

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Echahid Hamma Lakhdar - El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de
Master

Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

***L'effet de la gamification sur l'interaction verbale en classe
de langue étrangère***

Cas des étudiants de 2^{ème} année de licence en lettres et langue
françaises de l'université Hamma Lakhdar d'El-Oued

Réalisé par :

BALI Assia

DHAILIS Houda

OUCIF ALOUANE Bachir

Supervisé par :

Dre BEYAT Asma

Présenté et soutenu publiquement

le 05 juin 2024

_____ **Devant le jury composé de :** _____

- Mme KOBBI Nassima, Université Echahid Hamma Lakhdar, Présidente
- Mme LAMOUDI Fatiha, Université Echahid Hamma Lakhdar, Examinatrice
- Dre BEYAT Asma, Université Echahid Hamma Lakhdar, Rapporteuse

Année universitaire : 2023/2024

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Echahid Hamma Lakhdar - El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de
Master

Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

***L'effet de la gamification sur l'interaction verbale en classe
de langue étrangère***

**Cas des étudiants de 2^{ème} année de licence en lettres et langue
françaises de l'université Hamma Lakhdar d'El-Oued**

Réalisé par :

BALI Assia

DHAILIS Houda

OUCIF ALOUANE Bachir

Supervisé par :

Dre BEYAT Asma

Présenté et soutenu publiquement

le 05 juin 2024

Année universitaire : 2023/2024

Remerciements

C'est avec une profonde gratitude que nous tenons à exprimer nos remerciements à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, nous adressons nos remerciements les plus sincères à Allah Tout-Puissant, source de notre force et de notre inspiration, qui nous a permis de mener à bien ce projet.

Nous tenons ensuite à remercier chaleureusement notre directrice de recherche, Dre BEYAT Asma, pour son encadrement précieux et ses conseils avisés tout au long de ce parcours. Sa patience et sa rigueur scientifique ont été une source d'inspiration constante.

Nous sommes également reconnaissants envers Docteur NID Mohammad Taha pour son aide dans la recherche documentaire, pour sa disponibilité et pour ses conseils concernant l'expérimentation.

Nous exprimons notre profonde gratitude à l'ensemble des enseignants et des administrateurs du département des Lettres et de Langue Françaises de l'université HAMMA Lakhdar El-Oued pour leur dévouement à l'enseignement, leurs connaissances et leur passion qui nous ont inspirés tout au long de notre parcours académique.

Un remerciement particulier est adressé à nos chers étudiants de 2^{ème} année de licence en FLE à l'université Hamma Lakhdar d'El-Oued pour leur participation active à notre expérimentation et notre questionnaire. Leur enthousiasme et leur implication ont été des éléments clés de succès.

Enfin, nous tenons à remercier les membres du jury pour leur lecture et leurs commentaires sur ce mémoire. Nous sommes honorés de leur intérêt et de leur contribution à l'amélioration de notre travail.

Avec nos sincères remerciements.

Dédicace

À mes très chers parents à qui je dois tout, après Allah bien sûr, vraiment tout ! Je vous suis entièrement reconnaissante de m'avoir fait aimer les études et le savoir depuis ma tendre enfance. Pour moi, c'est un privilège d'avoir des parents comme vous, qui considèrent l'apprentissage et l'estiment à sa juste valeur. J'espère que je ne vous ai jamais déçus et que j'étais à la hauteur de vos attentes.

À mon mari et mon âme sœur Salim envers qui j'ai une énorme dette morale. Ton soutien indéfectible m'était une grande source de motivation et de persévérance dont j'avais certainement besoin durant tout le temps qu'ont pris la préparation, la rédaction et la finalisation de mon mémoire de master. Du fond du cœur, merci d'avoir été toujours avec et derrière moi pour m'encourager et m'inciter à aller de l'avant.

Meriem, mon inoubliable et regrettée très chère sœur. Même si ton absence est encore insurmontable et le restera jusqu'à mon dernier souffle, sache que tu es toujours présente dans mon cœur et mon esprit. Si le destin ne t'a pas permis de réaliser ton rêve, je te dédie mon mémoire de master. Chère sœur, ma réussite est également la tienne !

À mes petits anges, mes enfants la prune de mes yeux, Rimas, Mohammed El Fateh, Nourane et Souleymane .À travers ce mémoire, je voulais aussi vous faire transmettre l'amour des études et du savoir. Certes, ces deux dernières années, j'étais très prise par mes études mais sachez que vous êtes ma première préoccupation et je vous demande de m'excuser pour ces dernières semaines. Vous avez montré un certain niveau de maturité et de responsabilité qui dépasse largement votre âge. J'espère que vous êtes fiers de votre maman pour qui vous demeurez sa plus grande fierté.

À mes frères et sœurs : Abdelmonim, Mouna, El Khansaa, Saïf Allah, Faouzi et Makdissi, qu'Allah vous exauce vos vœux.

À tous mes neveux et nièces.

À tous ceux qui m'aiment et que j'aime.

Je dédie ce travail.

Assia

Dédicace

À l'aube de cette nouvelle réalisation, je tiens à remercier tout d'abord Dieu Tout - Puissant qui m'a donné la force pour que ce mémoire voie le jour.

À mon cher papa, symbole de l'amour et de sacrifice, la bougie qui m'a toujours guidé vers le bon chemin, rien au monde ne vaut les efforts fournis jour et nuit pour mon éducation et mon bien-être. Votre foi en moi a été ma force motrice.

À ma chère mère, ma source de tendresse, la flamme de ma vie qui m'a toujours accompagnée avec ses prières. Que Dieu tout-puissant vous bénisse et vous procure une longue vie.

À mon époux, Slimane, compagnon de chaque instant, qui m'a soutenu sans faille tout au long de mon parcours universitaire. Merci du fond du cœur, pour ton amour, ta compréhension et ta patience infinie.

À mes anges, Nihal et Mirou, mes trésors les plus précieux. Votre joie de vivre m'inspire et me motive chaque jour à donner le meilleur de moi-même. J'espère vous avoir donné l'exemple de la persévérance et de la réussite.

À toi, mon fœtus, dans le doux abri de mon ventre. Pour tes mouvements délicats qui m'ont accompagné pendant les mois de rédaction, Pour les nuits blanches et les rêves tissés dans l'obscurité. J'espère te donner naissance en pleine santé et bien-être

À mes adorables frères et sœurs, ceux qui me prêtent leurs épaules quand j'en ai besoin, pour leur encouragement et leur bonté qu'ils m'ont accordé.

À ma belle-famille et tous les habitants de mon cœur, je dédie ce travail.

Je remercie tout particulièrement Dr MILOUDI Mounir pour m'avoir donné l'opportunité de rédiger mon premier article et de vivre une aventure scientifique exceptionnelle. Je vous dois un chemin que je n'aurais jamais osé envisager sans votre initiative.

Enfin, j'ose, sans me vanter, écrire à mon âme, pour avoir bravé les tempêtes et dansé sous la pluie, pour avoir toujours cherché la lumière au bout du tunnel et pour m'avoir amenée jusqu'ici, je te remercie. Puissions-nous continuer à grandir et à nous épanouir.

Mme DHAILIS Houda

Dédicace

Je dédie ce travail à l'âme de mes parents qui m'ont orienté vers l'amour des études depuis mon enfance.

À mes collègues de mémoire HOUDA et ASSIA.

Je n'oublie pas mes enfants qui m'ont encouragé et m'aidé financièrement durant mes études universitaires, sans oublier Mme BEYAT Asma, notre encadrante, qui a sacrifié son temps pour nous orienter vers le chemin droit, le succès et la réussite qui est notre rêve depuis plusieurs années.

Enfin, je dédie aussi ce modeste travail à tous les membres du jury qui vont évaluer notre travail.

À mes frères, mes sœurs, mes proches, à tous les professeurs qui m'ont enseigné à l'université et à tous les amis qui ont assistés à notre soutenance.

OUCIF ALOUANE Bachir

Table des matières

Remerciements	2
Dédicaces.....	3
Introduction	9
Chapitre 01 : La gamification: une approche novatrice en classe de FLE	14
1. Comprendre le principe du jeu: D'une perspective historique à son intérêt éducatif	15
1.1 L'évolution du jeu à travers l'histoire : Du divertissement à l'apprentissage.....	15
1.2 Vers une définition du jeu: Un objet complexe et difficile à cerner.....	16
1.3 Typologie du jeu : Une perspective tridimensionnelle	16
1.3.1 Le jeu ludique.....	17
1.3.2 Le jeu éducatif.....	17
1.3.3 Le jeu pédagogique	17
1.4 Impacts du jeu sur l'apprentissage des langues	17
1.4.1 Le jeu comme outil pédagogique puissant.....	17
1.4.1.1 Le matériel ludique.....	18
1.4.1.2 Les structures ludiques	18
1.4.1.3 Le contexte ludique	19
1.4.1.4 L'attitude ludique.....	19
1.4.2 Le pouvoir du jeu au service de l'apprentissage.....	20
1.4.2.1 Le jeu comme source de motivation: «La motivation par le flow ».....	20
1.4.2.2 Le jeu : Un catalyseur de communication et d'interaction.....	20
1.4.2.3 Le jeu: Une école virtuelle pour la coopération et la collaboration.....	21
1.4.2.4 Le jeu et l'autonomie : Un duo gagnant pour l'apprentissage.....	21
1.4.2.5 La confiance en soi et l'estime de soi au cœur des jeux	22
1.4.2.6 L'engagement : Un intérêt principal de la ludification.....	22
2. De la gamification à l'éducation gamifiée : Une exploration diachronique et conceptuelle.....	23
2.1 L'émergence et l'essor de la gamification	23
2.2 Qu'est-ce que la gamification ?	23
2.2.1 La gamification : un phénomène complexe et multidimensionnel	24
2.2.2 La scission d'une notion : « game » versus « play ».....	25
2.3 Les mécanismes de la gamification	25
2.4 Les champs d'application de la gamification.....	26
2.4.1 Au sein de l'entreprise.....	27
2.4.2 Au sein d'une formation éducative	27
2.4.3 Au niveau de la vie quotidienne.....	27

2.5	L'intérêt de la gamification.....	27
2.6	Principes d'apprentissage intrinsèques au jeu.....	29
2.6.1	Comprendre les règles du jeu.....	29
2.6.2	Recueillir et structurer des informations.....	30
2.6.3	Prendre des décisions.....	30
2.6.4	Réviser et ajuster des décisions.....	31
2.6.5	Coopérer, communiquer et interagir.....	31
	Chapitre 02 : L'interaction verbale en classe d'une langue étrangère.....	33
1.	La communication et la compétence communicative.....	34
1.1	Définition de la communication.....	34
1.2	La compétence communicative.....	35
2.	La notion de l'interaction verbale.....	35
2.1	Définition de l'interaction verbale.....	35
2.2	Les fonctions de l'interaction verbale.....	37
2.2.1	La construction du sens.....	37
2.2.2	La construction de la relation sociale.....	37
2.2.3	La construction de l'image identitaire.....	38
2.2.4	La gestion des formes discursives.....	38
2.3	Les composants de l'interaction verbale.....	38
2.3.1	Contexte ou situation de communication.....	38
2.3.2	Rapport de place (Statuts et rôle des interactants).....	39
2.3.3	Cadre interactif.....	39
2.4	Types d'interaction verbale.....	40
2.4.1	Interaction symétrique.....	40
2.4.2	Interaction asymétrique ou complémentaire.....	40
3.	L'interaction verbale : un levier propice d'acquisition des langues étrangères.....	41
3.1	L'interaction en classe.....	41
3.2	Typologie des interactions en classe.....	41
3.2.1	Interactions didactiques.....	41
3.2.2	Interactions autonomes.....	42
3.3	Les rôles des interactants en classe des langues.....	42
3.4	Les caractéristiques de l'interaction en classe.....	43
3.5	L'apport de l'interaction pour l'acquisition d'une langue étrangère.....	43
3.6	Le développement d'une compétence interactionnelle.....	45
3.6.1	Qu'est-ce qu'une compétence interactionnelle ?.....	45
3.6.2	L'évaluation des compétences de l'interaction verbale en classes de langue.....	46
3.6.3	Les difficultés liées à l'interaction verbales.....	47

3.6.4 Des pratiques pour solliciter l'interaction chez l'apprenant.....	47
Chapitre 03 : Enquête par questionnaire	50
1. Objectif du questionnaire	51
2. Raison du choix du questionnaire.....	51
3. Description du questionnaire	51
4. Déroulement de l'enquête.....	52
5. Description graphique, analyse des données et interprétation des résultats	53
6. Synthèse.....	64
Chapitre 4 : L'expérimentation : Description et analyse des résultats	66
1. Déroulement de l'expérimentation	67
1.1 Présentation de l'expérimentation	67
1.1.1 Objectifs	67
1.1.2 Cadre spatio-temporel	67
1.1.3 Public visé	68
1.1.4 Approche méthodologique de l'expérimentation	68
1.2 Conditions du déroulement de l'expérimentation	68
1.2.1 Le groupe témoin	68
1.2.1.1 Déroulement de l'apprentissage« la 1 ^{ère} séance traditionnelle »	68
1.2.1.2 Déroulement de l'apprentissage (la 2 ^{ème} séance traditionnelle)	69
1.2.2 Le groupe expérimental.....	69
1.2.2.1 Justification du choix du jeu « MAKE IT »	69
1.2.2.2 Caractéristiques et fonctionnalités du jeu « MAKE IT »	70
1.2.2.3 Déroulement de l'apprentissage« la 1 ^{ère} séance gamifiée ».....	72
1.2.2.4 La roue magique de la chance	73
1.2.2.5 Déroulement de l'apprentissage « la 2 ^{ème} séance gamifiée»	74
2. La grille d'observation.....	76
2.1 Présentation de la grille.....	76
2.2 Analyse comparative des observations des séances ordinaires et expérimentales : ..	78
Conclusion.....	80
Bibliographie	84
Liste des tableaux	90
Liste des figures.....	90
Annexes	91
Résumé	107

Introduction générale

Le développement des compétences communicatives qui constituent le cœur de l'acquisition de toute langue étrangère (désormais LE) ne peut être effectué qu'à travers l'interaction. Cette idée est largement étayée par la recherche en acquisition des langues, qui met en lumière le rôle crucial des interactions pour lever les malentendus et favoriser une communication efficiente. Des chercheurs comme Marinette Matthey et Daniel Véronique (2004) démontrent que les théories interactionnistes, inspirées notamment des travaux de Vygotsky, placent l'apprentissage linguistique au cœur du contexte socioculturel des interactions. Pour eux, ces interactions permettent non seulement d'améliorer les compétences linguistiques, mais également de développer des stratégies de communication essentielles à une maîtrise avancée de la langue cible.

En effet, la communication verbale est la principale difficulté rencontrée par les étudiants du FLE dans le cadre de l'enseignement supérieur. Raison pour laquelle, une grande importance est accordée à l'acquisition des compétences interactionnelles qui sollicitent l'engagement de l'apprenant d'une LE. Ce qui l'a rendue non seulement un objectif fondamental l'enseignement-apprentissage mais également un objet d'apprentissage selon Violaine Bigot et Francine Cicurel (2005) :

Les interactions verbales sont devenues un enjeu majeur de la réflexion didactique d'une part parce qu'elles apparaissent comme un des principaux vecteurs de l'action conjointe d'enseignement-apprentissage et d'autre part parce qu'elles constituent désormais un objet d'apprentissage à part entière.

