Plusieurs de ces enseignants ont répondu qu'ils utilisent des jeux avec des dés ou par exemple un des enseignants, avait répondu qu'il utilisait des jeux similaires à Monopoly. Les réponses à cette question étaient assez courtes et les participants n'expliquaient pas en profondeur ce qu'ils voulaient dire avec, par exemple, « des jeux de dés ».

Pour mieux comprendre les choix de jeu par les participants nous proposons ici une brève explication pour chaque des titres listés dans la Figure 7 ci-dessus :

Uno – Un jeu de carte pour deux à dix joueurs où les cartes ont quatre différentes couleurs avec des chiffres de 0 à 9 et des cartes spéciales. Le but du jeu est de se débarrasser avec toutes les cartes (Unorules, s.d.).

Memory – Un jeu de carte avec plusieurs joueurs où les cartes sont faces contre la table. Le but est de trouver tous les pairs de cartes.

Sudoku – Une grille carrée divisée le plus souvent en cases de neuf. Le but du jeu est de remplir ces cases avec des chiffres allant de 1 à 9 en veillant toujours à ce qu'un même chiffre ne figure qu'une seule fois par colonne, une seule fois par ligne, et une seule fois par carré de neuf cases (Sudoku Rules, s.d.).

Keep Talking and Nobody Explodes – Un jeu de collaboration en ligne où l'un des joueurs est emprisonné dans une pièce contenant une bombe et l'autre joueur doit expliquer comment le désarmer. Le but est de désarmer la bombe avant que le temps s'écoule (*Keep Talking and Nobody Explodes*, s.d.).

Jeu de l'oie – Un jeu de société de parcours où l'on déplace des pions en fonction des résultats de deux dés. Traditionnellement, le jeu de l'oie comprend 63 cases disposées en spirale enroulée vers l'intérieur et comportant un certain nombre de pièges. Le but est d'arriver le premier à la dernière case (*La Règle du Jeu de l'Oie*, s. d.).

Jeu fabriqué par l'enseignant – Ce sont des jeux fabriqués ou modifiés par un enseignant pour faciliter son déroulement en classe de FLE.

Jeu de serpent et échelle – Un jeu de société où le joueur avance son pion en lançant un dé. Sur les cases du jeu il peut se trouver des serpents qui font que le joueur doit retourner un point. Il y a également des échelles qui permettent au joueur d'avancer son pion jusqu'en haut de l'échelle.

Bingo – Une grille carrée avec des nombres qui sont annoncés et le joueur coche ce qui se trouvent sur sa fiche. Le but est de compléter une ligne en premier. Il peut également être constitué de mots.

New Amigos – Un jeu de société de langue étrangère pour 2 à 4 joueurs avec trois routes qui marquent les niveaux de difficultés du jeu. Le joueur choisit la route que lui convient et avance son pion en lançant un dé. Chaque case représente des différentes catégories avec des

cartes correspondantes et des problèmes que le joueur doit résoudre. Le but du jeu est de résoudre les problèmes de 20 cartes (*New Amigos, s.d.*).

Alias – Un jeu de société avec des cartes pour au moins deux joueurs. Le but est de faire deviner son partenaire les mots sur les cartes sans utiliser le mot lui-même (*Alias, s.d.*).

Quizlet – Une application éducative qui permet aux utilisateurs d'étudier et de mémoriser des informations à l'aide de jeux et de quiz interactifs (*Quizlet, s.d.*).

Jeu de cartes – Un jeu qui utilise un jeu de cartes standard pour jouer à une variété de jeux.

Jeu de dés – Un jeu qui utilise des dés pour déterminer les résultats d'un jeu.

Qui est-ce ? – Un jeu de société pour deux joueurs où chaque joueur choisit un personnage mystère et pose des questions pour deviner le personnage mystère de l'autre joueur (Règles du Jeu du *Qui est-ce ?* 2020)

7 familles – Un jeu de carte où les joueurs essaient de collecter des cartes de la même famille en posant des questions aux autres joueurs. Le but est d'avoir le plus grand ensemble de familles (La Règle du jeu des *7 familles. (S. d.)*)

Jungle speed – Un jeu de société rapide et réactif où les joueurs tentent d'attraper le totem central le plus rapidement possible lorsque deux cartes identiques sont révélées. Le but est d'avoir le plus de cartes (*Jungle Speed, s.d.*).

Battleship – Un jeu de société où les joueurs placent leurs navires sur une grille et tentent de couler les navires de leur adversaire en envoyant des salves de missiles. Le but est de couler tous les navires de son adversaire (*La bataille navale, s.d.*).

Dobble – Un jeu de cartes où les joueurs tentent de se débarrasser de leurs cartes en formant des paires avec les cartes du centre de la table. Le but est d'avoir le plus de paires (*Dobble, s.d.*).

Escape room en ligne – Un jeu d'aventure en ligne où les joueurs doivent résoudre des énigmes pour s'échapper d'une pièce virtuelle avant la fin du temps imparti.

A normal Lost Phone – Un jeu narratif en ligne où les joueurs explorent le téléphone perdu d'un inconnu pour découvrir sa vie et son histoire. Le but est de découvrir l'identité de cette personne (*A Normal Lost Phone*, s. d.).

Firewatch – Un jeu d'aventure en ligne en vue subjective où les joueurs incarnent un garde forestier dans le Wyoming qui enquête sur des événements étranges dans la forêt (*Firewatch*, s.d.).

Blooket – Une application éducative en ligne où l'utilisateur répondent à des questions pour collecter des "blooks" et gagner des récompenses (*Blooket*, s.d.).

Jeu de la Francophonie – Une compétition multisports en ligne organisés par le Comité international et le Comité national (*Jeu de la Francophonie*, s.d.).

Dilemma – Un jeu de société où les joueurs doivent faire des choix difficiles dans des situations moralement complexes. Le but est de résoudre le plus de dilemmes possible (*The Dilemmas Game*, s.d.).

20 questions – Un jeu où un joueur pense à un objet et les autres joueurs doivent poser des questions auxquelles le joueur répond par oui ou par non pour deviner l'objet. Le but est de trouver l'objet en 20 questions ou moins.

Time's Up ! – Un jeu de société où les joueurs doivent faire deviner des célébrités, personnages ou objets à leur équipe en utilisant des mots-clés (*Time's Up !* s.d.).

Kahoot ! – Une plateforme éducative en ligne où les enseignants peuvent créer des quiz interactifs pour les élèves (*Kahoot !* s.d.).

Mondly – Une application d'apprentissage des langues qui utilise la technologie de réalité virtuelle pour aider les utilisateurs à apprendre une nouvelle langue (*Mondly*, s.d.).

Groupe de discussion

Les participants du groupe de discussion ont donné des réponses similaires aux réponses des participants du questionnaire pour cette question. Le participant surnommé ici Enseignant 1 a répondu que : « [...] *J'utilise plus des jeux de dés et différents jeux de société et des différentes variétés de jeux, mais qui ne sont pas sur l'ordinateur* (Annexe 6, p.1). » Il ajoute également qu'il utilise BINGO : « [...] *avec ça on joue au BINGO pour apprendre les chiffres [...]* (Annexe 6, p.2). »

Le participant surnommé Enseignant 2 a répondu qu'il a : « *utilisé très peu de jeu en fait, mais j'ai utilisé des choses comme Alias pour essayer d'expliquer des mots et de trouver des mots et des choses comme ça, et au-delà, il y a un cursus qui contient un certain nombre de tâches et des copies originales qui prennent la forme de divers jeux, des jeux de dés et des jeux de mémoire et des choses comme ça* (Annexe 6, p.2). »

Le participant surnommé Enseignant 3 a répondu : « *Oui, je suis d'accord, j'ai joué beaucoup à UNO ces derniers temps et sinon j'ai utilisé Memory pour apprendre des mots et des expressions [...]* (Annexe 6, p.1). »

4.2.1.3 Le temps consacré aux jeux

Comme nous l'avons expliqué au-dessus, dans cette partie nous présenterons le temps que les participants consacrent aux jeux. Cette analyse est basée sur les données du questionnaire et implique les trois questions suivantes. La première étant : « *Combien de temps consacrez-vous à la préparation d'un cours incluant un jeu ?* ». La deuxième étant : « *Si vous utilisez les jeux pour l'apprentissage, combien de fois les utilisez-vous par classe de FLE ?* ». La troisième et dernière étant : « *Combien de temps consacrez-vous à un jeu le plus souvent ?* ».

4.2.1.3.1 Temps consacré à la préparation d'un jeu

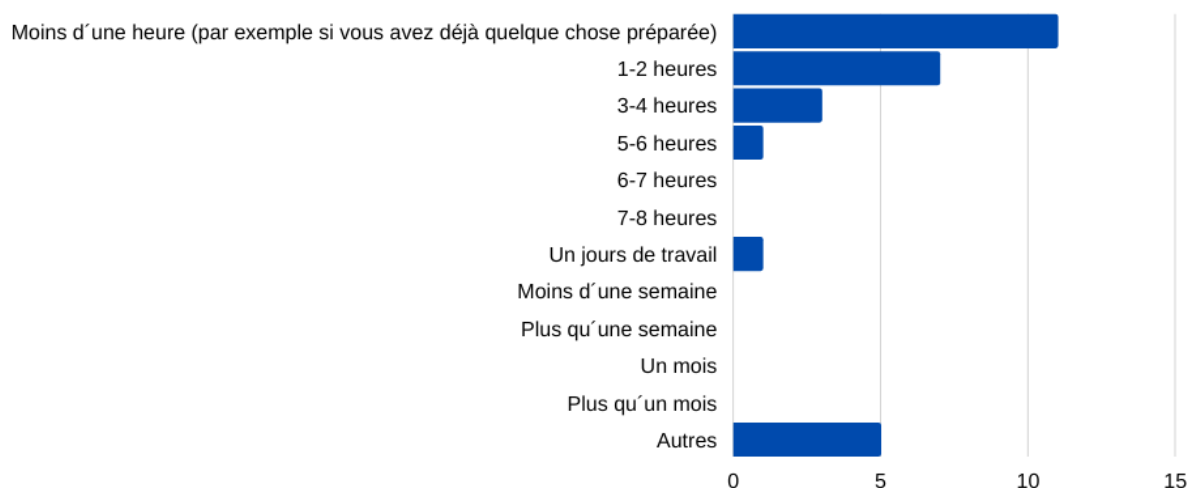


Figure 8. *Combien de temps consacrez-vous à la préparation d'un cours incluant un jeu ?*

Sur la Figure 8 ci-dessus nous pouvons voir que la majorité des participants consacrent moins d'une heure pour planifier un cours avec un jeu, étant donné qu'ils ont déjà quelque chose de préparée. Sous le choix « Autres » les participants ont répondu que le temps de préparation par jeux dépend du jeu et le type de jeu. Un des participants a remarqué :

« Cela dépend si c'est la première fois qu'on utilise le jeu, cela peut prendre un certain temps. Ou s'il s'agit d'un jeu qu'on a déjà créé et qu'on souhait réutiliser. J'ai par exemple plusieurs éditions de 7 familles qui servent à l'apprentissage des mots sur divers thèmes. (Annexe 5, p.24) ».

4.2.1.3.2 Le nombre de fois les enseignant utilisent les jeux en classe

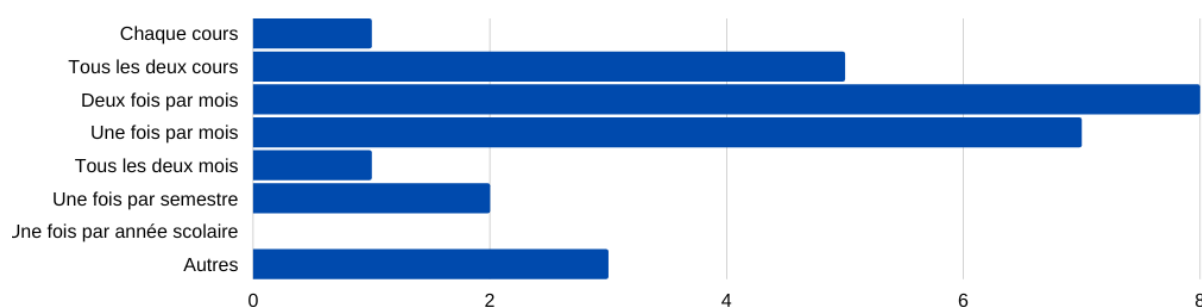


Figure 9. *Si vous utilisez les jeux pour l'apprentissage, combien de fois les utilisez-vous par classe de FLE ?*

Sur la figure ci-dessus nous pouvons voir que la plupart des enseignants utilisent les jeux assez souvent et au minimum une à deux fois par mois. Pour les participants qui ont répondu « Autres », un de ces participants a répondu qu'il utilisait les jeux tous les trois cours, tandis qu'un autre participant a précisé que son utilisation des jeux variait selon les types :

« Jeux de conjugaison 2 à 4 fois par mois, Quizlet presque tous les cours, les autres sont beaucoup plus rares car ils s'accordent dans des thèmes différents (7 familles = famille, Qui est-ce = description physique) (Annexe 5, p.17) ».

4.2.1.3.3 Temps consacré aux jeux en cours

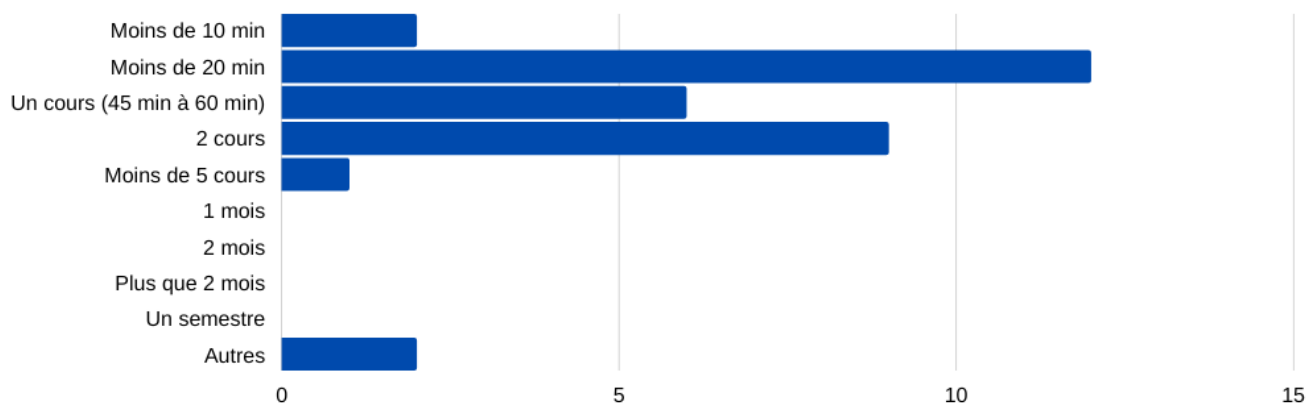


Figure 10. Combien de temps consacrez-vous pour un jeu le plus souvent ?

Sur la Figure 10 ci-dessus nous pouvons voir que la majorité des participants consacrent moins de 20 minutes pour un jeu en cours de FLE. Un grand nombre des participants consacre également deux cours (donc environ 1h30 à 2h) pour un jeu. Ici un des participants a remarqué que : « Certains jeux courts ne durent que 5 minutes, certains peuvent prendre jusqu'à 20 minutes (Annexe 5, p.26) ».

4.2.1.4 L'utilisation du jeu spontanément

Dans cette partie nous présenterions les données du questionnaire sur si les participants pouvaient penser à utiliser les jeux spontanément en classe de FLE. Cette analyse est basée sur les questions « Utilisez-vous les jeux de façons spontanée ? » et « Si oui, pourquoi ? ».

4.2.1.4.1 La spontanéité et le jeu

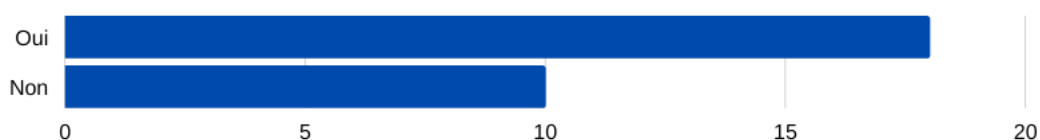


Figure 11. Utilisez-vous les jeux de façons spontanée ?

Avec cette question nous cherchions à comprendre si le jeu peut venir en classe comme un plan B ou bien un si les enseignants doivent prendre le temps de planifier un cours de FLE avec un jeu. Comme nous pouvons le voir sur le graphe au-dessus 18 des 28 participants ont

répondu qu'ils peuvent utiliser les jeux de façon spontanée. Cela veut dire que 18 des participants se sentent suffisamment à l'aise d'utiliser le jeu spontanément mais que 10 des participants ne veulent pas utiliser le jeu sans de planification.

4.2.1.4.2 Les raisons pour l'utilisation des jeux spontanément

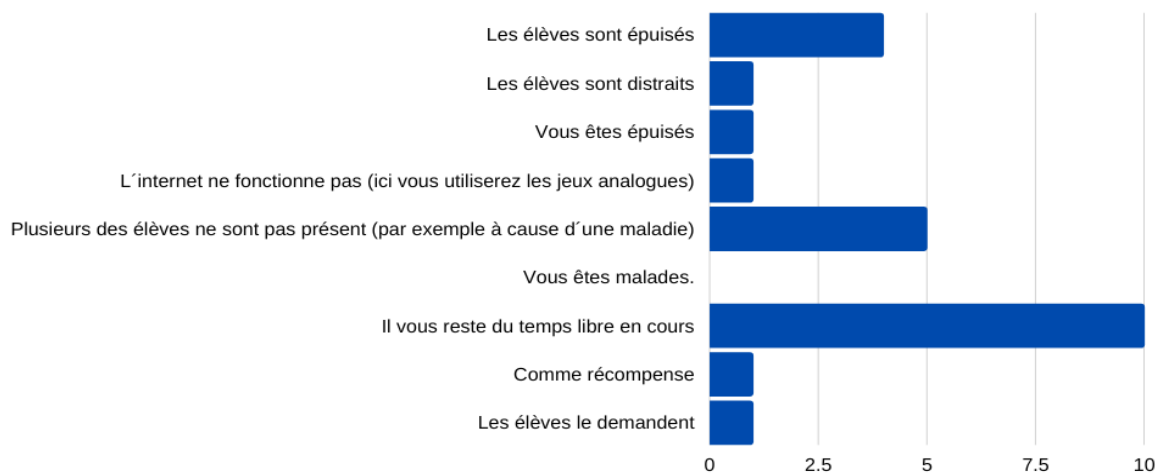


Figure 12. *Utilisez-vous les jeux de façons spontanée ?*

Sur la Figure 12 ci-dessus nous pouvons voir qu'environ 10 des 28 des participants ont répondu que s'ils utilisent les jeux spontanément en classe de FLE c'est parce qu'il leur reste du temps libre en cours. En deuxième place, 5 des 28 participants ont répondu qu'ils utilisent les jeux spontanément s'il y a beaucoup d'absence d'élèves. En troisième place, 4 des 28 participants ont répondu qu'ils pouvaient utiliser les jeux spontanément si les élèves sont épuisés. Aucun des participants ont répondu qu'ils utilisaient les jeux s'ils étaient malades, ce qui montre que les participants pensent le plus aux besoins des élèves.

