

Utilisation des jeux vidéo commerciaux dans l'enseignement de FLE en Norvège

Une recherche-action sur leur potentiel dans l'apprentissage du français



Gunnar Vestøl



Mémoire de master

Département des Langues et Littératures étrangères

Université de Bergen

Mai 2021

Sammendrag (résumé en norvégien)

Denne oppgaven innenfor fransk fagdidaktikk tar for seg bruken av kommersielle dataspill i fremmedspråksklasserommet. Studiens mål er å utforske undervisningspotensialet til kommersielle dataspill i språklæring, sett i lys av kjerneelementene i det kommende og delvis implementerte læreplanverket (LK20). Bakgrunnen for studiens interesse i kjerneelementene, ligger i det faktum at de representerer det viktigste faglige innholdet elevene skal lære. Når det gjelder dataspill, er dette et stadig mer brukt læringsverktøy i norske skoler, men som fortsatt bærer med seg flere kunnskapshull vedrørende dets pedagogiske og didaktiske implikasjoner. Vi vet enda veldig lite om hvordan lærere bruker dataspill i klasserommet, og da særlig kommersielle dataspill, samt mulighetene de gir i fremmedspråkundervisning.

Studien tar blant annet for seg styringsdokumenter som peker på et økende krav til digitalisering i skolen, der digitale ressurser blir belyst som viktige verktøy for å introdusere nye undervisningspraksiser. Styringsdokumentene uttrykker et ønske om å utnytte mulighetene ved digitalisering i skolen og å forberede elevene på fremtiden. Samtidig med denne utviklingen ser vi at dagens læreplanverk har blitt fornyet gjennom fagfornyelsesprosessen. Dette har gitt lærere større didaktisk frihet og ansvar for innholdet som elevene skal lære, ettersom at kompetansemålene til faget er blitt redusert og mer generelle. Det nye kjerneelementet «Språk og teknologi», tilknyttet fremmedspråksfaget, vitner også om et ønske om økt bruk av digitale ressurser i språkopplæringen. Spørsmålet blir derfor hvordan fremmedspråklærere skal fylle den didaktiske friheten som LK20 i større grad gir, og samtidig imøtekomme styringsdokumentenes krav om økt digitalisering. Dette blir desto viktigere med tanke på at forskning peker på at norske skoler bruker lite digitale ressurser til aktiv språklæring og er for avhengige av lærebøker.

For å belyse disse aspektene ved lærerrollen, benytter studien et aksjonsforskningsdesign som gjør det mulig å forske på egen undervisningspraksis. To VG2-klasser i fransk har deltatt og to kommersielle dataspill har blitt brukt: *Keep Talking and Nobody Explodes* og *A Normal Lost Phone*. Funnene peker på at kommersielle dataspill har et stort potensial som er lite utnyttet. Studien viser at elevene er positive til bruken av kommersielle dataspill og peker på det faktum at de ble mer engasjerte, synes det var kjekt og lærerikt, samt at de likte en ny måte å lære fransk på. De gav også uttrykk for at de bedre ville huske det de hadde lært sammenlignet med mer tradisjonell undervisning. Dessuten viser funnene at elever som vanligvis er tilbaketrukkne og lite aktive, hadde en tendens til å vise mindre grad av usikkerhet og et større faglig engasjement. I tillegg viser resultatene i studien at dataspillene som er brukt er godt egnet for språklæring, gjennom å fremme alle kjerneelementene til faget, som igjen tillater elevene å utvikle sin språklige og digitale kompetanse. Samtidig kommer det frem at lærerens rolle til å vurdere egen undervisningspraksis er avgjørende. Læreren må være forberedt på de tekniske, praktiske og økonomiske problemene som implementering av kommersielle dataspill innebærer, og ha evne til å knytte dataspillene til det faglige innholdet på en forsvarlig måte.

Remerciements

Tout d'abord, merci à ma directrice Myriam Danièle Coco qui a été d'une grande aide tout au long du processus de développement de ce mémoire de master. Merci pour vos commentaires et critiques pertinentes relatifs à ce projet et pour des cours instructifs et intéressants en didactiques liés à la formation des enseignants.

Ensuite, je voudrais remercier tous les participants qui ont contribué à la réalisation de cette étude. Merci au lycée, aux professeurs et élèves, ainsi qu'aux pédagogues de jeux Tobias Staaby et Alexander Husøy pour vos bons conseils en matière de l'implémentation des jeux vidéo dans l'enseignement. Je présente également mes remerciements à mon ancienne colocataire à Bordeaux, Sylvaine Carteron, pour la relecture du mémoire.

Un grand merci à ma famille et mes amis pour m'avoir encouragé pendant cette année et surtout merci à ma copine Ragnhild pour le soutien et la possibilité de partager mes défis dans ce processus.

Finalement, merci à tous mes condisciples qui ont aussi été d'une grande aide tout au long de la formation et pendant cette dernière année. Ces 5 années n'auraient pas été aussi amusantes sans vous ! Un merci particulier à Knut qui m'a encouragé à écrire sur ce sujet.

Gunnar Vestøl

Mai 2021

Tables de matières

1. Introduction.....	1
1.1 <i>Présentation de la problématique.....</i>	2
1.2 <i>La démarche d'étude.....</i>	3
1.3 <i>Structure du mémoire.....</i>	3
2. Cadre théorique	4
2.1 <i>La notion de jeu</i>	4
2.2 <i>La notion de jeux vidéo.....</i>	7
2.3 <i>Les jeux vidéo comme un activité de « second degré ».....</i>	10
2.4 <i>Les jeux vidéo et l'espace décisionnel.....</i>	11
2.5 <i>Emplois divers des jeux vidéo dans l'enseignement.....</i>	12
2.5.1 <i>La gamification</i>	12
2.5.2 <i>Les jeux vidéo d'apprentissage</i>	14
2.5.3 <i>Les jeux vidéo commerciaux</i>	14
2.6 <i>L'utilisation des jeux vidéo dans l'enseignement</i>	16
2.6.1 <i>Jeux vidéo et l'apprentissage des langues.....</i>	17
2.6.1.1 <i>La perspective actionnelle</i>	18
2.6.1.2 <i>L'apprentissage socioculturel.....</i>	18
2.7 <i>Le champ de l'enseignement des langues par le jeu - ELPJ.....</i>	20
2.8 <i>Perspectives nationales et internationales sur l'enseignement du FLE.....</i>	21
2.8.1 <i>Aperçu historique du FLE en Norvège</i>	21
2.8.1.1 <i>Conseil de l'Europe.....</i>	23
2.8.3 <i>Le développement des ressources numériques dans l'éducation</i>	24
2.9 <i>Les programmes scolaires actuels en Norvège.....</i>	25
2.9.1 <i>LK06</i>	25
2.9.2 <i>LK20</i>	26
2.9.2.1 <i>Communication</i>	27
2.9.2.2 <i>Compétence interculturelle.....</i>	31
2.9.2.3 <i>Multilinguisme, plurilinguisme et apprentissage des langues.....</i>	35
2.9.2.4 <i>Métacognition et l'apprentissage d'une langue étrangère.....</i>	37
2.9.2.5 <i>Langue et technologie</i>	38
2.10 <i>Le résultat en vaut-il la peine ?</i>	42
3. Méthodologie	45
3.1 <i>Choix de l'approche méthodologique et de la conception de l'étude.....</i>	45
3.1.1 <i>La recherche quantitative et qualitative</i>	45
3.1.2 <i>Justification de la conception de la recherche-action.....</i>	46
3.1.3 <i>Recherche-action.....</i>	48
3.1.4 <i>Identification d'un domaine d'intérêt.....</i>	49
3.1.5 <i>Collecte de données.....</i>	50
3.2 <i>Choix des jeux vidéo</i>	51
3.2.1 <i>A Normal Lost Phone.....</i>	51
3.2.2 <i>Keep Talking And Nobody Explodes</i>	51
3.3 <i>Cadre institutionnelle.....</i>	52
3.3.1 <i>Contexte scolaire et échantillon</i>	52
3.3.2 <i>Les trois cours avec les jeux vidéo.....</i>	52
3.3.2.1 <i>Le premier cours.....</i>	53
3.3.2.2 <i>Le deuxième cours.....</i>	54
3.3.2.3 <i>Le troisième cours</i>	55

3.4	<i>Choix des instruments de recherche</i>	56
3.4.1	Observation directe des trois cours	56
3.4.1.1	Observation en partenariat	58
3.4.2	Enquêtes	58
3.4.2.1	Questionnaire	59
3.4.2.2	Entretien des élèves	60
3.4.3	Des données informelles	63
3.5	<i>Considérations éthiques de l'étude</i>	63
3.5.1	L'anonymat et confidentialité	63
3.5.2	Information aux participants	64
3.6	<i>Validité et fiabilité</i>	64
3.6.1	Validité	65
3.6.2	Fiabilité	65
4.	Résultats et discussion	67
4.1	<i>Attitudes des élèves vis-à-vis de l'utilisation des jeux vidéo dans l'apprentissage des langues</i>	67
4.1.1	L'observation participante	67
4.1.2	L'observation en partenariat	68
4.1.3	Le questionnaire	68
4.1.4	Les entretiens des élèves	71
4.2	<i>Les jeux vidéo et l'attitude ludique, le second degré et l'espace décisionnel</i>	75
4.3	<i>Les éléments fondamentaux du LK20 et leur compatibilité avec les jeux vidéo</i>	76
4.3.1	Communication	77
4.3.1.1	L'observation participante et en partenariat et les entretiens informels	77
4.3.1.2	Le désir et l'appréciation de la communication par les élèves	78
4.3.1.3	L'approche communicative	79
4.3.1.4	D'autres aspects de la communication	83
4.3.1.5	L'élément de la communication et sa compatibilité avec les jeux vidéo	85
4.3.2	Compétence interculturelle	86
4.3.2.1	Le questionnaire	86
4.3.2.2	Les entretiens	88
4.3.2.3	Le modèle de Byram: les qualités d'un locuteur interculturel compétent	89
4.3.2.4	D'autres aspects de la CI	91
4.3.2.5	L'élément de la compétence interculturelle et sa compatibilité avec les jeux vidéo	92
4.3.3	Multilinguisme, plurilinguisme et apprentissage des langues	93
4.3.3.1	Le questionnaire	93
4.3.3.2	Les entretiens	94
4.3.3.3	Métacognition et stratégies d'apprentissage	96
4.3.3.4	L'élément du multilinguisme, plurilinguisme et l'apprentissage des langues et sa compatibilité avec les jeux vidéo	99
4.3.4	Langue et technologie	100
4.3.4.1	Le questionnaire	100
4.3.4.2	Les entretiens	103
4.3.4.3	Les cinq sous-ensembles de compétences liées à l'aptitude numérique	104
4.3.4.4	L'élément de la langue et la technologie et sa compatibilité avec les jeux vidéo	105
4.4	<i>Évaluations des jeux vidéo</i>	106
4.4.1	Le questionnaire	106
4.4.2	Les entretiens	108
4.5	<i>Le rôle d'enseignant et les considérations techniques</i>	110
5.	Conclusion	114
5.1	<i>Le bilan des questions de recherche</i>	114
5.2	<i>D'autres remarques conclusives et de nouvelles perspectives</i>	117
	Bibliographie	120

Annexe 1 – Le manuel de désamorçage de bombe.....	125
Annexe 2 – Powerpoint des cours.....	132
Annexe 3 – La bombe	147
Annexe 4 – Feuille d’observation	148
Annexe 5 – Journal de bord.....	151
Annexe 6 – Observation en partenariat.....	156
Annexe 7 – SurveyXact questionnaire	157
Annexe 8 – Guide d’entretien	163
Annexe 9 – Résultats du questionnaire.....	166
Annexe 10 Fiche d’information aux élèves.....	177
Annexe 11 – Fiche d’information au proviseur	179
Annexe 12 – Fiche d’information aux professeurs de la matière	181
Annexe 13 – Entretiens des élèves	183

1. Introduction

À l'heure actuelle, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Norvège se trouve dans une situation intéressante et particulière. Tous les collèges et lycées norvégiens sont en train d'implémenter un nouveau programme scolaire¹, *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020* (LK20). Dans ce nouveau programme scolaire, toutes les matières, y compris la matière de langues étrangères, sont renouvelées à travers le processus de *Fagfornyelsen*. Cela implique des changements majeurs pour les enseignants de FLE ainsi que pour les élèves dans l'enseignement secondaire. Par exemple, nous constatons une attention accrue portée à l'utilisation des ressources numériques dans l'apprentissage des langues, qui est visible par le biais du nouvel *élément fondamental* de la matière « Langue et technologie ». En outre, LK20 donne une plus grande liberté didactique et une plus grande marge de manœuvre aux enseignants en réduisant le nombre d'objectifs de compétences et en les rendant plus généraux. Cela signifie que chaque enseignant se voit confier davantage de responsabilités et de possibilités en termes d'enseignement, ce qui peut être difficile à gérer pour certains.

Cette exigence d'utilisation des ressources numériques dans l'apprentissage est également visible dans d'autres textes officiels. Les rapports officiels norvégiens *Fremtidas skole* (NOU 2014:7; NOU 2015:8) soulignent l'importance d'utiliser la technologie numérique dans les matières scolaires, notamment pour introduire des nouvelles pratiques. En outre, le ministère de l'Éducation a lancé une stratégie de numérisation entre 2017 à 2021 qui vise à accroître l'utilisation des ressources numériques dans les écoles, afin de préparer les élèves à l'avenir numérique (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ces tendances montrent que les enseignants doivent savoir comment mettre en œuvre des ressources numériques dans leur enseignement, afin de répondre aux exigences du programme scolaire actuel et de la société en général. Cependant, les recherches montrent que les écoles norvégiennes utilisent peu des ressources numériques pour l'apprentissage actif des langues et que les enseignants sont trop dépendants des manuels scolaires (Drange, 2015; Heimark, 2013). De plus, d'après mes observations lors de stages précédents, les enseignants de FLE expriment souvent une frustration concernant la faible motivation d'élèves et, en même temps, les élèves expriment le besoin d'une forme d'enseignement plus variée.

¹ Dans le cadre de ce mémoire, « programme scolaire » fait référence au mot norvégien « læreplanverk » tandis que « curriculum » signifie « læreplan ».

1.1 Présentation de la problématique

À la lumière des aspects mentionnés ci-dessus, il est nécessaire d'étudier des ressources numériques que les professeurs de FLE peuvent utiliser dans leur enseignement et qui sont conformes aux consignes de LK20. Par conséquent, ce mémoire de master a pour but d'examiner la question de recherche suivante :

Quel est le potentiel des jeux vidéo commerciaux dans la classe de français langue étrangère par rapport aux éléments fondamentaux de la matière, tels qu'ils sont présentés dans LK20 ?

Afin de pouvoir répondre à la problématique et pour approfondir l'étude, j'ai formulé trois sous-questions de recherche :

1. Quelles sont les attitudes des élèves vis-à-vis de l'utilisation des jeux vidéo dans l'apprentissage des langues ?
2. À quel point sont les *éléments fondamentaux* compatibles avec les jeux vidéo ?
3. Parmi les jeux vidéo utilisés, y en a-t-il un qui fonctionne mieux que l'autre ?

En étudiant ces questions, je peux contribuer à élargir les pratiques pédagogiques des enseignants désireux de mettre en œuvre des ressources numériques innovantes pour combler la liberté didactique du LK20. En outre, en mettant l'accent sur les *éléments fondamentaux* du LK20, nous pouvons obtenir une bonne indication de la façon dont les jeux vidéo fonctionnent dans le cadre de la matière du FLE, car ils constituent les parties les plus importantes de ce que cette matière implique (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Par ailleurs, l'intérêt d'étudier les jeux vidéo est partiellement dû à sa popularité croissante dans le contexte scolaire (Skaug et al., 2020, pp. 34-43). En outre, il s'agit d'un outil numérique familier aux élèves : en effet, 76 % des filles et 96 % des garçons de 9 à 18 ans jouent aux jeux vidéo (Medietilsynet, 2020), ce qui démontre sa pertinence. Cependant, nous savons encore très peu de choses sur les aspects didactiques et pédagogiques de l'utilisation des jeux vidéo dans un contexte scolaire (Skaug et al., 2020, p. 34). En outre, l'accent mis sur les jeux vidéo commerciaux dans un contexte de FLE en Norvège n'a, à ma connaissance, jamais été abordé auparavant. Les recherches qui ont été menées dans le champ d'enseignement des langues par le jeu (ELPJ) sont dominées par l'anglais et portent sur d'autres aspects que celui de la pratique enseignante (deHaan, 2020). En effet, s'il y a une surreprésentation de la focalisation sur l'apprentissage du vocabulaire (p. 138) et d'autres

aspect comme la motivation d'élèves (Skaug, Staaby, & Husøy, 2018, p. 19) , il y a en revanche une tendance à oublier l'enseignant dans ce contexte.

La prise en considération du manque de connaissances des enseignants norvégiens dans leur utilisation des outils numériques, les souhaits exprimés dans les textes officiels d'utiliser de tels outils dans l'enseignement et cette lacune de recherche ici présentée, rendent ce domaine intéressant et nécessaire à explorer. En me concentrant sur ce point, je peux contribuer à ma propre professionnalisation, aider à combler ce manque de recherche et prendre part au processus de développement numérique souhaité dans les écoles norvégiennes. Je pourrai également donner aux enseignants une idée générale de la pertinence des jeux vidéo commerciaux dans l'enseignement de FLE, en les analysant en relation avec les *éléments fondamentaux*.

1.2 La démarche d'étude

L'étude explore la problématique à travers une conception de recherche-action, ce qui nous a permis de mener une enquête de terrain. Par conséquent, c'est une école d'élèves de deuxième année de lycée en Norvège, qui constitue le cadre institutionnel de cette étude. Cette démarche nous permet d'avoir une expérience directe de la façon dont les jeux vidéo fonctionnent en classe, et de collecter diverses données qui aideront à répondre aux questions de recherche. Le cadre théorique adopté pour cette étude est basé sur la théorie des jeux vidéo en tant qu'outils d'apprentissage et sur la façon dont ils s'adaptent à l'apprentissage des langues. Le contenu des programmes scolaires actuels, LK06 et LK20, constitue également une base théorique importante, ainsi que la théorie de l'apprentissage socioculturel et la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

1.3 Structure du mémoire

Ce mémoire de master est composé de 5 chapitres, suivis d'une bibliographie et des annexes. L'introduction constitue le premier chapitre, et dans la section suivante, je vais présenter le deuxième chapitre du mémoire, à savoir le cadre théorique. Ensuite, je présenterai le troisième chapitre, la méthodologie, qui explique le choix de l'approche méthodologique et de la conception de l'étude. Dans le quatrième chapitre, je présenterai et discuterai les données empiriques collectées en rapport avec les perspectives présentées dans le cadre théorique. Enfin, le cinquième chapitre est consacré à la conclusion, où je résumerai l'étude, répondrai aux questions de recherche et présenterai de nouvelles perspectives.

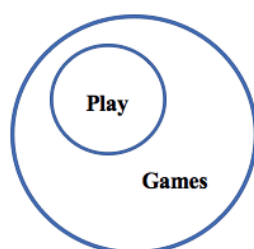
2. Cadre théorique

2.1 La notion de jeu

Parmi la population mondiale, on trouve beaucoup de fans de jeux vidéo, et par conséquent de nombreuses représentations de ce que sont les jeux vidéo, ainsi que des idées préconçues du concept. Il en va de même pour la notion de jeu : on a souvent une idée de ce qu'est le jeu sans en connaître la définition exacte. Cependant, il n'est pas toujours aussi facile de trouver une notion commune, satisfaisant tout le monde. Malgré cela, nous essaierons dans la section suivante de trouver une définition du jeu qui conviendra le mieux à l'objectif de cette étude.

Tout d'abord, et afin d'éviter toute confusion, il sera nécessaire de distinguer les notions anglaises de « *game* » et de « *play* », qui se réfèrent toutes deux au « jeu ». Salen et Zimmermann (2004) nous montre qu'il y a une relation complexe entre ces deux mots. Ils mettent en évidence différentes manières de comprendre leur relation en fonction de la façon dont elles sont encadrées (pp. 72-73). Dans certains cas, « *play* » est le terme le plus large, qui englobe « *game* ». Avec cette compréhension, nous voyons « *game* » comme un sous-ensemble parmi toutes les activités que nous pourrions appeler « *play* ». Dans d'autres cas, « *game* » est le terme le plus large englobant « *play* ». De cette façon, l'expérience du « *play* » n'est qu'une des nombreuses façons de voir et de comprendre « *game* ». Cette dernière compréhension sera celle utilisée dans cette étude et peut être visualisée à travers la figure 2.1. Dans le cadre de ce mémoire, cette façon d'aborder le terme semble être la plus appropriée pour appréhender le jeu. On cherche alors à explorer le potentiel des « *games* », et comment l'enseignant peut faire ressortir des aspects ludiques ou d'autres aspects désirés des « *games* ». Cependant, se concentrer sur « *play* » en générale, avec les « *games* » comme un support, n'est pas le but de cette étude. En outre, les « *games* » peuvent être une source de connaissances et un moyen de se connecter socialement dans un réseau mondialisé. Il serait donc dans ce contexte réducteur de considérer « *game* » comme un sous-ensemble du « *play* ».

Figure 2.1 (Salen & Zimmerman, 2004, p. 73)



Salen et Zimmerman soulignent que cela peut sembler contradictoire, mais qu'il s'agit de montrer qu'il existe des différences importantes entre ces deux mots. Par conséquent, dans ce qui suit, il ne s'agit pas de trouver une définition de « play » mais plutôt de discuter les définitions de Huizinga et Callois afin de mettre en lumière des aspects importantes de « games ».

L'une des théories les plus connues du jeu se trouve dans le livre *Homo Ludens* de Huizinga (1938). Il y souligne que le jeu est un élément crucial de la culture et de la société et nous donne la définition classique suivante du jeu :

Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie et d'une conscience d'« être autrement » que la « vie courante ». (Huizinga, 1938, pp. 57-58)

Un autre chercheur important dans le domaine de l'étude des jeux est Caillois (2001, p. 322). Il est, comme beaucoup d'autres, influencé par les travaux de Huizinga. Il affirme cependant que Huizinga a, dans son travail, exclu des aspects importants du jeu lorsqu'il s'agit de l'économie et la vie quotidienne des gens (p. 5). Il donne des exemples comme les jeux de hasard ou des paris. Ces éléments, qui selon lui impliquent un jeu, ne sont pas mentionnés par Huizinga. Caillois arrive ensuite avec une autre définition qu'il considère comme étant plus inclusive que celle de Huizinga, en incluant ces éléments omis. Le jeu est ainsi défini comme une activité contenant les six critères suivants (pp. 9-10) :

1. *Libre* : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux ;
2. *Séparée* : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précise et fixées à l'avance ;
3. *Incertaine* : Dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur ;
4. *Improductive* : ne créant ni bien, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte ; et sauf déplacement de propriété au sein du cercle des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie ;
5. *Réglée* : Soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte ;

6. *Fictive* : accompagné d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante.

Ces définitions sont différentes mais au même temps similaire. Elles sont similaires dans le sens où elles sont régies par des règles et s'accrochent au fait que le jeu existe dans un espace séparé qui ne crée pas de capital. Toutefois, la définition de Caillois se distingue de celle de Huizinga par exemple en concevant le jeu comme étant « fictif » et « incertain ». Dans l'ensemble, ces définitions représentent le jeu à travers des activités composées des caractéristiques spécifiques. Par conséquent, que l'on s'en tienne à la définition de Huizinga ou plutôt celle de Caillois, le jeu est toujours compris comme une activité plus ou moins défini.

Nous allons pourtant dans cette étude nous concentrer plutôt sur la personne qui joue et sur ce que l'enseignant peut faire pour préserver et promouvoir les aspects importants du jeu. À cet égard, la perspective d'Henriot (1969) est plus adéquat : il change notre perspective en plaçant le joueur comme sujet de l'activité plutôt que le jeu en soi. Avec cette focalisation, le jeu est compris comme une attitude au sein du sujet jouant, nommé « l'attitude ludique » (Henriot, 1969, p. 59). Il écrit que : « La contingence par laquelle, en définitive, on caractérise tout jeu, dans quelque domaine que ce soit, n'est pas une propriété observable et mesurable de l'objet, mais une supposition de la part du sujet. » (p. 59). Il s'agit d'une toute autre approche de la définition du jeu par rapport à ce que nous avons vu jusqu'à présent. Il explique en outre que : « Il y a jeu dès qu'un sujet adopte à l'égard de lui-même, des autres, de ce qu'il fait, de ce qu'il est, de ce qui est, une certaine *attitude*-[...] » (p. 59). De plus, quand nous sommes dans cette attitude ludique, il affirme que : « au lieu de s'enfoncer dans le sérieux de la vie, » on « s'en dégage plus ou moins » (p. 59). Cet élément semble positif à apporter dans une classe où les élèves sont souvent stressés et ont des difficultés dans de nombreux aspects de leur vie. Cette approche, en regardant le jeu non pas comme une activité définie par des traits fixes, mais comme un comportement subjectif de la part de joueur, semble plus favorable dans un contexte de didactique des langues étrangères et pour cette étude. Elle est également plus conforme à la pensée pédagogique actuelle, puisqu'elle centre l'enseignement autour de l'apprenant.

2.2 La notion de jeux vidéo

Tout comme avec la notion de jeu, il existe de nombreuses définitions de jeux vidéo, et définir exactement ce que sont les jeux vidéo peut ainsi s'avérer étonnamment difficile. Dans ce mémoire, nous comprendrons le terme jeux vidéo d'une manière générique, car des termes tels que « jeux d'ordinateur » et « jeux informatisés » sont aujourd'hui « utilisés de manière interchangeable » (Krystalli, 2010, p. 338). Ils recouvrent entre autres les jeux sur console, ordinateur, téléphones, en ligne ou en réseaux, sans toutefois s'y limiter.

Les jeux vidéo sont à bien des égards des supports complexes et peuvent, comme précisé précédemment, prendre de nombreuses formes. Ils peuvent durer pratiquement l'éternité ou se terminer en quelques minutes. Ils se distinguent également des autres médias par leur particularité. Les jeux vidéo ont la capacité d'alimenter la narration, la liberté d'action, l'interactivité et l'engagement d'une manière unique (Skaug et al., 2020, p. 15). En raison de cette complexité, nous devons avoir une vision pragmatique de la notion de jeux vidéo. Les auteurs du *Spillpedagogikk*² (Skaug et al., 2020), le premier manuel pratique en norvégien sur les jeux vidéo et l'apprentissage, déclarent par ailleurs que l'introduction des jeux vidéo dans l'enseignement rend d'autant plus difficile la recherche d'une définition adéquate (p. 14). Cela devient clair si l'on se réfère par exemple à la définition donnée par McGonigal (2011) dans son livre « Reality is broken : Why games make us better and how they change the world ». Elle prétend que si l'on fait abstraction des différences entre les genres et des complexités technologiques, il nous reste quatre traits caractéristiques concernant l'ensemble des jeux vidéo (McGonigal, 2011, pp. 20-22). L'une de ces caractéristiques est la « participation volontaire », ce qui, dans notre contexte, peut sembler problématique puisque la mise en place de jeux vidéo dans une classe 'des élèves, n'implique pas vraiment de volontariat. Skaug et al. (2020), se réfère donc à la définition populaire de Salen et Zimmerman (2004) pour faire face au problème qui se pose lors de l'introduction des jeux vidéo dans un contexte scolaire. Cette définition se présente comme suit :

« A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in an quantifiable outcome » (Salen & Zimmerman, 2004, p. 80).

Il s'agit, à bien des égards, d'une bonne définition, qui comprend beaucoup de jeux vidéo et qui, contrairement à celle de McGonigal, peut être utilisée dans un contexte de classe.

² Le titre peut se traduire par : Pédagogie des jeux

Cependant, elle ne parvient pas à englober tous les jeux vidéo de manière égale. Cette définition ne prend pas aussi bien en compte les jeux vidéo que nous utiliserons dans le cadre de ce mémoire, à savoir *A Normal Lost Phone* (ANLP)³ et *Keep Talking And Nobody Explodes*⁴(KTNE) (voir la partie 3.3, pour une explication description complète), car ces jeux vidéo sont davantage axés sur la résolution de problèmes et l'exploration. De plus, nous pouvons remettre en question le fait qu'il y ait un résultat quantifiable à la fin du jeu vidéo ANLP. Salen et Zimmermann (2004) précisent que « à la fin d'un jeu un joueur a soit gagné, soit perdu, ou bien reçu une sorte de score numérique »⁵ (p. 80). Il y a certainement un objectif à atteindre, mais comme il s'agit d'enquêter sur un téléphone pour en savoir plus de son propriétaire, il peut être difficile de concevoir une victoire, une défaite ou un score numérique clair à la fin du jeu vidéo ANLP. Le sentiment de « victoire » dans ce jeu vidéo, est plutôt lié au sentiment d'accomplissement que l'on éprouve en surmontant certains obstacles. Ces obstacles prennent la forme de techniques pour trouver les codes de certaines applications, afin de progresser dans le jeu. En revanche, pour le jeu vidéo KTNE, la victoire, la défaite ou le score est plus facile à justifier, puisqu'il s'agit de réussir ou non à désarmer la bombe dans les 5 minutes disponibles.

Toutefois, nous souhaitons trouver une définition qui puisse non seulement fonctionner dans notre contexte de salle de classe, mais également englober les deux jeux que nous utilisons dans cette étude. Pour ce faire, nous pouvons nous pencher sur la définition de Crawford (1984). Il nous donne une définition des jeux vidéo⁶ en identifiant quatre qualités qu'il considère comme des éléments clés. Ces éléments clés sont la représentation, l'interaction, le conflit et la sécurité (Crawford, 1984, pp. 7-15).

La première qualité ou élément, la représentation, est similaire à ce que Salen et Zimmermann appellent « système » et fait référence au fait que les jeux vidéo sont un système formel fermé. Par « fermé », il fait référence au fait que les jeux vidéo sont des structures complètes et autonomes, et par « formel », il veut dire qu'ils ont des règles explicites. Finalement, il utilise le terme de « système » car les jeux vidéo sont constitués de différentes parties qui interagissent les unes avec les autres. Il affirme également que les jeux vidéo ne sont pas des

³ Pour en savoir plus voir https://store.steampowered.com/app/523210/A_Normal_Lost_Phone/

⁴ Pour en savoir plus voir https://store.steampowered.com/app/341800/Keep_Talking_and_Nobody_Explodes/

⁵ Ma traduction

⁶ Crawford utilise le mot « computer games » et fait partie de ce que nous considérons comme des jeux vidéo.

représentations objectives de la réalité mais plutôt des « représentations subjectives et simplifiées de la réalité émotionnelle. »⁷ (Crawford, 1984, p. 9).

La deuxième qualité, l'interaction, est selon Crawford un facteur crucial pour l'attractivité des jeux vidéo : c'est la qualité qui permet au joueur de générer des causes et d'observer des effets.

La troisième qualité, le conflit, découle naturellement de l'interaction dans un jeu vidéo selon Crawford. Il relie cet élément au but du jeu. Il explique ainsi que lorsque le joueur poursuit son but, il rencontre des obstacles qui l'empêchent de l'atteindre facilement et qui sont la source du conflit, qui lui peut être indirect, violent ou non violent. Salen et Zimmerman (2004) ont également traité cet aspect des jeux vidéo en expliquant que les conflits peuvent prendre de nombreuses formes (p. 80). Cependant, la façon dont Crawford relie directement le conflit au but du jeu vidéo fonctionne davantage dans notre contexte, en particulier pour le jeu vidéo ANLP.

Cela nous amène au quatrième et dernier élément de sa définition, à savoir la sécurité. C'est une qualité assez intéressante que nous ne trouvons pas dans beaucoup d'autres définitions et qui est étroitement liée à la troisième qualité, le conflit. Il explique que « le conflit implique un danger ; le danger signifie un risque du mal ; le mal est indésirable. »⁸ (Crawford, 1984, p. 14). Plus loin, il précise que les jeux vidéo sont un moyen sécurisé de faire l'expérience de la réalité en affirmant que les jeux vidéo nous mettent à l'abri des réalisations physiques du conflit, tout en restant un artifice pour en fournir les expériences psychologiques. Ce phénomène est visible dans les deux jeux vidéo que nous utilisons dans cette étude. Dans KTNE, nous pouvons faire l'expérience de l'acte stressant de désamorcer une bombe en cinq minutes, mais nous restons à l'abri de l'explosion réelle si ce n'est pas le cas. Dans ANLP, nous pouvons nous immerger dans le conflit d'identité de Sam sans que cela n'affecte la réalité.

En se référant à cette définition, nous évitons à la fois le problème du volontariat chez McGonigal et du résultat quantifiable chez Salen et Zimmerman. Tous les éléments clés présentés par Crawford peuvent se retrouver dans nos jeux. On peut éventuellement se demander dans quelle mesure nous trouvons un conflit clair dans le jeu ANLP. Cependant,

⁷ Ma traduction

⁸ Ma traduction

comme McGonigal relie directement le conflit aux obstacles afin d'atteindre un objectif, cela ne pose aucun problème. L'élément de sécurité est également très intéressant et important dans un contexte didactique, car nous voulons que les élèves s'engagent dans les activités d'apprentissage sans craindre de faire des erreurs, dans un environnement sécurisé.

À partir de maintenant, lorsque nous parlerons de jeux vidéo, nous nous appuyerons donc sur cette compréhension. Cependant, il est difficile de trouver la définition parfaite, et celle-ci fera toujours l'objet de désaccords. Pour cette raison, nous devons rester pragmatique même si nous avons trouvé quelques caractéristiques des jeux vidéo sur lesquels nous nous appuyons. En outre, le but de cette mémoire de master est d'explorer le potentiel des jeux vidéo et la manière dont ils peuvent être mis en œuvre par l'enseignant afin d'obtenir l'attitude ludique. Il faut donc prêter attention aux éléments qui pourraient favoriser cette attitude ludique lors de l'introduction des jeux vidéo dans l'enseignement des langues, plutôt que de trouver une notion ferme de ce qui peut ou ne peut pas être considéré comme un jeu vidéo. Brougère (2012) suggère différentes caractéristiques afin de maximiser cette attitude ludique. Il affirme que « l'on joue pour le plaisir procuré par l'activité et non pour apprendre comme certains tendent à le penser » (Brougère, 2012, p. 118). À cet égard, il est important d'explorer les éléments qui nous font participer au jeu. Dans la partie suivante, nous allons donc examiner certaines de ces caractéristiques qui sont pertinentes pour cette étude.

2.3 Les jeux vidéo comme un activité de « second degré »

Brougère (2012), un professeur de sciences de l'éducation, reprend l'idée de « cadres de l'expérience » du célèbre sociologue Goffman (1986) lorsqu'il caractérise le jeu comme un activité de second degré. Par « cadres », Goffman entendait la façon dont nous organisons et donnons un sens à notre expérience (pp. 21-39). Goffman voyait ces cadres comme étant soit des « cadres primaires » partagés par tous au sein d'une culture, soit comme étant fabriqués par des individus et ainsi « transformé » par rapport au cadre primaire (p. 41). C'est le résultat de cette transformation du cadre primaire que Brougère appelle le « second degré ». Il met en avant cette transformation pour souligner que le « second degré » est différent du « cadre primaire », associé à la vie quotidienne. En d'autres termes, les jeux vidéo proposent d'une certaine manière une autre réalité. Il faut, en tant que professeur, être conscient de cet aspect des jeux vidéo, car cela signifie que l'on peut bénéficier de la capacité des jeux vidéo à placer le joueur dans une réalité alternative.

Schmoll (2017), enseignante de français langue étrangère (FLE), reprend l'idée de second degré lors de la discussion sur l'intégration des jeux vidéo dans les cours de langues. Elle souligne l'avantage d'être conscient de cette caractéristique des jeux vidéo en affirmant que le phénomène d'entrée dans le second degré « est susceptible de réduire l'anxiété associée à la démarche d'apprentissage ». En effet, il peut devenir plus facile pour les élèves de s'engager dans l'activité d'apprentissage, étant donné qu'ils ne prêtent pas autant d'attention à l'environnement de la classe lorsqu'ils se trouvent dans le second degré. Cependant, Schmoll (2017) précise que la frontière entre ces deux cadres peut être étroite. Dans notre contexte, il faut ainsi prendre en considération le fait que même lorsque l'on joue à des jeux vidéo, nous sommes toujours dans le contexte d'une salle de classe avec une visée d'apprentissage du français. Cette porosité entre le contexte scolaire et le second degré est une difficulté dont l'enseignant doit être conscient afin de maintenir et activer l'attitude ludique.

2.4 Les jeux vidéo et l'espace décisionnel

L'espace décisionnel est selon Brougère étroitement lié au second degré, et comprend les deux caractéristiques principales des jeux qui maintiennent l'attitude ludique (Brougère, 2012, pp. 122-124). Il souligne que « le jeu est profondément structuré par la décision » et déclare en outre que : « Il est tel parce qu'il n'est pas une activité de premier degré, de la vie quotidienne mais une activité de second degré, qui n'existe que pour autant qu'on la maintient dans l'existence par un ensemble de décisions » (Brougère, 2012, p. 123). En d'autres termes, les jeux vidéo doivent être suffisamment ouverts pour que les élèves puissent prendre leurs propres décisions afin de poursuivre le développement du jeu et de rester dans le second degré. Cela est particulièrement important d'un point de vue didactique pour développer l'autonomie de l'apprenant. Des chercheurs comme Holec (1979), Dam (2011) et Little (1991), pour n'en citer que quelques-uns, abordent avec fermeté l'importance de l'autonomie de l'apprenant en soulignant la manière dont celle-ci peut favoriser la métacognition, la motivation et notamment la résolution de problèmes. Nous ferons référence ici à la définition de la notion proposée par Dam, qui se présente comme suit : « Autonomy entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person » (Fenner, 2018, pp. 284-285). Cette définition est pertinente pour nous car elle met l'accent sur l'aspect social de l'autonomie dans un contexte scolaire. Ainsi, on voit que les enseignants doivent s'attacher à donner aux élèves le choix entre différents types de jeux

vidéo, ce qui est important pour progresser dans l'attitude ludique et pour maintenir des aspects didactiques clés tels que l'autonomie d'apprenant.

L'un des avantages des jeux vidéo est qu'ils facilitent un apprentissage actif de la langue en imposant aux élèves de faire des choix. En entrant dans le monde virtuel, la seule façon de progresser est de faire activement des choix. À bien des égards, il s'agit d'un apprentissage constructiviste (voir la section 2.6.1.2), où l'élève apprend par la pratique. Krystalli (2010) souligne cet aspect lorsqu'elle présente les différents « attributs essentiels de jeu vidéo » (pp. 339-341). Elle déclare qu'en prenant des décisions par des essais et des échecs, le joueur construit de nouvelles stratégies afin de mener à bien la tâche et prend plaisir à cette procédure. Schmoll (2017) souligne également que la prise de décision au cours de jeux vidéo permet à l'élève de progresser « à son propre rythme, prendre des initiatives, expérimenter sa liberté ainsi que les conséquences de ses choix ». Elle ajoute que cela a un impact positif à la fois sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues et sur l'apprentissage en général.

En conclusion, la théorie sur ce champ indique que la capacité des enseignants à proposer des jeux qui favorisent la prise de décision, ainsi que le maintien dans l'idée de second degré, affecteront en fin de compte l'attitude ludique et ainsi le succès des cours avec les jeux vidéo.

2.5 Emplois divers des jeux vidéo dans l'enseignement

Lorsque nous parlons de jeux vidéo, et plus précisément de l'utilisation des jeux vidéo dans un contexte de classe, nous devons distinguer différents emplois. Dans ce qui suit, nous allons ainsi expliquer quelques concepts importants à cet égard, à savoir la *gamification*, les *jeux vidéo d'apprentissage*⁹ et les *jeux vidéo commerciaux*¹⁰. Cette liste n'est pas exhaustive, mais vise à montrer différents emplois des jeux vidéo utilisés et lesquels nous utiliserons dans ce mémoire.

2.5.1 La gamification

La gamification est une façon d'introduire des principes ludiques dans un contexte non-ludique. Ces dernières années, cela est devenu de plus en plus visible dans les salles de classe norvégiennes et peut se faire de plusieurs manières différentes. Par exemple, l'outil de quiz « Kahoot » est un bon exemple de la gamification, où les élèves doivent se faire concurrence

⁹ Aussi connu sous le nom « serious games »

¹⁰ Aussi connu sous le nom « serious gaming »

pour obtenir le meilleur classement. La gamification peut également prendre la forme d'un système de récompense, comme étudié par Cruaud (2016). Son étude d'observation sur un an dans une classe de français langue étrangère en Norvège a montré à quel point la gamification est prometteuse dans l'apprentissage des langues. Elle a notamment découvert que la gamification était favorable au développement de l'autonomie de l'apprenant et que les élèves s'engageaient davantage dans ses activités d'apprentissage. Par exemple, elle a montré comment les élèves jouaient avec la langue française en étant créatifs et innovants lorsqu'ils tentaient de résoudre une tâche liée à la gamification (pp. 18-20). Les élèves essayaient alors de trouver d'autres moyens de présenter un article d'actualité que de simplement reproduire des faits ; en écrivant une chanson, et dans ce processus ils semblaient être investis.

Néanmoins, la gamification peut être critiquée pour plusieurs raisons. Avant tout, il faut préciser que la gamification n'est pas forcément un jeu vidéo en tant que tel. La notion de « gamification » est souvent utilisée en rapport avec les jeux vidéo dans les écoles, mais ce concept est très imprécis (Skaug et al., 2018, p. 9). Ils disposent rarement d'animations ou de graphiques élaborés et sont faits pour l'efficacité et pas forcément pour l'expérience en soi. *Duolingo*, est un exemple d'application qui reprend les mécanismes et les caractéristiques des jeux, comme les systèmes de récompense pour motiver les gens dans l'apprentissage des langues. Cependant, il peut difficilement être classé comme un jeu vidéo au sens classique du terme.

Par ailleurs, la gamification est souvent critiquée pour sa forte motivation extrinsèque et sa tendance à reproduire les faits (p. 9). La motivation extrinsèque est dans la littérature motivationnelle souvent définie comme le fait de faire une activité pour sa valeur instrumentale, et est souvent opposée à la motivation intrinsèque qui est définie comme « le fait de faire une activité pour sa satisfaction inhérente plutôt que pour quelque conséquence séparable¹¹ » (Ryan & Deci, 2000, p. 56). La motivation intrinsèque est considérée comme la forme optimale de motivation puisqu'elle « résulte en un apprentissage et une créativité de grande qualité¹² » (p. 55). Toutefois, cela ne signifie pas que la motivation extrinsèque est indésirable : de fait, la plupart des activités que nous faisons relèvent de ce type. Ces activités sont classées par Deci et Ryan en différents niveaux. Par exemple, la catégorie de motivation extrinsèque appelée « régulation intégrée », est la forme la plus autonome de motivation

¹¹ Ma traduction

¹² Ma traduction

extrinsèque et partage de nombreuses qualités avec la motivation intrinsèque. Elle diffère de la « régulation externe », qui est un comportement contrôlé fait pour satisfaire des demandes externes. Par ailleurs, pour atteindre la motivation extrinsèque souhaitée, l'activité d'apprentissage doit, comme l'affirment Decy et Ryan, promouvoir des sentiments de compétence, d'autonomie et de relation (p. 65). Le sentiment d'autonomie peut-être plus difficile à atteindre par la gamification, comme sa nature ne donne pas les mêmes possibilités de prendre des décisions interactives significatives. En outre, elle peut souvent être peu engageante en raison de sa faible jouabilité¹³.

2.5.2 Les jeux vidéo d'apprentissage

Les jeux vidéo d'apprentissage sont, contrairement à la gamification des véritables jeux vidéo, « développés et conçus à des fins éducatives ou pour l'apprentissage de compétences ou de matières spécifiques »¹⁴ (Skaug et al., 2018, p. 8). Ils ont une intention premièrement éducative, qui exploite l'aspect ludique des jeux vidéo. L'utilisation des jeux d'apprentissage dans la classe de FLE est documentée par différents chercheurs, tels que Schmoll (2016). Elle présente une utilisation diversifiée du jeu de l'ère numérique pour l'apprentissage du français, ainsi que de jeux d'aventure tels que *Thélème* et *Les Étonnantes* dans un contexte de FLE. Elle approfondit davantage l'usage des jeux vidéo d'apprentissage à travers un jeu éducatif intitulé *Architecte 2015*, dans lequel les élèves doivent aider une architecte à retrouver son père dans la Cathédrale de Strasbourg (pp. 10-12). Ces types de jeux vidéo sont, tout comme la gamification, souvent critiqués pour leur faible jouabilité. L'expérience et la conception du jeu est dominée par le contenu pédagogique, au détriment de l'expérience de jeu. De plus, Whitton constate que les jeux vidéo d'apprentissage manquent d'une interactivité significative, et qu'ils ne peuvent pas offrir le même engagement que les jeux vidéo commerciaux (Whitton, 2014, p. 25). Cela nous amène au dernier usage des jeux vidéo, et peut-être aussi le plus intéressant.

2.5.3 Les jeux vidéo commerciaux

Les jeux vidéo commerciaux sont les jeux auxquels nous pensons normalement quand on parle des jeux vidéo. Ils sont faits pour le grand public et sont avant tout destinés au divertissement. Ces jeux sont souvent décrits comme plus attrayants et plus passionnants que

¹³ *Gameplay*

¹⁴ Ma traduction

les jeux vidéo d'apprentissage ou le gamification, en raison de leurs budgets de réalisation plus importants, de leurs meilleurs graphismes et de leur jouabilité plus avancée (Skaug et al., 2018, p. 9). Malgré les aspects positifs de ces jeux vidéo commerciaux, Whitton souligne qu'ils présentent également certains inconvénients (Whitton, 2014, pp. 26-27). Selon lui, il y a peu de cas d'apprentissage actif avec des jeux vidéo commerciaux, car il peut être difficile de lier le contenu du programme scolaire officiel à ces jeux. Cependant, si on estime que l'enseignant est conscient de ces difficultés, on peut utiliser la flexibilité que les jeux vidéo commerciaux offrent pour orienter la pratique de l'enseignement vers le paradigme didactique et pédagogique actuel, et ainsi répondre aux consignes dans les textes officiels.

Cette tendance est illustrée par les travaux des auteurs de *Spillpedagogikk* (Skaug et al., 2020). Tout au long du livre, ils donnent de bons exemples de la manière de mettre en œuvre divers jeux vidéo commerciaux dans le cadre de l'enseignement. Par exemple, ils présentent plusieurs jeux vidéo commerciaux qui peuvent être utilisés pour traiter certains objectifs de compétence¹⁵ dans le curriculum de l'anglais. Par exemple, dans *Her Story*, un jeu vidéo commercial où les élèves doivent regarder de vrais extraits vidéo de l'interrogatoire d'une femme. En effet, le jeu évolue dans le cadre d'une affaire pénale et c'est sur la base de ces extraits vidéo que les élèves doivent prouver la culpabilité ou l'innocence de la femme (Skaug et al., 2020, p. 91). Un autre exemple est le jeu vidéo commercial *Gone Home* (Skaug et al., 2020, pp. 98-99). Dans ce jeu, le joueur incarne une jeune fille de 17 ans. Elle rentre chez elle après un an à l'étranger et se rend compte que sa maison est vide. Le joueur doit alors découvrir ce qui est arrivé à sa famille en inspectant la maison. En lien avec ces jeux, les auteurs de *spillpedagogikk* donnent des conseils pratiques et fournissent même un lien vers leur page web¹⁶ où sont mises à disposition des ressources d'apprentissage complètes pour ces deux jeux. Toutefois, presque aucune attention n'est accordée à la façon de mettre en place des jeux vidéo commerciaux dans l'enseignement du FLE. La recherche sur l'utilisation de jeux vidéo commerciaux dans la classe de FLE, dans un cadre scolaire norvégien n'a pas non plus, à ma connaissance, été couverte.

¹⁵ « Kompetansemål » en norvégien

¹⁶Her Story : <https://www.spillpedagogene.no/2017/06/29/her-story-historiefortelling-med-avhor-som-metode/>
Gone Home : <https://www.spillpedagogene.no/2015/05/08/gone-home-spillanalyse-i-engelskfaget/>

À la lumière de ces éléments, il est temps que nous attirions l'attention sur l'utilisation des jeux vidéo commerciaux dans un contexte de l'enseignement du FLE en Norvège. Ce mémoire s'appuiera donc sur deux jeux commerciaux afin de combler cette lacune dans le domaine de recherche. Comme nous l'avons vu à travers la littérature étudiée jusqu'ici, il semble pertinent de penser que les jeux vidéo commerciaux peuvent plus facilement générer l'attitude ludique que de la gamification et des jeux vidéo d'apprentissage. De plus, les jeux vidéo commerciaux peuvent plus facilement promouvoir des aspects qui renforcent la forme de motivation la plus souhaitable. En étant plus engageants, en proposant une meilleure jouabilité et un meilleur graphisme, et en présentant une grande variété de jeux vidéo, ils peuvent plus facilement placer l'élève dans le second degré présenté par Brougère et offrir un espace décisionnel (voir les sections 2.3 et 2.4). Toutefois il reste à déterminer si nous pouvons exploiter les avantages des jeux vidéo commerciaux, tout en les rendant pertinent pour l'apprentissage des langues dans notre contexte. Dans la partie suivante, nous allons donc approfondir le contexte de cette étude et présenter la matière FLE en Norvège ainsi que les *éléments fondamentaux* (voir la section 2.9.2) du nouveau programme scolaire.

2.6 L'utilisation des jeux vidéo dans l'enseignement

Les jeux vidéo en général sont de plus en plus fréquemment utilisés dans les salles de classe norvégiennes, et les recherches montrent notamment leurs effets positifs dans l'enseignement (Skaug et al., 2020, pp. 34-43). En tant qu'enseignant, nous souhaitons rendre l'enseignement intéressant et pertinent pour les élèves. Pour ce faire, nous pouvons introduire des concepts et des outils d'apprentissage que les élèves connaissent bien, afin que le décalage entre la salle de classe et le monde extérieur soit amoindri. Les chiffres de « Medietilsynet » nous montrent que 76 % des filles et 96 % des garçons de 9 à 18 ans jouent aux jeux vidéo (Medietilsynet, 2020). Les élèves de cette tranche d'âge sont donc habitués à jouer aux jeux vidéo. Ainsi, l'introduction de jeux vidéo dans un contexte éducatif n'est pas quelque chose de complètement nouveau et pourrait être un outil pour des pratiques nouvelles et innovantes qui profiteront aux élèves.

Le gouvernement norvégien s'occupe également des jeux vidéo. Le ministère de la culture a préparé une stratégie pour 2020 à 2022 afin de mettre en valeur les jeux vidéo en tant qu'expression culturelle, industrie, forme d'art et activité de loisir indépendante (Kulturdepartementet, 2019). À cet égard, on peut constater que les jeux vidéo ont gagné de

plus en plus d'espace dans l'opinion publique, et pourraient donc également être la raison de leur apparition croissante dans les salles de classe.

2.6.1 Jeux vidéo et l'apprentissage des langues

Les recherches sur les corrélations entre l'apprentissage des langues et l'utilisation des jeux vidéo sont documentées de différentes manières. Cependant, nous pouvons voir un déséquilibre dans ce domaine de la recherche : ce sont avant tout les jeux vidéo dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire qui ont été étudiés, bien plus que d'autres aspects des jeux vidéo et de l'apprentissage (deHaan, 2020, p. 138). Dehaan énumère un certain nombre d'études de ce type qui montrent comment les élèves ont amélioré leur vocabulaire par l'utilisation de jeux, par rapport à ceux qui ne l'ont pas fait (Chou, 2014 ; Janebi Enayat & Haghghatpasand, 2019 ; Francoisi, 2017 ; Hitosugi et al. 2014 ; Shintaku 2016 ; Vasieliadou & Makrina 2017 ; Tip & Kwan 2006 ; Uberman 1998 ; Tuan 2012 ; Miller & Hegelheimer 2006 ; Ranalli 2008 ; en deHaan, 2020, pp. 137-138)¹⁷.

Il existe également d'autres études qui se concentrent davantage sur les aspects motivationnels des jeux vidéo. Une étude britannique menée par Futurelab nous montre clairement que les jeux vidéo affectent positivement la motivation, l'engagement en cours et la résolution de problèmes (Skaug et al., 2018, p. 19). Une autre étude, probablement encore plus pertinente, nous montre que les élèves suédois qui jouent des jeux vidéo en ont tiré profit pour la compréhension écrite et l'acquisition de compétences linguistiques en anglais (Svensen, 2015). En particulier pour l'enseignement du FLE, des chercheurs tels que Schmoll (2016) et Krystalli (2010) soulignent les avantages des jeux vidéo à des fins pédagogiques. Schmoll précise que : « l'utilisation du jeu dans un version numérique pourrait présenter un atout de taille pour l'enseignement des langues » (Schmoll, 2016, p. 8). De plus, elle précise que les jeux vidéo peuvent être une manière unique de représenter la perspective actionnelle (voir la section 2.6.1.1), prônée par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). En effet, les jeux vidéo impliquent l'apprenant dans une position active, où l'on apprend en faisant des choix (Schmoll, 2017). Krystalli (2010) pour sa part, met en évidence plusieurs impacts positifs des jeux vidéo pour apprendre des langues. Elle souligne que les jeux vidéo ont des implications motivationnelles et cognitives, ainsi que des effets positives

¹⁷ deHaan fait l'état des recherches de ces ouvrages.

sur les compétences comme l'autoévaluation, ou encore le développement d'habilités de coopération pour ne citer que quelques exemples (pp. 342-343).

Les recherches présentées ici montrent clairement que les jeux vidéo peuvent avoir un effet positif sur l'apprentissage des langues. Toutefois, les jeux vidéo doivent être compatibles avec le cadre institutionnel dans lequel nous nous situons, afin de pouvoir justifier leur mise en œuvre dans l'enseignement. C'est donc à l'enseignant de trouver ce lien entre les jeux vidéo commerciaux et le programme scolaire. Comme nous le verrons, nous manquons de connaissances sur la façon dont les enseignants agissent dans ce contexte. De ce fait, ce mémoire de master sera une contribution afin de pallier ce manque de connaissances.

2.6.1.1 La perspective actionnelle

Les auteurs du CECRL, qui donne une base commune pour développer des contenus pratiques et pertinents dans l'apprentissage de langues vivantes en Europe, se situent dans une perspective actionnelle. Selon eux, cette perspective actionnelle considère « avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

A partir de cette définition, nous pouvons voir que la notion de tâche est associée à la perspective actionnelle. Cette notion est définie par le CECRL comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). Selon ces définitions du CECRL, et les caractéristiques des jeux vidéo présentés dans ce mémoire, il est parfaitement approprié de considérer les jeux vidéo comme étant compatibles avec la perspective actionnelle. Les jeux vidéo, par leur aspect interactif, mais également en proposant un espace décisionnel ainsi qu'un second degré, favorisent un acteur social et autonome. Ils proposent également de réaliser des tâches à travers des conflits qu'il faut mener à bien.

2.6.1.2 L'apprentissage socioculturel

La perspective de la théorie de l'apprentissage sur laquelle nous allons baser ce mémoire, est la théorie de l'apprentissage socioculturel. Cette théorie peut être comprise comme constructiviste, puisqu'elle s'intéresse à la capacité des élèves à construire leurs propres

connaissances (Skaalvik & Skaalvik, 2014, p. 57). Cela signifie que nous utilisons nos connaissances établies pour interpréter les nouvelles expériences afin de pouvoir s'adapter à notre environnement. Par ailleurs, comme montré à travers les œuvres de Vygotsky (1978, 1986), la théorie socioculturelle s'intéresse également à la façon dont nous apprenons en dehors de notre propre activité, c'est-à-dire en interaction avec les autres dans notre culture. Même si Vygotsky est à la base de cette théorie, elle est largement reconnue dans la culture américaine et ouest-européenne et s'est donc développée dans des directions différentes. Toutefois, une caractéristique commune est qu'ils considèrent l'apprentissage comme un phénomène social (Skaalvik & Skaalvik, 2014, p. 67).

Le fait que l'apprentissage se fait dans une interaction avec d'autres personnes est par exemple souligné par l'idée de la zone proximale de développement ou ZPD (Vygotsky, 1978, pp. 84-91). Cette idée est décrite par Vygotsky comme : « la distance entre le niveau de développement réel tel que déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel tel que déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents » (Greenlane, 2019)¹⁸. La ZPD définit ainsi les domaines dans lesquels il convient de mettre l'accent sur l'enseignement afin d'aider les élèves à se développer davantage qu'ils ne pourraient le faire seuls. Il souligne en outre qu'en agissant ainsi, « ce que l'enfant peut faire aujourd'hui avec une aide, il pourra le faire demain par lui-même »¹⁹ (p. 87). De cette façon, les participants au dialogue peuvent développer une compréhension des idées et des concepts qu'aucun d'entre eux ne pourrait développer seul.

Cette perspective d'apprentissage est fructueuse dans le contexte de classe avec des jeux vidéo, où les élèves peuvent collaborer entre eux et utiliser le professeur comme un guide dans leur propre activité. Par ailleurs, la théorie socioculturelle fonctionne bien avec l'approche actionnelle, puisqu'elle met l'accent sur l'enseignement autour des élèves actants sociaux. Les élèves deviennent des contributeurs dans le développement de leurs propres connaissances grâce au dialogue avec leurs camarades de classe et le professeur.

¹⁸ La définition en français est tirée de <https://www.greelane.com/fr/science-technologie-math%C3%A9matiques/sciences-sociales/zone-of-proximal-development-4584842/>. La formulation originale, peut être trouvée dans : (Vygotsky, 1978, p. 86)

¹⁹ Ma traduction

2.7 Le champ de l'enseignement des langues par le jeu - ELPJ²⁰

Même si le domaine de la recherche sur l'enseignement des langues par le jeu (ELPJ) existe depuis plusieurs décennies, il existe encore de grandes lacunes en matière de recherche. Comme nous nous sommes intéressés aux jeux vidéo et à l'enseignement, ces aspects du champ d'ELPJ seront mis en lumière tout au long du mémoire. Comme exprimé par les auteurs du livre *Spillpedagogikk*, le premier manuel pratique en norvégien sur les jeux vidéo et l'apprentissage : « nous savons encore très peu de choses sur la manière dont les enseignants utilisent les jeux vidéo en classe, sur les choix didactiques et pédagogiques qu'ils font, ou sur les conditions préalables qui doivent être réunies pour que l'enseignement réussisse. »²¹ (Skaug et al., 2020, p. 34).

Un chercheur et professeur de langues qui s'attaque à ce problème est deHaan (2020). Il a, au cours d'une période de 25 ans, utilisé de nombreux jeux vidéo dans son enseignement et explique comment le domaine de recherche sur ELPJ ne prend pas assez en compte les enseignants et les pratiques d'enseignement. Il désigne le domaine de recherche comme un « vaporware », ce qui signifie : « un produit, généralement du matériel ou des logiciels informatiques, qui est annoncé au grand public mais qui n'est jamais réellement fabriqué ni officiellement annulé. »²² (deHaan, 2020, p. 117). La raison de cette comparaison est due au fait que l'utilisation de jeux a fait l'objet d'une large publicité par des chercheurs, sans description du fonctionnement réel des jeux vidéo dans les salles de classe. Il existe, selon lui, une tendance à explorer l'apprentissage des langues dans des contextes où les enseignants ne sont pas présents. Par conséquent les recherches menées n'offrent aucune implication concrète dans leur propre contexte qui puisse les aider à améliorer leur pratique. Pour montrer cette tendance plus systématiquement, deHaan a réalisé un examen approfondi de la littérature sur ce domaine publiée au cours des 25 dernières années (deHaan, 2020). Il a utilisé 14 critères concernant la théorie, la pratique et la recherche pour évaluer 28 rapports. Ces critères sont basés sur ce qu'il considère comme important dans l'enseignement des langues par le jeu, comme le critère numéro 12 par exemple : "Le document a-t-il offert des conseils pratiques aux enseignants ? »²³ (p. 125).

²⁰ Originellement appelé « Game based language teaching » (GBLT), ici appelé « Enseignement des langues par le jeu » (ELPJ).

²¹ Ma traduction

²² Ma traduction

²³ Ma traduction

Les résultats de cette évaluation sont assez intéressants et nous montrent exactement ce qu'il entend par « vaporware ». (deHaan, 2020, p. 127). On voit que le champ de ELPJ dans sa totalité ne donne pas de bonnes recherches qui permettent d'établir des liens utiles entre les conseils pratique et la théorie. Par conséquent, la recherche n'aide pas à améliorer la pratique des enseignants et reste difficile à adapter dans l'enseignement. Seulement 7 recherches sur 28 comportaient des conseils pratiques et 6 sur 28 comportaient du matériel pédagogique et des interactions entre les enseignants et les élèves pendant le jeu. Les critères les moins fréquents étaient « la poursuite du projet » (4/28) et « les interactions des enseignants après le jeu » (3/28). Cela nous donne une idée de la faiblesse de la recherche dans le domaine d'ELPJ. À cet égard, il est clair qu'il faut changer l'optique en plaçant l'enseignant au cœur du contexte où les jeux vidéo sont utilisés, afin de combler cette lacune en matière de recherche. Par conséquent, d'autres enseignants peuvent bénéficier de ce que nous trouvons et décider si les jeux vidéo peuvent ou non, devenir une partie de leur pratique d'enseignement. Pour ce faire, nous devons examiner la matière de FLE dans le contexte norvégien, ainsi que des textes officiels nationaux et internationaux, qui affectent les pratiques enseignantes.

2.8 Perspectives nationales et internationales sur l'enseignement du FLE

2.8.1 Aperçu historique du FLE en Norvège

La didactique des langues étrangères a subi plusieurs changements au cours des dernières décennies en Norvège. Ce changement est partiellement le résultat des tendances internationales. Par exemple, les réflexions de Chomsky (1959) sur la capacité linguistique innée, les théories de Corder (1967) sur l'analyse des erreurs, la théorie de Selinker (1972) sur l'interlangue ainsi que les idées de Krashen (1985) sur l'apprentissage inconscient par l'apport linguistique, sont des exemples de chercheurs internationaux qui ont contribué à influencer le développement de l'enseignement des langues étrangères en général. Ainsi, des changements tels que le passage de la focalisation grammaticale excessive vers la focalisation sur une approche communicative, par exemple, est le résultat des tendances internationales, adoptées par la suite en Norvège.

L'approche communicative a été dominante pendant les années 1980-90, alors que les compétences langagières et culturelles se concentraient sur la « capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangères » et sur « la compétence interculturelle (domaine des représentations) » (Puren, 2006, p. 39). Cuq et Gurca abordent également cette

approche en soulignant le changement radical dans la conception de l'apprentissage (Cuq & Gruca, 2002). Avec l'approche communicative, la psychologie cognitive a pris le relais du behaviorisme, centrant alors l'enseignement autour de l'apprenant. Cuq et Gurca explique que cela « va modifier le rôle d'enseignant » qui doit désormais mettre l'accent sur « les interactions entre les apprenants, leur fournir les divers moyens linguistiques nécessaires et leur proposer des situations de communication stimulantes [...] » (p. 247). Cependant, aujourd'hui, l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères a trouvé une compréhension plus équilibrée, où la grammaire a sa place naturelle à côté des aspects communicatifs de la langue (Bjørke, Dypedahl, & Myklevold, 2014, p. 21). Puren explique cette évolution de l'approche communicative à la perspective actionnelle en écrivant que « la perspective actionnelle redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies. (Puren, 2006, p. 38) ».

Tout comme l'évolution linguistique, nous avons constaté un changement dans les aspects culturels et interculturels qui ont eu un impact sur l'enseignement des langues étrangères. Trebbi (2005) explique certains de ces changements importants dans le contexte norvégien. Elle nous montre comment le français comme langue étrangère est passé d'une matière réservée à seulement quelques élèves à une matière qui inclut tous les élèves, et pas seulement les plus forts. Elle affirme que la culture est une partie de ce qui façonne l'enseignement des langues. Cela est mis en évidence en montrant notre compréhension culturelle de la *bildung*²⁴ et sa relation avec les langues. Elle montre dans ce texte la façon dont notre compréhension collective du français comme langue étrangère, ou de ce qu'elle doit être, est plus forte que le cadre réel de la matière (2005). Ce point est évident si nous regardons la façon dont notre conception de la matière n'a pas changé au même rythme que les programmes scolaires et les tendances internationales. Par exemple, avec la mise en place de M74²⁵, nous avons un programme scolaire qui correspondait aux nouvelles sciences dans l'apprentissage des langues à l'époque (Bjørke & Haukås, 2020, p. 22). En outre, pendant les années 1980, le Conseil d'Europe a mis l'accent sur la communication et le pragmatisme dans leur politique linguistique (p. 22). Plus tard avec L97²⁶, nous pouvons voir de nouveaux changements où

²⁴ Le mot correspond à « éducation » ou « formation » en français et « danning » en norvégien. Pour en savoir plus, voir Horlacher (2016)

²⁵ Le programme scolaire expiré pour l'école primaire de 10 ans (suivi d'une révision en 1987 et remplacé par L97)

²⁶ Le programme scolaire expiré pour l'école primaire de 10 ans (remplacé par LK06)

l'on voulait assurer une base nationale commune de connaissances, de valeurs et de culture (NOU 2014:7, p. 69). Malgré ces changements nationaux et internationaux, le caractère élitiste du français et la conception réductrice de l'apprentissage des langues comme étant identique à la grammaire demeurent (Trebbi, 2005, pp. 106). Au lieu de s'ouvrir à un enseignement pour tous, avec l'innovation et la liberté pédagogique des enseignants, l'enseignement de la matière est devenu anachronique. Cela est dû à la façon dont nous la concevons et aux enseignants qui conservaient leurs anciennes méthodes d'enseignement (Trebbi, 2005, pp. 106-108).

Une nouvelle direction pour cette matière est pourtant visible en 2004, avec la décision du 17 juin 2004 sur l'enseignement obligatoire d'une autre langue étrangère dans l'école primaire de 10 ans (p. 103). On souligne à partir de ce moment l'importance du français comme langue étrangère pour la compréhension interculturelle et l'importance de l'apprentissage d'autres langues que l'anglais dans un contexte européen et mondial. Toutefois, cela n'a été que de courte durée, étant donné que le gouvernement en 2005 a décidé de retirer la décision du 17 juin 2004. On pourrait donc croire que la conception élitiste et réductionniste des années 60 et 70 est toujours d'actualité. Cependant, selon Bjørke et Haukås (2020, p. 23), les changements intervenus dans l'enseignement des langues étrangères au cours des 15 à 20 dernières années, rendent difficile la comparaison avec notre conception antérieure de la matière, car les textes officiels, la mondialisation et la numérisation ont eu un impact considérable sur l'enseignement.