La nouvelle technologie a envahi notre vie et celle des jeunes d'aujourd'hui y compris les étudiants qui sont devenus accros à leurs Smartphones et attirés largement par les jeux. Ils sont constamment à la recherche d'innovations. Dans cette optique, la gamification qui consiste à rendre un contenu sous forme d'un jeu, émerge comme une stratégie pédagogique prometteuse, visant à dynamiser l'apprentissage selon plusieurs recherches scientifiques, parmi lesquelles celle de Chaimaa yhia Abd El-Aziz El-Tantawi (2020) qui démontre que : *« l'approche de la gamification s'est avérée efficace pour développer les compétences d'interaction orale FLE des élèves des écoles primaire. »*. L'efficacité de cet outil ne se limite pas seulement au public de bas âge, elle s'avère importante pour le public adulte. Dans cette perspective, Nadir Medjahed et Fatima Zohra Taieb Benabbas (2021) constatent que : *« la gamification représente une de ces techniques qui garde l'apprenant attaché à son outil d'apprentissage et qui contribue à atteindre rapidement et efficacement les objectifs fixés au préalable »*.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous tenterons de redynamiser l'interaction verbale en classe de LE et de renforcer l'engagement des étudiants universitaires de classe de langues étrangères *via* l'incorporation d'un dispositif de gamification étant donné que son efficacité d'amélioration d'apprentissage a été prouvée.

Notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique des langues étrangères et pédagogie du jeu, intitulée « *L'effet de la gamification sur l'interaction verbale en classe de langue étrangère* ». Ce travail de recherche traite les résultats de l'intégration d'un dispositif de gamification dans l'apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) chez les étudiants de 2^{ème} année de licence en lettres et langue françaises de l'université d'El-Oued, ainsi que l'influence de ce nouveau dispositif sur l'interaction verbale chez eux.

Durant notre cursus universitaire, nous avons constaté que :

- Les étudiants sont familiarisés constamment avec l'univers numérique ;
- Leurs attentions sont dispersées à cause de leurs appareils mobiles ;
- Une absence quasi-totale de l'interaction verbale. En fait, beaucoup d'étudiants n'arrivent pas à interagir oralement (s'exprimer oralement ou bien prendre la parole, ajouter une explication lors de leur exposé, la majorité lit juste l'écrit ou bien le retient par cœur, *etc*).

Les observations mentionnées *supra*, ont suscité chez nous une motivation personnelle, il s'agit de l'ambition d'aider ces futurs enseignants à surmonter les difficultés liées à la mise en pratique de la langue en leur offrant un outil pédagogique adéquat. À cette motivation s'ajoute une autre d'ordre professionnel, qui vise à promouvoir un apprentissage de langues motivant, interactif et autonome en raison des certaines lacunes observées dans la matière.

De plus, une motivation d'ordre scientifique et intellectuel est éveillée par nos lectures permanentes des études sur les innovations pédagogiques qu'elles pourraient nous ouvrir de nouvelles perspectives dans le domaine de la didactique et des pratiques pédagogiques.

Ainsi, l'objectif principal que nous visons à travers la présente recherche est le suivant:

- Étudier l'efficacité d'introduire un dispositif de gamification sur l'amélioration de l'interaction verbale en classe de LE.

D'autres objectifs secondaires, aussi importants que le principal, sont :

- Mettre l'accent sur l'apport de l'interaction verbale dans l'apprentissage de LE.
- Expliciter le déficit de la verbalisation dans une classe de LE, c'est-à-dire identifier les difficultés liées à la communication orales chez les apprenants.
- Examiner les limites de l'incorporation de la gamification dans l'enseignement supérieur.

À la lumière de ce qui précède, la question nodale qui se pose est la suivante :

Dans quelle mesure l'incorporation des mécanismes de gamification dans les milieux universitaires permet-elle de développer la compétence interactionnelle chez les apprenants d'une langue étrangère ?

Cette question se démultiplie en trois questions annexes auxquelles nous devrions répondre :

- 1- Comment orienter les étudiants vers une interaction verbale efficace ?
- 2- Quels sont les mécanismes de gamification susceptibles d'être mobilisés pour améliorer la qualité des interactions verbales chez les étudiants ?
- 3- La gamification contribue-t-elle à créer un climat propice à un apprentissage interactif d'une langue étrangère ?

À cet égard, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- 1- La gamification pourrait avoir des effets positifs sur les interactions verbales tels qu'une augmentation de la fréquence, la durée et la qualité des interactions verbales chez les étudiants.
- 2- La gamification pourrait jouer un rôle primordial dans l'interactivité de la classe en stimulant la motivation, l'engagement et la collaboration des étudiants.
- 3- La gamification pourrait développer en premier lieu des compétences interactionnelles et dans un second lieu des compétences communicatives.
- 4- Les étudiants seraient plus motivés à interagir oralement lorsqu'ils sont exposés à un apprentissage gamifié.

Pour bien mener notre travail et répondre à notre problématique, nous avons opté pour une méthode expérimentale et analytique basée sur l'observation et la comparaison. Cet outil

d'investigation est précédé d'une enquête par questionnaire, destinée aux étudiants de 2^{ème} année de licence en lettres et langue françaises de l'université d'El-Oued.

De ce fait, nous avons organisé notre mémoire en quatre chapitres. Cette répartition a pour but d'assurer une certaine symétrie et un équilibre entre le volet théorique et pratique. Le premier chapitre s'articule autour de la notion de la gamification, ses types, ses caractéristiques et les mécanismes des jeux. Le deuxième chapitre présente une mise au point terminologique de la notion d'interaction verbale ainsi que son apport pour l'acquisition d'une langue étrangère. S'agissant du volet pratique, le troisième chapitre est consacré à l'analyse du questionnaire et le quatrième chapitre, à l'analyse et l'interprétation des résultats de notre expérimentation.

Chapitre 01 : La gamification: une approche novatrice en classe de FLE

L'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ne date pas d'hier, mais l'arrivée de nouvelles technologies et la grande diversité d'outils aisés à prendre en main semblent bouleverser notre compréhension du monde, rendant les choses moins ordinaires et plus interactives. Face à cette transformation, le jeu a su s'adapter et embrasser la propagation du numérique avec une facilité imprévue.

Effectivement, la gamification dépasse le cadre d'un simple outil pour devenir un principe configurateur qui façonne notre manière d'interagir avec le monde numérique. Ce concept, qui a vu le jour dans les années 2010, consiste à transposer les mécanismes propres aux jeux vidéo dans des contextes non ludiques. Sa capacité d'adaptation et son intégration réussie dans les technologies numériques démontrent son potentiel immense pour transformer et enrichir nos expériences dans de nombreux domaines.

A ce propos, dans la première partie de ce chapitre nous commencerons par la compréhension de notion du jeu, y compris, son évolution à travers l'histoire. Ensuite, nous parlerons, par ce biais, de la définition du jeu, sa typologie et son pouvoir en tant qu'outil pédagogique puissant, passant par son impact sur l'apprentissage des langues. Dans un second temps, nous tenterons d'approcher le concept clef de notre recherche, qui est la gamification dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Nous exposerons l'émergence et l'essor de la gamification, définirons le concept de la gamification, expliquerons ses mécanismes et ses champs d'application, puis aborderons l'intérêt de la gamification et les principes d'apprentissage intrinsèques au jeu.

1. Comprendre le principe du jeu: D'une perspective historique à son intérêt éducatif

1.1 L'évolution du jeu à travers l'histoire : Du divertissement à l'apprentissage

L'histoire du jeu révèle une évolution fascinante, passant d'une activité récréative à un outil pédagogique précieux. Dans l'Antiquité et jusqu'au XIIe siècle, le jeu occupait une place marginale, perçu comme l'apanage des loisirs, opposé au travail sérieux et associé principalement aux enfants, notamment aux jeux d'argent.

La Renaissance a marqué un tournant majeur, insufflant une nouvelle dimension au jeu. Sous l'influence de la pensée humaniste, plusieurs pédagogues ont reconnu le potentiel éducatif du jeu, l'intégrant progressivement dans l'apprentissage et dans les programmes

des institutions religieuses, y compris dans l'éducation des princes. Des jeux comme l'oie et le loto en témoignent.

Les apports scientifiques des XIX^e et XX^e siècles, notamment ceux des biologistes et des psychologues, ont étayé cette vision en mettant en lumière le besoin biologique du jeu. Dans les années 1970-1980, l'approche communicative en didactique des langues a intensifié l'utilisation du jeu, désormais centré sur l'apprenant et sa capacité à communiquer.

Plus récemment, des pédagogues renommés tels que Caillois, Huizinga et Brougère ont pleinement souligné le rôle essentiel du jeu comme un outil éducatif complet, utile et riche.

1.2 Vers une définition du jeu: Un objet complexe et difficile à cerner

Le jeu, est semblable au sable, échappe à toute définition précise. Il glisse entre nos doigts, insaisissable. Les multiples tentatives pour le circonscrire illustrent cette difficulté. Certains ont vu dans cette énigme une conséquence du piège tendu par le langage. Le problème ne résiderait pas tant dans l'évanescence de la notion que dans la diversité des phénomènes qu'elle recouvre. Ces phénomènes partagent un « air de famille », pour reprendre l'expression célèbre de Wittgenstein. (Brice Royl, 2019)

Les définitions du jeu se répartissent en deux groupes. D'un côté, celles qui le conçoivent comme une activité (Château, 1950), une expérience (Caillois, 1967) ou une attitude (Henriot, 1989). Dans cette perspective, le jeu est avant tout une spécificité humaine, voire un indicateur de ce qui caractérise l'humain. De l'autre côté, certaines théories abordent le jeu comme un objet matériel, un ensemble de règles (Juul, 2005) ou un dispositif.

Le jeu, insaisissable et multifacette, suscite des débats passionnés quant à sa nature et son rôle dans la vie humaine. Huizinga définit le jeu comme une activité libre, volontaire, séparée, incertaine, réglée et fictive, qui se manifeste dans de nombreux domaines de la vie sociale, comme la religion, l'art, le droit, la guerre, la science, *etc.* Il montre que le jeu est une source de création, d'expression, de compétition et de coopération, qui contribue au développement et au maintien de la culture (Johan Huizinga, 1951).

1.3 Typologie du jeu : Une perspective tridimensionnelle

En s'appuyant sur les travaux de N. Grandmont (1997), qui affirmait que « *pour que le jeu remplisse sa fonction pédagogique, il faut que le pédagogue soit informé des trois niveaux*

d'intervention pédagogique d'un jeu». Heddouche (2017, pp.157-158) propose une classification tridimensionnelle des jeux, mettant en lumière leurs différentes dimensions et leurs rôles potentiels dans l'apprentissage. Cette typologie distingue trois catégories de jeux :

1.3.1 Le jeu ludique

Le jeu ludique, défini comme une activité intrinsèquement motivante et dénuée d'objectifs pédagogiques explicites, se caractérise par sa dimension récréative et spontanée. Privilégiant le plaisir et l'amusement, il offre aux joueurs un espace de liberté et d'exploration, favorisant ainsi l'expression personnelle, la créativité et l'épanouissement individuel. Ce type de jeu, souvent non structuré et dépourvu de règles formelles, encourage l'expérimentation, la découverte et l'apprentissage par la pratique.

1.3.2 Le jeu éducatif

Le jeu éducatif, tout en conservant une dimension ludique, intègre des objectifs d'apprentissage spécifiques, visant à transmettre des connaissances, à développer des compétences ou à favoriser l'acquisition de savoirs particuliers. Ce type de jeu se distingue par une structure plus formelle et une implication plus active du pédagogue dans le processus d'apprentissage. Les mécanismes de jeu, soigneusement sélectionnés et intégrés à la progression pédagogique, servent de supports stimulants et motivants pour l'acquisition des connaissances visées.

1.3.3 Le jeu pédagogique

Le jeu pédagogique, en revanche, met l'accent sur l'apprentissage lui-même, en utilisant le jeu comme outil pédagogique central. Il se caractérise par une planification pédagogique rigoureuse et une intégration réfléchie des mécanismes de jeu dans le processus d'apprentissage. Ce type de jeu vise à développer des compétences transversales, à favoriser la réflexion critique et à promouvoir l'autonomie des apprenants. Les mécanismes de jeu, soigneusement sélectionnés et intégrés à la progression pédagogique, servent de supports stimulants et structurés pour l'acquisition des compétences et des savoirs visés.

1.4 Impacts du jeu sur l'apprentissage des langues

1.4.1 Le jeu comme outil pédagogique puissant

Haydée Silva, dans son ouvrage *Le jeu en classe de langue* (2008), propose une approche pédagogique du jeu en le catégorisant selon ses différentes utilisations en classe de langue. Son travail, bien que centré sur les jeux tangibles, offre des pistes précieuses pour

appréhender l'usage du jeu numérique en classe de langue. En effet, Silva s'intéresse avant tout à ce qui rend une activité ludique, et non au jeu en tant qu'objet matériel.

Elle distingue quatre catégories, nommées "*régions métaphoriques du jeu*", qui s'organisent selon quatre niveaux de référence :

1.4.1.1 Le matériel ludique

Dans la première région métaphorique du jeu, Silva propose une distinction entre les objets concrets traditionnellement associés au jeu (dés, cartes, poupées, *etc.*) et le "*matériel ludique potentiel*". Ce dernier, représente un environnement riche offert par la classe de langue (textes écrits, images, corps, sons, *etc.*). Cette distinction met en lumière la flexibilité du jeu, qui permet de transformer des objets du quotidien (fruits secs, boîtes, grelots, *etc.*) en supports ludiques.

L'auteure insiste sur l'importance du choix du matériel ludique, préconisant des supports "*robustes et séduisants*" et de leur dimension esthétique, soulignant leur impact sur l'apprentissage des langues et créant un lien affectif avec l'activité ludique. Elle affirme : « *on se souviendra d'autant mieux d'une règle de grammaire, d'une série d'unités lexicales, d'une séquence d'interactions ou d'une réflexion interculturelle, qu'on pourra y rattacher le souvenir d'objets et d'activités concrètes auxquelles on a participé* » (Silva, 2008, p.15).

1.4.1.2 Les structures ludiques

Elles désignent les règles du jeu et les modes d'emploi, qui définissent son déroulement et ses objectifs. Selon Silva, quatre types de règles composent ces structures ludiques:

- **Règles spécifiques:** Ces règles définissent chaque jeu et lui confèrent son caractère unique. Elles sont généralement connues de tous, comme les règles du Monopoly, du Scrabble ou du Bingo.
- **Règles du bien jouer:** Ces règles, "plus techniques et non obligatoires", permettent d'optimiser l'expérience de jeu. Elles concernent la gestion du temps, de l'espace et de la motivation des joueurs.
- **Règles stratégiques:** Ces règles correspondent aux différentes approches employées par les joueurs pour s'approprier le jeu. L'enseignant doit les observer et les encourager afin de favoriser l'apprentissage et de créer des conditions de jeu équitables.

- **Règles générales:** Ces règles englobent les principes universels qui régissent tous les jeux, incluant les mécanismes privilégiés dans chaque type de jeu et les valeurs symboliques attribuées à l'activité ludique.