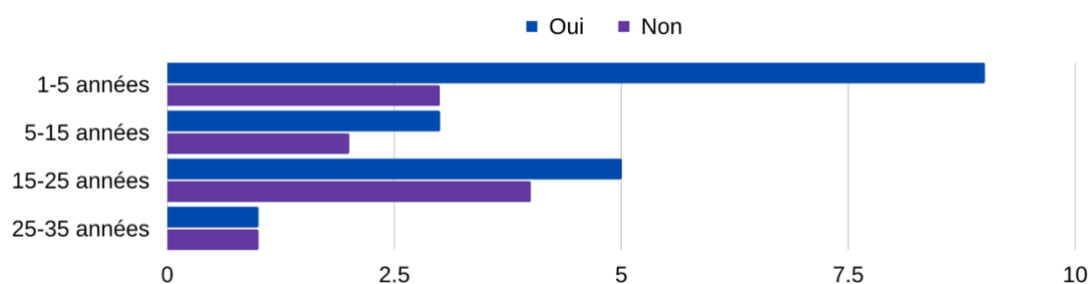


Figure 12 a. *Corrélation entre l'utilisation des jeux de façon spontanée et les années d'expériences des enseignants*

Nous avons également voulu voir s'il y avait une corrélation entre le choix d'utiliser les jeux de façons spontanée en classe de FLE et les années d'expériences chez les enseignants.

Comme nous pouvons le voir par la Figure 12 a. ci-dessus, les enseignants avec le moins d'années d'expériences sont plus enclin à utiliser des jeux de façon spontanée. Ce résultat est intéressant car il montre qu'une génération de jeunes diplômés perçoit le jeu comme un outil pédagogique. C'est également sans surprise qu'ils représentent la majorité des de nos participants à cette étude (voir Tableau 3.5.1), ce qui sous-entend aussi un plus grand intérêt pour le sujet parmi eux.

4.2.1.5 La répartition des élèves

Dans cette partie nous présenterons comment les participants choisissent de partager les élèves dans une séance de jeu en classe de FLE. Cette analyse est basée sur la question « *Comment est-ce que les élèves sont partagés quand ils jouent ?* ». Nous présenterons d'abord les données du questionnaire, puis les données du groupe de discussion.

Questionnaire

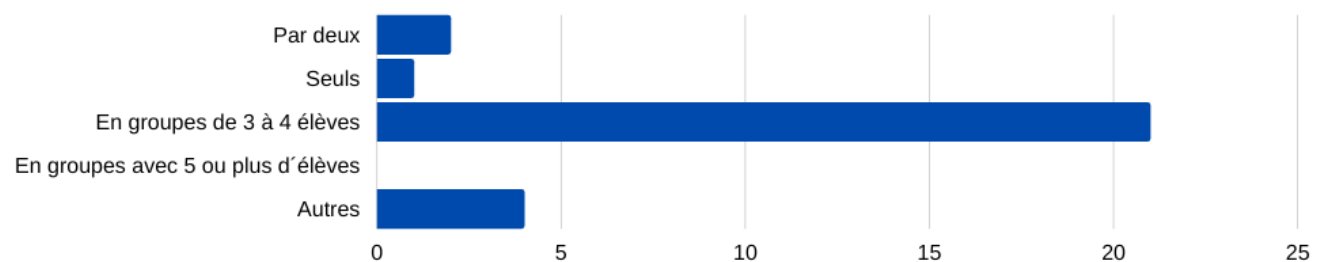


Figure 13. *Comment est-ce que les élèves sont partagés quand ils jouent ?*

Le but avec cette question était de voir si les enseignants laissent les élèves jouer seuls ou s'il les enseignants voient le jeu comme une opportunité pour une collaboration entre les élèves. Sur le graphe au-dessus nous pouvons voir que la majorité des participants préfèrent mettre les élèves dans des groupe de 3 à 4 élèves pour qu'ils puissent jouer ensemble. Un des participants a remarqué qu'il choisit le regroupement des élèves selon si c'est un jeu analogue ou numérique : « *Le plus souvent seuls/en pair si c'est numérique et en groupes de 3 à 5 pour les jeux de société et d'autres choses semblables (Annexe 5, p.27)* ».

Groupe de discussion

Les participants du groupe de discussion ont remarqué que les élèves aiment travailler ensemble quand ils jouent, par exemple le participant surnommé Enseignant 1 a dit que le jeu est : « *[...] social, ils aiment s'asseoir quatre par quatre quand ils jouent (Annexe 6, p.2).* » De plus les participants ont dit qu'ils utilisaient les jeux « *surtout pour l'aspect*

sociale (Enseignant 3, Annexe 6, p.2) ». L'Enseignant 2 constate également que le jeu « *est plus actif pour eux [les élèves]* (Annexe 6, p.3) ».

4.3 Quels éléments fondamentaux les enseignants pensent que les jeux peuvent contenir ?

Dans cette partie, nous présenterons les données qui nous permettront de comprendre si les participants remarquent que les jeux peuvent aider les élèves dans leurs développements. C'est-à-dire si les participants pensent que les jeux peuvent aider les élèves à développer ou améliorer leurs compétences en français. Nous présenterons d'abord les données du questionnaire et puis celles du groupe de discussion.

Questionnaire

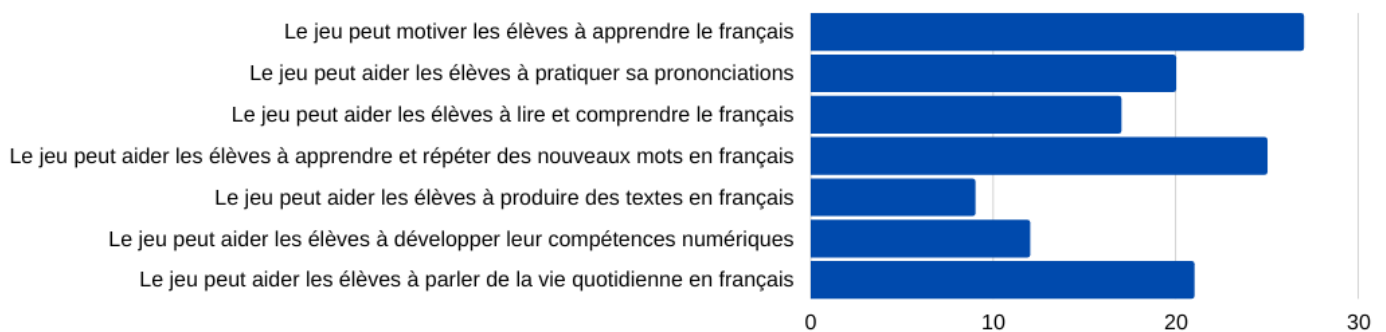


Figure 14. *Les éléments fondamentaux dans les jeux.*

Les choix de cette question été prise par les objectifs de compétences de LK20. Le but de cette question était de voir si les participants pensaient que les jeux pouvaient aider avec le développement de ces compétences chez les élèves. Pour cette question il était possible de choisir plusieurs réponses. Un des participant n'a pas, sans doute par erreur, répondu à cette question donc nous ne regarderons que le résultat des 27 autres participants. Sur la Figure 14 ci-dessus nous pouvons voir que les participants reconnaissent que les jeux peuvent aider avec le développement de plusieurs compétences. 27 sur 27 des participants ont répondu que « Le jeu peut motiver les élèves à apprendre le français ». 25 des participants ont répondu que « Le jeu peut aider les élèves à apprendre et réviser des nouveaux mots en français ». 21 des participants ont répondu que « Le jeu peut aider les élèves à parler de la vie quotidienne en français ». Une minorité des participants ont répondu que « Le jeu peut aider les élèves à produire des textes en français » et que « Le jeu peut aider les élèves à développer leur compétences numériques ».

Groupe de discussion

Nous n'avons pas posé cette question aux participants du groupe de discussion, mais ils ont tout de même mentionné des compétences que les élèves pouvaient développer ou améliorer avec l'aide d'un jeu. Par exemple Enseignant 1, dit qu'il utilise Bingo pour que les élèves puissent parler entre eux :

« ils ont des personnes qu'ils doivent décrire et ils doivent se poser des questions entre eux, comme "est-ce qu'il a les cheveux noirs" et l'élève répond "il a les cheveux noirs" et puis tu inverses les rôles. (Annexe 6, p.2). »

Il ajoute également que le jeu peut aider les élèves à entendre le français quand ils « *écoutent l'autre quand ils jouent (Annexe 6, p.3). »*

L'Enseignant 3 dit que le jeu peut aider : « *surtout pour le social pour les amener à parler français (Annexe 6, p.2). »* et pour « *réviser les chiffres et travailler les couleurs (Annexe 6, p.2). »*

4.4 Quels sont les avantages et inconvénients des jeux pour l'apprentissage des langues ?

Dans cette partie nous présenterons les données des participants à-propos des avantages et inconvénients de l'utilisation des jeux en classe. Nous présenterons d'abord les inconvénients. Cette analyse est basée sur la question : « *Pourquoi vous n'utilisez pas les jeux en classe ?* ». Puis nous présenterons les avantages de l'utilisation des jeux. Cette analyse est basée sur la question : « *Pour quelle(s) raison(s) vous utilisez les jeux en classe ?* ». Nous présenterons d'abord les données du questionnaire et puis celles du groupe de discussion.

4.4.1 Les inconvénients de l'utilisation des jeux

Questionnaire

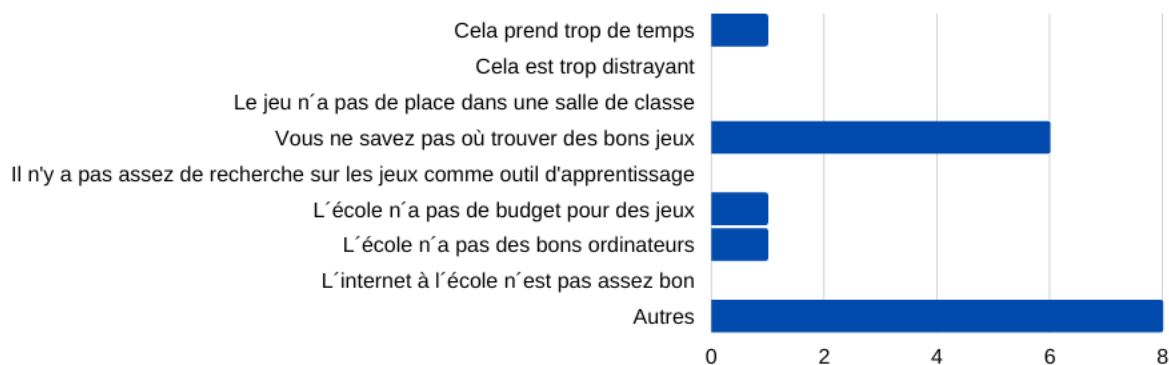


Figure 15. *Pourquoi vous n'utilisez pas les jeux en classe ?*

Sur la Figure 15 ci-dessus nous pouvons voir que seulement 15 des 28 participants ont répondu à cette question et que huit des participants ont sélectionné l'option « Autres ». Plusieurs de ces participants n'ont pas expliqué leur choix ou ils ont répondu qu'ils utilisaient les jeux. Un des participants a remarqué que « *Certains jeux ont un langage trop difficile pour mes élèves* (Annexe 5, p.12) ». La majorité des participants restantes ont répondu qu'ils ne savent pas où trouver de « bons jeux ».

Groupe de discussion

4.4.1.1 Le temps

Les réponses des participants dans le groupe de discussion ne reflètent pas les réponses des participants du questionnaire. Ces participants ont surtout parlé d'un manque de temps. Selon l'Enseignant 2 :

« Souvent (haha) j'ai l'impression de ne pas avoir le temps de faire quoi que ce soit, alors juste passer un peu de temps sur un jeu pour la partie répétition, ça peut me faire penser oui mais ai-je le temps pour ça ? Y a-t-il autre chose que je puisse faire qui soit plus efficace ou approprié ou devrais-je vraiment passer au texte suivant, au sujet suivant ou à des choses comme ça, mais c'est généralement un problème de temps parce que c'est un problème de connaissance et de familiarité. Si j'avais eu plus d'aperçu sur quels jeux existent, quels jeux que je puisse utiliser et [quels jeux] sont déjà disponibles et aussi quels sont les grands avantages des jeux, de quelle manière puis-je les utiliser ? J'aurais peut-être eu plus de temps à [le] faire mais c'est essentiellement le manque d'aperçu alors je remarque maintenant (Annexe 6, p.9). »

4.4.1.2 Niveau élevé

L'Enseignant 2 constate également que :

« J'ai deux niveaux scolaires dans mon école et je n'ai jamais eu de communication avec (haha) d'autres enseignant de français et il y a au moins un autre, mais je suis un peu dans mon propre monde. Je compare rarement avec des autres enseignants de langues, nous avons parfois un peu de collaboration croisée comme ça, mais je manque un peu d'expérience et d'échange, et puis ça devient un peu, comme je l'ai dit, de s'asseoir et de trouver des choses moi-même, mais je n'ai pas vraiment le temps pour cela. (Annexe 6, p.9) »

4.4.1.3 Une distraction

L'Enseignant 2 ajoute un autre aspect qui peut perturber une session de jeu de classe : *« Il y a trop de concentration sur d'autres choses que la langue (Annexe 6, p.4). »* C'est-à-dire que les élèves se concentrent plus sur le jeu et non sur l'aspect de l'apprentissage ou que le but du jeu est de pouvoir parler en français.

4.4.1.3 Les élèves

Ils ajoutent également que les élèves peuvent perturber un cours de FLE avec le jeu. Par exemple, l'Enseignant 1 explique que les élèves peuvent tricher :

« Ça peut aussi arriver avec BINGO (haha) donc ça peut être de la triche. Surtout si tu amènes du chocolat comme prix c'est clairement un peu comme ça, alors il m'est arrivé que [les élèves] trichent simplement en effaçant [leurs réponses] quand ils ont fait eux-mêmes la fiche de BINGO, mais c'est juste que je dois bien vérifier, c'est-à-dire toutes les fiches avant de commencer (haha). Il est également clair que c'est un peu vulnérable s'ils ne comprennent pas le numéro, mais j'ai toujours une règle qu'il est légal [de demander] de l'aide à son voisin. (Annexe 6, p.1). »

La relation entre les élèves peut aussi empêcher une session de jeu d'être une réussite.

L'Enseignant 1 note que :

« S'ils se connaissent trop bien (haha) ils deviennent en quelque sorte plus préoccupés à gagner et à déplacer les pièces aussi, alors cela devient un non-sens (Annexe 6, p.4). »

Tandis que l'Enseignant 3 remarque que :

« [...] on il y en a qui ne suivent pas du tout et qui bénéficient moins des expériences de jeu, mais pour le faire dans de bonnes conditions, connaître les élèves c'est vraiment important quand il faut faciliter l'interaction sociale et je sens que c'est un peu difficile de faire cela avec un groupe [d'élèves] que je ne connais pas très bien. (Annexe 6, p.4). »

4.4.2 Les avantages de l'utilisation des jeux

Questionnaire

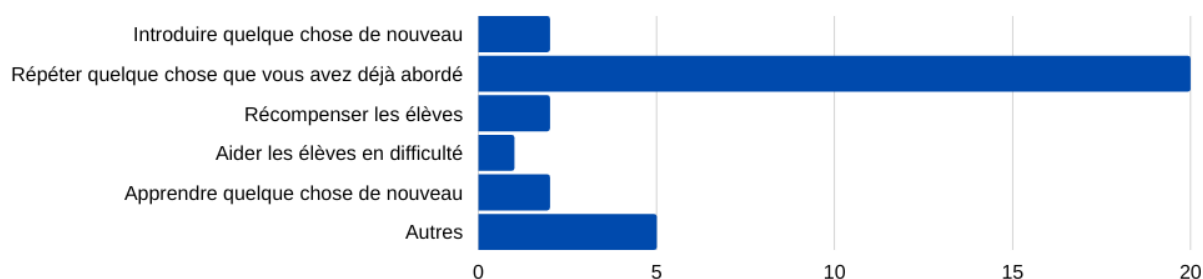


Figure 16. *Pour quelle(s) raison(s) vous utilisez les jeux en classe ?*

Sur la Figure 16 ci-dessus nous pouvons voir que la majorité des participants utilisent les jeux en classe pour « Réviser quelque chose qu [‘ils ont] déjà abordé ». Un des participant a répondu qu’il utilisait le jeu pour :

« varier l’enseignement et donner aux étudiants la possibilité de faire preuve de compétence par d’autres moyens. Cela fonctionne également pour impliquer de nombreux étudiants et est un excellent moyen d’amener les étudiants à collaborer et à utiliser la langue spontanément (Annexe 5, p.15) ».

Un autre des participant a répondu qu’il utilise le jeu pour « *Apprendre et motiver, etc. (Annexe 5, p.14) ».*

Dans la partie où nous demandions si les participants avaient des commentaires supplémentaires, ils ont mentionné d’autres avantages avec les jeux. Un participant a répondu que « *Le jeu facilite l’apprentissage et la motivation en langue étrangère (Annexe 5, p.31) ».* Un autre participant a répondu que : « *Mes élèves adorent jouer, cela donne un sentiment de maîtrise, c’est social et ils retiennent plus facilement les mots. (Annexe 5, p.31) ».* Un troisième participant a répondu :

« Il est important que les étudiants éprouvent à la fois la maîtrise et le côté ludique dans des cours de langue, sinon ils abandonneront et prendront des matières professionnelles! (Annexe 5, p.31) ».