2.8.1.1 Conseil de l'Europe

Speitz (2020) souligne qu'il faut connaître les tendances internationales pour comprendre les programmes d'enseignement actuels en langues étrangères (p. 36). Les programmes scolaires en Norvège sont liés à un contexte européen plus large. En effet, nous faisons partie du Conseil de l'Europe²⁷, une organisation fondée en 1949 et comptant 47 États membres. Cette organisation a, par sa politique éducative, mis l'accent, entre autres, sur l'éducation linguistique, les droits linguistiques et la politique linguistique. Le CECRL est probablement le développement le plus significatif provenant du Conseil de l'Europe dans notre contexte. Il nous offre une base pour développer des cours de langues, des programmes scolaires, des examens et d'autres matériels pédagogiques dans toute l'Europe (p. 37). Avec LK20, le

²⁷ Pour en savoir plus, voir : <https://www.coe.int/fr/web/portal/home>

nouveau programme scolaire (Utdanningsdirektoratet, 2019c), qui sera expliqué plus en détail dans la section 2.9.2, les auteurs prétendent avoir un lien plus clair avec le CECRL. Ce que cela implique, n'est cependant pas clair. De toute façon, cela indique que l'on souhaite maintenir des relations internationales fortes et c'est également visible à travers la participation actuelle au Centre européen pour les langues²⁸. De plus, la mise en œuvre des recommandations du Conseil de l'Europe dans les organismes nationaux comme les universités, départements et directions, indique cette même tendance (Speitz, 2020).

Nous voyons alors que l'orientation de la matière FLE ne repose pas seulement sur des réflexions théoriques concernant la meilleure façon d'apprendre une langue, mais aussi sur des tendances culturelles et interculturelles. Comme nous l'avons discuté, l'aspect interculturel est très visible aujourd'hui à travers le désir d'avoir un lien plus fort avec le CERCL, et notre participation au sein des organisations européennes qui affectent la matière. Les tendances culturelles affect également l'orientation de la matière, comme discuté avec notre conception de la *bildung*, par exemple. Nous enseignons ainsi en fonction d'un programme scolaire national, basé sur des intérêts nationaux et internationaux (Speitz, 2020, p. 34). Nous pouvons par exemple voir cela à travers le nouveau thème interdisciplinaire de LK20 : « Démocratie et citoyenneté »²⁹ (Utdanningsdirektoratet, 2019a), qui s'attaque aux défis centraux de la société, tant au niveau national que mondial. L'enseignement des langues étrangères a une responsabilité particulière dans la lecture de ce thème car il est lié à l'un des *éléments fondamentaux*, à savoir la compétence interculturelle (Speitz, 2020, pp. 34-35). Cela sera abordé plus en détail dans la section 2.9.2.

2.8.3 Le développement des ressources numériques dans l'éducation

La matière de FLE n'est pas la seule chose qui a changé dans les écoles norvégiennes au fil du temps. Les écoles ont également connu des changements dans les ressources d'enseignement qui touchent toutes les disciplines, comme l'intérêt et l'utilisation croissantes des outils numériques. Cette attention accrue s'exprime entre autres dans les textes officiels norvégiens, mais également dans la recherche. Les travaux approfondis qui a été fait dans les rapports officiels norvégiens *Fremtidas skole* (NOU 2014:7; NOU 2015:8), montrent l'importance de la technologie numérique, surtout pour introduire de nouvelles pratiques dans les matières scolaires. De plus, en août 2017, le ministère de l'Éducation a publié une stratégie pour la

²⁸ Pour en savoir plus, voir : <https://www.coe.int/fr/web/education/ecml>

²⁹ « Demokrati og medborgerskap » en norvégien

numérisation des écoles dans le cadre des efforts gouvernementaux pour saisir les opportunités des ressources numériques (Kunnskapsdepartementet, 2017). Cette stratégie a pour but d'aider les écoles à exploiter les avantages des outils numériques et à mieux préparer les élèves à l'avenir.

Cette attention accrue portée aux outils numériques est une évolution naturelle si l'on considère le développement des outils numériques en général ces dernières années, et le fait que tous les élèves de l'enseignement secondaire supérieur disposent de leur propre ordinateur. En outre, dans les deux programmes scolaires actuels, LK06³⁰ et LK20, on peut également voir une mise en avant de l'importance des compétences numériques. Cela sera abordé plus en détail dans la section 2.9.2.5, qui traite de l'*élément fondamental* « Langue et technologie ».

2.9 Les programmes scolaires actuels en Norvège

2.9.1 LK06

Nous nous trouvons en ce moment dans une situation particulière où nous utilisons à la fois le programme scolaire de 2006 (LK06) et de 2020 (LK20). Le premier sera progressivement remplacé par LK20, le nouveau programme scolaire (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Dans LK06, on remarque une volonté d'accroître les compétences des élèves. Par exemple, la conscience des stratégies d'apprentissage ou, en d'autres termes, la métacognition devient importante pour l'apprentissage des langues. (Bjørke et al., 2014, p. 25). En outre, ce programme distribue un éventail de compétences que les élèves doivent acquérir en rapport avec les trois domaines principaux de la matière, à savoir : *L'apprentissage de langues, communication et langue, culture et société* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Nous pouvons ainsi voir que ce programme scolaire a apporté plusieurs changements en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères en Norvège. De plus, ce programme a été décrit par plusieurs chercheurs comme ambitieux en ce qui concerne les prestations des élèves, dont Svinesind (Svinesind, 2011 en Bjørke et al., 2014, p. 25). *Fagfornyelsen*, a été élaboré en réaction à cela et, comme nous allons le voir, il présente moins de critères de compétence spécifique et se concentre plutôt sur l'apprentissage plus profond³¹ et interdisciplinaire³².

³⁰ Tout comme LK20, LK06 est l'abréviation du programme scolaire « la Promotion de Connaissance », et est sur le point d'être remplacé par LK20.

³¹ Fait référence au mot norvégien « Dybdelæring ».

³² Fait référence au mot norvégien « Tverrfaglighet ».

2.9.2 LK20

Comme nous l'avons déjà mentionné, LK20 est le nouveau programme scolaire de l'enseignement secondaire. LK20 apporte de grands changements aux éléments qui affectent la pratique enseignante et la marge de manœuvre de la profession. Ces éléments sont :

1. La partie générale³³
2. La répartition des sujets et des heures
3. Les curriculums

Ce qui nous intéresse particulièrement est le point 3 ci-dessus, le nouveau curriculum pour les langues étrangères, qui est le résultat du processus de *Fagfornyelsen*. Dans ce nouveau curriculum pour les langues étrangères, ce sont notamment les *éléments fondamentaux* qui nous intéressent. Les *éléments fondamentaux* constituent, comme le mot l'indique, les éléments les plus importants que les élèves doivent apprendre dans chaque matière (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Ils comprennent également les connaissances nécessaires pour maîtriser et utiliser la langue, comme des notions centrales, des méthodes, des modes de pensée, des domaines de connaissance et des formes d'expression. En d'autres termes, ils constituent le fondement de la matière et méritent donc notre attention.

Les *éléments fondamentaux* des langues étrangères se compose de quatre éléments (Utdanningsdirektoratet, 2019e)³⁴:

1. **La communication**
2. **La compétence interculturelle**
3. **Le multilinguisme, plurilinguisme et l'apprentissage des langues**
4. **La langue et la technologie**

Ces *éléments* seront pris en compte dans ce mémoire et analysés en relation avec les jeux vidéo mis en place dans la classe de FLE. Comme cette étude couvre tous les *éléments fondamentaux*, chaque *élément* ne sera pas traité en profondeur, mais plutôt de manière appropriée pour en obtenir un bon aperçu. Il aurait été à la fois intéressant et utile d'analyser un ou deux *éléments* de manière très approfondie, afin de bien comprendre ces concepts. Cependant, comme nous voulons donner des orientations générales aux enseignants et

³³ Fait référence au mot norvégien « Overordnet del ».

³⁴ Ma traduction

examiner le potentiel global des jeux vidéo commerciaux, il semble plus fructueux de se concentrer sur l'ensemble des quatre *éléments*.

Il faut être conscient que même si les *éléments fondamentaux* sont notre domaine d'intérêt au sein de LK20, nous devons les étudier en relation avec les autres parties du programme, car elles sont toutes entremêlées. Par exemple, les objectifs de compétence sont fortement liés aux *éléments fondamentaux*. La Direction de l'éducation a proposé une orientation de soutien par le biais de leur page web, reliant les objectifs aux *éléments fondamentaux* correspondants (Utdanningsdirektoratet, 2019b)³⁵. Nous pouvons voir ici que huit objectifs de compétence différents sont liés à l'*élément* « Communication » et « Langue et technologie » et deux à la « Compétence interculturelle » et « Multilinguisme, plurilinguisme et l'apprentissage des langues ». Même s'il ne s'agit que d'un support, il peut nous indiquer où l'accent est mis par les auteurs. Cependant, les objectifs de compétence sont relativement généraux et ils dépendent de la compréhension et de l'interprétation qu'en fait chaque enseignant. Speitz (2020) désigne cet aspect du LK20 comme un défi, car il donne une grande liberté didactique aux enseignants (p. 43). Cela souligne encore plus l'importance de cette étude. À cet égard, certains enseignants peuvent trouver la transition du LK06 difficile : en explorant le potentiel de nouveaux outils d'enseignement, tels que les jeux vidéo, cette étude peut ainsi aider à remplir la liberté didactique découlant du LK20.

2.9.2.1 Communication

La communication est décrite comme le noyau de la matière et est ainsi considérée comme l'*élément* le plus grand et le plus important dans l'apprentissage des langues étrangères (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Il est également précisé qu'il faut apprendre à utiliser la langue dès le début, dans différentes situations de communication, avec et sans moyens de secours (Utdanningsdirektoratet, 2019c). L'accent mis sur la communication dans LK20 montre un intérêt accru envers les aspects communicatifs. Il s'agit alors essentiellement de comprendre et d'être compris. Depuis la mise en œuvre du LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006), les aspects communicatifs des langues sont privilégiés, mais comme les textes officiels nous l'indiquent, cette tendance est encore plus accentuée par LK20. Ce nouveau programme scolaire vise, entre autres, à promouvoir les aspects significatifs et authentiques de la

³⁵ Pour en savoir plus, voir : <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=nob&TilknyttedeKompetansemaal=true>

communication dans la langue étrangère, en conformité avec le paradigme actuel de la compétence communicative (Bjørke & Grønn, 2020b, p. 87).

Aujourd'hui, il existe une tendance à parler de l'enseignement des langues par les tâches³⁶, plutôt de l'approche communicative (Littlewood, 2013, p. 3). Cependant, Littlewood souligne que « ce n'est pas tant un changement de direction qu'une continuation dans la même direction » (pp. 3-4) et suggère que « [l'enseignement des langues par les tâches] est mieux compris, non pas comme un nouveau départ mais comme un développement dans l'approche communicative » (p. 4). L'approche communicative est ainsi comprise comme un terme général désignant « les approches qui visent à développer la compétence communicative par le biais d'expériences d'apprentissage personnellement significatives » (Littlewood, 2013, p. 3)³⁷. Cela semble également être en accord avec les désirs des auteurs de LK20. Nous allons aborder plus en détail dans la partie suivante les sous-catégories qui englobe la communication, afin de mieux connaître cet *élément fondamental* de LK20.

Les sous-catégories qui constituent la communication dans LK20 sont **la compréhension écrite et l'expression écrites, la compréhension orale et l'expression orales** ainsi que **l'interaction spontanée** (Speitz, 2020, p. 42). Toutes ces sous-catégories de la communication sont importantes pour bien équiper l'élève avec les compétences communicatives nécessaires, et seront dans ce qui suit abordées plus en détail.

La compréhension écrite est considérée dans LK20 et LK06³⁸ comme une aptitude de base, et il est donc évident que l'on doit développer ces compétences dans une langue étrangère. Bjørke et Grønn (2020a, p. 142), abordent ce thème en indiquant que la lecture de différents textes constitue, pour beaucoup d'élèves, l'exposition la plus importante à la langue étrangère. Cela peut être lié au fait que dans les écoles norvégiennes, l'accès à la langue parlée authentique est limité. Par conséquent, l'utilisation de différents textes peut constituer un moyen plus facile pour entrer en contact direct avec la langue. Les professeurs de langues doivent y être attentifs lorsqu'ils travaillent la compréhension écrite, afin de pouvoir présenter une grande variété de textes pour en nuancer le contenu, par exemple en présentant des textes formels et informels pour identifier les différences dans la langue écrite.

³⁶ Originellement appelé « Task based language teaching » en anglais.

³⁷ Les citations de Littlewood sont mes propres traductions

³⁸ Concernant LK20, voir : <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?kode=fsp01-02&lang=nob>, Concernant LK06, voir : https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

Il faut également être conscient des implications de la compréhension écrite dans une langue étrangère. Koda (2007, p. 1) précise que la compréhension écrite dans une autre langue est « inter-linguistique »³⁹ et donc plus complexe. Cela signifie que l'on est confronté à plusieurs langues qui interagissent et ont des exigences diverses. Quand les élèves norvégiens apprennent le français, ils ont déjà des compétences linguistiques en norvégiens et anglais. Si l'enseignant est conscient de cet aspect cognitif de la compréhension écrite, il peut activer des connaissances antérieures en mettant en évidence des similitudes et des différences entre les langues, ce qui en fin de compte, va rendre la compréhension écrite plus facile.

L'expression écrite est, tout comme la compréhension écrite, une aptitude de base et un élément de la communication centrale qu'il faut développer. L'expression écrite est un outil pratique dans le processus d'apprendre une nouvelle langue et donne aux élèves la possibilité de s'exprimer dans différentes manières textuelles. Ils peuvent, à travers l'expression écrite, s'exprimer de manière formelle et informelle sur les réseaux sociaux, par courrier postal ou électronique et rédiger des textes relatifs à la matière, par exemple. En outre, comme l'un des principaux objectifs du LK20 est de donner aux élèves la possibilité de s'engager dans la société mondialisée (Lund & Villanueva, 2020, p. 122), l'expression écrite devient centrale pour atteindre ce but. L'un des objectifs de compétence liée à la communication et l'expression écrite se trouve sur le site web de la direction de l'Éducation. Ici, il s'agit de : « rédiger différents types de textes sur des sujets personnels et en rapport avec des matières pertinents, et exprimer et justifier ses propres opinions, avec ou sans aide » (Utdanningsdirektoratet, 2019e)⁴⁰. Les types de textes rédigés par les élèves et la partie de la matière que l'enseignant juge pertinent dépendent de la manière dont ces derniers les interprètent.

La compréhension et l'expression orales font partie de la compétence orale, l'une des aptitudes de base aux côtés de la compréhension et l'expression écrites et des aptitudes numériques. Dans LK20, il est écrit que : « les compétences orales dans une langue étrangère consistent à créer du sens par la compréhension orale, l'expression orale et la conversation dans différentes situations de communication. »⁴¹ (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Dans la

³⁹ Le terme utilisé par Koda est « Crosslinguistic ».

⁴⁰ Cet objectif de compétence est lié au niveau II. Pour voir la formulation originale, consultez : <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=nob&TilknyttedeKompetansemaal=true>

⁴¹ Ma traduction

communication orale, la compréhension orale joue un rôle important afin d'interagir dans une interaction spontanée, tant pour comprendre que pour produire un contenu oral. Par conséquent, l'enseignant doit promouvoir des activités qui favorisent la compréhension orale de la langue cible, afin de prendre part à la communication. Rost (2011, pp. 161-162) donne dans son livre, *Teaching and researching : listening*, une série d'aspects importants dans le développement de cette compétence. Par exemple, il met en évidence l'importance de l'exposition à une gamme de genres de langage afin que l'on puisse identifier différentes caractéristiques dans différents types de situations de communication. De plus, il souligne l'importance d'écouter des segments de la langue ciblée qui sont pertinents pour les élèves, afin qu'ils puissent prendre part à une interaction significative.

Quant à **l'expression orale**, et surtout en ce qui concerne **l'interaction spontanée**, nous allons voir qu'il y a un certain défaut dans la mise en œuvre de ce type d'enseignement communicatif chez les enseignants des langues étrangères en Norvège aujourd'hui. Heimark (2013) nous montre qu'il existe un écart entre ce que les enseignants de FLE pensent mettre en œuvre lorsqu'ils enseignent la compétence orale et ce qu'ils enseignent réellement. Elle explique que les enseignants ont des difficultés à faire varier les modes de communication en classe et surtout à intégrer l'interaction spontanée dans l'enseignement (2013, pp. 199-200). L'accent est plutôt mis sur la production orale écrite et préparée à l'avance, comme les dialogues ou les façons de répéter les structures grammaticales à intérioriser. Ce décalage indésirable entre les principes théoriques actuels de l'approche communicative et les pratiques d'enseignement des enseignants, ne reflète pas les intentions du LK20 et montre un besoin d'équilibre.

Vilà (2018) nous montre également ce déséquilibre parmi les professeurs d'espagnol lors de l'enseignement de la compétence communicative. Ses résultats montrent un écart entre les intentions du LK06 et l'enseignement observé. Dans cette étude il constate, en se référant au continuum de Littlewood (2004), que ce sont les activités axées sur la forme qui sont prédominantes (Vilà, 2018, pp. 16-18). La figure 2.2 montre quelques activités au sein de l'approche communicative présentées par Littlewood, qui s'étendent des activités axées sur la forme, telles que la substitution non contextualisée et les exercices de grammaire, aux activités axées sur le sens, comme la communication authentique par la résolution de problèmes. C'est notamment sur le côté gauche du continuum que se trouve la plupart des

activités d'enseignement communicatifs, ce qui correspond aux constatations faites par Heimark (2013).

Figure 2.2 (Littlewood, 2004, p. 322)

Focus on forms		←	→	Focus on meaning	
Non-communicative learning	Pre-communicative language practice	Communicative language practice	Structured communication	Authentic communication	
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, 'discovery' and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. 'question-and-answer' practice	Practising pre-taught language in a context where it communicates new information, e.g. information-gap activities or 'personalized' questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learnt language, but with some unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion	
'Exercises'	←	(Ellis)	→	'Tasks'	
'Enabling tasks'	←	(Estaire and Zanon)	→	'Communicative tasks'	

L'accent excessive sur la forme que l'on trouve chez les enseignants des langues étrangère ne correspond pas aux consignes de LK20. Cela demande une attention accrue lors de l'enseignement des langues, qui s'oriente vers le côté droit du continuum. De cette manière, les enseignants peuvent fournir aux élèves des activités de communication qui sont engageantes et pleines de sens, ainsi que situées dans des situations de communication authentiques. Par conséquent, nous aurons un meilleur équilibre entre la forme et le sens, et nous atteindrons mieux les objectifs fixés par LK20. En même temps, cela peut être très difficile à obtenir car, comme le souligne Vilà (Vilà, 2018, p. 5), les réformes des programmes scolaires ne signifient pas forcément une amélioration de la qualité de l'éducation, en particulier pour ce qui concerne la compétence communicative dans l'apprentissage des langues. Le fait que le LK20 soit davantage axé sur la communication, ne suffit donc pas à changer la pratique des enseignants. Néanmoins, il est à espérer que les professeurs de langues étrangères trouveront, à l'aide de ce mémoire, des moyens d'enseigner la compétence communicative en favorisant le paradigme didactique actuel et les désirs des auteurs du LK20.

2.9.2.2 Compétence interculturelle

La compétence interculturelle (CI) est le deuxième *élément fondamental* et peut être abordée de plusieurs manières différentes. De manière générale, elle peut être définie comme « la

capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations harmonieuses et appropriées dans des contextes culturels divers » (Kiyitsioglou-Vlachou, 2009, p. 190). En d'autres termes, elle est étroitement liée à la communication, mais avec en plus l'élément d'être conscient de l'altérité. Pour communiquer de manière adéquate, il faut donc avoir des connaissances sur d'autres cultures que la sienne. C'est également ce qui ressort du LK20, où la CI est considérée comme un moyen d'avoir de nouvelles perspectives sur le monde et sur nous-mêmes par la connaissance et la découverte d'autres langues, cultures, modes de vie et de pensée. Il est écrit que : « la compétence interculturelle implique de développer la curiosité, la connaissance et la compréhension de la diversité culturelle et linguistique, tant locale que mondiale, afin d'interagir avec les autres. »⁴² (Utdanningsdirektoratet, 2019d).

Cependant, la CI peut sembler floue et difficile à appréhender, car elle comporte de nombreux aspects vastes. De plus, les objectifs de compétences liés à la CI sont décrits de façon générale. Pour prendre un exemple, les élèves doivent être capable « d'explorer la diversité, les conditions sociales, les événements historiques dans les domaines de la langue cible et les voir en relation avec ses propres origines »⁴³ (Utdanningsdirektoratet, 2019e). En outre, LK20 ne donne pas de directives concrètes sur la manière de travailler avec cette compétence. À cet égard, plusieurs modèles ont été développés afin de déterminer les qualités que doit posséder le locuteur interculturel. Dypedahl (2020, p. 211) précise que des modèles illustrant la CI peuvent être utiles pour l'enseignant afin d'éviter que la notion ne devienne trop vague. De plus, ils peuvent aider l'enseignant à identifier des composants de IC, et ainsi servir de guide dans l'enseignement. Byram (1997, p. 34) propose un tel modèle, largement reconnu et utilisé à des fins éducatives, notamment dans l'enseignement des langues étrangères. Une raison importante à cela, d'après Hoff, est qu'il a été développé en relation avec le projet du Conseil de l'Europe sur la construction du CECRL (Hoff, 2020, p. 56). Dans ce modèle, Byram expose ce qu'il considère comme les qualités d'un locuteur interculturel compétent à travers différents « **savoirs** » :

Savoir : connaissance de soi et de l'autre ; de l'interaction ; de l'individu et de la société.

Savoir être : attitudes ; relativisation de soi, valorisation de l'autre.

Savoir comprendre : capacités d'interprétation et de mise en relation.

⁴² Ma traduction

⁴³ Ma traduction de l'objectif de compétence lié au niveau II.

Savoir apprendre/faire : compétences de découverte et/ou d'interaction.

Savoir s'engager : éducation politique, conscience culturelle critique (Hoff, 2020, p. 56)⁴⁴.

Le premier composant du modèle est le **savoir** et fait référence à la connaissance. Byram parle de ce savoir comme étant « des groupes sociaux et de leurs produits et pratiques dans son propre pays et dans celui de son interlocuteur, ainsi que des processus généraux d'interaction sociétale et individuelle »⁴⁵ (Byram, 1997, p. 51).

Ensuite, le composant **savoir être** concerne des attitudes : Byram souligne la nécessité d'être curieux et ouvert aux autres. Il faut être prêt à changer ses propres idées préconçues et être capable de faire preuve de sensibilité, de tolérance, d'empathie et de respect dans les interactions interculturelles (pp. 34-35).

Quant au **savoir comprendre**, Byram le décrit comme la capacité d'identifier et d'interpréter les relations entre les documents de différents pays (p. 37). Ce composant dépend de nos connaissances préalables, afin de pouvoir les mettre en relation avec de nouvelles informations.

Ensuite, le **savoir apprendre/faire** est un composant de l'interaction et de la découverte. Plus précisément, il s'agit de la capacité d'acquérir « de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles et la capacité d'exploiter des connaissances, des attitudes et des compétences sous les contraintes de la communication et de l'interaction en temps réel »⁴⁶ (p. 52).

Enfin, nous avons le **savoir s'engager** qui, en bref, concerne la capacité à remettre en question ses propres modes de compréhension. Il s'agit d'évaluer ses « propres perspectives, pratiques et produits »⁴⁷ par rapport à d'autres cultures et pays (p. 53).

Comme mis en lumière à travers ce modèle de Byram, la définition ci-dessus ainsi que ce qui ressort du LK20, il y a de nombreux aspects importants de la CI qui seront favorables chez l'apprenant. En outre, dans un monde de plus en plus globalisé où la polarisation politique, la xénophobie et l'extrémisme augmentent (Hoff, 2020, p. 60), la capacité des enseignants à

⁴⁴ Ma traduction

⁴⁵ Ma traduction

⁴⁶ Ma traduction

⁴⁷ Ma traduction

promouvoir la CI est essentielle. De plus, l'enseignement des langues étrangères porte une responsabilité particulière à cet égard. Cela est visible à travers le thème interdisciplinaire « démocratie et citoyenneté », qui se voit attribuer une place particulière dans les langues étrangères (Speitz, 2020, pp. 34-35). Ce thème est fortement lié à la CI, avec des aspects tels que la découverte de nouvelles façons d'interpréter le monde, la création de la curiosité et de l'engagement, et la prévention des préjugés (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Cela peut également être vu en relation avec le composant « savoir s'engager » de Byram. On peut alors constater que l'enseignement des langues étrangères est une matière particulièrement adaptée à la promotion de CI. Par exemple, nous pouvons facilement nous déplacer mentalement dans d'autres situations de communication afin de voir et de discuter de nouvelles perspectives sur le monde. C'est un aspect que nous ne voyons pas clairement dans le modèle de Byram, et qui fait partie des critiques qui lui sont adressées. Hoff (2020, p. 62) explique que ce modèle présuppose un type de mobilité physique, où une attention particulière est portée à l'interaction en temps réel et en face à face. Cependant, dans cette étude, nous reconnaissons la multitude de façons dont les élèves peuvent faire l'expérience de la CI.

Avec cette compréhension de la CI, nous ne considérons pas qu'elle se limite à une interaction en face à face, mais qu'elle peut également être mise en lumière par le biais du texte et de la compréhension écrite, par exemple. Hoff (2020, p. 63) explique que le modèle de Byram n'inclut pas la compréhension de textes écrits comme une forme de communication interculturelle à part entière, qui pourrait pourtant être bénéfique. Elle propose donc « le modèle du lecteur interculturel »⁴⁸, comme une façon de prendre en considération les façons dont la CI peut émerger dans une relation lecteur-texte (pp. 63-64). Ce modèle montre la façon dont l'interprétation d'un texte en langue étrangère fonctionne sur trois niveaux de communication interdépendants. Le modèle prend en considération l'engagement du lecteur interculturel avec les multiples voix du texte (niveau 1), des autres lecteurs (niveau 2) et des autres textes (niveau 3). En classe, les élèves peuvent donc faire l'expérience de la communication interculturelle à travers l'acte cognitif et émotionnel de la compréhension écrite (niveau 1), en explorant différents points de vue du texte avec leurs camarades de classe (niveau 2) et en les étudiant en relation avec d'autres textes (niveau 3).

⁴⁸ Originellement appelé « The Model of the Intercultural Reader »

Un dernier élément qui mérite d'être mentionné est le fait qu'il peut être difficile à évaluer, mesurer et observer la CI. Cela est dû à plusieurs facteurs, comme le fait que la CI a une « nature fluide, dynamique et instable »⁴⁹ (Hoff, 2020, p. 67). En outre, la CI est présentée par plusieurs chercheurs comme inséparable de la *Bildung* et des attitudes personnelles profondes : le fait de la mesurer ou de l'évaluer peut donc être contre-productif (pp. 66-67). Par exemple, la CI des élèves peut se révéler sous diverses formes et dans d'autres circonstances que celles prévues par l'enseignant. De plus, les élèves peuvent aussi cacher ou minimiser leurs attitudes ou motivations réelles, afin de faire plaisir à l'enseignant.

Dypedahl (2020, p. 221) suggère cependant qu'il y a plusieurs bonnes raisons d'évaluer la CI, afin de renforcer la conscience des élèves autour de l'apprentissage interculturel. Toutefois, il déclare que cela ne devrait se faire dans l'objectif de fixer une note, mais plutôt dans le but pour l'enseignant d'avoir un retour d'information et de savoir comment adapter son enseignement. Cet élément est particulièrement important pour cette étude, afin que nous puissions nous faire une idée de la façon dont la CI se révèle lorsque l'on joue à des jeux vidéo. En même temps, nous devons être conscients du fait qu'il est difficile d'évaluer une telle compétence, et d'avoir ainsi une distance critique par rapport à nos données sur ce sujet. Cela étant dit, dans cette étude, l'objectif principal sera de trouver des moyens de promouvoir la CI plutôt que de la mesurer ou évaluer.

2.9.2.3 Multilinguisme, plurilinguisme et apprentissage des langues

L'*élément fondamental*, le multilinguisme, plurilinguisme et l'apprentissage des langues, est un *élément* intéressant et important du LK20. Il met en avant un aspect de l'apprentissage et de l'enseignement des langues qui n'a pas reçu autant d'attention dans LK06, à savoir la diversité linguistique. Cette diversité peut être expliquée à travers deux concepts : le « multilinguisme » et le « plurilinguisme »⁵⁰. Ces notions sont définies par le Conseil de l'Europe (2007, p. 8) comme suit :

- Le « multilinguisme » renvoie à la présence dans une zone géographique déterminée – qu'elle soit limitée ou étendue – de plus d'une « variété de langues » (c'est-à-dire le mode d'expression d'un groupe social) reconnue officiellement ou non comme langue ; dans une telle zone géographique, certains individus peuvent être monolingues et ne parler que leur propre variété de langue ;

⁴⁹ Ma traduction

⁵⁰ Ces deux mots recouvrent la notion norvégienne de « flerspårklighet ».

- Le « plurilinguisme » envisage les langues non comme des objets mais du point de vue de ceux qui les parlent. Il renvoie au répertoire des variétés de langues que de nombreux individus utilisent et, en conséquence, est le contraire du monolinguisme ; il comprend la variété de langue appelée « langue maternelle » ou « première langue » et toute autre langue ou variété de langue quel que soit leur nombre. Ainsi, dans des aires géographiques multilingues, certains locuteurs sont monolingues et d'autres plurilingues.

Suivant ces définitions, on peut constater qu'il y a bien du multilinguisme et du plurilinguisme dans l'éducation scolaire en Norvège. Dans notre monde globalisé, avec les possibilités de déménagement et de mobilité hors et à l'intérieur des pays, il existe de nombreuses langues et variantes d'une même langue utilisées au sein des écoles norvégiennes aujourd'hui. Il en est de même pour le plurilinguisme individuel des élèves. Selon la définition du Conseil de l'Europe, tous les élèves norvégiens sont plurilingues. Comme précisé auparavant dans ce texte, les élèves norvégiens ont déjà des compétences linguistiques en anglais et norvégiens quand ils apprennent le français. De plus, dans la matière « norvégienne », les élèves doivent se familiariser avec les nombreux dialectes du pays, apprendre les deux langues écrites, *Bokmål* et *Nynorsk*, ainsi qu'écouter des textes en danois et en suédois (Haukås & Speitz, 2020, p. 51). La question qui se pose alors est : comment l'enseignant peut-il sensibiliser les élèves à leur répertoire linguistique dans l'apprentissage des langues ? Cette question est pertinente puisque, comme nous le verrons plus loin, le plurilinguisme présente de nombreux aspects positifs dans l'apprentissage des langues.

Le fait d'être plurilingue peut potentiellement apporter de grands avantages. Par exemple, lors de tests cognitifs, les individus plurilingues surpassent leurs pairs monolingues. Ceci a été démontré par des recherches psychologiques et neurologiques, selon lesquelles « les plurilingues ont un répertoire *unique*, interdépendant, dans lequel ils combinent leurs compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 28). En outre, Bialystok et Barac (2012) précisent dans leur étude que les plurilingues surpassent les monolingues dans les tâches de contrôle exécutif. Haukås et Speitz (2020) font également référence à plusieurs aspects positifs du plurilinguisme. Par exemple, ils mentionnent que les plurilingues sont plus créatifs et flexibles, et ont une meilleure mémoire sémantique et épisodique (p. 52). Encore plus intéressant dans le contexte de cette étude, il s'avère que les plurilingues ont une conscience linguistique plus développée et sont davantage capables de choisir des stratégies d'apprentissage adéquates dans l'apprentissage des langues. (p. 53) Tous ces éléments sont importants pour l'enseignant, afin qu'il puisse

aider les élèves à s'appuyer sur leurs connaissances antérieures lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Les avantages de cette diversité linguistique sont également abordés dans le LK20. C'est pourtant avant tout le concept de plurilinguisme qui est accentué ici, et donc ce qui retiendra le plus notre attention. Cependant des aspects intéressants de multilinguisme qui sont pertinentes pour notre contexte seront également mis en avant. Dans LK20, il est écrit que : « La connaissance de la langue et l'exploration de son propre apprentissage permettent aux élèves de mieux apprendre et comprendre la langue dans une perspective à vie. »⁵¹ (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Plus loin, on peut lire que : « À mesure que les élèves transmettent des compétences linguistiques et des expériences d'apprentissage d'autres langues qu'ils connaissent et avec lesquelles ils sont familiers, l'apprentissage devient plus efficace et plus significatif. »⁵² (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Pour que les élèves atteignent cet objectif, il est clair que l'enseignant doit jouer un rôle important. Lors de l'apprentissage du français, l'enseignant doit être conscient du répertoire linguistique de la classe et faire place à l'exploration individuelle et collective de ce répertoire.

2.9.2.4 Métacognition et l'apprentissage d'une langue étrangère

La capacité des élèves à utiliser leurs expériences antérieures dans l'apprentissage d'une langue est également soulignée dans l'un des objectifs de compétence liés à cet *élément fondamental* du LK20. Il est écrit que l'élève doit être capable d'« utiliser des stratégies d'apprentissage et de communication pertinentes, des ressources numériques et des expériences d'apprentissage de langues antérieures dans le processus d'apprentissage »⁵³ (Utdanningsdirektoratet, 2019e). En d'autres termes, ce paragraphe de LK20 implique une capacité métacognitive chez les élèves. La métacognition peut être définie comme la capacité des élèves à « réfléchir à l'objectif de ce qu'ils apprennent, à ce qu'ils ont appris et à la manière dont ils apprennent. » (NOU 2015:8)⁵⁴. C'est une capacité importante dans l'apprentissage des langues et dans le développement du plurilinguisme. En effet, elle aide les élèves à tirer parti des connaissances qu'ils ont déjà acquises et à réfléchir à leurs forces et leurs faiblesses linguistiques. De plus, les recherches montrent que ceux qui sont

⁵¹ Ma traduction

⁵² Ma traduction

⁵³ Ma traduction

⁵⁴ Ma traduction

métacognitivement actifs peuvent mieux évaluer leur propre apprentissage et ainsi utiliser des stratégies d'apprentissage adaptées pour résoudre une tâche (Haukås, 2020, p. 69).

À la lumière de ce qui est discuté ci-dessus, il est clair que la métacognition est favorable lorsque l'on travaille avec le plurilinguisme et le multilinguisme. Haukås et Speitz (2020) illustrent cela avec un exemple pour faire travailler les élèves avec leur compétences métacognitives, tout en prenant en compte le plurilinguisme individuel. Avec l'utilisation de textes parallèles et un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage, par exemple, on peut mettre l'accent sur la réflexion autour des similitudes et des différences entre les langues (p. 59). De cette façon, les élèves peuvent explorer et prendre conscience des différentes structures et particularités linguistiques.

On peut également promouvoir le plurilinguisme et la métacognition en recourant à un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage. Haukås (2020, pp. 74-76) développe un modèle comportant quatre éléments : 1. *Sensibilisation*, 2. *Présentation et modélisation*, 3. *Test* et 4. *Évaluation*. En bref, ce modèle permet aux élèves de faire eux-mêmes l'expérience de différentes stratégies. Il s'agit de prendre conscience des stratégies qu'ils connaissent et des raisons de les utiliser (1), de leur donner des exemples concrets et de les présenter (2), et enfin, de laisser les élèves essayer les stratégies (3) avant de réfléchir ensemble à la mesure dans laquelle elles sont utiles à l'apprentissage des langues (4).

À la lumière de ces éléments, nous pouvons constater qu'il y a un lien fort entre la métacognition et l'apprentissage des langues. Par conséquent, il y a aussi une grande responsabilité chez l'enseignant. Si l'enseignant privilégie un type d'enseignement qui donne la possibilité de renforcer la capacité métacognitive, les élèves peuvent potentiellement devenir de meilleurs apprenants en langues. De cette façon, les élèves peuvent tirer profit de leur répertoire linguistique et ainsi apprendre à choisir les meilleures stratégies d'apprentissage. Quel que soit l'approche, la compétence didactique de l'enseignant reste cruciale.

2.9.2.5 Langue et technologie

Comme discuté auparavant dans la section 2.8.3, les écoles portent une attention accrue à l'utilisation de la technologie numérique dans l'éducation. Cette attention est aussi visible dans les programmes scolaires LK06 et LK20. Ces deux programmes scolaires ont pour objectif que les élèves acquièrent des compétences numériques dans toutes les matières, y

compris les langues étrangères. En outre, plusieurs objectifs de compétences dans l'enseignement des langues étrangères sont liées à l'utilisation de la technologie et des outils numériques (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2019d)⁵⁵. Cet objectif s'est renforcé dans LK20, considérant le fait que les auteurs du nouveau programme scolaire ont consacré l'un des quatre *éléments fondamentaux* à la langue et la technologie (Utdanningsdirektoratet, 2019e).

Cet *élément fondamental* reflète à bien des égards les autres *éléments* abordés auparavant, mais en incluant en plus l'aspect technologique. Cela devient évident si nous examinons les 8 objectifs de compétence qui y sont liés. 5 d'entre eux, sont également mentionnés dans *l'élément fondamental* « communication », et les trois restants sont liés à la « communication », au « multilinguisme, plurilinguisme et à l'apprentissage des langues » ainsi qu'à la « compétence interculturelle » (Utdanningsdirektoratet, 2019e).⁵⁶ En outre, les informations communiquées par ministère de l'Éducation renforcent ce point de vue (2019c). Les auteurs reprennent des aspects des autres *éléments fondamentaux* lors de la présentation de l'*élément* « Langue et technologie ». Il y est expliqué que, avec cet *élément fondamental*, les auteurs ont choisi de souligner l'importance de l'utilisation de la technologie et des expériences d'apprentissage de langues antérieures dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (2019c). Plus loin, il est affirmé que : « lorsque les élèves explorent et utilisent la technologie linguistique et les nouveaux médias pertinents pour la matière, ils obtiennent de meilleures possibilités d'apprentissage créatif et critique »⁵⁷ (2019c). De plus, les auteurs précisent que l'élève a également la possibilité d'utiliser et de développer ses « compétences communicatives et interculturelles »⁵⁸ (2019c). À cet égard, on considère que la technologie numérique est utilisée dans toutes les parties de l'apprentissage d'une langue étrangère et ainsi entremêlée avec les autres *éléments fondamentaux*.

Speitz mentionne que les aptitudes numériques étaient plutôt absentes dans les réformes scolaires précédentes, comme dans L97 par exemple (2020, p. 35). Cependant, aujourd'hui, avec LK06 et LK20, le numérique est considéré comme une aptitude de base, qui est censée être développée dans toutes les matières. Drange s'est beaucoup concentré sur la manière de

⁵⁵ Concernant LK20, voir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?kode=fsp01-02&lang=nob>,

Concernant K06, voir: https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

⁵⁶ Pour en savoir plus, voir: <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=nob&TilknyttedeKompetansemaal=true>

⁵⁷ Ma traduction

⁵⁸ Ma traduction

développer cette aptitude dans la classe de langue étrangère (2015, 2020). Elle souligne le rôle de l'enseignant dans ce processus et décrit avec plus de détails ce que le ministère de l'Éducation entend par l'aptitude numérique. Elle fait référence au « Cadre de référence pour l'aptitude de base »⁵⁹ où l'on peut trouver un aperçu des cinq sous-ensembles de compétences liées à l'aptitude numérique, que les élèves doivent développer et dont l'enseignant doit être conscient (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ces sous-ensembles sont :

1. Utiliser et comprendre
2. Trouver et traiter
3. Produire et transformer
4. Communiquer et interagir
5. Exercer un jugement numérique⁶⁰

Utiliser et comprendre est interprété comme la capacité à naviguer dans différentes ressources numériques, telles que les équipements numériques ou les logiciels par exemple (Utdanningsdirektoratet, 2017). Drange (2020) souligne l'importance d'apprendre aux élèves à être critiques vis-à-vis de ces ressources. Des ressources telles que *Google translate*, ou d'autres outils de traduction peuvent donc être un bon point de départ pour montrer comment différentes expressions sont traduites. Ces ressources peuvent ainsi être discuté en classe, afin d'identifier les différentes particularités des langues et de mettre en évidence les forces et faiblesses des outils de traduction.

Trouver et traiter désigne la capacité à rechercher des informations et à utiliser les sources numériques de manière critique (Utdanningsdirektoratet, 2017). Selon Drange (2020), cette aptitude doit être étudiée en relation avec les stratégies de lecture, car l'information numérique est souvent multimodale (pp. 257-258). Les élèves doivent donc apprendre à décoder les informations nécessaires. En formant cette compétence, l'élève pourra plus facilement comprendre de nouveaux textes authentiques, où il y a souvent beaucoup de mots inconnus.

Produire et transformer consiste à laisser les élèves être créatifs en élaborant des produits numériques, tels que des podcasts, des affiches digitales ou autres, à travers l'utilisation de

⁵⁹ Appelé «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» en norvégien. Pour en savoir plus, voir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>

⁶⁰ Ma traduction, pour voir la formulation originale de ces sous-ensembles, consultez le lien ci-dessus.

ressources numériques (Utdanningsdirektoratet, 2017). En plus de l'apprentissage des langues, la création de quelque chose, par soi-même ou en groupe, favorisera potentiellement l'autonomie de l'apprenant et le sentiment d'accomplissement personnel.

Communiquer et interagir concerne l'utilisation des ressources numériques pour la communication et l'interaction (Utdanningsdirektoratet, 2017). Il existe de nombreuses ressources numériques qui offrent des moyens de communiquer avec les autres dans une langue cible. Drange (2020) mentionne plusieurs exemples des ressources pertinentes, comme les réseaux sociaux et *Skype*. Il convient également de mentionner que les jeux vidéo sont un excellent moyen de communiquer avec ses camarades de classe et avec des locuteurs natifs d'une langue donnée. En d'autres termes, le monde numérique offre des moyens de communication et d'interaction nombreux et variés, ce qui fait de la classe de langue étrangère un lieu privilégié pour développer cette compétence.

Exercer un jugement numérique est le dernier sous-ensemble, et il aborde la vigilance en ligne. Les élèves doivent être conscient de la protection de la vie privée et capables de faire preuve d'une réflexion éthique sur leur rôle sur internet et les réseaux sociaux (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Afin que les élèves maîtrisent tous ces sous-ensembles, les enseignants doivent posséder des compétences numériques complètes. Dans le « Cadre de référence pour l'aptitude numérique professionnelle de l'enseignant »⁶¹, on trouve des informations sur ce que cette aptitude implique et sur les compétences attendues de l'enseignant (Utdanningsdirektoratet, 2018). À la lumière de ces éléments, nous pouvons voir l'importance pour les enseignants d'être conscients de ces aspects des programmes scolaires afin de pouvoir suivre le développement des ressources numériques et répondre aux exigences actuelles.

Bien que cela soit très important, les recherches montrent que les ressources numériques ne sont pas assez souvent ni assez profondément ancrées dans les écoles (Drange, 2015). Drange, en se référant à un rapport sur les perspectives technologiques des écoles norvégiennes, affirme que les enseignants sont trop dépendants des manuels scolaires. Par ailleurs, elle

⁶¹ Ma traduction, pour en savoir plus, voir : <https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf>

explique que les professeurs doivent suivre les évolutions technologiques afin d'être innovants et de créer de nouvelles pratiques d'enseignement. Elle affirme également que l'utilisation diversifiée de la technologie dans les classes de langues étrangères peut potentiellement conduire à un changement de paradigme où l'accent n'est plus mis sur les enseignants en tant que communicateurs de l'information, mais sur l'apprentissage (Drange, 2015). Cependant, cela dépend de la capacité de l'enseignant à réorienter sa pratique enseignante. Cette tendance est également défendue par Heimark (2013), qui souligne que l'utilisation des outils numériques dans l'enseignement peut être améliorée et que cela est particulièrement nécessaire lorsqu'il s'agit d'exposer les élèves à des textes authentiques et à la communication dans la langue cible (p. 229).

Un moyen d'introduire des pratiques pédagogiques innovantes qui englobent l'aspect numérique, est le recours aux jeux vidéo. De plus, avec les jeux vidéo, les élèves peuvent facilement être exposés à des textes et à des situations de communication authentiques. Cependant, ils sont rarement mentionnés parmi les moyens dont un enseignant peut changer sa pratique d'enseignement.

Quelle que soit la manière dont on choisit de développer cet *élément fondamental*, le plus important est que l'enseignant se concentre sur la manière d'exploiter au mieux l'environnement technologique dans l'apprentissage des langues. Il faut également garder à l'esprit que les aptitudes numériques des enseignants résultent d'un processus qui dure toute la vie, et qui est dynamique et flexible (Utdanningsdirektoratet, 2018, p. 13).

2.10 Le résultat en vaut-il la peine ?

Jusqu'à présent, ce sont principalement les aspects positifs des jeux vidéo qui ont été mis en valeur. Par exemple, l'augmentation des capacités cognitives, de la coopération et de la motivation, ou l'amélioration des résultats de l'apprentissage des langues, pour n'en citer que quelques-uns. Outre ces aspects positifs des jeux vidéo, il faut également reconnaître leurs défis afin de pouvoir peser le pour et le contre, et ainsi d'évaluer si le résultat en vaut la peine.

L'addiction aux jeux vidéo est un tel défi qu'il faut en discuter et le prendre en compte avant de mettre en place des jeux vidéo dans la classe. L'Organisation mondiale de la santé (2018), a reconnue l'addiction aux jeux vidéo comme une maladie, ce qui montre la prévalence de ce problème. Cependant, la directrice de *Medietilsynet* (2019) met en garde contre la stigmatisation des jeunes qui jouent beaucoup et précise que ce diagnostic doit être utilisé

avec prudence. Elle souligne que cela est dû au fait que de nombreux jeunes utilisent les jeux vidéo comme un loisir, et que cela ne signifie pas forcément qu'il s'agit d'une addiction. De plus, il y a souvent des causes sous-jacentes qui mènent à l'addiction aux jeux vidéo, et celle-ci n'est pas liée aux jeux vidéo en tant que tels, ajoute-t-elle. Dans tous les cas, l'addiction aux jeux vidéo est un défi qui doit être pris au sérieux et dont les enseignants doivent être conscients. Il n'est pas improbable que l'on puisse obtenir des réactions des parents, collègues ou d'autres particuliers à cet égard, et il est donc dans le meilleur intérêt des enseignants d'être bien informés et conscients de ce problème.

En outre, l'implémentation des jeux vidéo dans l'enseignement peut potentiellement prendre beaucoup du temps et d'énergie, surtout si l'on a peu d'expertise préalable sur ce sujet. Un auteur qui aborde ces aspects de l'implémentation d'ELPJ⁶² est Jones (2020) : il fait ressortir les nombreuses conditions préalables, ainsi que les éléments à évaluer lorsque l'on souhaite mettre en œuvre une pratique d'ELPJ. Son texte peut être utilisé comme un modèle pour évaluer, façonner et orienter la future pratique d'ELPJ d'un enseignant. Par exemple, il souligne qu'il ne faut pas croire que les jeux vidéo sont une solution rapide et facile pour faciliter l'apprentissage et l'enseignement des langues (Jones, 2020, p. 5). Selon lui, la mise en œuvre de l'ELPJ devrait plutôt se fonder sur une évaluation précise des avantages par rapport aux coûts. Pour garantir ce résultat, il souligne l'importance de cultiver une habitude de réflexion sur les coûts et les avantages de la pratique d'ELPJ (p. 5). L'un des éléments auquel il faut penser, est le contexte. Pour Jones (2020), cet aspect nécessite une attention et une navigation particulière, car les avantages potentiels de la pratique d'ELPJ peuvent être limités en raison de contraintes contextuelles (pp. 10-11). Par exemple, l'enseignant devra peut-être consacrer beaucoup d'énergie et de temps à justifier sa pratique d'ELPJ auprès de l'administration, des élèves et de ses collègues s'ils sont sceptiques et hésitants à l'égard des méthodes d'apprentissage moins traditionnelles.

En outre, même si l'institution scolaire apporte son soutien, il est probable que l'enseignant rencontre d'autres problèmes, tels que des problèmes technologiques ou économiques. Il peut être difficile de trouver des jeux vidéo qui peuvent être téléchargés sur tous les matériels informatiques que les élèves utilisent. De plus, le pare-feu et d'autres limites du matériel entraîneront dans certains cas des problèmes techniques. C'est pourquoi les écoles qui ont des salles spécifiquement consacrées aux jeux sont avantagées et mieux préparées contre les défis

⁶² Pour plus d'information sur le champ d'ELPJ - Enseignement des langues par le jeu, voir la section 2.7

technologiques et économiques. Les jeux vidéo peuvent souvent être coûteux et si l'enseignant n'obtient pas de soutien financier de l'établissement, le fait d'acquérir les jeux vidéo souhaités peut devenir coûteux et difficile. Une solution peut être de contacter directement les développeurs du jeu vidéo qui, dans de nombreux cas, distribuent des codes de licence gratuits à des fins éducatives. Ces aspects montrent la complexité de la mise en œuvre d'une pratique d'ELPJ, et le fait que l'enseignant doit être conscients aux nombreux éléments qu'il faut prendre en compte pour bien réussir une telle pratique d'enseignement.

3. Méthodologie

L'objectif de ce chapitre est de décrire l'approche méthodologique et la conception de recherche utilisées dans cette étude pour répondre à la question de recherche : *Quel est le potentiel des jeux vidéo commerciaux dans la classe de français langue étrangère par rapport aux éléments fondamentaux de la matière, tels qu'ils sont présentés dans LK20 ?*, et les sous-questions présentée dans l'introduction (voir la section 1.1) :

1. Quelles sont les attitudes des élèves vis-à-vis de l'utilisation des jeux vidéo dans l'apprentissage des langues.
2. À quel point sont les *éléments fondamentaux* compatibles avec les jeux vidéo ?
3. Parmi les jeux vidéo utilisés, y en a-t-il un qui fonctionne mieux que l'autre ?

3.1 Choix de l'approche méthodologique et de la conception de l'étude

3.1.1 La recherche quantitative et qualitative

Dans la théorie de la recherche on distingue souvent deux grandes voies, à savoir la recherche quantitative et la recherche qualitative (Creswell, 2014). Ces deux approches peuvent être comprises comme des points différents sur un continuum. La recherche quantitative est souvent menée en posant des questions spécifiques et fermées à un grand nombre de personnes afin d'obtenir des chiffres mesurables (pp. 27-30). On peut ainsi analyser comment une variable en affecte une autre ou trouver des tendances, par exemple. L'analyse des données issues des études quantitatives est généralement sous forme de statistiques collectées à partir d'instruments tels que des questionnaires.

Les études qualitatives, en revanche, ont une approche plus exploratoire (Creswell, 2014, pp. 30-32). Elles visent à obtenir une compréhension d'un phénomène complexe à partir des données collectées, et par conséquent elles sont souvent menées sur un nombre plus restreint de sources. Dans la recherche qualitative, on analyse plutôt des mots que des chiffres afin de décrire le phénomène que nous examinons. Ces données sont souvent collectées lors d'entretiens ou par d'autres moyens qui permettent d'apprendre des faits sur les participants de l'étude.

Creswell (2013) déclare que le choix de l'approche méthodologique dépend, entre autres, de la nature du problème de recherche, des expériences personnelles des chercheurs et du public

visé par l'étude (p. 3). Cette étude étant centrée sur l'enseignement et la manière dont l'enseignant et les élèves peuvent tirer profit de l'utilisation des jeux vidéo, nous devons explorer et essayer de comprendre la complexité que cela implique. À cet égard, l'approche qualitative pourrait sembler la plus pertinente pour aborder ces questions. Cette étude se penchera donc sur cet aspect du continuum, car cette approche nous donne "une compréhension approfondie, complexe et détaillée des significations, des actions, des phénomènes, des attitudes, des intentions et des comportements, tant observables que non observables"⁶³ (Cohen, Manion, Morrison, & Bell, 2018, p. 288). De plus, comme précisé par Robillard (2011, p. 27), le champ de didactique des langues est un domaine de recherche qui, bien plus que d'autres, « ne peut pas ne pas se poser la question du "Comprendre" [...] ». En conséquence, la plus grande partie des données pour cette étude ont été collectées principalement à partir des notes de terrain, de méthodes d'observation participative, d'entretiens, du journal de bord et d'entretiens informels avec des professeurs. Toutefois, j'ai également administré un questionnaire afin d'avoir des données quantitatives pour appuyer les données qualitatives collectées. Comme nous le verrons, ces méthodes de recherches sont propres à la recherche-action. Dans ce type de recherche, tout comme dans les conceptions d'approches mixtes, des données à la fois quantitatives et qualitatives sont utilisées (Creswell, 2014).

3.1.2 Justification de la conception de la recherche-action

Parmi toutes les conceptions de méthode de recherche, la recherche-action est la conception pratique la plus appliquée (Creswell, 2014, p. 608). Cette forme de recherche est menée par des enseignants qui explorent un problème pratique dans le but de trouver une solution à ce problème. C'est exactement ce que cette étude vise à faire, à savoir d'explorer le potentiel des jeux vidéo commerciaux dans la classe du FLE, afin de donner aux enseignants des outils pédagogiques supplémentaires et de répondre aux exigences nationales et internationales. À cet égard, la recherche-action est la conception de recherche utilisée pour cette étude.

Cela nous amène ainsi à la raison pour laquelle des multiples sources de données ont été utilisées dans cette étude. Comme nous l'avons vu, les recherches qualitatives et quantitatives ont ses propres forces et faiblesses et parfois l'utilisation des deux approches de recherche peut être fructueuse. Creswell (2014), déclare que la raison pour mélanger des approches se

⁶³ Ma traduction

fonde sur l'hypothèse que l'utilisation des deux approches, en combinaison, permettra de mieux comprendre un problème de recherche plutôt que l'une ou l'autre approche en soi (p. 565). Ceci est soutenu par des autres chercheurs, comme Cohen et al. (2018, p. 33), qui décrit que l'approche mixte peut donner un aperçu des multiples points de vue sur le phénomène et accroître ainsi l'utilité et la crédibilité des résultats obtenus par triangulation. En outre, les approches mixtes peuvent réduire les biais dans la recherche et fournir une approche pratique de la recherche axée sur les problèmes. Ces aspects sont maintenus par l'approche de la recherche-action. Mills (2013) déclare que: « il est généralement admis dans les milieux de la recherche-action que les chercheurs ne devraient pas s'appuyer sur une seule source de données, d'entretien, d'observation ou d'instrument »⁶⁴ (Mills, 2013, p. 104). Ce ne sera pas non plus le cas de cette étude, qui a bénéficié de la force de la recherche en éducation. Cette force réside dans sa triangulation, en collectant des données de plusieurs façons plutôt que de s'en remettre à une seule.

Selon Catroux (2002), la recherche-action permet à l'enseignant de comprendre ses besoins, tout en restant en contact avec le terrain d'action. De cette façon, l'enseignant peut d'une part établir un processus pour provoquer le changement souhaité dans son domaine de recherche, et d'autre part développer des séances d'enseignement, autant pour sa propre pratique que pour celle d'autres enseignants.

En gardant cela à l'esprit, revenons au cadre théorique (section 2.8.3), où nous avons vu une volonté dans les textes officiels d'introduire des nouvelles pratiques d'enseignement numérique. En même temps, nous avons également constaté un manque de connaissance chez les enseignants à cet égard (section 2.9.2.5), ainsi que des grandes lacunes de recherche dans le champ d'ELPJ (section 2.7), surtout en ce qui concerne la pratique enseignante. En menant une étude de recherche-action qui se concentre sur les jeux vidéo en tant qu'outil d'apprentissage potentiel, nous pouvons faire face à ce problème. En effet, selon Macaire (2007), la recherche-action est particulièrement appropriée pour les études de didactique des langues. Elle écrit que: « De nombreux travaux de type qualitatif utilisent cette forme de recherche pour peu qu'ils concernent les dispositifs éducatifs, au regard des pratiques, et comportent une part importante consacrée au changement » (Macaire, 2007, p. 94). Dans cette optique, la recherche-action est une conception de recherche tout à fait pertinente pour le contexte de cette étude. En agissant ainsi, on peut établir une meilleure connaissance des

⁶⁴ Ma traduction

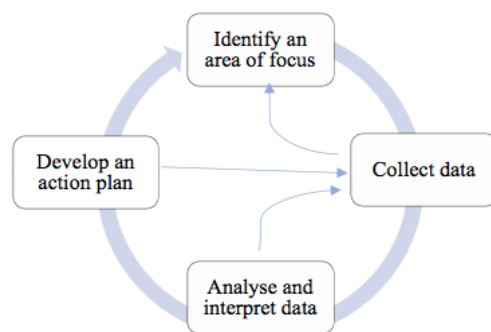
choix didactiques et pédagogiques fait par l'enseignant dans la pratique d'ELPJ. De plus, on peut répondre aux consignes des documents officiels qui ont été abordés dans le ce cadre théorique.

3.1.3 Recherche-action

Il y a plusieurs façons de comprendre la recherche-action. Ulvik comprend la recherche-action comme un moyen de donner le pouvoir à l'enseignant, afin qu'il puisse délivrer aux élèves le meilleur enseignement possible (Ulvik, 2016, p. 24). Nous suivrons cette conception de la recherche-action qui, plus précisément, prend une forme pratique et interprétative (pp. 20-23). Une telle compréhension de la recherche-action signifie que l'on réfléchit continuellement et systématiquement sur notre propre pratique d'enseignement. Par conséquent, nous développons de nouvelles façons de penser et agir en tant que professeurs, ce qui affecte à nouveaux notre professionnalisation individuelle et collective.

Pour y parvenir, plusieurs modèles et lignes directrices ont été fournis aux enseignants au fil des années. Ce qui est typique pour ces modèles, c'est qu'ils sont présentés comme une spirale de cycles de recherche qui est répétitive et suit un schéma identique. (Catroux, 2002; Macaire, 2007; Mills, 2013; Ulvik, 2016). Mills (2013) nous présente une grande variété de ces modèles avant de nous présenter le sien (pp. 18-20). Son modèle s'appuie sur les éléments communs des autres modèles, et s'appelle « la spirale de la recherche-action dialectique »⁶⁵. Il repose sur un processus en quatre étapes, qui fournit aux enseignants un guide pratique sur la façon de procéder dans la recherche.

Figure 3.1 : La spirale de la recherche-action dialectique (Mills, 2013, p. 20).



⁶⁵ Ma traduction

Comme représentée par la figure 3.1, cette spirale consiste à **identifier un domaine d'intérêt, à collecter des données, à analyser et interpréter les données et à élaborer un plan d'action**. Toutes ces étapes ont été activement suivies au cours de cette étude. De cette manière, nous faisons des allers-retours entre la collecte de données et l'objectif d'une part, et la collecte de données et l'analyse et l'interprétation d'autre part. Parmi les nombreux modèles de recherche-action, ce modèle semble être le plus approprié à notre étude car il a été développé spécifiquement dans le contexte de l'enseignement. Ce modèle met l'accent sur la recherche-action pratique, où le développement de la pratique enseignante reste central. Quel que soit le modèle, la spécificité de la recherche-action réside dans sa flexibilité. Catroux (2002) précise que : « il n'y a pas de bonne façon de pratiquer la recherche-action ».

Dans les paragraphes suivants, nous allons développer les deux premières parties de ce modèle, à savoir : l'identification d'un domaine d'intérêt, et la collection des données de cette étude. Quant à l'analyse et l'interprétation des données ainsi que l'élaboration du plan d'action, ces parties seront développées plus en détail dans les chapitres 4 et 5.

3.1.4 Identification d'un domaine d'intérêt

Au début du processus de recherche-action, il faut se faire une idée générale de ce qui sera le domaine d'intérêt (Mills, 2013, p. 43). Ce domaine d'intérêt est normalement le résultat de l'identification d'un problème, ce qui, selon Catroux (2002), peut se produire de plusieurs façons lorsque la réflexion et l'observation se combinent. Par exemple, il peut résulter de l'observation de sa propre pratique, de celle des autres, d'une conversation, d'une question d'un élève ou même de la lecture d'un ouvrage. Lors de la recherche du domaine d'intérêt, il y a certains critères importants à garder à l'esprit (Mills, 2013, p. 43). Il doit impliquer à la fois l'enseignement et l'apprentissage, et doit se concentrer sur notre propre pratique. Celui-ci doit également se situer dans notre sphère de contrôle et constituer quelque chose qui nous passionne et que nous aimerions changer ou améliorer.

L'identification du domaine d'intérêt constitue la prémisse de cette action de recherche ; elle résulte d'observations et de réflexions faites au cours des dernières années en tant que futur professeur de langues étrangères. Lors de précédents stages, les enseignants ont partagé leur frustration face au manque de motivation des élèves pour apprendre le français. En parallèle, les élèves ont exprimé le souhait de recevoir un enseignement plus varié. De plus, j'ai observé une utilisation des outils numériques dans l'enseignement du FLE, qui ne

correspondait pas à ce qui est indiqué dans les textes officiels (voir les sections 2.9.2.5 et 2.8.3). Selon mes observations, les outils numériques sont plutôt utilisés pour distribuer des tâches et des informations, ainsi que comme supports alternatifs de soutiens dans l'enseignement des langues. Les outils numériques ne sont pas utilisés activement, ni de manière innovante, pour promouvoir l'apprentissage des langues et mettre en évidence les *éléments fondamentaux* des programmes scolaires. Cela a lancé le processus de réflexion sur la façon dont je pourrais, en tant que futur enseignant, aborder ce problème. Par conséquent, j'ai considéré les jeux vidéo comme un moyen à la fois de mettre en place une nouvelle méthode d'enseignement pour les élèves, et de répondre à la demande croissante d'utilisation des outils numériques. J'espère, que cela rendra l'enseignement des langues étrangères plus varié et plus intéressant, mais également plus amusant et plus motivant.

3.1.5 Collecte de données

À la suite de l'identification du domaine d'intérêt, la réflexion permet de déterminer un plan d'action (Catroux, 2002). Celui-ci exige d'adhérer à une méthodologie de recherche préalablement existante, ainsi que d'utiliser des outils pour collecter des données.

Même s'il existe un large consensus sur le fait que la recherche-action est plutôt qualitative, on tire souvent parti de sa capacité à collecter aussi des données quantitatives (Catroux, 2002; Macaire, 2007). Catroux (2002) précise que la recherche-action favorise l'utilisation de données qualitatives parce qu'elle permet une plus grande réactivité et flexibilité à la situation. Cependant, elle souligne également qu'il peut s'avérer utile d'utiliser des mesures quantitatives à cause du caractère spécifique de la recherche-action. Selon Catroux, les mesures quantitatives « sont à même de garantir l'évaluation rigoureuse et scientifique des résultats » (Catroux, 2002). À la lumière de ces aspects, plusieurs outils de collecte de données qualitatives ont été utilisés dans cette étude. Les données quantitatives du questionnaire servent de support supplémentaire pour établir des références croisées et pour obtenir une triangulation avec les autres données. Dans la partie suivante, nous allons examiner de plus près la deuxième étape de la recherche-action, à savoir la collecte de données. Elle sera présentée de façon chronologique, suivant sa réalisation. Dans un premier temps, je présenterai donc le matériel d'enseignement et décrirai les cours suivis avec les élèves, puis dans un second temps, j'expliquerai le contexte institutionnel et les instruments de recherche utilisés pour cette étude.

3.2 Choix des jeux vidéo

Les deux jeux vidéo choisis pour cette étude sont *A Normal Lost Phone* (ANLP) et *Keep Talking And Nobody Explodes* (KTNE). Comme étudié dans le chapitre précédent, les jeux commerciaux présentent un inconvénient lorsqu'il s'agit de les relier au contenu d'apprentissage des programmes scolaires (voir la section 2.5.3). À cet égard, nous avons constaté l'importance d'être particulièrement vigilant en ce qui concerne l'implémentation des jeux vidéo commerciaux. Ces jeux ont ainsi été choisis parce qu'ils ont facilité des activités d'apprentissage simples, correspondant au niveau de langue des élèves, et qu'ils étaient disponibles en français. En outre, étant très différents l'un de l'autre, ils peuvent de cette manière mettre en évidence plusieurs aspects intéressants d'ELPJ, ainsi que différents *éléments fondamentaux* de LK20.

3.2.1 A Normal Lost Phone

ANLP est un jeu qui consiste à explorer le téléphone d'un inconnu que le joueur a trouvé. Le jeu prend la forme d'une investigation narrative, où il faut explorer les messages, les images et les applications du téléphone, afin de connaître son ancien propriétaire. Grâce à ce téléphone, nous découvrons peu à peu la vie de Sam, de ses amis, de sa famille et de ses autres relations, jusqu'au soir de ses 18 ans où il disparaît mystérieusement. Les élèves l'ont joué sur leurs propres téléphones portables afin de pouvoir vivre pleinement l'expérience du jeu. Après avoir contacté les développeurs du jeu, ils ont mis à ma disposition des codes de licence qui m'ont permis de faciliter son utilisation en classe. L'intérêt de ce jeu vidéo réside avant tout dans le fait qu'il promeut la discussion autour des aspects interculturels en classe. En abordant des questions d'identité ainsi que des problèmes relationnels, il favorise la discussion autour des sujets interculturels. De plus ANLP permet une réflexion et une exploration des particularités linguistiques grâce aux nombreux genres textuels présents dans le jeu. Il est également intéressant de voir comment les élèves doivent utiliser de bonnes stratégies de lecture afin de trouver les informations pertinentes pour accéder aux mots de passe des applications du téléphone.