La maîtrise de ces quatre types de règles est essentielle pour une exploitation optimale du matériel ludique et pour en tirer pleinement profit dans un contexte pédagogique.

1.4.1.3 Le contexte ludique

Ce concept englobe l'ensemble des conditions extérieures au jeu qui influencent l'expérience ludique, telles que le contexte socioculturel, l'état affectif des joueurs, y compris leurs interactions avec l'enseignant et les particularités de la situation d'apprentissage.

En orchestrant habilement le contexte ludique, l'enseignant transforme le jeu en un véritable outil pédagogique, capable de motiver les apprenants, de créer un cadre familier et rassurant pour eux, de faciliter leur apprentissage et de les ouvrir à de nouveaux horizons culturels.

1.4.1.4 L'attitude ludique

Cette notion désigne l'état d'esprit que le joueur adopte face aux contraintes spatio-temporelles du jeu. Cette attitude se caractérise par un paradoxe assumé: le joueur s'investit pleinement dans le jeu, en acceptant ses règles et en s'y soumettant, tout en conservant une part de recul et de conscience quant à la nature fictive et arbitraire de ces mêmes règles, ce qui lui permet de se plonger entièrement dans l'activité ludique, tout en relativisant l'importance de l'échec et en persévérant malgré les difficultés.

L'attitude ludique ne relève donc pas du simple divertissement; elle constitue un véritable moteur d'apprentissage, permettant à l'individu de s'approprier des connaissances et des compétences de manière ludique et stimulante. En comprenant et en favorisant cette disposition d'esprit chez les apprenants, les enseignants disposent d'un outil pédagogique précieux pour optimiser l'efficacité de leurs interventions et favoriser l'épanouissement des apprenants.

Donc, un enseignant de langue doit tenir compte de ces quatre facettes du jeu pour en garantir une bonne exploitation pédagogique. En effet, c'est la combinaison de ces éléments qui crée une expérience ludique riche et stimulante pour les apprenants.

1.4.2 Le pouvoir du jeu au service de l'apprentissage

1.4.2.1 Le jeu comme source de motivation: «La motivation par le flow »

Les joueurs de jeux vidéo peuvent parfois se sentir complètement absorbés par leur activité, au point d'oublier leur environnement et de se focaliser uniquement sur l'écran. Cette implication intensive est liée au fait que le joueur choisit librement de participer au jeu parce qu'il y trouve du plaisir et de l'intérêt.

La théorie du "*flow*", développée par Csikszentmihalyi s'intéresse aux facteurs qui maintiennent l'individu impliqué dans une activité. En effet, l'état de flow procure à l'apprenant-joueur un sentiment de contrôle sur l'activité, le poussant à s'y investir pleinement, à persévérer pour accomplir la tâche et à se motiver à apprendre.

Le jeu, par sa capacité intrinsèque à procurer du plaisir possède un pouvoir de focalisation extraordinaire sur l'attention. Cette caractéristique, longtemps exploitée dans le domaine du divertissement, a récemment été saisie par la didactique pour enrichir l'enseignement-apprentissage des langues.

L'approche communicative, en particulier, a fait du jeu un outil pédagogique de premier plan, notamment à travers l'utilisation des jeux de rôle. Selon Lopez, le jeu éducatif en contexte langagier se définit comme « *toute activité didactique caractérisée par deux composantes: l'installation de l'activité dans la sphère de l'illusion et l'utilisation de la parole et du langage comme moyen d'interaction authentique*» (Musset et Thibert, 2009, p.3).

1.4.2.2 Le jeu : Un catalyseur de communication et d'interaction

Les jeux vidéo s'imposent comme des outils pédagogiques précieux pour le développement d'habiletés sociales essentielles, contribuant ainsi au bien-être et à la qualité de vie des individus et favorisant l'ouverture et la communication interpersonnelle. Une analyse approfondie de 55 articles par Sauvé et al. (2007) met en lumière l'impact positif des jeux vidéo sur les compétences de communication. Ces chercheurs suggèrent que le jeu semble renforcer la capacité des individus à négocier, débattre, collaborer, exprimer leurs émotions et développer un esprit d'équipe. Des études complémentaires ont également révélé que les jeux vidéo peuvent avoir des effets bénéfiques sur les personnes âgées en atténuant l'isolement social et le déclin cognitif (   Broin & Palmer, 2013, p.450).

Les jeux vidéo peuvent encourager les individus à s'ouvrir plus facilement à leurs proches et collègues. Et cela s'explique par la nature immersive et interactive des jeux vidéo qui

créent un environnement propice à l'échange. Les joueurs sont amenés à interagir les uns avec les autres, à partager des informations, à négocier des stratégies et à exprimer leurs émotions, ce qui contribue à développer leurs compétences de communication et à renforcer leurs liens sociaux.

1.4.2.3 Le jeu: Une école virtuelle pour la coopération et la collaboration

Dans le monde immersif et interactif des jeux vidéo, la réussite n'est souvent possible qu'à travers la synergie et l'esprit d'équipe. Les jeux vidéo, en particulier les jeux en ligne multi-joueurs, se transforment ainsi en véritables terrains d'entraînement pour développer des compétences de coopération et de collaboration essentielles, qui s'avèrent cruciales non seulement dans le monde virtuel mais également dans la vie réelle.

Au cœur de ces jeux, la collaboration prend des formes multiples et variées. Les joueurs doivent apprendre à coordonner leurs actions, à communiquer efficacement, à partager des ressources et à s'adapter aux stratégies de leurs coéquipiers. La réussite exige de mettre de côté les egos et de privilégier l'objectif commun, favorisant la résolution de conflits et la prise de décision collective, encourageant également la confiance et le respect mutuel entre les joueurs et développant un sentiment d'appartenance à une communauté.

Dans un environnement virtuel où l'échec est sans conséquence réelle, les joueurs osent prendre des risques et apprendre de leurs erreurs. Ils développent ainsi une flexibilité d'esprit et une capacité d'adaptation qui leur seront précieuses dans leur vie personnelle et professionnelle.

1.4.2.4 Le jeu et l'autonomie : Un duo gagnant pour l'apprentissage

Dans l'univers ludique du jeu, les apprenants s'épanouissent en tant qu'acteurs autonomes de leur apprentissage. En prenant des initiatives, en faisant des choix libres et en assumant la responsabilité de leurs actions, ils apprennent à gérer leur temps, à planifier leurs stratégies et à évaluer leurs progrès. Cette prise d'autonomie les responsabilise vis-à-vis de leur parcours d'apprentissage et les motive à s'investir pleinement dans leur réussite.

Le jeu offre un terrain fertile pour l'expérimentation et le développement de stratégies d'apprentissage adaptées à chaque apprenant. En confrontant des défis et en cherchant des solutions originales aux problèmes, ils aiguisent leur capacité à analyser les situations, à penser de manière critique et indépendante et à nourrir leur esprit d'initiative. Cette autorégulation de l'apprentissage devient un atout précieux pour réussir dans un monde en

constante évolution, leur permettent de s'adapter aux changements, d'innover et de relever les défis avec confiance et détermination.

1.4.2.5 La confiance en soi et l'estime de soi au cœur des jeux

L'univers ludique du jeu offre aux apprenants un espace de liberté et d'expérimentation unique, propice au développement de leur confiance en soi et de leur estime de soi. Dans cet environnement bienveillant et libéré de jugement, les apprenants se sentent encouragés à prendre des risques, à oser tenter de nouvelles choses, à sortir de leur zone de confort et à embrasser l'incertitude.

Ce sentiment de sécurité et de liberté d'action favorise l'exploration, la découverte et l'apprentissage par l'erreur. Les apprenants sont libres de faire des erreurs sans craindre les répercussions négatives ou la stigmatisation, ce qui leur permet de développer leur résilience, de persévérer face aux obstacles, d'identifier leurs points forts et leurs axes d'amélioration et de rebondir après les échecs.

En effet, les défis, soigneusement calibrés et adaptés au niveau de chaque apprenant, leur permettent de progresser à leur rythme, de maîtriser des compétences et d'accomplir des objectifs. Cette accumulation de succès, nourrit leur sentiment d'accomplissement, renforce leur confiance en leurs capacités et les motive à poursuivre leur apprentissage avec enthousiasme.

1.4.2.6 L'engagement : Un intérêt principal de la ludification

L'engagement, voire l'immersion totale, d'un individu dans le jeu sont des indicateurs d'un niveau de plaisir élevé. Des études menées par Sauvé et al. (2007, p.97) viennent étayer cette observation en soulignant que le plaisir, la satisfaction et l'excitation éprouvés pendant le jeu ont un impact positif et mesurable sur l'apprentissage. De toute évidence, ces émotions positives, suscitées par l'expérience ludique, jouent un rôle essentiel dans la création d'une atmosphère agréable et stimulante. Ce qui, à son tour, réduit considérablement le stress des apprenants, favorisant ainsi leur participation active et leur concentration sur le long terme. En effet, le stress, lorsqu'il est excessif, peut entraver l'apprentissage en affectant négativement la capacité de concentration, la mémoire et la motivation. (Elliot Boucher, 2021)

Le jeu, loin de se cantonner au simple divertissement, se révèle être un outil pédagogique d'une grande efficacité. En transformant l'expérience d'apprentissage en une activité plaisante et captivante, le jeu permet aux apprenants de se sentir à l'aise, plus motivés et

pleinement engagés dans le processus d'acquisition des connaissances. Cette implication active favorise une meilleure assimilation des concepts, une mémorisation plus durable et un développement accru des compétences transversales, telles que la créativité, la résolution de problèmes et l'entraide.

2. De la gamification à l'éducation gamifiée : Une exploration diachronique et conceptuelle

2.1 L'émergence et l'essor de la gamification

Le concept de gamification a fait son apparition en coïncidence avec l'essor des technologies numériques, notamment le développement de sites web et d'applications mobiles. Cependant, à ses débuts, cette notion n'a pas suscité un intérêt significatif. Comme le soulignent Á. Tóth et S. Tóvölgyi (2017), « *le terme "gamification" a été inventé par le programmeur informatique britannique Nick Pelling en 2002, mais n'a connu une large diffusion qu'à partir de 2010* ».

En effet, la gamification a connu un essor fulgurant au cours de la décennie 2010, portée par l'intersection entre les jeux vidéo et le marketing. Aujourd'hui, ce concept est omniprésent dans divers domaines, s'étendant bien au-delà du monde des jeux vidéo, pour englober des secteurs tels que le travail, la santé et l'éducation. Cette popularité croissante témoigne d'un intérêt accru pour le rôle et la fonction du jeu dans la société contemporaine. Selon S. Haydée: « *Ce néologisme désigne aujourd'hui l'élargissement du paradigme ludique à des domaines dont il est censé être habituellement exclu : travail, santé, éducation... En tant que tel, il ouvre d'intéressantes perspectives de réflexion sur la place et la fonction de la notion de jeu dans la société actuelle* » (2013, p.01).

De nos jours, les entreprises et les formateurs pédagogiques cherchent constamment à se démarquer de la concurrence. Parmi les méthodes innovantes pour y parvenir, la gamification, qui consiste à intégrer des éléments de jeu dans des contextes non ludiques, comme l'explique Elliot Boucher: « *Dans la ludification, les joueurs sont les apprenants, les employés, les clients [...] ils seront valorisés par l'attribution d'un score, d'une gratification ou d'un classement* » (Elliot Boucher, 2021).

2.2 Qu'est-ce que la gamification ?

La gamification, également connue sous le nom de « *ludification* », est une stratégie qui s'impose dans de nombreux domaines. Que ce soit dans l'éducation, les relations

professionnelles ou le monde de l'entreprise, elle offre une approche novatrice pour susciter la motivation des utilisateurs. Son objectif principal est de reproduire chez les individus le même niveau d'engagement et d'enthousiasme que celui ressenti par les joueurs plongés dans leur univers virtuel. Malgré son apparence ludique, la gamification accélère la prise de conscience et facilite le transfert d'informations en enrichissant notre expérience en tant qu'êtres humains en nous invitant à explorer, à nous engager et à apprendre de manière ludique. (Elliot Boucher, 2021).

Comme le soulignent Deterding, Dixon, Khaled et Nacke (2011, p.09), la gamification se définit comme « *l'utilisation d'éléments de conception de jeu en dehors du contexte du jeu* ». Cette approche repose sur l'idée que le concepteur peut puiser dans les principes du jeu pour susciter l'engagement des apprenants dans des situations qui pourraient paraître moins attrayantes ou moins motivantes en soi. C'est un outil de conditionnement visant à transformer des tâches ordinaires en expériences engageantes et stimulantes, à faciliter les changements comportementaux en utilisant des mécaniques de jeux basiques et en reflétant une tendance postmoderne à chercher le plaisir et à valoriser la performance, la productivité et la compétition.

D'ailleurs, les jeux vidéo captivent par leur capacité à immerger le joueur dans un monde virtuel en ligne et à assurer sa fidélisation par une routine mécanique ludique« *Objectif, Challenge, Récompense* » que de nombreux chercheurs qualifieront de behavioristes, tels que Sébastien Genvo(2012). Cette routine mécanique est appelée boucle de gameplay par le gamedirector Marc Albinet dans son ouvrage « Concevoir un jeu vidéo ».Il s'agit d'une architecture mise en place sur trois niveaux du jeu (*macro, moyen, micro*) permettant de maintenir la motivation du joueur et d'assurer que le rythme du jeu ne s'essouffle pas.

2.2.1 La gamification : un phénomène complexe et multidimensionnel

La gamification est un phénomène complexe et multidimensionnel qui soulève des questions éthiques et sociales importantes. Il est crucial d'en comprendre les enjeux et les implications pour l'utiliser de manière responsable. Elle ne se résume pas à un simple transfert de mécaniques de jeu vidéo dans des contextes non-ludiques, mais, elle traduit une fascination contemporaine pour le jeu et le numérique, s'inscrivant dans une "*société du jeu total*" où le ludique imprègne de plus en plus divers aspects de la vie. D'un point de vue anthropologique, le jeu n'est pas antinomique au sérieux et possède une dimension pédagogique. Il peut être instrumentalisé pour diffuser des idéologies, comme l'illustrent le

"socialisme compétitif" ou le "libéralisme". Le jeu offre un espace d'expression du pouvoir et peut être manipulé par les instances dominantes.

Au-delà de la communication et du travail, la gamification devient un moyen d'agir et de transformer la société. Elle permet de "jouer sur" les codes et les représentations sociales, ouvrant la voie à de nouvelles mutations. Par conséquent, son impact dépend de sa conception et de son utilisation.

2.2.2 La scission d'une notion : « game » versus « play »

Les théories du jeu au XXe et XXIe siècles sont influencées par les pensées de Platon et Aristote, qui ont déjà établi un lien entre les deux concepts « l'humain et la technique ». La modernité a redéfini cette relation en plaçant la technique sous l'autorité de la science, la considérant comme un outil au service de la Raison, selon Descartes(1966,p.168).

Deux perspectives principales émergent« *Game* » et « *play* », reflétant finalement la relation entre l'homme et la technique dans le contexte ludique : la première voit le jeu comme un système formel régi par des règles et met l'accent sur le rôle actif du joueur dans le système. Tandis que la seconde, représente une approche plus humaniste, qui considère le jeu comme une expérience personnelle significative valorisant le sens et l'expérience vécue du jeu, reléguant les aspects techniques à un rôle de support.