Groupe de discussion

4.4.2.1 La répétition

Les participants du groupe de discussion répondent, similairement aux participants du questionnaire, qu'ils utilisent le jeu plutôt pour réviser quelque chose qu'ils ont déjà abordé en classe. L'Enseignant 1 a répondu qu'il utilise le jeu :

« *Pour réviser le temps, de parler français avec des mots et des phrases simples et puis [...] c'est la répétition c'est aussi social et c'est sympa et c'est un changement (Annexe 6, p.2).* »

Ici il rajoute que c'est social, amusant et une sorte de pause de l'enseignement traditionnel. L'Enseignant 2 parle aussi de la répétition comme quelque chose que le jeu peut faciliter, c'est comme :

« *Une petite pause amusante en répétant [quelque chose] en même temps ou pour qu'ils s'entraînent un peu sur des choses qu'on a déjà abordé (Annexe 6, p.2).* »

4.4.2.2 Renforce la relation entre les élèves

Les Enseignants 1 et 2 ont tous les deux expliqué que le jeu peut aider les élèves à être plus confiants en soi-même en classe de FLE. L'Enseignant 1 explique que :

« *En classe de huitième, ils ne se connaissent pas, donc c'est important qu'ils se sentent en sécurité dans un cours de français ensuite, tu peux pratiquer un peu comme ça en petits groupes et peut-être avec quelqu'un de nouveau qu'ils ne connaissent pas et s'entraîner un peu avec cela, [avec des] jeux non dangereux. Donc, je pense que ça peut être important [pour] qu'ils pensent que c'est amusant d'aller au cours de français parce que cela peut être un peu effrayant, on ne se connaît pas (Annexe 6, p.3).* »

L'Enseignant 2 ajoute:

« *[C'est] un peu nouveau et difficile et définitivement comme cela a été dit avant, que c'est assez effrayant d'entrer dans un cours avec plein [de personnes] qu'on ne connaît pas très bien et [le jeu] est donc un divertissement un peu amusant et cela abaisse les barrières d'une matière scolaire en quelque sorte. (Annexe 6, p.3).* »

4.4.2.3 Encourage la participation

L'Enseignant 2 et 3 expliquent également que le jeu peut aider à « *encourager un peu de participation (Annexe 3, p.3)* » chez les élèves. De plus, l'Enseignant 3 remarque que :

« [Le jeu aide] ces élèves [...] plus calmes et prudents à les rendre plus actifs dans le cours et surtout avec les autres, ce [qui est] ma motivation primaire [pour utiliser les jeux]. (Annexe 6, p.2). ».

4.4.2.4 Le jeu motive

L'Enseignant 1 ajoute qu'il utilise les jeux pour faire apprendre quelque chose tout en s'amusant avec les élèves. Il dit alors qu'il utilise le jeu :

« à la fois pour écouter et apprendre les chiffres, pour être un peu motivés et [les élèves] pensent eux-mêmes que c'est amusant. C'est très facile et amusant et puis c'est aussi l'apprentissage, tout en s'amusant (Annexe 6, p.2). »

4.5 Conférence de jeu

Dans cette partie nous présenterons les données pour la question « Si l'école ou la municipalité avait proposé un cours sur l'utilisation des jeux pour l'apprentissage, cela aurait-il été quelque chose qui vous aurait intéressé ? ». Cette question nous permet de comprendre si les participants veulent apprendre plus sur le jeu et son potentiel. Nous avons également demandé aux participants d'élaborer leurs réponses.



Figure 17. Si l'école ou la municipalité avait proposé un cours sur l'utilisation des jeux pour l'apprentissage, cela aurait-il été quelque chose qui vous aurait intéressé ?

Comme nous pouvons le voir par la Figure 17 ci-dessus, la majorité des participants, c'est-à-dire 26 sur 28, ont répondu très majoritairement positif ce sujet. C'est-à-dire, qu'ils souhaiteraient des cours sur l'utilisation des jeux dans le cadre scolaire.

En ce qui concerne l'élaboration des participants, nous commencerons par les réponses des participants qui ont répondu « Non ». Comme nous l'avons expliqué, il y avait seulement deux des participants qui ont répondu qu'ils ne souhaitaient pas de cours sur l'utilisation des jeux. Pour le premier c'est parce qu'il « Utilise [déjà] des jeux (Annexe 5, p.30) » et ne

sentait pas le besoin de cours supplémentaires. Le second participant a simplement répondu qu' « *On n'a pas besoin de cours pour tout :) (Annexe 5, p.30) »*.

Pour les participants qui souhaitent avoir des cours, 23 des participants ont élaborer leurs réponses. La plupart des participants ont donné des réponses similaires. Ils voulaient développer leurs connaissances sur les jeux. De plus, plusieurs des participants voulaient avoir la possibilité d'échanger leurs expériences avec les jeux avec d'autres enseignants de FLE. Une des réponses des participants récapitule bien ce que tous l'ensemble des participants ont exprimé :

« Je pense que c'est un sujet très intéressant que je connais trop peu, et je crois que cela deviendra une plus grande partie de la vie quotidienne dans le futur. On attendra de nous qu'on s'y familiarise à un moment donné, alors pourquoi pas le faire tout de suite ? Je pense que de nombreux élèves profitent des jeux pour obtenir un peu plus de variété dans leur vie scolaire quotidienne, et on obtiendra également la participation des élèves qui seront autrement démotivés. (Annexe 5, p.29) »

De plus, dans la partie où nous demandions si les participants avaient des commentaires supplémentaires, plusieurs ont suggéré la création un répertoire. C'est-à-dire, les participants souhaitent avoir une base de données où ils auraient accès à des jeux. L'un des participants exprime ce souhait : « *Donnez-nous des idées de jeux à acheter ! Autant pour la grammaire, l'apprentissage des mots, la civilisation. (Annexe 5, p.31) »*.

Un autre participant ajoute « *Parce qu'il faut être créatif tout le temps, ça peut être fatigant mais s'il y en a d'autres qui partagent [des jeux] ça peut être un peu inspirant (Annexe 5, p.29) »*.

Un troisième participant a également noté :

« Peut-être que quelqu'un pourrait développer plus de jeux adaptés au niveau (par exemple, « Keep Talking and Nobody Explodes » est génial en norvégien et en anglais, mais beaucoup trop difficile pour les élèves en français ; pourrait-on créer un jeu similaire qui soit un peu plus facile ?). (Annexe 5, p.31) ».

4.6 Conclusion

Pour récapituler, la majorité des participants n'a pas d'expérience préalable avec les jeux, cependant ils cherchent à les utiliser en cours de FLE. Ce qui indique le caractère positif des

jeux auprès des enseignants et de leurs élèves. Les enseignants consacrent une partie de leur temps à trouver un ou plusieurs jeux qui vont fonctionner dans leurs classes et préparent leur cours en conséquence. Les jeux peuvent également être utilisés de façon spontanée pour accroître l'attention des élèves, si l'effectif de la classe est réduit (pour cause de maladie par exemple) ou bien si le temps le permet. Les personnes interrogées préfèrent les jeux analogues aux jeux numériques. Leur préférence va aux jeux dont les règles sont faciles à modifier pour les adapter aux besoins de la classe.

Les jeux sont considérés avant tout comme des outils de répétition. Les enseignants souhaitent que les élèves aient acquis un certain nombre de connaissances avant l'introduction d'un jeu en classe de FLE. En outre les élèves doivent avoir le vocabulaire nécessaire avant que le jeu soit introduit dans le cours.

L'utilisation des jeux n'est pas toujours simple. Les participants notent qu'il y a un manque de ressources et les élèves peuvent être imprévisibles. Le manque de temps et la non- ou méconnaissance des jeux disponibles et compatibles avec leurs cours peut être un obstacle. Le succès d'un jeu en classe est largement dépendant de la volonté des élèves.

Malgré ces difficultés les participants sont convaincus des avantages de l'utilisation des jeux en classe et la plupart les introduisent dans la préparation des cours. L'un des avantages les plus reconnus est l'usage comme soutien ou aide en classe de FLE. De plus, le jeu, souvent pratiqué en petits groupes, est un outil social qui crée des liens entre les élèves et permet à certains de mieux s'intégrer en créant un environnement sûr où l'élève peut s'exprimer avec peu de contraintes. La majorité des participants à cette étude souhaitent pouvoir aller plus loin en développant leurs compétences sur l'attrait des jeux en classe et en ayant accès à des outils ludiques qu'ils pourraient facilement adapter aux besoins de leur élèves.

5. DISCUSSION

Le but de ce chapitre est de répondre à notre question de recherche principale : *Quelles expériences les enseignants de français langue étrangère ont-ils avec l'utilisation des jeux pour l'apprentissage des langues ?* Pour cela, nous discuterons d'abord des types des jeux que les enseignants ayant participé à notre étude ont utilisés, qui nous permettront de répondre à la première sous-question : *Quels types de jeux les enseignants préfèrent utiliser pour l'apprentissage des langues ?* Puis nous discuterons si les enseignants retrouvent une ou plusieurs des éléments fondamentaux du curriculum LK20 dans l'utilisation des jeux, qui nous permettront de répondre à la deuxième sous-question : *Quels éléments fondamentaux les enseignants pensent que les jeux peuvent contenir ?* Pour finir, nous discuterons ce qui motivent et ce qui fait hésiter les enseignant pour l'utilisation des jeux en classe, ce qui nous permettra de répondre à la troisième et dernière sous-questions : *Quels sont les avantages et inconvénients des jeux pour l'apprentissage des langues ?*

Selon Jacobsen (2022, p.395) la partie de la discussion dans une recherche peut être divisée en deux catégories : la discussion méthodologique et la discussion substantielle. D'après Jacobsen (p.396), la discussion méthodologique implique la fiabilité, que comme nous l'avons expliqué dans le chapitre sur la méthodologie. Elle implique également la validité interne et externe (p.396). C'est-à-dire si nous avons pu effectuer la recherche comme nous le souhaitions et s'il est possible de généraliser les résultats de l'étude. Toujours d'après Jacobsen (p.398), la discussion substantielle fait référence à la théorie et aux recherches sur le thème qui existent déjà. Jacobsen, utilise la métaphore du puzzle pour expliquer qu'une étude substantielle doit être comme la pièce d'un puzzle qui contribuera à répondre à une plus grande question (p.398). Comme nous l'avons expliqué dans la méthodologie, notre étude ne peut pas être généralisée, en revanche elle peut être utilisée comme une étude-pilote pour une plus grande recherche. Nous effectuerons alors une discussion substantielle, où nous comparerons nos données aux études préalables et discutées dans le cadre théorique.

Dans ce chapitre nous discuterons d'abord les expériences préalables des participants. Puis nous discuterons des types de jeux que les participants préfèrent utiliser pour l'apprentissage. Ensuite nous discuterons de quelle façon les enseignants ayant répondu au questionnaire utilisent les jeux. Après nous discuterons des *éléments fondamentaux* que les enseignants

pensent que les jeux peuvent contenir. Pour finir, nous discuterons les avantages et inconvénients évoqués par les participants, à propos des jeux en classe de FLE.

5.1 Expériences préalables

Dans la présentation de notre problématique, nous avons expliqué qu'il y a un manque de recherche sur la préparation d'un cours avec un jeu. Nous avons expliqué qu'il y avait une déconnexion entre les développeurs d'un jeu, les chercheurs et les enseignants.

Dans la partie de la recherche nous avons vu que la majorité des participants n'avaient pas d'expériences préalables avec les jeux. Cependant la majorité de ces participants ont répondu qu'ils utilisaient les jeux en classe. Avec cela nous pouvons conclure que l'expérience préalable des participants n'a pas d'effet sur le choix d'utiliser les jeux en classe. L'utilisation des jeux en classe doit donc être motivée par leur propre curiosité ou bien une motivation externe.

5.2 *Quels types de jeux les enseignants préfèrent utiliser pour l'apprentissage des langues ?*

Dans le cadre théorique de notre étude nous avons présenté deux types de jeux, étant les jeux commerciaux et le jeu dit sérieux. Nous avons également présenté la notion de la ludification pour expliquer sa similarité aux jeux dit sérieux. Ainsi nous avons voulu limiter notre étude en expliquant que les jeux n'incluent pas la notion de la ludification.

Dans cette partie nous présenterons d'abord les types de jeux mentionnés par les participants du questionnaire et du groupe de discussion. Puis nous discuterons la confusion de la notion de jeu chez les participants.

5.2.1 Les types de jeux

Les données récoltées par le questionnaire et le groupe de discussion (voir section 4.2.1.1.1), indiquent que les participants préfèrent utiliser des jeux fabriqués par des enseignants ou bien des jeux faciles à modifier selon les besoins de l'enseignant et la classe. La plupart des jeux mentionnés par les participants sont des jeux qui peuvent être utilisés pour réviser du vocabulaire. De plus, ils peuvent permettre aux élèves de faciliter la pratique orale du français. C'est le cas, par exemple, du jeu de cartes *UNO* qui a été mentionné par les deux groupes de participants. Dans une situation de classe de FLE, ce jeu peut être utilisé pour réviser les chiffres de zéro à neuf et les couleurs. Ils ont également mentionné des jeux qui

peuvent aider les élèves à réviser comment poser des questions et d'y répondre, comme dans *Qui-est-ce ? Keep Talking and Nobody Explodes* et *Battleship*. Ce sont trois variantes de jeux où un joueur doit poser des questions à un autre joueur afin d'obtenir la bonne réponse. Par exemple avec *Qui-est-ce ?* les joueurs doivent trouver la personne que son adversaire a choisi en posant des questions sur son apparence. Les participants préfèrent également utiliser des jeux de l'oie ou « des jeux de dé » : c'est-à-dire des jeux analogues qui regroupent 3 à 4 élèves, et entretiennent les liens sociaux.

À l'aide des données des deux recherches nous pouvons également constater que les participants préfèrent utiliser des jeux analogues aux jeux numériques. Sur les 25 différents jeux répertoriés¹³ dans les réponses au questionnaire, seulement quatre sont des jeux vidéo : *Keep Talking and Nobody Explodes*, *Escape room en ligne*, *A normal lost phone* et *Firewatch*. Cependant il existe plusieurs jeux analogues qui peuvent être retrouver sous forme numérique, comme par exemple *Uno*.

Par notre recherche, nous avons également compris que les enseignants créent parfois leurs propres jeux ou modifient les règles de jeux existant pour qu'ils soient mieux adaptés aux besoins des élèves ou de l'enseignant. Apparemment cela indiquerait qu'il n'existe pas de jeu qui corresponde aux niveaux de compréhension de la langue étrangère des élèves. Cependant si nous cherchons en ligne « Jeux FLE », nous en trouvons plusieurs jeux qui sont conçus pour des apprenants en français comme langue étrangère. Cela semble être en accord avec ce que nous avons discuté dans le cadre théorique. C'est-à-dire que les enseignants ne sont pas informés sur les ressources qui existent ou bien le manque d'information sur l'utilisation de ces jeux les oblige à les modifier pour être conforme à leur technique d'enseignement.

5.2.2 Une confusion

En revanche, il semble que plusieurs des participants au questionnaire mettent des applications qui tombent sous la catégorie de la ludification dans la même catégorie que les jeux. Environ un tiers de ces participants ont répondu qu'ils utilisent *Quizlet*, une application en ligne qui est similaire à *Kahoot*. *Quizlet* permet aux utilisateurs de créer des cartes de mémoire ou bien des questionnaires qui leur permettent de réviser son curriculum (*Quizlet*, s.d.). *Quizlet* fait donc partie du monde réel, ce qui fait que, selon notre définition dans le cadre théorique, ce n'est pas un jeu (voir section 2.2.3). Deux participants ont également répondu qu'ils utilisaient *Kahoot* et *Blooket* qui sont aussi des applications ludiques, donc

¹³ Excluant les applications qui tombent sous la notion de la ludification (*Kahoot*, *Blooket* et *Quizlet*)

« paidia » (voir section 2.1). Cela montre que les participants ne reconnaissent pas la différence entre un jeu et une activité avec des éléments du jeu, c'est-à-dire la ludification.

Par cette recherche nous pouvons comprendre qu'il y a une confusion chez les participants sur la définition du jeu. Cette confusion est compréhensible. Comme nous l'avons expliqué la définition de jeu n'est pas toujours bien maîtrisée. Dans la méthodologie de cette étude nous avons mis comme difficulté la définition du jeu pour cette raison. Nous aurions dû expliquer aux participants la différence dans le questionnaire.

5.2.3 Conclusion

Nous pouvons conclure que les enseignants de cette recherche préfèrent utiliser des jeux analogues. Ils préfèrent également utiliser des jeux de l'ordre. Ces jeux sont souvent des jeux qui sont faites exprès pour l'apprentissage comme par exemple la conjugaison d'un verbe. Cela nous permet de conclure que les enseignants préfèrent utiliser des jeux dits sérieux. C'est-à-dire des jeux qui utilisent le divertissement pour faire apprendre le joueur. En revanche, il y a une confusion sur la notion des jeux chez les participants. Si nous ajoutons les réponses des participants qui utilisaient *Quizlet*, nous concluons qu'ils préfèrent en effet d'utiliser la ludification en classe.

5.3 La façon dont les participants utilisent les jeux

Dans cette partie nous présenterons d'abord dans quelle catégorie les enseignants qui ont participé à cette étude peuvent être placés, en accord avec le cadre théorique que nous avons présenté (section 2.4.1). Puis nous aborderons la question du temps que les enseignants consacrent à un cours incluant un jeu.

5.3.1 Les types d'enseignants

Comme nous pouvons le voir dans les réponses au questionnaire, les enseignants utilisent le plus souvent des jeux qui sont déjà en circulation (Voir section 4.2.1.2). Dans le cadre théorique nous avons présenté trois types d'enseignants envers les jeux : l'enseignant exploratif, l'enseignant qui a trouvé un jeu et n'explore plus et l'enseignant qui ne voit pas l'intérêt du jeu (Voir section 2.4.1). Nos données montrent que la plupart de ces participants ne sont plus des explorateurs et entre dans la définition de la deuxième catégorie, c'est à dire l'enseignant qui a trouvé un jeu ou un type de jeu et ne recherche d'autres jeux. En revanche, nous n'avons pas eu beaucoup de participants qui étaient contre l'utilisation du jeu, donc nous ne pouvons pas généraliser ces données.

5.3.2 La planification d'un cours avec un jeu

Les données montrent que la majorité des participants peuvent utiliser les jeux spontanément s'il leur reste du temps libre en cours. Cela montre que plusieurs de participants ont un répertoire de jeux qu'ils peuvent consulter selon leurs besoins. Nous ne pouvons pas savoir de quels types de jeux il s'agit, cependant le jeu doit être court et facile à mettre en place. De plus, les données montrent que les enseignants s'adaptent rapidement selon les besoins des élèves. Comme nous l'avons expliqué dans la présentation des résultats, les deux utilisations les plus courantes après le temps libre, c'est lorsque les élèves sont épuisés ou lorsque beaucoup d'élèves sont absents (voir section 4.2.13). Les jeux peuvent alors servir pour leur caractère récréatif ou comme une pause. De plus, dans une classe avec peu de présence, les jeux permettent aux enseignants de consolider les acquis des élèves au lieu d'avancer dans le programme, ce qui créerait des différences de niveaux entre les élèves absents et ceux présents dans la classe.

5.3.3 Conclusion

Dans cette partie nous avons discuté quelle place a le jeu lors d'un cours de langue étrangère. Nous avons argumenté pour que la plupart des enseignants qui ont participé à cette étude sont en phase d'exploration et utilise les jeux qu'ils connaissent déjà. Ils se disposent d'un répertoire personnel ce qui leur permettent de mettre en place des jeux de façon spontanée lorsque les conditions le permettent ou le nécessitent.