3.2.2 Keep Talking And Nobody Explodes

D'autre part, KTNE est un jeu où les élèves doivent communiquer entre eux afin de désamorcer une bombe dans un délai de 5 minutes. Un (ou plusieurs) élève(s) dispose(nt) d'un manuel d'instruction qui contient les informations nécessaires pour savoir, entre autres,

quels fils couper et sur quels symboles il faut appuyer. Le ou les autre(s) élève(s) doit(vent) suivre les instructions données. Les élèves avec le manuel, ne peuvent pas regarder l'écran des élèves avec la bombe, et vice versa. Si le compte à rebours atteint zéro ou si trop d'erreurs sont commises, la bombe explosera. Les élèves ont joué à ce jeu sur des ordinateurs dans une salle de l'école spécifiquement consacrée aux jeux vidéo à travers *Steam*⁶⁶, ainsi que directement sur les ordinateurs de l'école, grâce à des clés USB contenant le jeu. Ce jeu vidéo est particulièrement intéressant en ce qui concerne la communication, notamment la communication authentique et spontanée. Il est également intéressant de voir les aspects de la résolution des problèmes et les stratégies que les élèves utilisent pour désamorcer la bombe.

3.3 Cadre institutionnelle

3.3.1 Contexte scolaire et échantillon

L'étude a été effectuée dans un lycée en Norvège. Celui-ci a été choisi en fonction de son emplacement, de ma connaissance personnelle du lycée, des professeurs et des élèves. En outre, le lycée choisi avait une salle spécifiquement consacrée aux jeux vidéo, ce qui était idéal pour l'étude.

L'échantillon de l'étude se composait de 31 élèves en deuxième année de lycée. Afin de renforcer la validité des données collectées, deux classes parallèles de FLE ont été réunies pour réaliser cette étude. L'un des deux groupes, que je connaissais déjà en raison d'un précédent stage, comptait 15 élèves, tandis que l'autre groupe en comptait 16.

3.3.2 Les trois cours avec les jeux vidéo

Afin de collecter les données souhaitées pour assurer la bonne progression de la recherche-action, il faut voir au premier abord comment les jeux vidéo fonctionnent en classe. Avoir des cours durant lesquels les élèves jouent aux jeux vidéo, me donnera ainsi des informations précieuses pour le futur plan d'action. De plus, j'ai ainsi pu obtenir des informations pertinentes sur la mise en œuvre des jeux vidéo dans la classe de FLE. La deuxième étape de la recherche-action a donc commencé par la mise en œuvre de trois cours de 90 minutes, qui m'ont été attribués par les professeurs qui enseignent la matière. Ces trois cours ont été réalisés

⁶⁶ Steam est une plateforme de jeu beaucoup utilisée. Pour en savoir plus, voir: <https://store.steampowered.com/about/?l=french>

dans un intervalle de deux semaines. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons étudier le déroulement de ces trois cours et le matériel d'enseignement utilisé.

3.3.2.1 Le premier cours

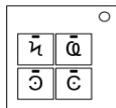
Pendant le premier cours, nous avons joué au jeu *Keep Talking And Nobody Explodes* (KTNE). La première partie du cours (45 minutes) a été consacrée à l'explication du jeu et du manuel de désamorçage de la bombe (l'annexe 1), à l'aide d'un PowerPoint (l'annexe 2). J'ai commencé par une brève introduction du jeu, avant de distribuer le manuel aux élèves afin qu'ils puissent l'examiner en pair. Pendant cette période, j'étais à la disposition des élèves pour les aider à comprendre le contenu du manuel. Après que les élèves se soient familiarisés avec le manuel, nous l'avons examiné ensemble pour s'assurer que tout le monde ait bien compris le concept du jeu. J'ai ainsi expliqué, plus en détail, les trois premiers modules du manuel sur lesquels nous allons nous concentrer. Ces modules sont : « à propos des fils », « à propos du bouton » et « à propos du clavier ». À chaque module, j'ai montré des exemples de questions que l'on pourrait poser. Ci-dessous, vous pouvez voir quelques exemples du manuel :

Figure 3.2 : Manuel de désamorçage de bombe⁶⁷

À propos du Clavier

Je ne sais pas ce que sont ces symboles, mais je soupçonne quelque sorcellerie.

- Seulement l'une de ces colonnes contient les quatre symboles présents sur le clavier.
- Appuyer sur les quatre boutons dans leur ordre d'apparition dans cette colonne de haut en bas.

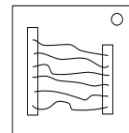


Q	Ë	©	Б	Ψ	Б
A	Q	Ω	¶	¶	Ë
λ	Q	Q	Б	Б	*
h	Q	Ж	Ж	С	æ
Ж	☆	z	Ж	¶	Ψ
х	х	λ	¿	z	Й
Q	¿	☆	¶	★	Ω

À propos des Fils

Les fils sont comme le sang de l'électronique ! Non... L'électricité est le sang. Les fils sont plus comme les artères. Les veines ? Peu importe...

- Un module de fils peut contenir entre 3 et 6 fils.
- Seul un fil a besoin d'être coupé pour désarmer le module.
- Les fils sont ordonnés de haut en bas.



3 fils :

S'il n'y a pas de fil rouge, couper le deuxième fil.
Sinon, si le dernier fil est blanc, couper le dernier fil.
Sinon, s'il y a plus d'un fil bleu, couper le dernier fil bleu.
Sinon, couper le dernier fil.

4 fils :

S'il y a plus d'un fil rouge et si le dernier chiffre du numéro de série est impair, couper le dernier fil rouge.
Sinon, si le dernier fil est jaune et s'il n'y a pas de fil rouge, couper le premier fil.
Sinon, s'il y a exactement un fil bleu, couper le premier fil.
Sinon, s'il y a plus d'un fil jaune, couper le dernier fil.
Sinon, couper le deuxième fil.

5 fils :

Si le dernier fil est noir et si le dernier chiffre du numéro de série est impair, couper le quatrième fil.
Sinon, s'il y a exactement un fil rouge et plus d'un fil jaune, couper le premier fil.
Sinon, s'il n'y a pas de fil noir, couper le deuxième fil.
Sinon, couper le premier fil.

⁶⁷ Pour voir tout le manuel, consultez l'annexe 1 ou le lien ci-dessous :

<https://www.bombmanual.com/fr/print/KeepTalkingAndNobodyExplodes-BombDefusalManual-v1-fr.pdf>

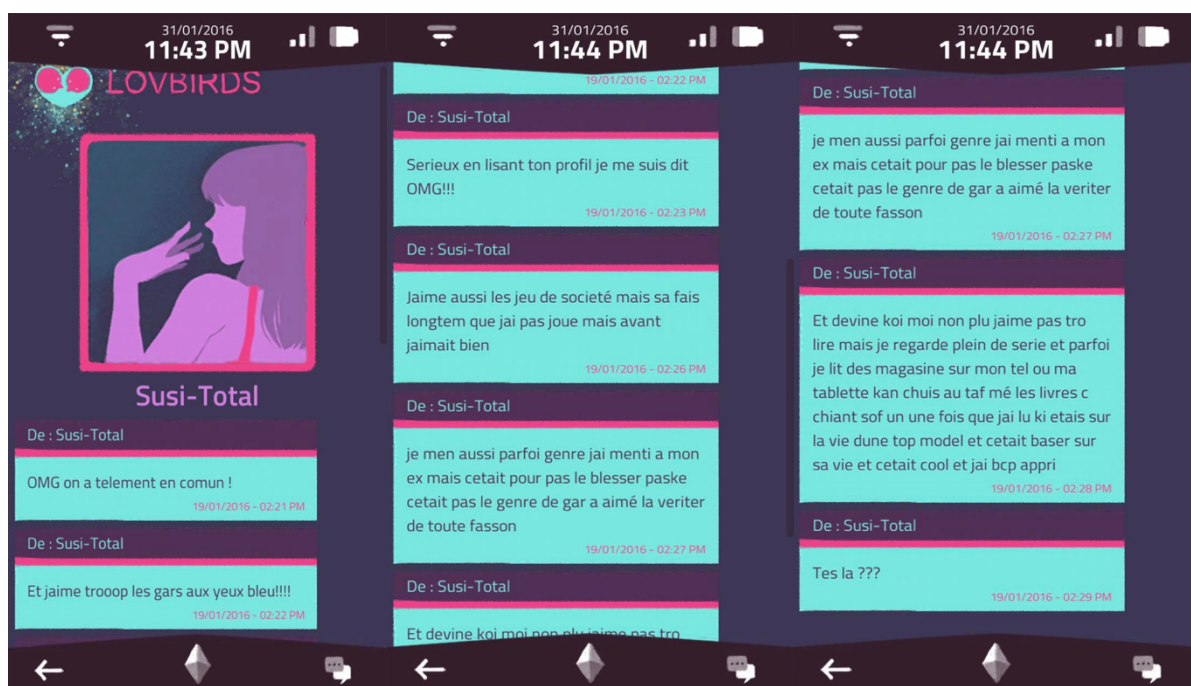
Ces exemples, tirés du manuel, montrent ce que l'un des élèves est autorisé à voir. Les informations ici doivent être communiquées aux élèves qui voient la bombe (pour voir la bombe, consultez l'annexe 3). Les 45 minutes restantes, nous avons joué au jeu. Les pages 132 à 136 de l'annexe 2, comportent des diapositives utilisées pour ce cours.

3.3.2.2 Le deuxième cours

Pendant le deuxième cours, nous avons joué au jeu *A Normal Lost Phone* (ANLP). Ce jeu, contrairement à KTNE, ne nécessite pas beaucoup d'instruction. Ainsi, dès que les élèves avaient téléchargé le jeu, ils pouvaient commencer à explorer le téléphone. Cependant, je leur ai demandé de noter toutes les informations qu'ils pouvaient trouver sur Sam, par exemple : « A-t-il des frères et sœurs ? Quel âge a-t-il ? A-t-il une petite amie ? ». Je leur ai également donné un conseil pour essayer de trouver le mot de passe internet et progresser dans le jeu, en accédant notamment à son courrier électronique.

Après un certain temps à explorer le téléphone, les élèves devaient partager les informations qu'ils avaient trouvées avec leurs camarades de classe et noter leurs réflexions sur ce qui pourrait être arrivé à Sam. Les 30 minutes restant du cours, nous avons examiné quelques messages ensemble, issus d'une l'application du téléphone appelé « Lovebirds ». Il s'agit d'une application de rencontre en ligne, tout comme *Tinder*. J'ai choisi les messages envoyés par le personnage « Susi-total », afin de montrer des abréviations et le jargon des jeunes :

Figure 3.3 : Messages tirés du jeu vidéo ANLP



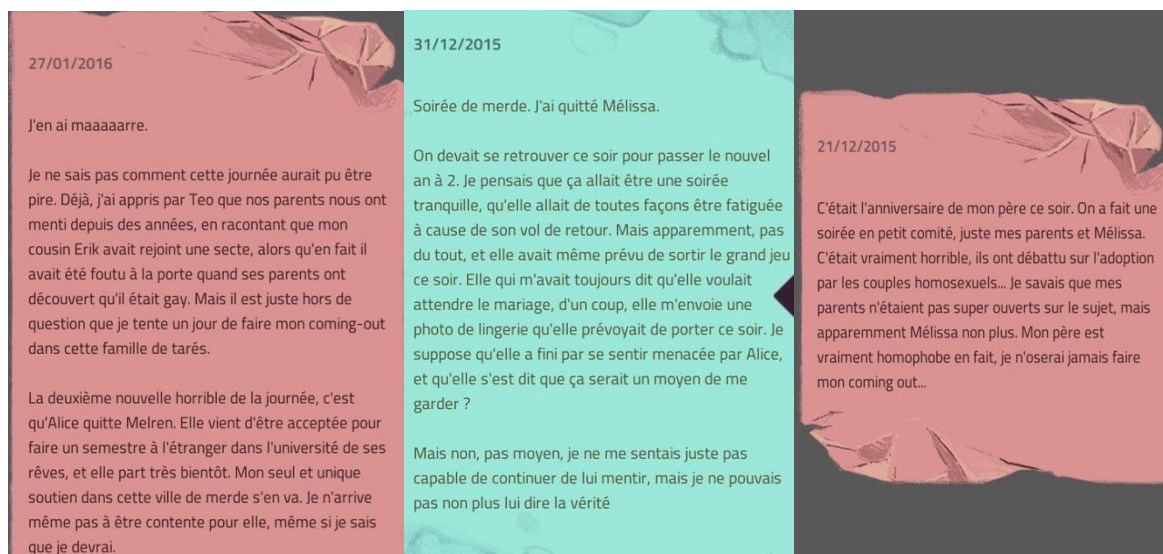
Les nombreuses abréviations et mots d'argots, que nous voyons sur les images ci-dessus, ont été mis en évidence pour montrer ce à quoi peut ressembler le français informel parmi les jeunes. J'ai ainsi pris certains de ces messages, pour les mettre en relation avec ma propre façon d'utiliser des abréviations et d'écrire en dialecte (voir la diapositive 21 dans l'annexe 2). Le but était de faire prendre conscience aux élèves des similitudes entre leur propre façon d'écrire et celle de certains français. Après avoir expliqué certaines tendances du langage des jeunes à partir de ces messages, comme la suppression des consonnes à la fin des mots par exemple, ils ont eux-mêmes découvert quels mots se cachaient derrière les abréviations et l'argot utilisé (voir la diapositive 22 dans l'annexe 2). Les pages 137 à 142, dans l'annexe 2, comportent des diapositives utilisées pour ce cours.

3.3.2.3 Le troisième cours

J'avais initialement prévu que cette session fasse l'objet d'un choix défini entre KTNE et ANLP. Cependant, après quelques réflexions sur le cours précédent, je me suis dit que nous devions examiner de plus près certains éléments intéressants du jeu ANLP. De plus, la plupart des élèves n'avaient pas eu assez de temps pour explorer tous les aspects du jeu. Ainsi, j'ai décidé de préparer une petite activité liée au jeu vidéo ANLP, pendant les premières 45 minutes du cours.

En effet, une partie de l'investigation du téléphone par les élèves traite des problèmes d'identité de Sam. En progressant dans le jeu, les élèves apprennent qu'il est en fait transgenre et il pense qu'il pourrait être bisexuel. Dans un forum pour les transgenres, on apprend qu'il a créé une fausse calculatrice, où il cache un journal intime (voir les diapositives 26-30 dans l'annexe 2). Par conséquent, j'ai commencé le cours en montrant aux élèves comment accéder à son journal intime, à travers cette fausse calculatrice. Ensuite, nous avons lu les trois lettres ci-dessous, issues de son journal intime, qui relatent ses problèmes relationnels et d'identité :

Figure 3.4: Exemples du journal intime tirés du jeu vidéo ANLP



Ces trois lettres étaient le point de départ de l'activité, qui consistait à écrire un message à Sam, en gardant à l'esprit ces lettres. La tâche était la suivante : « Vous avez trouvé un moyen de contacter Sam et de lui donner des conseils. Vous pouvez vous présenter comme un ami ou comme un étranger ; c'est à vous de décider. » (Diapositive 31 dans l'annexe 2). Nous avons terminé cette partie du cours en discutant ensemble de ce qu'ils avaient écrit. Pendant la deuxième partie du cours, les élèves pouvaient soit continuer à explorer le téléphone, soit jouer KTNE. Les 15 dernières minutes du cours ont été consacrées au questionnaire.

3.4 Choix des instruments de recherche

Les instruments de recherche sont une partie importante de la recherche-action, car ils fournissent des données sur lesquels nous pouvons évaluer et analyser ce qui a été fait en classe et ainsi élaborer un futur plan d'action. Comme le souligne Mills (2013, p. 83), il ne s'agit pas d'une recette pour savoir comment procéder ni quelles données collecter pour un projet de recherche-action. Cependant, il est important de collecter des données auprès de diverses sources afin d'obtenir une compréhension globale et suffisante de la situation donnée (p. 79). Par conséquent, divers instruments de recherche ont été utilisés au cours de cette étude de recherche afin d'obtenir les données nécessaires pour comprendre la question de recherche.

3.4.1 Observation directe des trois cours

L'observation directe est un travail de terrain qualitatif qui consiste à observer des personnes, des événements, des comportements, etc. Elle permet de collecter des données de première main qui peuvent fournir des informations contextuelles sur des situations sociales naturelles

(Cohen et al., 2018, p. 542). L'observation est idéale dans le cadre éducatif, car elle permet d'obtenir des informations approfondies sur la classe et peut favoriser l'évolution professionnelle des enseignants (Hopkins & Ahtaridou, 2008, p. 75).

Lugen (2015, p. 20), distingue l'observation « non-participante », de l'observation « participante ». Dans la première, l'observation se fait en se joignant discrètement le groupe, alors que dans la seconde, l'observateur est pleinement intégré à l'activité et contribue en tant que véritable participant. Creswell (2014, p. 236) souligne que la forme d'observation sur laquelle on s'appuie dépend de notre confort sur le site de recherche, de nos relations avec les participants et de la manière dont on peut le mieux collecter des données pour comprendre le phénomène principal. À cet égard, l'observation participante a été retenue comme la meilleure façon de comprendre la question de recherche dans le cadre de cette étude. Étant donné que j'avais déjà fait connaissance avec un grand nombre des élèves lors d'un précédent stage de deux mois, et qu'il s'agissait d'une recherche-action visant à améliorer la pratique enseignante, il a semblé approprié de prendre le rôle d'un observateur participant. De plus, pour mieux comprendre le fonctionnement des jeux vidéo dans l'enseignement des langues, il était nécessaire de s'impliquer dans l'activité sur le site de recherche. Cette démarche est également soutenue par Creswell (2014, p. 236), qui ajoute que l'observation participante offre une occasion unique de comprendre l'expérience des participants de leur point de vue.

L'observation participante de la classe correspondait aux trois cours de 90 minutes, abordés auparavant dans ce chapitre. Elle m'a permis d'interagir avec les étudiants et d'observer directement comment les jeux vidéo fonctionnaient dans la pratique. L'observation participante constitue une partie importante de l'ensemble des données collectées, et m'a donné des clés de compréhension pour interpréter les résultats provenant des autres instruments de recherche. Cependant, l'un des inconvénients de l'observation participante est qu'il peut être difficile de prendre des notes de terrain au cours de l'enseignement (Creswell, 2014, p. 236). Pour cette raison, j'ai préparé une simple feuille d'observation (voir l'annexe 4), afin de pouvoir prendre des notes de terrain rapidement, tout en restant dans mon rôle d'enseignant et d'observateur participant. J'ai également écrit des réflexions dans le journal de bord après chaque cours (voir l'annexe 5), ce qui m'a aidé à me souvenir de ce que j'avais vécu. Par ailleurs, l'utilisation d'un journal de bord est une méthode qui ne prend pas beaucoup de temps (Hopkins & Ahtaridou, 2008, p. 104). De plus, du point de vue de la

recherche-action, il représente un matériel intéressant sur lequel on peut réfléchir et qu'on peut utiliser pour améliorer davantage sa pratique.

3.4.1.1 Observation en partenariat

Pendant les trois cours où j'avais, en tant qu'enseignant, le rôle d'un observateur participant, j'ai également eu le soutien des deux professeurs de la matière. En outre, une assistante de langue française nous a accompagné pendant le deuxième cours. Ils ont observé les trois cours et ont pu me fournir des informations grâce à leurs notes de terrain, à des entretiens informels ainsi qu'à des commentaires et réflexions intéressantes (voir l'annexe 6). Lors du premier cours (voir la section 3.3.2.1), les deux professeurs de la matière étaient présents et observaient mon enseignement. Dans le deuxième cours, l'assistante de langue et un des professeurs étaient présents (voir la section 3.3.2.2). Enfin, dans le dernier cours (voir la section 3.3.2.3), un seul professeur a observé le cours.

Au départ, je n'avais pas prévu de bénéficier d'un tel soutien pendant la collecte des données, mais leur présence dans le projet l'a rendu plus complet et plus fiable. De cette manière, nous avons obtenu plusieurs perspectives sur le même phénomène, et ainsi des données plus fiables. Selon Hopkins et Ahtaridou (2008, p. 79), l'observation en partenariat dans la salle de classe est avantageuse pour plusieurs raisons. Ils mentionnent par exemple que l'on obtient une image plus complète de l'enseignement, puisqu'on peut observer l'enseignement dans son ensemble, ou des aspects spécifiques du cours, tout en interagissant avec les élèves. Plus loin, ils affirment que : « Cela allège le problème d'analyse de l'enseignant et tend à augmenter l'objectivité des données collectées. En outre, l'observateur peut également être en mesure de noter des incidents que l'enseignant aurait normalement manqués. »⁶⁸ (Hopkins & Ahtaridou, 2008, p. 79).

3.4.2 Enquêtes

Les enquêtes peuvent permettre de collecter des données pour décrire la nature de conditions existantes, ou pour déterminer des relations entre des événements spécifiques (Cohen et al., 2018, p. 334). De plus, Cohen et al., soulignent que les enquêtes sont « utiles pour collecter des informations factuelles, des données sur les attitudes et les préférences, les croyances et les prédictions, les opinions, les comportements et les expériences »⁶⁹ (2018, p. 335). Tous

⁶⁸ Ma traduction

⁶⁹ Ma traduction

ces aspects sont importants dans cette étude. Afin de les mettre en évidence, un questionnaire et des entretiens ont été utilisés.

3.4.2.1 Questionnaire

Le questionnaire est un instrument largement utilisé pour collecter des informations lors d'une enquête, car il propose des données structurées et faciles à analyser (Cohen et al., 2018, p. 471). En complément des données qualitatives, sur lesquelles repose fortement cette étude, j'ai voulu mener un questionnaire en posant des questions spécifiques sur la manière dont les élèves ont vécu l'utilisation des jeux vidéo dans l'apprentissage du français, mais aussi sur leurs habitudes générales concernant les jeux vidéo. Selon Hopkins et Ahtaridou (2008, p. 118), les questionnaires qui posent des questions spécifiques sur différents aspects de la classe ou méthodes d'apprentissage, tels que présentés dans cette étude, constituent une méthode efficace pour obtenir des informations générales et pertinentes de la part des élèves.

Le questionnaire a été distribué aux élèves sur leur plateforme d'apprentissage numérique *It's Learning*, lors des 15 minutes restantes du dernier cours avec les jeux vidéo. J'aurais pu mener un questionnaire après chaque cours, et ainsi faire un aller-retour entre la deuxième et la troisième étape pour ajuster les cours à venir. Cependant, comme ces jeux vidéo sont très différents l'un de l'autre, en termes de contenu comme de jouabilité, il m'a semblé plus fructueux de rassembler les expériences globales des cours de jeux vidéo, plutôt que de les différencier. Il aurait pu être potentiellement déroutant de faire des changements d'un cours à l'autre, car lorsque nous changeons le jeu vidéo auquel nous jouons, la situation en classe change également. Il aurait cependant été plus approprié de le faire si nous avions continué à jouer au même jeu tout au long du projet. Le questionnaire a été réalisé à l'aide d'un programme d'enquête en ligne appelé SurveyXact⁷⁰, sous licence de l'Université de Bergen. Cet outil d'enquête garantit l'anonymat et la sécurité des participants, et offre un moyen simple d'analyser et de stocker les données collectées.

Le questionnaire se compose de deux parties, avec des questions ouvertes et fermées (voir l'annexe 7). La première partie du questionnaire pose des questions spécifiques sur leur ressenti et leur avis sur l'enseignement avec des jeux vidéo, ainsi que des questions sur leurs habitudes et leur relation aux jeux vidéo. La deuxième partie contient des questions visant spécifiquement à aborder chacun des *éléments fondamentaux* du LK20.

⁷⁰ Pour en savoir plus, voir : <https://www.surveyxact.com/>

Cette partie m'a apporté des données plus complètes sur certains aspects de la recherche qui étaient difficile à observer immédiatement dans la salle de classe. Grâce à ce questionnaire, j'ai pu non seulement avoir un aperçu général de l'attitude des élèves envers les jeux vidéo en classe et ailleurs, mais j'ai également obtenu des réflexions des élèves concernant, par exemples, les aspects interculturels et l'apprentissage des langues. Certains des *éléments fondamentaux* étant des notions abstraites, tels que la compétence interculturelle ou le plurilinguisme, ainsi que d'autres aspects connexes comme la métacognition, ils peuvent être difficiles à observer directement.

Il existe cependant des biais qui peuvent affecter les réponses au questionnaire et, de cette manière, amoindrir la qualité des résultats. Par exemple, les effets de cadrage sont, d'après Lugen, quasiment impossible à éviter. (Lugen, p. 7). Il est possible que les élèves aient répondu de façon à me faire plaisir en tant que chercheur. En effet, ils connaissaient le contexte de l'étude et l'objet de ma recherche. Le cadrage de l'enseignement pouvait donc avoir un effet sur la façon dont ils ont répondu. Quand je demandais « avez-vous appris quelque chose sur la façon dont les jeunes français envoient des SMS en jouant à ANLP ? » (Voir l'annexe 7), ils pouvaient répondre « oui », pour me faire plaisir, puisqu'ils savaient que c'était l'objectif.

3.4.2.2 Entretien des élèves

Selon Kvale et Brinkmann (2015), « L'entretien de recherche qualitative cherche à comprendre le monde du point de vue des interviewés. » (p. 20).⁷¹ En outre, ils considèrent l'interviewé comme un « sujet ». Cela signifie qu'à travers la conversation, ils participent à la l'entretien en créant un sens et une compréhension d'un thème spécifique (p. 20). Il y a deux formes principales d'entretiens : les entretiens non-directifs, qui sont libres, et les entretiens semi-directifs, qui sont guidés (Lugen, 2015, p. 4). Dans cette étude, j'utilise l'entretien semi-directif, plus adapté pour répondre à la question de la recherche. En utilisant l'entretien semi-directif, on s'assure, à travers le guide d'entretien (voir l'annexe 8), que tous les thèmes qui doivent être abordés sont effectivement évoqués (pp. 4-5). De plus, on conserve un principe de liberté de parole, puisque l'entretien se déroule dans un espace de confiance et flexibilité.

Comme nous pouvons le voir à travers le guide d'entretien (voir l'annexe 8), l'entretien est divisé en trois parties principales. La première partie est constituée de questions générales sur

⁷¹ Ma traduction

la matière et de questions sur leur ressenti de l'utilisation des jeux vidéo comme outils pour apprendre le français. Ces questions sont posées en premier lieu afin de commencer l'entretien de manière douce et de cadrer le sujet. Les questions sont pour la plupart ouvertes, afin de permettre une plus grande flexibilité que lors de questions fermées (Cohen et al., 2018, p. 513). De cette façon, je pouvais approfondir les éléments qui étaient intéressants, et des réponses imprévues et inattendus pouvaient apparaître.

La deuxième partie est constituée de questions liées aux réponses du questionnaire, ainsi que d'autres aspects qui ont éveillé ma curiosité à partir de l'observation en classe. Par exemple, quasiment aucun élève ne s'est identifié fortement comme un *gamer*, et la majorité des élèves n'étaient pas de grands fans de jeux vidéo (voir l'annexe 9). Cependant, la majorité des élèves ont trouvé l'utilisation des jeux vidéo dans l'enseignement du français intéressante et amusante. J'ai voulu savoir plus en détails ce qui le rendait amusant et intéressant. Par conséquent, j'ai posé des questions à ce sujet pour mieux comprendre les participants.

La troisième et dernière partie du guide d'entretien est consacrée aux *éléments fondamentaux* du LK20. J'ai posé des questions concrètes et simples concernant la communication, le multilinguisme, le plurilinguisme et l'apprentissage des langues, ainsi que la compétence interculturelle. L'*élément* « Langue et technologie » ont été pris en compte dans la première partie et dans les autres questions liées aux *éléments fondamentaux*. Les questions en gras dans la troisième partie constituent le point de départ de chaque *élément fondamental*. Les autres questions existent à titre d'orientation supplémentaire, dans le cas où certains élèves sont moins bavards, et pour orienter la conversation dans la direction souhaitée. Cela concerne également les autres questions en gras dans les autres parties. Elles représentent également les questions auxquelles je voulais une réponse. Ci-dessous, nous pouvons voir un exemple de *l'élément fondamental* « multilinguisme, plurilinguisme et l'apprentissage des langues » du guide d'entretien :

Multilinguisme, plurilinguisme et l'apprentissage des langues :

- **Qu'est-ce que tu penses des jeux vidéo et l'apprentissage des langues ?⁷²**
 - o À quelle mesure as-tu utilisé tes connaissances préalables dans des autres langues pour résoudre les problèmes liés aux jeux vidéo ?

⁷² Consultez l'annexe 8 pour voir la formulation originale du guide d'entretien en norvégien.

- À quel point as-tu trouvé l'anglais ou d'autres langues que tu connais comme soutien dans la résolution des problèmes ?
- Est-ce que tu as pris conscience de certaines similitudes linguistiques entre le français, l'anglais et le norvégien, ou d'autres langues que tu connais, lesquelles ?
- Qu'est-ce que tu penses de l'utilité d'apprendre une langue étrangère autre que l'anglais à l'école ?

Les entretiens semi-directifs ont été menés individuellement auprès de cinq élèves et ont duré entre 15 et 30 minutes. Tous les entretiens ont été effectués la semaine suivant les cours avec les jeux vidéo. Plusieurs élèves ont accepté d'être interviewés, mais compte tenu de la portée de cette étude, tous les élèves n'ont pas pu participer. Afin de rendre l'échantillon aussi représentatif que possible, les participants ont été sélectionnés sur la base de leur sexe et de leur niveau de langue. Le niveau de langue a été déterminé en coopération avec les deux enseignants qui m'ont accompagné tout au long de l'action-recherche.

De plus, les entretiens ont été enregistrés et retranscrits avec l'accord des élèves à travers l'outil d'analyse, Nvivo, utilisé dans la recherche qualitative. En effet, la retranscription peut s'avérer très utile pour l'analyse (Lugen, 2015, p. 5). Ainsi, les données ont été traitées et stockées anonymement en utilisant le serveur crypté de l'Université de Bergen appelé « SAFE »⁷³. Une fois retranscrits, les fichiers audio ont été effacés.

Même si l'entretien semi-directif a été jugé pertinent pour cette étude, on aurait également pu utiliser un entretien directif, pour s'assurer de l'exactitude des réponses données par les élèves. Lors d'un entretien directif, les réponses sont plus exactes et concrètes, mais on perd en flexibilité, ainsi que l'opportunité de se concentrer sur des aspects intéressants des propos des élèves. D'autre part, il faut être conscient que l'entretien est un processus de communication entre l'intervieweur et l'interviewé. Par conséquent, les résultats qui en proviennent sont susceptibles d'être biaisés. Lugén (2015), conseille « d'éviter une situation de trop grande distance sociale entre enquêteur et enquêté » (p. 4), afin de limiter les biais. Plus loin, elle précise qu'il faut « conserver une différence d'appartenance suffisante pour ne pas donner aux enquêtés l'impression que se confier est une perte de temps. » (p. 4). Comme je suis toujours étudiant et pas trop éloigné des élèves en termes d'âge, la distance sociale reste minimale. En même temps, en vertu du rôle de professeur que je mène dans la classe, les élèves sont conscients de mon statut lors des cours d'enseignement. De cette manière, il y a

⁷³ SAFE est une abréviation norvégien pour «Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur».

également une différence d'appartenance entre moi, en tant qu'intervieweur, et eux, en tant que interviewés.

3.4.3 Des données informelles

Certaines des données collectées dans le cadre de la deuxième étape de recherche-action, étaient de nature plus informelle. En effet, tout au long de ce projet, j'ai pu comprendre certains aspects du fonctionnement des jeux vidéo en discutant avec les élèves avant, pendant et après qu'ils aient joué. De plus, j'ai acquis une meilleure compréhension de ce qui se passait en classe grâce à des entretiens et des discussions informels avec l'assistant de langue et les professeurs de la matière. Après chaque cours, nous avons fait une réunion-bilan où nous avons échangé nos opinions sur les aspects observés en classe. Ces entretiens informels m'ont, par exemple, aidé à mieux préparer les prochains cours et à réfléchir aux remarques des professeurs et de l'assistant de langue.

3.5 Considérations éthiques de l'étude

Plusieurs considérations éthiques doivent être gardées à l'esprit quand on fait de la recherche-action dans un cadre scolaire. Il faut être conscient des droits des participants, tels que la protection de la vie privée et le traitement des données à caractère personnel. Ainsi, le Comité national norvégien d'éthique de la recherche⁷⁴ (FEK), a été consulté à propos des directives concernant la responsabilité et le rôle du chercheur.

3.5.1 L'anonymat et confidentialité

Concernant la protection de la vie privée et le traitement des données à caractère personnel, le FEK (2006, pp. 17-18) stipule que l'on doit respecter et protéger les personnes participant à l'étude. En outre, les sujets de recherche ont droit à la garantie que les informations les concernant sont traitées confidentiellement. À ce propos, j'ai dû trouver des moyens de m'assurer que les informations personnelles des participants ne puissent pas être retracées.

Tout d'abord, avant de commencer la collecte de données, l'étude a été approuvée par le système de l'université pour le risque et la conformité dans les projets de recherche et

⁷⁴ Appelé en norvégien «De nasjonale forskningsetiske komiteene» (FEK). Pour en savoir plus, voir: <https://www.forskningsetikk.no/>

d'éducation (RETTE)⁷⁵. Ainsi, j'ai commencé à collecter les données tout en m'assurant de leur protection. Toutes les informations collectées dans les notes de terrain et le journal de bord ont été anonymisées et peuvent difficilement être une source d'identification des élèves ou des enseignants. En revanche, lors des interviews, j'ai enregistré la voix des participants, ce qui permet de les identifier. Pour assurer la sécurité des participants lors de l'interview, l'enregistrement et le traitement des données ont été effectué grâce à Nvivo. Dans ce cadre, j'ai donné des alias aux participants et j'ai stocké les fichiers sur le serveur crypté SAFE, distribué par l'Université de Bergen. Une fois retranscrits, les fichiers ont été supprimés. En ce qui concerne le questionnaire, aucune information personnelle autre que le sexe n'a été collectée. Pour réaliser le questionnaire, le programme SurveyXact, qui propose des enquêtes en ligne en garantissant un anonymat complet pour les participants, a été utilisé.

3.5.2 Information aux participants

Outre la collecte et le traitement des données personnelles, il faut également fournir les informations pertinentes aux participants à l'étude. Le FEK (2006, p. 12) stipule que les participants doivent être correctement informés. Cela comprend les conséquences de la participation, le but du projet, ses financeurs et d'autres éléments importants pour acquérir une compréhension raisonnable du domaine de recherche en question. Ces informations ont été communiquées aux élèves à la fois oralement et sur une fiche d'information (voir l'annexe 10). Sur cette fiche d'information, ils pouvaient également choisir s'ils voulaient participer à un entretien et au questionnaire en cochant les cases. Des informations similaires ont également été données au proviseur du lycée (voir l'annexe 11) et aux enseignants concernés (voir l'annexe 12).

3.6 Validité et fiabilité

En bref, la fiabilité concerne la reproductibilité des résultats scientifiques, tandis que la validité concerne l'exactitude de ces résultats (p. 32). La validité et la fiabilité de l'étude sont importantes pour évaluer la crédibilité des résultats de l'étude. De plus, la capacité d'un chercheur à démontrer la crédibilité de ses résultats est liée à la valeur scientifique de la recherche : la validité et la fiabilité doivent donc être examinées (LeCompte & Goetz, 1982, p. 31). Afin de déterminer ces éléments, nous devons jeter un regard critique sur l'approche

⁷⁵ RETTE, est un abrégé norvégien pour «Risiko og ETTErlevelse». Pour en savoir plus, voir: <https://www.uib.no/personvern/123947/register-prosjektet-ditt-i-rette>

méthodologique de cette étude et voir si les instruments utilisés mesurent bien les expériences humaines qui se produisent. Tout d'abord, il faut reconnaître qu'une étude qualitative avec une conception de recherche-action a plusieurs limites. Catroux (2002) met l'accent sur le caractère subjectif et biaisé de la recherche-action, et affirme que les résultats sont difficiles, voire impossibles, à généraliser. Néanmoins, plusieurs mesures peuvent être prises pour limiter et compenser les limites de la crédibilité de l'enquête (Catroux, 2002).

3.6.1 Validité

Concernant la validité, plusieurs enseignants ont été impliqués dans le processus de recherche, ce qui aide à valider les résultats. Ils ont ainsi pu établir des liens avec leur propre enseignement, et de cette manière assurer le concept d'authenticité. Pour Catroux (2002), cela peut servir de substitut à la fiabilité. De cette manière, ils pouvaient renforcer l'observation directe de l'étude en apportant d'autres perspectives et en mettant en évidence des aspects potentiellement omis, rendant ainsi l'étude plus objective. En outre, comme les résultats des méthodes qualitatives sont difficiles à généraliser, la validité est la qualité principale et la plus importante pour les instruments qualitatifs (Thouin, 2014, p. 134). Cependant, comme discuté auparavant dans ce chapitre, il faut être conscient qu'il existe toujours des biais qui pourraient affecter les données. Par exemple nous avons déjà abordés le fait que les élèves pourraient être biaisés en donnant certaines réponses pour me faire plaisir. Il y a toutefois aussi des aspects importants dont il faut tenir compte en tant que chercheur pour s'assurer de la validité. On peut facilement devenir subjectif et comprendre le matériel de données de façon à se rapprocher de l'objectif de l'étude. Les agendas personnels et les hypothèses présumées pourraient contaminer l'étude. L'implication d'autres enseignants est donc une force dans cette étude. En outre, cette étude est totalement transparente quant à la manière dont elle a été planifiée et menée, et dont les données sont analysées. Toutes les conclusions sont également jointes en annexe.

3.6.2 Fiabilité

En ce qui concerne la fiabilité de l'étude, elle semble également difficile à garantir. Par exemple, cette étude est menée sur deux classes fusionnées, dans un seul lycée en Norvège. Il est probable qu'une autre classe réagirait très différemment à l'enseignement des jeux vidéo. De plus, il existe plusieurs exemples qui montrent comment différents biais peuvent affecter les résultats des données. Néanmoins, afin de réduire ces effets sur l'étude, j'ai eu recours à

une triangulation des méthodes, ce qui selon Thouin (2014, p. 134), augmente la fiabilité des informations obtenues. Une autre force de cette étude réside dans les nombreux canaux de collecte de données (observations en classe, entretiens avec des élèves, questionnaire, journal de bord, notes de terrain, etc.). De plus, à travers des entretiens informels avec les autres enseignants lors de l'étude, j'ai pu obtenir un dédoublement des sources.

Même si cela ne rend pas les résultats de cette étude généralisables, ils peuvent donner une indication sur la façon dont les jeux vidéo fonctionnent en classe, et fournir des conseils aux autres enseignants qui souhaitent faire de même. Malgré le fait que « Atteindre une validité et une fiabilité absolues est un objectif impossible pour tout modèle de recherche »⁷⁶ (LeCompte & Goetz, 1982, p. 55), on peut néanmoins, dans la mesure du possible, essayer d'équilibrer les facteurs d'affaiblissement pour renforcer la crédibilité.

⁷⁶ Ma traduction

4. Résultats et discussion

Dans ce chapitre, je vais présenter mes données empiriques et les discuter en rapport avec les perspectives présentées dans le cadre théorique (voir chapitre 2). Tout d'abord, je présenterai des résultats généraux concernant la façon dont les élèves ont ressenti l'utilisation des jeux vidéo, ce qui nous permet de répondre à la première sous-question d'étude : *Quelles sont les attitudes des élèves vis-à-vis de l'utilisation des jeux vidéo dans l'apprentissage des langues ?* Puis nous allons voir la manière dont l'attitude ludique est maintenue par le second degré et l'espace décisionnel. Ensuite, j'interpréterai et discuterai les données relatives aux *éléments fondamentaux* de LK20 et j'évaluerai la manière dont les jeux vidéo prennent en compte ces différents *éléments fondamentaux*. Cela permettra d'obtenir des informations pertinentes afin de répondre à la deuxième sous-question de cette étude : *À quel point sont les éléments fondamentaux compatibles avec les jeux vidéo ?* Enfin, pour répondre à la dernière sous-question : *Parmi les jeux vidéo utilisés, y en a-t-il un qui fonctionne mieux que l'autre ?*, nous devons également discuter le rôle d'enseignant, ainsi que quelques défis techniques, économiques et pratiques liés à la pratique d'enseignement des langues par le jeu (ELPJ).

4.1 Attitudes des élèves vis-à-vis de l'utilisation des jeux vidéo dans l'apprentissage des langues

4.1.1 L'observation participante

Il existe plusieurs aspects intéressants à discuter par rapport aux résultats concernant les ressentis des élèves sur l'utilisation des jeux vidéo pour l'apprentissage du français. À partir de l'observation participante, les conclusions générales indiquent que la majorité des élèves sont en faveur d'un tel apprentissage des langues. J'ai observé que les élèves étaient pour la plupart engagés, enthousiastes et motivés dans les différentes activités d'apprentissage. Cette conclusion est basée sur le fait qu'ils ont rapidement commencé à résoudre les tâches données, qu'ils étaient concentrés et ont montré beaucoup d'émotions positives lorsqu'ils ont réussi à désamorcer la bombe (KTNE) ou à trouver les mots de passe (ANLP). Comme indiqué dans le chapitre précédent, je connais déjà la moitié des élèves à cause d'un précédent stage, et j'ai pu constater que les élèves qui étaient habituellement retenus, s'engageaient activement dans les activités d'apprentissage. Cependant, il y a toujours des différences au sein d'un groupe d'élèves aussi nombreux. Certains élèves étaient moins engagés que d'autres et montraient peu de motivation ou d'enthousiasme pour l'apprentissage du français avec ces

jeux vidéo. Certains étaient plus occupés à parler d'autres choses et montraient des signes d'ennui. En particulier pendant qu'ils jouaient à ANLP, un certain nombre de filles en profitaient pour faire autre chose sur leurs portables.

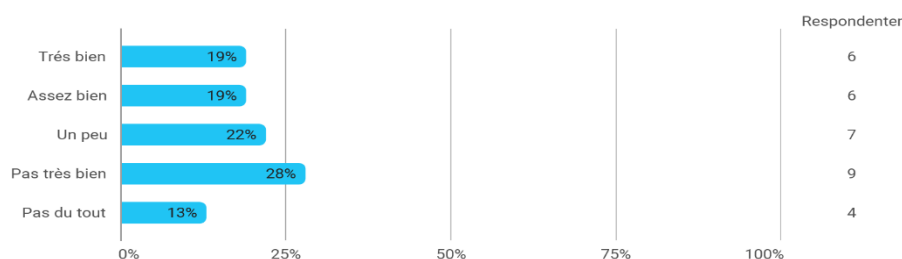
4.1.2 L'observation en partenariat

Les conclusions générales mentionnées ci-dessus, sont également soutenues par les données provenant du journal de bord et les observations communes. L'une des deux professeurs a remarqué que l'un des élèves, qui est faible en français et très timide, s'est mise à jouer et a participé aux cours d'une manière qu'elle n'avait jamais vu auparavant. L'autre professeur a partagé ses notes de réflexion après le premier cours (annexe 6), et a également indiqué que « [...] certains des élèves qui font souvent preuve d'incertitude, et qui sont peut-être un peu réticents à s'engager dans la matière, ont bien participé à cela, notamment en inventant des descriptions des symboles »⁷⁷. Elle ajoute également que le jeu vidéo KTNE a réveillé la coopération, l'esprit de compétition et le désir de réussir. Cela reflète très bien l'apprentissage socioculturel abordés dans le cadre théorique (voir la section 2.6.1.2).

4.1.3 Le questionnaire

Si nous analysons les résultats du questionnaire en ce qui concerne les attitudes des élèves envers les jeux vidéo et ce qu'ils ont pensé de l'utilisation de ces jeux pour apprendre le français, nous pouvons voir plus clairement la même tendance que celle présentée ci-dessus, à savoir que les élèves sont en faveur à un tel type d'enseignement. De plus, nous pouvons voir que leurs habitudes de jeu sont très hétérogènes :

Figure 4.1: À quel point aimez-vous jouer aux jeux vidéo ?



⁷⁷ Tous les énoncés des enseignants et des élèves dans ce chapitre sont mes propres traductions, consultez les annexes pour voir les formulations originales.

Figure 4.2: Jouez-vous en dehors de l'école ? (Xbox, playstation, jeux mobiles, ordinateur etc.)

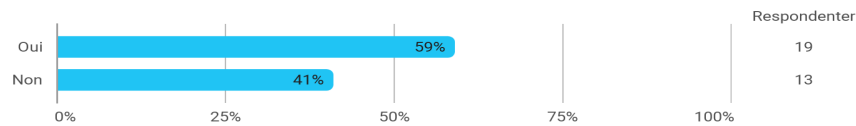
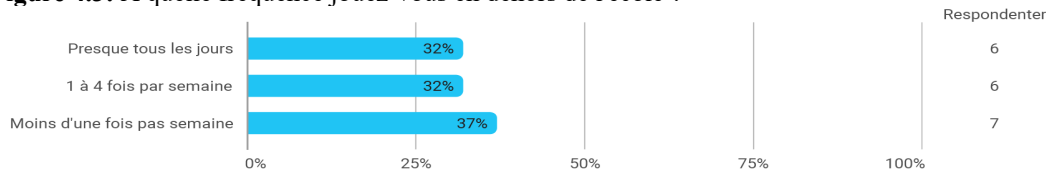


Figure 4.3: À quelle fréquence jouez-vous en dehors de l'école ?



D'après ces diagrammes en barres, on peut voir que les élèves ont un rapport assez varié aux jeux vidéo. La figure 4.1, montre que les résultats sont dispersés, avec une petite majorité d'élèves ayant répondu « pas trop ». Nous voyons que la majorité du groupe n'aime pas les jeux vidéo, et les figure 4.2 et 4.3 montrent que ceux qui jouent en dehors de l'école le font peu souvent. De plus, lorsqu'on leur demande, sur une échelle de 0 à 10, dans quelle mesure ils se sont identifiés comme un *gamer*, 14 élèves répondent 0, et on ne trouve que sept élèves au-dessus de niveau 5 (annexe 9). Ces résultats sont intéressants, parce qu'ils peuvent nous donner des indications sur les raisons pour lesquelles ils agissent comme ils le font.

Il pourrait être naturel de supposer que les participants qui aiment les jeux vidéo exécuteront l'activité d'apprentissage avec zèle et désir, et inversement pour ceux qui n'aiment pas les jeux vidéo. Toutefois, il faut noter dans ces résultats qu'il y a presque deux fois plus de filles que de garçons dans ce groupe. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique (voir la section 2.6), il y a plus de garçons que de filles qui préfèrent les jeux vidéo, ce qui pourrait expliquer le faible intérêt envers les jeux vidéo et le gaming dans ce groupe. Cette tendance est clairement indiquée dans le questionnaire lorsque les variables sont croisées. Ci-dessous, nous pouvons voir respectivement les réponses des garçons et des filles à la question : *À quel point aimez-vous jouer aux jeux vidéo ?*

Figure 4.4: Réponses des garçons

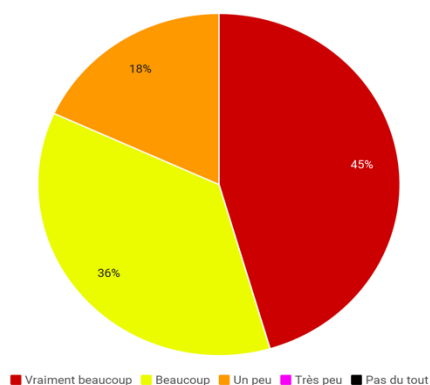
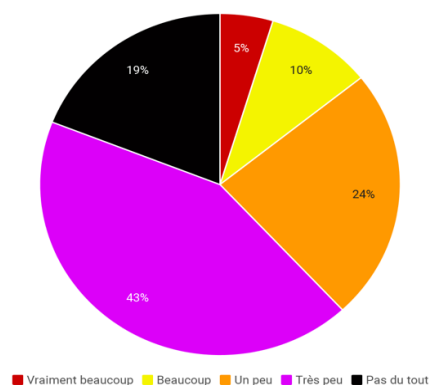


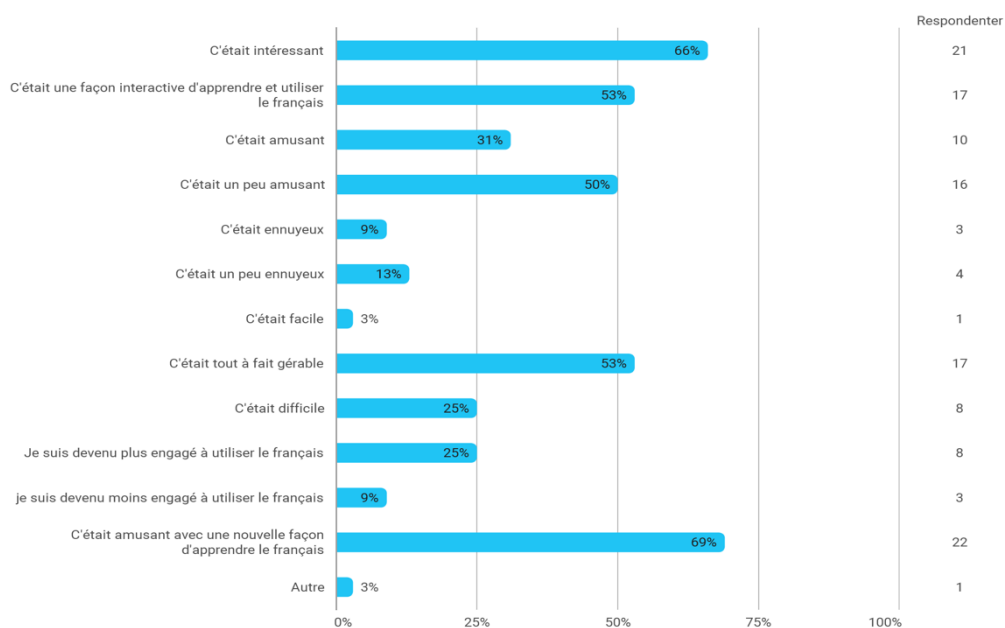
Figure 4.5: Réponses des filles



Dans ces diagrammes circulaires, nous pouvons voir un exemple de la façon dont les réponses varient lorsque la variable du sexe est incluse. En isolant les filles des garçons, nous voyons que tous les garçons aiment les jeux vidéo dans une certaine mesure, et la majorité les aiment beaucoup. Les filles, en revanche, montrent clairement le contraire. En même temps, il pourrait y avoir de nombreuses autres raisons sous-jacentes à ces résultats, comme le type de jeux joués ou la façon dont ils ont été présentés à la classe. Il faut donc considérer ces résultats avec prudence.

Même si les données mises en lumière jusqu'à présent montrent que ce groupe d'élèves est peu enthousiaste par rapport aux jeux vidéo en générale, les élèves expriment cependant principalement des émotions positives à leur utilisation dans l'enseignement :

Figure 4.6 : Cochez la case pour indiquer ce qui est vrai sur la façon dont vous avez vécu l'expérience des jeux vidéo dans les cours de français (vous pouvez cocher plusieurs options de réponse).



Comme indiqué par la figure 4.6, les réponses sont pour la plupart positives. 26 élèves (71%), ont répondu que le recours aux jeux vidéo en classe de FLE était amusant ou un peu amusant, 66 % que c'était intéressant, 53 % que c'était tout à fait gérable et 69 % que c'était amusant avec une nouvelle façon d'apprendre le français.

Néanmoins, en tant qu'enseignant, il faut également faire attention aux réponses négatives ou aux défis afin d'élaborer le futur plan d'action et d'améliorer l'enseignement. Dans le questionnaire, certains des élèves ont répondu que c'était ennuyeux ou un peu ennuyeux

(22%), et qu'ils sont devenus moins motivés à utiliser le français (9%). Ces données sont également importantes, car il est évident que l'objectif est de rendre l'enseignement adapté à tous. Par exemple, l'élève qui a coché la case « autre » à la question de figure 4.6, écrit :

J'avais appris beaucoup plus et j'avais pensé que ce serait plus amusant si notre professeur de français nous avait appris un peu de français à l'avance. J'ai remarqué que j'étais moins motivé parce que j'avais du mal à comprendre les instructions et les textes du jeu.

Ici, nous pouvons voir que l'élève se dit moins motivé en raison du manque de connaissances en français, ce qui semble avoir un impact négatif sur l'expérience des jeux vidéo. Un autre élève a répondu que c'était « un peu ennuyeux à jouer pendant si longtemps, quand je n'ai pas l'impression de comprendre la langue à ce point », à la dernière question du questionnaire, où les réponses sont libres. Une fois de plus, nous constatons l'importance d'un niveau de langue suffisant pour assurer la compréhension, et l'effet négatif que peut avoir l'absence de ce niveau. Il est évident qu'il faut avoir un certain niveau de français afin de résoudre les tâches liées aux jeux vidéo. Par exemple dans le jeu vidéo *Keep Talking And Nobody Explodes* (KTNE), il faut connaître les couleurs, les chiffres, quelques prépositions et savoir comment poser des questions. Quant à *A Normal Lost Phone* (ANLP), il faut, entre autres, utiliser des stratégies de lecture pertinentes afin de trouver les informations nécessaires. Il peut donc être très difficile pour les élèves qui ne maîtrisent pas ces connaissances de résoudre les problèmes liés aux jeux vidéo.

4.1.4 Les entretiens des élèves

Dans les entretiens des élèves nous retrouvons de nombreuses tendances identifiées jusqu'à présent. Tout comme dans le questionnaire, nous pouvons remarquer que les élèves auraient trouvé les jeux vidéo plus amusants s'ils avaient eu plus de connaissances préalables en français, et qu'ils se sont senti coincés quand ils ne maîtrisaient pas les choses fondamentales (voir par exemple l'élève 1, horodatage 03:44.9 à 05:06 et l'élève 2, horodatage 03:31.9, dans l'annexe 13).

Il me semble que ce manque de connaissances pourrait en partie venir du fait que les élèves sont exposés à peu de manières différentes d'apprendre le français. Dans le cadre théorique, nous avons abordé la question de la dépendance des enseignants vis-à-vis des manuels scolaires et de leur manque d'utilisation des outils numériques pour l'apprentissage du français (voir la section 2.9.2.5). Cela semble également d'être quelque chose qui domine

dans ce groupe d'élèves. Bien évidemment les enseignants utilisent des outils numériques, comme *Powerpoint, smartboard, It's Learning* et ainsi de suite, mais comme constaté dans la section 3.1.4, ces outils sont plutôt utilisés comme support d'enseignement. En effet, d'après mes observations, il y a peu des ressources numériques qui sont utilisées activement dans l'apprentissage des langues. En d'autres termes, leur rôle dans l'enseignement consiste principalement à distribuer des tâches et à donner des informations.

4 élèves sur les 5 que j'ai interviewés ont fortement affirmé qu'ils souhaitaient recevoir un enseignement plus varié. Cependant, lorsqu'ils parlent de la façon dont ils apprennent et ont appris le français, c'est le contraire qui ressort des entretiens. Après que l'élève 1 ait parlé de la façon dont elle apprend le mieux le français, et après avoir exprimé sa frustration concernant l'enseignement du français (annexe 13, horodatage 00:00 à 05:39.8), elle a ajouté :

C'est peut-être un peu de la diversité dont nous avons besoin. La majorité des cours sont un peu "wasted" d'une certaine manière. Dans les cours où nous aurions pu apprendre quelque chose, nous nous contentons de lire. (Annexe 13, horodatage 05:39.7).

L'élève 2⁷⁸ et l'élève 5⁷⁹, affirment la même chose en disant que l'enseignement n'est pas assez varié et qu'ils ont étudié le même livre depuis la rentrée, que le professeur lit et que les élèves traduisent. L'élève 3, confirme également cette insatisfaction par rapport à l'enseignement, comme l'on peut voir à travers l'entretien :

- **GV** : Mais, as-tu l'impression que vos professeurs sont intéressés par l'utilisation de méthodes d'enseignement variées en français ?
- **Élève 3** : J'ai l'impression que le professeur que nous avons maintenant, qu'il/elle fait en quelque sorte ce qu'il/elle a toujours fait, puisque c'est le plus facile pour il/elle et ce avec quoi il/elle est à l'aise.
- **GV** : Oui, d'accord. Parce que toi, tu as [le nom du professeur] ?
- **Élève 3** : Oui, et je pense qu'ils font en quelque sorte ce qui est le plus simple pour eux. Alors ils espèrent juste que cela nous aidera à apprendre aussi.

(Annexe 13, élève 3, horodatage 07:59.9 à 08:26.4)

À partir de ces énoncés, nous pouvons voir que les élèves trouvent qu'il y a peu de diversité et d'innovation dans l'enseignement de FLE. Cela ne correspond pas aux désirs des auteurs des textes officiels norvégiens, qui soulignent l'importance de la technologie numérique pour introduire des nouvelles pratiques (voir la section 2.8.3). De plus, ceux qui ont répondu

⁷⁸ Annexe 13, horodatage 00:09.2, et 04:42.9 à 05:39.1.

⁷⁹ Annexe 13, horodatage 06:12.1 et 20:30.4 à 21:03.4.

« oui » à la question : *As-tu déjà utilisé des jeux vidéo dans l'enseignement ?*, mentionnent d'autres matières, comme l'anglais et les sciences sociales et naturelles (annexe 12). Le seul élève qui mentionne le français écrit : « un peu de français, mais ce n'était pas beaucoup ». Compte tenu de la monotonie et la faible diversité de l'enseignement mentionnées par certains des élèves de ce groupe du FLE, il n'est pas surprenant qu'il y ait des élèves qui manquent de connaissances lexicales et grammaticales, censées être acquises au cours de la deuxième année de lycée. Ces connaissances, comme par exemple le fait de savoir comment poser des questions sur les couleurs et les chiffres, sont nécessaires pour résoudre les tâches liées au jeu vidéo KTNE. En outre, le jeu vidéo ANLP devient difficile à résoudre si l'on n'a jamais rencontré un texte authentique auparavant. Ainsi, si l'on s'en tient à une seule façon d'enseigner la langue, comme la lecture excessive des textes didactiques dans ce cas, les élèves ne peuvent pas utiliser les différentes facettes de la langue étrangère. Par conséquent, les élèves n'ont pas l'occasion de mettre en pratique leurs connaissances préalablement acquises dans de nouveaux contextes.

Il se peut également que certains élèves aient besoin d'instructions plus claires et d'une meilleure préparation au préalable. À l'avenir, cela pourrait être une chose intéressante à essayer. Par exemple, nous aurions pu consacrer des cours entiers à s'entraîner à poser des questions avant de jouer au jeu vidéo KTNE. Quant à ANLP, nous aurions pu d'abord enseigner des stratégies de lecture spécifiques et examiner d'autres textes authentiques pour se familiariser avec ce que les élèves allaient rencontrer.

En même temps, on peut difficilement mettre en œuvre une méthode d'enseignement qui convienne à tous les élèves, à tout moment. Et le fait que certains élèves aient trouvé l'enseignement difficile ou ennuyeux, ne signifie pas que les résultats de l'apprentissage ou la qualité de l'enseignement soient mauvais. Après tout, plus de la moitié des élèves ont répondu que l'enseignement était « tout à fait gérable ». Cela ne signifie pas cependant qu'il faut ignorer ceux qui trouvent cela ennuyeux ou difficile, mais qu'il faut constamment essayer d'améliorer sa pratique enseignante, ce qui est au cœur de l'esprit de la recherche-action. En outre, les affirmations des élèves dans les entretiens sur l'utilisation des jeux vidéo dans l'enseignement ci-dessous, montrent des aspects intéressants qui favorisent l'utilisation des jeux vidéo :

Élève 1 : « [...] Je pense que ces jeux ont rendu plus de gens engagés et désireux d'apprendre, parce qu'on perd un peu la motivation d'apprendre, quand les cours sont très lents [...] »
(Annexe 13, horodatage 20:01.6).

Élève 2 : « [...] En fait, j'ai appris et fait plus dans ces cours par rapport à ce que nous avons fait jusqu'à présent cette année scolaire [...] » (Annexe 13, horodatage 08:00.9).

Élève 3 : « [...] On prend en compte ce que les jeunes aiment dans l'enseignement et le rend pertinent. Ce que je trouve très positif [...] » (Annexe 13, horodatage 21.08.9) et « Je l'ai trouvé très instructif et amusant. C'était donc quelque chose de différent [...] » (Annexe 13, horodatage 24:54.6).

Élève 4 : « Moi, je l'ai adoré! [...] » (Annexe 13, horodatage 04:52.9) et « [...] C'était une sorte de pause par rapport au simple fait d'écraser le cerveau avec tout le reste [...] » (Annexe 13, horodatage 13:56.2).

Élève 5 : « [...] Cela fonctionne parce qu'il faut en quelque sorte résoudre les choses et travailler pour trouver la solution [...] » (Annexe 13, horodatage 06:50.9).

Cela renforce l'idée que les jeux vidéo sont un outil qui pourrait rendre l'enseignement pertinent et amusant, qui favorise la variété et le désir d'apprendre. Cependant, il faut être conscient du fait que les jeux vidéo ne fonctionnent pas pour tout le monde, et qu'ils pourraient être plus démotivants que motivants pour certains. Il faut donc toujours peser le pour et le contre et réfléchir à la pertinence des jeux vidéo pour chaque groupe d'élèves. Il est également important, dans certain cas, de préparer les élèves au vocabulaire spécifique qui sera présent dans les jeux vidéo utilisés et de leur fournir les outils nécessaires pour réussir.

Même si les jeux vidéo ne fonctionnent pas pour tout le monde, ils semblent vraiment apporter quelque chose de nouveau à l'enseignement et font ressortir de nombreux aspects intéressants qui sont souhaités dans la classe de FLE. Par ailleurs, il n'est pas clair de savoir si ces aspects positifs qu'apportent les jeux vidéo sont dus à leurs attributs propres, ou au fait qu'il s'agisse de quelque chose de nouveau. L'élève 3 dit que : « on s'engage dès que quelque chose de nouveau entre dans l'enseignement. C'était donc amusant d'avoir quelque chose de différent, de mélanger les classes et tout ça. Ce n'est pas seulement la même chose que d'habitude. » (Annexe 13, horodatage 24:54.6). Il peut ainsi sembler que ce soit plutôt du fait qu'il y a quelque chose de nouveau dans l'enseignement, et non grâce aux attributs favorables des jeux vidéo. Quoi qu'il en soit, les jeux vidéo semblent avoir apporté à ce groupe d'élèves de nombreux aspects intéressants qu'il convient de prendre en considération et de développer davantage.

4.2 Les jeux vidéo et l'attitude ludique, le second degré et l'espace décisionnel

Dans le cadre théorique, nous avons abordé l'idée de l'attitude ludique, qui a été définie comme un état au sein de l'individu jouant (voir la section 2.1). Cette attitude nous libère du sérieux de la vie et considère l'acte de jouer comme un comportement subjectif de la part de joueur, ce qui centre l'enseignement autour de l'apprenant. En outre, l'attitude ludique est, comme nous avons vu, maintenu par le second degré et l'espace décisionnel (voir la section 2.3 et 2.4). Ces deux aspects sont présents dans l'étude et maintiennent par conséquent l'attitude ludique des élèves. Lors de l'observation participante, j'ai remarqué que l'atmosphère a changé lorsque nous avons commencé à jouer. Le sérieux qui peut parfois caractériser l'enseignement était moins présent, rendant l'enseignement plus détendu et naturel. Par ailleurs, comme nous l'avons vu auparavant dans ce chapitre, des élèves qui normalement ne s'engagent pas et qui sont timides, se sont mis à jouer. Cela illustre très bien l'idée du second degré : en entrant dans la réalité alternative que les jeux vidéo offrent, l'anxiété est réduite et l'on s'engage dans l'activité d'apprentissage. Cette tendance est également confirmée par les réponses au questionnaire et par les entretiens. Quand j'ai demandé à l'élève 3 par exemple, ce qu'elle a pensé de la communication dans un temps limité, elle a répondu :

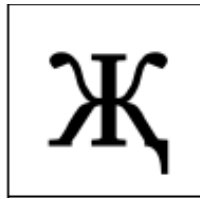
[...] Lorsqu'il y a une telle pression du temps, on s'y implique d'une certaine manière, et on ne se préoccupe pas de toutes les choses qui nous entourent et on ne se laisse pas distraire parce qu'on est tellement concentré sur la réussite [...] (Annexe 13, horodatage 13:51.3).

Dans le questionnaire, un autre élève déclare que : « l'on s'amuse alors qu'inconsciemment on apprend de nouvelles choses » (Annexe 9), lorsqu'il a été demandé de préciser quels sont les avantages des jeux vidéo pour l'apprentissage. Cela nous montre que les jeux vidéo offrent un second degré qui est différent de la vie quotidienne et qui a des implications sur la façon dont les élèves agissent et apprennent en classe.

Nous constatons le même phénomène concernant l'espace décisionnel. En étant dans ce second degré, en jouant à KTNE et ANLP, les élèves doivent prendre de nombreuses décisions. Dans KTNE, ils doivent par exemple choisir dans quel ordre ils vont résoudre les modules et comment ils vont communiquer les symboles. Il en va de même pour ANLP, où il faut choisir les applications à explorer pour obtenir les informations nécessaires. En d'autres termes, il faut faire des choix indépendants pour résoudre les tâches et pour surmonter les obstacles dans les jeux vidéo. On peut voir des exemples de ces décisions lorsque les élèves vont communiquer sur le symbole auquel ils se réfèrent. L'un de deux professeurs a remarqué

qu'un des élèves a choisi d'appeler le symbole montré par la figure 4.7, « le double K » (pour voir l'énoncé du professeur consultez l'annexe 6).

Figure 4.7: Symbole de l'annexe 1



Une autre élève a expliqué pendant l'entretien, qu'elle a décidé avec son camarade de classe, de créer des mots ou phrases en français pour chaque symbole (annexe 13, élève 3, horodatage 04:18.8). Elle a donné un exemple en disant « qu'est-ce que », ce qui signifiait le symbole du point d'interrogation (annexe 1). Nous voyons ainsi comment les élèves jouent avec la langue en inventant leurs propres moyens de communication par la prise de décision et la coopération. Cela peut être mis en relation avec la perspective actionnelle et l'apprentissage socioculturel abordé dans les sections 2.6.1.1 et 2.6.1.2. Les élèves deviennent des acteurs de leur propre apprentissage à travers les interactions dans un environnement d'apprentissage socioculturel. Dans le dialogue avec les camarades de classe, nous voyons comment les élèves font des choix autonomes pour véhiculer l'information nécessaire de la manière la plus efficace possible. Dans la perspective du concept de ZPD de Vigotsky (1978), l'enseignement semble se trouver dans cette zone, puisqu'il offre un développement des compétences de communication qui ne serait pas possible sans interaction avec ses pairs.