La théorie du « *Game* » désigne le cadre dans lequel l'activité ludique a lieu, ainsi que les règles du jeu. Elle se concentre sur l'aspect matériel et systémique du jeu et s'intéresse à la dimension objective (ce avec quoi l'on joue). Alors que la théorie du « *play* » désigne l'expérience, l'attitude ou encore le vécu dans le jeu. Elle met l'accent sur l'aspect expérientiel et subjectif du jeu(ce qui est vécu lorsqu'on joue).

2.3 Les mécanismes de la gamification

D'après M. Boufala (2022, p.75), les mécanismes de jeu constituent des éléments clés de la gamification et s'inspirent directement de la conception de jeux vidéo. Ces mécanismes décrivent les règles, les objectifs, les paramètres, les récompenses et les interactions qui guident l'utilisateur tout au long d'un parcours défini. Définis par le concepteur, ils permettent à l'utilisateur de suivre son cheminement de manière claire et intuitive. L'objectif principal des mécanismes de jeu est d'accroître la motivation des utilisateurs et de rendre l'expérience divertissante et encourageante. Parmi les éléments clés contribuant au succès d'un système gamifié, on retrouve les points, les niveaux, les missions, les notifications, les défis, les trophées, les badges et les médailles.

Pour atteindre des objectifs et valoriser les participants, la gamification offre une approche différente, tels que :

- **Le Système de points** : Dans les systèmes gamifiés, les points représentent une récompense simple et efficace attribuée aux utilisateurs pour avoir accompli des actions spécifiques ou franchi des étapes prédéfinies. Ils fonctionnent comme un indicateur de performance, permettant aux utilisateurs de suivre leur progression et de mesurer leur succès.
- **Les Niveaux** : les niveaux représentent des étapes progressives que les utilisateurs franchissent au fur et à mesure de leur avancement. Ils servent de repères clairs sur le parcours d'apprentissage ou de jeu, permettant aux utilisateurs de mesurer leur progression et de visualiser leurs réalisations.
- **Les Récompenses** : Les points accumulés et les incitations offertes aux utilisateurs en reconnaissance de leurs réalisations et de leurs efforts. Elles jouent un rôle crucial dans la motivation et la progression des utilisateurs tout au long de l'expérience en permettant d'obtenir des badges, des trophées ou d'autres avantages.
- **Les Badges** : représentent des récompenses visuelles qui reconnaissent les réalisations spécifiques des utilisateurs. Ils servent de symboles tangibles des efforts déployés et des objectifs atteints, renforçant la motivation et le sentiment d'accomplissement.
- **Les Classements** : les tableaux de classement permettent aux utilisateurs de comparer leurs performances entre eux, stimulant ainsi la compétition amicale et la motivation.
- **Les Objectifs à atteindre** : Les objectifs représentent des cibles clairement définies que les utilisateurs doivent atteindre pour progresser et débloquer des récompenses. Ils constituent des éléments clés de la motivation, incitant les utilisateurs à se surpasser et à rester intéressés par le jeu.

2.4 Les champs d'application de la gamification

De l'éducation au monde professionnel, en passant par les relations interpersonnelles, la gamification fait désormais partie des nouveaux outils incontournables à utiliser dans tous les domaines. Son adoption croissante dans divers secteurs confirme son potentiel et son impact positif sur l'engagement et la performance. C'est une approche créative qui incite les utilisateurs à participer activement et qui transforme des tâches ordinaires en expériences plus captivantes et gratifiantes.

2.4.1 Au sein de l'entreprise

La gamification introduit l'idée d'innovation au sein d'une entreprise, qu'il s'agisse de communication, de formation, de vente ou d'autres domaines. Elle permet de développer des compétences et d'encourager des actions spécifiques de manière ludique et engageante.

Par exemple, dans le marketing digital, la gamification est largement utilisée dans les messages promotionnels, notamment sur les réseaux sociaux. Les entreprises profitent du temps que les clients passent sur ces plateformes pour appliquer ce principe, sans être trop envahissantes. Comme l'indique Boucher dans son article « La gamification : comprendre le principe et l'appliquer » : *« Sur le long terme, la gamification servira à augmenter la fidélisation des clients qui s'intéressent à la marque. Elle transforme totalement l'expérience client et crée une relation personnalisée avec ».*(Elliot Boucher, 2021)

2.4.2 Au sein d'une formation éducative

Prenons l'exemple de la gamification pédagogique pour illustrer concrètement le concept de "seriousgame". L'objectif premier est de captiver l'attention des apprenants et de les inciter à se dépasser en les immergeant dans des situations ludiques décalées. Dans le contexte de la gamification pédagogique, les participants sont encouragés à partager leurs opinions, à discuter, à travailler sur des situations réelles, à s'entraîner sur des situations pratiques, etc. L'enjeu est d'améliorer et optimiser l'expérience d'apprentissage afin de maximiser la rétention des connaissances et de mieux mémoriser les concepts appris.

2.4.3 Au niveau de la vie quotidienne

Plongeons-nous dans un univers où l'accomplissement des tâches ménagères se transforme en une aventure captivante grâce à la gamification. Imaginons un "joueur" qui s'attaque à chaque corvée avec l'enthousiasme d'un chevalier prêt à relever un défi exaltant. À chaque étape accomplie, une récompense gratifiante l'attend, transformant le ménage en une expérience plaisante et motivante. Par conséquent, il ne sera plus perçu comme un contraindre. Voilà la magie de la gamification, en liant des récompenses à l'achèvement de chaque tâche, les corvées ménagères deviennent tout à coup plus séduisantes et moins fastidieuses.

2.5 L'intérêt de la gamification

Derrière son apparence enfantine, la gamification cache un réel pouvoir, elle permet d'accélérer la prise de conscience et le transfert le plus dynamique et engageant des connaissances. En effet, le jeu stimule la motivation et l'implication des participants,

favorisant ainsi une meilleure assimilation des informations. Loin d'être un simple objet amusant, la gamification s'impose comme une solution innovante et prometteuse pour améliorer l'apprentissage et s'avère être un outil pédagogique et managérial puissant. En encourageant la participation active, en créant un environnement motivant et en stimulant la collaboration, elle permet d'atteindre des objectifs de manière plus efficace et ludique.

La gamification se présente comme un outil pédagogique puissant capable d'offrir une expérience plus interactive aux « joueurs » en transformant l'apprentissage en une expérience enrichissante, maximisant ainsi l'engagement, la motivation et la rétention des connaissances. Sa polyvalence s'étend au-delà de la salle de classe, offrant des avantages considérables dans divers contextes, notamment la formation des employés, l'engagement des clients et le développement personnel. À mesure que la technologie continue d'évoluer, la gamification est appelée à jouer un rôle de plus en plus important dans l'avenir de l'apprentissage, façonnant ainsi l'acquisition des connaissances et le développement des compétences dans une société évolutive.

Cette approche pédagogique innovante présente une multitude d'avantages indéniables, dont les suivants :

- **Développement accru des compétences et rétention optimisée des connaissances:** Les environnements d'apprentissage gamifiés favorisent une participation active des apprenants, conduisant à une meilleure acquisition de compétences et à une rétention optimisée des connaissances. En effet, la présentation des informations sous une forme ludique et interactive renforce l'absorption et la mémorisation des concepts clés.
- **Motivation et engagement stimulés:** L'envie inhérente aux jeux rend l'apprentissage gamifié plus engageant et stimulant. Les apprenants sont attirés par les défis, les récompenses et le sentiment d'accomplissement intrinsèque à la gamification, favorisant ainsi une attitude positive envers l'apprentissage.
- **Apprentissage personnalisé et adaptatif:** La gamification permet de créer des expériences d'apprentissage personnalisées, en adaptant le contenu et les défis aux besoins et aux préférences individuels des apprenants. Cette approche adaptative garantit que chaque apprenant est stimulé et engagé de manière optimale, maximisant ainsi son potentiel d'apprentissage.
- **Confiance et auto-efficacité renforcées:** Au fur et à mesure que les apprenants progressent dans les défis gamifiés, ils gagnent en sentiment d'accomplissement et en

confiance en leurs capacités. Ce renforcement positif stimule l'auto-efficacité, les encourageant à persévérer et à atteindre leurs objectifs d'apprentissage.

- **Collaboration et travail d'équipe favorisés:** La gamification peut intégrer des éléments collaboratifs, favorisant ainsi le développement des compétences de travail d'équipe et de communication entre les apprenants. En travaillant ensemble vers des objectifs communs, les apprenants renforcent leurs liens sociaux et améliorent leurs capacités de résolution de problèmes.
- **Application et mise en pratique dans le monde réel:** La gamification intègre souvent des scénarios et des applications du monde réel, permettant aux apprenants d'appliquer leurs connaissances et leurs compétences dans des contextes concrets. Cette approche pratique comble le fossé entre les concepts théoriques et les applications pratiques, favorisant une meilleure compréhension et une meilleure rétention des apprentissages.
- **Feedback immédiat et suivi des performances optimisé:** L'apprentissage gamifié fournit un feedback en temps réel, permettant aux apprenants de suivre leurs progrès et d'identifier les domaines à améliorer. Cette boucle de feedback continue renforce le processus d'apprentissage et favorise l'apprentissage autonome.

2.6 Principes d'apprentissage intrinsèques au jeu

Les jeux numériques, bien que non conçus spécifiquement pour l'éducation, intègrent des principes d'apprentissage fondamentaux qui ont été mis en évidence par de nombreuses études aux États-Unis. Gee (2003) a identifié 36 principes d'apprentissage intrinsèques aux jeux numériques, lesquels sont soutenus par des recherches approfondies en sciences cognitives. Ces principes peuvent être avantageusement transposés dans d'autres domaines, notamment dans l'enseignement scolaire, où ils peuvent enrichir et diversifier les méthodes pédagogiques.

2.6.1 Comprendre les règles du jeu

L'apprentissage des règles constitue la première étape fondamentale dans l'univers du jeu. Effectivement, maîtriser les règles est l'objectif ultime de tout joueur, qu'il s'agisse d'un simple divertissement ou d'une activité éducative. Pour y parvenir, le joueur doit se familiariser avec les différents éléments qui composent le jeu: son univers, ses règles, ses contraintes, son système de récompenses et de pénalités.

James Paul Gee (2003) identifie cette phase d'apprentissage des règles comme un premier principe d'apprentissage intrinsèque inhérent au jeu. Il souligne que contrairement à l'école

traditionnelle, qui vise souvent à transmettre des "faits" que l'apprenant doit simplement répéter, le jeu favorise une acquisition active des connaissances, où le joueur est amené à découvrir et à appliquer les règles par lui-même, en les mettant en pratique pour résoudre des problèmes et progresser dans le jeu.

Cette approche par la découverte et l'expérimentation est également soulignée par Pierre Brougère (2005), qui affirme que « *c'est dans le jeu que l'enfant apprend et apprend à apprendre* ». Selon lui, le jeu offre un espace de liberté et d'exploration où l'enfant peut « *essayer et explorer sans craindre l'erreur* ». En jouant, il apprend avant tout à maîtriser les règles du jeu, ce qui lui permet ensuite de développer des stratégies et de mettre en œuvre ses connaissances pour remporter la victoire.

2.6.2 Recueillir et structurer des informations

Un autre principe d'apprentissage intrinsèque réside dans la collecte et la structuration d'informations. En effet, pour progresser et relever les défis inhérents à ces jeux, le joueur doit réunir des informations sur l'univers du jeu, ses règles, ses personnages et ses objectifs.

Ce processus de collecte d'informations n'est jamais facile car il est intrinsèquement lié au défi qui constitue l'essence même du jeu vidéo. Certains éléments essentiels à l'activité de jeu sont directement perceptibles sur l'interface. En revanche, d'autres éléments, cruciaux pour la réussite du joueur, sont intentionnellement cachés pour qu'il puisse faire preuve d'intelligence, d'observation et de réflexion stratégique, ainsi, mettre à profit sa logique et sa capacité à analyser les situations.

Des études ont démontré que ce processus actif de collecte et de structuration d'informations dans les jeux vidéo a un impact positif sur la manière dont les joueurs construisent le savoir. Les informations recueillies dans l'environnement ludique sont structurées en schémas mentaux (Sauvé et al, 2007, p.98), ce qui facilite la résolution de problèmes et l'établissement de liens entre les nouvelles connaissances acquises et les informations préexistantes.

2.6.3 Prendre des décisions

Contrairement aux situations de la vie réelle où l'information est parfois complète et fiable, les jeux vidéo plongent le joueur dans un univers d'incertitude où il se retrouve face à un défi crucial. La plupart des décisions ne peuvent être prises avec une certitude absolue quant à leurs conséquences. Le joueur doit donc évaluer les risques et les opportunités

associés à chaque choix, en se basant sur sa perception de la situation et sur sa compréhension des règles du jeu. Tout cela, implique une gestion habile des ressources mises à disposition, chaque action consomme ces ressources et peut avoir des conséquences inattendues. Le joueur doit donc anticiper les effets de ses choix et optimiser l'utilisation de ses ressources pour maximiser ses chances de réussite.

L'environnement virtuel du jeu devient ainsi un terrain d'entraînement idéal pour l'esprit d'initiative et l'évaluation des risques. Le joueur apprend à prendre des décisions rapides et éclairées sous pression, à assumer les responsabilités de ses choix et à adapter sa stratégie en fonction des événements imprévus.

2.6.4 Réviser et ajuster des décisions

Face aux épreuves et obstacles qui dispersent l'univers des jeux vidéo, les joueurs adoptent naturellement une démarche heuristique et exploratoire, basée sur une série d'essais et d'erreurs. Cette approche, selon Inkpen (cité dans Saint-Pierre, 2010, p.07), favorise le développement de la pensée logique et de la capacité à résoudre des problèmes.

Tout au long de son exploration, le joueur reçoit des rétroactions précieuses de l'interface du jeu. Ces informations, qui évaluent l'adéquation de ses actions, lui permettent d'affiner ses stratégies et de progresser vers ses objectifs. Fabricatore (2000) souligne que cette phase de rétroaction constitue un élément crucial du processus d'essais-erreurs, en poussant le joueur à ajuster ses décisions et à améliorer continuellement ses compétences.

James Paul Gee (2008) va encore plus loin en affirmant que le joueur, par ses choix et ses actions, contribue activement à la conception du jeu. En effet, les développeurs de jeux vidéo s'appuient sur les données de gameplay pour comprendre les comportements des joueurs et optimiser l'expérience de jeu.

2.6.5 Coopérer, communiquer et interagir

Au-delà du simple divertissement, les jeux vidéo recèlent un potentiel crucial pour le développement d'habiletés sociales essentielles telles que la coopération, la communication et l'établissement de relations humaines. Des études dans le domaine de la santé ont mis en lumière l'impact positif des jeux vidéo sur la capacité des individus à s'ouvrir aux autres et à tisser des liens. Des participants souffrant de problèmes de santé ont montré une plus grande facilité à communiquer avec leurs proches et collègues après une expérience de jeu (Sauvé et al, 2007, p.96).