5.4 *Quels éléments fondamentaux les enseignants pensent que les jeux peuvent contenir ?*

Dans la section 2.3.2 du cadre théorique nous avons présenté comment, selon Skaug (2017, p.7), les jeux pouvaient aider avec le développement ou bien améliorer les compétences fondamentales des élèves. Dans LK20, dans la matière français langue étrangère, ces compétences sont la compétence orale, la compétence écrite, la compétence de lecture et la compétence numérique (Udir, 2019). Dans cette partie nous discuterons les *éléments fondamentaux* que les enseignants pensent que les jeux peuvent contenir. Nous discuterons d'abord la compétence orale, puis la compétence écrite. Ensuite la compétence de lecture et enfin la compétence numérique.

La Question 14, dans la recherche quantitative (Annexe 4) été fabriqué à l'aide des compétences fondamentales nommé au-dessus et les objectifs d'apprentissage¹⁴ en LK20. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre du résultat, cette question été fabriqué pour pouvoir voir si les enseignants de FLE retrouvaient des éléments des compétences fondamentales dans les jeux. Nous avons également choisi d'utiliser le mot « aider » pour surligner que le jeu soit un aide et non un remplacement, comme nous l'avons conclu dans le cadre théorique (section 2.5).

5.4.1 La compétence orale

Pour la compétence orale, la majorité des participants ont répondu que les jeux pouvaient aider les élèves à pratiquer leur prononciation. D'après eux les jeux peuvent aider les élèves à apprendre et à réviser de nouveaux mots en français. Ils peuvent également placer les élèves dans un contexte de la vie quotidienne ou ils doivent converser en français. Les données montrent donc que le jeu peut être un bon outil qui favorise la pratique du dialogue entre les élèves en classe de FLE. Cela se fait souvent par petits groupes ce qui crée un environnement plus sûr et donc plus favorable pour tester ses compétences orales.

5.4.2 La compétence écrite

Dans le cadre théorique (section 2.3.2) nous avons expliqué que les jeux pouvaient aider avec le développement ou l'amélioration de toutes les compétences fondamentales. Néanmoins nous avons constaté qu'il pouvait être plus difficile de trouver des jeux où les élèves pouvaient développer leurs compétences écrites. Les données du questionnaire et du groupe de discussion le confirme.

En ce qui concerne la compétence écrite, un petit nombre de participants a répondu que les jeux pouvaient aider les élèves à (re)produire des textes en français. L'existence ou la mise en place de jeux appropriés semble difficile. Dans la section 2.4.2 du cadre théorique, nous avons présenté les compétences nécessaires chez un enseignant pour pouvoir utiliser les jeux de façon effective selon Nousiainen (2018). Lorsque certains outils, ici les jeux pour l'apprentissage de la lecture, ne sont pas disponibles, il faut parfois faire appel à plus de

¹⁴ «Kompetansemål» en norvégien

créativité. Mais être créatif demande beaucoup de temps, parfois de l'expérience ce qui peut expliquer que de tels jeux soient plus difficilement mis en place.

5.4.3 La compétence de lecture

Pour la compétence de lecture, dans le cadre théorique nous avons présenté comment les consignes d'un jeu peuvent permettre aux élèves de pratiquer la lecture et sa compréhension (voir section 2.3.2). Plus de la moitié des participants ont répondu positivement sur le fait que les jeux peuvent aider les élèves à lire et comprendre le français. Ceci se confirme lorsque nous produisons la liste de jeux que les enseignants ont adoptés. Plusieurs des jeux mentionnés par les participants à cette question sont des jeux où la lecture joue un grand rôle. C'est le cas avec des jeux comme, *Alias*, *Memory*, *les jeux de l'oie*, *New Amigos*, etc. (voir question 11, Annexe 5).

5.4.4 La compétence numérique

En ce qui concerne la compétence numérique, moins de la moitié des participants du questionnaire ont répondu que le jeu pouvait aider à développer ou améliorer cette compétence. Cela reflète également les données de la Question 11 (voir Annexe 5) et des données du groupe de discussion (voir Annexe 6). La plupart des jeux mentionnés dans les réponses au questionnaire et le groupe de discussion sont des jeux analogues et non numériques. Le résultat n'est donc pas surprenant.

5.4.5 Conclusion

La majorité des enseignants constatent que les jeux peuvent aider les élèves avec le développement ou l'amélioration de leurs compétences orales en français. Il y a également un grand nombre des enseignant qui voient comment les jeux peuvent aider les élèves avec le développement ou l'amélioration de leurs compétences de lectures. En revanche moins de la moitié des enseignants voient comment les jeux peuvent aider avec la compétence numérique des élèves. Cependant, comme nous l'avons expliqué au-dessus cela n'est pas surprenant étant donné que la majorité des enseignants préfèrent utiliser les jeux analogues. Finalement un très peu nombres des enseignants voient comment les jeux peuvent aider avec la compétence écrite des élèves.

5.5 *Quels sont les avantages et inconvénients des jeux pour l'apprentissage des langues ?*

Dans cette partie nous discuterons les données des deux approches à-propos des avantages et inconvénients des jeux en classe de FLE. Nous commencerions par les avantages et puis les inconvénients.

5.5.1 Les avantages des jeux en classe de FLE

Dans le cadre théorique nous avons présenté cinq points en faveur d'utilisation du jeu en classe de FLE. Nous avons présenté comment le jeu peut aider à développer et/ou améliorer le cognitivisme des élèves. Nous avons également expliqué comment le jeu peut motiver et donner les élèves un environnement sécurisé où ils peuvent tester ses compétences. De plus, nous avons présenté comment le jeu renforce une collaboration entre les élèves et enfin comment le jeu peut être utilisé de manière interdisciplinaire (voir section 2.3.1).

5.5.1.1 *La répétition*

Dans le cadre théorique nous avons présenté le jeu comme un outil de travail, une aide et non comme un remplacement de l'apprentissage classique. Comme nous l'avons indiqué plus haut, la majorité des participants au questionnaire a répondu qu'elle utilisait le jeu pour réviser des notions ou compétences déjà étudiées en classe. Les participants du groupe de discussion ont eux aussi répondu que le jeu peut aider par la répétition. Les données des deux approches révèlent que les participants s'accordent sur le fait que le jeu puisse servir de support langage pour les élèves.

5.5.1.2 *Renforcement de la relation entre les élèves*

Dans le cadre théorique nous avons présenté comment le jeu peut aider les élèves à collaborer entre eux et que cette collaboration permet de développer leurs compétences en français comme langue étrangère (voir section 2.3.1.4). En regardant les données nous pouvons constater que les participants reconnaissent l'importance de cette collaboration. Comme les participants du groupe de discussion le souligne, l'aspect social est important dans une classe de FLE et le jeu peut aider à faciliter ou améliorer les rapports sociaux entre les élèves.

Les participants du groupe de discussion avaient expliqué comment les jeux pouvaient aider une classe d'élèves mixtes, c'est-à-dire de différentes classes, à être plus confiants les uns dans les autres. Autrement dit, selon les participants, le jeu peut aider à créer un environnement sécurisé pour les élèves par le divertissement. Le jeu permettra alors de créer

des relations positives entre les élèves, ce qui est important pour une pratique de l'oral de façon libre et constructive.

5.5.1.3 Encouragement à la participation

Les données récoltées dans notre étude sont en accord avec Helme (2014). C'est-à-dire que le jeu peut contribuer à accroître l'interactivité dans la salle de classe (voir section 2.3.1.3). La participation se fait d'abord à l'intérieur du groupe de jeu. Elle se retrouve ensuite au niveau de la classe entière après que les élèves aient discuté ou confronté leurs réponses avant de les présenter à la classe.

5.5.1.4 Le jeu motive

Plusieurs des participants, du questionnaire et du groupe de discussion, ont répondu que le jeu peut motiver les élèves à apprendre. Dans le cadre théorique nous avons présenté comment les jeux peuvent motiver l'apprenant avec le divertissement. Comme nous l'avons vu dans le questionnaire, quelques enseignants ont expliqué qu'il est important de faire l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français de façon amusante afin de motiver les élèves (voir section 4.4.2). Pour d'autres le jeu, souvent utilisé pour les répétitions, peut aider les élèves à avoir un sentiment de maîtrise. Le jeu motive donc à la fois par son caractère ludique, qui diffère d'autres formes d'apprentissages, mais aussi par son aide au développement ou l'amélioration des compétences.

5.5.2 Les inconvénients des jeux en classe de FLE

Dans le cadre théorique nous avons présenté trois inconvénients attribués aux jeux, associés aux ressources, à la technologie et parfois l'attitude des élèves. Les participants à notre étude signalent plusieurs inconvénients que nous n'avons pas présentés dans le cadre théorique. Comme nous pouvons le voir les données du questionnaire et du groupe de discussion ne s'accordent pas entièrement. Les participants du groupe de discussion ont souligné le manque de temps comme le plus grand inconvénient du jeu. Tandis que les participants du questionnaire ont répondu que le plus grand inconvénient du jeu était la difficulté à trouver des jeux adaptés au cours de FLE.

Dans cette partie nous discuterons d'abord le manque de temps et puis, la difficulté de la collaboration. Ensuite nous verrons comment l'attitude élèves peuvent perturber le jeu. Enfin nous discuterons du niveau de langue élevé dans les jeux.

5.5.2.1 Le manque de temps

Les participants du groupe de discussion ont mentionné plusieurs fois que le manque de temps était un obstacle à l'intégration du jeu comme outil d'apprentissage. Ici c'est le temps de préparation et non le temps de jeu en classe qui est mis en cause. Souvent les enseignants auraient besoin de plus de temps pour trouver les jeux, les mieux adaptés à leur classe et au compétences spécifiques pour lesquelles ils doivent aider l'enseignant et ses élèves. Comme le souligne l'un des participants au groupe de discussion, l'Enseignant 2, les enseignants de FLE sont souvent seuls à assumer la responsabilité de plusieurs classes (voir Annexe 6, p.9). Il faut donc croire que la mise en place d'une base de références aux jeux adapter à leurs cours réduirait cet obstacle.

5.5.2.2 Collaboration

Dans le cadre théorique, nous avons présenté qu'un enseignant qui souhaiterait organiser une séance de jeu en classe devrait le faire de façon collaborative (voir 2.4.2.3). Une collaboration est préférable à au moins deux niveaux :

- Entre les enseignants afin de réduire le temps de recherche et de préparation
- Au niveau de l'établissement afin d'allouer un budget pour le développement des compétences de l'enseignant en cette matière.

Pour l'Enseignant 2, la collaboration avec d'autres enseignants au sein de son établissement se fait rarement car il est le seul enseignant de FLE. Pour l'Enseignant 3, la demande d'allocation d'un budget pour le développement de ses compétences en matière de jeu s'est avérée difficile, sa commune n'en voyant pas la nécessité. Il serait probablement plus favorable d'avoir une collaboration, non seulement pour le déroulement d'un jeu en classe, mais dans la mise en place de nouveaux outils et pour l'échange d'idée pour les améliorer. Il y a probablement un effort à faire pour créer une plateforme d'échange entre enseignants de FLE qui souhaitent utiliser le jeu en classe. Il y a parfois aussi un besoin de communication avec certaines communes sur les bénéfices du jeu comme outil de travail afin d'obtenir les ressources nécessaires à son développement.

5.5.2.3 Les élèves

Dans le cadre théorique, nous avons présenté comment les élèves peuvent perturber une session de jeu. Nous avons expliqué plus haut que certains des élèves n'aiment participer à des jeux en classe pour de différentes raisons. Par exemple, ils ne sont simplement pas intéressés par le jeu ou ils n'aiment pas que leur passe-temps favori soit utilisé dans un cadre éducatif (voir section 2.3.3.3). Les participants du groupe de discussion ont également mentionné que les élèves pouvaient perturber une séance de jeu, mais pour d'autres raisons (voir section 4.4.1.3). Par exemple, la falsification lorsqu'il y a un prix à gagner ou parce qu'ils ont un esprit de compétition élevé et ne souhaite pas perdre. Ils ont également mentionné que si les élèves se connaissent trop bien, une séance de jeu peut devenir moins sérieuse. Le jeu devient alors plus une distraction qu'un point d'apprentissage.

5.5.2.4 Niveau élevé

Un dernier point que les participants du questionnaire et du groupe de discussion ont mentionné, est le niveau de langage trop élevé. Dans le questionnaire, un des participants avait répondu qu'il existe un grand nombre de très bons jeux en anglais, mais qu'il y a un manque de jeux en français qui peuvent être utilisés pour des élèves (voir section 4.5). Le niveau des jeux en français est souvent trop élevé car ils sont fabriqués pour des personnes francophones. Les jeux avec un plus bas niveau de langage sont souvent destinés à des enfants et donc pas ou peu adaptés aux élèves de collège ou de lycée.

5.5. Conclusion

Dans cette partie nous avons discuté des avantages et des inconvénients des jeux rapportés par les participants à cette étude. Selon eux, les jeux peuvent aider avec la répétition de la langue française. De plus ils peuvent aider à renforcer les relations entre les élèves et à encourager la participation. Selon les enseignants interrogés un des avantages principaux du jeu est de motiver les élèves dans l'apprentissage de la langue française. Mais les jeux ont aussi leurs inconvénients. Ils ne sont pas toujours reconnus comme outil d'apprentissage à part entière et il peut être difficile de trouver des ressources budgétaires. Ils demandent beaucoup de planification, leur développement se fait localement, sans collaboration à plus grande échelle. Les jeux pour l'apprentissage du français que nous retrouvons sur le marché sont souvent inadaptés au cadre scolaire. Enfin le jeu reste dans le cadre de la classe un outil de travail, mais cela peut être l'occasion pour certains élèves de perturber la classe.

6. CONCLUSION

L'objectif principal de cette étude était d'analyser quelles étaient les expériences des enseignants de français langue étrangère (FLE) avec l'utilisation des jeux pour l'apprentissage.

Notre question principale que nous avons formulé pour analyser cela étant : « *Quelles expériences les enseignants de français langue étrangère ont-ils avec l'utilisation des jeux pour l'apprentissage des langues ?* ». Afin de répondre à cette question nous avons effectué deux recherches séquentielles où l'approche qualitative succède à l'approche quantitative avec des questions reprises et modifiées pour donner suite aux données collectées par l'approche quantitative. L'approche quantitative a été réalisée sous forme de questionnaire tandis que l'approche qualitative s'est faite par la mise en place d'un groupe de discussion. L'étude a été menée sur une période de deux mois, 28 personnes ont participé au questionnaire et trois personnes ont rejoint le groupe de discussion.

Le cadre théorique qui a soutenu cette étude est constitué des théories sur les jeux en tant que support dans l'apprentissage des langues étrangères. La théorie sur l'apprentissage socio-culturelle de Vygotsky et le nouveau programme scolaire de LK20 ont été présentées et sont également des aspects théoriques importants pour cette étude.

Les conclusions présentées dans ce chapitre ont été élaborées spécifiquement sur la base de cette étude et n'ont pas l'ambition d'être absolues ou généralisables. Comme Jacobsen (2022, p.398) nous pensons toutefois qu'il s'agit d'une des pièces d'un puzzle à résoudre.

6.1 Le bilan des questions de recherche

Dans cette étude nous avons présenté trois sous-questions qui nous a permis à répondre à notre question principale. Dans cette partie nous présenterons le bilan de ces trois sous-questions.

6.1.1 Première sous-question

Notre première sous-question de cette étude était « *Quels types de jeux les enseignants préfèrent utiliser pour l'apprentissage des langues ?* ». Nous avons découvert que les enseignants faisaient une confusion entre la notion de jeux et les activités ludiques. Beaucoup d'entre eux utilisaient plutôt des applications avec des éléments du jeu, c'est-à-dire des

éléments de ludification dans le déroulement des activités en classe. Nous avons expliqué que la ludification ne fait pas partie de la notion du jeu dans notre cadre théorique, mais cette notion prêtait parfois à confusion pour les participants.

Les enseignants interrogés ont répondu qu'ils aimaient utiliser des jeux de société comme le jeu bien connu, le jeu de l'oie. Leur préférence va donc vers l'utilisation de jeux dits analogues. Ils choisissent en général des jeux simples et qui sont faciles à modifier selon leurs besoins et les besoins de la classe. Le plus souvent ces jeux sont un outil d'aide à l'apprentissage des compétences par la répétition.

6.1.2 Deuxième sous-question

Notre deuxième sous-questions dans cette étude était « *Quels éléments fondamentaux les enseignants pensent que les jeux peuvent contenir ?* ». Comme nous l'avons déjà expliqué, ici les éléments fondamentaux sont ceux présentés dans chaque matière dans le nouveau curriculum scolaire LK20. Ces *éléments fondamentaux* étant le développement ou/et amélioration de la compétence orale, la compétence écrite, la lecture et la compétence numérique.

Tous les participants s'accordaient sur le fait que les jeux pouvaient aider les élèves à développer et/ou améliorer leurs compétences orales. Nos données suggèrent que les jeux peuvent être un bon support pour la construction de phrase dans des activités orales.

En revanche, le jeu comme aide à l'acquisition des compétences écrite est moins évident. Un petit nombre d'enseignants les mentionnent mais il semble également plus difficile de trouver des jeux pouvant supporter ce type d'activités.

Bien que le développement des compétences en lecture soit également moins évident, la majorité des participants a répondu que les jeux pouvaient aider à l'améliorer.

Pour la plupart des personnes interrogées, l'utilisation des jeux en classe n'accroît pas les compétences numériques. Cela s'explique simplement par le fait que les enseignants préfèrent en majorité adapter des jeux analogues pour les élèves de leurs classes.

6.1.3 Troisième sous-question

Notre troisième et dernière sous-question était « *Quels sont les avantages et inconvénients des jeux pour l'apprentissage des langues ?* ». L'inconvénient principal du jeu est le besoin

de temps supplémentaire pour rechercher, adapter et introduire le jeu comme outil d'apprentissage ou d'aide à l'apprentissage. En effet, d'après les participants à cette étude, il est difficile de trouver des jeux prêts à l'emploi, c'est à dire avec des règles simples et surtout au bon niveau de langage pour des élèves. La volonté des élèves n'est pas également garanti, certains n'apprécient pas l'utilisation du jeu en classe ou bien d'autres sont emportés par leur caractère compétitifs, ; autant de raisons qui peuvent minimiser le rôle positif du jeu dans la salle de cours.

Malgré tout le jeu a sa place comme outil d'aide à l'apprentissage des langues. Les avantages sont confirmés par les données recueillies auprès des enseignants car le jeu :

- Motive par son caractère ludique
- Créé une plateforme qui favorise les échanges entre les élèves
- Permet de consolider les compétences
- Peut être utilisé de façon spontanée.

De plus la majorité des enseignants ont dit qu'ils utilisaient les jeux en classe de FLE qui renforce la fiabilité des jeux pour l'apprentissage. Il semble que, pour eux, les avantages l'emportent sur les inconvénients.