En outre, cela correspond clairement aux attributs essentiels des jeux vidéo souligné par Krystalli (2010) et Schmoll (2017), dans le cadre théorique (voir la section 2.4). Ils ont, entre autres, souligné que le joueur construit de nouvelles stratégies afin de mener à bien la tâche et que les jeux vidéo permettent à l'élève de faire l'expérience de sa liberté et les conséquences de ses choix, ainsi que de prendre des initiatives.

4.3 Les éléments fondamentaux du LK20 et leur compatibilité avec les jeux vidéo

Dans cette section, nous allons examiner la manière dont les *éléments fondamentaux* du LK20 se révèlent, à travers les données collectées de cette étude. Cela nous aidera à répondre à la deuxième question d'étude, à savoir : *à quel point les éléments fondamentaux sont-ils compatibles avec les jeux vidéo ?* Je présenterai et discuterai chaque *élément* par rapport aux

données pertinentes, puis, sur cette base, j'examinerai leur compatibilité avec les jeux vidéo utilisés dans cette étude.

4.3.1 Communication

La communication est, comme abordé dans la section 2.9.2.1, le plus important des *éléments fondamentaux* (Utdanningsdirektoratet, 2019d). À partir des données collectées dans cette étude, nous pouvons voir comment cet *élément fondamental* apparaît de plusieurs manières. Par exemple, toutes les **sous-catégories** (voir la section 2.9.2.1) qui constituent la communication dans LK20, sont présentes. De plus, nous pouvons également observer des aspects significatifs et authentiques de la communication prônée par LK20.

4.3.1.1 L'observation participante et en partenariat et les entretiens informels

Les résultats de l'observation participante semblent suggérer que les élèves ont fait usage de leurs capacités de communication à travers les deux jeux vidéo. En jouant à KTNE, tous les élèves se sont engagés dans l'activité et ils ont alterné entre les rôles de celui qui lit le manuel et de celui qui désamorce la bombe. Ainsi, ils ont pu s'exercer à **la compréhension écrite** en décodant le manuel tout en s'exerçant à **l'expression orale** authentique et **spontanée**. De plus, **la compréhension orale** joue un rôle central dans ce jeu, puisque l'on est absolument dépendant de la compréhension de ce que l'autre personne essaie de dire, pour résoudre la tâche. Même si cela a été difficile pour beaucoup d'élèves, la majorité a pu désamorcer la bombe dans les 5 minutes. Certains élèves ont même réussi à la désamorcer en 1 à 2 minutes.

Cela correspond également à ce qui ressort des observations en partenariat et des entretiens informels. Un des deux professeurs souligne que tous les élèves ont essayé de parler français et a remarqué une bonne coopération et des explications de la part des élèves (annexe 6). Elle a cependant été surprise par le fait que les élèves utilisaient un français très simple, parfois caractérisé par des structures norvégiennes. Je soutiendrai cependant que c'est tout à fait normal, compte tenu du fait qu'ils ont eu peu de ce type d'enseignement en français. Nous devons également nous rappeler qu'il peut être stressant de résoudre une tâche avec une contrainte de temps.

Quant à ANLP, les élèves ont également pu s'exercer à la communication, notamment à la **compréhension écrite**. Ils ont eu l'occasion d'explorer toute une gamme de styles textuels authentiques différents et, à travers l'activité organisée autour du jeu, ils ont eu la possibilité de

s'entraîner à l'**expression écrite** en rédigeant une lettre informelle à Sam (voir la section 3.3.2.3). Ainsi, ils ont également pu pratiquer leur capacité à transmettre un contenu significatif.

4.3.1.2 Le désir et l'appréciation de la communication par les élèves

Nous avons déjà vu auparavant dans ce chapitre comment même les élèves timides et réservés ont participé aux cours avec enthousiasme. De plus, nous avons également vu comment les élèves ont joué avec la langue dans un environnement d'apprentissage socioculturel afin de communiquer. Cela indique un grand désir de s'engager et de prendre part à la situation de communication. De plus, les résultats indiquent en général que les élèves ont un fort désir d'utiliser la langue et qu'ils valorisent la communication. Cela est surtout visible dans les entretiens :

- **GV** : Qu'est-ce que tu penses de la matière française, comment apprends-tu le mieux ?
- **Élève 1** : Difficile à dire, j'avais l'impression d'avoir beaucoup appris au collège mais ça s'est arrêté au lycée. L'apprentissage s'est un peu arrêté, alors d'autres méthodes d'apprentissage étaient utilisées qui ne fonctionnaient pas aussi bien [...].
- **GV** : Est-ce que tu peux préciser un peu plus ?
- **Élève 1** : Nous nous asseyons principalement et écoutons le professeur parler et parler, lire et lire, et c'est une très mauvaise façon de nous faire apprendre.
- **GV** : Qu'est-ce qui fonctionnait si bien au collège alors ?
- **Élève 1** : Nous avons beaucoup de projets où nous devons nous parler et utiliser la langue [...] nous avons beaucoup utilisé la langue [...] mais au lycée, c'était surtout de lire dans le livre et de répondre à des questions telles que « combien de chaussettes rouges a Gabriel dans le texte ? »
(Annexe 13, horodatage 00:00 à 00:49.3).

Dans cet extrait, nous pouvons lire l'exemple d'un élève qui considère avoir beaucoup appris au collège, mais qui a l'impression que cette dynamique s'est arrêtée au lycée. Selon le témoignage de l'élève, cela semble avoir un lien avec le fait qu'ils ont cessé d'utiliser les nombreux moyens de communication avec la langue cible. En d'autres termes, l'aspect communicatif de l'enseignement est important pour l'opinion que l'élève se fait de la matière. Le fait d'utiliser la langue est aussi exprimé par élève 4, qui dit que : « [...] c'est le fait qu'il faut utiliser la langue. C'est la seule réponse à tout [...], quand on utilise la langue on apprend beaucoup plus vite non ? » (Annexe 13, horodatage 15:09.6.).

Le fait de comprendre et d'être compris semblent également central pour les élèves, ce qui reflète l'objectif de l'*élément fondamental* du LK20. L'élève 2, par exemple, exprime que :

[...] il est très agréable de connaître une langue quand on voyage, et c'est très utile en général. [...] de savoir comment parler avec des gens d'autres pays etc. [...] ça donne un sentiment d'accomplissement quand je connais une autre langue. (Annexe 13, horodatage 15:40.6).

Cela est également souligné par élève 1 (annexe 13, horodatage 24:15.9), ce qui pourrait indiquer que les élèves aiment communiquer en français et apprécient la communication. Ils font état d'un sentiment d'accomplissement et affirment la valeur de l'utilisation de la langue pour communiquer. Cela nécessite un enseignement qui prenne en considération les nombreux aspects de l'approche communicative, afin d'utiliser toutes les facettes d'une langue.

4.3.1.3 L'approche communicative

En plus de traiter toutes les sous-catégories de communication et de faciliter la motivation et l'engagement des élèves à communiquer, les deux jeux vidéo prennent en considération plusieurs aspects de l'approche communicative présentée dans le cadre théorique (voir la section 2.9.2.1). ANLP et KTNE proposent un enseignement qui se situe sur les deux extrêmes du continuum de Littlewood. Selon les données de l'observation participante, l'observation en partenariat et les entretiens informels, l'on peut constater que les élèves ont pu explorer tout un éventail de genres textuels à travers le jeu vidéo ANLP. Par exemple, j'ai observé que les élèves devaient lire des textes formels et informels afin d'avancer dans le jeu. Face à un langage difficile ou à des structures inhabituelles, je pouvais guider les élèves et les aider à décoder le contenu. L'un de deux professeurs et l'assistante de langue ont également remarqué cet aspect du jeu, soulignant lors de la réunion-bilan l'avantage d'être confronté à une grande variété textuelle pour avancer dans le jeu. D'une part, ils lisent les courriels électroniques de Sam, et sont ainsi exposés à un langage soutenu, issu d'informations provenant de banques et d'offres d'emploi. D'autre part, ils lisent son journal intime, les discussions sur des forums, les messages entre des amis et membres de sa famille, et sont exposés à un langage plutôt courant et familier.

Considérant que c'est par la lecture que les élèves rencontrent le français la plupart du temps (voir la section 2.9.2.1), il est important d'assurer une telle variété de textes dans l'enseignement de FLE. Cette variété textuelle est bien présente dans le jeu vidéo ANLP et pourrait exposer les élèves à la langue étrangère dans de nouveaux contextes. En outre, cela pourrait renforcer la compréhension écrite des élèves et pourrait « contribuer à la

consolidation et à l'élargissement de leurs compétences linguistiques déjà acquises »⁸⁰ (Bjørke & Grønn, 2020a, p. 142). De plus, comme exprimé par élève 1 ci-dessous, cela aide aussi à l'expression écrite :

- **GV** : Mais est-ce que c'est quelque chose que vous aimeriez voir plus souvent dans les cours, le français informel ?
- **Élève 1** : Oui, je pense en fait que toutes sortes de français pourraient être amusants dans les cours, ainsi il y aura plus de diversité et nous apprenons alors comment nous pouvons en faire usage et comment nous pouvons écrire un message plus informel (Annexe 13, horodatage 22:01.3 à 22:27.3).

Ainsi, l'entretien confirme la tendance observée lors du cours, et ajoute un lien entre la compréhension et l'expression écrites. Nous pouvons voir qu'en étant exposés et en travaillant avec certains genres textuels, comme fait pendant le troisième cours (voir la section 3.3.2.3), les élèves peuvent réutiliser les différentes caractéristiques textuelles qu'ils rencontrent pour réaliser leurs propres textes. Ils peuvent également prendre conscience de la diversité linguistique qui existe en explorant les abréviations et les argots, ce qui sera examiné plus en détail dans la section 4.3.3. En d'autres termes, ces résultats montrent que certains aspects du jeu vidéo ANLP peuvent être placés à gauche du continuum de Littlewood, où l'accent est mis sur la forme. En outre, nous voyons comment la « pratique communicative de la langue »⁸¹, placée au milieu du continuum, est également présente. En accomplissant la tâche expliquée dans le troisième cours, ils ont utilisé leurs connaissances linguistiques acquises auparavant dans un nouveau contexte et ont ainsi communiqué de nouvelles informations en donnant leurs propres conseils.

En revanche, dans KNTE, nous voyons que l'accent est mis sur le côté droit du continuum. Nous avons déjà vu comment les élèves ont joué avec la langue en étant innovants dans la situation de communication, ce qui reflète une communication authentique et significative. Les données collectées lors des entretiens, indiquent que c'est avant tout ce type de communication que les élèves apprécient. En examinant les témoignages des élèves ci-dessous, nous obtenons une image plus précise de leurs réflexions sur la communication dans le jeu vidéo KTNE.

- **GV** : [...] Mais quelles en ont été les conséquences ? Que c'était une bombe et que le temps s'est écoulé ? Dans la perspective de la communication ?

⁸⁰ Ma traduction

⁸¹ Ma traduction, originalement appelé « communicative language practice » par Littlewood.

- **Élève 1** : On se dépêche davantage, on essaie d'une certaine manière de trouver les bons mots plus rapidement et on doit penser beaucoup plus vite. Alors il est un bon apprentissage en faisant cela, le fait que nous pratiquons notre capacité à réfléchir aux mots à utiliser un peu plus vite, plutôt que d'attendre quelques minutes avant d'essayer de trouver ce qu'il faut dire.
(Annexe 13, horodatage 12:54.7 à 13:39.3).

Nous pouvons voir ici que l'élève 1 souligne des aspects positifs de la communication dans KTNE. Cette manière de communiquer, où il faut réagir assez rapidement, peut nous rappeler la façon dont nous communiquons au quotidien. Ainsi, KTNE rend les élèves plus aptes à gérer des conversations authentiques, en s'exerçant à répondre rapidement et spontanément. D'autres élèves soulignent plutôt la coopération, le sentiment d'accomplissement et le fait qu'ils ont été forcé de parler :

- **Élève 3** : [...] Je pense que le jeu de la bombe était très bon, quand on doit coopérer en français. Cela a très bien fonctionné et c'était très instructif parce que nous avions alors la possibilité d'utiliser la langue.
(Annexe 13, horodatage 07:01.6)
- **GV** : Comment était-ce de dire des choses en français et qu'ils le comprenaient ?
- **Élève 5** : Cela donne une sorte de sentiment d'accomplissement et surtout quand nous avons réussi à désamorcer la bombe, c'était en fait assez amusant. (Annexe 13, horodatage 10:59.6 à 11:11.6).
- **GV** : [...] Comment la pression du temps et la bombe ont-elles affecté la communication ? La communication a-t-elle eu des conséquences pour toi ?
- **Élève 3** : On devient stressé, mais s'il n'y avait pas une pression de temps, peut-être que les gens seraient devenus un peu moins motivés pour parler le français, si tu comprends ce que je veux dire ? [...] Donc ça vous force à parler quand il y a une telle pression du temps.
(Annexe 13, horodatage 13:03.6 à 13:38.8)
- **GV** : [...] Le fait que c'était en français, comment était-ce affecté la communication pour toi ?
- **Élève 4** : Eh bien, cela a rendu les choses beaucoup plus difficiles [rires], mais cela m'a forcé à apprendre des mots comme « batterie », « fils » et ainsi de suite. Alors j'ai appris quelque chose.
(Annexe 13, horodatage 03:13.2 à 03:23.2)
- **GV** : [...] Comment la pression du temps et la bombe ont-elles affecté la communication par rapport à [interrompu]
- **Élève 4** : C'était le fait que cela t'a forcé à parler et à utiliser la langue et c'est pourquoi je l'ai aimé et ce qui m'a aidé à apprendre. C'était ce que j'ai pensé. (Annexe 13, horodatage 17:11.5 à 17:27.7).

Les témoignages de ces élèves montrent de nombreux aspects intéressants de la communication. Ils indiquent que la communication offerte par KTNE est bénéfique pour la classe de FLE. Non seulement du point de vue des enseignants, si l'on considère qu'ils peuvent communiquer de manière plus spontanée et authentique, mais également pour les élèves, qui semblent apprécier une telle communication où ils peuvent pratiquer la langue.

L'une des raisons de son succès auprès des élèves, pourrait en partie être mise en relation avec ce que nous avons vu plus auparavant dans ce texte, concernant le manque de variété. Mes conclusions correspondent à celles de l'étude de Vila et celle de Heimark (voir la section 2.9.2.1). Il semble que l'enseignement de la compétence communicative dans ce groupe de FLE soit dominé par la forme et non par le sens. Entre autres, il semble que leurs enseignants éprouvent des difficultés à faire varier les méthodes d'enseignement de la communication telles que l'interaction spontanée. C'est aussi ce qui semble être exprimé par les élèves. L'élève 1 par exemple, a décrit un type d'enseignement qui est uniquement et clairement dominé par ce que Littlewood appelle « l'apprentissage non-communicatif »⁸², à l'extrême gauche du continuum :

- GV : J'ai l'impression que tu souhaiterais qu'il y ait plus de variété dans les cours de français ?
- Élève 1 : Oui [...] nous devons lire des chapitres du livre pour il/elle. Et c'est un projet assez gros. Nous lisons un nouveau chapitre à chaque cours, puis nous le parcourons. Ainsi, une grande partie de l'après-midi est consacrée à la lecture et à la modification. (Annexe 13, Horodatage 05:31.1 à 05:39.8).

En outre, cette élève souligne que l'enseignement au collège a été plus instructif. En expliquant ces expériences au collège, nous pouvons constater un meilleur équilibre entre la forme et le sens (annexe, horodatage 06:50.4). Elle dit qu'ils utilisaient la langue non seulement à travers la grammaire, mais lors de jeux de rôle. Nous pouvons voir ici un enseignement plus équilibré entre la compétence communicative, prenant en considération la forme, et la « communication structurée »⁸³ à travers des jeux de rôle, qui est située sur le côté droit du continuum de Littlewood.

D'après ce que nous avons vu jusqu'à présent, nous pouvons établir que KTNE offre un équilibre dans l'enseignement de la compétence communicative. En se situant clairement du côté droit du continuum, nous mettons également en évidence d'autres aspects de la communication, outre la forme. C'est également ce qui semble être très attendu par les élèves.

⁸² Ma traduction, originalement appelé « Non-communicative learning » par Littlewood

⁸³ Ma traduction, originalement appelé «structured communication» par Littlewood.

Élève 4 par exemple, dit que la meilleure façon pour lui d'apprendre le français est de parler beaucoup (annexe 13, horodatage 03:50.2 à 04:01.2). Il souligne également que ces deux semaines avec les jeux vidéo l'ont aidé à mieux comprendre ce que les gens disent et à interagir spontanément.

4.3.1.4 D'autres aspects de la communication

À partir des résultats présentés jusqu'à présent, nous avons vu comment les deux jeux vidéo offrent un équilibre entre la forme et le sens dans l'approche communicative. De plus, nous avons vu que les élèves ont un fort désir d'utiliser la langue et qu'ils valorisent la communication. Nous pouvons obtenir une image plus détaillée de ce dernier si nous examinons les réponses concernant la communication dans le questionnaire :

Figure 4.8 : Je trouve qu'il est généralement difficile à communiquer en français

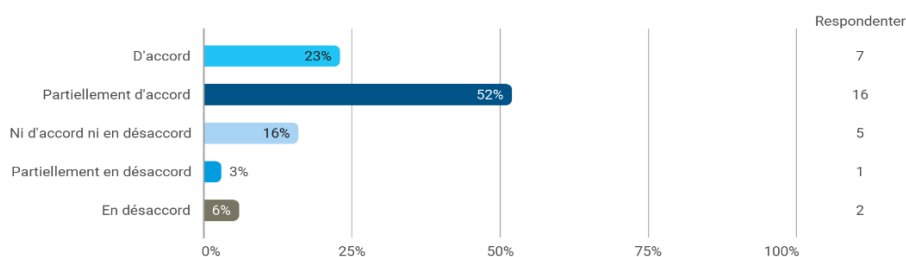
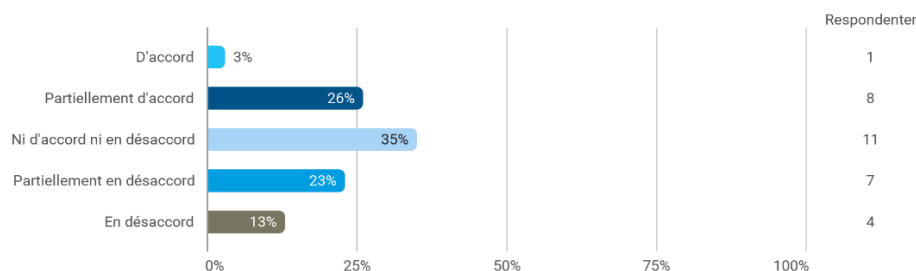


Figure 4.9 : Je trouve qu'il est plus facile d'utiliser le français quand on joue à des jeux vidéo



Comme le montre la figure 4.8, presque tous les élèves trouvent qu'il est difficile de communiquer en français. Cela correspond à l'observation faite en classe, aux expériences des professeurs de la matière ainsi qu'à mes expériences précédentes dans les classes de FLE. Sur la figure 4.9, nous pouvons voir que la majorité des élèves ne sont ni d'accord ni en désaccord avec l'affirmation qu'il est plus facile d'utiliser le français quand on joue à des jeux vidéo. Nous constatons également que 8 élèves sont partiellement d'accord et 7 élèves sont partiellement en désaccord.

On souhaite naturellement organiser un enseignement qui facilite au maximum l'utilisation de la langue par les élèves. Il est donc positif qu'il n'y ait pas une nette majorité d'élèves en désaccord. Il est également compréhensible qu'il n'y ait pas de majorité claire qui soit d'accord, car les jeux vidéo ne sont pas une cure miraculeuse qui fait que les élèves commencent à utiliser une langue qu'ils trouvent difficile. Je m'attendais toutefois à ce que davantage d'élèves soient d'accord avec l'affirmation de la figure 4.9, car cela serait plus conforme aux observations faites en classe. En outre, considérant qu'ils ont trouvé les cours attrayants et motivants, il pourrait être naturel de penser que la volonté d'utiliser le français soit également élevée. Afin d'obtenir une image plus claire de ces résultats, j'ai posé des questions à ce propos dans les entretiens des élèves. En dirigeant notre attention sur leurs réponses, nous pouvons mieux comprendre ces résultats et constater que la question peut être mal posée. Dans l'entretien ci-dessous, nous pouvons voir la réponse à la question de savoir pourquoi les élèves ont répondu comme ils l'ont fait dans la figure 4.9 :

- **Élève 5** : C'est peut-être à cause de la pression du temps, et qu'on a ainsi paniqué un peu.
- **GV** : Oui, parce que la question devrait peut-être plutôt être « avez-vous été plus engagé ou motivé à communiquer, même si cela n'est pas devenu plus facile » ?
- **Élève 5** : Oui, je suis absolument devenu plus engagé et il était plus facile d'essayer de parler, mais c'était en effet encore très difficile.
- **GV** : D'accord, il était donc plus facile de prendre part à la communication mais pas nécessairement plus facile de communiquer ?
- **Élève 5** : Oui, c'est vrai. (Annexe 13, horodatage 12:57.8 à 13:22.4)

Comme indiqué par l'entretien, l'élève 5 dit qu'il était en fait plus facile de s'engager et de participer à la communication, mais que communiquer reste toujours aussi difficile. Nous pouvons également voir la même tendance avec les élèves 1⁸⁴ et 2 par exemple (annexe 13, horodatage 09:04.8). L'élève 2 explique qu'elle ne se sent pas très forte en français, et que le manque de vocabulaire rend la langue difficile à parler. Néanmoins, plus loin, elle exprime que : « Je pense que la tendance est que l'on devient plus engagé et motivé à communiquer, mais que c'est toujours aussi difficile » (annexe 13, élève 2, horodatage 11.10.2).

Ces réponses pourraient nuancer les résultats du questionnaire et indiquer que les jeux vidéo favorisent l'engagement à communiquer, comme observé en classe. Par ailleurs, il semble probable que la communication dans une langue étrangère ne devienne pas automatiquement

⁸⁴ Pour voir l'énoncé d'élève 1 voir l'annexe 13, horodatage 14:40.4)

facile grâce à l'utilisation des jeux vidéo, mais qu'elle facilite plutôt l'engagement et la volonté d'essayer.

4.3.1.5 *L'élément de la communication et sa compatibilité avec les jeux vidéo*

Pour terminer cette sous-partie sur la communication, nous pouvons essayer d'apprécier à quel point cet *élément fondamental* est compatible avec les deux jeux vidéo utilisés dans cette étude. Tout d'abord, nous pouvons constater que ces deux jeux vidéo englobent plusieurs éléments importants de la communication du LK20. KTNE et ANLP ont, tous les deux, facilité un enseignement où les élèves ont pu pratiquer leur compréhension et le fait d'être compris, ce qui reflète l'objectif de cet *élément fondamental* du LK20. Les deux jeux vidéo ont également proposé une rencontre authentique et pertinente avec la langue ; ANLP à travers différents types de textes et KTNE à travers une communication spontanée entre les élèves. Ils touchent à toutes les sous-catégories de la communication de LK20, et offrent un engagement à la situation de communication. Cependant, à partir de ce que nous avons vu, KTNE semble englober plus d'aspects communicatifs qu'ANLP (voir la section 4.3.1.1). Dans KTNE, à l'exception de l'expression écrite, toutes les sous-catégories qui constituent la communication d'après LK20 sont présentes, ce qui permet de développer un grand nombre d'aspects communicatifs souhaités. De plus, nous avons vu que dans KTNE, les élèves ont pu faire l'expérience d'un enseignement de l'approche communicative qui se situe vers le côté droit du continuum de Littlewood, comblant ainsi une lacune dans l'enseignement du FLE dans les écoles norvégiennes. Cependant, cela ne signifie pas que les activités qui appartiennent au côté gauche du continuum sont moins importantes. Il faut trouver un équilibre entre les deux.

Quant à ANLP, nous ne voyons pas la même versatilité que chez KTNE, car il n'y a que la sous-catégorie de la compréhension écrite qui est fortement présente. Néanmoins, on pourrait argumenter que l'exploration de toute la gamme des styles textuels que font les élèves dans ce jeu, pourrait provoquer un apprentissage d'un vocabulaire plus étendu et familier, ce qui à son tour est favorable pour l'expression orale et la communication. En outre, nous avons vu qu'ANLP offre des possibilités d'organiser des activités autour de la communication dans la classe, à la fois individuellement et en pairs. Cela est quelque chose qui n'est pas possible pour KTNE de la même manière. D'ailleurs, ANLP, quant à lui, offre un enseignement de l'approche communicative qui se situe principalement vers le côté gauche du continuum de Littlewood. ANLP, présentent donc un aspect de l'approche communicative différent de celui

de KTNE, et pourraient ainsi aider les enseignants à atteindre un meilleur équilibre entre la forme et le sens dans l'enseignement de la compétence communicative.

À cet égard nous pouvons voir que les deux jeux vidéo ont chacun leurs propres forces et faiblesses en ce qui concerne cet *élément fondamental*. Cependant, il est clair que KTNE pourrait être considérée comme celui qui remplit l'*élément* « Communication » de la manière la plus satisfaisante, et qui comble le mieux les lacunes d'apprentissage communicatif des écoles norvégiennes, présentée dans le cadre théorique.

4.3.2 Compétence interculturelle

Comme abordé dans le cadre théorique (voir la section 2.9.2.2), la CI est une notion très large et complexe, mais aussi floue, qui est décrite d'une manière générale dans LK20. Ainsi, cela donne beaucoup de liberté aux enseignants dans leur enseignement, ce qui pour certains pourrait sembler difficile à gérer. Dans la section qui suit, nous allons aborder cet *élément fondamental* plus en détail.

Du point de vue de l'enseignant, ANLP offre plusieurs aspects intéressants de la CI qui peuvent être exploités dans l'enseignement. Mes réflexions générales, tirées du journal de bord (annexe 5), d'entretiens informels avec des collègues et de l'observation participante, indiquent un grand potentiel interculturel dans le jeu vidéo ANLP pour la classe de FLE. Le jeu vidéo cible des thèmes pertinents pour les jeunes tels que les questions d'identité, de sexualité, d'amitié ainsi que les particularités linguistiques. En jouant à ce jeu, il est inévitable que les élèves prennent position sur ces thèmes. Ainsi, comme nous allons examiner de plus près, ANLP peut être une porte d'entrée pour la promotion de la CI en classe.

4.3.2.1 Le questionnaire

En consultant les résultats du questionnaire, il semble que les élèves ont acquis une conscience interculturelle accrue :

Figure 4.10 : Prenez position : J'ai appris à mieux connaître la culture française grâce aux jeux vidéo.

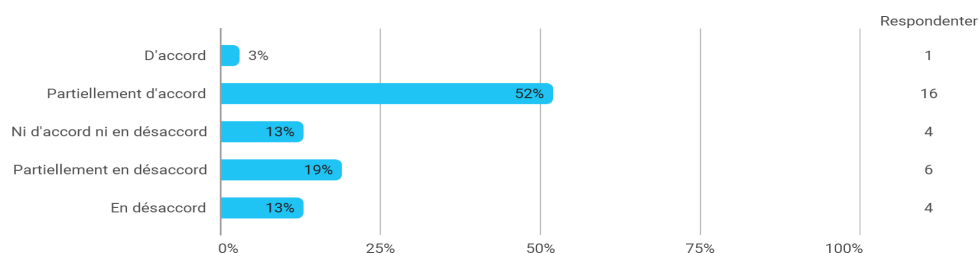
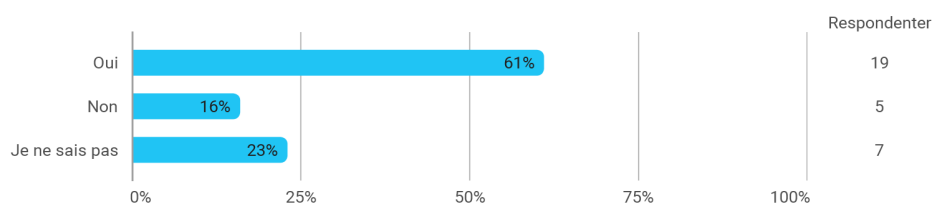


Figure 4.11: Avez-vous appris quelque chose de nouveau sur la façon dont les jeunes français envoient des SMS en jouant au jeu « A Normal Lost Phone » ?



Sur les deux figures ci-dessus, nous pouvons voir que la majorité des élèves dans les deux cas, rapportent une augmentation de la connaissance des aspects de la CI. En outre, en relation de la question de figure 4.11, les élèves pouvaient préciser ce qu'ils avaient appris. Ainsi, nous obtenons une image plus large de leurs connaissances acquises. Un élève écrit que : « J'ai appris comment ils suppriment les terminaisons qui ne sont pas prononcées lorsqu'ils écrivent des messages et qu'ils combinent de nombreux mots. Ils écrivent davantage comme ils prononcent les mots » (annexe 9). Plusieurs élèves expriment cette relation entre la compréhension orale et écrite, en soulignant que la communication devient plus facile et plus efficace. De nombreux élèves soulignent également la façon dont les Français utilisent les abréviations et les argots. Ils voient également ce lien avec leur propre façon d'écrire en exprimant que : « Ils utilisent l'argot et raccourcissent les mots tout comme nous, les jeunes norvégiens » (annexe 9). Ces résultats du questionnaire indiquent une connaissance accrue des aspects culturels dans la langue cible.

Le questionnaire demandait également, sur une échelle de 0 à 10, à quel point les élèves pensaient qu'ANLP reflétait la façon dont les jeunes envoient des SMS (figure 4.12) et comment le jeu reflétait la culture des jeunes en général (figure 4.13). Ici, la majorité des étudiants, plus précisément 25 élèves dans chacune des deux questions, se retrouvent sur 5 ou plus. En outre, personne n'a répondu 0, pensant que le jeu ne représentait pas du tout la culture des jeunes ou leur façon d'écrire des SMS.

Figure 4.12 : A quel point veux-tu dire qu'ANLP reflète la façon dont les jeunes envoient des SMS ?

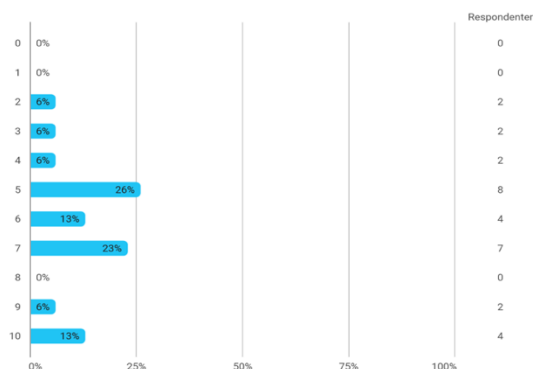
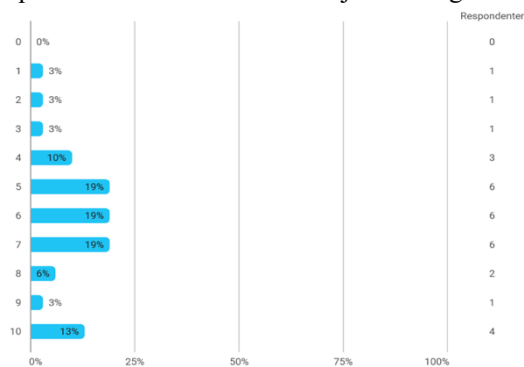


Figure 4.13: Dans quelle mesure veux-tu dire qu'ANLP reflète la culture des jeunes en général ?



Cela indique clairement qu'ANLP représente des éléments culturels avec lesquels ils peuvent s'identifier et auxquels ils peuvent se référer. Les jeux vidéo, tels qu'ANLP, peuvent ainsi rendre l'enseignement pertinent pour les élèves en prenant en considération des aspects de leur vie quotidienne. Cela peut les rendre plus engagés à leur tour et susciter le désir d'apprendre davantage, car cela reflète un langage que les élèves trouvent utile.

4.3.2.2 *Les entretiens*

Les entretiens avec les élèves, confirment à bien des égards les résultats obtenus jusqu'à présent. Nous avons déjà vu auparavant dans ce chapitre que l'élève 1 a exprimé la valeur de l'apprentissage d'un langage écrit informel. En effet, selon elle, il est toujours intéressant d'apprendre à connaître de nouvelles cultures, et elle aimerait ainsi le voir davantage dans l'enseignement (annexe 13, horodatage 22:09). Dans le même esprit, l'élève 5 exprime également le souhait d'en savoir plus sur les nouvelles cultures dans l'enseignement. En outre, elle dit qu'elle n'a jamais fait l'expérience d'une telle façon d'apprendre la culture et que ce genre d'enseignement a été captivant (horodatage 16:00 à 17:07). L'élève 3 confirme également cette tendance, en ajoutant qu'elle « préférerait de loin avoir ceci, plutôt que d'apprendre à connaître de vieux musiciens français » (horodatage 18:51.4). Elle explique plus loin, que si l'on déménage en France, le type d'enseignement culturel acquis avec ANLP, est quelque chose dont elle pourrait profiter « pour s'intégrer à la culture et à la façon dont ils écrivent [...] » (horodatage 18:55.7). Cela est mis en contraste avec l'apprentissage de l'histoire française, qu'elle ne considère pas comme assez pertinente, elle dit : « [...] parce qu'on ne s'interroge pas sur l'histoire de la France quand on s'installe en France » (horodatage 18:55.7). Cela pourrait montrer la pertinence de ce type d'enseignement, selon l'avis des élèves.

Le lien entre la langue orale et écrite, ainsi que les caractéristiques du langage des jeunes étaient également accentués dans les propos tenus par les élèves lors des entretiens. Ci-dessous, nous pouvons voir quelques exemples de réponses à la question : *Est-ce que ces cours avec les jeux vidéo te permettent d'acquérir de nouvelles connaissances sur la langue et la culture françaises. Si oui, lesquelles ?*

- **Élève 3** : Oui, par exemple ce qui concerne le langage des jeunes. Dans le jeu mobile, j'ai eu l'impression que nous avons beaucoup appris à ce sujet. Parce que c'est une chose à laquelle on ne réfléchit pas avant de commencer à parler avec un français et donc on ne comprendrait pas ce qu'il

essaie d'écrire. Et à ce propos, j'ai beaucoup appris et je n'avais pas réalisé qu'il y avait autant d'abréviations et de choses comme ça dans ce que les jeunes écrivent en français.

(Annexe 13, horodatage 17:55.2)

- **Élève 5** : Oui, dans le jeu mobile, nous avons appris un peu d'argot, d'expressions et ainsi de suite. Nous avons également discuté du fait que les parents de Sam n'acceptaient pas qu'il soit homosexuel. Donc oui, nous avons appris sur la culture et les différences entre la Norvège et la France.

(Annexe 13, horodatage 15:14.1)

- **Élève 1** : Oui, je n'avais pas réalisé qu'ils utilisent autant d'argot lorsqu'ils écrivent. Et qu'ils raccourcissent autant qu'ils le font. Et en fait, j'ai l'impression que ces jeux m'ont permis d'en apprendre beaucoup plus sur la culture. Surtout dans le jeu mobile.

- **GV** : Est-ce qu'il y a d'autres choses qui te viennent à l'esprit ?

- **Élève 1** : Oui ! Peut-être que c'est n'est pas aussi accepté d'être homosexuel en France que ça pourrait l'être en Norvège – Ou bien dans les pays francophones peut-être.

(Annexe 13, horodatage 18:44.2 à 19:24.3)

Dans ces extraits nous pouvons voir un autre élément intéressant dont les élèves parlent, à savoir le fait d'avoir une autre orientation sexuelle, ce qui est une cause de problèmes et de préjugés dans le cas de Sam. Cela montre un autre aspect important que ce jeu vidéo peut mettre en lumière. En effet, il offre la possibilité d'en discuter avec les élèves afin de promouvoir la compréhension et la tolérance. Il est particulièrement important d'en discuter dans la classe de FLE, considérant l'augmentation de l'extrémisme et l'homophobie en ces temps, et le fait que les cours de langues ont une responsabilité particulière dans l'enseignement du thème interdisciplinaire « démocratie et citoyenneté » (voir la section 2.9.2.2).

4.3.2.3 Le modèle de Byram: les qualités d'un locuteur interculturel compétent

À partir des données présentées jusqu'à présent, nous pouvons constater que tous les **savoirs** dans le modèle de Byram sont présents de différentes manières (voir la section 2.9.2.2).

D'abord, la première qualité d'un locuteur interculturel compétent, le **savoir**, qui fait référence à la connaissance, est clairement présent. ANLP a donné aux élèves des nouvelles connaissances interculturelle de soi et de l'autre, au niveau de l'interaction individuel et de la société en général.

Ensuite nous avons vu comment ils ont mis ces nouvelles connaissances en relation avec leurs connaissances préalables, ce qui nous amène à la qualité de **savoir comprendre**. En étant exposé à toute une gamme des documents différents, par le biais du jeu vidéo ANLP, ils

peuvent voire des similitudes avec leur propre culture, ainsi qu'identifier les particularités de chacune. Par ailleurs, si nous revenons aux trois niveaux du modèle du lecteur interculturel (voir la section 2.9.2.2), nous pouvons constater, à partir de l'observation participante, que les élèves ont pu faire l'expérience de la CI à travers l'acte cognitif et émotionnel de la lecture (niveau 1). Ils ont aussi discuté, avec leurs camarades de classe et tous ensemble, les particularités linguistiques et ont partagé leurs différents points de vue sur les choix de Sam (niveau 2). Le troisième niveau entre en jeu lorsque l'on sensibilise les élèves à leurs connaissances préalables sur des textes similaires à ceux que nous avons vus en classe. Cela a été fait, par exemple, en leur montrant la différence entre les textes formels et informels, ce qui, peut être mis en parallèle avec leur propre façon d'écrire.

En ce qui concerne le **savoir-faire/apprendre**, nous avons reconnu dans le cadre théorique la multitude de façons dont les élèves peuvent faire l'expérience de la CI, même sans sa présence explicite. Cela signifie que cet élément est toujours visible lorsque l'on se met mentalement à la place de Sam et que l'on réfléchit ensemble à ses choix, à ce que nous aurions fait et qu'on lui donne des conseils. Cette qualité apparaît plus clairement quand nous examinons les données des entretiens informels avec les autres enseignants. L'assistante de langue m'en a fait prendre conscience pendant la réunion-bilan du deuxième cours, à la suite d'une discussion assez intéressante qu'elle avait eu avec les élèves lors de ce deuxième cours (voir la section 3.3.2.2). Ils ont discuté ensemble des différences culturelles entre la France et la Norvège et le fait de sortir en tant que transsexuel/homosexuel en France par rapport à la Norvège (annexe 5). Elle a été un peu surprise que les élèves avec lesquels elle a discuté soient si certains qu'ils auraient parlé à leurs parents de leur orientation. Elle était plutôt hésitante à ce propos et a fait remarquer qu'elle ne pensait pas que les élèves français auraient été aussi ouverts avec leurs parents. Cela montre comment ANLP a lancé une conversation sur les différentes perspectives entre une française native et des élèves norvégiens, grâce aux liens culturels potentiels que l'on peut exploiter à partir de ce jeu vidéo.

De plus, cette façon de changer mentalement de perspective, peut favoriser la qualité du **savoir être**. Des questions aussi délicates que celles abordées dans ANLP donneront des occasions uniques de faire preuve de tolérance, d'empathie, de respect et d'ouverture envers les autres.

Enfin, ANLP peut promouvoir la qualité du **savoir s'engager**. En abordant les questions politiques, comme les droits de la communauté LGBTQ⁸⁵, ANLP peut être une source d'engagement à cet égard. Par exemple, lorsque l'élève 1 (horodatage 19:09.9) mentionne qu'il n'est peut-être pas aussi accepté d'être homosexuel dans d'autres pays francophones par rapport à la Norvège, il offre l'occasion de discuter des pratiques et des différences culturelles de ces pays. Toutefois, cela doit être fait de manière nuancée et tolérante afin de ne pas renforcer les préjugés.

4.3.2.4 D'autres aspects de la CI

Les résultats présentés jusqu'à présent semblent indiquer de nombreux aspects favorables à la promotion de la CI dans l'enseignement. Cependant, nous devons nous rappeler les défis d'un tel enseignement, comme mis en évidence dans le cadre théorique (voir la section 2.9.2.2). Nous avons vu comment la CI, par sa nature fluide, dynamique et instable, peut être difficile à observer et évaluer. Nous avons également constaté qu'il pourrait être utile de mesurer ou d'évaluer la CI des élèves pour augmenter leur conscience autour de l'apprentissage interculturel et pour disposer un retour d'information, afin de pouvoir améliorer et adapter l'enseignement. En même temps, il ne faut pas oublier que la CI peut se révéler au fil du temps et sous diverses formes non prévues par l'enseignant. Il pourrait donc être plus fructueux de « rechercher des preuves de certains comportements et attitudes au fil du temps plutôt que dans des situations isolées »⁸⁶ (Hoff, 2020, p. 67). En outre, Hoff note qu'on peut facilement montrer un changement de comportement superficiel et une compréhension interculturelle pour faire plaisir au professeur.

De plus, étant donné que la CI est étroitement liée aux savoirs conceptuels, il est vraiment nécessaire de mettre l'accent sur l'aspect temporel lors du développement d'une telle compétence. L'élève 2, par exemple, ne semble pas se souvenir de ces aspects interculturels (annexe 13, horodatage 12:53.8 à 14:18.4), même si la majorité des étudiants affirment le contraire, et que celui-ci a été accentué de différentes manières dans les cours. Nous pouvons également noter que 61 % ont déclaré avoir appris quelque chose sur la façon dont les jeunes envoient des SMS, mais seulement 52 % ont dit avoir appris quelque chose sur la culture française. Cela pourrait indiquer que tous les élèves ne sont pas conscients du fait que la

⁸⁵ LGBTQ, est un sigle qui signifie « lesbian », « gay », « bisexual », « transgender » et « queer/questioning ». D'autres variantes de ce sigle sont également courantes, voir : <https://en.wikipedia.org/wiki/LGBT> pour en savoir plus.

⁸⁶ Ma traduction

culture des jeunes est un sous-ensemble d'une notion plus large de la culture. Leur compréhension de la notion de culture peut être décisif pour ce qu'ils le mentionnent. En outre, il peut être plus classique de voir la culture en relation avec de la nourriture et de la musique par exemple, plutôt qu'à travers le langage des jeunes. Par conséquent, de nombreux aspects interculturels pourraient être omis en raison d'un manque de savoirs conceptuels des élèves.

À la lumière de cela, il faut donc examiner les données avec prudence. Néanmoins, ANLP semble, à bien des égards, promouvoir des aspects intéressants de la CI qui peuvent être davantage développés dans l'enseignement au fil du temps. Comme souligné dans le cadre théorique, c'est plutôt la possibilité de promouvoir des aspects de la CI qu'il est intéressant d'accentuer dans le cadre de cette étude (voir la section 2.9.2.2).

4.3.2.5 L'élément de la compétence interculturelle et sa compatibilité avec les jeux vidéo

Tout comme nous avons fait dans la section 4.3.1.5, nous allons terminer cette sous-partie de la CI par une évaluation de sa compatibilité avec les jeux vidéo ANLP et KTNE. Dans cette section (4.3.2), nous avons uniquement mis en évidence ANLP par rapport à la CI. Ce jeu vidéo a montré beaucoup d'aspects intéressants de la CI liée à l'altérité, comme les questions d'identité et de sexualité, ainsi que des particularités linguistiques. Cela a lancé des réflexions et discussions chez les élèves et permis un enseignement qui touche à des thèmes interculturels. Nous avons vu que toutes les qualités d'un locuteur interculturel compétent du modèle de Byram sont présentes, ainsi que plusieurs éléments de la CI communiqué par LK20. Cependant, les objectifs de compétence dans LK20 relatifs aux expressions artistiques et aux événements historiques dans les zones francophones ne sont pas abordés à travers ce jeu vidéo. Néanmoins, ANLP est un outil d'enseignement absolument compatible avec cet *élément* du LK20 et pertinent pour le développement de la CI chez l'apprenant.

KTNE pour sa part, est un jeu vidéo avec très peu d'éléments interculturels, voire aucun, et n'a donc pas été présenté par rapport à cet *élément fondamental*. On pourrait cependant affirmer que, puisque la CI est si étroitement liée à la communication (Dypedahl, 2020, pp. 207-208), la capacité des élèves à communiquer de manière authentique et spontanée avec d'autres locuteurs français, est d'une importance interculturelle. À cet égard, il est clair que le jeu vidéo KTNE est liée à la CI, mais de façon marginale, en comparaison avec le jeu vidéo

ANLP. Par conséquent on pourrait dire qu'ANLP est clairement le jeu vidéo qui est le plus compatible avec cet *élément fondamental* du LK20.

4.3.3 Multilinguisme, plurilinguisme et apprentissage des langues

Cet *élément fondamental* est, comme nous l'avons traité dans le cadre théorique (voir la section 2.9.2.3), central dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En premier lieu, il s'agit de mobiliser le répertoire linguistique de l'apprenant, ce qui est bénéfique pour l'efficacité de l'apprentissage. En second lieu, il s'agit de souligner l'importance de pouvoir utiliser des stratégies d'apprentissage adéquates et de développer la capacité métacognitive d'élèves. Comme nous allons le voir, les deux jeux vidéo utilisés dans cette étude semblent promouvoir ces aspects du LK20. Par exemple, en jouant à ces jeux vidéo, les élèves rencontrent plusieurs nouveaux mots qu'ils doivent assimiler et comprendre afin de mener à bien les tâches. En outre, ils doivent utiliser des stratégies de communication et de lecture pertinentes pour désamorcer la bombe et obtenir de nouvelles informations sur Sam. En consultant les divers résultats ci-dessous, nous obtenons une image plus claire de la façon dont cet *élément fondamental* apparaît :

4.3.3.1 Le questionnaire

Figure 4.14 : J'ai appris de nouveaux mots grâce aux jeux vidéo :

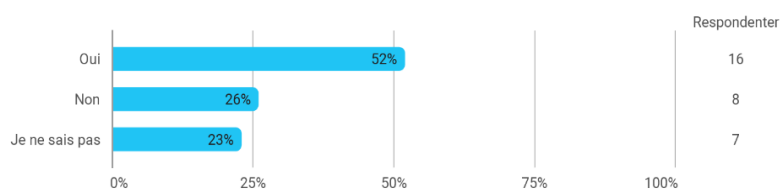


Figure 4.15 : Dans quelle mesure es-tu d'accord avec la déclaration : mes expériences linguistiques antérieures (de l'anglais et/ou d'autres langues) m'ont aidé à résoudre les tâches liées aux jeux.

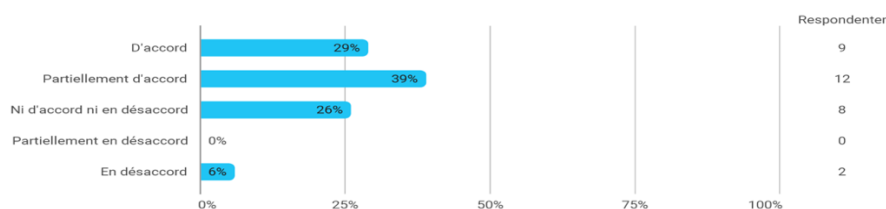
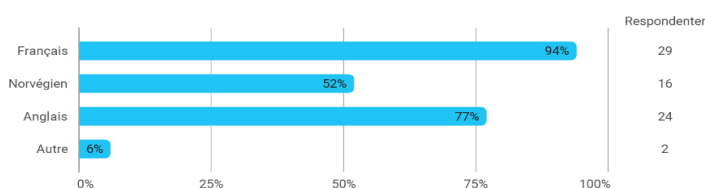


Figure 4.16 : Quelles langues as-tu utilisé pour résoudre les tâches liées aux jeux ? (Tu peux cocher plusieurs options)



La figure 4.14, montre que la plupart des élèves ont appris des nouveaux mots. Il y a pourtant aussi un grand nombre des élèves qui ont répondu « non » et « je ne sais pas ». Cela pourrait s'expliquer par un manque de sensibilisation, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Il se pourrait que certains élèves aient appris inconsciemment de nouveaux mots, mais qu'ils n'en soient pas conscients. Cependant, certains élèves pourraient avoir besoin d'une répétition plus structurée pour apprendre de nouveaux mots. Il aurait donc pu être utile de demander aux élèves de noter les nouveaux mots dans une banque de mots, et de faire poursuivre l'enseignement par un test de vocabulaire pour s'assurer de l'acquisition des mots. Néanmoins, plus de la moitié des élèves rapportent avoir appris des nouveaux mots, et ceux qui l'ont fait semblent en voir la valeur. Un élève qui a écrit des informations complémentaires à la question : *As-tu noté un développement linguistique en jouant à des jeux vidéo dans d'autres langues ?*, a exprimé que : « J'ai appris des petits mots qui m'aident. J'ai appris des mots comme "voir", "piles", "fils", "bouton", etc. » (annexe 9).

En ce qui concerne les figures 4.15 et 4.16, nous pouvons voir que les élèves ont tiré profit de leur répertoire linguistique en jouant aux jeux vidéo. 68% des élèves sont d'accord ou partiellement d'accord avec le fait que leur compétence plurilingue a été utile pour résoudre les tâches liées aux jeux vidéo. Il est également intéressant de remarquer qu'il n'y a presque personne en désaccord. Plus loin, la figure 4.16 nous montre plus en détail de quelles langues ce plurilinguisme est composé. Le fait que presque tous les élèves ont utilisé le français est, du point de vue des enseignants, positif à observer. En outre, nous pouvons constater que leurs autres compétences linguistiques ont été utilisées, comme le norvégien et surtout l'anglais. Cela n'est pas étonnant, étant donné que de nombreux mots qu'ils ont rencontrés sont transparents, comme « batterie », « bombe » ou « bouton ». Par ailleurs, comme observé lors du cours, plusieurs élèves ont activement changé la langue dans ANLP à l'anglais, afin de mieux comprendre le contenu. Cela leur a permis de voir des liens et des similitudes entre les deux langues.

4.3.3.2 Les entretiens

Dans les entretiens, nous pouvons retrouver la même tendance que celle observée dans le questionnaire. L'élève 5, par exemple, souligne que la compétence plurilingue a absolument été utile pour résoudre les problèmes dans les jeux vidéo :

- **GV** : Dans quelle mesure as-tu le sentiment que tes connaissances dans d'autres langues t'ont aidé dans cela ?

- **Élève 5** : J'ai trouvé que c'était très utile, c'est-à-dire que ça m'a définitivement aidé avec les expériences d'autres langues pour résoudre les tâches dans les jeux, parce qu'il y avait des mots que je reconnaissais, principalement de l'anglais. (Annexe 13, horodatage 18:47.2 à 19:01)

L'élève 1 (horodatage 23:13 à 23:25.8), 2 (horodatage 14:56.9) 3 (horodatage 22:09.4) et 4 (25:57.9 à 27:28.1), confirment la même chose. De plus, l'élève 3 ajoute que l'anglais était très utile en jouant à ANLP parce que cela lui permettait de voir des liens sur les différentes façons dont les phrases sont composées dans les deux langues :

[...] Je passais d'une langue à l'autre tout le temps, et puis on voit plus la connexion, c'est-à-dire, comment on écrit en anglais et comment on écrit en français. Parce qu'il y a une différence dans la structure des phrases et des choses comme ça. (Annexe 13, horodatage 22:16)

Dans leur ensemble, les résultats des entretiens semblent indiquer, tout comme les résultats du questionnaire, que les élèves ont vécu un développement linguistique où ils ont appris des nouveaux mots et ont pu utiliser leur répertoire langagier. Ces résultats du questionnaire et des entretiens peuvent être appuyés par les notes de terrain, provenant de l'observation participante (annexe 5). J'ai observé que les élèves ont tiré profit de la possibilité de changer la langue au sein du jeu vidéo ANLP, et qu'ils ont mieux compris certains mots, dit transparents, dans le manuel de KTNE. Par exemple, lorsque les élèves rencontraient des textes contenant beaucoup de langage familier dans ANLP, je leur conseillais de passer à l'anglais, puis de le relire en français, pour comprendre l'ensemble du texte. En ce qui concerne KTNE, lorsque les élèves me demandaient ce que les choses signifiaient, ils le découvraient souvent par eux-mêmes, après avoir été sensibilisés au fait qu'ils pouvaient se servir de leurs connaissances en anglais. En outre, à partir de l'observation participante et en partenariat, nous pouvons noter que les élèves sont également exposés au concept du multilinguisme lorsqu'ils examinent une autre variété de la langue française, à savoir le français informel écrit et parlé par les jeunes. Cela peut être favorable à l'apprentissage de la langue dans la mesure où ils peuvent acquérir un vocabulaire plus large et des moyens d'expression plus variés. De plus, la possibilité de changer la langue du jeu ANLP permet aux élèves de comparer les similitudes et les différences linguistiques. L'élève 1, par exemple, explique comment elle a trouvé la relation entre la langue parlée et la langue écrite en disant que :

En fait, c'était un peu comme nous le faisons, nous écrivons des lettres au lieu du mot entier, et nous utilisons des abréviations et ainsi de suite, donc c'est très similaire au norvégien (Annexe 13, horodatage 17:09.7).

À cet égard, nous voyons comment la connaissance sur le multilinguisme peut contribuer à l'apprentissage d'une langue dans son ensemble. En rendant l'apprenant plus conscient des multitudes des moyens de communication parmi les sous-cultures francophones, il peut identifier des similitudes avec sa propre façon d'écrire ou parler, ce qui pourrait faciliter l'apprentissage des langues.

4.3.3.3 Métacognition et stratégies d'apprentissage

Le plurilinguisme des élèves présente, comme nous avons vu dans le cadre théorique, de grands avantages pour l'apprentissage des langues (voir la section 2.9.2.3). De plus, ceux qui sont plurilingues et métacognitivement actifs, sont plus aptes à choisir des stratégies d'apprentissage adéquates pour l'apprentissage des langues et adaptées pour résoudre des tâches. Un enseignement qui favorise le plurilinguisme et la possibilité d'une réflexion métacognitive pourrait donc avoir un grand potentiel. Nous avons déjà vu auparavant dans ce chapitre certains aspects du plurilinguisme et du multilinguisme, mais les élèves signalent également des aspects qui peuvent être mis en relation avec leur capacité métacognitive et l'utilisation de stratégies d'apprentissage.

Dans les entretiens, les élèves expriment de différentes manières leur capacité métacognitive, en étant conscients de la manière dont ils apprennent plus efficacement et des parties de la matière qui leur posent le plus de difficultés⁸⁷ :

- **GV** : [...] as-tu une idée de comment tu apprends le mieux ? [...]
- **Élève 3** : En fait, j'apprends mieux avec des tests de vocabulaire etc., où je dois bachoter. Par exemple, bachoter des mots et ce qu'ils signifient. Je n'apprends pas tellement en écrivant de longs textes [...]
- **GV** : D'accord, est-ce que tu connais tes forces et faiblesses dans la matière, et ce que tu dois améliorer et comment ?
- **Élève 3** : Je sais par exemple que j'ai besoin de bachoter les méthodes de conjugaison et les structures de phrases et ce genre de choses. Parce que c'est un peu ce dont on a besoin pour écrire le français.
- **GV** : À l'oral alors ? Est-ce que tu sens que c'est plus facile ou difficile ?
- **Élève 3** : C'est définitivement plus facile de parler le français que de l'écrire. Parce qu'il y a tellement de chose qu'on ne prononce pas quand on parle qu'on doit écrire [...]

(Annexe 13, horodatage 00:35.7 à 01:49.1)

⁸⁷ Pour d'autres exemples, voir l'annexe 13 : Élève 1, horodatage 06:50.4 ; Élève 2, horodatage 00:51.3 à 02:24.1 et 09:04.8 ; Élève 3, horodatage 00:35.7 à 03:22.9 ; Élève 4, horodatage 00:50 à 02:38.2 ; Élève 5, horodatage 00:42.2 à 01:35.7.

Ci-dessus, nous pouvons voir un exemple d'un aspect de la capacité métacognitive d'une élève, qui exprime ses réflexions autour de l'apprentissage du français. Elle exprime très clairement la façon dont elle apprend le mieux, ses forces et faiblesses ainsi que les éléments à travailler pour s'améliorer.

Il semble également que les cours avec les jeux vidéo ont permis à certains élèves de prendre conscience des difficultés linguistique. L'élève 4, par exemple, exprime qu'il a eu des difficultés à produire des phrases en jouant le jeu vidéo KTNE, en raison d'un manque de connaissances : « [...] je ne sais pas tout à fait comment demander. Alors j'ai réalisé une autre chose à laquelle je dois m'entraîner, les phrases de questions en quelque sorte. » (Annexe 13, horodatage 02:48.5). Dans ce cas, nous voyons que l'élève, en jouant à KTNE, fait preuve d'une réflexion métacognitive en prenant conscience de ce qu'il doit améliorer dans son apprentissage du français. En plus de cela, nous avons vu que les élèves sont conscients des avantages de leur répertoire linguistiques lors de la résolution de tâches, un autre aspect métacognitif qui semble être promu à travers les jeux vidéo.

Les jeux vidéo permettent également la pratique et l'adaptation de différentes stratégies d'apprentissage. Par exemple, les différentes phases qui peuvent être incluses dans un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage (voir la section 2.9.2.4) étaient visibles de différentes manières. En travaillant avec des abréviations et de l'argot chez les jeunes dans le jeu ANLP, j'ai pu explicitement montrer aux élèves une stratégie de lecture pour mieux comprendre « les vrais mots » cachés derrière des expressions ou un langage familier. Ce langage était du genre : « Tes la », « kan chuis au taf » et « jai bcp appri » au lieu de « tu es là », « quand je suis au travail » et « j'ai beaucoup appris » (pour plusieurs exemples, voir la section 3.3.2.2 ou l'annexe 2 diapositive 19-22). En suivant les quatre phases présentes dans le cadre théorique, les élèves ont été sensibilisé aux raisons d'utiliser de telles stratégies (1), et à des stratégies spécifiques pour comprendre le contenu dans les messages de Susi-Total (2). Par exemple, cela a été réalisé en leur demandant de rechercher des mots transparents, d'utiliser activement l'anglais dans certaines parties pour comprendre la totalité du texte, ou de prononcer les mots à voix haute. En outre, ils ont été sensibilisés à la façon dont les consonnes disparaissent à la fin des mots, un peu comme à l'oral. Cela a ainsi été utilisé comme des stratégies par des élèves pour comprendre les messages (3), et finalement nous avons évalués ces stratégies (4) pour savoir si elles étaient utiles.

En examinant les témoignages des élèves nous pouvons voir que plusieurs d'entre eux ont tiré avantage des stratégies explicité lors du cours. L'élève 4 explique qu'il trouve les abréviations des textes difficiles, cependant il explique que : « [...] ça m'a aidé à comprendre certains mots étrangers dans le jeu mobile en lisant les mots à voix haute, alors il pouvait arriver que j'ai réalisé de quel mot il s'agissait » (Annexe 13, horodatage 21:32.1). L'élève 1, pour sa part, explique qu'elle a activement utilisé l'anglais pour comprendre le contenu :

- **GV** : As-tu vécu que tes anciennes connaissances en français sont devenues utiles dans les deux jeux vidéo ?
- **Élève 1** : Ouais en quelque sorte. C'est toujours quelque chose qu'on comprend, mais aussi des choses qu'on ne comprend pas. Alors on apprend absolument quelque chose. Par exemple, dans le jeu mobile, si on le lit d'abord en français, puis en anglais et ensuite en français, alors j'apprends beaucoup de choses. Parce que je vois la signification des deux langues.
- **GV** : Est-ce que c'était une stratégie spécifique que tu as utilisée pour comprendre le contenu ?
- **Élève 1** : Oui, et ainsi c'était beaucoup plus facile. J'étais comme « ahh » donc ceci veut dire cela.
- **GV** : Parce que tu as vu des similitudes entre les langues ?
- **Élève 1** : Oui, ainsi on voit des similitudes. Et quand on essayait de résoudre l'argot - Quand on essayait d'écrire ce que ça voulait dire, c'était une bonne façon d'utiliser les connaissances qu'on avait, pour trouver ce qu'ils voulaient dire. (Annexe 13, horodatage 15:56.1 à 16:43.8).

Cela nous montre différentes stratégies que les élèves ont apprises grâce à un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage. Un élève a essayé de voir les similitudes entre la langue parlée et la langue écrite en parlant à voix haute, et l'autre a activement utilisé l'anglais. En outre, l'élève 1, explique comment les élèves ont profité de l'occasion pour juxtaposer leurs deux téléphones avec l'anglais et le français (annexe 13, horodatage 23:50.6). Comme souligné dans le cadre théorique, l'utilisation des textes parallèles stimule la réflexion autour des similitudes et des différences entre les langues, et donc développe la métacognition. Cela montre un aspect assez intéressant dont l'enseignant et les élèves peuvent bénéficier, pour accentuer davantage les particularités linguistiques des langues. L'utilisation de textes parallèles en plénière n'a pas été illustrée en détail dans les cours, mais il aurait été intéressant de voir les implications lors d'un examen plus attentif de cette stratégie avec les élèves. Néanmoins, s'il n'est pas possible de montrer toutes les stratégies dans le cadre d'un cours, il est clair qu'ANLP présente un grand potentiel dans l'enseignement des stratégies d'apprentissage et de la métacognition, et devraient faire l'objet d'une exploration plus approfondie.

Considérant tous les aspects positifs du plurilinguisme et sa relation de la métacognition qui à son tour affecte l'utilisation des stratégies d'apprentissage adéquates, la capacité de l'enseignant à promouvoir ces aspects devient importante. Elle l'est d'autant plus que certains élèves expriment peu ou pas d'utilisation de stratégies d'apprentissage spécifiques, en dehors de ce qui a été fait lors du cours. Par exemple, à la question : *Est-ce que tu es au courant des choses que tu dois améliorer ? et comment y travailler ?*, l'élève 4 répond : « oui, je sais ce dont j'ai besoin pour travailler et ce que je trouve difficile [...] mais je n'ai pas de stratégie spécifique pour savoir de quel manière je vais travailler dessus. » (annexe 13, horodatage 02:24.6). La même tendance se dégage de ce que dit élève 1. Elle dit que : « [...] Quand vous étiez là, j'ai eu l'impression d'avoir plus appris pendant ces semaines que pendant toute l'année avec il/elle. [...] » (horodatage 02:10). L'élève explique ici ses expériences de l'enseignement que j'ai mené avec un camarade de classe, lors d'une période de stage⁸⁸. Il semble qu'elle a profité de l'enseignement des stratégies d'apprentissage en général, ce qui a été au centre des préoccupations pendant ce stage. Plus tard dans l'entretien, elle dit par exemple que la résolution de la bombe aurait été plus facile s'ils avaient eu d'autres stratégies d'apprentissage dans les cours du français (horodatage 10:40.7.). Cela pourrait indiquer que l'utilisation de stratégies d'apprentissage a été d'une grande utilité pour cette élève.

4.3.3.4 L'élément du multilinguisme, plurilinguisme et l'apprentissage des langues et sa compatibilité avec les jeux vidéo

À la lumière de ce qui a été discuté dans la section 4.3.3, nous pouvons constater qu'un enseignement qui recourt aux jeux vidéo, est à même de sensibiliser les élèves à leur répertoire linguistique, de développer leur métacognition et la capacité d'utiliser les stratégies d'apprentissage. Les jeux vidéo peuvent offrir une porte d'entrée à ces aspects, mais la qualité de l'enseignement est primordiale.

C'est principalement dans KTNE que les élèves rapportent avoir pu utiliser davantage leurs connaissances déjà acquises, favorables à l'apprentissage des langues. Ils expriment également avoir appris des mots en jouant à ce jeu, notamment en observant des mots transparents et d'autres similitudes entre les langues. Nous avons également vu comment l'élève 4 est devenu conscient d'un manque de connaissances qu'il doit améliorer grâce au jeu vidéo KTNE (voir la section 4.3.3.3).

⁸⁸ J'ai effectué un stage de 2 mois avec la moitié de la classe. Pour en savoir plus voir la section 3.3.1 et 3.4.1.

Néanmoins, l'aspect de multilinguisme n'est pas présent dans KTNE et c'est avant tout dans ANLP que nous avons vu l'utilisation des stratégies d'apprentissage et l'exploration des similitudes langagières. Cela a permis aux élèves d'explorer des particularités linguistiques et de développer une réflexion métacognitive. Ainsi, à travers ANLP, nous pouvons facilement sensibiliser les élèves au multilinguisme qui se trouve au sein d'un groupe sociale et les exposer à un vocabulaire plus large et différent. La raison pour laquelle ces aspects sont plus présents dans ANLP, pourrait être dû à la façon dont l'enseignement était organisé, mais c'est toutefois ANLP qui englobe plus d'éléments de cet *élément fondamental* de LK20. En d'autres termes, les deux jeux vidéo offrent des possibilités d'explorer le plurilinguisme des élèves, mais l'élément de multilinguisme qu'on peut exploiter dans ANLP et la qualité unique du jeu qui nous permet de changer de langue, ouvre la voie à une exploration plus approfondie du processus d'apprentissage des langues. Par conséquent, nous pouvons conclure que, dans cette étude, ANLP semble mieux répondre aux consignes de LK20.

En même temps, il faut dire que, tout comme la CI, la métacognition et les stratégies d'apprentissage se développent avec le temps (NOU 2014:7, p. 37). En effet, O'Malley et Chamot (1993, p. 42), précisent que les stratégies d'apprentissage sont des compétences procédurales, et qu'elles nécessitent donc une pratique intensive avant que les élèves puissent les utiliser de manière autonome. Par conséquent, pour obtenir une meilleure image de ces aspects, et de leur compatibilité avec les jeux vidéo, il faut se concentrer sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage en relation avec les jeux vidéo sur une période plus longue.

4.3.4 Langue et technologie

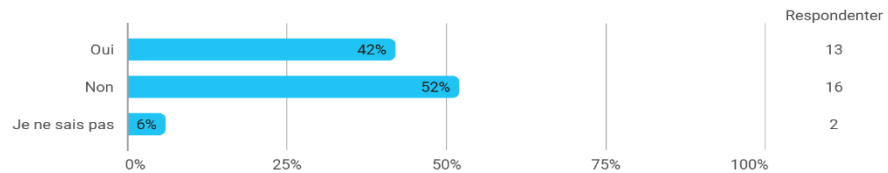
L'*élément fondamental*, langue et technologie est, comme discuté dans le cadre théorique (voir la section 2.9.2.5), le résultat d'une attention accrue portée à l'utilisation de la technologie numérique dans l'éducation. Cette attention est visible dans les textes norvégiens officiels (Kunnskapsdepartementet, 2017; NOU 2014:7; NOU 2015:8) et les programmes scolaires (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2019d), surtout dans LK20. Dans la section qui suit, nous allons examiner de plus près les résultats concernant cet *élément fondamental*.