Sauvé et al. (2007), dans une revue de 55 articles, ont affirmé que les jeux favorisent la capacité des individus à négocier, débattre, collaborer, exprimer des émotions et développer un esprit d'équipe. Cette dimension sociale des jeux vidéo s'étend également aux personnes âgées, souvent confrontées à l'isolement social et au déclin cognitif. Des études comme celle d'Ó Broin et Palmer (2013, p.450) démontrent l'impact positif des jeux numériques sur leur bien-être, en favorisant la communication, la stimulation intellectuelle et la lutte contre l'isolement.

Chapitre 02 : L'interaction verbale en classe d'une langue étrangère

L'existence d'une situation d'enseignement apprentissage exige forcément une interaction entre l'enseignant et les apprenants, entre les apprenants eux-mêmes ou bien entre les apprenants et le savoir. Dans ce chapitre, nous mettons l'accent sur les échanges oraux qui peuvent se dérouler dans une classe de langue étrangère.

A fin d'explorer la notion de l'interaction verbale et mettre point sur le rôle qu'elle joue dans l'apprentissage de LE, le présent chapitre se divise en trois sections. En ce qui a trait à la première section, elle sera consacrée au concept de communication qui représente le fondement de l'interaction verbale. Pour la deuxième section, nous y présenterons une mise au point terminologique de la notion de l'interaction verbale. Quant à la troisième section, nous y aborderons les interactions en classe de LE et les pratiques qui en favorisent.

Notre recherche porte davantage sur l'interaction verbale, mais nous ne pouvons en parler sans passer par la communication.

1. La communication et la compétence communicative

1.1 Définition de la communication

Selon le dictionnaire *Larousse en ligne*, le concept communication est défini comme : *l'«Action de communiquer avec quelqu'un, d'être en rapport avec autrui, en général par le langage ; échange verbal entre un locuteur et un interlocuteur dont il sollicite une réponse»* (Larousse, s. d)

Aberrahmane Toumi dans son livre *Essentiel en didactique du français langue étrangère* indique que : *«La communication est la verbalisation de faits, d'idées ou de sentiments dans une optique d'échange dans le cadre d'une situation donnée»*. (Toumi, 2016, p.188). Le même auteur la considère ainsi comme un processus de partage de sens par l'interprétation de mots de signes et de gestes.

Donc, il ne s'agit pas seulement d'un processus d'échange mais plutôt de compréhension mutuelle. Cette idée est confirmée par Falhanlt (1978, p.7, cité par Kerbat Orrecchioni, 1997, p.25) : *«parler, c'est anticiper le calcul interprétatif de l'interlocuteur »*.

Nous pouvons alors dire que la communication implique l'établissement d'une relation avec autrui à travers un échange verbal, gestuel ou écrit. Elle englobe la verbalisation de faits, d'idées ou de sentiments dans le cadre d'une situation donnée, et constitue un processus de

partage de sens par l'interprétation des mots, des signes et des gestes. Par conséquent, la communication ne se réduit pas à un simple échange, mais vise plutôt une compréhension mutuelle.

1.2 La compétence communicative

Étant donné que la communication représente le but crucial d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, nous mettons l'accent sur la compétence de communication qui comprend le savoir et le savoir-faire. Dans son *dictionnaire pratique de didactique*, Jean-Pierre Robert voit que le concept de compétence : « *se réfère à une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier* » (Jean -Pierre Robert, 2008, p.38)

Les auteurs de Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001, p.15) définissent également les compétences comme l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.

Concernant le concept de la compétence de communication, elle désigne : « *un échange interactionnel entre des individus qui se réalise à travers l'usage des signes verbaux et non-verbaux.* » (Sophie Moirand, 1982, pp.9-10).

A cet égard, Catherine Kerbat-Orecchioni définit la notion de compétence dans un contexte de communication comme :

[...] l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans de situations culturellement spécifiques. C'est en tant qu'il possède une compétence communicative, et pas seulement une compétence linguistique, que l'individu peut survivre en société (1997, p. 29).

À cet égard, nous en déduisons que la compétence de communication indique la capacité de mobiliser ses ressources langagières dans le but d'échanger des idées, des informations et des sentiments dans une situation donnée. Mais cette habilité ne peut être développée qu'à travers l'interaction.

2. La notion de l'interaction verbale

2.1 Définition de l'interaction verbale

L'acte de communication ne se focalise pas seulement sur la transmission de message dans une situation donnée, mais il requiert obligatoirement une interaction entre des locuteurs. À ce propos, Nguyen dans sa thèse déclare :

Échanger des paroles dans une situation donnée n'est pas une simple transmission d'un message de la part de l'émetteur vers le récepteur mais c'est un processus qui

comprend une succession dynamique, à la fois soumise à des contraintes situationnelles et conditionnant la situation. Autrement dit, ce processus doit être appréhendé comme «interaction», c'est-à-dire à la fois enchaînement d'influences mutuelles entre les sujets parlants et enchaînement de relations constructives entre l'énonciation et la situation. (Thang Canh Nguyen, 2014, p.117)

Nous pouvons constater que l'échange verbal dépasse la simple transmission d'un message d'un émetteur à un récepteur, mais plutôt il constitue dans une situation donnée un processus dynamique, soumis à des contraintes situationnelles tout en contribuant à façonner la situation elle-même. Ce processus doit être appréhendé comme une "interaction", c'est-à-dire un enchaînement d'influences mutuelles entre les sujets parlants. Nous pouvons considérer l'échange verbal non pas comme une action linéaire, mais comme une co-construction où les participants sont activement engagés. L'interaction donc a un caractère complexe et réciproque. Elle s'éloigne d'une conception simpliste de la communication pour mettre en avant la manière dont les éléments du contexte influencent et sont influencés par les échanges.

D'autre part, en linguistique le terme « interaction » désigne: « *un échange interhumain où deux ou plusieurs intervenants s'influencent mutuellement, par leur rapport au groupe, par le dialogue, par l'approbation ou la contradiction, etc.* » (Dictionnaire actuel de l'Éducation, cité par Jean-Pierre Robert, 2008, p.106)

Quant à Goffman, le fondateur de l'interactionnisme, l'interaction fait référence à « *un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face à face* ». (cité par Jean-Pierre Cuq Dictionnaire de didactique, 2003, p.134)

Ces influences dites interactions sont classées selon Catrine Kerbat Orrecchioni (1997, p.150) en deux catégories : non verbales autrement dit, sans mots (gestes, mimiques, regards, expressions faciales...) et verbales (échange de parole). Elle souligne que les interactions verbales et non verbales peuvent être utilisées de manière synergique pour une communication efficace. Combiner les mots avec des gestes, des expressions faciales et des postures renforce la compréhension et améliore aussi la qualité des échanges. Cette combinaison du verbal et para-verbal permet à l'enseignant d'optimiser l'enseignement-apprentissage d'une LE. Par conséquent, l'interaction verbale nous intéresse plus, étant donné qu'elle constitue un appui sur lequel se fonde l'acquisition des compétences langagières et communicatives.

Dans le même sillage, Franck Neveu dans *le dictionnaire des Sciences du langage* (2011, p.201) affirme que

La notion d'interaction verbale désigne en analyse du discours la relation qui s'établit entre les participants à un échange de type interlocutif. Il y a interaction dans la mesure où les participants sont effectivement des « interactants », c'est-à-dire qu'ils exercent les uns sur les autres des influences mutuelles qui déterminent leur comportement au cours de l'échange.

Comme la définissent John Gazari et Kwame Daniel Ayi-Adzimah (2022) : « *L'interaction verbale englobe tous les échanges oraux entre deux ou plusieurs personnes dans lesquels les interlocuteurs s'influencent les uns les autres.* »

Ainsi, après avoir abordé la définition de l'interaction verbale selon des différentes sources, nous pouvons, donc constater qu'elle englobe, dans l'acte de communication, un échange interhumain dynamique au cours duquel les participants s'influencent mutuellement de diverses manières. Nous allons par la suite explorer ses fonctions.

2.2 Les fonctions de l'interaction verbale

L'interaction verbale, un processus quotidien incontournable, exerce une influence considérable sur la vie des individus. Elle comporte plusieurs fonctions intégrées dans divers contextes sociaux. Selon Robert Vion (1992, pp.93-96), on en distingue quatre : la construction du sens, la construction de la relation sociale, la construction de l'image identitaire et la gestion des formes discursives.

2.2.1 La construction du sens

La première fonction concerne la production du sens à travers les éléments signifiés et le contenu thématique de l'interaction qui permettent aux interlocuteurs de se comprendre en produisant un discours cohérent. Selon le même auteur, produire du sens exige un travail interactif constant avec les processus de coadaptation, de reformulation, de sollicitation et aussi d'explication. Cette production relève de l'ordre des valeurs culturelles. C'est également s'entendre sur les situations et la façon de les gérer en s'appuyant de manière plus ou moins explicite sur les présupposés culturels. En bref, les partenaires en interaction à travers leurs discours participent à la production d'un discours cohérent et significatif qui leur permet de se comprendre.

2.2.2 La construction de la relation sociale

La deuxième fonction, selon la même source, se focalise sur l'établissement des relations sociales entre les partenaires, en tenant compte des positions sociales et des rôles de chacun. En classe, la construction de relation sociale est remarquée par le déroulement de l'interaction enseignant/apprenant, entre apprenants et par le rôle de chacun. Ce point sera détaillé dans ce même chapitre lorsque nous aborderons l'interaction en classe du FLE.

Pour construire mieux la relation sociale, Mohammed Lamine Ghouli (2021, p.110) dans sa thèse mentionne qu'il est nécessaire d'intégrer quelques styles indirects pour créer un climat de fraternité, et aussi une bonne relation entre les participants de la conversation dans l'interaction verbale.

2.2.3 La construction de l'image identitaire

L'identité est une construction dynamique et relationnelle, en constante évolution, se réalisant à travers l'interaction sociale et le discours où les individus se négocient. En effet, le savoir culturel se transmet par l'interaction verbale, favorisant l'intégration sociale grâce à une communication coopérative et engageante. L'identité sociale de chaque sujet lui permet effectivement de se positionner vis-à-vis de ses partenaires.

En classe, les apprenants se construisent une image d'eux-mêmes et des autres à travers les différentes façons d'interactions : exclamation, les choix lexicaux, l'intonation, la gestuelle, les silences... etc. Tous ces éléments participent à la construction du "soi" et à la perception que les apprenants ont d'eux-mêmes et des autres. Joseph Avodo Avodo (2021) confirme dans son article que : « *cette mise en scène de soi vise à influencer les partenaires et à faire une bonne figure* ».

2.2.4 La gestion des formes discursives

La quatrième fonction concerne la gestion des formes discursives, soulignant le rôle du langage verbal dans la communication sociale, en particulier dans les interactions entre les apprenants de LE et leur enseignant. Cette fonction implique la construction conjointe des formes discursives par les participants en situation d'interaction. Pour garantir leur pertinence, les participants doivent veiller à ce qu'elles soient significatives. Notre travail vise à étudier comment les apprenants construisent conjointement des formes discursives avec leur enseignant lors des interactions verbales, ainsi que les stratégies utilisées pour réussir ces échanges. Pour une analyse approfondie des interactions verbales en LE, nous allons par la suite explorer en détail les composantes de ces interactions.

2.3 Les composants de l'interaction verbale

2.3.1 Contexte ou situation de communication

Dans le domaine de l'interaction verbale, la distinction entre les termes "contexte" et "situation" reste sujette à confusion malgré les efforts des chercheurs pour les définir. Selon Picard et Marc (cité par, Boucheriba Nadjat, 2008, p.29) trois composantes clés définissent la notion de contexte : le *cadre*, qui englobe les éléments physiques et

temporels servant de décor à l'interaction ; la *situation*, qui organise l'interaction (par exemple, une réunion de travail) ; et l'*institution*, où le cadre de l'interaction est inscrit et où les relations interpersonnelles se développent (comme dans une institution scolaire ou une entreprise).

Kerbrat-Orecchioni (1997, pp-76-79), quant à elle, associe la notion de contexte à celle de "situation de communication" en identifiant trois éléments essentiels : le site (ou "setting"), qui englobe l'aspect spatial, social, et temporel de l'interaction ; le but de l'interaction, situé entre le site et les participants ; et enfin, les participants, qui sont les acteurs de l'interaction, chacun avec ses caractéristiques sociales propres. Dans notre recherche, l'approche du cadre se fait sous trois angles : l'environnement physique où se déroule l'interaction, les participants qui interagissent et possèdent des caractéristiques sociales distinctes, et le dispositif qui influence le déroulement de l'interaction, incluant la situation expérimentale et les moyens matériels utilisés pour recueillir les données.

2.3.2 Rapport de place (Statuts et rôle des interactants)

La place est la position de chacun des partenaires en interaction. Chacun selon sa position essaye d'influencer son partenaire. A ce sujet, Marc et Picard constatent que :

Le rapport de places peut être, en effet, déterminé de l'extérieur par les statuts et les rôles des interactants (fournisseur/ client, médecin/malade, maître/élève...) ou par leur identité sociale (parent/enfant, homme/femme); mais il l'est aussi de l'intérieur même à la relation, par la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre (dominant/dominé, demandeur/conseiller, séducteur/séduit...). Ces deux modes de mise en place du rapport peuvent d'ailleurs jouer concurremment (Robert Vion 1992, p.107)

En d'autres termes, ce rapport de places est façonné à la fois par des facteurs externes prédéfinis et par la dynamique interne de l'interaction, où les participants attribuent des rôles et des positions subjectives en fonction de leur perception mutuelle de leurs interactions selon le cadre interactif.

2.3.3 Cadre interactif

Vion définit le cadre interactif comme « *La nature du rapport social établit d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction. S'il advenait que ce cadre se modifie en cours de route, nous serions amenés à parler d'interactions successives.* » (Robert Vion 1992, p.110)

Afin de comprendre le cadre interactif, il est important de comprendre les concepts de complémentarité/symétrie et de les représenter en fonction des rapports de places

inégalitaires/égalitaires, institutionnalisés/occasionnels. Ce cadre interactif ne reflète pas l'ensemble des paramètres situationnels ni même la notion de setting, qui est restreinte au cadre physique de l'interaction, mais plutôt le rapport de places dominant.

2.4 Types d'interaction verbale

Pour comprendre les dynamiques relationnelles et communicationnelles qui se déploient dans divers contextes, il est important d'aborder les types d'interactions. Selon Vion (1992, p.124), il y a deux types généraux d'interaction verbale qui se distinguent par la nature des relations entre les participants :

2.4.1 Interaction symétrique

Dans ce type d'interaction, les participants sont sur un même pied d'égalité, sans qu'aucun ne détienne un pouvoir ou une position dominante sur l'autre. Cette symétrie d'interaction favorise une communication plus horizontale et équilibrée. C'est le cas par exemple lors d'une conversation entre amis, où l'échange est informel et l'alternance des tours de parole est fluide. De même, dans une discussion de groupe ou entre collègues, les interlocuteurs ont des droits et des obligations similaires pour prendre la parole et exprimer leurs points de vue. Le dialogue qui n'est qu'un moyen d'échange des idées entre des interlocuteurs pour s'informer et construire des savoirs.