6.2 Quelques voies de recherches pour le futur

Comme nous l'avons expliqué plus haut, les résultats de cette étude ne peuvent pas être généralisés. Cependant ils peuvent servir à permettre à réduire la déconnexion entre la recherche sur les jeux et ce qui se passe en réalité dans la salle de classe de FLE. Dans cette partie nous présenterons quelques voies de recherches futures qui peuvent permettre à encore réduire cette déconnexion.

6.2.1 Un échantillon plus représentatif

Dans la section 3.8.2, nous avons expliqué qu'une difficulté rencontré dans cette étude était le manque de participation. Nous n'avons pas eu un grand nombre de participants pour notre questionnaire ce qui fait que nous ne pouvons pas généraliser les résultats. C'est pour cette raison que nous proposons de faire une plus grande recherche qui nous permettra d'avoir plus d'information sur l'utilisation des jeux en cours de FLE.

6.2.2 Comment les enseignants utilisent les jeux

La notion de temps a été un élément central dans la présentation du jeu dans le cadre scolaire.

Nous aimerions approfondir le thème de la pratique du jeu :

- Comment un jeu se prépare-t-il ?
- Comment l'organise-t-on en pratique ?
- Doit-il faire l'objet d'adaptions par élève ou groupe d'élèves ?
- Comment une séance de jeu se termine-t-elle ?
- Quelles expériences en retirent les élèves ?

6.2.3 Recherche sur les jeux de l'oie en cours de FLE

Comme nous l'avons discuté plus haut, la majorité des enseignants ont répondu qu'ils préfèrent utiliser des jeux analogues et plus précisément les jeux de l'oie. Il peut alors être intéressant d'effectuer une recherche plus compréhensive sur l'utilisation des jeux de l'oie en classe de FLE. De plus, étant donné que plusieurs des participants ont répondu qu'ils modifient ou fabriquent leurs propres jeux de l'oie, il peut être intéressant d'effectuer une recherche sur ce procès.

Bibliographie

- Alias – Brettspillguiden.* (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://brettspillguiden.no/spill/alias/>
- Alvarez, J. (2007). *DU JEU VIDÉO AU SERIOUS GAME Approches culturelle, pragmatique et formelle.* <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2527.1767>
- Alvarez, J., Djaouti, D., & Rampnoux, O. (2012). *Introduction au Serious Game—Serious Game an Introduction (French and English).*
- A Normal Lost Phone.* (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://anormallostphone.com/>
- Attempting to answer the big question : What is Minecraft about ? | Center for Games & Impact | Arizona State University.* (s. d.). Consulté 27 décembre 2022, à l'adresse <https://gamesandimpact.org/news/blog/attempting-to-answer-the-big-question-what-is-minecraft-about/>
- Becker, K. (2021). What's the difference between gamification, serious games, educational games, and game-based learning ? *Academia Letters.* https://www.academia.edu/45044609/What_s_the_difference_between_gamification_serious_games_educational_games_and_game_based_learning
- Blooket.* (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://www.blooket.com/>
- Brinkmann, S. (2013) *Qualitative Interviewing*, Oxford University Press, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bergen-ebooks/detail.action?docID=1274289>
- Brooks, E., Gissurardottir, S., Jonsson, B. T., Kjartansdottir, S., Munkvold, R. I., Nordseth, H., & Sigurdardottir, H. I. (2019). What Prevents Teachers from Using Games and Gamification Tools in Nordic Schools ? In A. L. Brooks, E. Brooks, & C. Sylla (Éds.), *Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation* (p. 472484). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-06134-0_50
- Caillois, R., & Barash, M. (2001). *Man, play, and games.* University of Illinois Press.
- Cérébrale Académie : Bataille de méninges sur Nintendo Switch.* (s. d.). Jeuxvideo.com. Consulté 24 janvier 2023, à l'adresse <https://www.jeuxvideo.com/jeux/switch/jeu-1455818/>
- Comment fonctionne Quizlet.* (s. d.). Quizlet. Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://quizlet.com/features/how-quizlet-works>
- Cognition, Metacognition and Learning. (2018). *Multidisciplinary Journal of School Education*, 13(1).
- cognitivism—Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | Dico en ligne Le Robert.* (s. d.). Consulté 30 janvier 2023, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/cognitivism>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson.
- DeHanne, J. (2020) Game-based language teaching is vaporware (Part 2 of 2) : It's time to ship or shut down.

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness : Defining Gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference : Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011* (Vol. 11, p. 15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dobble : Jeu de société.* (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://www.jeuxdenim.be/jeu-Dobble>
- Dondi, C., & Moretti, M. (2007). A methodological proposal for learning games selection and quality assessment. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 502.
- Fight sexism in the workplace : An expert-designed game. (s. d.-a). *Collock*. Consulté 24 janvier 2023, à l'adresse <https://www.collock.com/en/project/sexism-awareness-game/>
- Firewatch : Out now for Windows, Nintendo Switch, PlayStation 4, Mac, and Linux.* (s. d.). *Firewatch*. Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <http://www.firewatchgame.com/>
- Fransklærere i Norge | Facebook.* (s. d.). Consulté 2 janvier 2023, à l'adresse <https://www.facebook.com/groups/141063972770565/members>
- Guest, G., & Fleming, P. (2015). *Mixed Methods Research* (p. 581610). <https://doi.org/10.4135/9781483398839.n19>
- Heimdall's Quest.* (s. d.). Consulté 26 janvier 2023, à l'adresse <https://heimdallsquest.biz/start/>
- Helme, L., & Jourdan, R., & Tortissier, K. (2014) *Le jeu en classe de fle : intérêts et pratiques. Rencontres Pédagogiques du Kansai.*
- Home.* (s. d.). MissionUS. Consulté 19 décembre 2022, à l'adresse <https://www.mission-us.org/>
- How to play Jungle Speed | Official Rules | UltraBoardGames.* (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://www.ultraboardgames.com/jungle-speed/game-rules.php>
- Institut français. EXPLORA LINGUAE - Un jeu de sensibilisation au plurilinguisme.* (2022, novembre 23). <https://www.france.no/2022/education-et-langue-francaise/explora-linguae-un-jeu-de-sensibilisation-au-plurilinguisme/>
- Jacobsen, D.I. (2022) *Hvordan gjennomføre undersøkelser ? Innføring i Samfunnsvitenskapelig metode.* (4ème édition) Cappelen Damm Akademisk.
- Jeux de la francophonie |.* (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://www.jeux.francophonie.org/>
- Kahoot !* (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://kahoot.com/student-centered-learning/>
- Keep Talking and Nobody Explodes.* (s.d.) Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://keeptalkinggame.com/how-to-play-remotely/>
- Kirschner, P., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Kokandy, R. (2021). Teachers' Perceptions of Using Digital Gaming in Classrooms. *International Journal of Educational Technology and Learning*, 11, 6. <https://doi.org/10.20448/2003.111.6.13>
- Kompetansemål etter nivå I - Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02).* (s. d.). Consulté 13 septembre 2022, à l'adresse <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv160>

- Krystalli, P. (2015). *Les jeux vidéo en classe de FLE*. 13.
- La bataille navale, un jeu simple et toujours amusant*. (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://www.joueclub.fr/contenu/la-bataille-navale-un-jeu-simple-et-toujours-amusant.html>
- La Règle du Jeu de l'Oie*. (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://regles2jeux.fr/regle-du-jeu-de-loie/>
- La Règle du jeu des 7 familles*. (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://regles2jeux.fr/regle-du-jeu-de-7-familles/>
- Lavigne, M. (2016). Jeu et non jeu dans les serious games. *Sciences du jeu*, 5. <https://doi.org/10.4000/sdj.648>
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research Review of Educational Research, 52(1), 31-60.
- Loisier, J. (2015) *ÉTUDE SUR L'APPORT DES JEUX SÉRIEUX POUR LA FORMATION ...* · Étude sur l'apport des jeux sérieux pour la formation À distance au canada francophone. pdfslide.net. <https://pdfslide.net/documents/tude-sur-laapport-des-jeux-srieux-pour-la-formation-tude-sur-laapport.html>
- Lugen, M. (2015). Petit guide de méthodologie de l'enquête. Consulté sur : http://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_de_me%CC%81thodologie_de_l_enque%CC%82te.pdf
- Marklund, B., & Alklind Taylor, A.-S. (2015, octobre 8). *Teachers' Many Roles in Game-Based Learning Projects*.
- Marklund, B. B., Loewen-Colón, J., & Saridaki, M. (2021). Teaching and Games. Introduction to the Special Issue. *Gamevironments*, 15, Article 15. <https://doi.org/10.48783/gameviron.v15i15.144>
- Mondly*. (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://www.mondly.com>
- My-Serious-Game—IFSimulation, simulation virtuelle pour personnel infirmier*. (s. d.). My-Serious-Game. Consulté 24 janvier 2023, à l'adresse <https://my-serious-game.com/references/ifsimulation-le-premier-outil-de-simulation-infirmier>
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. Consulté 9 janvier 2023, à l'adresse <https://www.forskningsetikk.no/en/about-us/our-committees-and-commission/nesh/guidelines-nesh/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-humanities-law-and-theology>
- New Amigos – Brettspillguiden*. (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://brettspillguiden.no/spill/new-amigos/>
- Nousiainen, T., Kangas, M., Rikala, J., & Vesisenaho, M. (2018). Teacher competencies in game-based pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 74, 8597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.012>
- Om spillpedagogene – Spillpedagogene*. (s. d.). Consulté 7 novembre 2022, à l'adresse <https://www.spillpedagogene.no/about/>
- Original Uno Rules*. (2009, novembre 12). *Uno Rules*. <https://www.unorules.com/>

- Papers, Please on Steam.* (s. d.-a). Consulté 9 décembre 2022, à l'adresse https://store.steampowered.com/app/239030/Papers_Please/
- Parr et al (2021) SKOLEN ETTER KORONAPANDEMIEN https://www.regjeringen.no/contentassets/637a7dd9f97b42c49eab111a0fce074e/taptlaring_report_tiltak_a4_final.pdf
- Passarelli, M., Earp, J., Dagnino, F. M., Manganello, F., Persico, D., Pozzi, F., Buijtenweg, T., Haggis, M., Bailey, C., & Perrotta, C. (2018). Library Not Found—The Disconnect between Gaming Research and Development. *Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education*. https://www.academia.edu/37733422/Library_Not_Found_The_Disconnect_Between_Gaming_Research_and_Development
- Renée, P., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80. <https://doi.org/10.7202/1085563ar>
- Pope, L. C. (2021). *Board Games as Educational Tools Leading to Climate Change Action : A Literature Review*. 25.
- Pozo et al (2022) *Do teachers believe that video games can improve learning ?*
- Publier : 16.12.2021. (s. d.). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. Consulté 9 janvier 2023, à l'adresse <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Règles du Jeu du Qui est-ce ? ~ Comment Gagner au Qui est-ce ?* (2020, février 26). <https://regle.net/qui-est-ce/>
- Ring Fit Adventure for Nintendo Switch—Nintendo Official Site.* (s. d.). Consulté 24 janvier 2023, à l'adresse <https://www.nintendo.com/store/products/ring-fit-adventure-switch/>, <https://www.nintendo.com/store/products/ring-fit-adventure-switch/>
- Romero, M., Dumont, L., Daniel, S., Barma, S., & Hénaire, V. (2016). *Jeux numériques et apprentissages*.
- Ruggiero, D. (2013). *Video Games in the Classroom : The Teacher Point of View*. 7.
- Sauvé, L. (2005). *Concevoir des jeux éducatifs en ligne : Un atout pédagogique pour les enseignants*.
- Sawyer, B. (2002). *Serious games : Improving public policy through game-based learning and simulation*.
- Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu*, 5. <https://doi.org/10.4000/sdj.628>
- Skaug, J. (2017) Dataspill i skolen. Notat fra Senter for IKT i utdanningen
- Skaug, J. H., Husøy, A., Staaby, T., & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk : Dataspill i undervisning*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Staaby, T. (2021). *Still in Another Castle. Asking New Questions about Games, Teaching and Learning*. 102129. <https://doi.org/10.48783/gameviron.v15i15.146>

- Sudoku Rules* | *SudokuOnline.io*. (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://www.sudokuonline.io/tips/sudoku-rules>
- Time's Up ! Party : The best-selling party game*. (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://www.rprod.com/en/games/times-up-party>
- The Dilemmas Game—The School Of Life*. (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://www.theschooloflife.com/shop/the-dilemmas-game/>
- The Walking Dead on Steam*. (s. d.). Consulté 19 décembre 2022, à l'adresse <https://store.steampowered.com/app/207610/>
- Thouin, M. (2014). Réaliser une recherche en didactique. Québec : Multimondes
- Université de McGill. (s. d.). *Un nouveau jeu vidéo au service de la recherche scientifique*. Salle de presse. Consulté 24 janvier 2023, à l'adresse <https://www.mcgill.ca/newsroom/fr/channels/news/un-nouveau-jeu-video-au-service-de-la-recherche-scientifique-321495>
- Utdanningsdirektoratet. (s. d.). *Grunnleggende ferdigheter—Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. Consulté 5 septembre 2022, à l'adresse <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Wahnich, S. (2006). Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique : Trois méthodes d'approche des publics. *BBF*, 51, 812.
- York, J., Poole, F. J., & deHaan, J. W. (2021). Playing a new game—An argument for a teacher-focused field around games and play in language education. *Foreign Language Annals*, 54(4), 11641188. <https://doi.org/10.1111/flan.12585>
- Zyda, M. (2005a). From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, 38(9), 2532. <https://doi.org/10.1109/MC.2005.297>

Annexe 1 – L'évaluation de NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 17.11.2022

Referansenummer

802332

Vurderingstype

Standard

Dato

17.11.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave Lisa Desprie - Et kvantitativt studie av læreres erfaring med bruk av spill for læring i fremmedspråksklasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for fremmedspråk

Prosjektansvarlig

Myriam Danièle Coco

Student

Lisa Helena Desprie

Prosjektperiode

12.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!



Annexe 2- Fiche d'information pour le groupe de discussion

Vil du delta i forskningsprosjektet

En mix-metode-studie av læreres erfaring med bruk av spill for læring i fremmedspråkklasserommet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av fransklæreres erfaring ved bruken av spill for læring i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Bruken av spill i klasserommet for læring har lenge vært omdiskutert. Det har vært mye forskning på om spill kan være et hjelpemiddel i klasserommet eller om dette blir en unødvendig distraksjon. De siste årene har det vært mye fokus på de positive aspektene ved spill og de har blitt innført i flere klasserom ved hjelp av forskere, men likevel er mange lærere skeptiske på grunn av mangel på lett tilgjengelig informasjon.

Formålet er å forske på hvilke erfaringer fransklærere har med bruken av spill i klasserommet for å finne ut av hvilke typer spill lærere liker å bruke mest for læring. Formålet blir også å se om læreres erfaringer med spill for læring i franskklassen er generelt positive eller negative.

Prosjektet er en masteroppgave skrevet av en student på femåring lektorutdanning med integrert master i fremmedspråk ved Universitetet i Bergen. Masteroppgaven vil gå ut på hva fransklærere har erfart med bruken av spill i franskklasserommet ved hjelp av en mix-metode med spørreundersøkelse og dette fokusgruppeintervjuet som går ut på svarene fra spørreundersøkelsen. For å kunne svare på dette vil disse 3 underspørsmålene bli svart: Hvilke typer spill foretrekker lærere å bruke for læring?



Hvilke grunnleggende ferdigheter finner lærere igjen i spill? Hva er fordelene og ulempene med bruken av spill?

Din deltakelse bidrar til at vi kan finne ut mer om læreres erfaring med spill er i hverdagen og om spill har en plass i franskklasserommet? Opplysningene du gir vil slettes ved avslutning av dette prosjektet, men funnene i prosjektet kan gi utgangspunkt for videre forskning på temaet i enda større skala.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Alle lærere som underviser eller har undervist i fransk på ungdomsskole og/eller videregående skole i Norge er invitert til å delta på et fokusgruppeintervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du deltar i prosjektet ved å delta på et intervju ved varighet på omtrent 60 minutter, inkludert gjennomgang av dette informasjonsskrivet. Intervjuet vil handle om tanker du har om spill som et læringsmiddel i fransktimen. Det er ingen riktige eller gale svare og det vil kun være fokus på dine refleksjoner. Innledningsvis vil du bli spurt et par bakgrunnsspørsmål, slik som hvilket utdanningsnivå du har og hvor lenge du har jobbet som lærere. Videre vil spørsmålene gå ut på dine personlige erfaringer med spill for læring i klasserommet. Gjennom hele intervjuet har du rett til å trekke deg og/eller velge å ikke svare på spørsmål. Intervjuet kan foregå på Zoom eller i person, alt etter hva du er komfortabel med.



Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Stemmen din vil være den mest omfattende personopplysningen fra intervjuet, så etter at lydopptaket er slettet vil det ikke være mulig å gjenkjenne enkeltindivider i datamaterialet, og dermed heller ikke i publikasjonen. Deler av transkripsjonen fra intervjuet vil bli publisert. Datamaterialet lagres på forskningsserver ved UiB og behandles på et sikkert skrivebord i SAFE ved UiB - <https://www.uib.no/safe>.

Masterstudent Lisa Héléna Despriée og veileder Myriam Danièle Coco vil ha tilgang til lydopptaket fram til transkripsjonen er ferdig, da vil lydopptakene slettes. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Alle innsamlede opplysninger, inkludert lydopptak, vil bli slettet senest ved prosjektslutt, som etter planen er når oppgaven er godkjent i juni 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Masterstudent ved UiB, Lisa Héléna Desprière

e-post: lisa.despriece@student.uib.no

telefonnummer: 94 05 57 35

Veileder og førsteamanuensis i franskidaktikk ved UiB, Myriam Danièle Coco

e-post: myriam.coco@uib.no

telefonnummer: 55 58 30 04

UiBs personvernombud: Janecke Helene Veim

e-post: janecke.veim@uib.no

telefonnummer: 55 58 20 29

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Myriam Danièle Coco

Lisa Héléna Desprie

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *En mix-metode-studie av læreres erfaring med bruk av spill for læring i fremmedspråksklasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Annexe 3 – Guide pour le groupe de discussion

TEMALISTE FOR FOKUSGRUPPEINTERVJUET

Hovedtemaet: Fransklærers erfaringer med spill i klasserommet

For å kunne diskutere om dette velger jeg å dele dette inn i 5 undertemaer:

1. Lærernes generelle erfaringer med spill som læringsmiddel i klasserommet
 - ⇒ Har du brukt spill? Hvorfor, hvorfor ikke?
2. Positive erfaringer med spill
 - ⇒ Hvilket læringsutbytte kan spill ha?
3. Negative erfaringer med spill
 - ⇒ Hva kan hindre en god spillopplevelse i klasserommet?
4. Hvilken type spill liker lærerne å bruke?
 - ⇒ DGBL (Digital game-based learning)
 - ⇒ GBL (game-based learning)
 - ⇒ Kommersielle spill
 - ⇒ Serióse spill
5. Hvilken type ressurser savner du for å kunne bruke spill?
 - ⇒ Interne / eksterne ressurser
 - ⇒ Tid
 - ⇒ Penger
 - ⇒ Ikke kjennskap til ressurser
 - ⇒ Mangel på en «spillpedagog»
 - ⇒ Osv

Annexe 4 – Le questionnaire

Fransklæreres erfaring med spill for læring



SUMMARY → **DESIGN SURVEY** → PREVIEW & SCORE → COLLECT RESPONSES → ANALYZE RESULTS →

PRESENT RESULTS

Preview survey



Build

Page Logic ▼

More Actions ▼

⊕ UPGRADE TO ADD A LOGO



Style

Fransklæreres erfaring med spill for læring



Logic

Spørreundersøkelse for fransklærere om deres erfaring med spill for læring i klassrommet.