4.3.4.1 Le questionnaire

Compte tenu du fait que cet *élément fondamental* reflète des composantes de tous les autres *éléments* (voir la section 2.9.2.5), les résultats montrés auparavant dans ce chapitre, auraient également pu être mis en évidence ici. Ainsi, les résultats déjà présentés montrent divers

aspects sur l'utilité de la technologie, et plus précisément des jeux vidéo, dans l'apprentissage des langues. Néanmoins, il reste encore plusieurs résultats intéressants à discuter, notamment issus du questionnaire :

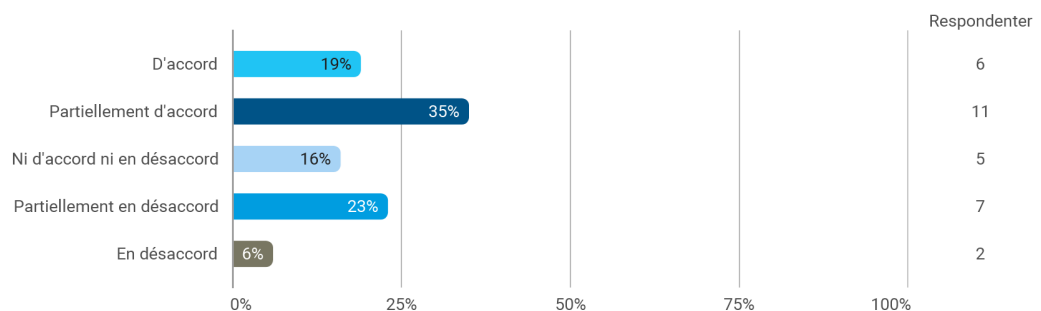
Figure 4.17: As-tu déjà utilisé des jeux vidéo dans l'enseignement ?



Comme nous pouvons le voir à travers la figure 4.17, la majorité des élèves (52%) n'ont jamais utilisé de jeux vidéo dans l'enseignement. Il y a pourtant un nombre considérable d'élèves qui l'ont fait (42%), ce qui n'est pas étonnant, étant donné que ce lycée a une salle consacrée aux jeux vidéo. Cependant, il est intéressant de remarquer que, parmi les 16 élèves qui ont dit « oui » à la question de la figure 4.17, il n'y a qu'un seul élève qui a mentionné la matière de français. Il a écrit que : « un peu de français, mais ce n'était pas beaucoup » (annexe 9). C'est avant tout l'anglais qui est mis en avant, mais les sciences sociales et naturelles sont également mentionnées.

Ces résultats, obtenus auprès de ce groupe d'élèves, composé de deux classes de FLE, renforcent les affirmations de Drange (2015) et Heimark (2013) dans le cadre théorique. Ils stipulent que l'utilisation des ressources numériques dans l'enseignement pourraient être améliorée, et qu'ils sont rarement utilisés comme moyen d'apprentissage d'une langue étrangère. Néanmoins, cela ne suffit pas pour conclure, mais peut indiquer que les jeux vidéo sont un outil numérique faiblement utilisé, qui ne sont pas assez intégrés dans l'enseignement du FLE. En outre, en utilisant des jeux vidéo pour l'enseignement du FLE, tels que KTNE et ANLP, l'enseignant pourrait à la fois satisfaire la demande croissante de la numérisation et mener un enseignement qui semble faciliter l'exécution des tâches par les élèves :

Figure 4.18 : Prenez position : Je pense que c'était plus facile de travailler avec des tâches quand c'était lié aux jeux vidéo.



Selon ce diagramme en barre, nous pouvons voir que la majorité d'élèves (54%) sont d'accord, ou partiellement d'accord, avec le fait que qu'il est plus facile de travailler sur des tâches quand elles sont liées aux jeux vidéo.

Ces résultats montrent que la mise en œuvre de jeux vidéo semble être bénéfique pour la plupart des élèves, en ce qui concerne la résolution de tâches. Ceci est intéressant à étudier en relation avec la définition de la perspective actionnelle du CECRL (voir la section 2.6.1.1), qui considère l'apprenant d'une langue, comme un acteur social « ayant à accomplir des tâches » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). De plus, à partir de l'observation participante, j'ai pu constater que lorsqu'ils jouaient à ces jeux vidéo, les élèves s'engageaient activement dans la résolution des tâches, demandaient des conseils et se montraient désireux de les résoudre. Cela pourrait indiquer, comme le dit Schmoll (2017), que les jeux vidéo peuvent représenter de manière unique la perspective actionnelle proposée par le CECRL.

Il a également été demandé aux élèves, sur une échelle de 0 à 10, dans quelle mesure ils pensaient que les jeux vidéo étaient un bon moyen pour apprendre le français, et s'ils pensaient mieux se souvenir de ce qu'ils avaient appris grâce aux jeux vidéo par rapport à un enseignement « classique » :

Figure 4.19 : Les jeux vidéo sont un bon moyen pour apprendre le français.

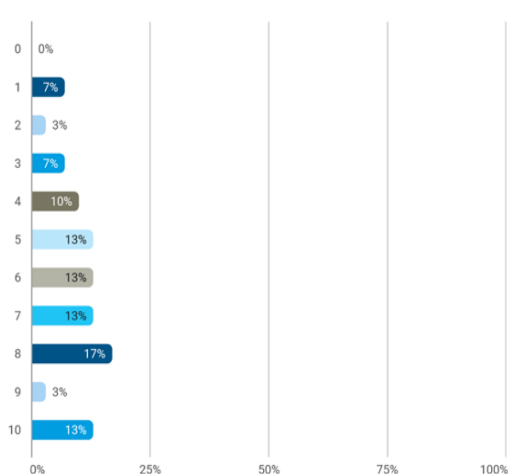
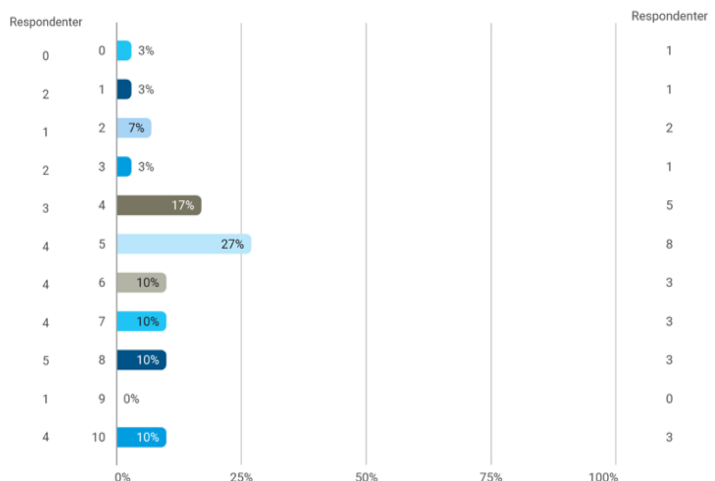


Figure 4.20 : Je me souviendrai mieux de ce que j'ai appris grâce à l'utilisation de jeux vidéo par rapport à l'enseignement « classique ».



Les deux figures ci-dessus, montrent des réponses assez variées, mais nous pouvons voir que la plupart des réponses des élèves se situent dans la moitié supérieure de l'échelle. Dans la figure 4.19, 22 élèves (72%) se trouvent au niveau 5 ou plus, signifiant que les jeux vidéo sont

effectivement un bon moyen pour apprendre le français. Quant à la figure 4.20, 20 élèves (67%) se trouvent au niveau 5 ou plus, pensant qu'ils vont mieux se souvenir de ce qu'ils ont appris grâce à l'utilisation de jeux vidéo, par rapport à un enseignement « classique ».

Lors de l'introduction de nouvelles pratiques pédagogiques, il est important qu'elles soient également convaincantes et qu'elles plaisent aux élèves. Nous avons vu à ce stade que ces jeux vidéo touchent tous les *éléments fondamentaux*, ce qui est rassurant du point de vue de l'enseignant. En outre, ces résultats nous montrent aussi que les élèves voient le potentiel que cet outil numérique pourrait représenter. Ces résultats correspondent également à ce que les auteurs de *spillpedagogikk* (2020) soulignent, à savoir que l'enseignement qui recourt aux jeux vidéo a tendance à être mieux mémorisé et pour plus longtemps (p. 48). Il est également intéressant de rappeler que ce groupe d'élèves à l'origine n'était pas trop enthousiaste à l'égard des jeux vidéo, mais reconnaît néanmoins son potentiel d'apprentissage. Le fait qu'aucun élève dans la figure 4.19 n'ait répondu 0, nous montre également que tous les élèves, dans une certaine mesure, pensent que les jeux vidéo sont un bon moyen pour l'apprentissage du français.

4.3.4.2 Les entretiens

Les entretiens confirment à bien des égards les aspects discutés ci-dessus, et nous avons déjà vu que les élèves ont exprimé, de nombreuses manières, des aspects et émotions positifs à l'égard de l'utilisation des jeux vidéo dans l'enseignement (voir la section 4.1.4). Pour prendre quelques exemples :

- **GV** : [...] Qu'est-ce que tu penses en général des jeux vidéo et l'apprentissage des langues ?
- **Élève 1** : En fait, je pense que c'est une manière passionnante et intelligente d'enseigner les choses dans le cours, je sens vraiment qu'on a plus envie d'apprendre et que c'est plus amusant d'une certaine manière. C'est plus motivant. Je pense donc que c'était une bonne idée de le faire.
(Annexe 13, horodatage 22:27.3 à 23:03.7).
- **GV** : [...] Je me demande ce que tu penses des jeux vidéo et éventuellement si tu penses que cela pourrait fonctionner dans l'enseignement ?
- **Élève 2** : Je suis présentée à quelque chose de nouveau et je dois découvrir des choses que je ne connais pas encore très bien. Et dans ces jeux vidéo, c'était [...] en quelque sorte un travail très varié, donc ce n'était pas seulement une forme d'apprentissage à sens unique [...].
(Annexe 13, horodatage 05:39.1 à 06:37).

Ci-dessus, nous voyons à nouveau certains des aspects positifs que les élèves mentionnent, comme le fait d'être plus motivés et désireux d'apprendre et l'appréciation d'un enseignement plus varié. Pour plus d'exemples, voir la section 4.1.4 dans ce chapitre.

4.3.4.3 Les cinq sous-ensembles de compétences liées à l'aptitude numérique

Comme mentionné dans le cadre théorique, l'aptitude numérique est considérée comme une aptitude de base (voir la section 2.9.2.5), et dans le Cadre de référence pour l'aptitude de base, nous pouvons trouver les sous-ensembles dont cette aptitude numérique est composée. À partir de l'observation participante et des entretiens informels, j'ai pu constater que les sous-ensembles **utiliser et comprendre**, **trouver et traiter** et **communiquer et interagir** sont ceux qu'ils peuvent le plus pratiquer et développer par le biais de ces jeux vidéo.

Utiliser et comprendre est expliqué comme la capacité des élèves à naviguer dans différentes ressources numériques (Utdanningsdirektoratet, 2017). En jouant à ANLP et KTNE, les élèves ont dû apprendre à bien manœuvrer dans les jeux vidéo. Dans ANLP, il y a plusieurs fonctions inconnues qu'ils ont dû maîtriser, et il en va de même pour KTNE, où il faut comprendre les mécanismes du jeu afin de le résoudre. De cette façon, ils pourraient acquérir une expérience accrue du paysage numérique et être mieux équipés pour manœuvrer d'autres plateformes numériques en français.

Quant à **trouver et traiter**, il s'agit de la capacité à rechercher des informations et à utiliser les sources numériques de manière critique (Utdanningsdirektoratet, 2017). De plus comme mentionné par Drange (2020, pp. 257-258), cette aptitude doit être considérée en relation avec les stratégies de lecture, et comme nous avons vu dans la section 4.3.3.3, les élèves ont pu pratiquer cela à travers le jeu ANLP, par exemple. En outre, dans KTNE, les élèves ont dû décoder le manuel afin de trouver l'information pertinente à transférer. Ils peuvent ainsi mieux se confronter à d'autres textes authentiques et apprendre des stratégies pour mieux comprendre le contenu dans les textes multimodaux numériques.

Ensuite, **Communiquer et interagir** concerne l'utilisation des ressources numériques pour la communication et l'interaction (Utdanningsdirektoratet, 2017), et cette aptitude est comme nous l'avons vu, fortement présente dans KTNE. De plus, des jeux vidéo tels qu'ANLP permettent également de structurer les cours autour de la communication, ce qui a été montré dans la section 3.3.2.2 et 3.3.2.3.

Enfin, il est évident qu'ANLP et KTNE n'incluent pas l'aptitude **produire et transformer**, puisqu'il n'y a pas de produits créés. Cependant, il existe plusieurs autres jeux vidéo comme *Minecraft*⁸⁹ ou *Civilization*⁹⁰, par exemple, qui permettent cet élément de création.

L'aptitude **exercer un jugement numérique**, n'est pas non plus présente, car les élèves ne sont pas en ligne en jouant à ces jeux vidéo.

4.3.4.4 L'élément de la langue et la technologie et sa compatibilité avec les jeux vidéo

Pour terminer cette dernière sous-partie concernant les *éléments fondamentaux*, nous allons évaluer à quel point l'*élément* « Langue et la technologie » sont compatibles avec les jeux vidéo. Il est évident que ces jeux vidéo englobent un aspect technologique, mais il n'est cependant pas évident qu'ils soient propres à l'apprentissage des langues. Ce dernier point a pu être évalué en intégrant ces jeux vidéo dans un contexte de FLE. Tout d'abord, à la lumière des autres *éléments fondamentaux*, mis en évidence à travers KTNE et ANLP, nous pouvons affirmer qu'ils favorisent, de multiples façons, l'apprentissage des langues. Par exemple, une nette majorité des élèves ont indiqué que les jeux vidéo sont un bon moyen pour l'apprentissage des langues et qu'ils se souviendraient mieux de ce qu'ils ont appris grâce à l'utilisation de jeux vidéo par rapport à un enseignement dit « classique ». En outre, nos résultats semblent indiquer que les jeux vidéo peuvent faciliter la résolution des tâches pour certain élèves.

Par ailleurs, nous avons pu constater que les jeux vidéo en tant que ressource numérique sont peu utilisés dans cette classe de FLE, ce qui correspond aux affirmations dans le cadre théorique. Enfin, nous avons vu la manière dont les jeux vidéo ont permis aux élèves de développer l'aptitude numérique, considérée comme une aptitude de base. Ce sont cependant des sous-ensembles de cette aptitude qui ne sont pas présents et que d'autres jeux vidéo pourraient mieux refléter et permettre l'exploration de ces aspects en classe. En même temps, on pourrait également argumenter qu'il existe peu d'outils numériques capables, non seulement de cibler la majorité de ces sous-ensembles, mais aussi de prendre en compte tous les autres *éléments fondamentaux*. Dans cette optique, KTNE et ANLP semblent incontestablement être des ressources numériques adéquates pour l'apprentissage des langues dans un contexte scolaire, en étant compatible avec ce dernier *élément fondamental*.

⁸⁹ Pour en savoir plus, voir: <https://www.minecraft.net/fr-fr/>

⁹⁰ Pour en savoir plus, voir: <https://civilization.com/fr-FR/civilization-4/>

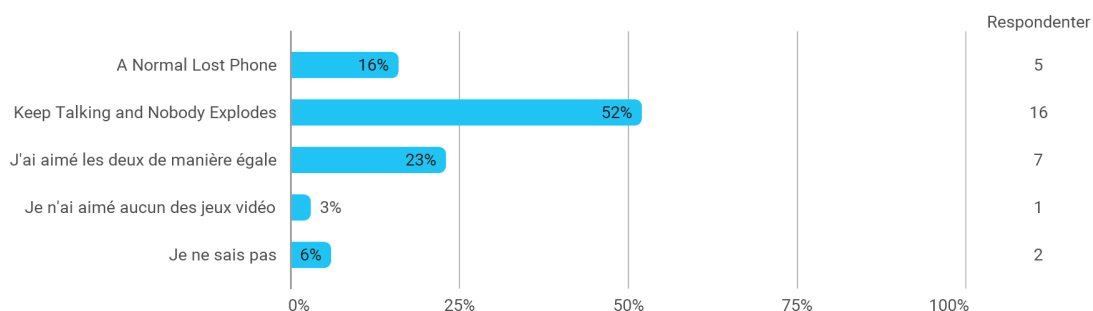
4.4 Évaluations des jeux vidéo

Les jeux vidéo, en ayant des qualités si différentes, sont capables de mettre en lumière de nombreux aspects intéressants. Non seulement du point de vue de l'enseignant, mais également pour les élèves, qui ont des idées sur la façon dont les jeux vidéo ont fonctionné dans l'apprentissage du français. Il est important de prendre en compte leurs idées lorsque l'on évalue ces jeux vidéo, ainsi que pour pouvoir répondre à la dernière sous-question de recherche : *Parmi les jeux vidéo utilisés, y en a-t-il un qui fonctionne mieux que l'autre ?*

4.4.1 Le questionnaire

À partir du questionnaire, nous pouvons constater que la majorité des élèves ont préféré le jeu vidéo KTNE :

Figure 4.21 : Parmi les jeux vidéo que nous avons utilisé dans l'enseignement, lequel as-tu préféré ?



Comme montré par la figure 4.21, 16 élèves (52%) ont préféré KTNE en contraste de 5 élèves (16%) qui ont préféré ANLP. Il y a aussi 7 élèves (23%) qui ont aimé les deux jeux vidéo de manière égale, 2 (6%) qui ne savent pas et un seul (3%) qui n'a aimé aucun des deux. Ceux qui ont choisi KTNE ou ANLP ont eu l'occasion d'expliquer pourquoi ils ont préféré le jeu vidéo choisi, ce qui nous donne une image plus claire de ce qu'ils ont pensé de chacun.

Ceux qui ont choisi KTNE ont souligné que c'était passionnant, plus intense, et qu'ils ont aimé le fait de coopérer à l'oral pour désamorcer la bombe, par exemple. Un élève écrit que : « Parce que c'est plus interactif, c'est à l'oral, et tu dois coopérer avec une autre personne. » (Annexe 9). Un autre a précisé que : « [...] Parce que c'était basé sur le temps et c'était stressant. Ça nous obligeait à être plus concentrés pendant le jeu. » (Annexe 9). D'autres élèves ont souligné des aspects d'apprentissage : « Tu dois toujours lire et apprendre de nouveaux mots, non pas parce que tu y es obligé, mais parce que tu en as besoin pour résoudre le jeu. » (Annexe 9). Dans le même esprit, un troisième élève écrit que :

« Nous avons dû apprendre à construire des phrases de questions plus que ce que nous savions auparavant et nous avons dû bien répondre en plus de lire un manuel. Nous avons également appris à décrire ce que nous avons vu, etc. » (Annexe 9).

Cela montre que certains élèves apprécient également le fait d'apprendre de nouveaux mots et de nouvelles façons de s'exprimer, et pas seulement l'intensité et l'action du jeu. Par ailleurs, nous voyons beaucoup d'éléments similaires à ce qui a été étudié sur l'*élément fondamental* de la communication (voir la section 4.3.1). Les élèves ont aimé être obligés de parler et d'utiliser la langue (voir l'annexe 9 pour plusieurs exemples). Enfin, il y a quelques élèves qui établissent des comparaisons intéressantes entre les deux jeux :

- J'ai préféré KTNE parce que nous avons dû utiliser un langage que nous connaissions déjà, alors que dans l'autre jeu, il y avait beaucoup de mots inconnus et il fallait beaucoup de traduction [...].
- Parce qu'on a obtenu une réponse facile pour savoir si on avait bien ou mal fait, en plus que j'ai eu un sentiment d'accomplissement quand j'ai bien fait.
- J'ai trouvé que le jeu de la bombe était le meilleur parce que je savais ce qui était l'objectif principal. Dans le jeu mobile, je n'ai pas compris ce qui était le but et donc c'est devenu très ennuyeux. (Annexe 9).

Ici nous pouvons voir des éléments assez intéressants et importants, dont le fait que les élèves pouvaient utiliser une langue qu'ils connaissaient déjà et que le but du jeu était évident. Comme nous allons voir plus loin, beaucoup d'éléments présentés ici sont repris par les élèves lors des entretiens, mais dans un premier temps, nous allons voir les raisons pour lesquelles certains élèves ont choisi ANLP :

- C'était mieux de lire le français que de le parler.
- Je pensais que c'était plus passionnant.
- Parce que c'était une meilleure façon d'apprendre le français, parce qu'il y avait plus de texte.
- J'ai préféré A Normal Lost Phone parce qu'il y avait beaucoup plus à faire, et on ne s'ennuyait pas parce qu'il y avait toujours quelque chose de nouveau à trouver. J'ai aussi l'aimé parce qu'il y avait une sorte de storyline que tu as dû découvrir.
- J'ai préféré a normal lost phone, parce que c'était amusant de découvrir des choses et qu'on a eu une sorte de sentiment d'accomplissement quand on trouve les codes, etc. (Annexe 9)

À partir de cela, nous pouvons voir certains de mêmes éléments mentionnés pour KTNE, tels que le fait que ce soit plus passionnant et que les élèves ont fait l'expérience d'un sentiment d'accomplissement. Contrairement à KTNE, nous remarquons qu'au lieu de valoriser la compréhension et l'expression orales, les élèves ici semblent plutôt valoriser les textes et la compréhension écrite.

Ces résultats indiquent clairement que les élèves ne constituent pas un groupe homogène et que différentes choses peuvent produire exactement le même sentiment chez les élèves. De plus, ces deux jeux semblent cibler deux types d'élèves, ceux qui préfèrent la compréhension et l'expression orales et la coopération, et ceux qui préfèrent le travail individuel et la compréhension et l'expression écrites. À cet égard, les jeux vidéo semblent offrir un bon équilibre. Par ailleurs, du point de vue de l'enseignant, il semble que la raison principale pour laquelle les élèves ont préféré KTNE soit liée à deux éléments : en premier lieu, en jouant à KTNE, ils ont pu utiliser davantage les connaissances linguistiques déjà acquises, et en deuxième lieu, en ayant peu, voire aucune stratégie de lecture, il pourrait devenir difficile pour certains élèves de traiter autant de texte que l'on trouve dans ANLP. Comme nous allons le voir, cela devient encore plus clair si nous consultons les entretiens.

4.4.2 Les entretiens

Dans les entretiens comme dans le questionnaire, les élèves indiquent qu'ils ont préféré KTNE. À partir de leurs énoncés, nous pouvons rapidement observer qu'ils mentionnent de nombreux aspects déjà cités auparavant. Par exemple, nous pouvons voir ci-dessous la réponse de l'élève 5, qui explique pourquoi elle a préféré KTNE :

C'était en quelque sorte si peu de temps pour résoudre une seule chose. Je n'ai pas l'impression d'avoir résolu autant de choses dans le jeu mobile. [...] mais le jeu de la bombe était basé sur le temps, et donc on a pu voir si on est arrivé à désamorcer la bombe ou pas. C'était une sorte de bilan.

(Annexe 9, horodatage 03:51.4).

Ici nous pouvons voir que l'élève a apprécié le fait de savoir si on a bien ou mal fait, ainsi que l'aspect temporel du jeu KTNE. Cette raison est également mentionnée par élève 2, qui explique que cela a provoqué un sentiment de compétition et de motivation pour résoudre le jeu (Annexe 9, élève 2, horodatage 03:55.7). En outre, comme nous l'avons vu dans la section 4.3.1, les élèves expriment avoir aimé KTNE car ils ont eu la possibilité de faire usage de la langue et de coopérer :

- **Élève 3** : Je pense que le jeu de la bombe a très bien fonctionné, mais l'application était un peu difficile parce qu'il y avait beaucoup de texte qu'on a dû traduire, ce qui a pris beaucoup de temps
- **GV** : Alors tu as eu l'impression de ne pas avoir avancé ?
- **Élève 3** : Non, mais en fait j'ai trouvé ça assez instructif, mais peut-être que c'est parce que dans le jeu mobile on a dû parler ensemble. Il fallait discuter pour y arriver, et pas seulement s'asseoir et lire pour soi-même. (Annexe 13, horodatage 03:29.2 à 04:02)

Comme nous l'avons vu précédemment, les élèves valorisent la communication et le fait de résoudre des problèmes ensemble. De plus, la compréhension écrite semble être un défi pour eux. Ces aspects sont également confirmés par l'élève 4, qui explique qu'il a préféré KTNE « [...] parce que nous utilisons la langue beaucoup plus que lorsque nous nous asseyons et lisons un texte ordinaire, comme c'était le cas dans ANLP. » (Annexe 13, horodatage 15:09.6). Il mentionne également le fait qu'il s'agissait de beaucoup de textes et donc qu'il pouvait être difficile de comprendre le jeu (horodatage 04:52.9). Cela pourrait également être la raison pour laquelle l'élève 2 a trouvé ANLP plus difficile à comprendre et compliqué à jouer (07:24.7).

Il pourrait y avoir de nombreuses raisons pour lesquelles la majorité des élèves semblent ne pas aimer la lecture et la quantité de texte dans ANLP. Cependant, l'une de ces raisons pourrait être liée à ce que nous avons vu dans la section 4.3.3.3. Ici, nous avons constaté que les élèves ne semblaient pas avoir de stratégies de lecture spécifiques et que, par conséquent, être exposé à tant de types de textes différents peut sembler écrasant pour certains. En outre, dans KTNE, les élèves expriment également avoir la possibilité d'utiliser davantage les connaissances linguistiques déjà acquises :

- **Élève 3** : [...] je pense que nous avons utilisé plus de français dans le jeu de la bombe parce qu'il y avait alors plus de choses familières que nous avons rencontrées. Alors que dans le jeu mobile, c'est devenu beaucoup plus difficile en français, car il s'agissait de choses que nous n'avions jamais abordées en français auparavant.
- **GV** : Oui, je comprends
- **Élève 3** : Alors c'était un peu plus juvénile et ce n'est pas ce que nous apprenons
- **GV** : Est-ce que tu as l'impression de mieux pouvoir résoudre la tâche liée au jeu de la bombe ?
- **Élève 3** : Oui, parce que c'était en quelque sorte plus des mots que nous avons appris auparavant etc. (Annexe 13, 11:17.5 à 12:00).

Cet aspect de l'apprentissage des langues, également mentionné par l'élève 4 (horodatage 20:10 à 20:55.2), est vraiment important. Il est évident que l'on devient moins engagé, voir même démotivé, si l'on ne se sent pas capable d'utiliser ses compétences linguistiques. Il s'agit donc d'un aspect important à garder à l'esprit pour les futurs cours avec des jeux vidéo et pour l'élaboration du plan d'action dans le cadre de la recherche-action. Il est également important de travailler avec les élèves au préalable et de connaître leur niveau de langue. Rétrospectivement, nous pouvons souligner qu'un travail plus approfondi sur les stratégies de lecture et sur d'autres particularités linguistiques aurait pu être intéressant et aurait pu avoir

un impact sur leur évaluation du jeu. De plus, lors de l'introduction d'un nouveau type de français qui n'a pas été présenté aux élèves auparavant, les stratégies de lecture deviennent encore plus importantes pour décoder le contenu.

Dans cette optique, la combinaison de stratégies de lecture peu développées et le manque de possibilité d'utiliser les connaissances linguistiques déjà acquises semble déterminante pour expliquer pourquoi les élèves préfèrent KTNE. En outre, l'objectif plus clair dans KTNE semble également important, tout comme le fait qu'ils puissent coopérer et communiquer dans un cadre socioculturel. Bien que cela soit en faveur de KTNE, cela ne suffit pas pour conclure que ce jeu est plus adapté à l'apprentissage des langues, car il y a aussi d'autres aspects à prendre en considération, comme sa compatibilité avec les *éléments fondamentaux* de la LK20. Néanmoins, cela indique fortement que l'utilisation de KTNE pour l'apprentissage des langues plaira à la majorité des élèves.

4.5 Le rôle d'enseignant et les considérations techniques

Tout au long de ce projet, le rôle d'enseignant a été souligné comme primordial pour la réussite d'une pratique de l'enseignement des langues par les jeux (ELPJ). Dans la section qui suit, nous allons voir quelques exemples à ce propos et les considérations techniques dont il faut avoir conscience. Cela, ainsi que le reste des éléments mis en lumière dans ce chapitre, nous aidera à répondre à la dernière question de cette étude : *Parmi les jeux vidéo utilisés, y en a-t-il un qui fonctionne mieux que l'autre ?*

Comme indiqué dans le cadre théorique, il est important que l'enseignant soit capable d'évaluer sa propre pratique d'ELPJ et qu'il soit conscient des difficultés technologiques et économiques qui peuvent se produire (voir la section 2.10). De telles difficultés ont fait leur apparition dans cette étude, et c'est principalement à partir de l'observation participante que j'ai pu collecter des données à ce propos. En jouant avec les élèves, j'ai pu constater de visu des aspects problématiques des jeux vidéo utilisés, ainsi que des difficultés techniques et pratiques plus générales. Par exemple, au tout début du premier cours, j'ai commencé par distribuer aux élèves le jeu vidéo KTNE qui se trouvait dans un dossier sur différentes clés USB. Cependant, je n'ai pas pris en compte que la majorité des élèves avaient les derniers versions de *Macintosh*, qui n'ont qu'une entrée USB-C. Cela a rendu les clés USB distribuées inutiles, créant un problème imprévu. Heureusement, la salle consacrée aux jeux vidéo de l'école a permis d'éviter la crise et d'achever le cours.

Un autre exemple de ce type de problèmes techniques s'est produit dans le cadre du jeu vidéo ANLP. Comme mentionné dans la méthodologie (voir section 3.2.1), j'ai obtenu un code de licence des développeurs du jeu vidéo, ce qui me donnait un accès gratuit au jeu et la possibilité de le distribuer aux élèves. Cependant, ce code ne pouvait être téléchargé que par les utilisateurs du système d'exploitation *Android*. Comme je le savais, j'ai obtenu les adresses e-mail des élèves utilisant iOS et j'ai offert, aux 22 élèves concernés, le jeu par la fonction cadeau d'*Appstore*. Cependant, pour une raison quelconque, certains élèves n'ont pas trouvé le jeu qui leur a été offert, ce qui a provoqué un autre problème inattendu. Ce problème a été résolu par le fait qu'ils ont payé eux-mêmes pour le jeu, à travers leurs propres comptes d'*iCloud*. Puis, je les ai remboursés à travers *Vipps*, un service norvégien de paiement numérique pour smartphones entre particuliers. En fin de compte, cela a eu des implications économiques, m'obligeant à payer deux fois pour le même jeu pour certains élèves.

Comme indiqué dans le cadre théorique, de telles difficultés technologiques et économiques sont susceptibles d'apparaître (voir la section 2.10). Il est donc important que l'enseignant soit conscient de ces aspects de la pratique d'ELPJ afin de prendre en considération tous les aspects d'une telle pratique et, sur cette base, de peser le pour et le contre. De plus, il est nécessaire que l'enseignant ait une bonne connaissance des jeux vidéo, du matériel et de la technologie numérique en général. Il n'est pas nécessaire d'être un expert en informatique, mais il faut être bien préparé et savoir naviguer dans les jeux vidéo choisis (Skaug et al., 2020, pp. 46-47). En outre, le facteur le plus important est que l'enseignant dispose d'un plan solide sur la manière d'utiliser les jeux vidéo en classe et de les relier à la matière et le contenu scolaire (p. 46).

Outre ces difficultés techniques et économiques, l'observation participante m'a permis d'observer des problèmes pratiques plus généraux liés à ANLP et KTNE, où le rôle de l'enseignant est de haute importance. Par exemple, dans ANLP pendant le deuxième cours (voir la section 3.3.2.2), j'ai remarqué qu'un petit groupe d'élèves, après un temps très court, avait réussi à trouver le mot de passe du journal intime de Sam. Comme je connais très bien ce jeu, j'ai commencé à soupçonner qu'ils avaient triché pour trouver les mots de passe, car il faut un certain temps avant d'arriver à ce stade du jeu. Si nous regardons l'entretien avec l'élève 4, nous pouvons voir que c'était effectivement le cas :

- **Élève 4** : Ce qui est aussi dommage, c'est que j'ai essayé de le faire en français, comme je l'aime, en lisant, etc. Mais ceux avec qui j'étais assis, qui étaient des garçons, ne se sont pas donné la peine de le faire, alors ils ont cherché toutes sortes de codes et c'est la raison pour laquelle tu es venu nous voir après 5 minutes et nous avons déjà accès à ce journal.
- **GV** : Le journal, oui, je m'en doutais en fait.
- **Élève 4** : Oui, ils l'ont cherché, et la moitié de ceux avec qui j'étais assis l'avaient même en anglais. (Annexe 13, horodatage 4:52.9 à 05:44.7).

Nous pouvons voir, à partir de l'énoncé de l'élève ci-dessous, qu'il confirme ce que je soupçonnais. Cet aspect d'ELPJ était assez surprenant pour moi, et je n'avais pas réfléchi au fait que ces « codes » ou mots de passe étaient évidemment disponibles en ligne et que certains élèves les trouveraient. Cependant, cela n'est pas quelque chose qui est inconnu pour des pédagogues de jeux. En effet, il n'est pas rare que des élèves connaissant bien les jeux vidéo, trouvent des moyens de manipuler les mécanismes, les règles ou d'autres éléments du jeu afin de montrer leur résistance ou de protester contre le fait que les jeux vidéo sont réduits à un outil d'enseignement (Skaug et al., 2020, p. 40).

L'élève 4 mentionne également le fait que certains élèves s'en tenaient uniquement à l'anglais plutôt qu'au français, ce que j'ai également observé. Cela est également un défi du jeu vidéo ANLP auquel l'enseignant doit faire attention. Ce problème n'est pas présent dans KTNE et, pour l'élève 4, cela a eu un impact sur la raison pour laquelle il a préféré ce jeu à celui d'ANLP. Il dit que dans KTNE, ils n'ont pas eu l'occasion de changer le manuel en anglais « donc tu ne peux rien faire d'autre que lire le français quand tu as ce manuel et tu as 5 minutes qui t'obligent à parler ». (Annexe 13, horodatage 06.38.3). Nous pouvons donc voir que, même si certains élèves utilisent la possibilité de passer à l'anglais comme un outil et une force dans l'apprentissage (voir la section 4.3.3), d'autres peuvent en abuser.

Ces défis soulignent l'importance de l'enseignant, qui doit savoir gérer de telles situations. En étant conscient de ces difficultés potentielles, on peut mieux les gérer lorsqu'elles se produisent. De même, en connaissant bien les élèves, on peut également éviter ces problèmes potentiels en donnant des instructions claires et en leur fixant des exigences.

Tout comme dans ANLP, nous trouvons également des situations dans KTNE où le rôle d'enseignant devient particulièrement important. Premièrement, à cause de la nature du jeu vidéo KTNE, il faut donner des bonnes instructions afin que les élèves puissent réussir.

L'élève 3 souligne cet aspect de l'enseignement en affirmant qu'elle pensait qu'il était utile d'avoir une bonne explication du fonctionnement du jeu et de la signification des différents

mots (annexe 13, horodatage 15:50.5) Elle ajoute également que : « [...] si nous ne l'avions pas eu dans le jeu de la bombe, nous aurions été complètement désemparés. ». (Horodatage 16:35). Cet exemple nous aide à comprendre la valeur d'un examen clair et approfondi du jeu. Comme précisé auparavant, cela n'a pas été jugé aussi important pour ANLP. Cependant, pour le futur plan d'action, il serait intéressant de voir le résultat d'un examen plus structuré et approfondi, et de mesurer si cela a des implications sur l'appréciation du jeu. Néanmoins, quelle que soit la clarté de l'objectif ou la qualité de l'explication, il y aura toujours des élèves peu engagés et qui choisiront donc de tricher ou de résoudre le jeu d'une autre manière que celle prévue par l'enseignant. L'élève 1 explique un tel aspect d'enseignement concernant le jeu vidéo KTNE :

[...] c'était difficile de se comprendre, parce que dans mon groupe, ils n'étaient pas très intéressés par la lecture des choses. Donc c'était plutôt comme « coupe juste le jaune » en norvégien [...]. Il se peut que ça aurait mieux fonctionné si c'était avec quelqu'un d'autre qui l'avait pris plus au sérieux et qui voulait essayer. (Annexe 13, horodatage 11:45.8).

Cet exemple montre, tout comme nous l'avons vu dans ANLP, que certaines élèves prennent les tâches moins au sérieux, ce qui a des conséquences pour d'autres élèves. Ce n'est pas un problème propre aux jeux vidéo, mais c'est quelque chose que l'on doit être prêt à gérer. L'enseignant doit trouver des moyens d'impliquer les élèves qui sont moins intéressés par la résolution des tâches, non seulement dans l'intérêt de ces élèves spécifiques, mais aussi dans celui de la classe dans son ensemble. Pour cela, il faut que l'enseignant connaisse bien ses élèves, qu'il puisse les placer dans des groupes adaptés et qu'il choisisse des jeux vidéo pertinents pour leur classe spécifique. De plus il faut savoir, comme le souligne les auteurs du *spillpedagogikk* et comme précise dans le cadre théorique (voir la section 2.10), que l'enseignement par le jeu est souvent très dépendant du contexte. En effet « un jeu qui fonctionne bien dans un contexte peut fonctionner relativement mal dans un autre. »⁹¹(Skaug et al., 2020, p. 39). Dans cette optique, le rôle d'enseignant est de plus haute importance, car c'est lui qui connaît les élèves et qui peut, sur la base du contexte, évaluer les avantages et les inconvénients pour déterminer quels jeux vidéo potentiels utiliser, et pourquoi.

⁹¹ Ma traduction

5. Conclusion

L'objectif principal de cette étude était d'examiner le potentiel des jeux vidéo commerciaux dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) en Norvège, selon les *éléments fondamentaux* du nouveau programme scolaire, LK20. L'étude s'est appuyée sur la conception de la recherche-action, ce qui a permis de réaliser une enquête de terrain qualitative, soutenue par des données quantitatives, bénéfiques pour les enseignants dans un contexte éducatif. L'étude a été menée sur une période de trois semaines, auprès de 31 élèves, constitués en deux classes de FLE, dans la deuxième année de lycée. Les données ont ainsi été collectées à partir de l'observation directe et en partenariat, des entretiens semi-directifs et d'un questionnaire. Des données informelles, tels que des entretiens et des discussions informelles avec des professeurs de la matière et une assistante de langue, ont également enrichi l'étude. Le cadre théorique qui a soutenu cette étude est constitué de théories sur les jeux vidéo en tant qu'outils éducatifs, ainsi que leurs attributs et leurs implications dans l'apprentissage des langues. La théorie sur l'apprentissage socioculturelle et la perspective actionnelle, mise en avant par le CECRL, et les programmes scolaires actuels, LK06 et LK20, ont également été présentés et constituent des aspects théoriques importants de cette étude. Pour la section suivante, il est important de noter que les conclusions ont été élaborées sur la base de cette étude spécifique, et ne sont donc pas absolues ni généralisables.

5.1 Le bilan des questions de recherche

La première sous-question de cette étude était la suivante : « *Quelles sont les attitudes des élèves vis-à-vis de l'utilisation des jeux vidéo dans l'apprentissage des langues ?* ». Celle-ci a été abordé dans le chapitre 4. Ce qui se dégage d'un examen rapide des résultats de ce chapitre, c'est d'abord le constat que les élèves ont des attitudes très variées vis-à-vis des jeux vidéo dans l'enseignement. Une tendance claire se dégage toutefois : la majorité des élèves sont positifs à l'égard des jeux vidéo dans l'enseignement. Cela s'explique par plusieurs facteurs. Par exemple, les élèves soulignent le fait qu'ils sont devenus plus engagés, plus désireux d'apprendre, qu'ils ont trouvé cela amusant, instructif et qu'ils ont apprécié une méthode d'apprentissage différente. En outre, les résultats ont montré que tous les élèves considèrent, dans une certaine mesure, les jeux vidéo comme un bon outil pour apprendre le français. Ainsi, la majorité des élèves ont exprimé mieux se souvenir de ce qu'ils ont appris, grâce à l'utilisation des jeux vidéo dans l'enseignement, par rapport à un enseignement

« classique ». Il est également intéressant de remarquer que les élèves sont favorables à l'utilisation des jeux vidéo dans l'enseignement, même s'ils ne sont pas toujours très enthousiastes à l'égard des jeux vidéo en général.

Nos résultats montrent également qu'un petit nombre d'élèves pensaient que le fait de jouer aux jeux vidéo était ennuyeux, soulignant par exemple leur manque de connaissances qui a rendu la résolution des tâches difficile. Cela s'explique notamment par le fait que ce groupe d'élèves a été exposé à peu de manières différentes d'apprendre le français. Par conséquent, quelques élèves avaient du mal à utiliser leurs connaissances linguistiques préalablement acquises, comme des chiffres et des couleurs, dans des nouvelles situations. Ainsi, certaines des réponses négatives pourraient s'expliquer par leur manque de connaissances, qui semble découler en partie de l'enseignement monotone des langues rapportés par les élèves. Ce genre d'information s'avère donc très utile pour des enseignants souhaitant mettre en place une pratique d'ELPJ, puisqu'elle montre l'importance d'un niveau de langue suffisant pour que les élèves ressentent des progrès et un sentiment d'accomplissement en jouant aux jeux vidéo. En outre, cela montre l'importance de varier les manières d'enseigner, afin de pouvoir utiliser toutes les facettes d'une langue étrangère, ce à quoi les jeux vidéo pourraient contribuer.

La deuxième sous-question posée dans cette étude était : « *à quel point sont les éléments fondamentaux compatibles avec les jeux vidéo ?* ». À partir de ce qui a été étudié dans la section 4.3, nous pouvons conclure que les *éléments fondamentaux* sont absolument compatibles avec les jeux vidéo utilisés dans cette étude. Comme nous l'avons vu tout au long de ce projet, il existe de nombreuses façons dont les *éléments fondamentaux* font leur apparition dans les deux jeux vidéo.

D'abord, le premier *élément*, et le plus important de la communication, est clairement compatible avec ANLP et KTNE. Ces deux jeux vidéo reflètent plusieurs parties importantes de la communication telles qu'elles sont présentées dans LK20. En outre, ANLP et KTNE fournissent un bon équilibre dans l'approche communicative, en proposant un enseignement qui se concentre à la fois sur la forme et le sens. En particulier, les interactions spontanées provoquées par KTNE ont trouvé un écho favorable auprès des élèves, ce qui représente une contribution importante à l'enseignement du FLE en Norvège.

Ensuite, nous pouvons également conclure que la compétence interculturelle de LK20 est compatible avec ces jeux vidéo, et avant tout avec ANLP. Nos résultats ont montré que ce jeu

vidéo a permis aux élèves de faire preuve de toutes les qualités d'un locuteur interculturel compétent du modèle de Byram, et a fait ressorti des thèmes interculturels pertinents pour l'enseignement du FLE. En outre, nous avons vu que, malgré les défis liés au CI au niveau de l'observation et de l'évaluation, les élèves semblent avoir mobilisée davantage la compétence interculturelle. Il semble également que les jeux vidéo peuvent promouvoir des discussions autour des aspects interculturelle et du thème interdisciplinaire « démocratie et citoyenneté ».

De plus, l'*élément fondamental* du multilinguisme, du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues de LK20, comme montré dans les résultats du chapitre précédent, se dégage de plusieurs manières différentes. En premier lieu, les résultats indiquent que, par le biais des jeux vidéo, les élèves ont vécu un développement linguistique en apprenant des nouveaux mots et en utilisant et explorant leur répertoire langagier, ce qui pourrait faciliter le développement du plurilinguisme des élèves. En second lieu, les jeux vidéo ont permis une réflexion métacognitive, ainsi que la mise en pratique et l'adaptation de différentes stratégies d'apprentissage. Ce dernier a été davantage visible dans ANLP, à travers l'exploration du multilinguisme qu'offre ce jeu vidéo.

Enfin, en ce qui concerne le dernier *élément fondamental*, la langue et la technologie, nos résultats correspondent aux affirmations faites dans le cadre théorique, à savoir que des ressources numériques comme les jeux vidéo sont peu utilisés dans l'enseignement du FLE. De plus, les résultats obtenus ont montré à plusieurs reprises que les jeux vidéo semblent être un bon moyen d'apprentissage des langues, permettant le développement de la plupart des sous-ensembles de l'aptitude numérique de LK20.

En guise de conclusion, nous pouvons établir que même si nous avons soutenu le fait que tous les *éléments fondamentaux* sont, d'une manière ou d'une autre, présents dans chaque jeu vidéo, le jeu ANLP semble toutefois être le plus compatible. C'est principalement l'aspect interculturel évident de ce jeu vidéo qui le distingue de KTNE. En outre, ANLP prend en compte le multilinguisme, ce qu'on a vu pourrait être favorable pour l'apprentissage des langues. De plus, c'est dans ce jeu vidéo que nous avons vu le plus grand potentiel de développement de stratégies d'apprentissage et de réflexion métacognitive chez les élèves. Cependant, KTNE offre une approche unique et indispensable de l'enseignement de la compétence communicative dans les classes de FLE, ce qu'ANLP ne peut pas égaler. Néanmoins, la présence moins évidente des aspects interculturels et l'absence de

multilinguisme dans KTNE, font qu'ANLP est globalement plus conforme à tous les *éléments fondamentaux*.

La troisième et dernière sous-question abordée dans cette étude était : « *Parmi les jeux vidéo utilisés, y en a-t-il un qui fonctionne mieux que l'autre ?* ». Même si ANLP répond mieux aux consignes du LK20, en étant plus clairement compatibles avec tous les *éléments fondamentaux*, nos résultats montrent cependant que le jeu vidéo KTNE semble fonctionner le mieux dans l'enseignement du FLE. Comme nous l'avons vu (voir la section 4.4), un nombre important d'élèves a préféré KTNE, soulignant des aspects importants pour l'enseignement des langues étrangères, comme la possibilité de s'appuyer sur la langue préalablement apprise et de savoir clairement comment résoudre une tâche. De plus, le manque d'utilisation des bonnes stratégies de lecture chez les élèves, face aux textes authentiques, a rendu ce jeu vidéo difficile pour certains. En outre, ANLP présente également quelques limites, comme nous l'avons vu dans la section 4.4. Certains élèves ont trouvé des codes sur Internet pour résoudre le jeu de manière indésirable et d'autres ont abusé de la possibilité de changer la langue du jeu en anglais. D'ailleurs, nous avons vu que certains élèves profitaient de faire autre chose sur leurs portables en jouant à ce jeu vidéo, qui pourrait être difficile à observer pour l'enseignant (voir la section 4.1.1)

Même si KTNE a également connu un problème technique lié à l'entrée USB-C, cela n'a pas affecté l'enseignement et l'apprentissage en tant que tels. Par conséquent, dans son ensemble, KTNE semble poser moins de problèmes d'ordre technique dans l'enseignement et il a une meilleure résonance auprès des élèves. Cependant, nous devons garder à l'esprit qu'ELPJ est étroitement lié au contexte spécifique de chaque classe, et il est très probable qu'un autre groupe d'élèves aurait réagi différemment, ce qui serait intéressant à examiner dans le cadre de recherches ultérieures.

5.2 D'autres remarques conclusives et de nouvelles perspectives

Cette étude nous a également permis de voir comment l'attitude ludique des élèves a été présente à travers le second degré et l'espace décisionnel. Les résultats présentés dans la section 4.1.2, nous montrent que l'utilisation des jeux vidéo a rendu l'enseignement plus détendu et naturel. Des élèves normalement timides et réservés se sont mis à jouer avec enthousiasme. Les jeux vidéo pourraient donc être un moyen de réduire l'anxiété et d'augmenter la volonté de s'engager dans l'activité d'apprentissage. En ne prêtant pas attention à tous les

éléments environnants de la classe, et en s'engageant activement par la prise de décision constante, l'attitude ludique est maintenue, ce qui est favorable pour l'apprentissage.

Nos résultats montrent également que les jeux vidéo s'inscrivent bien dans la perspective actionnelle mise en avant par le CECRL et dans une perspective d'apprentissage socioculturel. En accomplissant des tâches par la coopération et l'interaction avec l'enseignant et ses pairs, les élèves deviennent des acteurs de leur propre apprentissage. En outre, en résolvant des tâches dans un environnement d'apprentissage socioculturel avec leurs pairs et le soutien de l'enseignant, l'utilisation des jeux vidéo semble promouvoir un enseignement qui se trouve dans la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky.

Par ailleurs, de nombreuses pistes de recherche s'ouvrent à la suite de ce mémoire de master, ce qui nous aide à envisager le futur plan d'action dans le cadre de recherche-action et des nouvelles perspectives de recherche. Dans un premier temps, nous pouvons rétrospectivement affirmer qu'une période de travail préparatoire plus structurée et relative à chaque jeu vidéo, aurait été bénéfique et pertinente pour les élèves dans le cadre des futurs cours ou de recherches ultérieures. Dans ANLP, on pourrait enseigner des stratégies de lecture spécifiques et examiner d'autres textes authentiques, afin que les élèves puissent se familiariser avec le langage et le vocabulaire qu'ils vont rencontrer. Quant à KTNE, on pourrait consacrer des cours à s'entraîner à poser des questions et à interagir dans des situations de communication authentique et spontanée. De cette façon, les élèves auraient été mieux préparés à résoudre les tâches et auraient pu obtenir un meilleur résultat d'apprentissage. Dans un second temps, nos résultats ont montré la difficulté de tirer des conclusions définitives autour du développement de la métacognition et de la compétence interculturelle des élèves. Cette étude n'a pas été suffisamment riche pour aborder ces notions de manière adéquate, considérant que ces deux aspects se développent au fil du temps. Néanmoins, les jeux vidéo semblent promouvoir ces aspects dans la salle de classe, ce qui les rend intéressants pour des recherches plus approfondies. Il faut donc poursuivre les recherches sur ces aspects des jeux vidéo sur une période plus longue.

Outre l'approfondissement des aspects relatifs à cette étude spécifique, dans le cadre de la recherche-action, il serait intéressant de comparer les résultats d'apprentissage des classes de FLE, utilisant des jeux vidéo, à des classes de FLE suivant un autre type d'enseignement. De plus, comme cette étude a réussi à montrer le potentiel général des jeux vidéo commerciaux

dans l'enseignement du FLE, d'autres études complémentaires peuvent maintenant s'attacher à examiner ces aspects plus en profondeur, et avec l'utilisation d'autres jeux vidéo.

Bien évidemment, cette étude ne permet pas de tirer des conclusions exhaustives à ce sujet. Néanmoins, nous pouvons retenir au terme de cette recherche que les jeux vidéo commerciaux représentent un grand potentiel dans l'enseignement du français langue étrangère en Norvège. Les jeux vidéo commerciaux permettent non seulement de promouvoir tous *les éléments fondamentaux* de LK20, constituant la partie la plus importante du contenu de la matière, mais ils sont bien accueillis par les élèves et permettent de répondre aux exigences d'une numérisation croissante dans l'éducation. Cependant, une grande responsabilité repose sur la capacité de l'enseignant à évaluer son propre enseignement afin d'exploiter les avantages des jeux vidéo dans l'apprentissage des langues et les intégrer au programme scolaire actuel. De plus, nous avons vu que l'enseignant doit être conscient aux défis techniques, économiques et pratiques qui peuvent se produire, afin d'être bien préparé à l'implémentation d'une pratique d'ELPJ. Ainsi, cette étude a contribué à explorer un domaine de la didactique peu étudié auparavant. Il est donc à espérer que ce mémoire de master pourra servir de guide à d'autres enseignants désireux d'intégrer des jeux vidéo commerciaux dans l'enseignement du FLE et de combler la liberté didactique qu'offre le LK20 par un enseignement pertinent.

Bibliographie

- Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development*, 83(2), 413-422. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x
- Bjørke, C., Dypedahl, M., & Myklevold, G.-A. (2014). *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørke, C., & Grønn, B. (2020a). Lesing i fremmedspråk. En C. Bjørke & Å. Haukås (Réd.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3 éd., pp. 141-162). Oslo: Cappelen Damm
- Bjørke, C., & Grønn, B. (2020b). Muntlige ferdigheter. En C. Bjørke & Å. Haukås (Réd.), *Fremmedspråksdidaktikk* (pp. 84-103). Oslo: Cappelen Damm
- Bjørke, C., & Haukås, Å. (2020). Fremmedspråksdidaktikk før og nå. En C. Bjørke & Å. Haukås (Réd.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3 ed., pp. 18-32). Oslo: Cappelen Damm
- Brougère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter Jouer / Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, 49(2), 117-129. doi:10.3828/AJFS.2012.10
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caillois, R. (2001). *Man, play, and games*. Urbana et Chicago: University of Illinois press.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Cahiers de l'APLIUT*, 21(3), 8-20
doi:<https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1993). Teaching for strategic learning: Theory and practice. En J. E. Alatis (Réd.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1993* (pp. 36-51). Washington DC: Georgetown University Press.
- Chomsky, N., & Skinner, B. F. (1959). Verbal behavior. *Language*, 35(1), 26-58. doi:10.2307/411334
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. C. (2018). *Research methods in education* (8 éd.). Londres: Routledge.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre commun Européen de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Disponible sur: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806a892d>
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* Paris: Didier
- Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170
doi:<https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Crawford, C. (1984). *The Art Of Computer Game Design: Reflections Of A Master Game Designer*. Berkley, Californie: Osborne/McGraw-Hill.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches* (4 éd.). Londres : SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4 éd.). Harlow: Pearson.
- Cruaud, C. (2016). *The playful frame: gamification in a French-as-a-foreign-language class*. (Doctorat, l'université d'Oslo). Disponible sur:

https://www.researchgate.net/publication/305805603_The_playful_frame_gamification_in_a_French-as-a-foreign-language_class

- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dam, L. (2011). Developing Learner Autonomy with School Kids: Principles, practices results. . En D. Gardner (Éd.), *Fostering Autonomy in Language Learning* (pp. 47-59). Gaziantep: Zirve University.
- deHaan, J. (2020). Game-based language teaching is vaporware (Part 1 of 2): Examination of research reports *Ludic Language Pedagogy*, 2, 115-139. Disponible sur: <https://www.llpjournal.org/assets/publication-pdfs/dehaan-vaporware-part-one.pdf>
- Drange, E.-M. D. (2015). Hvordan kan teknologi skape nye undervisnings- og læringsmåter i fremmedspråkundervisningen fram mot 2030? *Acta Didactica* 8 (2), 1-14. doi:<https://doi.org/10.5617/adno.1125>
- Drange, E.-M. D. (2020). Digitale ferdigheter. En B. Camilla & H. Åsta (Réd.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3 éd., pp. 249-267). Oslo: Cappelen Damm.
- Dypedahl, M. (2020). Interkulturell læring i fremmedspråk. En C. Bjørke & Å. Haukås (Réd.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3 éd., pp. 205-226). Oslo: Cappelen Damm.
- Fenner, A. B. (2018). Learner Autonomy and Learning Strategies. En A. B. Fenner & A. S. Skulstad (Réd.), *Teaching English in the 21st Century: Central Issues in English Didactics* (pp. 283-306). Bergen: Fagbokforlaget.
- Goffman, E. (1986). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience* Boston: Northeastern University Press.
- Greenlane. (2019, 29. janvier). Comment la zone de développement Optimise potentiel d'apprentissage. Disponible sur: <https://www.greelane.com/fr/science-technologie-math%C3%A9matiques/sciences-sociales/zone-of-proximal-development-4584842/>
- Haukås, Å. (2020). Metakognisjon og språklæringsstrategier. En B. Camilla & Å. Haukås (Réd.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3 éd., pp. 68-83). Oslo: Cappelen Damm.
- Haukås, Å., & Speitz, H. (2020). Flerspråklighet og språkfagene i skolen. En C. Bjørke & Å. Haukås (Réd.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3 éd., pp. 50-67). Oslo: Cappelen Damm.
- Heimark, G. E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis: ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen*. (Doctorat). L'université d'Oslo.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Hoff, H. E. (2020). The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), 55-74. doi:<https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langue étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Hopkins, D., & Ahtaridou, E. (2008). *A teacher's guide to classroom research* (4 éd.). Maidenhead: Open University Press.
- Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. Londres: Routledge.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens: Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Gallimard.
- Jones, D. M. (2020). Games in the language learning classroom: Is the juice worth the squeeze?. *Ludic Language Pedagogy*, 2, 1-36. Disponible sur : <https://llpjournal.org/assets/publication-pdfs/dm-jones-juice.pdf>
- Kiyitsioglou-Vlachou, R. (2009). Textes littéraires: un défi pour l'enseignement (inter)culturel. En F. Tabaki-iona, A. Proscolli, & K. Forakis (Réd.), *La place de la*

- littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 187-200). Athènes: ACTES du colloque international des 4 et 5 juin 2009.
- Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning* 57(1), 1-44. doi: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis : issues and implications*. Londres : Longman.
- Krystalli, P. (2010). Les jeux vidéo en classe de FLE. 338-348. Disponible sur: <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/krystalli.pdf>
- Kulturdepartementet. (2019). *Spillerom - Dataspillstrategi 2020-2022*. Oslo: Regjeringen. Disponible sur: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/spillerom---dataspillstrategi-2020-2022/id2667467/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering: Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017–2021*. Oslo: Regjeringen. Disponible sur: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/framtid-fornyelse-og-digitalisering/id2568347/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 éd.). Oslo: Gyldendal.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. doi:10.3102/00346543052001031
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.
- Littlewood, W. (2013). Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching. *English Teaching* 68(3), 3-25. doi:10.15858/engtea.68.3.201309.3
- Lugen, M. (2015). Petit guide de méthodologie de l'enquête. 1-28. Disponible sur : https://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_de_m%C3%A9thodologie_de_l_enque%CC%82te.pdf
- Lund, R. E., & Villanueva, M. C. (2020). Skrivning i fremmedspråk. En C. Bjørke & Å. Haukås (Réd.), *Fremmedspråksdidaktikk* (pp. 121-140). Oslo: Cappelen Damm.
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherche en didactique des langues et des cultures*, 4, 93-120. doi:<https://doi.org/10.4000/rdlc.5071>
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken : why games make us better and how they can change the world*. Londres : Jonathan Cape.
- Medietilsynet. (2019, 30. Mai). Dataspillavhengighet er nå en offisiell diagnose. Disponible sur: <https://www.medietilsynet.no/om/aktuelt-2019/dataspillavhengighet-ny-diagnose/>
- Medietilsynet. (2020). Snakk om spill. Disponible sur: https://medietilsynet.no/snakkomspill#anchor_8813
- Mills, G. E. (2013). *Action research; a guide for the teacher researcher* (5 éd.). New Jersey: Pearson.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læringi fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Disponible sur: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Disponible sur: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Organisation mondiale de la Santé. (2018, Janvier). Trouble du jeu vidéo. Retrieved from <https://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/fr/>

- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde* 347, 37-40. Disponible sur : https://www.christianpuren.com/app/download/5523333851/PUREN_2006g_Configurations_didactiques_revue%2BFLM_n347.pdf
- Robillard, D. d. (2011). Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? En P. Blachet & P. Chardenet (Réd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 21-30). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Rost, M. (2011). *Teaching and Reasearching: Listening* (2 éd.). Harlow: Pearson Education ESL
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *American Psychologist*, 25(1), 55-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play : game design fundamentals*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique. *OpenEdition Journals*, 5, 1-17. doi:10.4000/sdj.628
- Schmoll, L. (2017). Penser l'intégration du jeu vidéo en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36(2). doi:10.4000/apliut.5722
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-241. doi:<https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Skaug, J. H., Husøy, A., Staaby, T., & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk: Dataspill i undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaug, J. H., Staaby, T., & Husøy, A. (2018). *Notat om dataspill i skolen*. Disponible sur : https://www.udir.no/globalassets/filer/spill_i_skolen_-_notat_revidert_2018.pdf
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2 éd.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Speitz, H. (2020). Nasjonale læreplaner, fagfornyelsen og internasjonale perspektiver. En C. Bjørke & Å. Haukås (Réd.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3 éd., pp. 33-49). Oslo: Cappelen Damm.
- Svensen, C. H. (2015). Spiller seg til bedre engelsk. Disponible sur : <https://forskning.no/barn-og-ungdom-sosialantropologi-pedagogiske-fag/spiller-seg-til-bedre-engelsk/550538>
- The Norwegian National Research Ethics Committees (2006). *Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences, Law and the Humanities*. Oslo: The National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Québec: Éditions Multimondes.
- Trebbi, T. (2005). Det andre fremmedspråket: fra elitefag til et fag for alle? En A.-B. Fenner, L. Aase, & K. Børhaug (Réd.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (pp. 103-113). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2016). Introduksjon til aksjonsforskning. En M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness (Réd.), *Å forske på egen praksis : aksjonsforskning og andre tilnæringer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (pp. 15-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i fremmedspråk*. (FSP1-01). Disponible sur : <https://www.udir.no/k106/fsp1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Disponible sur : <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Disponible sur :

<https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Demokrati og medborgerskap*. Disponible sur : <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er kjerneelementer?* Disponible sur : <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Hva er nytt i fremmedspråk?* : Disponible sur : <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-fremmedsprak/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Kjerneelementer*. Disponible sur : <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019e). *Læreplan i fremmedspråk*. (FSP01-02). Disponible sur : <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>
- Vilà, X. L. (2018). Language Teacher Cognition and Curriculum Reform in Norway: Oral Skill Development in the Spanish Classroom. *Acta Didactica Norge* 12(1), 1-25. doi:<http://dx.doi.org/10.5617/adno.5443>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Whitton, N. (2014). *Digital games and learning : research and theory*. New York: Routledge.

Page de couverture :

L'image du jeu vidéo *Keep Talking and Nobody Explodes*. Mac Game Box. Disponible sur : <https://macgamesbox.com/keep-talking-and-nobody-explodes-for-macbook/>

L'image du jeu vidéo *A Normal Lost Phone*. Steam. Disponible sur : https://store.steampowered.com/app/523210/A_Normal_Lost_Phone/?l=norwegian



MANUEL DE
DÉSAMORÇAGE DE
BOMBE

www.keeptalkinggame.com

Version 1-fr
Code de vérification : 750

Manuel compagnon pour le jeu vidéo. Allez sur www.keeptalkinggame.com pour en savoir plus.

Bienvenue dans le monde dangereux et difficile des désamorçeurs de bombes.

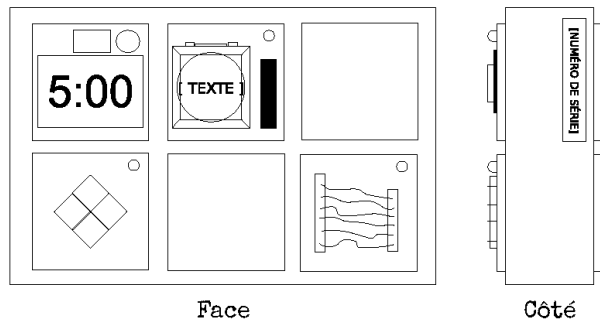
Étudiez ce manuel attentivement; vous êtes l'expert. Dans ces pages, vous trouverez toutes les informations nécessaires pour désarmer même les bombes les plus coriaces.

Et n'oubliez pas — un seul oubli et tout pourrait se terminer !

Désarmer des bombes

Une bombe explose lorsque son compte à rebours atteint 0:00 ou lorsque trop d'erreurs ont été commises. Le seul moyen de désarmer une bombe avant qu'elle n'explose est de désarmer chaque module séparément avant que le compte à rebours ne se termine.

Exemple d'une bombe



Face

Côté

Modules

Chaque bombe aura jusqu'à 11 modules qui devront être désarmés. Chaque module est indépendant. Ils peuvent être désarmés dans n'importe quel ordre.

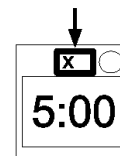
Les instructions pour désarmer les modules peuvent être trouvées dans la Section 1. Les modules "Demandants" sont une exception et sont décrits dans la Section 2.

Erreurs

Si le désarmeur fait une erreur, la bombe enregistre une erreur qui est montrée au-dessus du compte à rebours. Les bombes avec un compteur d'erreur exploseront à la troisième erreur. Le compte à rebours ira plus vite à chaque erreur commise.

S'il n'y a pas d'indicateur au-dessus du compte à rebours, la bombe explosera à la première faute commise, ne laissant aucune place à l'erreur.

Indicateur
d'erreur



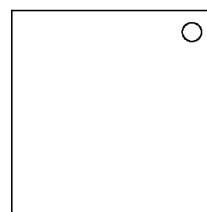
Obtenir des informations

Certaines instructions pour désarmer des modules nécessiteront des informations spécifiques sur la bombe, comme le numéro de série. Ce type d'information se trouve typiquement sur les côtés de la bombe. Se référer aux annexes A, B et C pour plus d'informations d'identification qui seront utiles pour désarmer certains modules.

Section 1 : Modules

Les modules peuvent être identifiés par leur petite lumière en haut à droite. Lorsque cette lumière est verte, le module est désarmé.

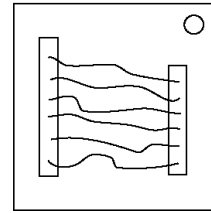
Tous les modules doivent être désarmés pour que la bombe soit désamorcée.



À propos des Fils

Les fils sont comme le sang de l'électronique ! Non... L'électricité est le sang. Les fils sont plus comme les artères. Les veines ? Peu importe...

- Un module de fils peut contenir entre 3 et 6 fils.
- Seul un fil a besoin d'être coupé pour désarmer le module.
- Les fils sont ordonnés de haut en bas.



3 fils :

S'il n'y a pas de fil rouge, couper le deuxième fil.
 Sinon, si le dernier fil est blanc, couper le dernier fil.
 Sinon, s'il y a plus d'un fil bleu, couper le dernier fil bleu.
 Sinon, couper le dernier fil.

4 fils :

S'il y a plus d'un fil rouge et si le dernier chiffre du numéro de série est impair, couper le dernier fil rouge.
 Sinon, si le dernier fil est jaune et s'il n'y a pas de fil rouge, couper le premier fil.
 Sinon, s'il y a exactement un fil bleu, couper le premier fil.
 Sinon, s'il y a plus d'un fil jaune, couper le dernier fil.
 Sinon, couper le deuxième fil.

5 fils :

Si le dernier fil est noir et si le dernier chiffre du numéro de série est impair, couper le quatrième fil.
 Sinon, s'il y a exactement un fil rouge et plus d'un fil jaune, couper le premier fil.
 Sinon, s'il n'y a pas de fil noir, couper le deuxième fil.
 Sinon, couper le premier fil.