2.4.2 Interaction asymétrique ou complémentaire

À l'inverse, une interaction asymétrique implique une différence de pouvoir, de statut ou de compétence entre les participants, créant une dynamique où l'un des interlocuteurs exerce une influence plus marquée sur l'autre. Cette dynamique se manifeste lors d'un entretien d'embauche, où le recruteur détient une position dominante et dirige l'interaction en posant des questions, tandis que le candidat y répond. On la retrouve également dans une consultation médicale, où le médecin, en tant qu'expert, occupe une position supérieure à celle du patient qui se trouve en situation de demande et de dépendance. Enfin, dans un cours magistral, l'enseignant, détenteur du savoir, guide l'interaction en dispensant son cours, les étudiants étant dans une position d'écoute et de réception.

3. L'interaction verbale : un levier propice d'acquisition des langues étrangères

3.1 L'interaction en classe

La classe ne se limite pas à un espace d'acquisition de connaissance mais aussi de construction de savoir langagier et un environnement propice pour l'interaction. Dans cette perspective, Circuel cité par Georges-Daniel Veronique (2017) dans son article souligne que :

la classe reste un lieu où l'on parle de la langue et où l'on parle la langue pour l'apprendre. Les participants sont là pour comprendre, faire comprendre, se comprendre, ce qui est toujours générateur d'opérations paraphrastiques, définitoires, de sollicitations, d'évaluations et de remaniements à partir de productions langagières. » (Cicurel 1985, p.119)

Par conséquent, traiter les dynamiques interactionnelles qui se jouent dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage permet de mieux comprendre les processus d'enseignement-apprentissage et d'améliorer les pratiques pédagogiques. Raison pour laquelle, le concept d'interaction didactique se révèle être central pour étudier les processus de transmission et d'appropriation des savoirs en classe. Au-delà des interactions verbales "ordinaires", les échanges en contexte éducatif présentent des types spécifiques.

3.2 Typologie des interactions en classe

Nous avons déjà cité les différents types de l'interaction verbale de façon générale. À travers cette section, nous allons traiter seulement les interactions qui dominent la classe des langues. Gschwind-Holtzer (1993, cité par Azzeddiene Mahieddine, 2009, p.27) affirme l'existence de deux types d'interaction : interaction didactique et interaction autonome.

3.2.1 Interactions didactiques

Les interactions didactiques désignent tous les échanges communicatifs entre l'enseignant et ses apprenants lors des cours. Dans une classe des langues, elles visent l'étude des différents éléments linguistiques (grammaire, lexique, etc.). Ces interactions sont alors centrées sur les exercices de conceptualisation, les explications des connaissances transmises et les réponses questions posées par les apprenants.

3.2.2 Interactions autonomes

La conception des multiples activités d'interaction ayant pour objectif d'entraîner les apprenants et de les préparer à la communication quotidienne. Selon Gisèle Gschwind-Holtzer (1993, p.56, cité par Azzeddiene Mahieddine, 2009, p.27), ces interactions sont à classer sous trois catégories :

- 1- La communication-reproduction qui consiste à mémoriser et à réciter des textes et des dialogues afin de les dramatiser en classe. Cette catégorie ne fait pas partie de l'interaction proprement dite mais elle vise l'implication de l'apprenant dans les activités d'interaction.
- 2- La communication semi-dirigée qui se focalise sur différents exercices de reformulation et des jeux de rôle. Ce type de communication stimule l'initiative par rapport à la communication-reproduction, des apprenants sans pour autant leur accorder la liberté totale en matière d'expression.
- 3- La communication autonome qui représente les différents débats organisés en classe. Elle stimule la créativité de l'apprenant grâce à la liberté dont il dispose.

Par conséquent, après avoir explicité les types d'interactions en classe des langues nous devons traiter les rôles des interactants en classe.

3.3 Les rôles des interactants en classe des langues

Merazga Ghazala (2009), dans son article mentionne que le rôle de l'enseignant va au-delà de la simple transmission de connaissances, incluant la gestion des relations interpersonnelles avec les apprenants. L'enseignant devrait être attentif aux événements imprévus pendant l'interaction en classe et d'adapter ses méthodes en conséquence. Les enseignants utilisent diverses activités et stratégies, telles que le guidage, les instructions, les corrections et les explications, pour orienter les apprenants. De leur côté, les apprenants emploient des stratégies comme les hésitations, les reprises et les reformulations pour se faire comprendre. Dans la même perspective, apprendre efficacement une langue incite l'apprenant à s'engager activement dans l'interaction avec son enseignant et ses homologues ; non seulement en participant aux activités proposées avec une attitude coopérative, mais également en prenant la parole et en acceptant le risque d'être corrigé par ses camarades, tout en prenant l'initiative de corriger les autres. De plus, respecter les règles de prise de parole pendant l'interaction est essentiel, tout comme respecter les autres participants, en ajustant ses interventions aux formulations de l'enseignant et en restant

focalisé sur le sujet de l'interaction. En effet, l'interaction en classe doit être conçue de manière à permettre aux apprenants de développer leurs compétences sociales et leur autonomie, les préparant ainsi à devenir des acteurs sociaux efficaces et indépendants.

3.4 Les caractéristiques de l'interaction en classe

D'après Gazari et Ayi-Adzimah (2022), il s'avère que les interactions didactiques englobent l'ensemble des échanges communicatifs qui se produisent entre un enseignant et ses apprenants en contexte d'apprentissage. Ils soulignent que ces interactions en classe de langue obéissent à des règles spécifiques et peuvent différer des conversations ordinaires.

Virgini Fausel Lauson (2014, pp.15-17) confirme que les interactions en classe, comme toute interaction institutionnelle, ont leurs propres caractéristiques, parmi lesquelles nous citons :

- délimitées sur le plan temporel ;
- orientées vers l'apprentissage, autrement dit l'acquisition de connaissances et le développement de compétences par les apprenants ;
- structurées de manière à répondre à des objectifs d'apprentissage ;
- nombre de participants élevé : les interactions en classe peuvent rassembler plus de vingt participants autour d'une activité, d'un thème ou d'un objet d'apprentissage commun ;
- asymétrie entre les participants : l'enseignant occupe une position dominante par rapport aux apprenants, étant donné qu'il est organisateur de l'interaction ;
- initiation de l'enseignant, la réaction de l'apprenant et l'évaluation de l'enseignant (le feedback) ;
- utilisation des méthodes et des pratiques spécifiques par l'enseignant: les modalités de prise parole, gestion de tours, la forme et le contenu des tours de parole, l'organisation des séquences *etc.*

3.5 L'apport de l'interaction pour l'acquisition d'une langue étrangère

Différents chercheurs en sociolinguistique et en didactique ont accordé une grande importance à l'interaction ainsi qu'à son rôle dans la classe.

D'après Jean-Pierre Robert (2008, p.106) « *l'interaction est, dans l'apprentissage d'une langue, à la fois un but (savoir interagir, c'est savoir communiquer) et un moyen (pour apprendre à communiquer, à interagir).* »

Dans le même sillage, Virgini Fausel Lausel (2014, p.23) avance que

les programmes d'enseignement de L2 tendent à accorder de plus en plus de place à l'oral, des plages d'enseignement étant spécialement aménagées pour sa pratique à travers des activités de communication (discussions, débats, jeux de rôles, etc.). Le but déclaré des activités de communication est de 'faire parler' les élèves, dans l'idée que la pratique de l'oral permet son apprentissage, autrement dit qu'on 'apprend à communiquer en communiquant.

Dans la même optique, les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001, p.18) confirment le rôle que l'interaction joue dans l'apprentissage et dans la communication :

Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication.

John Gazari et Kwame Daniel Ayi-Adzimah (2022), quant à eux, voient également que l'encouragement de l'apprenant à prendre part dans les échanges oraux contribue au développement communicatif en sa langue étrangère. A cet égard, Georges-Daniel Veronique (2017) a abordé dans son article l'apport de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère dans une perspective cognitiviste. Selon lui :

- Les interactions exolingues offrent des informations positives et négatives, mobilisent les ressources attentionnelles des apprenants, et favorisent davantage l'acquisition lexicale et grammaticale.
- Les interactions verbales jouent un rôle facilitateur fort dans l'apprentissage des items lexicaux et grammaticaux, avec une efficacité plus marquée pour l'acquisition lexicale que pour les unités grammaticales : la rétroaction lexicale (*lexical feedback*) est plus facile à réemployer en production par l'apprenant que la rétroaction grammaticale (*grammatical feedback*).
- L'enseignabilité et l'apprenabilité des items linguistiques cibles, ainsi que la distinction entre connaissances implicites et explicites, sont des aspects clés à considérer dans l'acquisition des langues étrangères.
- Les échanges verbaux permettent de promouvoir le développement des compétences pragmatiques.

- Les connaissances implicites en langue étrangère sont constituées par des savoir-faire procéduraux, peu verbalisables, peu conscients et automatisés.
- Les connaissances explicites, quant à elles, seraient à base de savoirs déclaratifs, verbalisables et conscients.

Certes, la maîtrise d'une langue nécessite certainement un développement d'une compétence interactionnelle.

3.6 Le développement d'une compétence interactionnelle

3.6.1 Qu'est-ce qu'une compétence interactionnelle ?

La compétence d'interaction en langue étrangère fait référence à la capacité d'un locuteur à participer de façon appropriée aux interactions verbales dans la langue cible en mobilisant les différentes ressources nécessaires, tout en sachant interpréter les ressources utilisées par son ou ses interlocuteur(s) en situation.

Cette définition est affirmée par Clara Cousinard (2022) dans son article. En effet, elle indique que cette compétence se repose sur trois composantes essentielles :

- 1- adaptation de son comportement aux éléments de la situation de communication : son ou ses interlocuteur(s), la relation qu'il entretient avec eux, les objectifs de communication, le cadre spatio-temporel, ou encore la tonalité de l'échange ;
- 2- sa capacité de prendre sa place dans l'interaction et d'y participer de façon dynamique et spontanée ;
- 3- savoir appuyer son discours sur celui de son ou ses interlocuteurs de façon à co-construire un discours commun.

Cette compétence va au-delà des seules connaissances linguistiques et implique la mise en œuvre de savoir-faire discursifs, socioculturels et interactionnels.

Virginie Fausel Lauzon (2014, p.33) confirme également l'existence d'une compétence dite d'interaction. Elle cite trois dimensions principales sur lesquels s'articule cette compétence : la dimension linguistique (lexique, syntaxe, morphologie, sémantique, phonologie, etc.), la dimension discursive (règles d'enchaînement entre les énoncés, règles de progression thématique, argumentative et temporelle, modalisation, etc.) et la dimension interactionnelle (articulation et coordination des actions mutuelles pour obtenir, garder et passer la parole, *etc.*

Dans le même sujet, Bourdime (2002, p.254) souligne l'importance d'entraîner très tôt les apprenants à interagir et à débattre en langue étrangère et d'inscrire le débat dans la pluridisciplinarité, étant donné qu'il permet d'acquérir un nombre considérable de compétences transversales et spécifiques.

Dans le même sens, Farina et al. (2002) explicitent que : « *La compétence d'interaction en langue étrangère/seconde a un double caractère: elle est à la fois une ressource pour participer aux interactions verbales en langue cible et un objet d'apprentissage ne pouvant être développé qu'à travers la pratique elle-même.* »

3.6.2 L'évaluation des compétences de l'interaction verbale en classes de langue

Le CECRL 2001 considère la compétence d'interaction comme un élément fondamental de la compétence de communication, englobant la capacité à s'engager efficacement dans des interactions orales dans des contextes variés. Raison pour la quelle, il est indispensable de l'évaluer.

Certes, l'évaluation est un élément indispensable non seulement pour mesurer l'apprentissage mais aussi pour le faire progresser. Dans ce sens, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005, p.219) soulignent qu': « *évaluer ne doit pas être une fin, mais un moyen* ».

Des études explicitent que l'évaluation des interactions verbales est devenue une préoccupation majeure, avec l'intégration de critères d'évaluation dans les certifications linguistiques pour les différents niveaux malgré les défis de la tâche. Ces défis résident dans la complexité de décomposer la compétence interactionnelle en critères d'évaluation opératoires.

Dans la même perspective, Asta Cekaite et al. (2022) mentionnent divers outils qui peuvent être utilisés pour évaluer l'interaction verbale en langue étrangère, tels que l'observation directe à travers laquelle l'enseignant observe l'apprenant en situation d'interaction réelle et note ses performances en fonction des critères définis au préalable, ainsi que l'enregistrement audio ou vidéo des interactions des apprenants qui seront analysées ultérieurement par l'enseignant ou par un évaluateur externe. Des grilles spécifiques à l'interaction verbale permettent également de noter les performances des apprenants sur différents critères puis par la suite les analyser.

L'évaluation des compétences interactionnelles se concentre sur la capacité des apprenants à combiner de manière spontanée des ressources linguistiques, gestuelles, visuelles, et la

manipulation d'objets. L'évaluation de la performance se fait souvent à travers des captures d'écran qui permettent de comprendre le type de performance réalisé. Lors d'une interaction verbale, l'évaluation se focalise sur la capacité à maintenir son calme face aux arguments ou aux actions de l'interlocuteur. La fluidité de l'interaction, le temps de l'interaction, l'anticipation des mouvements de l'autre, la prise de parole et les interventions sont des critères à prendre en compte lors de l'évaluation des interactions verbales. Il est à noter que ces critères ne sont pas exhaustifs.

3.6.3 Les difficultés liées à l'interaction verbales

L'interaction verbale en classe des langues peut être entravée par différents facteurs. L'insécurité linguistique des apprenants, qui peut les empêcher de s'exprimer librement et de participer activement aux échanges verbaux. D'après Pekarek (2003), « *les apprenants sont souvent incapables de communiquer de façon efficace dans des interactions spontanées.* » (Pekarek cité par Rabéa Benamar 2009). Cette insécurité est due fréquemment des lacunes en compétences linguistiques, telles que la prononciation défectueuse, la reformulation difficile, ou le manque de pratique quotidienne. Par ailleurs, des facteurs psychiques peuvent être à l'origine de cette difficulté: la timidité et la peur de prendre la parole, entraînent une passivité en classe. La mauvaise gestion de l'interaction de la part de l'enseignant et l'absence de la motivation influent négativement l'interaction verbale d'un apprenant de LE.

Dans le but de surmonter les problèmes qui entravent l'interaction verbales et qui peuvent impacter négativement l'apprentissage, il est indispensable de développer la compétence d'interaction verbale. Mais, quelles sont les pratiques qui permettent de la développer?

3.6.4 Des pratiques pour solliciter l'interaction chez l'apprenant

Le CECRL (2001) met l'accent sur la planification de l'interaction orale qui implique la mise en place d'un schéma ou "praxéogramme" des échanges possibles et probables, ainsi que la prise en compte de la distance communicative entre les interlocuteurs pour effectuer des choix et préparer les différents tours de parole. Pendant l'activité elle-même, les utilisateurs de la langue adoptent des stratégies pour prendre l'initiative du discours, consolider la collaboration, poursuivre la discussion pour faciliter la compréhension mutuelle et demander de l'aide au besoin. Selon la même source ce processus comprend :

Planification

- Cadrer (sélectionner un mode d'action)

- Estimer ce qui peut être considéré comme acquis
- Planifier les échanges

Exécution

- Prendre son tour
- Coopération (interpersonnelle)
- Coopération (de pensée)
- Gestion de l'aléatoire
- Demander de l'aide

Évaluation

- Contrôler (le schéma et l'action)
- Contrôler (l'effet et le succès)

Remédiation

- Faire clarifier
- Clarifier
- Remédier à la communication

Des échelles sont proposées pour illustrer

- tours de parole
- coopérer
- faire clarifier.