Options

I denne spørreundersøkelsen vil du kunne delta på et masterprosjekt hvor målet er å finne ut av hva fransklæreres erfaringer er med spill i timen. Med spill menes spill med satte regler som for eksempel spill på nettet, brettspill, kortspill, osv.



Format

Kahoot og oppgaver med spill-elementer tells ikke her.



Print



Ved å ta denne spørreundersøkelsen samtykker du til at dataene blir brukt til oppgavens formål henvist ovenfor.

Om du skulle ha noen spørsmål til denne spørreundersøkelsen, ta gjerne kontakt med meg på e-mail lisa.despree@student.uib.no.

1. Hva er ditt kjønn? 0

Mann

Kvinne

Annet

2. Hva er din alder?

23 - 29 år

30 - 39 år

40 - 49 år

50 -59 år

60 - 69 år

Over 70 år

3. Er du ansatt som lærer nå?

Ja.

Nei.

4. Hvor lenge har du jobbet som lærer i fransk?

1 - 5 år

5 - 15 år

15 - 25 år

25 - 35 år

35 - 45 år

+ 45 år

5. Du er lærer på :

Ungdomsskole

Videregående

Begge

Annet (vennligst spesifiser)

6. Når var du ferdigutdannet som fransklærer?

1950 - 1960

1960 - 1970

1970 - 1980

1980 - 1990

1990 - 2000

2000 - 2010

2010 - 2022

7. Om du gikk på lærerstudiet, hadde du noen gang forelesninger/seminar/workshops hvor bruken av spill var temaet?

Ja

Nei

Vet ikke

Jeg gikk ikke på lærerstudiet

8. Da du selv var elev, brukte læreren din i fremmedspråk noen gang spill? 0

- Ja
 Nei
 Vet ikke

9. Hvis ja, hva syntes du om det? 0

10. Bruker du spill som f.eks. brettspill / video spill i fransktimen? (obs Kahoot tells ikke!) 0

- Ja
 Nei

11. Hvis ja, hvilke? 0

12. Om du ikke bruker spill så er det fordi: 0

- Det tar for lang tid.
 Det er for distraherende.
 Spill hører ikke hjemme i et klasserom.
 Du ikke har kjennskap til gode spill.
 Det er ikke nok forskning på spill som et læremiddel.
 Skolen har ikke budsjett for spill.

Skolen har ikke gode nok datamaskiner.

Skolen har ikke godt nok nett.

Annet (vennligst spesifiser)

13. Om du bruker spill i timen så er det for

- Å introdusere nytt materialet.
 Å repetere noe vi har gått gjennom.
 Belønning (altså ikke læring).
 Hjelpemiddel for elever med lærevansker
 Å lære nytt materialet.
 Annet (vennligst spesifiser)

14. Hvilke /hvilket av disse utsagnene er du enig med? 0

- Spill kan motivere elevene til å lære fransk.
 Spill kan hjelpe elever med å øve på uttalelse.
 Spill kan hjelpe elever med lese og forstå fransk.
 Spill kan hjelpe elever med å lære og repetere nye ord på fransk.
 Spill kan hjelpe elever med å produsere franske tekster.
 Spill kan hjelpe elever med å utvide sine digitale ferdigheter.
 Spill kan hjelpe elever med å snakke om dagligdags ting på fransk.

15. Om du bruker spill for læring, altså ikke som belønning, hvor ofte bruker du dem per franskklasse? 0

- Hver time.
- Hver andre time.
- 2 ganger i måneden.
- 1 gang i måneden.
- Hver andre måned.
- Én gang i semestre.
- Én gang i året.
- Annet (vennligst spesifiser)

16. Om du bruker spill, hvilke typer spill bruker du? 0

- Brettspill.
- Spill fra Steam.
- Video spill fra nettet ikke laget spesifikt for undervisning.
- Kortspill.
- Spill laget for undervisning.
- Annet (vennligst spesifiser)

17. Bruker du noen gang spill spontant? 0

- Ja

Nei

18. Hvis ja, er det fordi: 0

- Elevene er slitne.
- Elevene er distraheret.
- Du selv er sliten.
- Nettet er nede (her bruker man gjerne brettspill).
- Mange av elevene ikke er tilstedet (fleks pga sykdom eller klasseturer).
- Du selv er syk.
- Du har tid til overs.
- Annet (vennligst spesifiser)

19. Når du bestemmer deg for å bruke spill for læring i klassen hvor lang tid tar det fra du bestemte det til det blir brukt i klasserommet? (Altså hvor lang tid tar det for deg å planlegge en time med spill? Her regner vi med arbeidet du gjør før spillet blir brukt, det innebærer det å finne et spill, gå gjennom reglene, lage opplegg som gjør spillet relevant for timen, leie av evt rom og materialet, osv.) 0

- Mindre enn 1 time (f.eks. du har allerede lagt et opplegg du kun trenger å finjustere for en ny klasse)
- 1 - 2 timer
- 3 - 4 timer
- 5 - 6 timer
- 6 - 7 timer
- 7 - 8 timer

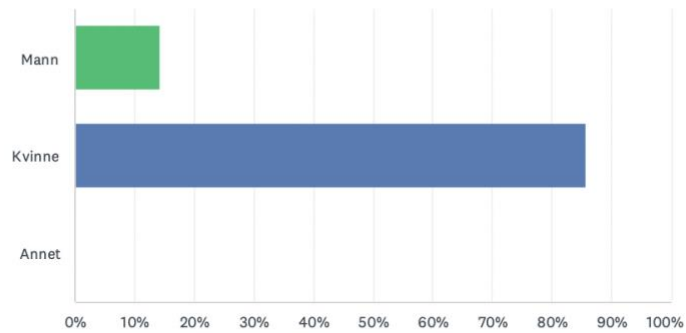
Annexe 5- Les données du questionnaire

Fransklæreres erfaring med spill for læring

SurveyMonkey

SP1 Hva er ditt kjønn?

Besvart: 28 Hoppet over: 0

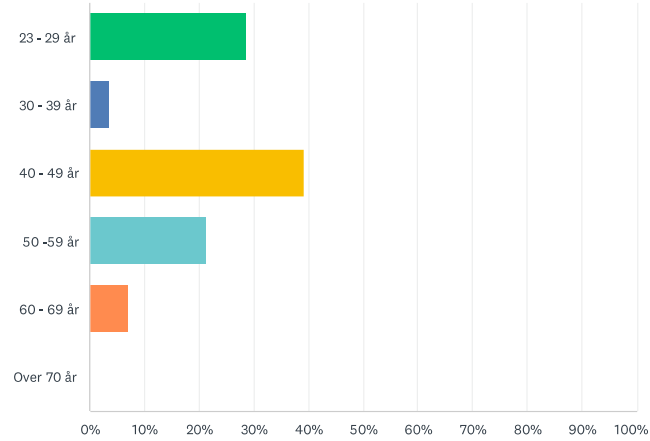


SVARVALG	SVAR	
Mann	14.29%	4
Kvinne	85.71%	24
Annet	0.00%	0
TOTALT		28

#	ANNET	DATE
	There are no responses.	

SP2 Hva er din alder?

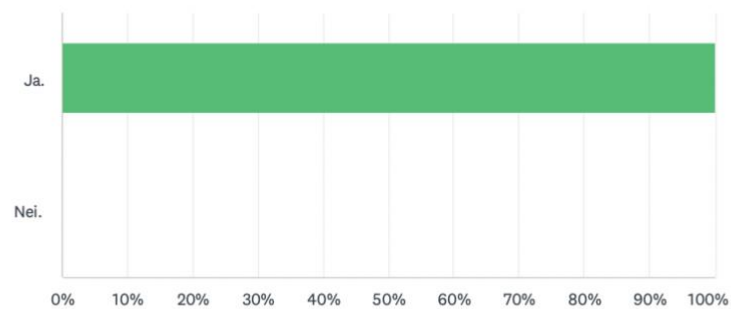
Besvart: 28 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	Antall
23 - 29 år	28.57%	8
30 - 39 år	3.57%	1
40 - 49 år	39.29%	11
50 - 59 år	21.43%	6
60 - 69 år	7.14%	2
Over 70 år	0.00%	0
TOTALT		28

SP3 Er du ansatt som lærer nå?

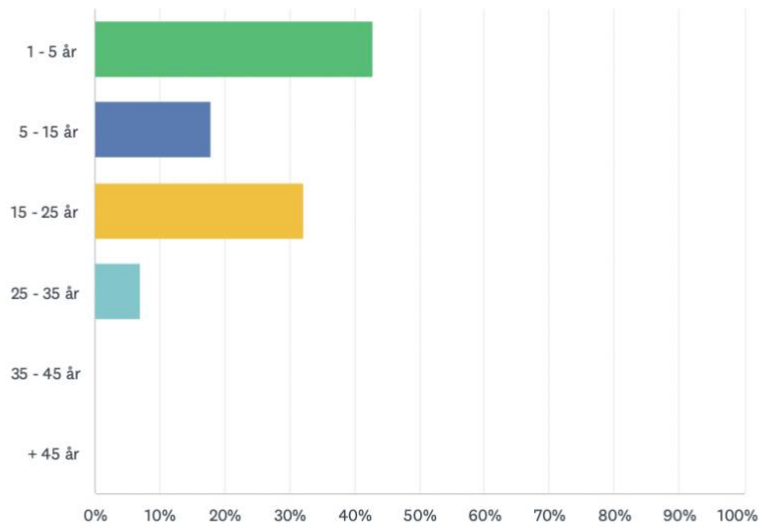
Besvart: 28 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	Antall
Ja.	100.00%	28
Nei.	0.00%	0
Totalt antall respondenter: 28		

SP4 Hvor lenge har du jobbet som lærer i fransk?

Besvart: 28 Hoppet over: 0

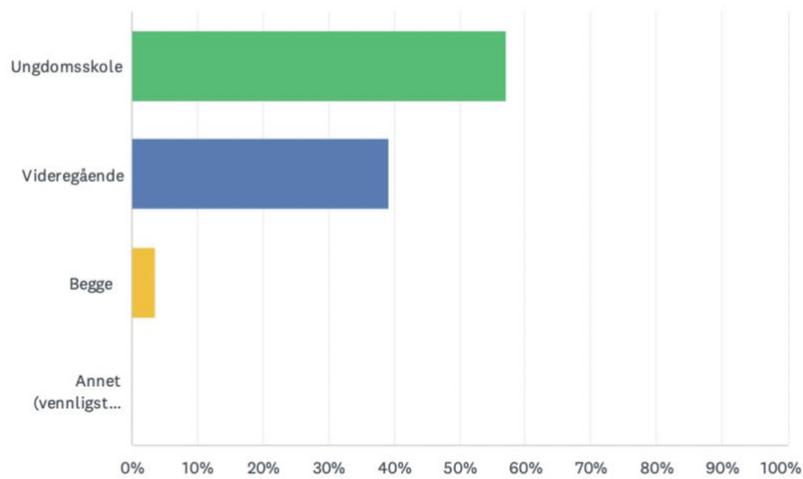


SVARVALG

SVAR

SP5 Du er lærer på :

Besvart: 28 Hoppet over: 0

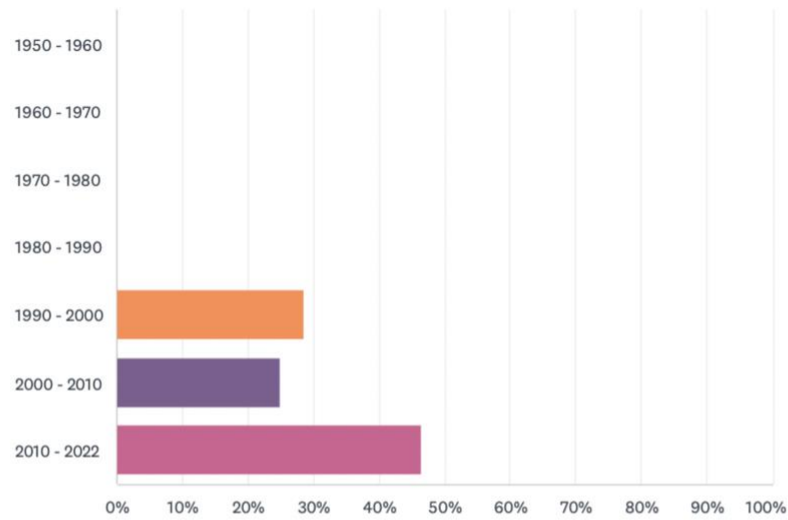


SVARVALG	SVAR	
Ungdomsskole	57.14%	16
Videregående	39.29%	11
Begge	3.57%	1
Annet (vennligst spesifiser)	0.00%	0
Totalt antall respondenter: 28		

#	ANNET (VENNLIGST SPESIFISER)	DATE
	There are no responses.	

SP6 Når var du ferdigutdannet som fransklærer?

Besvart: 28 Hoppet over: 0

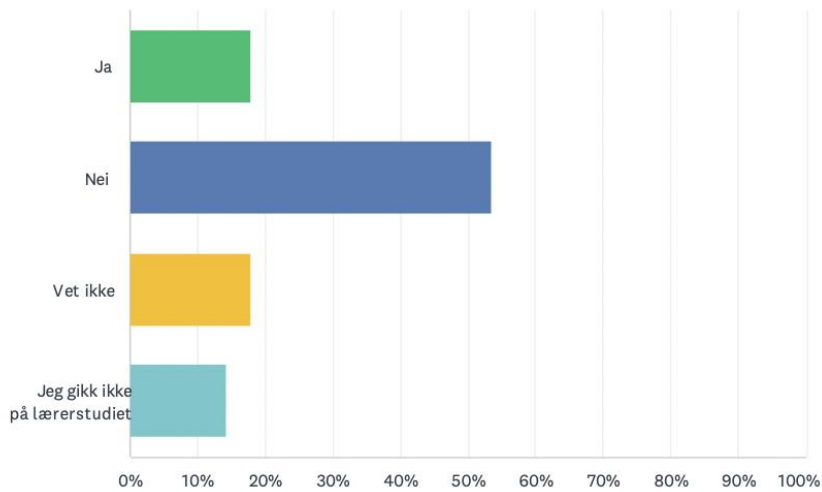


SVARVALG

SVAR

SP7 Om du gikk på lærerstudiet, hadde du noen gang forelesninger/seminar/workshops hvor bruken av spill var temaet?

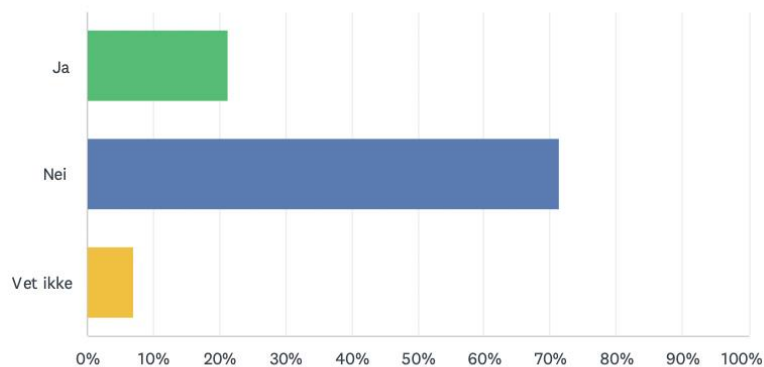
Besvart: 28 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	Antall
Ja	17.86%	5
Nei	53.57%	15
Vet ikke	17.86%	5
Jeg gikk ikke på lærerstudiet	14.29%	4
Totalt antall respondenter: 28		

SP8 Da du selv var elev, brukte læreren din i fremmedspråk noen gang spill?

Besvart: 28 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Ja	21.43%	6
Nei	71.43%	20
Vet ikke	7.14%	2
Totalt antall respondenter: 28		

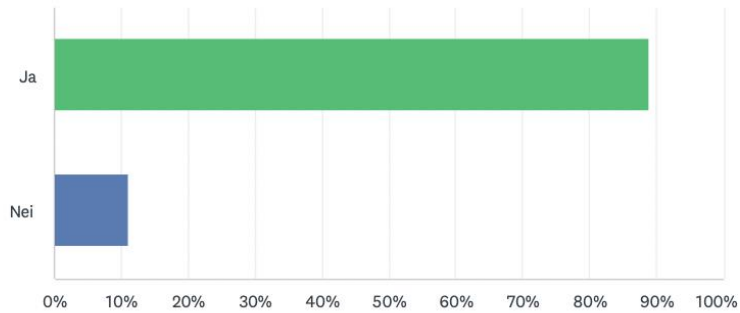
SP9 Hvis ja, hva syntes du om det?

Besvart: 12 Hoppet over: 16

#	SVAR	DATE
1	Flott	11/22/2022 10:53 PM
2	Likte det	11/8/2022 3:03 PM
3	Det var alltid gøy med spill!	11/8/2022 1:52 PM
4	.	11/2/2022 8:22 PM
5	Var elev før spill ble del av opplæring	11/2/2022 7:48 AM
6	Nei	11/2/2022 7:06 AM
7	Gøy	11/1/2022 11:36 PM
8	Gøy	11/1/2022 9:08 PM
9	-	11/1/2022 6:19 PM
10	Ikke	11/1/2022 4:08 PM
11	Det kunne blitt brukt mer.	11/1/2022 12:32 PM
12	Relevans kom an på hvor tett knyttet såll var mot tema	11/1/2022 12:31 PM

SP10 Bruker du spill som f.eks. brettspill / video spill i fransktimen? (obs Kahoot tells ikke !)