6 fils :

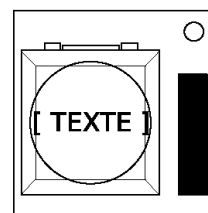
S'il n'y a pas de fil jaune et si le dernier chiffre du numéro de série est impair, couper le troisième fil.
 Sinon, s'il y a exactement un fil jaune et plus d'un fil blanc, couper le quatrième fil.
 Sinon, s'il n'y a pas de fil rouge, couper le dernier fil.
 Sinon, couper le quatrième fil.

À propos du Bouton

On pourrait penser qu'appuyer sur un bouton est assez simple. C'est en pensant de cette façon que des bombes explosent.

Se référer à l'annexe A pour identifier les indicateurs.

Se référer à l'annexe B pour identifier les piles.



Suivre ces règles dans l'ordre dans lequel elles sont listées.

Effectuer la première action qui répond aux critères :

1. Si le bouton est bleu et est marqué « Annuler », maintenir le bouton appuyé et se référer à « Relâcher un bouton enfoncé ».
2. S'il y a plus d'une pile sur la bombe et si le bouton est marqué « Exploder », appuyer et immédiatement relâcher le bouton.
3. Si le bouton est blanc et s'il y a un indicateur allumé avec les lettres CAR, maintenir le bouton appuyé et se référer à « Relâcher un bouton enfoncé ».
4. S'il y a plus de deux piles sur la bombe et s'il y a un indicateur allumé avec les lettres FRK, appuyer et immédiatement relâcher le bouton.
5. Si le bouton est jaune, maintenir le bouton appuyé et se référer à « Relâcher un bouton enfoncé ».
6. Si le bouton est rouge et est marqué « Maintenir », appuyer et immédiatement relâcher le bouton.
7. Si aucune des règles ne correspond, maintenir le bouton appuyé et se référer à « Relâcher un bouton enfoncé ».

Relâcher un bouton enfoncé

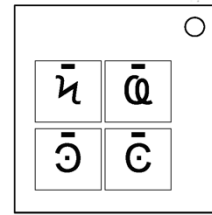
Lors de l'appui sur le bouton, une bande colorée s'allume sur le côté droit du module. Relâcher alors le bouton à un moment spécifique en fonction de la couleur de cette bande :

- **Bande bleue :** relâcher lorsque le compte à rebours affiche un 4 à n'importe quelle position.
- **Bande blanche :** relâcher lorsque le compte à rebours affiche un 1 à n'importe quelle position.
- **Bande jaune :** relâcher lorsque le compte à rebours affiche un 5 à n'importe quelle position.
- **Bande d'une autre couleur :** relâcher lorsque le compte à rebours affiche un 1 à n'importe quelle position.

À propos du Clavier

Je ne sais pas ce que sont ces symboles, mais je soupçonne quelque sorcellerie.

- Seulement l'une de ces colonnes contient les quatre symboles présents sur le clavier.
- Appuyer sur les quatre boutons dans leur ordre d'apparition dans cette colonne de haut en bas.



Q	Ë	©	Б	Ψ	Б
A	Q	Ɔ	¶	ᶑ	Ë
λ	Ĉ	Q	Ђ	Ђ	⌘
h	Q	Ж	Н	С	æ
Н	☆	ʒ	Ж	¶	Ψ
λ	λ	λ	ı	Ʒ	Й̣
Ĉ	ı	☆	ᶑ	★	Ω

Annexe 2 – Powerpoint des cours



LES JEUX COMMERCIAUX DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Gunnar Vestøl

1

LE PLAN POUR CES COURS

- Lundi 12.10.20, 13.45 – 15.15 - Keep Talking and Nobody Explodes (KTNE)
- Vendredi 16.10.20 09:45-11.15 – A Normal Lost Phone (ANLP)
- Semaine 43: Vous pouvez choisir, soit ANLP soit KTNE

2

KEEP TALKING AND NOBODY EXPLODES

- Il faut désarmer la bombe
- Cinq minutes
- Trois modules



3

LE PLAN D'AUJOURD'HUI

- La première partie du cours vous allez analyser le manuel en pair [15 min]
- 14:15 nous étudions le module ensemble
- La deuxième partie du cours nous allons jouer le jeu [45 min]

4

À PROPOS DES FILS

- Expressions utiles:

Question: Il y a combien de fils / câbles ? / qu'est-ce que tu vois?

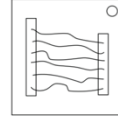
Réponse: **Il y en a 3, 4, 5 ou 6 / Je vois 3, 4...**

Il faut aussi connaître les couleurs et l'ordre: le premier fil, le deuxième....

À propos des Fils

Les fils sont comme le sang de l'électronique ! Non... L'électricité est le sang. Les fils sont plus comme les artères. Les veines ? Peu importe...

- Un module de fils peut contenir entre 3 et 6 fils.
- Seul **un** fil a besoin d'être coupé pour désarmer le module.
- Les fils sont ordonnés de haut en bas.



3 Fils :

S'il n'y a pas de fil rouge, couper le deuxième fil.
Sinon, si le dernier fil est blanc, couper le dernier fil.
Sinon, s'il y a plus d'un fil bleu, couper le dernier fil bleu.
Sinon, couper le dernier fil.

4 Fils :

S'il y a plus d'un fil rouge et si le dernier chiffre du numéro de série est impair, couper le dernier fil rouge.

5

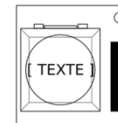
À PROPOS DU BOUTON

- Ici il y a deux parties importantes.
- Relâcher un bouton enfoncé = å slippe en nedtrykt knapp
- Est-ce qu'il y a plus d'une pile /batterie ? Il y a combien de piles / batteries?
- qu'est-ce qui est écrit sur le bouton ?

À propos du Bouton

On pourrait penser qu'appuyer sur un bouton est assez simple. C'est en pensant de cette façon que des bombes explosent.

*Se référer à l'annexe A pour identifier les indicateurs.
Se référer à l'annexe B pour identifier les piles.*



Suivre ces règles dans l'ordre dans lequel elles sont listées.
Effectuer la première action qui répond aux critères :

1. Si le bouton est bleu et est marqué « Annuler », maintenir le bouton appuyé et se référer à « Relâcher un bouton enfoncé ».
2. S'il y a plus d'une pile sur la bombe et si le bouton est marqué « Exploder », appuyer et immédiatement relâcher le bouton.
3. Si le bouton est blanc et s'il y a un indicateur allumé avec les lettres CAR, maintenir le bouton appuyé et se référer à « Relâcher un bouton enfoncé ».
4. S'il y a plus de deux piles sur la bombe et s'il y a un indicateur allumé avec les lettres FRK, appuyer et immédiatement relâcher le bouton.
5. Si le bouton est jaune, maintenir le bouton appuyé et se référer à « Relâcher un bouton enfoncé ».

6

6. Si le bouton est rouge et est marqué « Maintenir », appuyer et immédiatement relâcher le bouton.
7. Si aucune des règles ne correspond, maintenir le bouton appuyé et se référer à « Relâcher un bouton enfoncé ».

Relâcher un bouton enfoncé

Lors de l'appui sur le bouton, une bande colorée s'allume sur le côté droit du module. Relâcher alors le bouton à un moment spécifique en fonction de la couleur de cette bande :

- **Bande bleue :** relâcher lorsque le compte à rebours affiche un 4 à n'importe quelle position.
- **Bande blanche :** relâcher lorsque le compte à rebours affiche un 1 à n'importe quelle position.
- **Bande jaune :** relâcher lorsque le compte à rebours affiche un 5 à n'importe quelle position.
- **Bande d'une autre couleur :** relâcher lorsque le compte à rebours affiche un 1 à n'importe quelle position.

7

DES EXPRESSIONS UTILES POUR CE MODULE

- Est-ce que tu vois le bouton – oui / non
- Il est quelle couleur ?
 - Bleu, blanc etc.
- Est-ce qu'il y a du texte / un mot sur le bouton?
- oui, c'est écrit... , oui je vois..
- **La personne avec le manuel:**
 - tu dois appuyer et immédiatement relâcher le bouton

Ou

- Tu dois maintenir le bouton appuyé et se référer à «Relâcher un bouton appuyé».
- La bande a quelle couleur?
 - Elle est

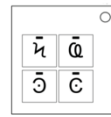
8

À PROPOS DU CLAVIER/ À PROPOS DES SYMBOLES

À propos du Clavier

Je ne sais pas ce que sont ces symboles, mais je soupçonne quelque sorcellerie.

- Seulement l'une de ces colonnes contient les quatre symboles présents sur le clavier.
- Appuyer sur les quatre boutons dans leur ordre d'apparition dans cette colonne de haut en bas.



9

EXPRESSIONS UTILES DE CE MODULE

Fransk	Norsk
C'est comme un(e)..	Det er som en..
Il ressemble à un(e) / ça ressemble à	Det ligner på en
C'est un C inversé / c'est un C mais il est tourné	Det er en omvendt C / det er en C men den er snudd.
Au dessus, au milieu, au dessous	Over, i midten, under
C'est une sorte de / c'est un type de	Det er en type..
incliné	På skrått
À l'envers	Motsatt / omvendt
Ligne	Strek
Le première, deuxième, troisième symbole	Det første, andre, tredje symbolet

10



LES JEUX COMMERCIAUX DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Gunnar Vestol

12

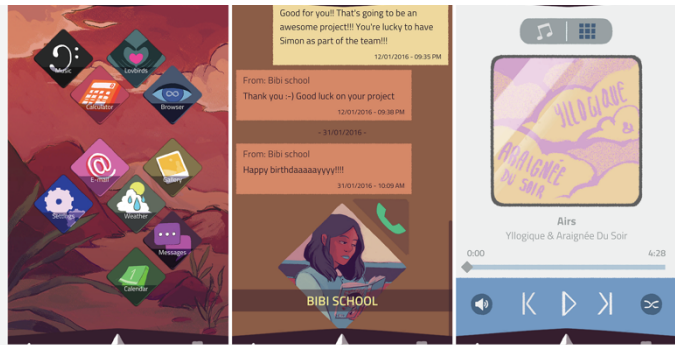
LE PLAN D'AUJOURD'HUI

- **Vendredi 16.10.20 09:45-11.15 – A Normal Lost Phone (ANLP)**
- La semaine prochaine: Vous pouvez choisir, soit ANLP soit KTNE

13

A NORMAL LOST PHONE

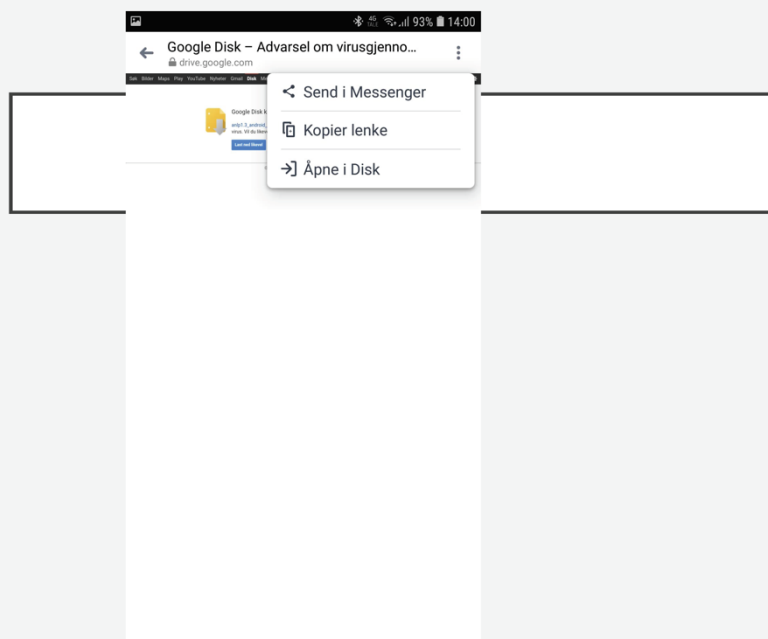
- Une enquête narrative
- Vous avez trouvé un portable perdu



C'EST PARTIE



- Suivez ce lien: <https://drive.google.com/file/d/1kLgARkBVdw7z78XZIR-uuuZU7jNdLralK/view?usp=sharing> pour Android
- iOS - Ceux qui m'ont envoyé un courriel la dernière fois peuvent le trouver à travers le courriel.
- Avant de commencer – il faut changer la langue en français.



16



QUESTIONS À RÉPONDRE



- **Faire une liste avec toutes les informations pertinentes sur Sam, par exemple:**
 - ❖ A-t-il des frères et sœurs?
 - ❖ Il a quel âge?
 - ❖ A-t-il une petite amie?
 - ❖ Etc.
- **Essayer de trouver le code d'internet pour obtenir l'accès à son courrier électronique.**

17

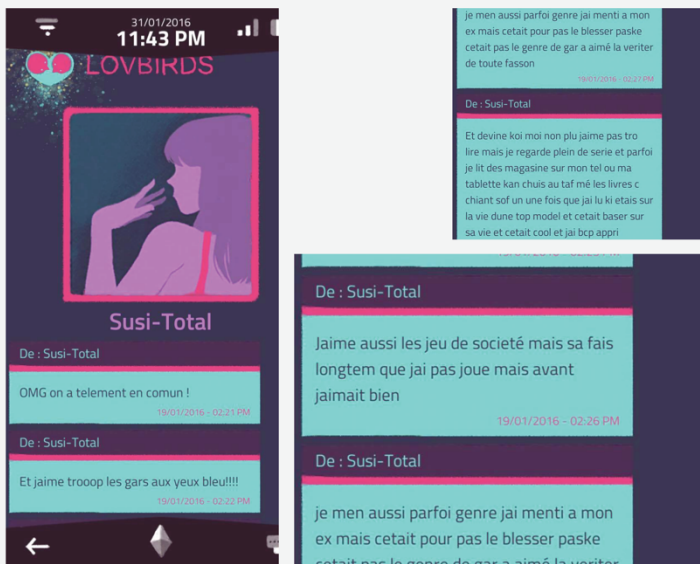


DISCUTEZ AVEC TON CAMARADE DE CLASSE



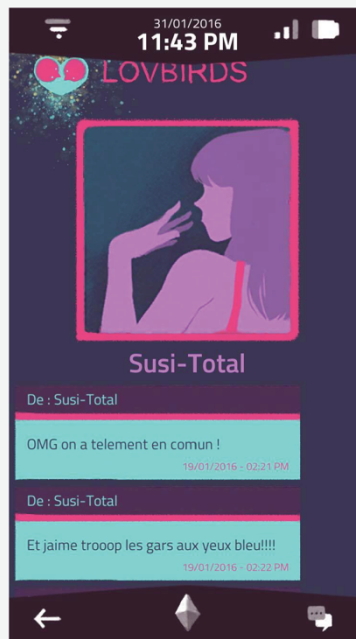
- **Partagez avec votre camarade de classe les informations que vous avez trouvés: vous pouvez demander des questions comme:**
 - Est-ce que vous avez trouvé le code d'internet? Si oui, comment ?
 - Quelle est sa relation avec Melissa?
 - Etc.
- **Quand vous avez tout partagé → Écrivez vos propres réflexions sur ce que vous pensez qu'il s'est passé.**

18

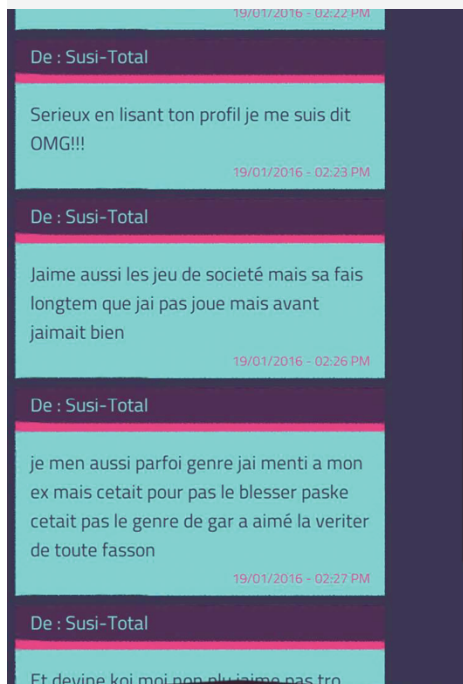


UN EXEMPLE DE JARGON DES JEUNES

19



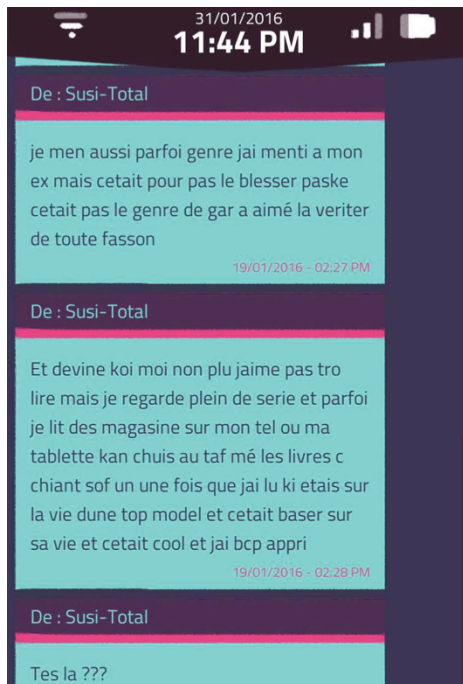
20



UN EXEMPLE DE JARGON DES JEUNES

- Je men aussi parfoi
- Je mens aussi parfois
- Eg lyge åg av og te
- **Jeg lyver også av og til**
- Paske cetait pas le genre de gar a aimé la veriter de toute fasson
- **Parce que ce n'était pas le genre de gars à aimer la vérité de toute façon.**
- Fordi han va kje typen te å lika sannheten uans.
- Fordi han var **ikke** typen **til** å like sannheten **uansett**.

21



ESSAYEZ DE TROUVER LES MOTS QUI SE CHACHENT

- Et devine **koi** moi non plu jai pas **tro**
- Je lit des magasine sur mon **tel** ou ma tablette **Kan chuis au taf mé** les livres
- une fois que **jai lu ki etais sur la vie dune top model**
- Cetait cool et jai **bcp** appri
- **Tes la??**

22



LES JEUX COMMERCIAUX DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Gunnar Vestøl

23

LE PLAN D'AUJOURD'HUI

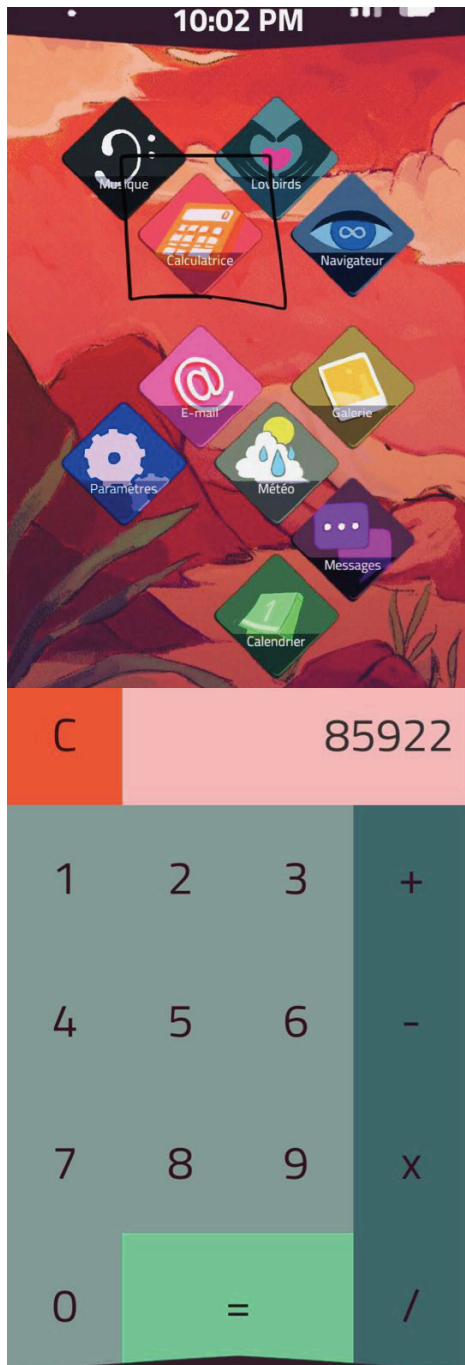
- On va explorer le journal intime de Sam pendant la première partie du cours
45 min
- 12:45 – 13:15 Soit continuer à jouer ANLP soit KTNE
- 13:15 répondre au questionnaire 😊

24



COMMENT ACCÉDER AU JOURNAL

26

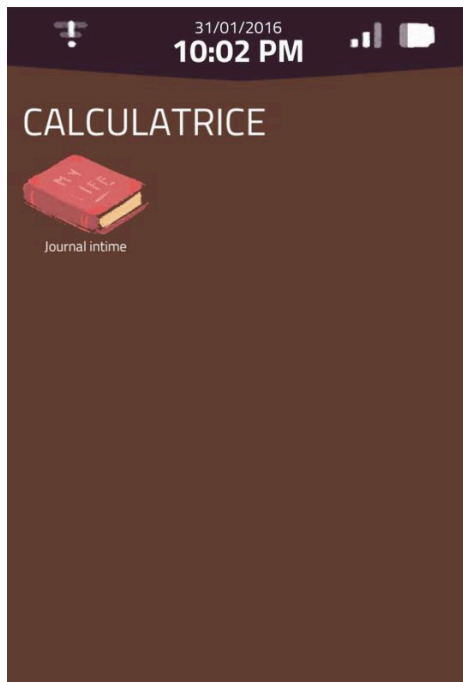


COMMENT ACCÉDER
AU JOURNAL

27

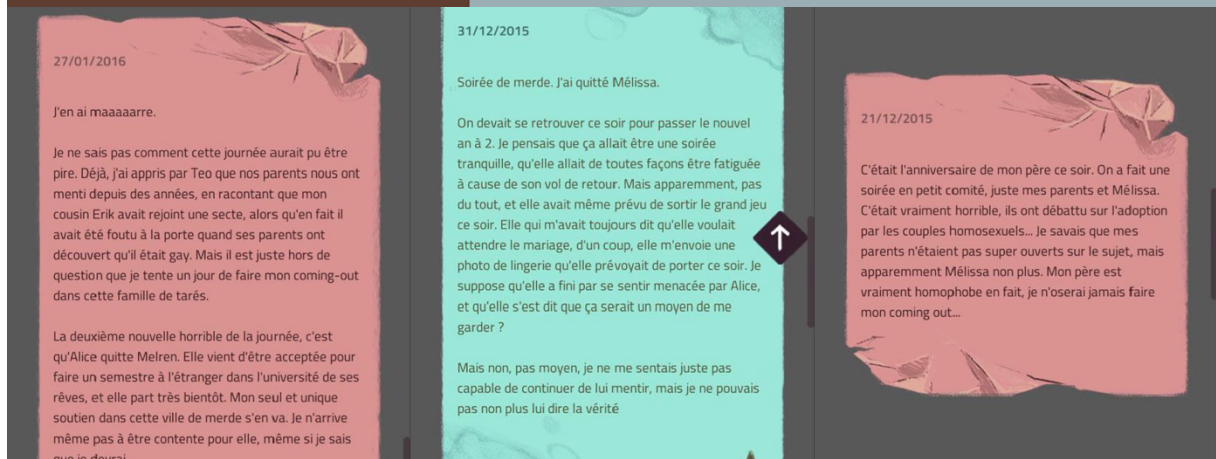
COMMENT ACCÉDER AU
JOURNAL

28



COMMENT ACCÉDER AU JOURNAL

29



COMMENT ACCÉDER AU JOURNAL

30

LIRE LES LETTRES SUIVANTES TIRÉES DU JOURNAL INTIME DE SAM

- 21.12.2015
- 31.12.2015
- 27.01.2016

Vous avez trouvé un moyen de contacter Sam et de lui donner des conseils. Vous pouvez vous présenter comme un ami ou un étranger ; c'est à vous de décider.

Elementer du kan ha med i brevet til Sam:

- Det du mener han burde si / eller ikke si til Melissa

- Om han skal konfrontere foreldrene? I så fall hvordan? Hva ville du gjort i denne situasjonen?

- Uttrykke din støtte i den situasjonen han befinner seg i

31

KTNE OU ANLP

- Continuer à explorer le portable perdu ou bien jouer «Keep Talking and Nobody Explodes».
- Si vous avez tout exploré et ne voulez pas jouer KTNE:
- Vous pouvez présenter votre lettre à un camarade de classe et, ensemble, vous pouvez discuter de la manière dont vous feriez votre "coming out" si vous étiez Sam.

<https://www.bombmanual.com/fr/print/KeepTalkingAndNobodyExplodes-BombDefusalManual-v1-fr.pdf>



32

Annexe 3 – La bombe



Annexe 4 – Feuille d'observation

Første økt 12.10.20, kl. 13.45-15.15.

Spill: Keep Talking And Nobody Explodes

Forventninger til timen: Jeg tror jeg vil oppleve mange ulike inntrykk. Noen elever har trolig spilt spillet før på engelsk, og vil derfor ha noen forventninger knyttet til dette. For andre vil det være helt nytt. Derfor må jeg være forberedt på at for noen vil det være vanskeligere å komme i gang og å forstå spillmekanikken. Dessuten kan det hende at noen elever kjenner spillet så godt at de er lei. Jeg forventer også at kommunikasjonsaspektet i LK20 vil være mer fremtredende enn for eksempel interkulturell kompetanse.

Kommentarer til observasjoner:

- ❖ Er det noen tekniske eller praktiske utfordringer?

- ❖ Hvor fort kommer elevene i gang?

- ❖ Er de engasjerte og fokuserte på arbeidsoppgaven?

- ❖ Vanskelighetsgrad – Sliter elevene med de tre modulene eller går de videre?

- ❖ Hvordan kommer kjerneelementene til uttrykk?
 - Kommunikasjon
 - Interkulturell kompetanse
 - Språklæring og flerspråklighet
 - Språk og teknologi

Andre økt 16.10.20, kl. 10.00-11.30.

Spill: A Normal Lost Phone

Forventninger til timen: Jeg tror det vil bli lettere å spille ANLP med elevene, ettersom at det krever mindre instruksjoner og spillmekanikken er lettere. Jeg tror også at jeg må bistå mer under spillingen i dette spillet for å veilede elevene på rett spor for å finne ut av kodene. Her tror jeg at det interkulturelle aspektet vil komme mer til uttrykk sammenlignet med forrige økt.

Kommentarer til observasjoner:

- ❖ Er det noen tekniske eller praktiske utfordringer?

- ❖ Hvor fort kommer elevene i gang?

- ❖ Er de engasjerte og fokuserte på arbeidsoppgaven?

- ❖ Vanskelighetsgrad –Finner elevene kodene og hintene?

- ❖ Hvordan kommer kjerneelementene til uttrykk?
 - Kommunikasjon
 - Interkulturell kompetanse
 - Språklæring og flerspråklighet
 - Språk og teknologi

Tredje økt 19.10.20, kl. 13.45-15.15.

Spill: A Normal Lost Phone & Keep Talking and Nobody Explodes

Forventninger til timen: Jeg tror elevene vil like å kunne velge mellom begge spillene.

Dessuten tror jeg arbeidsoppgaven tilknyttet ANLP, som skal utgjøre første del av økten, vil kunne fungere for de aller fleste elevene. Jeg håper også at alle elevene er til stede og ønsker å svare på spørreundersøkelsen på slutten av timen.

Kommentarer til observasjoner:

- ❖ Er det noen tekniske eller praktiske utfordringer?

- ❖ Hvor fort kommer elevene i gang?

- ❖ Er de engasjerte og fokuserte på arbeidsoppgaven?

- ❖ Hvilke spill velger elevene etter første del av fellesøkten?

- ❖ Interessante observasjoner tilknyttet kjerneelementene?
 - Kommunikasjon
 - Interkulturell kompetanse
 - Språklæring og flerspråklighet
 - Språk og teknologi

Annexe 5 – Journal de bord

Refleksjoner etter første økt 12.10.20, KNTE kl. 13.45 -15.15.

Timen startet litt knotete ettersom elevene hadde problemer med å overføre spillet fra USB til PC-desktop. De som fikk dette til, hadde imidlertid ikke mulighet til å skifte språk til fransk fordi lisensavtalen var en «engelsk nedlastet funksjon». Dette innebærer at en som språklærer må ha tilgang på steam for at en enkelt skal kunne endre språk. (Må få frem i oppgaven at det krever en del av språklærer med tanke på å være spillkyndig og ikke minst datakyndig i slike situasjoner. Det krever god planlegging og de riktige ressursene) → [navnet på skolen] er jo en ideell skole i slik sammenheng, fordi de har et spillrom som på mange måter «reddet» dagens undervisning. Ikke sikkert det ville blitt like vellykket på en annen skole hvor en ikke hadde hatt en slik mulighet. I denne sammenheng kan jeg trekke frem «Is the juice worth the squeeze» teksten til Jones, om hvordan det arbeidet en gjør for å spille må være verdt bryet.

Vi endret kurs på timen og hadde en gjennomgang av manualen før elevene begynte å spille. Dette skjedde ved at jeg leverte ut manualen med de tre modulene og ba dem sitte sammen 2-3 for å tyde innholdet og komme med eventuelle spørsmål. Deretter gikk vi gjennom manualen sammen med støtte fra PowerPoint. Her kunne jeg absolutt vært mer tydelig og tatt meg bedre tid. (glemte viktige aspekter ved bomben som serienummer, oddetall - impair osv.) Når det var tid for å stille spørsmål var det ingen av 30 elever som hadde noe de lurte på. Hvorfor det var slik, er jeg ikke sikker på. Kan hende det var fordi dette var helt nytt for dem og de ikke visste hva de skulle spørre om, eller det kan hende det ikke var noe de lurte på. Kan også tenkes at de ville komme i gang med spillingen. Her kunne jeg eventuelt hatt mer is i magen og kanskje spurt tydeligere spørsmål for å sjekke at de faktisk har forstått modulen.

Jeg tenker at mye av suksessen til økten er avhengig av hvor godt elevene har forstått det de skal gjøre og hvordan de skal løse bomben. Nå var jeg så heldig at flere av elevene allerede kjente til spillet og spillmekanikken. Dette gjorde at beskjeder jeg glemte eller andre viktige sider med spillet ikke nødvendigvis var så farlig i denne sammenheng. Men dette er ting å tenke over til neste gang. Samtidig er det kanskje en idé å la elevene få prøve seg litt selv, uten for mye hjelp. Dette gjør jo at de må i enda større grad tyde manualen og gå dypere inn i teksten for å forstå innholdet. (Dette er element som ytterligere kan diskuteres eller tas opp i oppgaven)

Når vi kom til spillrommet tok det ikke lang tid før elevene begynte å spille og prøvde seg på «La première bombe». De fleste jeg observerte brukte fransk så godt de kunne, men merket at elevene synes det var krevende å formulere ordene og til tider å tyde manualen. Likevel synes jeg at de hadde en god kommunikasjonssituasjon gående og fikk på ulike måter brukt språket til å løse bomben. Noen brukte til tider engelsk og norsk, noe som er forståelig. De aller fleste jeg observerte klarte tilslutt å løse bomben, noen spillkyndige elever som mestret spillemekanikken og sikkert også fransk godt, klarte etterhvert å løse bomben innen 1-2 minutter. De gikk over til flere nye moduler distribuert av faglærer 1. som hadde et hefte med alle modulene.

Jeg synes at engasjementet var stort, til tross for faglærer 2. sine observasjoner om at de var trøtte og slitne. Dette kan tyde på at spillingen gjør at du blir mer engasjert, sammenlignet med å lese en tekst eller bøye verb. Kanskje spesielt når det handler om å løse en bombe før den sprenger. Samtidig kan det hende at det ikke er spillene i seg selv men det faktum at en

innfører noe nytt til undervisningen. Jeg observerte også flere som lekte med språket, og fant på egne ord til symbolene som på ulike måter var nyttig for kommunikasjonen. Disse ordene var ikke alltid ord som passet til konteksten, men viser en evne og kreativitet til å finne alternative løsninger for å løse bomben.

Faglærer 2. observerte også at én elev som strever litt engasjerte seg på en måte hun ikke har opplevd tidligere og at det virket som spillingen var lystbetont. Tror denne type undervisning kan tilføre mye positivt til elever som savner andre måter å bruke språket på. Tror det kan bli enda bedre også om elevene har et godt språklig grunnlag. Jeg bemerket meg at flere slet med både farge, og tall (treize til trois osv). Likevel må en ikke glemme at dette gjøres under tidspress, noe som kan påvirke uttalelsen av ord og bruk av ord de normalt mestrer.

Med tanke på fagfornyelsens kjerneelementer tror jeg at kommunikasjonsaspektet og elementet «språk og teknologi» på flere måter blir ivaretatt her. Også til en viss grad flerspråklighet, hvor jeg merket meg flere elever som med hjelp av engelskkunnskaper kunne forstå innholdet. F.eks var det to som lurte på hva «n'importe quelle position» betydde, og ved å gjøre dem oppmerksom på at de kunne bruke det de kan i engelsk fant de ut med litt hjelp hvordan de skulle forstå det. Også flere andre ord i manualen kan forstås på bakgrunn av engelskkunnskapene deres, og her kan en alltid bli flinkere til å aktivisere forkunnskapene til elevene.

Innspill fra spillpedagog: Astronautes fls. Det er et lignende konsept som keep talking (en eldre versjon) og er designet for fransklæring. Utviklet av noen i Québec og det er et renere kommunikasjonsspill. Kan diskuteres opp imot KTNE som læringsspill og som kan fungere til språklæring og spesielt kommunikasjon.

Refleksjoner etter andre økt 16.10.20, kl. 10:00-11:30.

På mange måter var dette en bedre økt enn den forrige. Men den var også veldig forskjellig, ettersom at spillet er svært annerledes. Problemet fra første stund var at de jeg hadde «giftet» spillet til ikke hadde fått det, det var enkelte som ikke fant spillet jeg hadde sendt dem. Noe som jeg ikke kan forklare. Kan hende de ikke lette godt nok, fordi det skulle være i boks. Derfor måtte mange laste den ned fra app-store og jeg vippset dem 22kr.

Når elevene begynte å spille så var det godt fokus og mange av elevene kom veeldig langt i spillet. Det var ganske overraskende fra min side, og jeg hadde inntrykket av at de elevene som var sterkest var de som brukte lengst tid. Dette kan ha sammenheng med at de bryr seg mye mer om innholdet i meldingene og ønsker å tyde det som står i større grad enn de som bare ønsker å komme langt i spillet og finne ut av alle kodene til applikasjonene. Flere av elevene rundet nesten spillet, men jeg tror de leste MINIMALT av innholdet i tekstmeldingene for de kan ikke ha lest så mye fransk som skal til for at en egentlig skal komme så langt. Tror rett og slett de har prøvd ganske effektivt å uthente det eneste av viktig informasjon og dette fikk de fint til. Kan også hende at dette er noe de tar veldig lett og å se bort i fra unødvendig informasjon og støy ikke er en utfordring.

De fleste elevene forholdt seg bare, eller for mesteparten av tiden til fransk. De brukte appen slik den var ment, gjennom å prøve å tyde innholdet for å komme lengre i spillet. Fikk inntrykket av at flere av dem synes det var kjekt, de ga uttrykk for dette gjennom uttalelser som «Åå! Er det gjennom mailen vi finner DEN informasjonen!?!». Slik kastet de seg over

telefonene igjen, etter litt hjelp med å finne ut av passordet for «lovebirds» appen. Deretter blir det mer og mer intenst ettersom de finner ut at han er transseksuell/biseksuell

De fikk oppdage en noe mer formel fransk gjennom mailen, her fikk de se mail fra banker og lignende og om opptak til en musikkskole osv. Dette gjør at de får oppleve både den formelle måten å kommunisere på fransk og den uformelle gjennom ungdomsspråket som preger meldingene ellers. De får dermed se veldig mange forskjellige måter å skrive på og gir de derfor en god innsikt i begge skrivemåter. Noe som er bra for språklæringen og for den interkulturelle kompetansen. Dette tok vi også opp med eksempel meldinger fra «Susi-total» hvor hun skriver veldig muntlig og vi jobbet sammen og i grupper med å prøve å tyde innholdet. Jeg prøvde å gjøre dem bevisst på deres egen skrivemåte og se det i lys av hvordan de franske meldingene kom til uttrykk. Slik så de sammenheng mellom norsks og fransk. De fleste klarte mer eller mindre å finne ut hva som egentlig skulle stå.

Den franske språkassistenten gjorde meg oppmerksom på en interessant samtale hun hadde hatt med den ene gruppen. De diskuterte det å være homofil og å «komme ut» til foreldre. Hun fortalte at de var helt uenige i valgene til Sam og ville valgt å konfrontere foreldrene med legningen. De mente at vi ikke lever i en tid hvor vi skal holde slike ting for oss selv. Da ble språkassistenten litt overrasket, fordi hun påpekte de interkulturelle forskjellene og at det kanskje kunne være vanskeligere i en fransk familie, som hun påpekte ofte kan være mer tradisjonelle og mer opptatt interne familiestrukturen. Dessuten påpekte hun at de ofte kan virke noe mer konservative rundt ulike verdspørsmål. Hun mente at det fort kunne være stor terskel for å gjøre dette i Frankrike, men at i Norge virket det derimot for henne som om dette var lettere. Her får vi da frem ulike interkulturelle aspekter med det å være homofil i Frankrike og Norge ved å diskutere disse tingene sammen i klassen.

De får også lære mange nye fremmedord gjennom de ting som oppstår i tekstekulturen til ungdom, hvor de snakker mer familiært. For eksempel som å si «taf» i stedet for «travail» eller å si «boulout». Dette var ting som ble tatt opp i timen og som de fikk kontekstualisert i meldingene. Noen tok til tider å skiftet spillet til engelsk for å kunne forstå ulike ord som de synes var vanskelig for så å skifte det tilbake til fransk. Det var også enkelte som til tider var mer på engelsk enn de burde. Dette er nok fordi det er mye lettere for dem å lese det på engelsk, og på denne måten komme lengre i spillet og føle en form for fremgang isteden for å stå stuck flere ganger i en og samme melding.

Vi jobbet også med oppgaver tilknyttet spillet der de skulle skrive ned den viktige informasjonen om Sam. Her var det veldig variert hva folk skrev ned. Noen var ekstremt flinke og skrev lange gode setninger, andre skrev lite eller ingenting. Uavhengig av hvor mye de skrev fikk de delt det de fant med hverandre og diskutert det. 3 faglærere gikk rundt og bidro i samtalene og hjalp elevene på vei med dette.

Må ta opp det faktum at det ikke er ofte at en har en slik mulighet med så mange lærere og at det ville vært annerledes i en annen situasjon.

Alt i alt tror jeg de synes dette var en ny og interessant måte å lære fransk på og det var overraskende og kjekt å se hvor langt og hvor ivrige elevene var til å komme lenger. Det var to elever som var totalt uinteressert, det synes jeg også var overraskende. Men generelt ble mye bra kommunikasjon og interessante elementer observert.

Tror det er mange ulike undervisningsopplegg som kan utformes til denne appen, og jeg tror jeg må finne ut noe lurt og mer spesifikt til neste økt angående dette spillet for at det skal vær mer håndfast og at de ikke bare hopper over ulike interessante aspekt jeg vil de skal se på. [F.eks → om du hadde vært vennen med Sam, hva ville du rådet han til, les først (jeg velger et utdrag fra le journal intime. et annet spørsmål kan også være:» hva ville du gjort i en slik situasjon?»)].

Refleksjoner etter siste økt 19.10.20, kl. 13.45 -15.15.

Siste time hadde jeg forberedt at vi jobbet sammen med ANLP i 45 minutter før elevene selv kunne velge KTNE eller å fortsette med å utforske mobilen. Her var jeg overrasket over at det bare var en gruppe med gutter på 5 som ville spille bombespillet, når det var et så tydelig flertall som foretrakk dette spillet.

Første del av økten gikk ganske greit hvor elevene skulle skrive et brev til Sam hvor de skulle gi ham råd basert på det de leste i de tre brevene fra hans «journal intime» som jeg hadde forberedt. Elevene jobbet som vanlig veldig forskjellig, noen elever kom godt i gang og fikk skrevet mye, andre skrev lite. Det var vanskelig å engasjere dem i å dele det de skrev og få dem til å snakke. Dette er ofte et problem i fremmedspråksundervisningen og kan være enda vanskeligere når de faktisk gir oppriktige råd om slike følsomme temaer. Vi fikk likevel en god diskusjon sammen om de valgene Sam tok. Vi diskuterte hva de ville gjort og litt om kulturelle forskjeller i Frankrike og Norge når det gjelder det å være homofil og transseksuell. – dette var riktignok på Norsk, ettersom at de ikke har vokabularet til elevene ville gjort det vanskelig å diskutere slike ting i plenum.

Etter 45 min med dette, lot jeg dem bestemme om de ville fortsette med ANLP eller KTNE. Dette var for å kunne gi dem muligheten til å velge og for å aktivisere de elevene som kanskje ikke var så begeistret for det første spillet. Men også for å gi en følelse av selvbestemmelse i arbeidet med videospillet, hvor de selv kunne utforske nærmere det spillet de foretrakk. Her var det en guttegjeng som gikk i gang med KTNE. Det var også den samme guttegjengen som fort klarte å finne ut av alle kodene relatert til spillet. Likevel tror jeg ikke de leste så mye helhetlig tekst i ANLP, men fant kodene o.l. på andre måter. De gikk i gang med KTNE og gav fatt på vanskeligere moduler, ettersom at de fint mestret de tre første. Dette ble derimot et større problem ettersom at de ikke kjente til disse modulene like godt. (vi hadde hatt en ganske tydelig gjennomgang i den første økten med de tre modulene). Dessuten var dette moduler jeg heller ikke kjente til og det var vanskelig å veilede dem. Derfor viktig at lærere kjenner GODT til spillet slik at en lett kan veilede de som har kommet langt i spillet og ønsker å gå til neste steg. Dette var noe jeg på forhånd ikke hadde forutsett, at de ville komme så langt på begge spillene i løpet av 90 x 3 minutter og burde derfor ha satt meg enda bedre inn i spillet KTNE og sett på didaktiske løsninger for å kunne veilede slike spillkyndige og franskkyndige elever.

Ser litt en kjent tendens her, at de som er flinke i fransk ikke får den oppfølgingen de trenger i spill, på samme måte som ellers i annen undervisning. Dette fordi en må legge undervisningen på et nivå som samsvarer med fransken, men også en spillmekanikk som kan passe for alle. Her var det derfor to ting å holde styr på, spillmekanikken og vanskelighetsgraden til de som håndterer godt spill. Og tilpasning av nivå på fransk.

Denne timen med ANLP funket bedre på den måten at de gikk mer dypt inn i teksten og fikk se de tingene jeg ønsket fra et lærerperspektiv at de skulle se. Nemlig et ungdommelig språk,

ungdomsproblemer og diskusjoner av identitet og interkulturelle aspekter (LGBTQ+ i Frankrike og Norge). Men det var mer «satt», og derfor mindre utforsking og mindre fritt. Denne frie utforskingen fikk de imidlertid gjort mye av forrige time, men med enkelte retningslinjer fra meg.

Siste 15min svarte de på spørreundersøkelse, 31 svar som vil bli interessant å se mer detaljert på.

Generelle tanker som har komt til meg:

KTNE: Det hele kunne nok blitt bedre om elevene mestret ulike spørreord. Inntrykket mitt var at det vi gikk gjennom i timen ikke ble reflektert i klasserommet i den grad jeg hadde ønsket og forventet. Dette kan overføres til andre deler av didaktikken der elevene burde kjenne godt et emne eller område før de begynner å snakke. Min tanke var kanskje at bomben fremprovoserte/tilrettela for snakking og at de i større grad ønsket å kommunisere, enn det de gjorde. 45 min var ikke nok, og de kunne gjerne hatt en «bank» med spørreord som de følte de eide, slik at de på en fin måte kunne ha et repertoar å bruke av til å spørre spørsmål. På den andre siden kunne for tydelig gjennomgang kanskje ført til en mindre autentisk og spontan tale. Det vil på en måte alltid bli autentisk fordi en ikke vet hva en får som svar «il y a combien de fils?» osv. Bomben endrer seg for hver runde du spiller og derfor må de faktisk ha en autentisk kommunikasjon for å løse den. På denne måten kunne en derfor drillet elevene mer på spørresetninger, og da ville de kanskje dermed fått en enda større følelse av mestring.

Annexe 6 – Observation en partenariat

Hei Gunnar,

Takk for fin introduksjon til bombedesarmeringen i dag. Elevene var interesserte og engasjerte. Jeg opplevde at din måte å legge dette fram på der du kjenner spillet godt selv, fenget elevene og gjorde det lett for dem å komme inn i det, tross noen av de vanskelighetene som vi snakket om når det gjelder å forstå hvordan spillinstruksene fungerer.

Her kommer noen lett spredte inntrykk jeg fikk i dag:

Alle prøvde å snakke fransk. Jeg tror dette også kan fungere godt i første klasse, og at det kanskje ville være interessant for deg, dersom du har tid, å høre med [faglærers navn] og [faglærers navn] som har første klasse, om du får prøve dette i deres grupper også. (De er dessverre ikke parallellagt).

Jeg synes også at noen av de elevene som ofte viser usikkerhet, og kanskje er litt forsiktige med å hive seg frampå faglig, deltok fint i dette, ikke minst med å finne på beskrivelser av tegnene. [Elevnavn]s «dobbel K» hadde jeg stor sans for. Hun trengte bare å få hjelp til å oversette uttrykket til fransk. Flere av elevene plukket opp ditt eksempel med «la machine à cafe». Jeg tror det var litt overraskende for dem; de hadde ikke selv sett kaffetrakteren, men når du sa det, så så de den, og adopterte uttrykket.

I forsøkene på å snakke fransk, la jeg merke til at noen av elevene la seg på et svært enkelt fransk, og til dels med mer norsk struktur enn jeg ville ventet. Dette gjaldt for eksempel plassering av etterstilte adjektiv, fargeadjektiv, hos en jeg hørte på. Men med en liten påpekning av at hun jo hadde spilt med perler i fjor og plassert farger, kom fargene på rett sted i forhold til «fil» og «bouton» også her.

Noen av elevene jobbet godt med å forstå håndboken før de kom til spillrommet, men de fleste virket som de ble mer interessert i den når de hadde selve spillet foran seg.

Jeg lurer litt på om alle fikk prøve å være den som utførte kommandoene, klippet ledninger etc, og om alle prøvde på dette med å snu bomben. Det jeg egentlig lurer på er om det er noen med lite spillerfaring, og om de opplever selve spillingen, håndteringen av bomben som vanskelig. Det så for meg ut som at det å spille i seg selv ga dem lyst til å lykkes, at det vekket et konkurranseinstinkt i mange. De virket oppgitt når de ikke forsto hvorfor det gikk galt, og tilsvarende lettet når de skjønte hvordan de kunne klare det bedre neste gang. Det var også fint samarbeid å se mellom mange. De virket fordypet og opptatt med det de holdt på med, og jeg opplevde at de forklarte hverandre slik at de kunne samarbeide bedre. Dette er ting som jeg tenker at det går an å tematisere med elevene, i forhold til hvordan vi lærer sammen.

Det var det for i kveld.

Vennlig hilsen [faglærer sitt navn]

Annexe 7 – SurveyXact questionnaire

29.1.2021

SurveyXact

Velkommen til spørreskjemaet angående din opplevelse av å spille dataspill i undervisningen og dine vaner rundt dataspill.

Det har vært kjekt å bruke dataspill med dere i undervisningen og dette er til stor hjelp for masteroppgaven.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen Gunnar

Kjønn

- Mann
- Kvinne
- Ønsker ikke oppgi

I hvilken grad identifiserer du deg som en gamer?

Technopedia definerer en gamer som følgende:

"A gamer is a hobbyist or individual that enjoys playing various types of digital or online games." Det forstås ikke som å like å spille enkelte mobilspill som "Flappy Bird" eller "Candy Crush" sporadisk, men heller et begrep som refererer til en person som bruker et bredt spekter av ulike spill.

0 - identifiserer meg ikke som en gamer i det hele tatt

10- identifiserer meg sterkt som en gamer

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Hvor godt liker du å spille dataspill?

- Veldig godt
- Ganske godt
- Litt
- Ikke særlig godt
- Ikke i det hele tatt

Spiller du noe utenom skolen? (Xbox, playstation, mobilspill, PC etc.)

- Ja
 Nei

Hvor ofte spiller du utenom skolen?

- Omtrent hver dag
 1-4 dager i uken
 Mindre enn 1 dag i uken

Hvor enig er du i påstanden: Det er interessant å spille dataspill på andre språk?

- Enig
 Delvis enig
 Hverken enig eller uenig
 Delvis uenig
 Uenig

Har du notert deg noen språkutvikling når du spiller dataspill på andre språk?

- Ja
 Nei
 Vet ikke

På hvilken måte har du notert deg en språkutvikling?

Bruker du uttrykk som stammer fra gaming utenfor klasserommet på engelsk eller andre språk?

Slike uttrykk kan f.eks være: Noob (nybegynner), INC (incoming), EZ (easy), GG (good game), Salty (bitterhet, klaging), OP (overpowered) osv.

- Ja
 Nei
 Vet ikke

Er du bevisst på læringsfordelene med spill?

- Ja
 Nei
 Vet ikke

Utdyp gjerne hvilke læringsfordeler

Kryss av for det som stemmer om hvordan du opplevde å spille dataspill i franskundervisningen

(Du kan huke av flere svaralternativ)

- Det var interessant
- Det var en interaktiv måte å lære og å bruke fransk på
- Det var gøy
- Det var litt gøy
- Det var kjedelig
- Det var litt kjedelig
- Det var lett
- Det var helt overkommelig
- Det var vanskelig
- Jeg ble mer engasjert til å bruke fransk
- Jeg ble mindre engasjert til å bruke fransk
- Det var gøy med en ny måte å lære fransk på
- Annet _____

Av de spillene vi brukte i undervisning, hvilket spill likte du best?

- A Normal Lost Phone
- Keep Talking and Nobody Explodes
- Likte begge like godt
- Likte ingen av spillene
- Vet ikke

Utdyp gjerne hvorfor du foretrakk spillet du valgte

Har dere brukt dataspill i undervisning tidligere?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

I hvilke(t) fag har du brukt spill før?

Ta stilling til påstandene under

	Enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Uenig
Jeg synes det generelt er vanskelig å kommunisere på fransk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er lettere å bruke fransk når vi spiller spill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det var lettere å jobbe med oppgaver når det var knyttet til spill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lærte du noe om franske ungdommers måte å tekste på gjennom å spille "A Normal Lost Phone?"

- Ja
 Nei
 Vet ikke

Spesifiser gjerne hva du lærte

Ta stilling til påstanden: Jeg lærte noe mer om fransk kultur gjennom bruk av dataspill

- Enig
 Delvis enig
 Hverken enig eller uenig
 Delvis uenig
 Uenig

Hvilke språk brukte du til å løse oppgavene tilknyttet spillene ?

(du kan huke av flere svaralternativ)

- Fransk
 Norsk
 Engelsk
 Annet

Hvor enig er du i påstanden: Mine tidligere språkerfaringer (fra engelsk og/eller annet) hjalp meg å løse oppgavene tilknyttet spillene

- Enig
 Delvis enig
 Hverken enig eller uenig
 Delvis uenig
 Uenig

Jeg lærte nye franske ord gjennom dataspillene

- Ja
 Nei
 Vet ikke

I hvilken grad mener du at "A Normal Lost Phone" gjenspeiler ungdommers måte å tekste på?

0 - i liten grad
10- i stor grad

- 0
 1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10

Så du sammenhenger mellom din egen måte å tekste på og slik det kom til uttrykk på fransk?

- Ja
 Nei
 Vet ikke

På hvilke måte så du slike sammenhenger?

I hvilken grad mener du at "A Normal Lost Phone" gjenspeiler ungdomskultur generelt?

Dette kan f.eks innebære familie- eller vennsksproblemer, identitetskriser (å komme ut av skapet som homofil/transseksuell) osv.

0- i liten grad
10- i stor grad

- 0
 1
 2
 3
 4
 5

- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Dataspill er et godt medium for å lære fransk

Ta stilling til påstanden over:

0- svært uenig

10- svært enig

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Jeg vil bedre huske det jeg lærte gjennom bruk av dataspill sammenlignet med "vanlig" undervisning

Ta stilling til påstanden over:

0 - svært uenig

10- svært enig

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Er det noe mer du ønsker å fortelle om hvordan du opplevde timene? Noe som kunne blitt gjort bedre eller noe som fungerte godt?

Annexe 8 – Guide d'entretien

Generelle ting:

- **Hopp på de mulighetene som byr seg**, vær obs på det informantene sier, gå videre på det og spør spørsmål om de interessante elementene elevene tar opp.
- **Ikke vær en slave til intervjuguiden**
- Jeg skal få frem informasjon som konstrueres i samspill mellom meg (intervjueren) og intervjudeltakeren.
- Lag spørsmål til elevene om tingene som jeg nå er nysgjerrig på, som følge av refleksjoner med lærerne, observasjonene gjort i klasserommet og den gjennomføre spørreundersøkelsen. Dette vil sikre progresjon og evolusjon i prosjektet:

Generelle spørsmål:

- **Hva er dine tanker om franskfaget?**
 - Hvordan lærer du best? - Er du bevisst ulike læringsstrategier, ting du må jobbe med og hvordan du skal jobbe med det?
 - Hvordan tror du franskundervisningen kunne blitt bedre?
- **Hva synes du om å bruke dataspill som et verktøy til å lære fransk?**
 - Liker du dataspill?
 - Hvilke konsekvenser hadde det for deg at spillene var på fransk? – ble det kjekkere, kjedeligere, vanskeligere, gav det mindre eller mer mestringsfølelse når ting gikk/ ikke gikk som det skulle.
 - Kunne du brukt dataspill til å lære deg fransk på fritiden?

Spørsmål som angår funn fra tidligere datainnsamling og fagfornyelsen:

Generelle spørsmål som følge av den allerede innsamlet datamaterialene:

- **Dataspill er et verktøy læreren kan bruke for å endre undervisningspraksisen sin, har du noen andre tanker om hvordan en som lærer kan endre undervisningspraksisen sin?**
- **Opplever du at lærerne dine er interesserte i å bruke varierte undervisningsmetoder, slik som f.eks. dataspill?**
- **Nesten ingen identifiserte seg sterk som en gamer, veldig mange tok ikke i det hele tatt. Likevel er det mange som er positive og likte bruken av dataspill. Jeg lurar derfor litt på hva det er du tenker er interessant eller ikke interessant med**

dataspill og hvorfor du mener eller ikke mener at det har en plass i undervisningen.

Spørreundersøkelsen indikerte at 70 prosent at guttene foretrakk KTNE mens det blant jentene var en mye større variasjon blant svaralternativene. Hvorfor tror du at det er slik?

Har du brukt dataspill i undervisning før?

Hvis ja – på hvilken måte ble det gjort på og hvordan kunne det blitt gjort bedre? Hva fungerte, hva fungerte ikke? Opplevde du at læreren hadde god kompetanse rundt spillet?

Hvis nei – er dataspill noe du ville hatt mer av i fagene dine, slik som vi gjorde i fransk?

- De fleste synes det var gøy og interessant å bruke dataspill i franskundervisningen. Hvorfor tror du så mange var enige om at det var gøy med en ny måte å lære fransk på og hva tenker du?
- Oppfølging til «Det er interessant å spille dataspill på andre språk», der majoriteten var verken enig eller uenig, og flere var uenig enn enig. Hvorfor/hvorfor ikke er det interessant å spille dataspill på andre språk?

LK20

Kommunikasjon:

- **Hvordan opplevde du å kommunisere gjennom spillene på de ulike språkene dette foregikk på?**
 - Var det vanskelig å forstå hva den andre sa og å bli forstått? Hvorfor? Var det ganger hvor det var vanskeligere enn andre?
 - Hvilke utfordringer støtte dere på?
 - **Omtrent 70% av elevene svarte at de synes det generelt var vanskelig å kommunisere på fransk. Og ingen svarte at det var lettere å kommunisere på fransk når vi jobbet med dataspillene. Samtidig oppdager jeg at mange skriver at det var mer motiverende, engasjerende og spennende med dataspill (for eksempel bombespillet) – jeg lurer derfor litt på dine tanker rundt dette? Kan du forklare litt hvorfor det ikke var enklere å kommunisere på fransk når dere spilte spillene? →**
 - **Oppfølging: ble du mer engasjert eller motivert til å kommunisere selv om det ikke var lettere?**
 - Når og hvorfor valgte du å bytte til norsk eller engelsk, i den grad dette skjedde?

- Er det noe som kunne blitt gjort annerledes for å gjøre kommunikasjonen lettere?
- Hvordan opplevde du at dine tidligere franskkunnskaper ble nyttig i de to spillene vi spilte?

Interkulturell kompetanse:

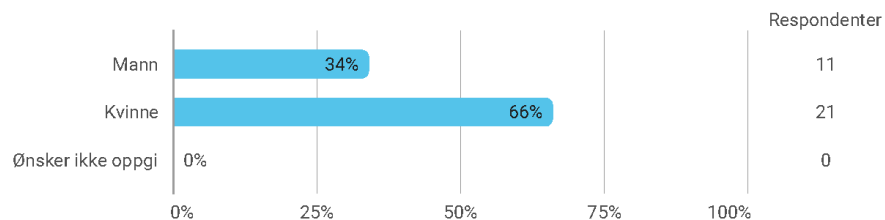
- **Har disse timene med dataspill gitt deg noen ny kunnskap om fransk kultur og språk? I så fall på hvilke måter?**
 - Har du blitt mer nysgjerrig på kulturelt og språklig mangfold? [begrepsforklaring, sammenligne fransk og norsk, både kulturen og språket, likheter og ulikheter, variasjoner i muntlig og skriftlig fransk, formelt og uformelt språk osv.]
 - Hvordan tror du at du nå hadde vært i stand til å forstå en tekstmelding fra en ungdom om den lignet på det vi så i klassen?
 - Oppdaget du noen kulturelle forskjeller mellom Norge og Frankrike som følge av dataspillene vi brukte i undervisningen? Hvilke?

Språklæring og flerspråklighet:

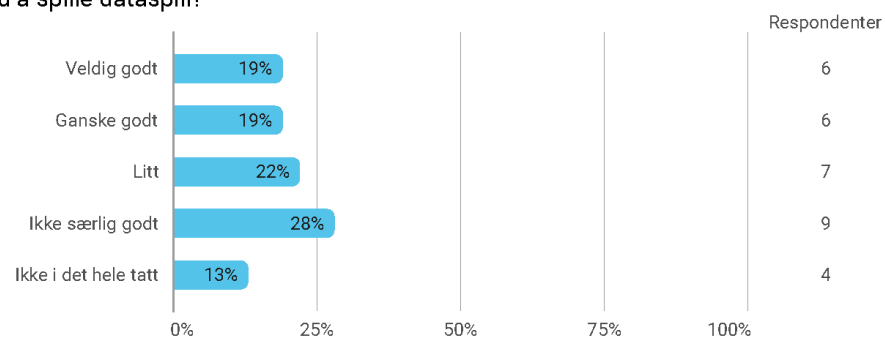
- **Hva tenker du om dataspill og språklæring?**
 - I hvilken grad bruke du erfaringer fra språk andre områder til å løse problemene i spillingen?
 - På hvilken måte følte du at engelsk eller andre språk du kan var støttende i problemløsningen?
 - Ble du bevisst på noen språklige likheter mellom fransk, engelsk og norsk eller andre språk du har kjennskap til?
 - Hva tenker du om nytten av å lære et annet fremmedspråk enn engelsk på skolen/generelt om det å kunne flere enn ett/to språk?

Annexe 9 – Résultats du questionnaire

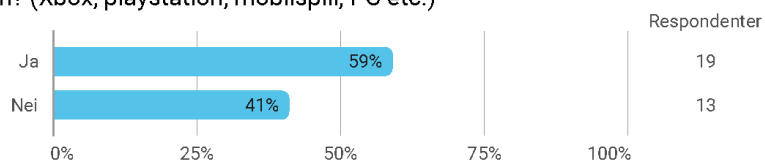
Kjønn



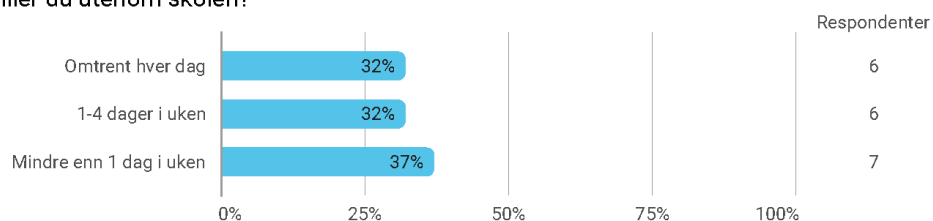
Hvor godt liker du å spille dataspill?



Spiller du noe utenom skolen? (Xbox, playstation, mobilspill, PC etc.)



Hvor ofte spiller du utenom skolen?



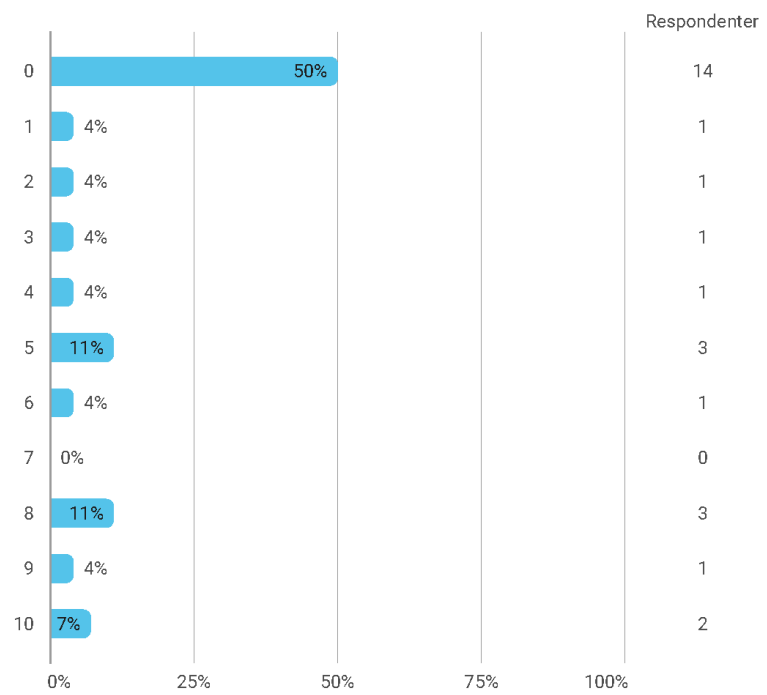
I hvilken grad identifiserer du deg som en gamer?

Technopedia definerer en gamer som følgende:

"A gamer is a hobbyist or individual that enjoys playing various types of digital or online games."
Det forstås ikke som å like å spille enkelte mobilspill som "Flappy Bird" eller "Candy Crush" sporadisk, men heller et begrep som refererer til en person som bruker et bredt spekter av ulike spill.

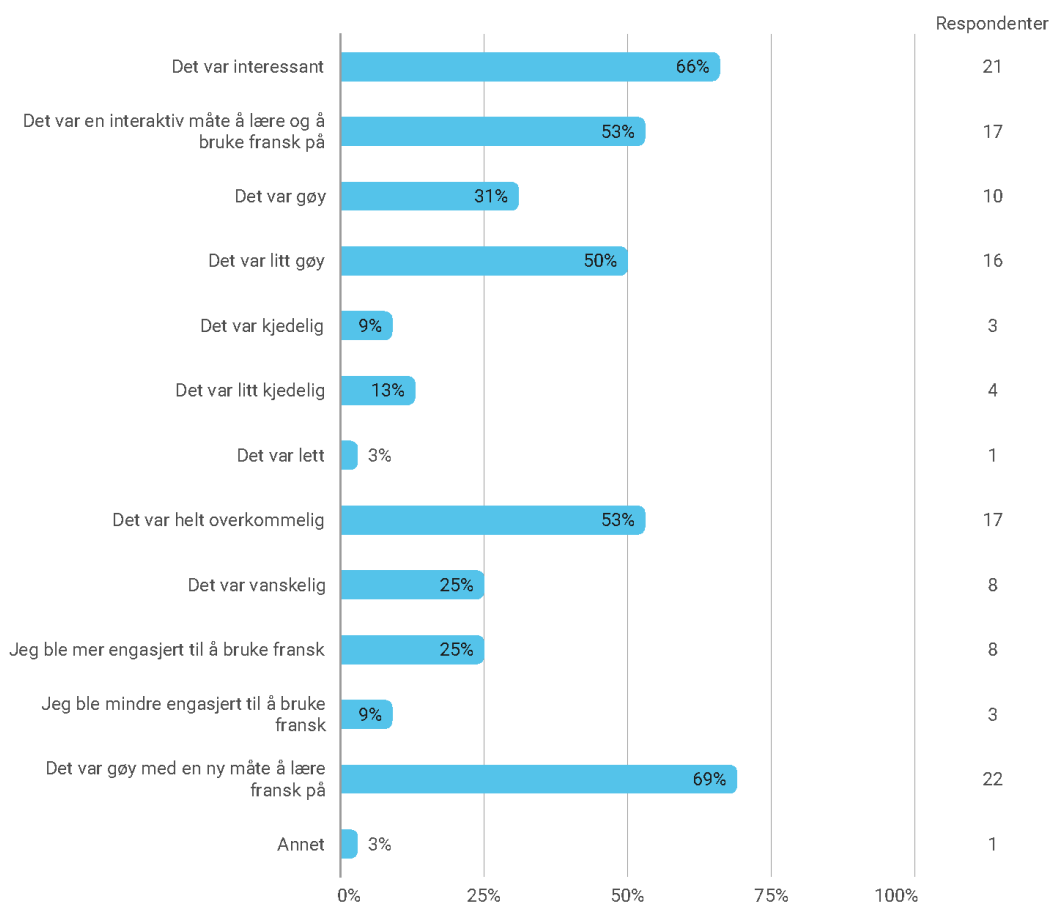
0 - identifiserer meg ikke som en gamer i det hele tatt

10- identifiserer meg sterkt som en gamer



Kryss av for det som stemmer om hvordan du opplevde å spille dataspill i franskundervisningen

(Du kan huke av flere svaralternativ)



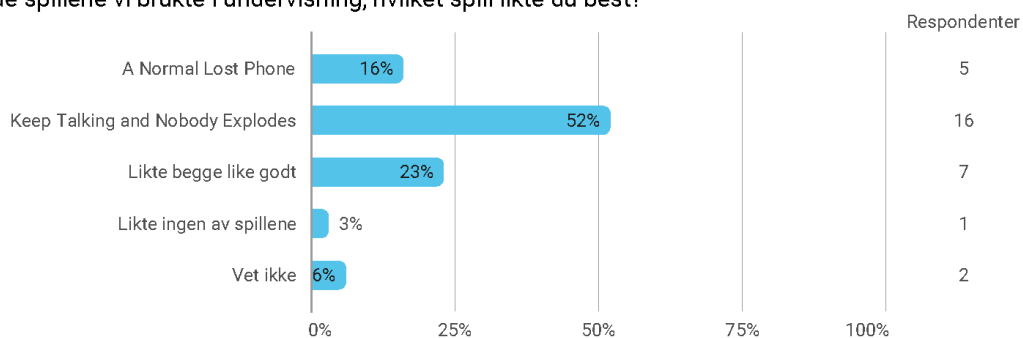
Kryss av for det som stemmer om hvordan du opplevde å spille dataspill i franskundervisningen

(Du kan huke av flere svaralternativ)

- Annet

- Jeg hadde lært mye mer og synes det var gøyere hvis fransklæreren vår hadde lært oss litt fransk på forhånd. Jeg merket jeg ble mindre motivert fordi jeg slet med å forstå bruksanvisninger og tekster i spillet.