En outre, Anne E. Witte (2002, pp.26-27) met en avant des exercices qui impliquent l'apprenant à interagir et favorisent son engagement. Nous pouvons citer à titre d'exemple :

- le dialogue et la conversation entre le maximum d'étudiants en effectuant les tours de parole entre eux sur des sujets pertinents ;
- la simulation des situations quotidiennes et/ou professionnelles ;
- les images qui traitent des différentes situations peuvent pousser l'apprenant à manipuler les temps verbaux et profiter de son vocabulaire passif ;
- la révélation des points positifs en évitant de se focaliser sur les lacunes ;
- les exercices interactifs qui sollicitent les participants d'une classe comprennent les groupes de travail, la prononciation, l'enregistrement individuel, les binôme *etc.*

Au-delà de ces pratiques, la liberté interactionnelle lors des activités pédagogiques est également essentielle pour solliciter l'apprenant à interagir. A cet égard S. Pekarek (2002, cité par Thang Canh Nguyen, 2014, p.254) note que la liberté d'expression et la

spontanéité des énoncés nouveaux dans la langue cible assurent davantage l'engagement de l'apprenant. Raison pour laquelle, nous avons opté pour un dispositif de gamification qui a pour but de faire sortir les étudiants de la routine pédagogique et pour qu'ils se sentent plus à l'aise. Dans ce sens Coste remarque que :

L'essentiel serait que les apprenants soient mis dans des situations (activités) qui leur permettent de bénéficier d'une plus grande liberté interactionnelle et de prendre la parole, non seulement en tant qu'élève mais aussi en tant qu'être social à part entière, pour réaliser une tâche, exprimer un sentiment, défendre un point de vue, etc. (Coste D., 1984, p.22 cité par Nguyen, 2013, p.256)

Dans ce chapitre, nous avons essayé d'aborder la notion d'interaction verbale et expliciter son processus et le rôle qu'elle joue dans l'acquisition d'une LE. En guise de conclusion, nous avons constaté que l'interaction verbale n'est pas seulement une fin en soi mais également un moyen au service des objectifs d'apprentissage. Elle permet aux apprenants de rendre leur apprentissage actif et de mettre en pratique leurs compétences linguistiques, de développer leur confiance en soi et de s'approprier la langue de manière authentique. Elle peut être sollicitée *via* des stratégies et des activités tout en mettant en relief les intérêts de l'apprenant et en synergie avec les innovations pédagogiques et la nouvelle technologie. Nous allons à travers le chapitre suivant explorer l'état des interactions de notre corpus d'études, vérifier ainsi la possibilité d'introduire un nouveau dispositif de gamification qui présuppose l'amélioration des échanges oraux.

Chapitre 03 : Enquête par questionnaire

Ce chapitre a pour objectif d'examiner les interactions au sein de notre corpus d'études, afin d'évaluer la pertinence d'introduire un nouveau dispositif de gamification visant à améliorer les échanges oraux.

Dans un premier temps, nous présenterons l'enquête par questionnaire menée, en exposant les motivations de son choix et les objectifs fixés. Ensuite, nous décrirons en détail l'instrument de collecte de données utilisé, les conditions de déroulement de l'enquête et les difficultés rencontrées. L'analyse des données recueillies et l'interprétation des résultats feront l'objet de la troisième partie. Enfin, nous conclurons ce chapitre par un bilan synthétique et une discussion des résultats obtenus.

1. Objectif du questionnaire

Dans le but d'étayer notre étude, nous avons opté pour une enquête par questionnaire qui représente un outil direct d'investigation scientifique. Il s'agit, donc, du point de départ qui nous permettra d'interroger les étudiants de FLE à propos de leurs interactions verbales en classe, leurs usages des applications qui favorisent leurs apprentissages ainsi que leurs perceptions vis-à-vis l'incorporation de la gamification dans l'apprentissage du FLE. Ainsi, cette enquête a eu lieu en amont de la mise en œuvre de l'expérimentation.

2. Raison du choix du questionnaire

Cet outil d'investigation permet de se renseigner auprès d'un grand nombre du public visé. D'après Maurice Angers (2015, p.183), le questionnaire représente « (...) *un moyen d'investigation adéquat pour qui veut joindre un grand nombre de personnes, en obtenir des informations précises et simples, souvent non observables, et pouvoir les comparer.* ».

3. Description du questionnaire

Nous avons effectué un questionnaire auto-administré auprès des étudiants de deuxième année de licence de français. Le questionnaire se compose de quinze questions variées entre fermées, ouvertes et semi-ouvertes rédigées dans une langue accessible aux étudiants. Les questions sont regroupées en quatre axes principaux. Chaque axe est déterminé par des objectifs opérationnels émanant eux-mêmes de l'analyse conceptuelle:

Le premier axe (questions 01,02 et 03) vise à identifier le profil de notre public cible et pourrait nous servir à déterminer certaines tendances et conduites chez un sexe donné

plutôt que chez l'autre ou une classe d'âge donnée et à catégoriser les réponses lors de l'analyse des données.

Le second axe (de la question 04 à la question 09) vise, d'une part, à explorer les interactions verbales en classe ; d'autre part, à mesurer les obstacles paralysant les interactions verbales. Par ailleurs, il sert à identifier les différents facteurs qui les favorisent chez les étudiants.

Le troisième axe (les questions 10 et 11) se focalise sur les interactions verbales hors classe du FLE et les intérêts des étudiants pour améliorer leur niveau.

Le quatrième axe (de la question 11 à la question 15) vise à sonder l'usage des applications interactives de la part des étudiants ainsi que leurs opinions à propos de l'inclusion de ce dispositif en classe.

En ce qui concerne les méthodes d'analyse à adopter, les données recueillies seront soumises à une analyse quantitative à l'exception des questions ouvertes et semi-ouvertes qui seront analysées qualitativement.

4. Déroulement de l'enquête

Dans ce sens, il est crucial de souligner que le questionnaire a été réalisé sous un format numérisé *via* Google Forms et a été posté au niveau des deux groupes Facebook dans lesquels se réunissaient les étudiants. Ainsi, il est à mentionner que 29 étudiants seulement ont répondu au questionnaire sur un total qui varie de 70 à 74 étudiants ayant participé aux différentes séances de l'expérimentation. En effet, nous avons reçu les réponses en 3 jours à partir de 13 au 15 février 2024. Il est à signaler aussi que malgré nos rappels, les quelques étudiants restés n'ont pas répondu au questionnaire pour des raisons inconnues.

5. Description graphique, analyse des données et interprétation des résultats

Question n°01 : Veuillez indiquer votre âge.

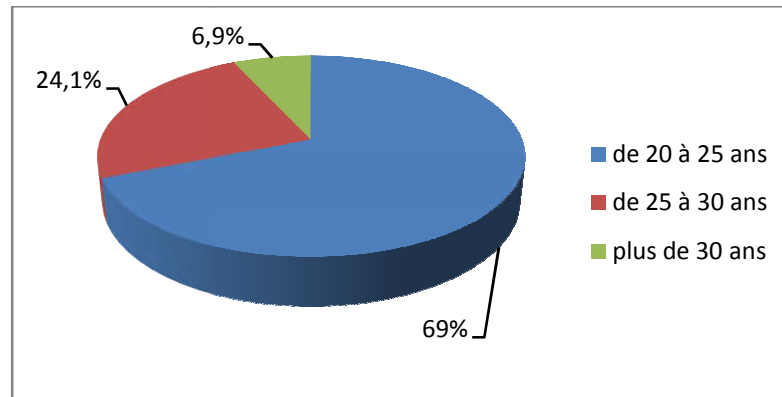


Figure 1: Âge du public

Les résultats obtenus démontrent que notre public est majoritairement jeune. 69% des participants sont des jeunes adultes âgés de 20 à 25 ans. Cette tranche d'âge est souvent associée à une familiarité avec les technologies numériques et les jeux, ce qui pourrait indiquer une acceptation à l'idée de la gamification. Les participants âgés de 26 à 30 ans représentent 24.1% de l'échantillon, tandis que ceux qui sont âgés de plus de 30 ans sont nettement moins représentés. Cela pourrait influencer la manière dont les différentes générations perçoivent et interagissent dans un apprentissage gamifié. Le facteur âge est indispensable pour la conception des cours gamifiés pour garantir leur engagement et favoriser davantage leur motivation.

Question n°02 : Vous êtes homme ou femme ?

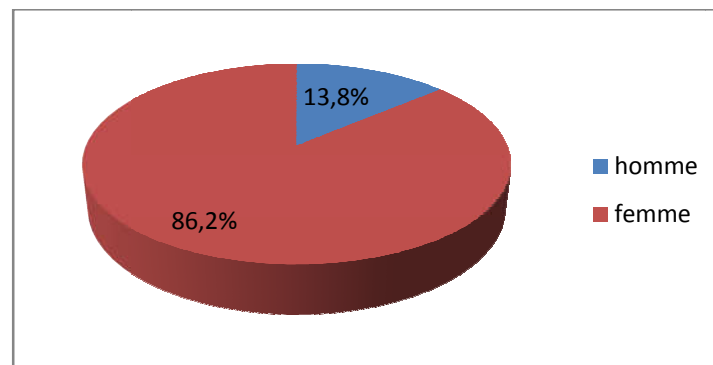


Figure 2 : Sexe du public

86,2 % des répondants sont des femmes, tandis que 13,8 % sont des hommes. Cela reflète une féminisation quasi-totale du public étudiant se penchant vers l'apprentissage des langues étrangères à l'université, notamment la langue française. En fait, les bacheliers de

sexe masculin se penchent davantage vers les filières scientifiques alors que ceux de sexe féminin sont beaucoup plus enclins aux filières littéraires (Roland Pfefferkorn, 2010, p.28 cité Mohammed Taha Nid (2021, p.135). La présence majoritaire de femmes parmi les étudiants peut favoriser un environnement propice à la communication et à la collaboration, renforçant ainsi l'interaction verbale en classe.

En combinant la majorité féminine parmi les étudiants avec des approches pédagogiques telles que la gamification, il est possible de créer un environnement d'apprentissage interactif et motivant étant donné que les nouveautés incitent la curiosité des femmes.

Question n°03 : Le français en tant que filière est votre premier, second ou dernier choix ?

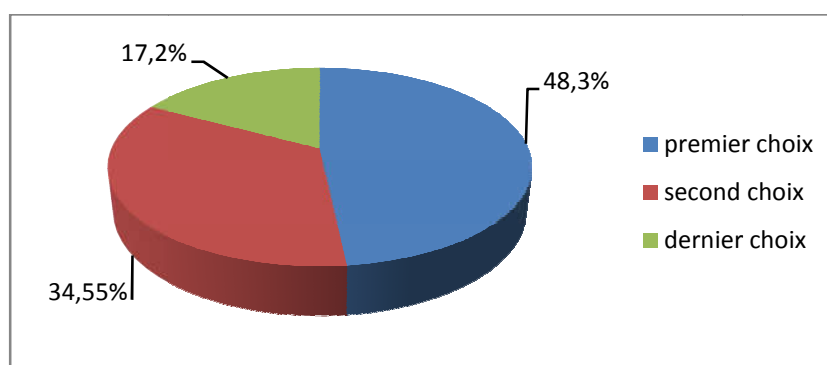


Figure 3: Choix du français en tant que filière

Pour 48,3% de notre public enquêté, le français est leur premier choix, autrement dit près de la moitié. Ainsi, ce résultat indique une préférence marquée pour cette langue grâce à ses avantages professionnels ou bien l'amour pour cette langue prestigieuse de la part de la majorité écrasante féminine. Etant donné que la moitié de notre public valorise le français, les étudiants peuvent être plus enclins à interagir verbalement, c'est-à-dire un niveau élevé de motivation intrinsèque.

Ainsi, cette exposition régulière au français peut renforcer leurs interactions verbales et leurs usages des nouvelles approches pour se progresser dans leurs apprentissages. En fait, les stratégies de gamification pourraient être particulièrement utiles pour augmenter la motivation et l'engagement des participants qui ont répondu que le français est leur second et dernier choix (51,7 % combiné).

Question n°04 : Comprenez-vous les enseignants lorsqu'ils parlent ?

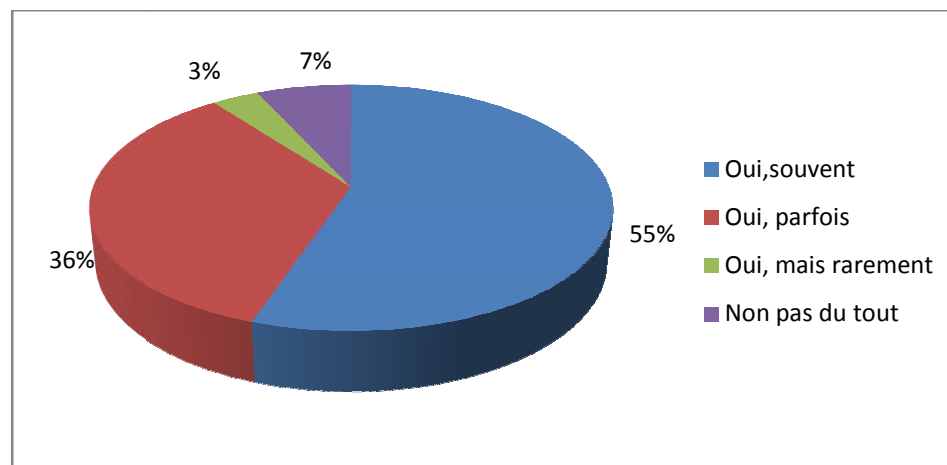


Figure 4 : compréhension des enseignants

Dans le même sens, cette question a été posée afin de savoir si les étudiants comprennent la parole de leurs enseignants pour diagnostiquer l'état des interactions verbales des étudiants en classe. En effet, nous constatons que 55,2% des sujets enquêtés comprennent leurs enseignants lorsqu'ils dispensent les cours alors que 34,5% ont répondu par oui parfois et 3,4% par rarement et 6,9% par non. C'est donc l'un des obstacles qui pourrait perturber les interactions et gêner le processus d'apprentissage. Raison pour laquelle, nous avons cherché un dispositif qui élimine un tel obstacle et favorise les interactions verbales.

L'importance de la compréhension a été déjà mise en lumière par Cuq dans son *Dictionnaire de didactique du français* « la compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitif qui permet à l'apprenant d'accéder au sens qu'il écoute » (Jean-Pierre CUQ, 2003, p.303)

Question n°05 : Que ressentez-vous lors de la séance de l'oral ?