Besvart: 27 Hoppet over: 1



SVARVALG	SVAR	
Ja	88.89%	24
Nei	11.11%	3
Totalt antall respondenter: 27		

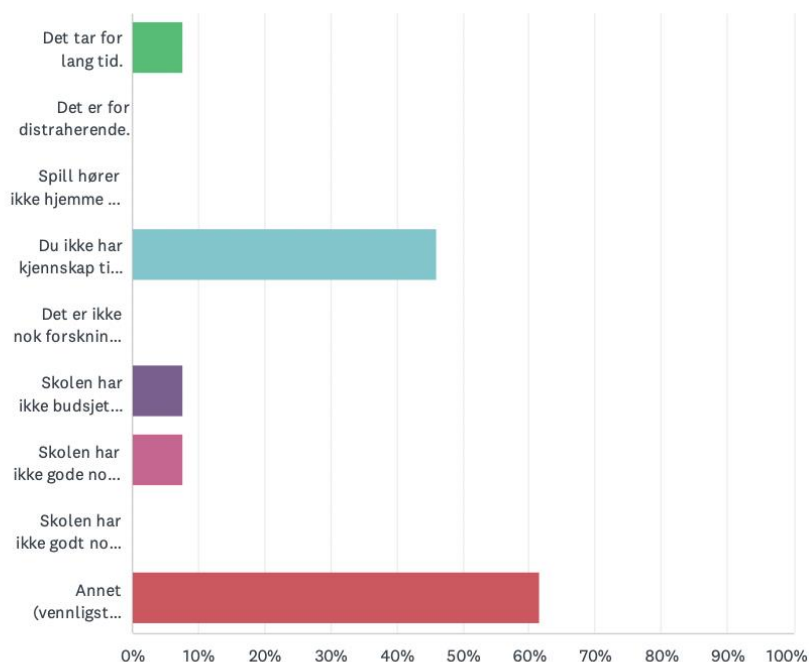
SP11 Hvis ja, hvilke?

Besvart: 26 Hoppet over: 2

#	SVAR	DATE
1	Uno	11/22/2022 10:53 PM
2	Memo sudoku ect	11/13/2022 7:56 PM
3	Enkle brettspill, type kopiert på et ark. Terning -flytt -gjør det som står på feltet. Dataspill:Keep talking and nobody explodes med fransk manual.	11/12/2022 9:24 AM
4	Brettspill, de fleste er hjemmelagd...	11/8/2022 5:39 PM
5	Mange forskjell, lager selv også	11/8/2022 3:03 PM
6	Boomlearning (som jeg betaler for selv), Quizlet, Blooket	11/8/2022 1:52 PM
7	Stigespill, bingo	11/4/2022 11:00 PM
8	Brettspill som jeg har laget selv, New Amigos, bingo	11/3/2022 8:13 PM
9	Selvlaget alias og andre ordleker, brettspill fra et læreverk	11/3/2022 7:52 AM
10	Quizlet (elevene spiller selv + Quizlet live), brettspill snegleform fra ulike læreverk, sorteringsspill med ordkort, løpediktat, bingo, kast terningen og-si-det-som-du-lander-på	11/2/2022 8:22 PM
11	Ulike variasjoner av memory, bøye-verb terningspill, ulike konkurransetyper på quizlet, bingo, stafett, terninger lagd selv av papirspill	11/2/2022 8:37 AM
12	Egen produsert (memory, puslespill, loop), og fra læreverk	11/2/2022 7:48 AM
13	Jeg lager noen egne brettspill for bøyning av verb, bruker Qui est-ce, 7 familles eller jungle speedav og til, quizlet hele tida	11/2/2022 7:06 AM
14	New Amigos, lage egne spill, spill i læreboka, Alias og lignende (hvis det telles), diverse spill på nett (f.eks. Battleship)	11/1/2022 11:36 PM
15	Gjett hvem, Doble	11/1/2022 6:42 PM
16	Ulike «stigespill», kortspill - Jeu des 7 familles, digitalt escape room	11/1/2022 6:25 PM
17	-	11/1/2022 6:19 PM
18	Keep Talking And Nobody Explodes, A Normal Lost Phone, Firewatch, New Amigos	11/1/2022 6:00 PM
19	grammatiske spill mest	11/1/2022 5:05 PM
20	Ulike typer jeu de l'oie. Noen fra nettsider, andre som jeg lager selv. Bruker også Quizlet.	11/1/2022 5:01 PM
21	Brettspill til ulike deler av grammatikk og gloser, terningspill med telling og utegelrette verb, quizlet og blooket.	11/1/2022 4:08 PM
22	le jeu de la Francophonie, Le jeu de l'oie, Dilemma, Bataille navale osv	11/1/2022 3:44 PM
23	Stigespill. Terning.	11/1/2022 2:40 PM
24	Bingo, tellelek, memory, Quizlet, "monopol" med spørsmål, stigespill med dyr, terningspill for verb-bøyning, slagskip med verb-bøyning, kortskalle/20 spørsmål	11/1/2022 12:32 PM
25	Time's up, stigespill	11/1/2022 12:31 PM
26	Mondly, gåselek, Kahoot, Quizlet	11/1/2022 12:25 PM

SP12 Om du ikke bruker spill så er det fordi:

Besvart: 13 Hoppet over: 15

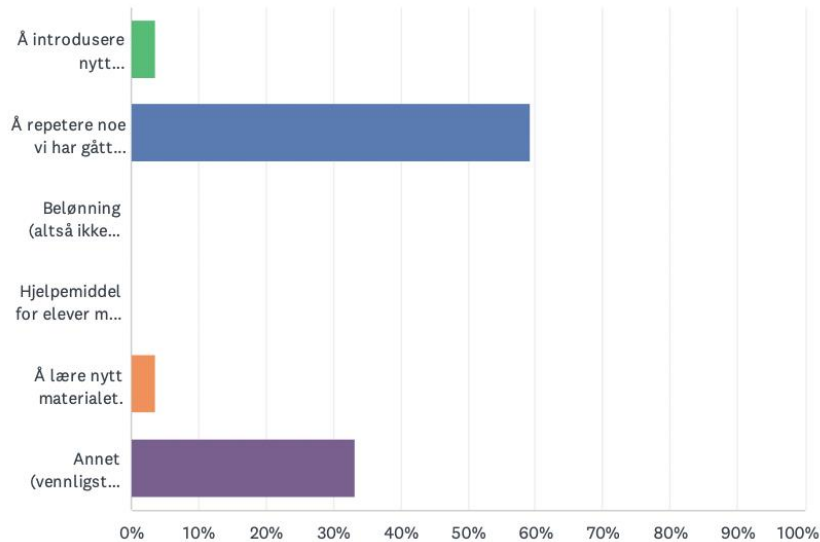


SVARVALG	SVAR
Det tar for lang tid.	7.69% 1
Det er for distraherende.	0.00% 0
Spill hører ikke hjemme i et klasserom.	0.00% 0
Du ikke har kjennskap til gode spill.	46.15% 6
Det er ikke nok forskning på spill som et læremiddel.	0.00% 0
Skolen har ikke budsjett for spill.	7.69% 1
Skolen har ikke gode nok datamaskiner.	7.69% 1
Skolen har ikke godt nok nett.	0.00% 0
Annet (vennligst spesifiser)	61.54% 8
Totalt antall respondenter: 13	

#	ANNET (VENNLIGST SPESIFISER)	DATE
1	Jeg bruker spill, se spørsmålet før.	11/8/2022 1:52 PM
2	Det tar tid å printe og laminere, men jeg har bygget opp utvalget litt etter litt. Jeg laminerer ikke alt.	11/2/2022 8:22 PM
3	Jeg bruker spill	11/2/2022 7:48 AM
4	Noen spill har for vanskelig språk for elevene jeg har	11/2/2022 7:06 AM
5	Har lite oversikt over gode ressurser	11/1/2022 9:08 PM
6	Vet ikke hvilke vi skal kjøpe inn	11/1/2022 5:05 PM
7	.	11/1/2022 4:08 PM
8	F	11/1/2022 12:31 PM

SP13 Om du bruker spill i timen så er det for:

Besvart: 27 Hoppet over: 1

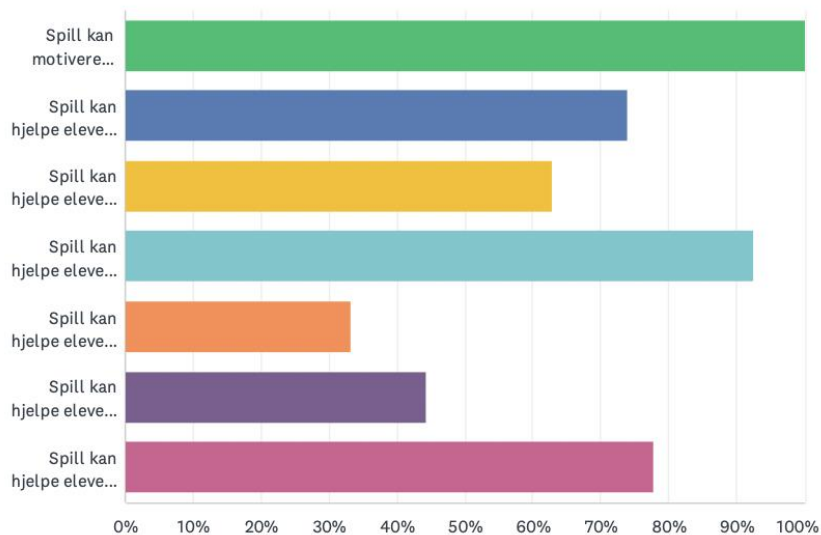


SVARVALG	SVAR	
Å introdusere nytt materialet.	3.70%	1
Å repetere noe vi har gått gjennom.	59.26%	16
Belønning (altså ikke læring).	0.00%	0
Hjelpemiddel for elever med lærevansker	0.00%	0
Å lære nytt materialet.	3.70%	1
Annet (vennligst spesifiser)	33.33%	9
TOTALT		27

#	ANNET (VENNLIGST SPESIFISER)	DATE
1	Både repetisjon og litt som belønning	11/12/2022 9:24 AM
2	Lytt av alt over - kommer an på	11/8/2022 5:39 PM
3	Jeg bruker det for å lære, motivere osv	11/8/2022 3:03 PM
4	Mange ting--introdusere, repetere, hjelpemiddel, innlæring, pugging av nye gloser.	11/8/2022 1:52 PM
5	Øve på muntlig språk	11/3/2022 7:52 AM
6	Både for å introdusere nye ting og for repetisjon	11/2/2022 8:37 AM
7	Lære noe nytt + repetere + belønning (f. Eks på slutten av perioden/året)	11/2/2022 7:06 AM
8	-	11/1/2022 6:19 PM
9	For å variere undervisningen og gi elevene mulighet til å vise kompetanse på andre måter. Dessuten virker det å engasjere mange elever og er en fin måte å få elevene til å samarbeide og bruke språket spontant.	11/1/2022 6:00 PM

SP14 Hvilke /hvilket av disse utsagnene er du enig med?

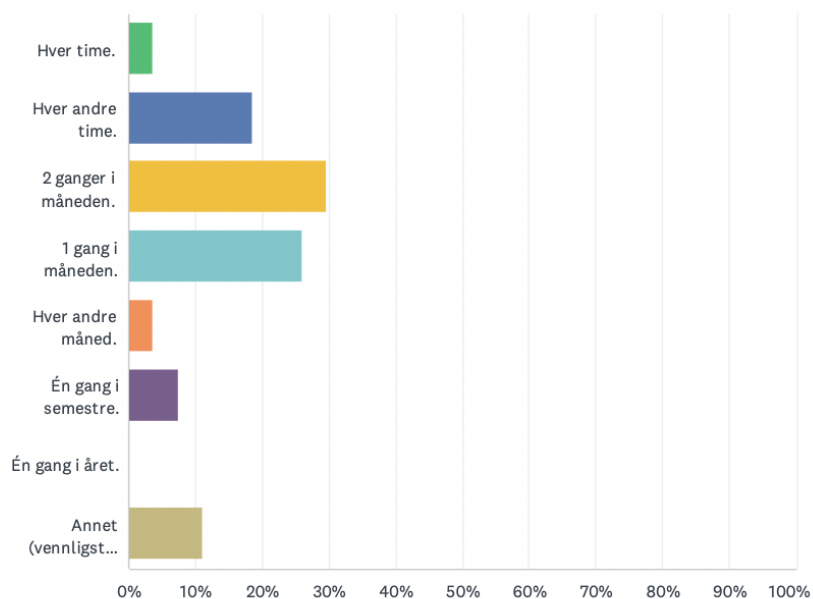
Besvart: 27 Hoppet over: 1



SVARVALG	SVAR	Antall
Spill kan motivere elevene til å lære fransk.	100.00%	27
Spill kan hjelpe elever med å øve på uttalelse.	74.07%	20
Spill kan hjelpe elever med lese og forstå fransk.	62.96%	17
Spill kan hjelpe elever med å lære og repetere nye ord på fransk.	92.59%	25
Spill kan hjelpe elever med å produsere franske tekster.	33.33%	9
Spill kan hjelpe elever med å utvide sine digitale ferdigheter.	44.44%	12
Spill kan hjelpe elever med å snakke om dagligdagse ting på fransk.	77.78%	21
Totalt antall respondenter: 27		

SP15 Om du bruker spill for læring, altså ikke som belønning, hvor ofte bruker du dem per franskklasse?

Besvart: 27 Hoppet over: 1

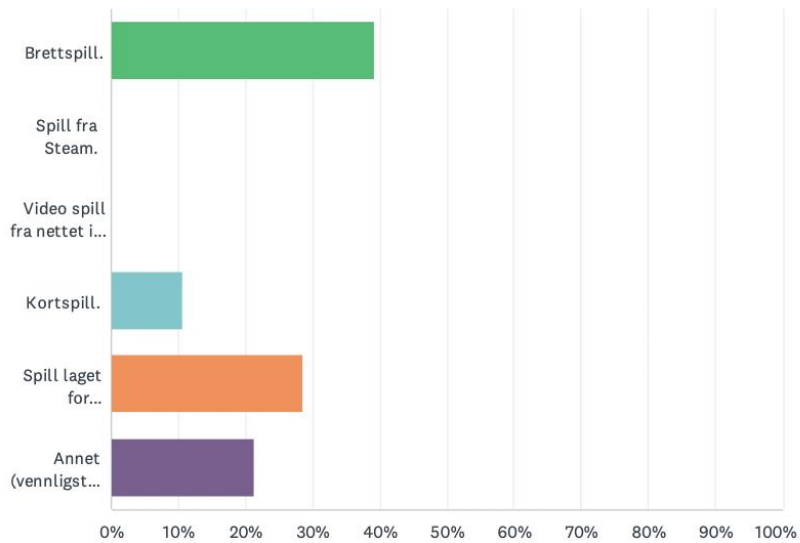


SVARVALG	SVAR	
Hver time.	3.70%	1
Hver andre time.	18.52%	5
2 ganger i måneden.	29.63%	8
1 gang i måneden.	25.93%	7
Hver andre måned.	3.70%	1
Én gang i semestre.	7.41%	2
Én gang i året.	0.00%	0
Annet (vennligst spesifiser)	11.11%	3
TOTALT		27

#	ANNET (VENNLIGST SPESIFISER)	DATE
1	Hver tredje/fjerde time.	11/2/2022 8:22 PM
2	Bøyningsspill 2-4 ganger i måneden, Quizlet hver time nesten, de andre er mye mer sjeldne da de passer i ulike tema (7 familles = familie, qui est-ce = description physique)	11/2/2022 7:06 AM

SP16 Om du bruker spill, hvilke typer spill bruker du?

Besvart: 28 Hoppet over: 0

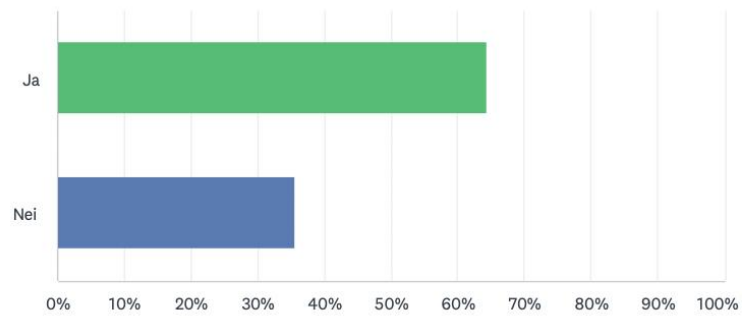


SVARVALG	SVAR	
Brettspill.	39.29%	11
Spill fra Steam.	0.00%	0
Video spill fra nettet ikke laget spesifikt for undervisning.	0.00%	0
Kortspill.	10.71%	3
Spill laget for undervisning.	28.57%	8
Annet (vennligst spesifiser)	21.43%	6
TOTALT		28

#	ANNET (VENNLIGST SPESIFISER)	DATE
1	Kort, lagd, brettspill	11/8/2022 5:39 PM
2	Egen produsert og spill laget for undervisning	11/2/2022 7:48 AM
3	Kortspill, brettspill som ikke er for undervisning, egneproduserte spill, staffett som ikke trenger materiale	11/2/2022 7:06 AM
4	Brettspill, kortspill, spill laget for undervisning	11/1/2022 11:36 PM
5	Brettspill, spill på nett, lager selv	11/1/2022 9:08 PM
6	Gikk ikke å velge flere. Men bruker både brettspill, spill fra nett, kortspill og Steam	11/1/2022 6:00 PM

SP17 Bruker du noen gang spill spontant?