Av de spillene vi brukte i undervisning, hvilket spill likte du best?



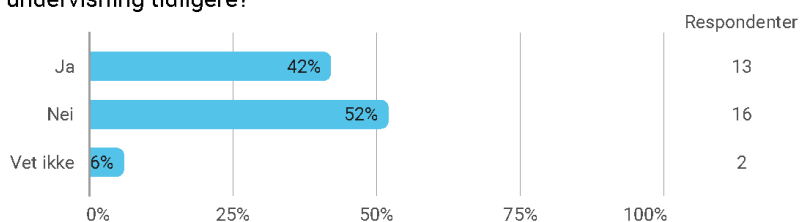
Utdyp gjerne hvorfor du foretrakk spillet du valgte

- det var bedre å måtte lese fransk enn å snakke det
- Jeg synes at den var mer spennende
- Fordi det var bedre måte å lære fransk på, fordi det var mer tekst.
- Jeg foretrakk dette spillet pga jeg synes det var mer spennende, og litt mer gøy enn d andre
- Jeg likte det best fordi det var litt enklere en det andre, det syns jeg ble litt for vanskelig.
- det ble veldig spennende mot slutten
- Jeg likte best A Normal Lost Phone fordi det var mye å gjøre der, og man ble ikke akkurat lei fordi det var hele tiden noe nytt å finne. Jeg likte også det fordi det hadde en slags storyline du skulle finne ut mer om.
- Fordi det er mer interaktivt, det er muntlig, og du må samarbeide med en annen person. Du må fortsatt lese og lære nye ord, ikke fordi du blir presset, men fordi du trenger det til å klare spillet.

Var også det gøyeste

- Fordi det var litt mer effektivt og du ble tving til å måtte forstå fransken
- Likte spillet fordi det gikk på tid og var litt stressende. Det presset oss til å være mer fokusert under spillet
- Jeg likte KTNE bedre fordi vi måtte bruke språk som vi allerede kunne, mens i det andre spillet var det mange ukjente ord så det ble mye oversetting av ord og slikt
- Fordi man kunne samarbeide, og gjøre det til en konkurranse
- jeg syntes det var gøyere for det var litt mer action
- Fordi man fikk lett svar på om man gjorde riktig eller galt, i tillegg til at jeg fikk mestringsfølelse når jeg fikk riktig.
- Jeg synes at keep talking er gøyere siden det gir en litt mer adrenalin og en samarbeider sammen med venner.
- Jeg likte bedre a normal lost phone, fordi det var gøyt å finne ut av ting og man fikk en type mestringsfølelse når du fant ut av koder osv.
- Jeg synes bombespillet var best fordi da visste jeg var hovedmålet var. På det mobilspillet skjønte jeg ikke hav poenget var og da synes jeg at det ble veldig kjedelig
- KPANE måtte vi lære oss hvordan vi skulle bygge opp spørresetninger mer enn vi kunne fra før og vi måtte svare godt i tillegg til å lese en manual. Vi lærte også å beskrive hva vi så osv.

Har dere brukt dataspill i undervisning tidligere?



I hvilke(t) fag har du brukt spill før?

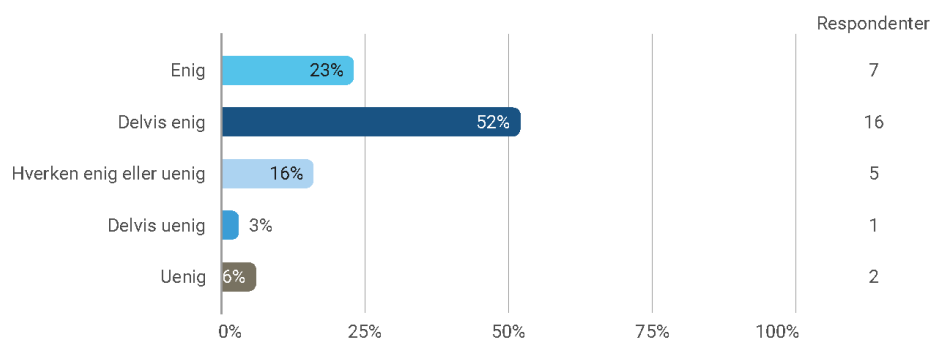
- Vi har brukt spill før i engelsk og naturfag.
- husker ikke hvilket fag det var
- Engelsk
- engelsk
- Engelsk

Gone Home

- engelsk
- Engelsk
- Samfunnsfag,
- i samfunnsfag spilte vi et spill hvor vi skulle være en borgemester.
- litt fransk, men det var ikke mye
- I engelsk
- Engelsk, Naturfag

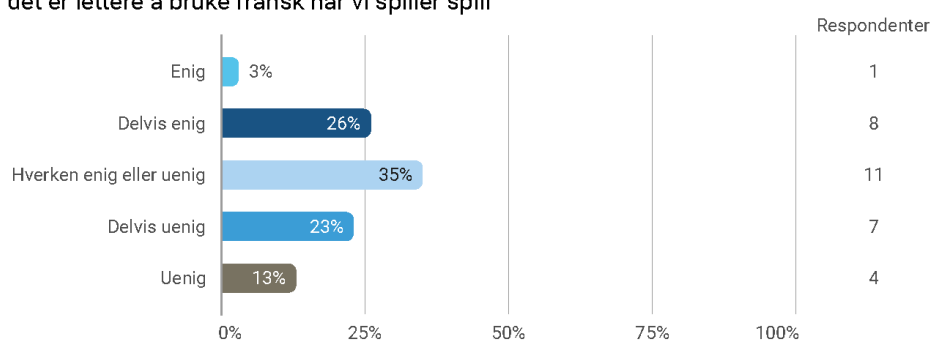
Ta stilling til påstandene under

- Jeg synes det generelt er vanskelig å kommunisere på fransk



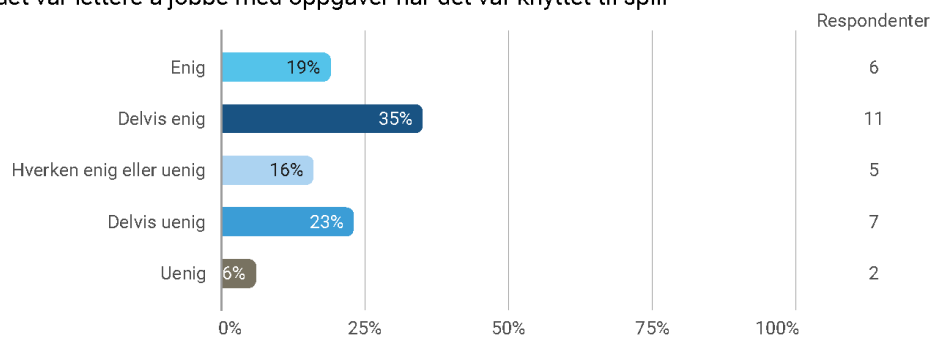
Ta stilling til påstandene under

- Jeg synes det er lettere å bruke fransk når vi spiller spill

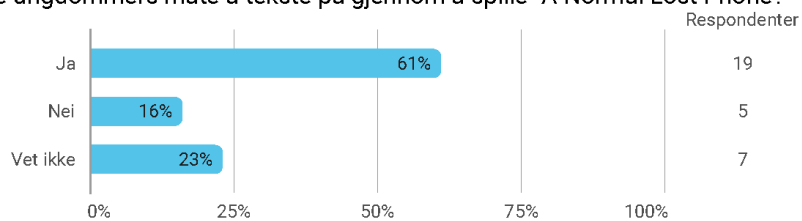


Ta stilling til påstandene under

- Jeg synes det var lettere å jobbe med oppgaver når det var knyttet til spill



Lærte du noe om franske ungdommers måte å tekste på gjennom å spille "A Normal Lost Phone?"



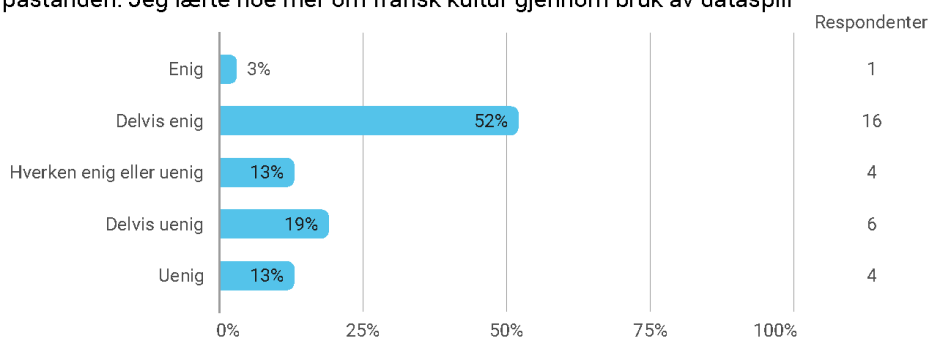
Spesifiser gjerne hva du lærte

- De bruker slang og korter ned ord sånn som oss norske ungdommer og
- Jeg lærte hvordan de kuttet ut endinger som ikke uttales når de skriver meldinger og at de skår sammen mange ord. De skriver mer sånn som de uttaler ordene.
- Jeg lærte noen måter de skriver slang på
- Jeg lærte måten de kutter ord sånn som oss her i norge
- Jeg husker ikke noen spesifikke ord, men jeg lærte at du ofte brukte forkortelser eller skrev ordene slik som de blir uttalt, litt slik som vi norske ungdommer også noen ganger gjør.
- Lærte at de også bruker forkortelser som vi i norge gjør

Lærte også at det kanskje er mye vanskeligere å forstå hva vi ungdommer mener med "Eg" enn jeg først hadde tenkt ettersom det å vite hva Sam mente var vanskelig.

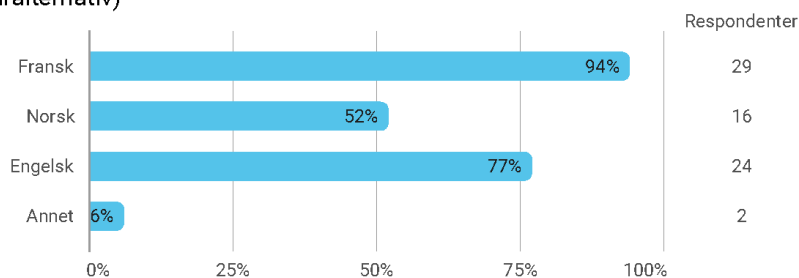
- Lærte som sagt flere slengord på fransk
- Jeg lærte om hvordan franskmenn brukte mange forkortelser for å gjøre skriving lettere
- at franskmennene setter sammen ord, og forenkler skrivemåte.
- Jeg lærte hvordan de snakket og kommuniserte
- Jeg lærte forskjellig slang og forkortelser av forskjellige ord
- hvordan man chatter sammen, at man kanskje er litt mer hemmelighetsfullt. tror også de snakker mer om hverdagslige ting enn det vi gjør
- Jeg lærte at de skriver alt mye kortere og trekker ord sammen slik at det blir lettere å skrive. De skriver med et veldig muntlig språk og av og til på samme måte som de snakker.
- Forkortelser
- Jeg fikk se hvordan unge forkorter setninger for å gjøre det raskere å kommunisere. Det var interessant.

Ta stilling til påstanden: Jeg lærte noe mer om fransk kultur gjennom bruk av dataspill

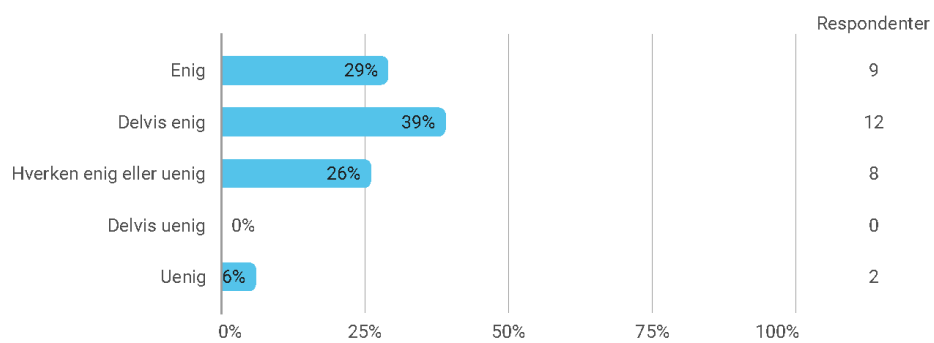


Hvilke språk brukte du til å løse oppgavene tilknyttet spillene ?

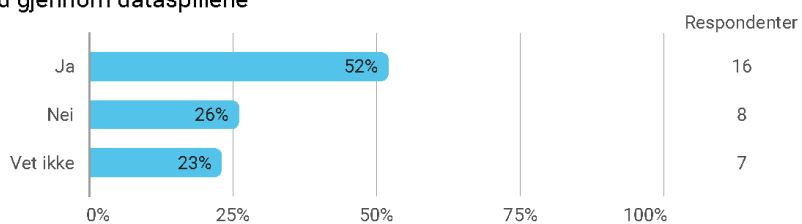
(du kan huke av flere svaralternativ)



Hvor enig er du i påstanden: Mine tidligere språkerfaringer (fra engelsk og/eller annet) hjalp meg å løse oppgavene tilknyttet spillene



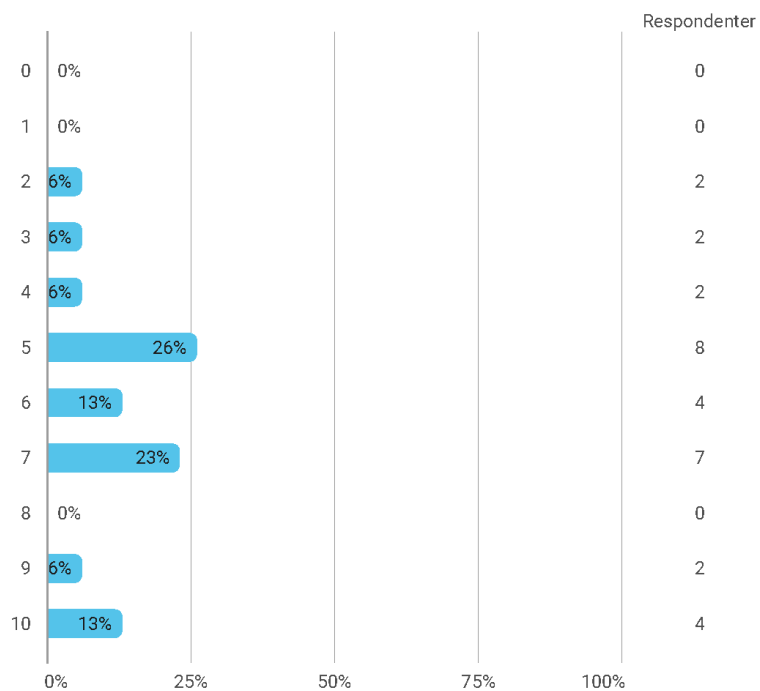
Jeg lærte nye franske ord gjennom dataspillene



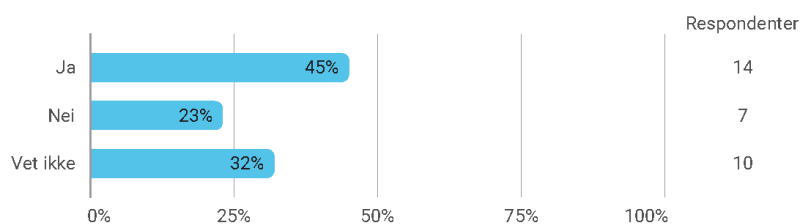
I hvilken grad mener du at "A Normal Lost Phone" gjenspeiler ungdommers måte å tekste på?

0 - i liten grad

10 - i stor grad



Så du sammenhenger mellom din egen måte å tekste på og slik det kom til uttrykk på fransk?



På hvilke måte så du slike sammenhenger?

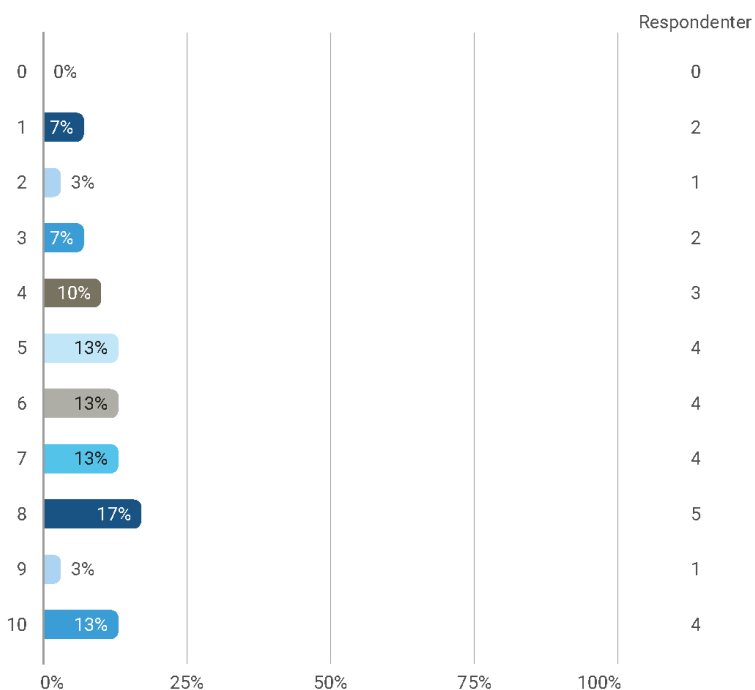
- Man kutter også ut ting og skriver ting enklere på norsk. For eksempel skriver vi «d» i stedet for «det».
- De bruker forkortninger på samme måte som oss.
- skive kort og enkelt og ikke fulstendige ord
- Jeg bruker noen ganger forkortelser når jeg skriver eller engelske uttrykk eller forkortelser.
- slang, forkortelser
- Forkortelser
- Hovedsaklig forkortelser
- Forkortelser, Korte meldinger

Dataspill er et godt medium for å lære fransk

Ta stilling til påstanden over:

0- svært uenig

10- svært enig

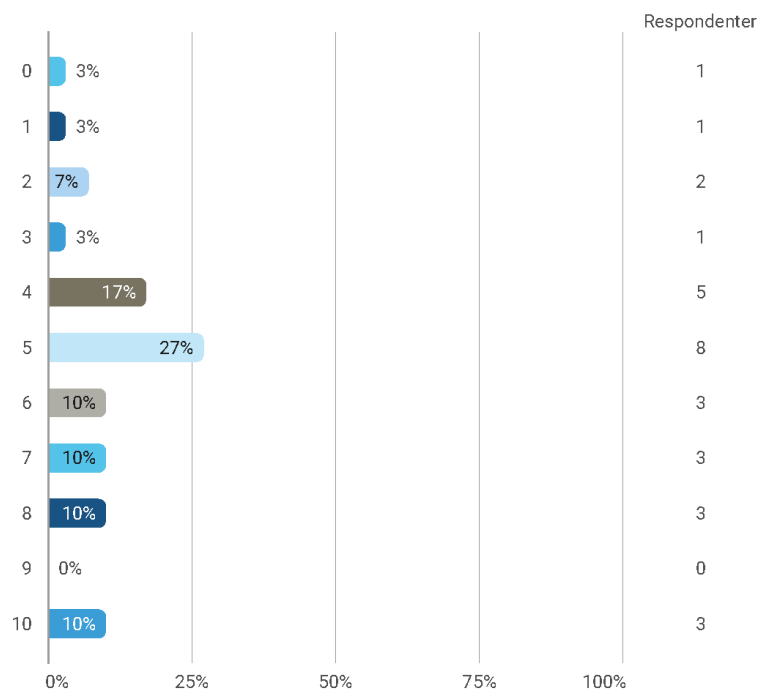


Jeg vil bedre huske det jeg lærte gjennom bruk av dataspill sammenlignet med "vanlig" undervisning

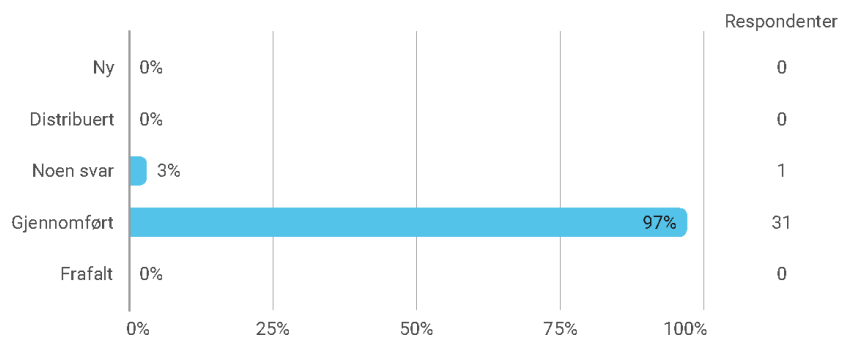
Ta stilling til påstanden over:

0 - svært uenig

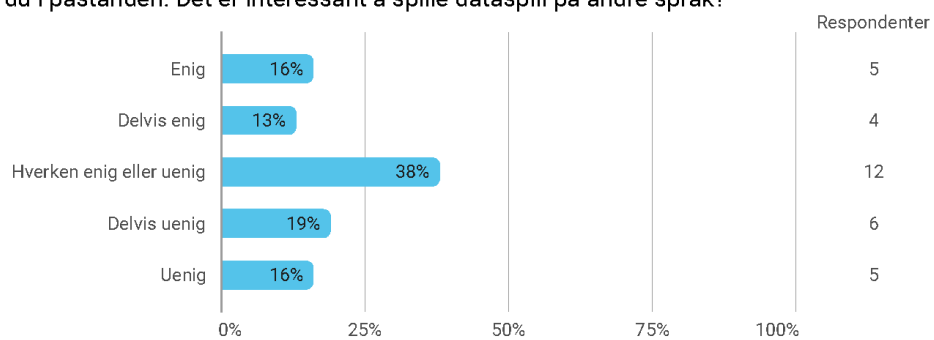
10- svært enig



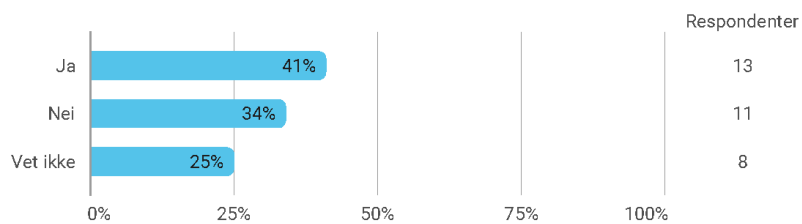
**E-post
Samlet status**



Hvor enig er du i påstanden: Det er interessant å spille dataspill på andre språk?



Har du notert deg noen språkutvikling når du spiller dataspill på andre språk?

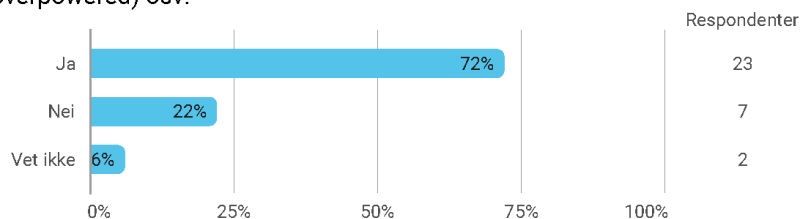


På hvilken måte har du notert deg en språkutvikling?

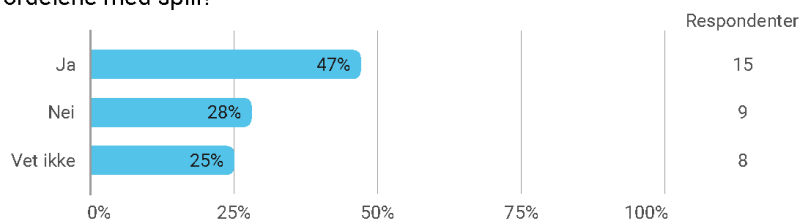
- Plukker opp ord underveis
- Jeg har lært mye mer utdypende engelske
- via snakking
- Ved hjelp av spill som for eksempel Minecraft og nettsider som YouTube klarte jeg å få et bredt ordforråd på engelsk på en ung alder.
- Lærer mer "slengord" på fremmedspråk
- Mye av engelsken jeg kan idag har jeg lært gjennom dataspill fra jeg var liten. Både fra spillene selv men også av å kommunisere med folk gjennom spillet.
- Jeg har lært mer slengord
- Da jeg var yngre, spilte jeg som regel spill som var på engelsk. På denne måten lærte jeg meg masse engelsk tidlig i livet.
- Man lærer nye ord og begreper og tar språket mer i bruk muntlig og når man leser.
- Bedre ordforråd
- Jeg har lært meg en del småord som hjelper. lærte mest av de spillene som tvinger deg til å snakke uansett begynner det litt knotete, men det løsner opp. Lært meg ord som voir, piles, fils, bouton osv. Det hjelper også med snakkingen.

Bruker du uttrykk som stammer fra gaming utenfor klasserommet på engelsk eller andre språk?

Slike uttrykk kan f.eks være: Noob (nybegynner), INC (incoming), EZ (easy), GG (good game), Salty (bitterhet, klaging), OP (overpowered) osv.



Er du bevisst på læringsfordelene med spill?



Utdyp gjerne hvilke læringsfordeler

- å lære fransk i andre settinger enn bare fagmessig
- Man bruker språket praktisk, og det brukes ofte slang så det blir mer naturlig å snakke språket.
- man lærer mye om språk, man er veldig kreativ og lærer nyttige ting til skole
- hverdagslig språk, av terskel, lett å snakke
- Fordelene er at du har det gøy og er interessert samtidig som du lærer. Dette gjør at man ubevisst lærer mye.
- En ting kan være at man har det gøy samtidig som man ubevisst lærer nye ting. Derfor blir man ikke lei, slik man kanskje gjør når man prøver å lære noe nytt på en vanlig måte
- Når du spiller blir du mye mer engasjert of motivert. Dette gjør da at du lærer uten at du helt vet det og læring blir mye gøyere

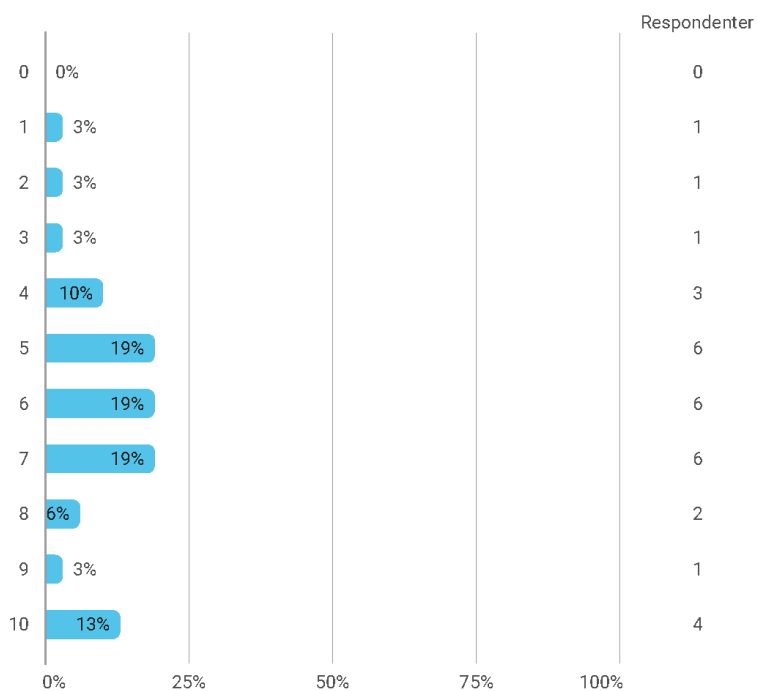
- Når du spiller dataspill kan en trene hjernen på å reagere raskere og du kan lære deg å se bevegelser raskere.
- Jeg har lært mye av realistiske spill, der man lærer om overlevelse, våpen osv.
- Jeg vet at det er, men jeg vet ikke hvilke det er !
- Jeg vet at spill hjelper med læring, men har ikke egentlig vært helt klar over det. Jeg tenker vi lærer språk, historie og det som trengs for at spillingen skal gå glattere og fortere.

I hvilken grad mener du at "A Normal Lost Phone" gjenspeiler ungdomskultur generelt?

Dette kan f.eks innebære familie- eller vennsksproblemer, identitetskriser (å komme ut av skapet som homofil/transseksuell) osv.

0- i liten grad

10- i stor grad



Er det noe mer du ønsker å fortelle om hvordan du opplevde timene? Noe som kunne blitt gjort bedre eller noe som fungerte godt?

- nei
- tips til måter å jobbe med spillene på
- Nei
- jeg syntes det var veldig innholdsrikt og spennende og ha i timen, og det var noe nytt og det var kjekt
- Jeg har vært syk det meste av tiden så har ikke fått erfart like mye og satt meg inn i det, men det var greit å gjøre noe annet enn å lese barnebøker og lære ord hver time
- Fungerte flott
- Litt kjedelig å spille over så lang tid når jeg ikke føler jeg forstår språket i den graden.
- Non
- Jeg synes det var et bra opplegg, synes det var nytt og gøy med dataspill
- non ;)
- veldig bra med variasjon, spill var en fin måte
- Den vanlige læreren vår kunne fokusert me rpå å lære oss språket enn å be og ha høyt opplesning og høre på henne lese i hver time

- Jeg synes det var gøy, men ikke noe spesielt som burde bedres eller gjort annerledes.

Annexe 10 Fiche d'information aux élèves

Til elever i VG2 fransk ved [skolens navn]

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kommersielle dataspill i fremmedspråksundervisning»?

Dette er et informasjonsskriv til deg om et mastergradsprosjekt som vil finne sted på din skole i ukene fremover. Her finner du informasjon om prosjektet. Håper du ønsker å delta!

Hva er formålet med studien?

Jeg er en mastergradsstudent ved UiB som etter et praksisopphold i vår hos [skolens navn] ble interessert i bruken av dataspill i undervisning. Som fremtidig lærer ønsker jeg å undersøke hvordan ulike kommersielle spill kan implementeres i franskundervisningen i lys av *Fagfornyelsen*, den delvis implementerte og kommende læreplanen.

Faglærer og ledelsen på skolen er interessert i å være med på prosjektet og ved at du deltar, vil dette kunne gi god innsikt til en studie som kan fremheve bruken av dataspill som et redskap i lærerens verktøykasse.

Hva innebærer det for deg dersom du deltar?

Dere vil sammen med meg gjennomgå tre dobbeltøkter med undervisning, hvor vi spiller to ulike kommersielle dataspill. Etter gjennomføringen av alle øktene, får dere mulighet til å svare på en elektronisk spørreundersøkelse, som tar for seg spørsmål rundt deres opplevelse av å spille dataspillene og deres forhold til dataspill. Spørreundersøkelsen er enkel å svare på, og tar rundt 5-10 minutter å gjennomføre. Huk av boksen i slutten av skrevet, om du kunne tenke deg å være med på det. Svarene blir anonymisert og lagret elektronisk gjennom UiB sitt system *SurveyXact*. Ønsker du å vite mer om dette se:

<https://www.surveyxact.no/produkt/sikkerhet/>

Intervju av noen utvalgte elever

Dere vil også bli spurt om å gjennomføre et intervju med lydopptak. Dersom du kunne tenke deg det, vennligst huk av boksen nederst i dette skrevet. Spørsmålene i intervjuet vil handle om ditt forhold til dataspill og hvordan du opplevde spilløktene.

Etiske aspekter

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan trekke deg fra prosjektet når som helst, uten å oppgi noen grunn. Hvis foreldre/foresatte ønsker å se spørreundersøkelsen eller intervjuguiden før deltakelse, kan de spørre om å få lese den i forkant. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærer. Intervju og spørreundersøkelsen vil foregå i timene og vil ikke påvirke fritiden din.

Personvern - hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Alle deltakere og svar vil bli anonymisert. Lærere eller andre fra skolen vil ikke ha tilgang til svarene. Opplysningene om deg vil bare brukes til formålene fortalt om i dette skrevet.

RETTE – Universitetets system for risiko og etterlevelse i forskning og utdanningsprosjekter,

har vurdert bruken av personopplysninger i dette prosjektet og konkludert med at det er i tråd med reglementet. Materialet vil bli publisert som en masteroppgave skrevet på fransk gjennom BORA (Bergen Open Research Archive). Verken skolen eller deltagerne som er involvert i prosjektet vil kunne gjenkjennes ved publikasjon og alle personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt (mai/juni 2021). Lydopptak tilknyttet intervju vil bli lagret på UiB sitt informasjonssikkerhetssystem SAFE (Sikker Adgang til Forskningsdata og E- infrastruktur).

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Kontaktopplysninger

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet. Hvis du/dere har spørsmål til studien, kontakt:

- Gunnar Vestøl på epost: gve001@uib.no eller telefon: 45462724
- Myriam Danièle Coco på epost: Myriam.coco@uib.no veileder, førsteamanuensis i franskidaktikk ved institutt for fremmedspråk og prosjektansvarlig.

Med vennlig hilsen

Bergen, 16.10.20

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i spørreundersøkelse
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker/foresatt, dato)

Annexe 11 – Fiche d’information au proviseur

Til skoleledelsen ved [skolens navn]

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kommersielle dataspill i fremmedspråksundervisning»?

Dette er et informasjonsskriv til deg om et mastergradsprosjekt jeg ønsker å gjennomføre på din skole i ukene fremover. Her finner dere informasjon om prosjektet og hva det betyr for deg å delta.

Hva er formålet med studien?

Jeg er en mastergradsstudent ved UiB som etter et praksisopphold i vår hos [skolen navn] ble interessert i bruken av dataspill i undervisning. Som fremtidig lærer ønsker jeg å undersøke hvordan ulike kommersielle spill kan implementeres i franskundervisningen i lys av *Fagfornyelsen*, den delvis implementerte og kommende læreplanen.

Faglærer på skolen er interessert i å være med på prosjektet og ved at elevene deltar, vil dette kunne gi god innsikt til en studie som kan fremheve bruken av dataspill som et redskap i lærerens verktøykasse.

Hva innebærer det å delta?

Elevene vil sammen med meg gjennomgå tre dobbeltøkter med undervisning, hvor vi spiller to ulike kommersielle dataspill. Etter gjennomføringen av alle øktene svarer elevene på en elektronisk spørreundersøkelse som tar for seg spørsmål rundt deres opplevelse av å spille dataspillene og deres forhold til dataspill. Spørreundersøkelsen er enkel å svare på, og tar rundt 5-10 minutter å gjennomføre. Svarene blir anonymisert og lagret elektronisk gjennom UiB sitt system *SurveyXact*. Ønsker du å vite mer om dette se:

<https://www.surveyxact.no/produkt/sikkerhet/>

Intervju av noen utvalgte elever

Noen elever vil også bli spurt om å gjennomføre et intervju med lydopptak. Spørsmålene i intervjuet vil handle om deres forhold til dataspill og hvordan de opplevde øktene.

Det er frivillig å delta

Alle svarene blir anonymisert og det er frivillig å delta i prosjektet. De kan trekke seg fra prosjektet når som helst, uten å oppgi noen grunn. Hvis foreldre/foresatte ønsker å se spørreundersøkelsen eller intervjuguiden før deltakelse, kan de spørre om å få lese den i forkant. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for elevene hvis de ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke seg. Det vil heller ikke påvirke deres forhold til skolen eller lærer. Intervju og spørreundersøkelsen vil foregå i timene og vil ikke påvirke fritiden deres.

Personvern - hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Alle deltakere og svar vil bli anonymisert. Lærere eller andre fra skolen vil ikke ha tilgang til svarene. Opplysningene om elevene vil bare brukes til formålene fortalt om i dette skrivet. RETTE – Universitetets system for risiko og etterlevelse i forskning og utdanningsprosjekter,

har vurdert bruken av personopplysninger i dette prosjektet og konkludert med at det er i tråd med reglementet. Materialet vil bli publisert som en masteroppgave skrevet på fransk gjennom BORA (Bergen Open Research Archive). Verken skolen eller deltagerne som er involvert i prosjektet vil kunne gjenkjennes ved publikasjon og alle personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt (mai/juni 2021). Lydopptak tilknyttet intervju vil bli lagret på UiB sitt informasjonssikkerhetssystem SAFE (Sikker Adgang til Forskningsdata og E- infrastruktur).

Hvem er ansvarlige for prosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet. Hvis du/dere har spørsmål til studien, kontakt:

- Mastergradsstudent og ansvarlig for prosjektet, Gunnar Vestøl på epost: gve001@uib.no eller telefon: 45462724
- Veileder og førsteamanuensis i franskdidaktikk ved institutt for fremmedspråk, Myriam Danièle Coco på epost: Myriam.coco@uib.no

Elevenes rettigheter

Så lenge elevene kan identifiseres i datamaterialet, har de rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om dem, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om dem,
- å få slettet personopplysninger om dem, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Med vennlig hilsen

Bergen, 10.10.20

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Innsamling av elevdata til mastergradsprosjektet

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

(Signert av skoleledelse, dato)

Annexe 12 – Fiche d’information aux professeurs de la matière

Til faglærere ved [skolens navn]

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kommersielle dataspill i fremmedspråksundervisning»?

Dette er et informasjonsskriv til deg om et mastergradsprosjekt som vil finne sted på din skole i ukene fremover. Her finner du informasjon om prosjektet. Håper du ønsker å delta!

Hva er formålet med studien?

Jeg er en mastergradsstudent ved UiB som etter et praksisopphold i vår hos [skolens navn] ble interessert i bruken av dataspill i undervisning. Som fremtidig lærer ønsker jeg å undersøke hvordan ulike kommersielle spill kan implementeres i franskundervisningen i lys av *Fagfornyelsen*, den delvis implementerte og kommende læreplanen.

Skoleledelsen er interessert i å være med på prosjektet og ved at du deltar vil dette kunne gi god innsikt til en studie som kan fremheve bruken av dataspill som et redskap i lærerens verktøykasse.

Hva innebærer det for elevene å delta?

Elevene vil sammen med meg gjennomgå tre dobbeltøkter med undervisning, hvor vi spiller to ulike kommersielle dataspill. Etter gjennomføringen av alle øktene svarer elevene på en elektronisk spørreundersøkelse som tar for seg spørsmål rundt deres opplevelse av å spille dataspillene og deres forhold til dataspill. Spørreundersøkelsen er enkel å svare på, og tar rundt 5-10 minutter å gjennomføre. Svarene blir anonymisert og lagret elektronisk gjennom UiB sitt system *SurveyXact*. Ønsker du å vite mer om dette se:

<https://www.surveymonkey.com/produkt/sikkerhet/>

Intervju av noen utvalgte elever

Noen elever vil også bli spurt om å gjennomføre et intervju med lydopptak. Spørsmålene i intervjuet vil handle om elevenes forhold til dataspill og hvordan de opplevde spilløktene.

Etiske aspekter

Det er frivillig å delta i prosjektet. Elevene kan trekke seg fra prosjektet når som helst, uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for elevene hvis de ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Det vil heller ikke påvirke deres forhold til skolen eller lærer. Intervju og spørreundersøkelsen vil foregå i timene og vil ikke påvirke fritiden.

Personvern - hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Alle deltakere og svar vil bli anonymisert. Lærere eller andre fra skolen vil ikke ha tilgang til svarene. Opplysningene om elevene vil bare brukes til formålene fortalt om i dette skrivet. RETTE – Universitetets system for risiko og etterlevelse i forskning og utdanningsprosjekter, har vurdert bruken av personopplysninger i dette prosjektet og konkludert med at det er i tråd med reglementet. Materialet vil bli publisert som en masteroppgave skrevet på fransk gjennom BORA (Bergen Open Research Archive). Verken skolen eller deltagerne som er involvert i prosjektet vil kunne gjenkjennes ved publikasjon og alle personopplysninger vil bli

slettet ved prosjektslutt (mai/juni 2021). Lydopptak tilknyttet intervju vil bli lagret på UiB sitt informasjonssikkerhetssystem SAFE (Sikker Adgang til Forskningsdata og E- infrastruktur).

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Kontaktopplysninger?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet. Hvis du/dere har spørsmål til studien, kontakt:

- Gunnar Vestøl på epost: gve001@uib.no eller telefon: 45462724
- Myriam Danièle Coco på epost: Myriam.coco@uib.no veileder, førsteamanuensis i franskidaktikk ved institutt for fremmedspråk og prosjektansvarlig.

Med vennlig hilsen

Bergen, 16.10.20

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Gjennomførelse av mastergradsprosjektet med mine elever
- Gjennomførelse av intervju
- Gjennomførelse av spørreundersøkelse

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Annexe 13 – Entretiens des élèves

Start Time	End Time	Transcript	Speaker
00:00:00.0	00:00:00.1	Hva er dine tanker om franskfaget, hvordan lærer du best?	GV
00:00:12.9	00:00:29.4	Vanskelig å si, jeg følte jeg lærte en del på ungdomsskolen så stoppet det litt opp på videregående. Læringen stoppet litt opp, sånn det ble andre læringsmetoder som ikke fungerte så godt som det andre gjorde	Elev 1.
00:00:29.7	00:00:30.5	Kan du spesifisere litt mer?	GV
00:00:30.5	00:00:47.5	Det går veldig mye i at vi bare sitter og hører på læreren snakke og snakke og lese og lese, og det er liksom en veldig dårlig måte å få oss til å lære på.	Elev 1.
00:00:49.2	00:00:49.3	Hva var det som fungerte så bra på ungdomsskolen da?	GV
00:00:49.2	00:00:49.3	Vi hadde mye sånn prosjekt der vi skulle snakke med hverandre og ta i bruk språket, og vi prøvde å på en måte å få oppgaver i å oversette teksten. vi tok det veldig mye i bruk. Og vi jobbet med glosser på skolen liksom. Med bøying og såne ting. Men på videregående ble det mye sånn lese i boken og svare på spørsmål om «hvor mange røde sokker Gabriel i teksten hadde»	Elev 1.
00:00:49.2	00:00:49.3	Ja, forstår.. Hva tror du kunne blitt bedre her?	GV
00:00:49.2	00:01:35.4	Her på skolen?	Elev 1.
00:01:35.4	00:01:35.5	Ja	GV
00:01:35.4	00:02:10.0	Det er vanskelig å si, for nå er vi inne i andre året og jeg føler det allerede har blitt litt ødelagt liksom. Det som sitter igjen er liksom, litt flaut, for man valgte jo faget for en grunn. En ville kunne en del liksom, nå e det litt vanskelig fordi pensumet er litt vanskeligere og når vi ikke lærte noe i første blir det verre. Jeg husker at når du og en annen ...	Elev 1.
00:02:10.0	00:02:10.1	[medstudent sitt navn]	GV
00:02:10.0	00:02:23.7	Ja! Når dere var der da følte jeg at jeg lærte mer på de ukene enn det jeg gjorde hele året med hun. Jeg husker ikke helt hva vi gjorde, men jeg følte jeg lært mye fordi vi fikk liksom hjelp med ting.	Elev 1.
00:02:23.7	00:02:40.8	Okei, forstår. Det vi hadde fokus på da, var læringsstrategier, ikke sant? Altså strategier for læring som er viktig for franskfaget - Det var egentlig et annet spørsmål, om du har slike læringsstrategier - har du slike du bruker i timene?	GV
00:02:40.8	00:02:40.9	Nå?	Elev 1.
00:02:40.8	00:02:40.9	Ja	GV
00:02:40.8	00:02:40.9	Nei, nå snakker jeg jo mest med de andre jentene i klassen, og jeg føler at alle bare sitter og venter i timen for å komme seg gjennom timen. Og vi sitter ikke der for å lære, ingen kommer ut med noe nytt. Og det er dumt at det er slik, det er helt feil med et språklig fag vi	

		ikke kan noe om. Og jeg tror generelt i hvert fall blant jentene er det slik. Vi har jo noen i klassen som er har bodd der, eller er italienske og spanske, og for dem er det jo litt lettere, men for oss andre tror jeg at vi ligger ganske flatt.	
00:03:01.0	00:03:44.9	Ja, det e en typisk trend i fremmedsspråksklasserommet så du er ikke aleine om å føle på det. Nå skal jeg gå litt over på dataspill, hva synes du om dette som et verktøy for å lære fransk?	GV
00:03:44.9	00:04:28.2	Jeg syns at dataspill er en veldig sånn smart måte å gjøre det på, det eneste jeg merket var at ting som vi gjerne skulle ha lært på skolen, som vi ikke har lært gjorde at vi ikke forsto det så mye. Så dataspill fungerer bra når du har en forståelse for mange av ordene og kan på en måte lese det og forstå det på en viss måte. Det er litt vanskelig etterhvert fordi man husker ikke så godt. I første klasse kunne jeg gjort det mye lettere, men det man lærer faller ut om det ikke opprettholdes.	Elev 1.
00:04:28.2	00:04:35.7	Ok, så du føler liksom at dersom forkunnskapene dine var bedre i fransk så hadde spillene fungert bedre?	GV
00:04:35.7	00:05:06.0	Mhm, jeg tror at dersom - jeg har snart hatt fransk i ett og et halvt år nå, om jeg hadde lært mer på denne tiden så hadde spillene vært mye gøyere å spille. For det blir litt sånn at du sitter der og ikke forstår så mye og må skifte språk, eller jukse eller liksom gjøre andre ting for å komme gjennom det. Og da mister man litt av poenget i seg selv. Trenger ikke å være så god i det, men har man en viss forståelse for det, så tror jeg det hadde vært mye bedre.	Elev 1.
00:05:06.0	00:05:12.4	Kunne du sett for deg å ha brukt dataspill selv på fritiden på fransk for å lære?	GV
00:05:12.4	00:05:31.1	Ja absolutt, det er mye bedre enn at vi skal bare lese noen sider i boken liksom. Fordi vi kan lese mange tekster på fransk, men vet vi ikke hva det betyr gjør det ingenting. Så jeg vil si at det er mye bedre.	Elev 1.
00:05:31.1	00:05:39.7	Jeg har inntrykket av at du ønsker det skulle være mer variert i fransktimene.	GV
00:05:39.7	00:05:39.8	Ja, hun har jo begynt nå med at vi skal lese inn kapitler i boken, for henne. Og dette er et ganske stort prosjekt. Vi leser inn et nytt kapittel til hver time, så går vi gjennom det. Slik går mye av ettermiddagen av til å spille det inn og redigere det og sånn. Det er litt variasjon vi kanskje trenger. De fleste timene blir litt "wasted" på en måte. I timer vi faktisk kunne lært noe så leser vi bare.	Elev 1.
00:06:11.9	00:06:23.9	Hmm, interessant. Jeg går litt over til spørsmål rundt spørreundersøkelsen nå, her var det mange ting som jeg synes var interessant og som jeg vil klargjøre litt i og spør spørsmål rundt. Det går nok litt på det vi har snakket om, at læreren skal endre undervisningspraksisen sin slik at elever kan få nye måter å lære på. Har du noen tanker om andre typer ting som kan bli brukt i undervisning, visst ikke dataspill, hvilke andre ting kunne du tenkt deg?	GV

00:06:50.4	00:08:14.7	Hmm, altså jeg tror at det å praktisere - Jeg husker at vi hadde skuespill på ungdomsskolen. Her lærte vi mye fordi da måtte vi på en måte kunne det. Også husker jeg at jeg lærte mye under samtaler med læreren der vi hadde ti spørsmål og skulle snakke om disse. Vi fikk tid til å forberede oss og da måtte vi lære oss ting slik vi kunne svare på det. Først må vi kjenne til alle spørsmålene, så prøvde vi å lære hva vi kunne svare på det på fransk og da hadde vi liksom en samtale. Men også når vi bare hadde små prøver om ordbøyning og slik, dette kunne jeg baklengs fordi dette jobbet vi mye med. Vi skrev ned alle de forskjellige bøyningene. Og dette synes jeg var gøy, for det er gøy å kunne alle disse tingene. Men det har blitt tatt veldig lite i bruk disse tingene. Jeg merker at kunnskapen forsvinner ganske greit når jeg skal skrive en tekst liksom.	Elev 1.
00:09:29.6	00:09:46.8	Ja, dette var også mine forutinntatte tanker da, men er morsomt å få det bekreftet fordi jeg følte jo at denne «actinonen» var letter å relatere seg til for gutter. Skal vi se, har du brukt noe dataspill i undervisning før da?	GV
00:09:46.8	00:09:46.9	Egentlig ikke, men vi har brukt dette bombespillet i engelsk, og det var veldig gøy fordi her kunne vi kommunisere. Og da forsto begge parter det.	Elev 1.
00:09:56.6	00:10:07.7	Oja, så sammenlignet med fransk var det gøyere fordi du fikk sagt mer?	GV
00:10:07.7	00:10:07.8	Mhm, så jeg synes at bombespillet var et veldig bra verktøy i engelsk men også i fransk. Jeg tror faktisk at - men dette har jo noe med at vi alle har gått på forskjellige skoler før- men jeg tror at dette hadde vært mye gøyere for to år siden enn nå. I og med at jeg da hadde mer kunnskap og kunne fått tatt det mere i bruk.	Elev 1.
00:10:26.4	00:10:40.7	Oja. Ok, jeg forstår. Ja.. så hva tror du kunne blitt gjort for at bombespillet kunne fungert bedre for din del?	GV
00:10:40.7	00:10:59.8	Egentlig bare at vi har litt andre læringsstrategier i fransktimene, at vi fokuserer mer på at vi på en måte skal lære språket. Og kan snakke om det, i stedet for at vi bare skal lese i tekster.	Elev 1.
00:10:59.8	00:11:05.2	Ja	GV
00:11:05.2	00:11:45.8	Skal vi se, hmm. Jeg tenker at vi kan gå litt over på generelle ting - litt mer fokus på franskfaget og hva franskfaget inneholder. Det første spørsmålet handler egentlig bare om hvordan du opplevde kommunisere gjennom spillene på de ulike språkene dette foregikk på.	GV
00:11:45.8	00:12:29.8	Det gikk helt greit egentlig. Men det var vanskelig å forstå hverandre, fordi at på min gruppe så var de ikke så veldig interesserte å lese de tingene. Så det var mer sånn "bare ta å kutt den gule" på norsk, så ja.. Det kan hende det hadde fungert bedre om det var med noen andre som tok det mer seriøst og som hadde lyst til å prøve. Men jeg tror egentlig at for mange så fungerte det ganske greit.	Elev 1.

00:12:29.8	00:12:35.1	Hvilke spesifikke utfordringer støttet dere på?	GV
00:12:35.1	00:12:54.7	Egentlig bare sånn hvordan man skal formulere seg, hvilke setninger man skal bruke, hvilke bøyninger man skal bruke og hvordan man skal starte liksom. Fordi det er jo slike tegn der, det er vanskelig å forklare en stjerne med en P stikkende ut og to streker i midten liksom.	Elev 1.
00:12:54.7	00:13:23.2	Ja, det er jo dette jeg også tenkte på når jeg skulle bruke dette. Dette kan være vanskelig på norsk å forklare disse figurene, så dette så jeg absolutt på som en utfordring. Men hva hadde dette å si? At det var en bombe og at tiden gikk ned? For kommunikasjonen sin del?	GV
00:13:23.2	00:13:39.3	Man forter seg mye mer, man prøver på en måte kjappere å finne de riktigere ordene og vi tenker mye fortere. Så det er jo god læring i det, at vi øver oss på å tenke ut ordene litt kjappere, enn å sitte i noen minutter å prøve ut å finne ut hva man skal si.	Elev 1.
00:13:39.3	00:13:39.4	Jeg observerte noe interessant i relasjon til et du sier her. Når jeg sammenlignet undersøkelsen. Jeg hadde en påstand "Det er generelt vanskelig å kommunisere på fransk" og her var nesten alle elevene enig, men ingen svarte på neste påstand at det var lettere å kommunisere på fransk når vi jobbet med dataspillene. Ingen var enige i denne andre påstanden. Men samtidig så oppdaget jeg at flere hadde skrevet det var mer motiverende, engasjerende og spennende å spille spillet. Spesielt bombespillet. Jeg tenkte at dette ville hjelpe å kommunisere, at kommunikasjonen blir enklere. Men spørsmålet blir heller kanskje: Det ble lettere å starte/ komme i gang med kommunikasjonen uten at kommunikasjonen i seg selv ble lettere? Altså at vanskelighetsgraden var den samme.	GV
00:14:40.4	00:15:16.5	Ja, jeg tror egentlig at de fleste ble mer motivert til å lære seg de forskjellige tingene, men det er jo fortsatt vanskelig. Jeg tror ikke at det gjør det mindre vanskelig bare fordi man er motivert. Men jeg tror at i vertfall visst man gjør noe man synes er gøy og dersom man hadde skjont mer tror jeg at de prøver mye hardere å lære seg ordene på en måte. Sammenlignet med å bare lese en tekst.	Elev 1.
00:15:56.1	00:15:56.2	Opplvde du at dine tidligere franskkunnskaper ble nyttig i de to spillene?	GV
00:16:03.6	00:16:32.6	Ehm.. Ja, på en måte. Det er alltid noen ting man forstår, men det er også ting man ikke forstår. Da lærer man jo absolutt noe. For eksempel i mobilspillet, dersom man først leser teksten først på fransk, så på engelsk så på fransk igjen, så lærer jeg mye av det. Fordi man ser betydningene på to språk.	Elev 1.
00:16:29.6	00:16:29.7	Var dette en spesifikk strategi som du brukte for å forstå innholdet?	GV
00:16:32.6	00:16:32.7	Ja, og da var det mye lettere. Jeg bare "åå" så det betydde det..	Elev 1.
00:16:39.5	00:16:44.5	Fordi du så likheter mellom språkene?	GV
00:16:43.7	00:16:43.8	Ja, da finner man likheter. Også når vi skulle prøve å løse dette med slang. Når vi skulle prøve å skrive hva dette betydde, var dette en grei	Elev 1.

		måte å bruke den kunnskapen vi hadde til å finne ut hva de mener liksom med dette.	
00:17:01.6	00:17:09.7	Hvordan opplevde du at talespråket var i forhold til skriftspråket?	GV
00:17:09.7	00:17:26.0	Det var litt som vi gjør egentlig, at vi skriver bokstaver i stedet for hele ordet, og vi bruker forkortelser og sånn, så det er jo veldig likt som norsk. Bare vi kan ikke oversette det på en måte, da må vi heller løse det opp.	Elev 1.
00:18:26.9	00:18:44.2	Mhm, da går vi over til noe nytt. Har disse timene gitt deg noe ny kunnskap om fransk kultur og språk, i så fall hvilke?	GV
00:18:44.2	00:19:03.8	Ja, jeg hadde ikke tenkt over at de bruker slang når de skriver. Og at de forkorter så mye som de gjør. Og jeg har jo egentlig lært mye mer om kulturen føler jeg egentlig i spillene. I mobilspillet spesielt.	Elev 1.
00:19:03.8	00:19:09.9	Kommer du på noe mer?	GV
00:19:09.9	00:19:24.3	Ja! Kanskje at det ikke er like godtatt å være homofil i Frankrike som det kanskje er i Norge - eller fransktalende land da gjerne.	Elev 1.
00:19:24.3	00:19:25.6	Snakket du noe om dette med språkassistenten?	GV
00:19:25.6	00:19:25.7	Eeeh, hun som kom fra Frankrike?	Elev 1.
00:19:26.9	00:19:27.0	Ja	GV
00:19:27.0	00:19:31.8	Nei	Elev 1.
00:19:27.4	00:19:27.5	Nei, fordi hun snakket litt om dette med noen i en av gruppene hvor hun diskuterte litt dette med den franske familiekonstruksjonen da, som var veldig interessant. Men har du blitt noe mer nysgjerrig da på kultur og språklig mangfold. Med dette så menes da det å sammenligne fransk og norsk, kulturen språket, likheter og ulikheter, variasjoner i formelt og uformelt språk. Har du blitt noe mer nysgjerrig på dette?	GV
00:20:01.6	00:20:01.7	Jaa, det er jo alltid spennende å lære om nye kulturer, men jeg vet ikke til hvilket nivå jeg har blitt mer nysgjerrig. Det er ikke slik at jeg sitter hjemme og søker det opp liksom. Men noe som kunne vært spennende å bruke mer tid på i timene. Jeg tror at disse spillene har gjort at flere har blitt mer engasjert og har lyst til å lære fordi at man mister jo litt motivasjonen til å lære om det er veldig treige timer. Men vertfall jeg, synes det er veldig irriterende å ikke lære noe, å ikke komme ut av en time og si "at nå har jeg lært det". Jeg tror det meste jeg lærte var når jeg skrev ti gloser på forskjellige kroppsdelene på fransk liksom. Det er det meste jeg har lært på de siste månedene. Og dette er jo ikke særlig bra. Og jeg vil veldig gjerne lære mer. Og da tror jeg at spill hadde vært mye gøyere om man hadde kunne tatt det mer i bruk og forstått mer litt mer.	Elev 1.
00:22:01.3	00:22:09.0	Men er dette noe du kunne tenke deg å ha mer av i timene, uformell type fransk?	GV

00:22:09.0	00:22:27.3	Ja, jeg tror egentlig at alle former for fransk kan være kjekt å få med seg i timene, da blir det mer variasjon og da lærere vi hvordan vi skal ta det i bruk og hvordan vi kan skrive en mer uformell melding.	Elev 1.
00:22:27.3	00:22:42.6	Mhm, det er bra.. I hvilken grad eller hva tenker du generelt om dataspill og språklæring?	GV
00:22:42.6	00:23:03.7	Jeg tror egentlig det er en spennende og smart måte å lære ting på i timen, jeg føler egentlig at man får mer lyst til å lære og det gjør det mer gøyere på en måte. Det motiverer litt mer. Så jeg tror egentlig det bare var en god idé å gjøre det.	Elev 1.
00:23:03.7	00:23:13.8	I hvilken grad brukte du erfaringer fra andre språk når du løste disse?	GV
00:23:13.8	00:23:19.2	I stor grad. Vi brukte mye engelsk for å finne ut hva ting er på fransk	Elev 1.
00:23:19.2	00:23:25.7	Ja, med at dere så likheter eller på hvilken måte?	GV
00:23:25.7	00:23:25.8	Enten så så vi likheter eller så så vi ord vi kunne fra før, eller likheter som man kjente med det norske eller engelske språket. Eller så satt man opp tekstene ved siden av hverandre.	Elev 1.
00:23:38.4	00:23:50.6	Ja, ok. Ble du da bevisst på flere likheter?	GV
00:23:50.6	00:24:04.4	Ja på det mobilspillet hadde jeg fransk og venninnen min på engelsk så leste vi nedover på begge språkene. Da så jeg mye som var veldig likt.	Elev 1.
00:24:07.0	00:24:12.5	Ja, veldig interessant hva tenker du om nytten av å lære et annet fremmedspråk enn engelsk på skolen generelt, det å kunne mer enn 1 til 2 språk?	GV
00:24:15.9	00:24:45.8	Vi reiser jo til Frankrike hver sommer, så jeg har alltid elsket fransk og ville tatt det i bruk. Har familie som kan det, en stemor som har bodd der og studert og kan det litt. Jeg var derfor veldig motivert på ungdomsskolen men dette datt fort ut. Det gikk litt i glemmeboken.	Elev 1.
00:24:45.8	00:24:51.4	Litt trist å høre	GV
00:24:51.4	00:25:08.0	Ja, det er det. Når jeg valgte det i 8. Klasse var det fordi jeg drømte om å kunne snakke med dem når jeg når jeg var i Frankrike og forstå språket liksom og kunne ha en samtale. Så det er jo kjipt det er som det er..	Elev 1.
00:25:08.0	00:25:18.8	Absolutt, det er jo målet for en fransklærer, at dere skal kunne føle at dere kan bruke språket da. Så det er jo veldig dumt.	GV
00:25:18.8	00:25:19.2	Ja	Elev 1.