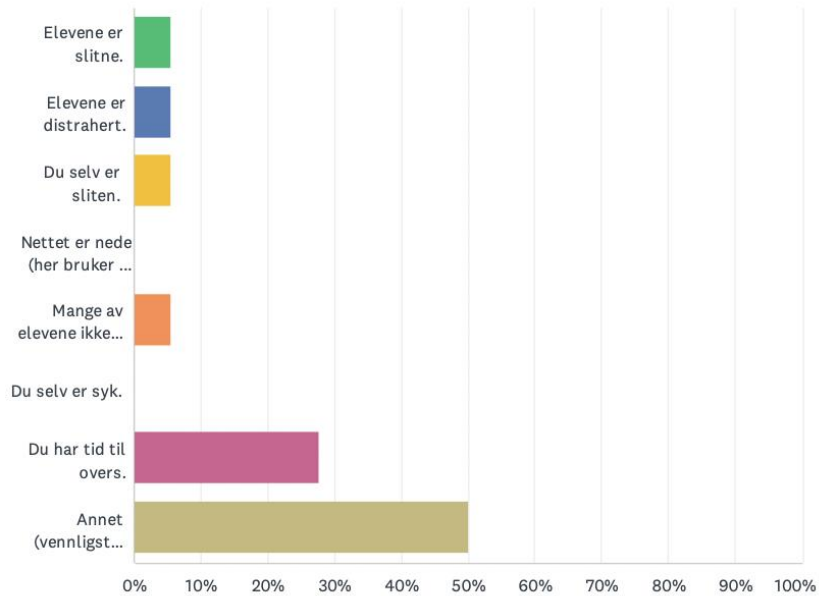
Besvart: 28 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Ja	64.29%	18
Nei	35.71%	10
Totalt antall respondenter: 28		

SP18 Hvis ja, er det fordi:

Besvart: 18 Hoppet over: 10

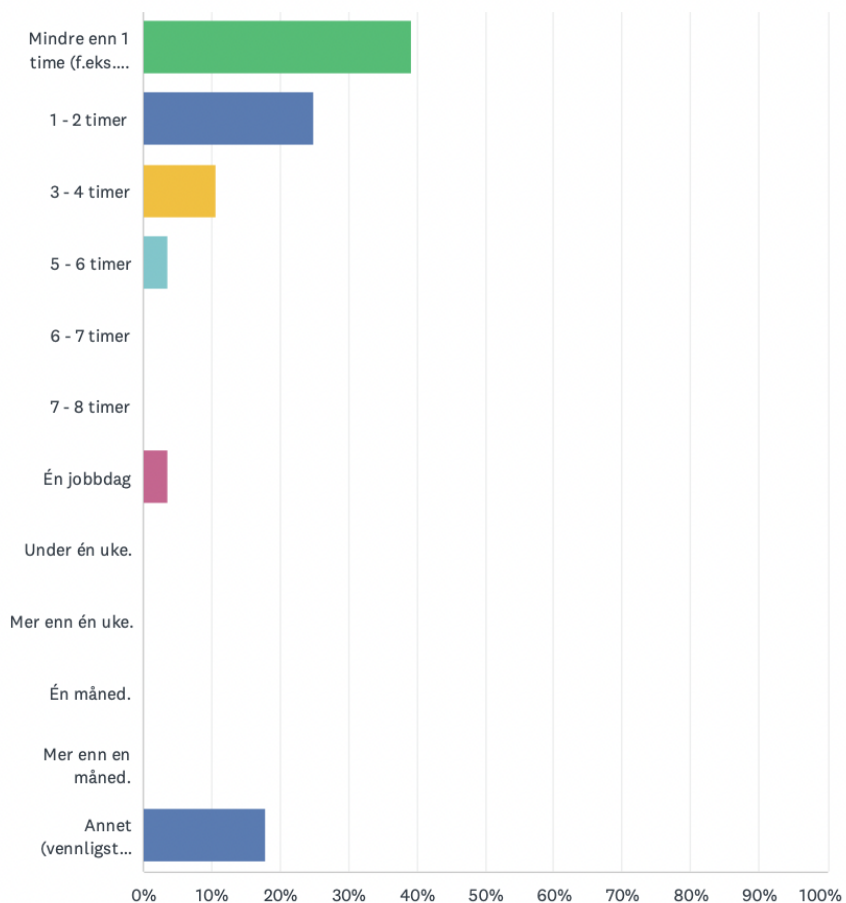


SVARVALG	SVAR	
Elevene er slitne.	5.56%	1
Elevene er distraheret.	5.56%	1
Du selv er sliten.	5.56%	1
Nettet er nede (her bruker man gjerne brettspill).	0.00%	0
Mange av elevene ikke er tilstedet (f.eks pga sykdom eller klasseturer).	5.56%	1
Du selv er syk.	0.00%	0
Du har tid til overs.	27.78%	5
Annet (vennligst spesifiser)	50.00%	9
TOTALT		18

#	ANNET (VENNLIGST SPESIFISER)	DATE
1	Slitne elever, tid til overs, ikke nett... litt synd at vi ikke kan krysse flere alternativer (igjen)	11/8/2022 5:39 PM
2	Elevene er slitne/mangler energi, mange av elevene er borte, tid til overs, for å teste de på hva de kan allerede.	11/8/2022 1:52 PM
3	Slitne elever, stort fravær, når man ikke kan gjennomføre planlagte ting...	11/3/2022 7:52 AM
4	Mange elever er borte, tid til overs eller belønning. Men oftest er det planlagt	11/2/2022 7:06 AM
5	Har brukt det til avbrekk eller ved tid til overs	11/1/2022 11:36 PM
6	Flere av de over	11/1/2022 6:25 PM
7	Kunne ikke velge flere... men om jeg har tid til overs, om mange elever er borte	11/1/2022 6:00 PM
8	Elevene ber om det	11/1/2022 12:32 PM
9	Det passer situasjonen der og da	11/1/2022 12:31 PM

SP19 Når du bestemmer deg for å bruke spill for læring i klassen hvor lang tid tar det fra du bestemte det til det blir brukt i klasserommet? (Altså hvor lang tid tar det for deg å planlegge en time med spill? Her regner vi med arbeidet du gjør før spillet blir brukt, det innebærer det å finne et spill, gå gjennom reglene, lage opplegg som gjør spillet relevant for timen, leie av evt rom og materialet, osv.)

Besvart: 28 Hoppet over: 0

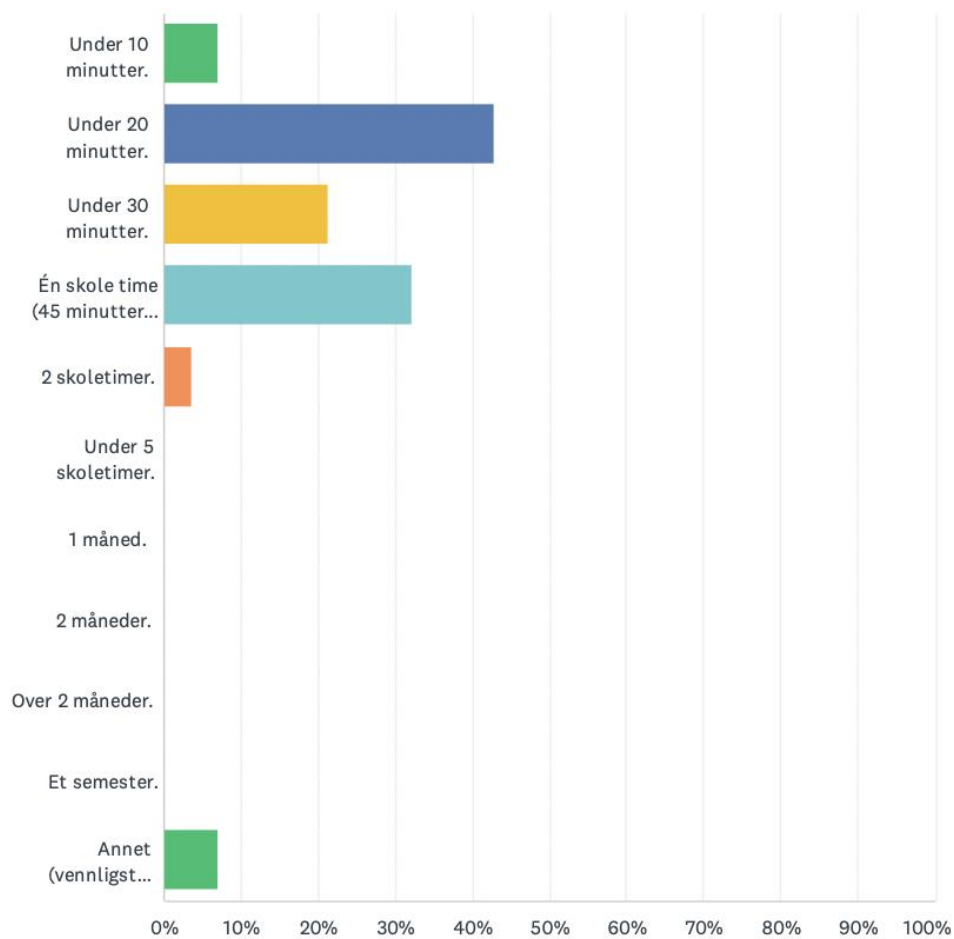


SVARVALG	SVAR
Mindre enn 1 time (f.eks. du har allerede lagd et opplegg du kun trenger å finjustere for en ny klasse)	39.29% 11
1 - 2 timer	25.00% 7
3 - 4 timer	10.71% 3
5 - 6 timer	3.57% 1
6 - 7 timer	0.00% 0
7 - 8 timer	0.00% 0
Én jobbdag	3.57% 1
Under én uke.	0.00% 0
Mer enn én uke.	0.00% 0
Én måned.	0.00% 0
Mer enn en måned.	0.00% 0
Annet (vennligst spesifiser)	17.86% 5
TOTALT	28

#	ANNET (VENNLIGST SPESIFISER)	DATE
1	Kommer an på (type) spill	11/8/2022 5:39 PM
2	Noen ganger lager jeg nytt brettspill, ny quizlet. Da tar det mer tid. Andre ganger gjenbraker jeg.	11/2/2022 8:37 AM
3	Kommer veldig an på spillet	11/1/2022 11:36 PM
4	Dette avhenger av om det er første gang du bruker spillet, det kan ta litt tid. Eller om det er spill du allerede har laget og lan gjenbruke. Har f.eks. flere utgaver av 7 families som brukes for ordinnlæring på ulike temaer.	11/1/2022 6:25 PM
5	Umulig å si, varierer veeeldig fra spill til spill	11/1/2022 6:00 PM

SP20 Hvor lang tid bruker du oftest på et spill ?

Besvart: 28 Hoppet over: 0

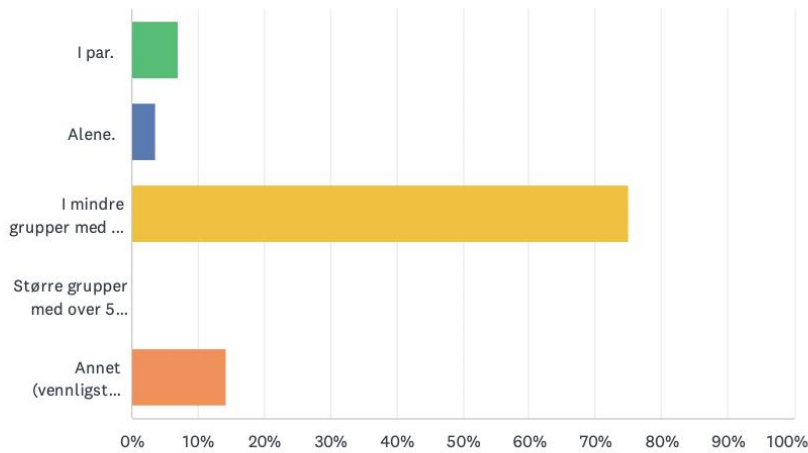


SVARVALG	SVAR	
Under 10 minutter.	7.14%	2
Under 20 minutter.	42.86%	12
Under 30 minutter.	21.43%	6
Én skole time (45 minutter /55 minutter/ 1 time)	32.14%	9
2 skoletimer.	3.57%	1
Under 5 skoletimer.	0.00%	0
1 måned.	0.00%	0
2 måneder.	0.00%	0
Over 2 måneder.	0.00%	0
Et semester.	0.00%	0
Annet (vennligst spesifiser)	7.14%	2
Totalt antall respondenter: 28		

#	ANNET (VENNLIGST SPESIFISER)	DATE
1	Noen korte spill er bare 5 minutter, noen kan ta opp til 20 minutter	11/2/2022 7:06 AM
2	Kommer veldig an på spillet	11/1/2022 11:36 PM

SP21 Om du bruker spill hvordan blir elevene oftest delt inn?

Besvart: 28 Hoppet over: 0

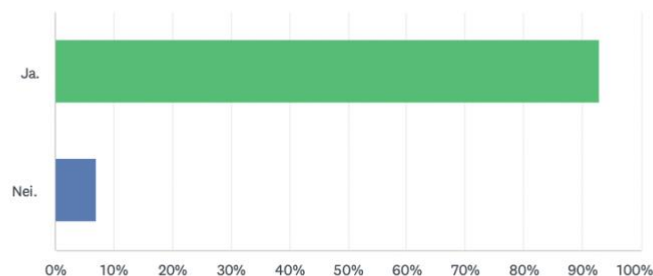


SVARVALG	SVAR
I par.	7.14% 2
Alene.	3.57% 1
I mindre grupper med 3-4 elever.	75.00% 21
Større grupper med over 5 elever.	0.00% 0
Annet (vennligst spesifiser)	14.29% 4
TOTALT	28

#	ANNET (VENNLIGST SPESIFISER)	DATE
1	4 eller 5, enkelte spill kan spilles av flere (new amigos)	11/3/2022 7:52 AM
2	Varieter	11/2/2022 8:37 AM
3	Oftest alene/par digitalt og grupper på 3-5 ved brettspill og lignende	11/1/2022 11:36 PM
4	Variere med type spill. Brettspill: par, kortspill ca. 5-6 elever	11/1/2022 6:25 PM

SP22 Om skolen eller kommunen hadde tilbudt kurs i hvordan bruke spill til læring hadde dette vært noe du hadde vært interessert i?

Besvart: 28 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR
Ja.	92.86% 26
Nei.	7.14% 2
Totalt antall respondenter: 28	

SP23 Hvis ja, hvorfor?

Besvart: 24 Hoppet over: 4

#	SVAR	DATE
1	For å få mer kunnskap	11/22/2022 10:53 PM
2	Bredere kunnskap	11/13/2022 7:56 PM
3	Selv har jeg verken erfaring med, eller motivasjon for å spille. Har jeg noe tid til overs i hverdagen blir det heller en bok :-)	11/12/2022 9:24 AM
4	Alltid inspirerende å høre andres erfaring + tips med det	11/8/2022 5:39 PM
5	Lære nytt	11/8/2022 3:03 PM
6	Absolutt! Jeg vil gjerne bruke mer spill for læring! Hva som helst for å gjøre læring gøy!	11/8/2022 1:52 PM
7	Flere gode ideer, få hjelp til å finne spill	11/4/2022 11:00 PM
8	Alltid åpen for nye innspill	11/3/2022 8:13 PM
9	Fordi spill aktiviserer elevene, og jeg når ut til flere læringsstiler og evt. elever med lærevansker.	11/2/2022 8:22 PM
10	Fordi elevene synes det er gøy og jeg ser de husker glosor og grammatikk	11/2/2022 8:37 AM
11	Utvide repertoaret, øke forståelsen av hvordan oppnå best utbytte av spill.	11/2/2022 7:48 AM
12	Det er alltid lurt å lære om nye spill	11/2/2022 7:06 AM
13	Jeg synes det er et veldig interessant tema som jeg vet for lite om, og jeg tror dessuten det kommer til å bli en mer naturlig del av hverdagen i fremtiden. Det kommer til å være forventet å sette seg inn i det på et eller annet tidspunkt, så hvorfor ikke gjøre det med én gang? Tror mange elever har godt utbytte av spill for å få litt mer variasjon i skolehverdagen sin, og man får gjerne med elever som kanskje ellers ikke er så motiverte.	11/1/2022 11:36 PM
14	Jeg syns at det er vrkdig lærerik for elever og jeg vil bruke mindre tid for å finne ting selv	11/1/2022 6:42 PM
15	Alltid interessant å utvide horisonten, få inspirasjon, tips og ideer til nye metoder	11/1/2022 6:25 PM
16	fordi jeg ikke fikk høre om det på studiet	11/1/2022 6:19 PM
17	Det kan være interessant å dele erfaringer og få mer faglig tyngde	11/1/2022 6:00 PM
18	Vil gjerne få flere idéer til spill!	11/1/2022 5:05 PM
19	Er nysgjerrig på nye muligheter, håper å lære noe nytt.	11/1/2022 5:01 PM
20	Lære om flere opplegg og innfallsvinkler	11/1/2022 4:08 PM
21	Fordi man må være kreativ hele tiden, det kan være slitsomt men hvis det er andre som deler kan det være litt inspirerende	11/1/2022 3:44 PM
22	Konkret. Nyttig	11/1/2022 2:40 PM
23	Ikke alltid det man finner på nett eller finner på sjøl er det beste.	11/1/2022 12:32 PM
24	F	11/1/2022 12:31 PM

SP24 Hvis nei, hvorfor ikke?

Besvart: 6 Hoppet over: 22

#	SVAR	DATE
1	Trenger ikke kurs for alt mulig:)	11/3/2022 7:52 AM
2	.	11/2/2022 8:22 PM
3	Bruker spill	11/2/2022 7:48 AM
4	-	11/1/2022 6:19 PM
5	.	11/1/2022 4:08 PM
6	F	11/1/2022 12:31 PM

SP25 Har du andre kommentarer om spill i fremmedspråkklasserommet?

Besvart: 14 Hoppet over: 14

#	SVAR	DATE
1	J vil lære mer om spill og fremmedspråkundervisning	11/13/2022 7:56 PM
2	Spålle kunnenok med fordel fått større plass. Lærebokforfattere kunne med fordel supplert innholdet i sine verk med noe i den gaten.	11/12/2022 9:24 AM
3	Spill fremmer læring og motivasjon i fremmedspråk	11/8/2022 3:03 PM
4	Det er viktig at elevene opplever både mestring og gøy i språktimene, ellers slutter de og tar ArbeidsLivsFag!	11/8/2022 1:52 PM
5	Elevene mine elsker å spille, det gir mestringsfølelse, det er sosialt, og de husker ord lettere. Jeg glemte å nevne flere typer spill i det først spørsmålet, men bruker altså flere slags spill:)	11/3/2022 7:52 AM
6	Jeg synes ikke Kahoot! egner seg i språkundervisning eller til språklæring. Ineffektivt. Quizlet er gull til både verbbygning, ord, uttrykk, samsvar spørsmål-svar med videre.	11/2/2022 8:22 PM
7	Skulle ønske man kunne bestille ferdige spill fra forlag	11/2/2022 8:37 AM
8	Spill er fine avbrekk og egner seg godt som repetisjon av ordforrådet.	11/2/2022 7:48 AM
9	Jeg liker å skrive en enkel versjon av reglene for etablerte brettspill/kortspill som elevene kan bruke selv. Jeg lager egne brettspill på papir (bare bøyningsspill med terning som bestemmer person de skal bøye i) eller på Canva (repetisjons spill med f. Eks si tall 1-10, spørsmål de skal svare på, bøyning...)	11/2/2022 7:06 AM
10	Fortsatt litt usikker på hva som regnes som spill (f.eks. Memory, Quizlet osv. - jeg har vurdert førstnevnte, men ikke sistnevnte som spill). Personlig bruker jeg mye spillaktig/lek, men det hadde vært fint om det fantes en ressursbank et sted med gode spill på nett, spill på Steam med undervisningsopplegg osv. til fremmedspråkundervisningen. Kanskje noen kunne utviklet flere spill som passet nivået (f.eks. «Keep Talking and Nobody Explodes» er genialt på norsk og engelsk, men altfor vanskelig for elevene på fransk; kunne man laget et lignende spill som var litt enklere?).	11/1/2022 11:36 PM
11	-	11/1/2022 6:19 PM
12	Gi oss idéer til hvilke spill vi kan kjøpe! Både til grammatikk, ordinnlæring, civilisation.	11/1/2022 5:05 PM
13	Det skal være gøy å lære et selvvalgt språk, og spill hjelper i stor grad til med det.	11/1/2022 12:32 PM
14	Kan ikke bare ha spill for å ha spill. Må være med tanke bak	11/1/2022 12:31 PM

Annexe 6- Retranscription de groupe de discussion

Cette Annexe sera disponible sur demande.