Start Time	End Time	Transcript	Speaker
00:00:04.0	00:00:09.2	Først vil jeg bare høre litt om dine tanker rundt franskfaget?	GV
00:00:09.2	00:00:33.6	Jeg er egentlig veldig glad i fransk men det har veldig mye å si med lærer, om læreren e flink til å variere med hva vi gjør liksom. I vår franskunderivnsning så har vi lest et hefte helt siden første skoledag liksom. Og da kan det bli litt kjedelig.	Elev 2.
00:00:33.6	00:00:33.7	Ett hefte?	GV
00:00:33.6	00:00:46.3	Ja en sånn bok-ish, 6 kapitler eller noe. Men vanligvis synes jeg fransk e veldig gøy, det er jo veldig fint. Men det kan være litt vanskelig. Så det er litt varierende.	Elev 2.
00:00:46.3	00:00:51.3	Har du noen tanker på hvordan du lærer best?	GV
00:00:51.3	00:01:05.8	Jeg lærer egentlig best på tavle, PowerPoint og sånn, men jeg lærer også bra gjennom Youtube videoer og sånn.	Elev 2.
00:01:05.8	00:01:05.9	Ok, kanskje litt mer tradisjonell undervisning?	GV
00:01:05.8	00:01:06.9	Ja, egentlig. Sånn når vi skriver ned og sånn fra tavlen	Elev 2.
00:01:06.9	00:01:16.2	Har du noen bevisste læringsstrategier du bruker? For eksempel for å lære nye ord, eller når du skal overkomme noen problem?	GV
00:01:16.2	00:01:30.0	Ja, det er jo ofte sånn translate og sånn [latter] men og når jeg skriver ned i boken slik jeg har det både på fransk og norsk, så lærere jeg egentlig ganske bra.	Elev 2.
00:01:30.0	00:01:35.7	Så du bruker bevisst engelsk eller andre språk til å lære deg fransk?	GV
00:01:36.6	00:01:38.3	Ja	Elev 2.
00:01:38.3	00:01:44.0	Vet du hva du må jobbe med? Styrkene og svakhetene dine i fransk?	GV
00:01:44.0	00:01:51.6	Ja, jeg er dårlig på bøyning og sånn. Og selvfølgelig er det mange ord jeg mangler, så burde repetere og sånn.	Elev 2.
00:01:51.6	00:01:58.7	Så gjør du noe bevisst for å liksom tette disse kunnskapshullene? Eller venter du til fransktimene?	GV
00:01:58.7	00:01:58.8	Jeg burde jo egentlig jobbe jevnere med det i fritiden, men venter egentlig til fransktimen [latter]	Elev 2.
00:02:09.0	00:02:12.7	Hva tror du kunne gjort fransktimene bedre?	GV
00:02:12.7	00:02:24.1	Mye mer varierende undervisning, sånn dataspill av og til er jo egentlig bare positivt. Så ja, mer varierende undervisning kanskje, i hvert fall for oss.	Elev 2.
00:02:53.1	00:02:59.6	Så hvordan stiller du deg til dataspill? Liker du det?	GV
00:02:55.0	00:03:04.6	Vanligvis spiller jeg det aldri, men de spillene her var jo veldig greie. Dette var jo spill for alle liksom.	Elev 2.
00:03:06.8	00:03:10.7	Hadde det noe konsekvens for deg at det var på fransk?	GV

00:03:10.7	00:03:24.1	Ja, altså med tanke på at fransken min ikke akkurat er den beste, kunne det være vanskelig av og til. Så ja, hvis fransken hadde vært bedre så hadde det sikkert vært litt lettere også liksom.	Elev 2.
00:03:24.1	00:03:31.9	Tror du det hadde vært kjekkere på engelsk da, hvis du kunne gjort og sagt mer?	GV
00:03:31.9	00:03:38.7	Ja, da hadde det vært mye lettere i hvert fall og da kunne jeg fått gjort mer og en føler seg litt stuck av og til når du gjerne ikke kan grunnleggende ting en mangler og sånn.	Elev 2.
00:03:38.7	00:03:47.2	Var det noen av de to spillene du har gjort deg opp en mening om? Hva du likte best og så videre?	GV
00:03:47.2	00:03:52.6	Ja, det der første, det der - husker ikke hva det heter.	Elev 2.
00:03:52.6	00:03:55.7	Bombespillet? Eller "Keep Talking and Nobody Explodes"	GV
00:03:55.7	00:04:05.7	Ja det, fordi det var jo sånn innstilt på tid og vi fikk skikkelig konkurranse - sånn giret opp på en måte. Vi fikk veldig lyst til å løse det liksom	Elev 2.
00:05:39.1	00:06:08.9	Nei, ok hmm. Nesten ingen - husker ikke om det var ingen eller nesten ingen - var det som skrev at de identifiserte seg sterkt som en gamer. Mange valgte at de ikke i det hele tatt identifiserte seg som en gamer. Men fortsatt er inntrykket mitt at mange var positive og likte dataspill. Derfor lurer jeg på hva du tenker om dataspill og om du tror dette eventuelt kan fungere i undervisning?	GV
00:06:08.9	00:06:37.0	Nei altså for meg, som ikke pleier å spille dataspill, så er det jo noe nytt på en måte. Jeg blir introdusert for noe nytt og må finne ut av ting som jeg ikke har så god erfaring med fra før. Og i disse dataspillene så var det jo liksom - på en måte veldig variert arbeid. Så det var ikke bare sånn enveisform for læring på en måte, visst det gir mening? Så ja, eller hva var spørsmålet egentlig?	Elev 2.
00:06:37.0	00:06:46.6	Hva du tenker er interessant med dataspill og hvorfor er folk positive til dette? Selv om en ikke ser på seg selv som en gamer, liker flesteparten det.	GV
00:06:46.6	00:06:56.0	Nei, men jeg føler liksom at disse dataspillene var for alle liksom. Det var veldig sånn at alle kunne finne det interessant om de var gamere eller ikke.	Elev 2.
00:06:56.0	00:07:24.7	Ja, ok. Også er det enda en sånn ting jeg så på. Dersom jeg tok to variabler opp mot hverandre, kunne jeg for eksempel se hvilke spill som var foretrukket blant kjønnene. Her så jeg at 70 prosent av guttene foretrakk bombespillet. Mens blant jentene var det mye større variasjon, det var mye større andel som likte "A normal lost phone" og de var mer sånn - ja, likte begge, vet ikke. Hva tror du er grunnen til det?	GV
00:07:24.7	00:07:42.9	Jeg vet ikke egentlig, litt usikker. Jeg likte det andre også. Men det var kanskje litt mer komplisert egentlig. Litt sånn - det kan ha å gjøre med	Elev 2.

		fransken - men jeg forsto det andre mye bedre. Vet ikke helt hvorfor jenter var litt delt på det.	
00:07:42.9	00:07:47.0	Men du foretrakk altså bombespillet?	GV
00:07:47.0	00:07:47.9	Ja	Elev 2.
00:07:47.9	00:07:53.0	Så e spørsmålet om du har brukt dataspill i undervisning før?	GV
00:07:53.0	00:07:57.0	Nei aldri tror jeg, ikke som jeg husker.	Elev 2.
00:07:57.0	00:08:00.9	Er dette noe du ville ha hatt mer av i fagene?	GV
00:08:00.9	00:08:09.4	Ja, det kunne jeg absolutt. Faktisk, så lærte mer og gjorde mer på disse timene her egentlig enn det vi har gjort frem til nå dette skoleåret. mhm.	Elev 2.
00:08:57.3	00:09:04.8	Ja. Var det noen spesifikke utfordringer du støtte på når du skulle snakke eller sånne ting?	GV
00:09:04.8	00:09:13.1	Ja altså jeg er ikke så god i fransk liksom, så jeg mangler noen franske ord så da blir det jo til at du liksom ikke greier på en måte å snakke flytende liksom.	Elev 2.
00:10:30.0	00:10:43.3	Jeg synes jo at man ble litt mer motivert av disse dataspillene, det er vel bare det at - altså kan du si spørsmålet igjen? At folk syns det ble lettere?	Elev 2.
00:10:43.3	00:10:52.2	Folk synes ikke det ble lettere. Folk synes generelt det er veldig vanskelig å kommunisere på fransk. Men det ble ikke lettere gjennom dataspillene.	GV
00:10:52.2	00:10:54.4	Jo det ble jo egentlig litt lettere, fordi vi fikk jo på en måte hjelp.	Elev 2.
00:10:55.0	00:10:57.5	Så til en viss grad?	GV
00:10:57.5	00:10:58.2	Ja	Elev 2.
00:10:58.2	00:11:01.2	Hva tror du dette kommer av da?	GV
00:11:01.2	00:11:10.2	Nei da føler man seg gjerne ikke noe bedre i fransk selv med dataspillene på en måte når vi fikk det på fransk. Jeg føler at tendensen er at du blir mer engasjert og motivert til å kommunisere, men at det fortsatt er like vanskelig.	Elev 2.
00:11:10.2	00:11:19.3	Ja, det kan hende det er måten jeg har stilt spørsmålet på som gjør at de ikke uttrykker at det ble så mye enklere, for det er jo som du sier fortsatt vanskelig uavhengig av hjelpemidler.	GV
00:11:19.3	00:11:20.8	Ja, jeg tror det egentlig er det!	Elev 2.
00:12:10.2	00:12:26.5	Ja, ok. Hvordan opplevde du at dine tidligere franskkunnskaper hjalp deg i dataspillene? Følte du at det du kunne fra før av hjalp deg til å løse ulike problemer?	GV

00:12:26.5	00:12:35.9	Ja, du kjenner jo igjen ord og - ja du kjenner jo igjen ord og sånn. Ting du kan fra før, så det hjelper jo også når du skal snakke. Men så er det jo også ting du ikke kan og da blir det jo vanskelig.	Elev 2.
00:12:35.9	00:12:39.3	Kommer du på noe spesifikt, hvor du tenkte "Å dette kan jeg jo fra før av" eller?	GV
00:12:39.3	00:12:39.4	Ehh ja, jeg kjente igjen mange ord og sånn når jeg leste brevene og sånn for eksempel. Og vi skjønte jo egentlig ganske bra hvordan vi skulle løse det bombespillet egentlig.	Elev 2.
00:12:53.8	00:13:12.3	Ja for der er det jo mange ting dere kan fra før av, slik som farger, tall og diverse. Nå går vi over til litt kultur og sånn, og spørsmålet om disse timene med dataspill har gitt deg noe ny kunnskap om fransk kultur og språk og i så fall hvilke?	GV
00:13:12.3	00:13:16.9	Jeg tror egentlig kanskje ikke det. Ikke som jeg føler. Nei.	Elev 2.
00:13:16.9	00:13:38.6	Du har heller kje blitt mer nysgjerrig på kulturelt og språklig mangfold. For å begrepsforklare - det handler om å sammenligne fransk og norsk, kulturen, språket, variasjoner i muntlig skriftlig formelt og uformelt og såne ting?	GV
00:13:38.6	00:13:40.0	Egentlig ikke.	Elev 2.
00:13:41.1	00:13:51.3	Hvordan tror du du hadde vært i stand til å forstå en tekstmelding du fikk fra en ungdom om den lignet på den som vi så i klassen?	GV
00:13:51.3	00:13:51.4	Om den lignet på den type franske eleven på en måte?	Elev 2.
00:13:51.4	00:14:02.3	Ja, slik som de skrev, litt slang og litt sånn vi så på i klasserommet. Så jeg lurer på om du føler deg bedre egnet nå til å ...	GV
00:14:02.3	00:14:07.4	Jo, jeg hadde jo klart å forstå litt. Men kanskje ikke hele da.	Elev 2.
00:14:07.4	00:14:16.9	Ok, så du har kje opplevd noen kulturelle forskjeller som kom opp?	GV
00:14:16.9	00:14:18.4	Kanskje ikke som jeg kommer på akkurat nå, men det var nok det. Garantert	Elev 2.
00:14:45.0	00:14:46.9	I hvilken grad følte du at erfaringene fra andre språk, engelsk eller andre språk du kan, hjalp deg til å løse problemene?	GV
00:14:56.9	00:15:02.1	Jo, engelsk hjalp jo for eksempel veldig, så egentlig i ganske stor grad.	Elev 2.
00:15:02.1	00:15:05.3	På hvilken måte da?	GV
00:15:05.3	00:15:08.1	Da tenker jeg egentlig på sånn når jeg oversetter det litt. ja. Så kanskje litt sånn..	Elev 2.
00:15:08.1	00:15:08.2	At det er lettere å bruke engelsken til å hjelpe deg til å forstå fransken, enn norsken?	GV
00:15:17.4	00:15:18.6	ja	Elev 2.
00:15:31.7	00:15:40.6	Ok, også har jeg et spørsmål hva tenker du om nytten av å lære et annet fremmedspråk enn engelsk? Fransk, tysk osv.	GV

00:15:40.6	00:16:07.2	For det første er det jo veldig fint å kunne et språk når du reiser, og det er jo veldig nyttig generelt. I verden liksom, å kunne snakke med andre fra andre land og sånn. Så det er veldig interessant egentlig. Ja. Altså, det gir meg jo veldig mestringsfølelse når jeg kan et annet språk, så det er jo egentlig bare positive ting med det, mhm. Fransk er jo veldig fint og.	Elev 2.
------------	------------	--	---------

Start Time	End Time	Transcript	Speaker
00:00:00.0	00:00:13.8	Da kan jeg begynne med å spørre hva du tenker om franskfaget?	GV
00:00:13.8	00:00:29.2	Jeg synes det er tungt, og veldig vanskelig, så hvis du faktisk vil lære fransk så må du jobbe ganske hardt for å få en bra karakter liksom, så det er liksom ikke det letteste. Det er ikke enkelt å få en bra karakter der liksom	Elev 3.
00:00:29.2	00:00:35.7	Nei, har du noen tanker om hvordan du lærer best? Har du gjort det opp noen mening om det?	GV
00:00:35.7	00:01:01.9	Jeg lærer egentlig best med sånn gloseprøver, der jeg må pugge. For eksempel pugge sånn ord og hva det betyr og sånn. Jeg lærer ikke så mye av å skrive lange tekster og hvis jeg skulle lært sånn setningsoppbygning og sånn tror jeg dette hadde vært enkelt om det var en gloseprøve med sånn "teoretiske spørsmål" for da hadde jeg liksom pugget svarene og klart å huske reglene.	Elev 3.
00:01:01.9	00:01:05.6	Sånn type kolonne?	GV
00:01:05.6	00:01:09.6	Ja, men det er fordi jeg lærer best når jeg pugger.	Elev 3.
00:01:09.6	00:01:19.3	Ok, vet hva som er svakhetene og styrkene dine i faget, og hva du må forbedre og hvordan?	GV
00:01:19.3	00:01:32.6	Jeg vet at jeg for eksempel må pugge på sånn bøyingsmetoder og setningsoppbygning og sånt. For det er på en måte det man trenger for å kunne skrive fransk.	Elev 3.
00:01:32.6	00:01:38.1	Muntlig da? Føler du at det er lettere eller vanskeligere?	GV
00:01:38.1	00:01:49.1	Det er definitivt lettere å snakke fransk, enn å skrive det. Fordi det er så mange ting som man ikke uttaler når man snakker, som man skal skrive når man skriver.	Elev 3.
00:01:49.1	00:02:03.3	Ja, ikke sant. Jeg kjenner på det selv faktisk [latter], Hva tror du kunne gjort franskundervisningen bedre da? Hva hadde vært en skreddersydd undervisning for deg da? Du nevnte litt om det.	GV
00:02:03.3	00:02:31.1	Jeg vet ikke, egentlig bare. På ungdomsskolen så brukte vi veldig mye Quizlet. Da følte jeg at jeg lærte ganske mye fordi da får man en sånn prøve, de lager sånne prøver til deg. Men, ja. Egentlig bare sånn arbeid. Jeg lærer ikke så mye av å se på fransk film liksom.	Elev 3.
00:02:31.1	00:02:40.0	Så mer pugging egentlig, mer strukturerte oppgaver for å få inn flere ord og uttrykk?	GV

00:02:40.0	00:02:51.8	Ja, Mangen sier de lærere best av å se på franske filmer og sånn, men det er jo bare fordi det er enklere og gøyere. Men jeg synes jeg lærer best om jeg pugger.	Elev 3.
00:02:51.8	00:02:56.2	Hadde du likt det bedre også? Eller er det bare fordi du føler du hadde lært best slik?	GV
00:02:56.2	00:03:08.3	Hmm ja, det blir jo gøyere hvis man føler at man lærere noe og mestrer faget og språket. Jo enklere det blir, jo gøyere blir det jo.	Elev 3.
00:03:08.3	00:03:13.3	Gjør du noe selv for å på en måte? Altså pugger du mer selv på forhånd eller egenhånd fordi du vet det er slik du lærer eller?	GV
00:03:13.3	00:03:22.8	Ja, jeg bruker jo den der "duolingo" appen, så det er egentlig det eneste jeg gjør på fritiden	Elev 3.
00:03:22.8	00:03:22.9	[latter]	GV og elev 3.
00:03:23.4	00:03:27.1	Nei ikke sånn, men i forhold til fransk da. [latter]	Elev 3.
00:03:27.6	00:03:29.6	Hva syns du om det å bruke dataspill da i franskundervisning?	GV
00:03:29.1	00:03:29.2	Jeg synes det det bombespillet funket veldig greit, men den appen det var litt vanskelig fordi det var så mye tekst og så mye man måtte oversette, så det tok litt lang tid.	Elev 3.
00:03:43.5	00:03:44.0	Så du følte at du ikke kom noe videre?	GV
00:03:44.0	00:04:02.0	Nei, men jeg synes jo egentlig det var lærerikt. Men kanskje det var det at i bombespillet måtte man liksom snakke sammen. Man måtte diskutere for å få det til liksom og ikke bare sitte å lese for seg selv.	Elev 3.
00:04:02.0	00:04:18.8	Ja, mhm. Hvordan gikk du frem i begge disse spillene da? For å på en måte løse problemet, slik som bomben, hvordan løste du kommunikasjonen, hvilke metoder brukte dere for å løse oppgavene?	GV
00:04:18.8	00:04:38.5	Det vi gjorde da, var at det var slike tegn, og det vi laget ord som vi prøvde å huske tegnene med, på fransk da. Sånn for eksempel spørsmålsteget var sånn "qu'est-ce que"/ "que" og sånne ting. Så det ja, det var egentlig det vi gjorde.	Elev 3.
00:06:46.0	00:07:01.6	Ja er det noe du kommer på eller noe som du tenker, andre måter å undervise på, ting du har observert her? Oi det var en ny måte å lære på f.eks.	GV
00:07:01.6	00:07:11.4	Hmm, jeg synes jo det der bombespillet var veldig bra, når man må samarbeide sammen på fransk. Det fungerte veldig bra og var veldig lærerikt fordi da fikk man brukt språket.	Elev 3.
00:07:59.9	00:08:01.4	Men opplever du at lærerne dine er interessert i å bruke varierte metoder i fransk?	GV
00:08:01.4	00:08:11.9	Jeg føler egentlig at, læreren vi har nå, hun føler jeg er litt sånn "bare gjør det hun alltid har gjort" siden det gjør det lettest for hun og det hun er komfortabel med.	Elev 3.

00:08:11.9	00:08:16.4	Ja, ok. for du har [lærerens navn] ?	GV
00:08:16.4	00:08:26.4	Ja, og jeg tror at de liksom gjør det som er enklest for dem. Så bare håper de på at det hjelper oss å lære òg.	Elev 3.
00:08:26.4	00:08:42.9	Hmm ja, har fått et inntrykk fra den andre gruppen og at det blir veldig mye av det samme og de har et hefte som de leser gjennom hver time. Og de har lest denne helt siden de begynte på skolen igjen, og litt sånn frustrasjon over dette da, at det ikke er noe mer variert.	GV
00:10:52.2	00:11:17.5	Ja, dette hadde du svart på ja, vi kan gå over litt til franskfaget og de ulike delene som franskfaget består av. Så det første handler om kommunikasjon, så jeg lurer på hvordan du opplevde å kommunisere gjennom spillene på de ulike språkene hvor dette foregikk på, brukte du fransk for det meste og slike ting. Og hvordan du [avbrutt]	GV
00:11:17.5	00:11:41.2	Vi prøvde jo å bruke fransk, men det blir jo litt sånn.. Ja. Jeg tror at vi brukte med fransk på bombespillet egentlig for da var det mer kjente ting vi møtte på. Mens på mobilspillet så ble det mye vanskeligere på fransk fordi det handlet om ting vi aldri hadde snakket om på fransk før.	Elev 3.
00:11:41.2	00:11:41.6	Ja, forstår	GV
00:11:41.6	00:11:46.8	Så det var liksom litt mer ungdommelig og det er jo ikke det vi lærer	Elev 3.
00:11:46.8	00:11:54.7	Følte du at du liksom var bedre egnet til å løse oppgaven tilknyttet bombespillet?	GV
00:11:54.7	00:12:00.7	Ja, fordi det var liksom mer ord som vi hadde lært før og sånn	Elev 3.
00:13:03.6	00:13:19.3	Ok. En ting som jeg også så var at - eller hva gjorde det med kommunikasjonen at det var tidspress og en bombe? Hadde dette noen konsekvenser for deg når du kommuniserte?	GV
00:13:19.3	00:13:38.8	Man blir jo mer stresset, men dersom det ikke hadde vært et tidspress hadde kanskje folk blitt litt sånn mindre motivert til å snakke fransk hvis du skjønner hva jeg mener? At man ikke prøver like hardt, så det tvinger deg jo liksom til å snakke da når det er et slikt tidspress.	Elev 3.
00:13:38.8	00:13:51.3	Hva synes du om det? Etterpå når du fikk snakket, var det slik at du tenkte - hadde du fått til denne samme kommunikasjonen om det ikke var slik?	GV
00:13:51.3	00:14:05.8	Nei, det tror jeg ikke fordi når det er et slikt tidspress blir man liksom litt satt inn i det, og da tenker man jo ikke på at tingene rundt og man blir ikke distraheret fordi man er så fokusert på å klare det. Så jeg tror egentlig at det hjalp ganske mye at det var slik spenning og tidspress i spillet.	Elev 3.
00:14:05.8	00:14:33.6	Interessant.. skal vi se, hmm - Ja, når det gjelder "code-switching" og sånn. Når du snakker et språk så er det gjerne slik at - på norsk for eksempel så skifter du gjerne til engelske ting - og i forhold til oppgavene hvorfor valgte du å bytte språk i den grad dette skjedde?	GV
00:14:33.6	00:14:36.1	Sånn på mobilspillet liksom?	Elev 3.
00:14:36.5	00:14:44.2	Ja, for eksempel eller på bombespillet?	GV

00:14:44.2	00:15:13.3	Ja, jeg byttet ganske ofte for å bare kunne klare å lese meldingene og forstå det. Men det var jo - det mobilspillet følte jeg egentlig jeg måtte gjøre det hele tiden med mindre det var sånn «gratulere med dagen» liksom. Slike ting. Fordi det var de enkle tingene man sier ofte man har lært, men det man ikke sier så ofte liksom sånn "hvor er du" og sånn det måtte jeg skifte språk på for å forstå.	Elev 3.
00:15:13.3	00:15:21.3	Hmm, på det andre spillet da? Forholdt dere dere mest til fransk da eller? Hvordan var det?	GV
00:15:21.3	00:15:22.9	Mobilspillet?	Elev 3.
00:15:22.9	00:15:26.1	Nei bombespillet?	GV
00:15:26.1	00:15:29.1	Nei da byttet vi ikke språk én gang.	Elev 3.
00:15:29.1	00:15:50.5	Er det noe som kunne blitt gjort bedre da, eller - for å forbedre kommunikasjonen eller problemløsningen dere gjorde. Du nevnte jo dette med at det var veldig vanskelig språk i de meldingene for eksempel. Er det noe som kunne blitt gjort i timen for å hjelpe dere med dette?	GV
00:15:50.5	00:16:30.2	Hvis læreren hadde visst om hva dette spillet handlet om kunne hun tatt oss gjennom noen ord og hva det betydde liksom. For det blir litt sånn at man da kunne kjent igjen enkeltord som man har hatt timen før. Og da blir det litt mer sånn - det er jo mye gøyere hvis man merker at man klarer å forstå det som står der. Og da blir man mer interessert. Ehm, også kunne vi jo kanskje - du hadde vel en sånn ikke oppsummering, men på starten av timen sa du eller forklarte spillet – i hvert fall det bombespillet. Litt sånn hva ordene betydde og sånn, og det synes jeg var bra at du gjorde.	Elev 3.
00:16:30.2	00:16:35.0	Så du ville hatt dette i det andre spillet også kanskje?	GV
00:16:35.0	00:16:41.0	Ja, for dersom vi ikke hadde hatt det i bombespillet hadde vi vært helt hjelpeløse [latter]	Elev 3.
00:17:38.9	00:17:55.2	Ok, forstår. Da kan vi gå litt over til kultur og språk. Har disse timene med dataspill gitt deg noen ny kunnskap om fransk kultur og språk. I så fall hvilke?	GV
00:17:55.2	00:18:04.7	Ja, for eksempel det der med ungdommelige språket. I det mobilspillet, der følte jeg at vi lærte ganske mye om det. Fordi at det er slike ting man ikke tenker over før man begynner å snakke med en fransk person og dermed så hadde vi jo aldri forstått hva han prøvde å skrive. Og der lærte jeg mye og jeg var ikke klar over at det var så mye forkortelser og sånn i det de unge skriver på fransk da.	Elev 3.
00:18:25.0	00:18:31.6	Ja, så da opplevde du noen forskjeller mellom Norge - likheter også da - mellom Norge og Frankrike?	GV
00:18:31.6	00:18:39.2	Ja, vi gjør jo det samme her. Men det er jo veldig vanskelig for en som ikke kan språket å skulle forstå det da.	Elev 3.
00:18:39.2	00:18:51.4	Er det noe du kunne tenkt å ha mer av, å lære mer om, ungdomskultur og slikt. Har du blitt mer nysgjerrig på dette. Har du mer lyst til å ha dette med i fransken?	GV

00:18:51.4	00:18:54.4	Ja, jeg ville mye heller hatt det enn å lære om gamle musikere på fransk liksom.	Elev 3.
00:18:54.4	00:18:55.7	[latter]	GV og elev 3.
00:18:55.7	00:19:12.1	Hvis du skjønner hva jeg mener, at ting vi liksom - hvis jeg skulle flyttet til Frankrike ville jeg fått brukt for det liksom, fordi man blir jo ikke spurt om historien til Frankrike om man flytter til Frankrike. Da må man liksom klare å passe inn i den kulturen og den måten de skriver på og sånn.	Elev 3.
00:21:00.5	00:21:08.9	Skal vi se, hmm så er det et generelt spørsmål om hva du tenker om dataspill og språklæring?	GV
00:21:08.9	00:21:39.8	Ja, jeg tenker - som jeg sa litt i sted, at man tar inn det som ungdommer liker i undervisningen og gjør det relevant. Det tror jeg er veldig positivt om man klarer å ikke la folk bli distraheret da. At visst man klarer å holde konsentrasjonen og få de til å faktisk lære, siden det er sikkert mange som bare vil slippe å ha vanlig undervisning. Så man må liksom finne en liten sånn mellomting, på at det skal være gøy men vi skal faktisk lære og.	Elev 3.
00:21:39.8	00:21:46.6	Mhm, så du føler liksom det er et godt medium for å gjøre noe nytt og treffe dere mer?	GV
00:21:46.6	00:21:47.5	Mhm	Elev 3.
00:21:47.5	00:21:57.0	Ja, i hvilken grad følte du at erfaringen fra andre språk, vet ikke hvilke språk du kan, engelsk og norsk i hvert fall	GV
00:21:57.0	00:21:57.1	Ja	Elev 3.
00:21:57.0	00:21:57.1	I hvilken grad følte du at de hjalp deg i spillene?	GV
00:22:00.8	00:22:07.8	Jeg vet ikke - det mobilspillet var det på norsk?	Elev 3.
00:22:07.8	00:22:09.4	Nei	GV
00:22:09.4	00:22:14.3	Der hjalp det jo veldig å kunne engelsk.	Elev 3.
00:22:14.3	00:22:16.4	Hvorfor det?	GV
00:22:16.4	00:22:27.6	Nei fordi jeg byttet mellom språkene hele tiden og da ser man liksom mer sammenhengen, altså hvordan man skriver det på engelsk og hvordan man skriver det på fransk. Fordi det er jo litt slik forskjellig setningsoppbygning og sånne ting.	Elev 3.
00:24:39.3	00:24:54.6	Er det da noe mer - jeg har ikke flere spørsmål - men er det noe du vil legge til eller? Hva som helst, jeg tar imot alt, kritikk og hva det måtte være	GV
00:24:54.6	00:24:54.7	Jeg synes det egentlig var veldig lærerikt og gøy. Altså det var noe annerledes, man blir jo engasjert med en gang det kommer noe nytt inn i undervisningen. Så det var jo gøy med noe variert hvor vi blandet klassen og sånn. Ikke bare det samme gamle.	Elev 3.
00:25:09.9	00:25:14.1	Ja, så bra. Da sier jeg takk for intervjuet.	GV

00:25:14.0	00:25:14.1	Jo, takk for at jeg fikk komme.	Elev 3.
------------	------------	---------------------------------	---------

Start Time	End Time	Transcript	Speaker
00:00:44.9	00:00:50.0	Ja, men har du noen tenker om hvordan du lærer best?	GV
00:00:50.0	00:01:09.2	Jeg lærer nok ganske godt av å bruke språket, det er jo det som er oppskriften på alt. Hver eneste fransklærer sier å språkbade er det beste. Bare å høre fransk liksom, det er jo sånn barn blir oppdratt.	Elev 4.
00:01:09.2	00:01:12.8	Ja ikke sant, har du noen spesifikke strategier du selv bruker, noen læringsstrategier?	GV
00:01:12.8	00:01:46.6	Jeg prøver å tenke så godt fransk som jeg klarer, om jeg gjør noen oppgaver så tenker jeg sånn. Altså jeg skal - je vais, sant? Og jeg prøver å forme slike setninger til å passe det jeg prøver å si. Det er jo helt normal sånn oversetting nesten, av det jeg kan. Så jobber jeg, så får jeg finne opp de ordene jeg ikke kan. Også er det litt vanskelig med slike ord du må bøye og sånt tull, uregelrett, men tror det skal gå fint, det går nok.	Elev 4.
00:01:46.6	00:02:00.1	Det var litt interessant dette du sa med disse ordene du ikke kan, når det stopper opp liksom, hva gjør du når du møter disse problemene? Skifter du språk? Hva gjør du?	GV
00:02:00.1	00:02:19.2	Ehh, nei det er lett å stoppe opp finne det norske ordet og gå på translate er utrolig lett. Men det hjelper egentlig mer å søke det opp på Bescherelle og få frem bøyninger og først finne oversettingen så har vi "clarifya" word-reference.	Elev 4.
00:02:19.2	00:02:24.6	Er du bevisst de tingene du må jobbe mer med? Og hvordan du skal jobbe med det?	GV
00:02:24.6	00:02:38.2	Ja, jeg vet det jeg må jobbe med og hva jeg sliter med - nei jeg må egentlig jobbe med alt. Men har ingen spesifikk strategi for hvordan jeg skal jobbe med det.	Elev 4.
00:02:38.2	00:02:48.5	For eksempel når vi spilte disse dataspillene, og du måtte på hindringer her da, hvordan angrep du dette i teksten og disse problemene?	GV
00:02:48.5	00:03:13.2	Jeg måtte bare håpe at de jeg jobbet med forsto hva jeg mente med å si enkle setninger og ord da. Det som var litt dumt når vi spilte bombespillet, var at det var en timer der. Og vi måtte fucking bygge opp en setning, og det var litt vanskelig for jeg vet ikke helt hvordan jeg spør egentlig. Så da innså jeg enda en ting jeg må øve på, spørresetninger liksom.	Elev 4.
00:03:13.2	00:03:23.1	Ja, så det at det var på fransk, hva gjorde det med kommunikasjon for deg da?	GV
00:03:23.1	00:03:23.2	Vel, det gjorde det veldig mye verre [latter], men det tvang meg til å lære ord som batteri, og ledninger og sånne ting. Så jeg lærte jo noe.	Elev 4.
00:03:27.3	00:03:39.1	Ja, så bra. Hva tror du generelt kunne gjort franskundervisningen bedre?	GV
00:03:39.1	00:03:50.2	Nei, å gjøre mer på fransk gjør det kanskje ikke bedre, men det hjelper etter to uker med dette. Det hjelper med å forstå mye av det folk sier og hjelper med å snakke spontant i hvert fall.	Elev 4.

00:03:50.2	00:03:54.2	Dersom du skulle valgt et skreddersydd opplegg for deg, hvordan ville det vært?	GV
00:03:54.2	00:04:01.2	Jeg ville hatt veldig mye fransk, mye snakking.	Elev 4.
00:04:01.2	00:04:02.1	Ok, at du snakker eller at læreren snakker?	GV
00:04:02.1	00:04:43.6	Nei, læreren snakker og at vi prøver å snakke fransk vi og. Også må vi selvfølgelig skrive eller noe sånt, eller så bare snakker vi fint fransk og snakker i fortid, infinitiv liksom. Fortid i nåtid og litt sånn. Så ja, det jeg sier er: snakke mye fransk, det føler jeg ikke [lærerens navn] er så flink på hun snakker veldig mye norsk, og å skrive fransk. Også selvfølgelig lære seg hvordan vi bygger opp setninger også skrive fransk. Det synes jeg hjelper	Elev 4.
00:04:43.6	00:04:50.9	Hva syns du om dataspill da? Som et verktøy for å lære fransk?	GV
00:04:52.9	00:05:34.8	Altså, jeg digget det. Fordi jeg liker å spille. Men den der A Normal Lost Phone var så mye fransktekst at det var så veldig vanskelig å forstå. Vi hadde sånn to timer med den A Normal Lost Phone og hvis vi bare hadde hatt fransk og skulle lest det, så måtte vi søkt opp hver eneste setning. Og det går kanskje glattere om man har mer fransk i undervisningen, men det var så mye tekst og sånt at vi hadde aldri klart å komme til slutten. Det som også var dumt, var at jeg prøvde egentlig å gjøre det på fransk, sånn som jeg liker og faktisk lese og sånn. Men de jeg satt med, som var gutter da, gidder jo ikke det så de søkte jo opp alle slags koder. Og det var jo derfor du kom bort etter fem minutter og vi allerede var kommet inn på den Journalen.	Elev 4.
00:05:34.8	00:05:40.9	Journalen ja, jeg mistenkte det egentlig.	GV
00:05:40.9	00:05:44.7	Ja de søkte det jo opp, og halvparten av de jeg satt med hadde det jo på engelsk.	Elev 4.
00:05:44.7	00:06:11.8	Jaja, jeg forstår det, og det er jo en typisk fallgrube med slike spill i undervisning fordi det er jo umulig at dere hadde kommet så langt på så kort tid, uten å ha det på fransk. Men det er jo en tankevekker for meg og det gir meg tilbakemelding på hvilke spill som funker og hvilke spill som ikke funker og at vi kanskje må ha strammere rammer for hva vi jobber med i timen når vi jobber med spill.	GV
00:06:11.8	00:06:11.9	Så i hvert fall, det var det jeg synes, det spillet funket ikke så godt. Men du hadde jo dette her med hvordan de unge snakket og forkortelser og sånn og jeg hadde jo trodd det var helt nye ord som hadde en egen mening, men det var jo bare forkortelser liksom. Så det var veldig kult da.	Elev 4.
00:06:29.9	00:06:30.0	Ja, kan du si noe mer om dette. Kultur og det?	GV
00:06:38.3	00:07:08.0	Ja det var jo det jeg synes var kult med det, men det funket ikke så bra med fransklæring. Men jeg synes dette med bombespillet funket veldig bra, fordi du har liksom - den bomben kan jo være på engelsk eller noe sånt fordi det er ikke så mye fransk, og du kan heller ikke skifte språket på den manualen - så du kan ikke gjøre noe annet enn å lese fransk når du har denne manualen og du har fem minutter på deg som tvinger deg til å snakke, så jeg synes dette spillet funket faktisk ganske godt.	Elev 4.

00:13:21.5	00:13:37.2	Ja, altså det eneste i historie og norsk er det bare vanlig dritt undervisning for meg i hvert fall. Men jeg husket i første klasse i samfunnsfag, så var hun læreren flink til å bruke samfunnsfaglige spill og det var utrolig gøy egentlig.	Elev 4.
00:13:37.2	00:13:39.1	Ja så bra. For det også er et spørsmål, om du har brukt dataspill i undervisning før da?	GV
00:13:45.8	00:13:49.3	Ja, det har jeg i samfunnsfag.	Elev 4.
00:13:49.3	00:13:56.2	Ja du sa jo det, at det ble gjort på en god måte og du opplevde dette ble var gunstig?	GV
00:13:56.2	00:14:20.2	Ja, det er liksom et avbrekk fra å sitte å bare knuse hjernen din med alt annet. Men det funker jo ikke for alle. Folk som bare ikke er interesserte i det hele tatt kan jo bare sitte og ødelegge for andre så funker det ikke for de heller. [navnet på klassekamerat] i klassen min er ikke interessert i noe, og han stakk jo fra første spilletimen i fransk og jeg synes jo det er litt teit da.	Elev 4.
00:14:20.2	00:14:21.7	Men hva er det som gjør at det funker for deg da?	GV
00:14:21.7	00:14:39.4	Nei, det er jo bare innstillingen, være åpen for å lære liksom. Vet ikke hvordan det skal funke annerledes enn å skifte innstillingen, [navnet på klassekameraten] han er jo motsatt. Faen dette gidder jeg ikke, også stikker.	Elev 4.
00:14:39.4	00:15:02.7	På den spørreundersøkelsen så så jeg at det var ingen som identifiserte seg sterkt som en gamer, men veldig mange som likevel var positive til dataspill da. Hva tror du det er med dataspill, som tilsynelatende fungerer da?	GV
00:15:02.7	00:15:07.0	Som hjelper med fransken?	Elev 4.
00:15:07.0	00:15:09.6	Ja	GV
00:15:09.6	00:15:33.7	Nei, det er jo det at en må bruke språket. Det er det eneste svaret mitt på hele greien, når vi bruker språket lærer vi mye fortere sant? Og Det er nytt, derfor er det også gøy, men er det spill hver eneste time blir det nok veldig kjedelig. Men jeg mener det er ærlig fordi vi bruker språket. Derfor jeg likte best Keep Talking and Nobody Explodes fordi vi bruker språket, mye mer enn når vi sitter og leser en vanlig tekst som på A Normal Lost Phone var bare om liksom.	Elev 4.
00:17:11.5	00:17:16.8	Ja, hva synes du det gjorde med kommunikasjonen da, at det var et tidspress og en bombe sammenlignet med [avbrutt]	GV
00:17:16.8	00:17:27.7	Det var det at det tvang deg til å snakke og bruke språket og det var derfor jeg likte det og det som hjalp meg å lære. Det var det jeg synes.	Elev 4.
00:19:08.5	00:19:15.5	Men følte du at du klarte å holde deg mest til fransk? eller	GV
00:19:15.5	00:19:27.5	Jeg prøvde mitt aller beste å holde meg til fransk, og det synes jeg at jeg klarte veldig bra. Men når vi skulle beskrive de der symbolene, så ble det plutselig sånn der "trekant" liksom.	Elev 4.
00:19:27.5	00:19:31.6	Så dere hadde ingen strategier som dere brukte for å på en måte [avbrutt]	GV
00:19:31.6	00:19:41.0	Nei, vi klarte ikke det når vi liksom skulle jobbe sammen fordi vi var uenige, også bare "ja da går vi til spillrommet".	Elev 4.

00:19:41.0	00:19:44.8	Så dere satt dere ikke ned på spillrommet heller og bare ok, da sier vi at den kaller vi for..	GV
00:19:44.8	00:19:44.9	Jo, jeg bare måtte bestemme noe sånn, den er étoile, den er étoile noire osv. Hva er gris igjen?	Elev 4.
00:19:52.2	00:19:55.1	Couchon	GV
00:19:55.1	00:20:10.0	Ja og la queue d'un couchon, også forskjellige ting, de få bestemte vi hva var. Den utrolig rare figuren med sånn bein og en trekant på toppen og en E ut på siden så vi måtte bare si "den der liksom"	Elev 4.
00:20:09.3	00:20:15.1	Men opplevde du at dine tidligere franskkunnskaper ble nyttige da i denne kommunikasjonen? For eksempel farger, tall og lignende.	GV
00:20:10.0	00:20:10.1	Ja, det var jo det som også var greit, for det har vi jo lært ganske tidlig og lært ganske greit egentlig. Så ja, mine tidligere franskkunnskaper var vel kanskje mest i bruk her [latter]	Elev 4.
00:20:25.7	00:20:31.8	Ja, sammenlignet med det andre spillet?	GV
00:20:31.8	00:20:33.3	Ja	Elev 4.
00:20:33.3	00:20:39.3	Ja, for der var det så mye da, og det som var mest problemet slik jeg har forstått det?	GV
00:20:39.3	00:20:55.2	Ja, for det er jo nesten mest basic den der Keep talking, fordi det er sånn "hvilke farge er ledningen" Hvor mange ledninger er det" slike basic spørsmål vi allerede kan.	Elev 4.
00:20:55.2	00:21:32.1	Vi har jo snakket litt om språk og kultur og sånn der og jeg tenker vi kan lese opp spørsmålene og om du har noe mer å tilføye så kan du gjøre det. Det første spørsmålet er: har disse timene med dataspill gitt deg noe kunnskap om fransk kultur og språk, i så fall på hvilke måter, og neste spørsmålet: har du blitt mer nysgjerrig på språklig og kulturelt mangfold. Og Hvordan tror du du nå hadde vært i stand til å forstå en tekstmelding fra en ungdom om den lignet på den vi så fra klassen. Og oppdaget du noen kulturelle forskjeller i Norge og Frankrike som følge av dataspillene vi brukte? Så hvis du har noe å legge til der?	GV
00:21:32.1	00:21:58.2	[latter] har ingenting, men jeg tror ikke jeg hadde forstått noe hvis en franskmann hadde sendt meg en melding med forkortelsene også skriver jeg det liksom inn og prøver å finne det ut på en eller den oversettelses side og bare "hva er dette ordet".. og veldig mange hull så tror ikke jeg hadde klart det egentlig. Men det hjalp meg å forstå noen fremmedord i tekstene i mobilspillet ved å lese ordene høyt, da kunne det hende jeg innså hvilket ord det var. Sånn verra liksom..	Elev 4.
00:21:58.2	00:22:02.8	Oja "on verra" for eksempel?	GV
00:22:02.8	00:22:14.8	Ja det, og liksom det og det tror jeg kanskje jeg hadde klart og forstå tekstmeldinger men ut ifra kultur så tror ikke jeg at jeg merket så mye fra det det spillet. Hvis det er kultur at du ikke må sprengte en bombe eller noe sånt [latter]	Elev 4.

00:25:39.4	00:25:51.9	mhm, også har jeg et spørsmål om på hvilken måte føler du at engelsk eller andre språk da var støttende i problemløsningen av spillene? Brukte du dine tidligere kunnskaper liksom til å løse..[avbrutt]	GV
00:25:51.9	00:25:54.4	Av engelsk?	Elev 4.
00:25:54.4	00:25:57.9	Ja, så du noen koblinger?	GV
00:25:57.9	00:26:55.7	Nei, men jeg vet jo at det er noe ord som er like på fransk og på engelsk som "table" - table sant og "juste" - just sant. Også ditten og datten, så er det litt likt liksom, men det er jo bare noen ord som jeg brukte egentlig, og da var de bare norsk og fransk liksom jeg brukte. Begynte aldri å bruke engelsk, men fort sånn at jeg sitter og snakker norsk, også trenger jeg hjelp fra engelsk, for jeg kan noen ord på engelsk og ikke norsk liksom. Kan godt hende dette skjedde på fransk også siden jeg ikke kunne det på norsk også sier jeg det på engelsk. Men den eneste støtten var kanskje små få ord fra engelsk. Så den bruker jeg ikke. Men i fransklæring, som jeg senest gjorde i dag, så bruker jeg word-reference, der er det engelsk til fransk også der søkte jeg opp "just" også kommer "juste" opp sant. Og jeg bare "bruh".	Elev 4.
00:26:55.7	00:27:15.1	Ja [latter], fordi ble du noe mer bevisst, vi snakket jo litt om det. Men ble du mer bevisst på likheter mellom fransk, engelsk og norsk når du spilte disse spillene?	GV
00:27:15.1	00:27:28.1	Jaja, bouton, button basically, så jeg la merke til det. På akkurat det, at det var likheter som bombe: "la bombe"	Elev 4.
00:27:28.1	00:27:40.7	Ja, også kabler "cables" jeg tenkte at kanskje dette også var med på å gjøre dette spillet litt lettere kanskje, fordi det var mye små ord som kanskje lignet mer enn.	GV
00:27:42.8	00:27:44.8	Jaja det tror jeg.	Elev 4.

Start Time	End Time	Transcript	Speaker
00:00:00.8	00:00:08.9	Da er det første spørsmålet, hva er dine tanker om franskfaget?	GV
00:00:08.9	00:00:29.6	Det er ganske vanskelig synes jeg, men jeg føler ikke at vi egentlig har lært så mye. Men sånn, jeg har egentlig ikke så mye tanker. Det er bare vanskelig synes jeg, men om jeg skjønner det så får jeg det til. Men det er bare litt sånn, vet ikke helt.	Elev 5.
00:00:29.6	00:00:42.2	Nei, jeg forstår det kjempegodt, det er mange som synes at fransk er vanskelig. Og der er jo det. Men har du noen tanker om hvordan du lærer best? Har du gjort deg opp noen læringsstrategier og slikt?	GV
00:00:42.2	00:00:55.5	Ja, jeg jobber jo best av å jobbe litt selv og i grupper. Ja kanskje i grupper, for om du lurer på noe så kan du spørre noen, så kan dere dele informasjon. Det er egentlig det jeg lærer best av.	Elev 5.
00:00:55.5	00:01:07.0	Mhm, så bra. Er du bevisst på styrkene og svakhetene dine i fransk og hvordan du skal jobbe for å imøtekomme disse, og tette disse kunnskapshullene?	GV
00:01:08.7	00:01:29.5	Ja, uttale må jeg i hvert fall jobbe med. Det har jeg fått beskjed om tidligere. Det andre går egentlig helt greit. Sånn jeg, har egentlig god kontroll på det. Det er bare, ting vi ikke har lært som jeg ikke greier, men det er mest uttale og sånn på slutten av ord og sånn om det er stum e, eller ikke. Men der har jeg lært meg nå da.	Elev 5.
00:01:29.5	00:01:31.8	[latter]	GV & Elev 5.
00:01:31.8	00:01:35.7	Men ja, sånne ting, hvordan man uttaler det og hvordan forskjellige bokstaver blir i uttale og sånn	Elev 5.
00:01:35.7	00:01:43.8	Hvordan tror du at franskundervisningen kunne blitt bedre? For deg, hva hadde hjulpet deg til å lære mer fransk tror du?	GV
00:01:43.8	00:01:46.1	Sånn i disse timene her liksom? Med [lærerens navn]	Elev 5.
00:01:46.1	00:01:55.6	Ja, eller bare generelt. Hvis du kunne valgt, hvis du kunne valgt en skreddersydd time for deg da, på måten du liker å lære best på. Hvordan hadde det sett ut?	GV
00:01:55.6	00:02:30.4	Det hadde kanskje vært sånn, skal vi lære sånn grammatikk liksom, så lærer jeg egentlig veldig bra av at læreren viser på tavlen og skriver opp så bare skriver jeg ned det som står. Det liker jeg veldig godt egentlig. Også liker jeg å jobbe i grupper sånn når vi jobber med oppgaver, og ikke alene, for da kan det bli litt vanskelig å forstå. Ja, også liksom jeg, sånn hvis vi skal lære om Frankrike da, sånn kultur, så liker jeg å se sånne dokumentarer og kanskje videosnutter og sånn. At læreren bare holder foredrag. Jeg lærer best av det egentlig	Elev 5.
00:02:30.4	00:02:39.7	Mhm, så det virker for meg som om du har et variert behov og at du veldig gjerne vil ha variert undervisning. Hva synes du om dataspill da som vi har brukt som undervisningsverktøy?	GV
00:02:39.7	00:02:55.5	Jo jeg synes det var bra, jeg forsto - eller jeg lærte egentlig ganske mye nytt og sånn. Ikke at vi har lært så mye.. men ja, jeg synes det var greit som erstatning for undervisning da.	Elev 5.
00:02:55.5	00:03:02.2	Så utenom skolen, hva er ditt forhold til dataspill, hvordan liker du det?	GV
00:03:02.2	00:03:07.6	Altså, jeg har ikke et spill på mobilen engang.	Elev 5.

00:03:07.6	00:03:08.9	[latter]	Elev 5. & GV
00:03:08.9	00:03:12.5	Ja, men når vi spilte dataspill i timen, hva gjorde det, hvilken innvirkning hadde det for deg at det var på fransk?	GV
00:03:12.5	00:03:12.6	Det gjorde det veldig mye vanskeligere, men jeg sammenlignet det litt med engelsk og sånn, jeg gikk på engelsk så gikk jeg på fransk igjen så så jeg liksom.	Elev 5.
00:03:21.6	00:03:24.9	Når du spilte A normal lost phone?	GV
00:03:24.9	00:03:25.0	Ja, ja det gjorde jeg. Men på det andre bombespillet så var det litt vanskelig fordi da skjønnte jeg det ikke helt og det var egentlig første gangen jeg spilte det. Men når jeg skjønnte det så var det jo sykt gøy faktisk, i hvert fall når vi greide å ikke få bomben til å sprengte. Det synes jeg var gøy.	Elev 5.
00:03:38.1	00:03:41.6	Har du gjort deg noen tanker om de spillene opp imot hverandre, hva som du likte best?	GV
00:03:41.6	00:03:45.2	Jeg likte det første best faktisk.	Elev 5.
00:03:45.2	00:03:48.8	Bombespillet?	GV
00:03:48.8	00:03:51.1	Ja, bombespillet.	Elev 5.
00:03:51.1	00:03:51.4	Har du gjort deg opp noen tanker om hvorfor?	GV
00:03:51.4	00:04:10.6	Jeg vet ikke, da fikk vi på en måte, det var liksom så kort tid på å løse en ting. Jeg følte ikke at jeg løste så mye på det mobilspillet. Jeg fant ikke ut så mye. Men på bombespillet så var det på tid, og da kunne man se om man klarte å løse bomben eller ikke. Det var på en måte en fasit.	Elev 5.
00:04:10.6	00:04:16.0	Kunne du tenkt deg å bruke dataspill til å lære deg fransk på fritiden da? Du sa jo at du ikke at du spilte på fritiden da, så det er vel kanskje ikke relevant?	GV
00:04:16.0	00:04:41.6	Ja, heh, nei men sånn i hvert fall sånn brødrene mine gamer liksom Fifa eller noe sånt og sånne ting, og jeg hører fra onkelen min og han lærte mye engelsk av det. Og hvis man snakker fransk i stedet for engelsk liksom, og når det står på fransk så lærer man jo fransk så det er absolutt en metode.	Elev 5.
00:04:41.6	00:04:41.7	Ja, så du er bevisst læringsfordelene med spill?	GV
00:04:41.6	00:04:44.0	Jaja, det er jeg.	Elev 5.
00:04:44.0	00:05:15.0	Ja, vi kan gå over litt til de tendensene jeg så i klasserommet, ting jeg har sett og lurer litt på. Jeg har skrevet at dataspill er et verktøy som læreren kan bruke for å endre undervisningspraksisen sin, sant? For å ha mer variert undervisning og slikt som du påpekte, og har du noen andre tanker om hvordan en lærer kan endre undervisningspraksisen sin? Utenom dataspill, hva er det [avbrutt]	GV
00:05:15.0	00:05:22.0	Ja altså, sånn må jeg komme på noe sykt nå liksom?	Elev 5.
00:05:22.0	00:05:26.1	[latter] neinei	GV

00:05:26.1	00:05:30.0	Nei, men jeg lærer veldig mye av å se dokumentarer og sånn, i hvert fall på sånn kultur og sånn. Og det er sikkert en del av kompetansemålene også?	Elev 5.
00:05:30.0	00:05:32.4	Jaja, absolutt men tenker du å se dokumentarer på fransk da?	GV
00:05:32.4	00:05:32.5	Ja, at de har fransk tale også er det norsk liksom på teksten. Ja, det er i hvert fall en ting, og sånn hva mer da? Lærer jo av å spille og sånn egentlig. Det er jo ikke så mye mer å gjøre egentlig, det er jo ofte bare oppgaver i boken.	Elev 5.
00:05:57.6	00:06:12.9	[latter]	GV & Elev 5.
00:05:59.3	00:05:59.4	Men opplever du at lærerne dine, altså fransk eller andre fag. jeg tenker spesielt på franske egentlig, men at de er opptatt av å endre undervisningsmetodene og variere?	GV
00:06:12.1	00:06:18.1	Jeg føler det er veldig mye det samme egentlig.	Elev 5.
00:06:13.1	00:06:13.2	Hvordan da egentlig?	GV
00:06:18.1	00:06:23.3	Nei, det er bare foredrag og hører på og så er det oppgaver. Det er egentlig bare det.	Elev 5.
00:06:23.3	00:06:29.6	Så du føler at du ikke får utnyttet ditt potensialet du kunne nådd i fransk dersom det var mer variasjon?	GV
00:06:29.6	00:06:30.5	Mhm	Elev 5.
00:06:32.1	00:06:53.4	En ting jeg så som jeg synes var litt interessant i den spørreundersøkelsen det var at: jeg tror ikke det var noen som tok at de indentifiserte seg sterkt som en gamer. Men fortsatt var det veldig mange som var positive og likte dataspill og bruken av det og sånn. Og jeg lurer liksom på da hva du tenker er interessant med dataspill og hva er det som funker med det? Tenker du at det har en plass i undervisningen?	GV
00:06:50.9	00:07:24.0	Altså sånn jeg synes det er gøy og at det funker fordi at jeg gjør det aldri på fritiden liksom, så det er liksom sånn, det er ikke gøyere enn fritiden, men det er gøyere enn skole liksom. Men det funker jo fordi at du liksom må løse ting liksom og da må du liksom jobbe og finne ut av det. Vet ikke helt om det svarte på spørsmålet.	Elev 5.
00:07:24.0	00:07:27.4	Joda, absolutt.	GV
00:07:27.4	00:07:31.1	Men jeg vet ikke helt egentlig. Det funker.	Elev 5.
00:07:31.4	00:08:13.6	Nei, det er ikke alltid lett å sette ord på det også. Og det kan jo ha noe med dette at det er noe nytt. Det er kanskje lett å tenke at det er dataspillene i seg selv, men at det ikke handler om det men heller at det er noe nytt i undervisningen. En annen ting jeg observerte var at spørreundersøkelsen oppga at 70 prosent av guttene foretrakk dette bombespillet, mens det blant jentene var større variasjon. Det var det, det var det mest populære spillet blant jentene men det var mye større variasjon, det var sånn "liker begge" liker "normal lost phone" litt sånn. Hva tenker du er grunnen til at det er så tydelig kjønnsforskjell her da?	GV

00:08:13.6	00:08:32.4	Oi, vet ikke. Kanskje guttene liker litt mer spenning, mens jentene liksom bare liker å sitte på mobilen liksom. Det kan jo også hende, og at de kanskje ikke har så mye meninger om det. Ikke bryr seg så mye. Mens guttene liker sikkert mer å game enn jenter og sånn. Vet ikke.	Elev 5.
00:08:32.4	00:09:06.4	Men ja, absolutt dette tror jeg og, det er mine forutinntatte tanker at jenter kom til å like bedre "A Normal Lost Phone" og guttene "Keep Takling", fordi jeg så for meg at jentene kom til å like å grave litt i mobilene, mens at guttene kanskje trenger litt mer spenning. Men det viste seg at begge kjønn foretrakk bombespillet, som jo er interessant å ta meg seg videre om jeg skal fortsette å bruke dataspill i undervisning, at her treffer jeg begge.	GV
00:09:06.4	00:09:06.8	Så lurte jeg på om du har brukt dataspill i undervisning før?	GV
00:09:06.8	00:09:15.9	Aldri faktisk, nei tror ikke det, eller vet ikke. Campus og sånn men det er ikke dataspill?	Elev 5.
00:09:15.9	00:09:18.6	Hm hva sa du?	GV
00:09:17.4	00:09:22.0	Campus, i matte og sånn.	Elev 5.
00:09:18.6	00:09:18.7	Er det et slikt program som viser grafer og sånn?	GV
00:09:22.0	00:09:26.4	Ja videoer og sånn, men det er ikke dataspill.	Elev 5.
00:09:26.4	00:09:26.5	Ok, nei tror ikke det inngår som dataspill nei. Men er det noe du kunne tenkt å ha mer av i timene og i andre fag?	GV
00:09:32.1	00:09:41.4	Ja, faktisk. Det tror jeg. Absolutt. For da skjønner man det litt bedre når det ikke er på et gresk språk.	Elev 5.
00:09:37.9	00:09:39.9	Ja, om det for eksempel ble gjort i engelsk?	GV
00:09:41.4	00:09:41.5	Ja, eller jeg vet i hvert fall at de andre klassene har hatt det i engelsk, men jeg gikk ikke her i fjor, så ja.	Elev 5.
00:09:51.4	00:09:51.5	Vi kan gå over til de delene som franskfaget består av eller kommer til å bestå av i fagfornyelsen. Da er det første spørsmålet relatert til kommunikasjon. Og da tenker jeg på hvordan du opplevde å kommunisere gjennom spillene? På de ulike språkene du brukte da, om du brukte fransk, engelsk, norsk og så videre.	GV
00:10:15.0	00:10:19.1	Jeg brukte engelsk og fransk ja.	Elev 5.
00:10:19.5	00:10:19.6	Hvordan var det å snakke fransk og bruke det i relasjon til spillene?	GV
00:10:26.4	00:10:31.0	Jeg synes det var litt vanskelig. Mener du på spillene nå liksom?	Elev 5.
00:10:31.0	00:10:33.4	Ja, når du for eksempel løste bomben. Hvordan var det å kommunisere da?	GV
00:10:33.4	00:10:50.1	Altså det gikk fint, fordi der var det sånn, hvis vi sa en farge så skjønnte de det på en måte. Men skulle jeg sagt en hel setning og snakket på fransk og visst det ikke var på tid tror jeg ikke jeg hadde klart det så bra.	Elev 5.
00:10:50.1	00:10:55.3	Så du føler på en måte at angsten for å snakke forsvinner litt når du [avbrutt]	GV

00:10:55.3	00:11:02.8	Ja mhm, man snakker bare, og de skjønnte jo om man sa sånn "to blå" liksom så skjønnte de det på en måte.	Elev 5.
00:10:59.6	00:11:05.2	Hvordan opplevdes det å si ting på fransk og at de forsto det?	GV
00:11:05.2	00:11:11.6	Det gir på en måte en mestringsfølelse og spesielt når vi greier å løse bomben, det var egentlig ganske gøy.	Elev 5.
00:11:12.2	00:11:22.1	Var det noen spesifikke utfordringer du støtte på, som du tenker at dette var vanskelig, at her stoppet på en måte kommunikasjonen?	GV
00:11:22.1	00:11:22.2	Ja, for eksempel du skal si en setning så kommer du ikke på ordet og vet ikke ordet og sånn. Men da sa jeg det på norsk.	Elev 5.
00:11:28.3	00:11:31.7	Ja du tok heller norsk enn engelsk?	GV
00:11:31.7	00:11:32.7	Ja	Elev 5.
00:11:32.7	00:11:36.9	Ja, hvorfor gjorde du det?	GV
00:11:36.9	00:11:39.4	Fordi det er det jeg snakker til vanlig.	Elev 5.
00:11:39.4	00:11:46.1	Ja, ok. Føler du at når du snakker fransk at du får hjelp i engelsk og norsk til å forstå og bruke fransken?	GV
00:11:46.1	00:11:58.9	Ja, det er jo mange enkeltord som ligner på engelsk. Det er ikke så mye norsk som ligner, eller jo det er jo egentlig det. Noen norske ord ligner jo. Men jeg får mer hjelp fra engelsk enn fra norsk.	Elev 5.
00:11:58.9	00:11:59.0	Ja, det stemmer det. Det er jo mange transparente ord som vi sier. Som ser helt like ut på engelsk og fransk da. Så det er riktig det.	GV
00:12:09.5	00:12:48.3	Så var det en annen ting jeg synes var litt interessant, 70 prosent av elevene, av de 31 som spilte fra begge gruppene, de synes det generelt var vanskelig å kommunisere på fransk. De var helt enige i det, men det var nesten ingen som sa det var lettere å kommunisere på fransk når vi jobber med dataspillene. Det synes jeg var litt rart for jeg tenkte at, siden flere skrev det var mer motiverende, engasjerende og spennende, da tenkte jeg umiddelbart at dermed vil kommunikasjonen også bli lettere. Men det viser jeg at folk ikke synes det, og spørsmålet er derfor hva tror du er grunnen til det da?	GV
00:12:48.3	00:12:51.1	At kommunikasjonen ikke ble bedre?	Elev 5.
00:12:51.1	00:12:57.8	Ja, på grunn av spillene?	GV
00:12:57.8	00:13:02.6	Det kan hende det var fordi det var på tid, og at en fikk litt panikk liksom.	Elev 5.
00:13:02.6	00:13:13.5	Ja, for kanskje heller spørsmålet burde blitt stilt "ble du mer engasjert eller motivert til å kommunisere, selv om det ikke var lettere"	GV
00:13:13.5	00:13:16.6	Ja, jeg ble jo absolutt mer engasjert og det ble jo lettere å prøve å snakke, men det er fortsatt veldig krevende.	Elev 5.
00:13:16.6	00:13:21.0	Ok, så kommunikasjonen ble lettere å gå inn i, men det ble ikke nødvendigvis lettere å kommunisere?	GV
00:13:21.0	00:13:22.4	Ja, det er sant.	Elev 5.

00:13:22.4	00:13:32.3	For det er kanskje måten jeg har stilt spørsmålet her, viser kanskje ikke den tendensen jeg observerte. Men det var bare for å oppklare det da.	GV
00:13:32.3	00:13:33.0	Ja	Elev 5.
00:13:34.0	00:13:40.4	Når og hvorfor valgte du å bytte til norsk eller engelsk i den grad det skjedde?	GV
00:13:40.4	00:14:07.8	Det var jo egentlig bare når man ikke greide å si et ord og ikke skjønnte det som sto der. Jeg skal være ærlig å si at jeg brukte google translate liksom og scannet den siden. For å få det over på norsk liksom, men jeg snakket fransk da. Men jeg måtte skjønne litt da. Men jeg la om til norsk eller engelsk når jeg ikke forsto hva jeg skulle si eller manglet et ord liksom. Så sa jeg setningen på fransk men det enkelte ordet på norsk.	Elev 5.
00:14:07.8	00:14:21.8	Mhm, ja. Føler du at det er noe som kunne blitt gjort annerledes. Enten i timene med meg, eller dere, blant elevene, for at kommunikasjonen kunne blitt lettere? At det ble lettere å snakke fransk og bruke det?	GV
00:14:21.8	00:14:35.7	Hmm, det er jo bare på en måte å kunne snakke mer fransk i timene, egentlig. Man lærer jo når man gjør det på en måte. Det er jo ikke så mye mer enn det. nei.	Elev 5.
00:14:35.7	00:14:46.4	Opplevde du at det du har lært på forhånd på fransk, før dere spilte dataspill at det hjalp deg i å løse oppgavene?	GV
00:14:46.4	00:14:46.5	Ja absolutt, det syns jeg. Sånn hvis jeg ikke hadde kunnet fargene for eksempel kunne jeg ikke snakket på en måte. Og jeg synes sånn at det hjelper sykt å kunne enkeltord, for da skjønner man setningen bedre.	Elev 5.
00:15:00.1	00:15:00.2	Ja, det er bra da. Hva med sånn - nå går vi over på litt kultur og sånn da og jeg lurer på om disse timene med dataspill har gitt deg noe ny kunnskap om fransk kultur og språk?	GV
00:15:14.1	00:15:39.8	Ja, sånn på det mobilspillet så lærte vi litt om sånn slang uttrykk og sånn. Vi diskuterte også det at foreldrene til Sam ikke aksepterte at han var homofil. Så ja, vi har jo lært om kultur og sånn forskjeller mellom Norge og Frankrike.	Elev 5.
00:15:39.8	00:15:39.9	Snakket du noe med hun språkassistenten om det? Hun franske?	GV
00:15:44.4	00:15:46.1	Nei.	Elev 5.
00:15:46.1	00:15:58.6	Ok, for jeg husker det var en gruppe som snakket med dette her da, det å være transseksuell og homofil og litt sånn forskjeller mellom Frankrike og Norge og lurte på om du hadde snakket litt med hun?	GV
00:15:58.6	00:16:00.0	Oja, nei	Elev 5.
00:16:00.0	00:16:11.8	Men har du blitt mer nysgjerrig på kulturelt og språklig mangfold. Og for å begrepsavklare litt, så handler det om å se sammenhenger mellom fransk og norsk, muntlig skriftlig, formelt uformelt språk og sånne ting?	GV
00:16:11.8	00:16:31.8	Nei, altså jeg har egentlig bare sett at i Norge liksom så snakker ungdommer litt annerledes. Kanskje ikke skriver "jeg" i stedet for "eg". Liksom Jeg skriver "eg" i stedet for "jeg" liksom og sånne ting. Det er på en måte det de gjør i franskrike og, alle ungdommer har jo på en måte et uformelt språk når de snakker til hverandre	Elev 5.

00:16:31.8	00:16:36.2	Var dette noe du var bevisst på før? Eller?	GV
00:16:36.2	00:16:44.1	Altså sånn, jeg var på jo på en måte - jeg er jo bevisst på at alle ungdomsgrupper gjør det, men jeg var ikke bevisst på den måten liksom. Jeg visste ikke hva de gjorde og sånn.	Elev 5.
00:16:44.1	00:16:46.3	Har dere gått igjennom dette før i undervisning?	GV
00:16:46.3	00:16:47.5	Nei, så det var jo litt spennende å se.	Elev 5.
00:16:47.5	00:16:54.0	Er det noe du kunne tenkt deg å lære mer om, ungdomskultur eller sånne ting?	GV
00:16:54.0	00:16:55.1	Ja, absolutt. Det synes jeg er veldig spennende å se slike forskjeller.	Elev 5.
00:16:55.1	00:17:07.4	Ja. Så hadde du følt deg i stand til å tekste med en franskperson nå da? Dersom du skulle gjort det?	GV
00:17:07.4	00:17:28.6	Altså, jeg har i hvert fall skrevet ned de slang-uttrykkene vi gikk gjennom i timen og jeg kunne sagt det liksom. Men jeg føler at jeg hadde skrevet fransk på den "riktige" måten. Men det er ikke sikkert jeg hadde skjønnet alt det denne personen hadde skrevet tilbake, ettersom at den ungdommen bruker sikkert slang og det var jo veldig vanskelig å forstå.	Elev 5.
00:17:28.6	00:18:00.6	Ja, absolutt og det tar jeg meg i selv også når jeg er i Frankrike, at de bruker andre ord for andre ting hele tiden og man lærer jo på en måte en "skoleversjon" så har vi den "ekte versjonen" og dette store skillet har vi ikke på norsk på samme måte. Vi sier bare bil, vi sier ikke "kjerre" og slikt de gjør på fransk da. Et nytt ord for hver ting. Og det kan være veldig frustrerende. Det synes jeg da jeg kom til Frankrike. En følelse av at jeg ikke kunne bruke noen ting.	GV
00:18:00.6	00:18:01.3	Haha ja, det er faktisk sant.	Elev 5.
00:18:01.3	00:18:22.3	Du har egentlig svart på dette, kulturelle forskjeller og at du opplevde noen kulturelle forskjeller. Så er spørsmålet om språklæring og flerspråklighet og jeg lurer på hva du tenker om dataspill og språklæring generelt?	GV
00:18:22.3	00:18:26.0	Sånn i skolesammenheng liksom?	Elev 5.
00:18:26.0	00:18:35.6	Eller utenom også, det å bruke dataspill - vi snakket så vidt om det, du nevnte du var bevisst de læringsfordelene med spill.	GV
00:18:35.6	00:18:47.2	Ja, jeg er åpen for å bruke dataspill i andre læringssammenhenger og jeg har ikke noen negative eller sure miner mot det liksom.	Elev 5.
00:18:47.2	00:18:53.1	I hvilken grad følte du at erfaringer fra andre språk hjalp deg i det?	GV
00:18:53.1	00:19:01.0	Jeg syntes det var veldig hjelpsomt, altså at det hjalp meg absolutt med de erfaringene fra andre språk til å løse oppgavene i spillene, for det var ord jeg kjente igjen, hovedsakelig fra engelsk.	Elev 5.
00:19:01.0	00:19:09.0	Ja, jeg innser nå at vi snakket jo egentlig litt om dette i starten. Men har du blitt mer bevisst på noen språklige likheter da mellom fransk, norsk, engelsk eller andre språk du kjenner?	GV

00:19:09.0	00:19:25.5	Egentlig ikke mer enn det jeg var, for sånn - det kan hende det var enkeltord jeg ikke husker nå lenger som er ganske like. Men jeg vet jo det på en måte da, at det er mange like enkeltord. ja.	Elev 5.
00:19:25.5	00:19:46.3	Ja, så et litt avsluttende spørsmål da. Hva tenker du om nytten av å lære et annet fremmedspråk? I tillegg til engelsk da? De fleste ungdommer kan jo nesten flytende engelsk og hva ser du på verdien til å lære fransk eller tysk eller?	GV
00:19:46.3	00:20:18.7	Sånn, jeg føler ikke at jeg kommer til å få bruk for det i fremtiden liksom, det gjør jeg ikke. Men jeg synes jo det er veldig gøy, jeg er veldig ofte i Frankrike på ferie og det er gøy å liksom kunne snakke litt med de liksom og prøve å bestille maten på fransk liksom. Det er jo veldig spennende, og jeg synes fransk er veldig fint. Det er veldig fint å høre på. Det er kult å kunne snakke det. Så sånn, jeg er åpen for det. Jeg synes det er spennende. Men ikke noe jeg kommer til å få bruk for, men det vet man aldri.	Elev 5.
00:20:18.7	00:20:21.9	Nei ikke sant du vet aldri. Plutselig velger du fransk tre, også drar du til Frankrike også.. ja.	GV
00:20:21.9	00:20:24.6	[latter] ja.	Elev 5.
00:20:24.6	00:20:30.4	Er det noe mer du vil legge til? Generelle ting om timen eller andre ting?	GV
00:20:30.4	00:20:38.0	Nei, ikke som jeg kommer på. Det eneste er at vi ikke har lært så mye av [lærerens navn] det er det eneste.	Elev 5.
00:20:38.0	00:20:42.5	Hva tror du er grunnen til det da?	GV
00:20:42.5	00:20:54.4	Nei vi har jo lest den samme boken, helt siden skolestart nå. Og vi har egentlig bare lest den og hun har oversatt den. Så har vi brukt en hel time på et kapittel.	Elev 5.
00:20:54.4	00:20:56.6	Ja, ok	GV
00:20:56.6	00:21:03.4	Men, sånn det går jo fint liksom men det er bare sånn, kommer vi opp til eksamen så kan vi ingenting. Det er det eneste problemet.	Elev 5.
00:21:03.4	00:21:09.4	Ja, men da har jeg ikke flere spørsmål i hvert fall, og takk for det.	GV
00:21:09.3	00:21:09.4	Jo, værsgod.	Elev 5.