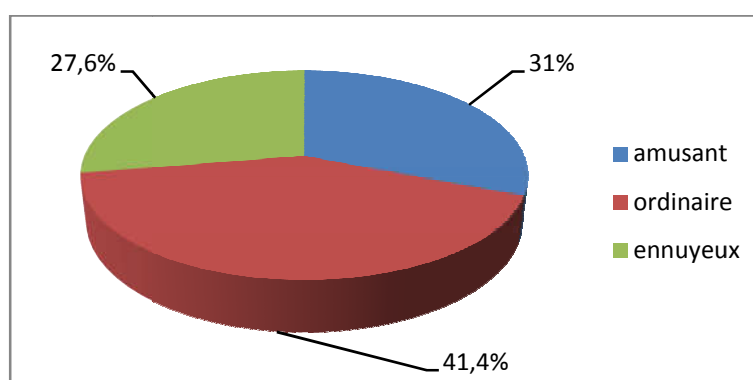


Figure 5: Sentiment des étudiants lors de la séance de l'oral

L'objectif de cette question est de nous renseigner sur le fait si les étudiants sont impliqués totalement lors des séances de l'oral. Les résultats obtenus démontrent que seulement 31%

du public enquêtés expriment qu'ils s'amuse lors des séances, tandis que 41,4% les voient ordinaire et 27.6% d'eux se sentent ennuyeux.

Il s'agit donc d'un facteur qui pourrait entraver les interactions verbales en classe du FLE. Dans le même sens, nous pouvons dire que plus de la moitié des étudiants interrogés manquent de motivation, ce qui nous encourage à chercher à en augmenter le taux en introduisant d'autres variables.

Question n°06 : Quels types de supports utilisent vos enseignants lors de la séance de l'oral ? (Vous pouvez choisir plusieurs items)

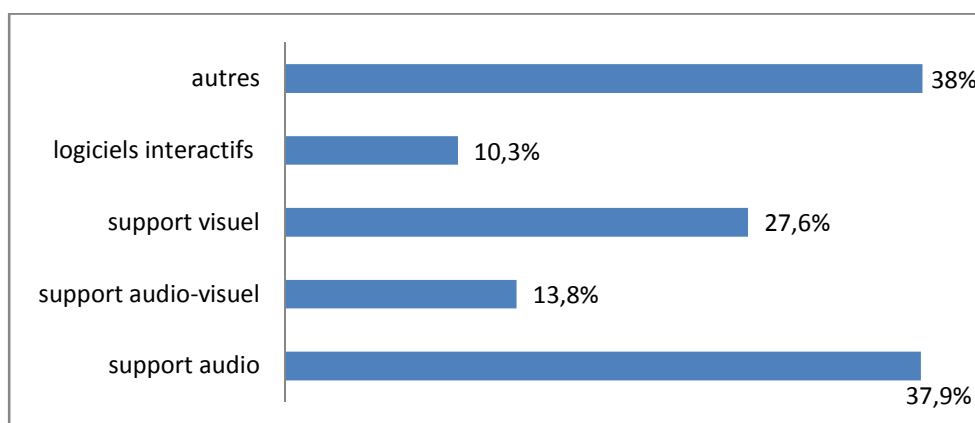


Figure 6: Supports utilisés lors de la séance de l'oral

Cette question a été posée en vue de nous informer sur les différents types de supports utilisés par les enseignants y compris les nouveaux. 37,9% du public sondé ont mentionné des « support audio », ce qui peut indiquer un intérêt donné à l'écoute et à la prononciation dans l'apprentissage oral, tandis que 13,8% ont répondu par « supports audiovisuels » et 10,3% par « logiciels interactifs ». La faible utilisation des logiciels interactifs pourrait être due au manque de moyens qui influent le choix de support de la part des enseignants.

D'autre part, 38% ont répondu par « autre » ce qui signifie qu'une partie des enseignants ne semble pas utiliser de support spécifiques ou optent pour d'autres méthodes lors des séances de l'oral ; ce qui indique une adaptation des supports en fonction des besoins et des objectifs d'apprentissage.

Question n°07: Prenez vous de la parole en classe ?

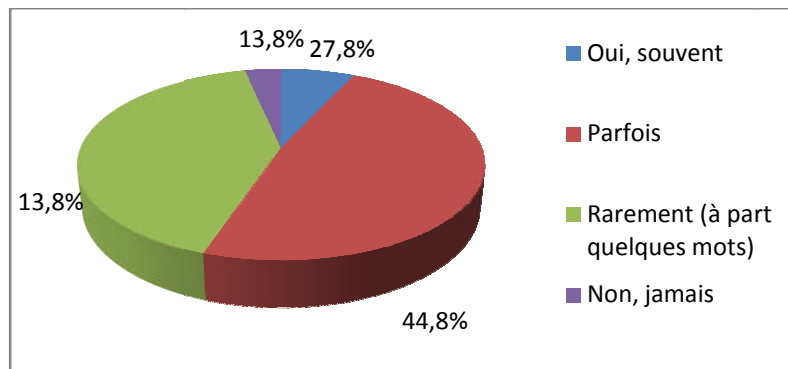


Figure 7: Prise de parole en classe

A travers cette question, nous visons un renseignement sur le taux de prise de parole en classe par les étudiants, vu que la prise de parole a une grande importance dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Dans ce sens, Robert Galisson et Daniel Coste (1976, p.402 cité par Mohammed Taha Nid, 2019, p.30)) affirment que (...) *l'apprentissage de la langue étrangère comme résultant d'une pratique de la parole et devant aboutir à une pratique de la parole* ».

Les réponses montrent que 27,6% des étudiants interrogés seulement prennent souvent la parole en classe. 44,8% ont répondu par « parfois », tandis que 13,8% ont répondu par rarement et 13,8% ont déclaré qu'ils ne parlent jamais en classe. Ainsi, il s'agit d'un taux assez important qui tire le signal d'alarme, ce qui nous pousse à nous interroger sur les raisons qui entravent la prise de parole en classe de FLE.

« *Il est à mentionner que l'environnement sociolinguistique de la région défavorise la pratique orale des langues étrangères* » (Mohammed Taha Nid, 2019, p.61). Ces résultats mettent en relief une nécessité de mettre en œuvre des stratégies pour favoriser davantage la prise de parole en classe de FLE.

Question n°08 : Quelles sont les obstacles qui vous empêchent de prendre la parole en classe? (Vous pouvez choisir plusieurs items)

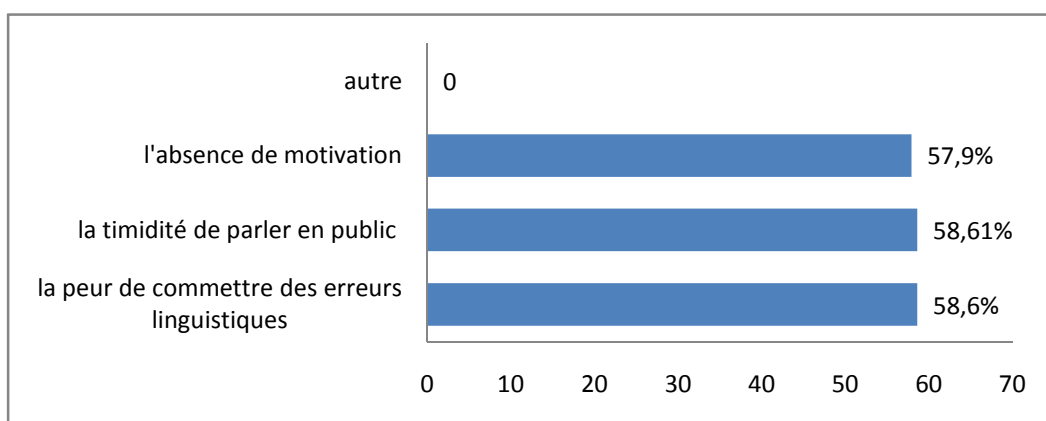


Figure 8: Obstacles de prise de parole

Cette question a une relation avec celle qui la précède. Nous tentons à travers laquelle d'explorer les causes qui empêchent les apprenants d'interagir et de prendre la parole en classe. Pour 58,6 % du public étudiantin enquêté, c'est la peur de commettre des erreurs linguistiques, il s'agit donc d'un facteur d'insécurité linguistique. Dans le même sillage, 58,6 % d'eux indiquent que c'est la timidité de parler en public qui les empêchent de prendre la parole. Tandis que 57,9% d'étudiants hésitent de parler en classe à cause de l'absence de motivation.

Nous avons constaté que les étudiants ont généralement besoin d'un coup de pousse en leur donnant des opportunités de parler en plein public et en les incitant ainsi à participer à des activités nécessitant une interaction verbale.

9) Question n°09 Quels types d'activités préférerez-vous qui pourraient favoriser vos interactions en classe ?
(Vous pouvez choisir plusieurs items)

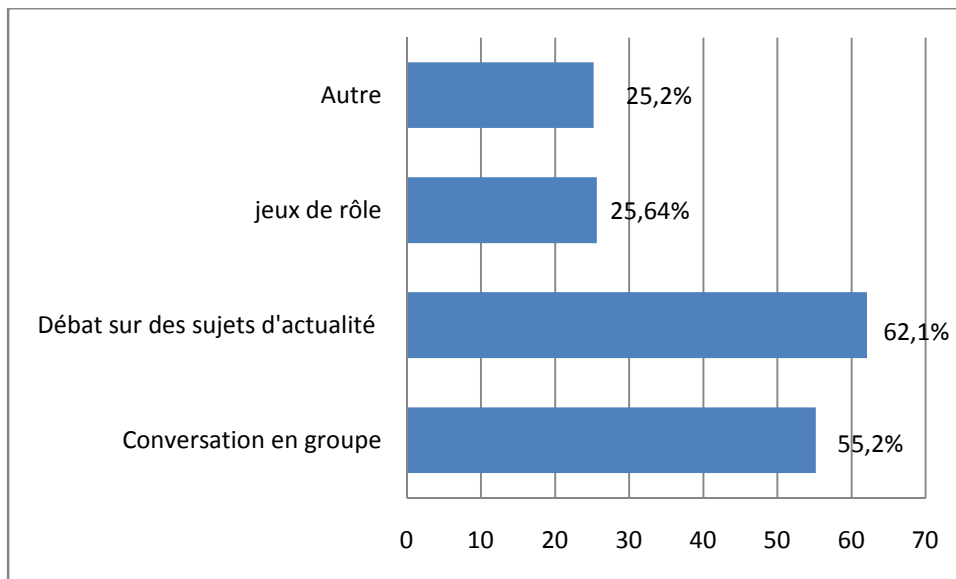


Figure 9: Activités qui pourraient favoriser les interactions en classe

Cette question a été posée en vue d'identifier les facteurs qui pourraient favoriser davantage les interactions verbales selon lesquels nous allons adapter les activités de notre expérimentation. A cet égard, 62,1% des sujets enquêtés déclarent que le débat sur des sujets d'actualité peut susciter leurs interactions. Ainsi, ce type de contenu est plus compréhensible, alors que 55,2% d'eux optent pour la conversation en groupe. Le choix de type d'activité est justifié par l'échange avec leurs homologues, ce qui leur permet de détruire les barrières et de surmonter l'insécurité linguistique et leur aide à dépasser la timidité de parler avec les tuteurs. De plus, 25.64% affirment que les jeux de rôle stimulent leurs interactions. Bien que ce type d'activité prouve son efficacité, nos enquêtés optent pour les conversations en groupe ; ce qui indique qu'ils sont conscients du rôle de la créativité qui pourrait être sollicitée lors de débats. Pour l'option « autre », d'autres activités ont été proposés de la part des étudiants interrogés comme les compétitions, question/réponse, des défis et de pièces de théâtres. Nous avons conçu les activités de notre expérimentation en prenant en considération les types d'activités préférés par nos sujets.

Question n°10 À part les contenus d'apprentissage, qu'est ce que vous avez l'habitude de suivre comme contenu francophone ?
(Vous pouvez choisir plusieurs items)

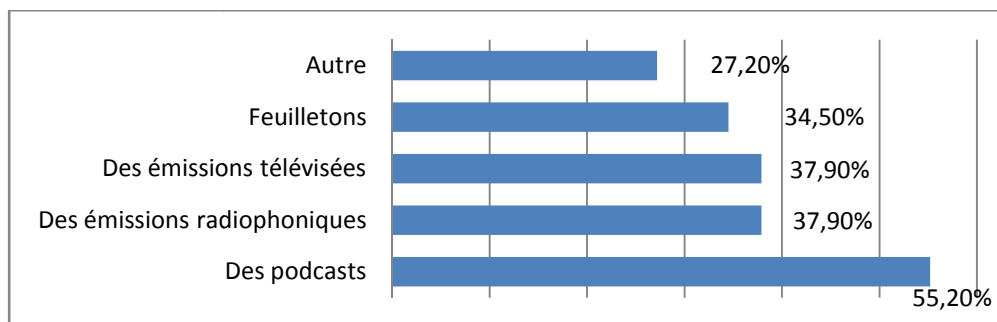


Figure 10 : contenus francophones suivis par les étudiants sondés

À travers cette question, nous voulons mettre en exergue le contenu préféré par nos sujets enquêtés dans le but de choisir un support pour l'oral qui permet de capter leurs attentions et favoriser davantage leurs interactions ainsi que leurs motivations pour notre expérimentation. 55,2% des étudiants préfèrent les podcasts alors que 37,9% d'eux suivent les émissions radiophoniques et télévisées et 34,5% parmi eux accorde l'importance aux feuilletons. C'est, donc, toujours l'idée de l'échange et les sujets d'actualité qui poussent les étudiants à choisir ces types de support.

D'autres suggestions ont été proposées par les étudiants : des sites et des applications chaînes youtube et créateurs de contenu, chaînes youtube + des pages sur instagram qui expose des règles d'une façon amusante ou seulement qui parle couramment en français, des chaînes YouTube françaises et des applications pour pratiquer la langue française oralement, des sites et des applications pour apprendre le français comme tv5 monde, créateurs de contenu et influenceurs français et Rilz (reels) et un seul informateur a ajouté l'option rien. La majorité de notre public est jeune, raison pour laquelle nous avons constaté qu'ils sont au courant des nouveautés et du contenu des réseaux sociaux.

Question n°11 Avez-vous l'habitude de parler en français en dehors de la classe ?

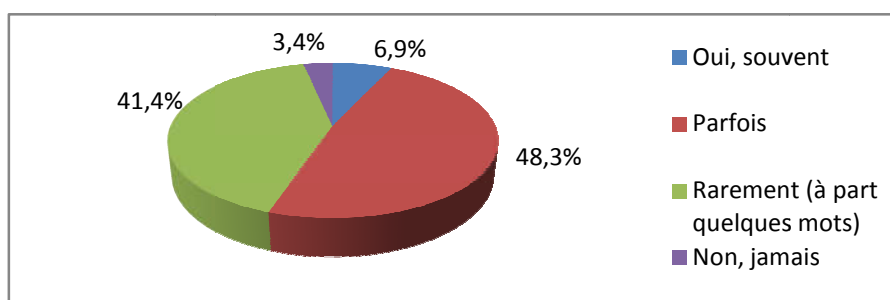


Figure 11: Pratique du français hors classe

Cette question a été posée en vue de connaître la relation des étudiants avec la langue française hors classe et plus précisément l'oral. Les résultats montrent que seulement 6,9% des étudiants sondés parlent souvent le français hors classe et 48,3% le pratiquent

parfois, alors plus de la moitié des enquêtés n'hésitent pas d'interagir en langue cible, ce qui indique qu'ils se sentent plus libres lors de l'expression. Alors que 41,4% déclarent qu'ils parlent le français rarement hors classe et 3,4 (un seul étudiant) répond par jamais, ce qui pourrait être du au manque des personnes avec lesquelles, ils se sentent à l'aise ou la timidité.

Question n°12 Aimez-vous les jeux vidéo et les applications interactives ?

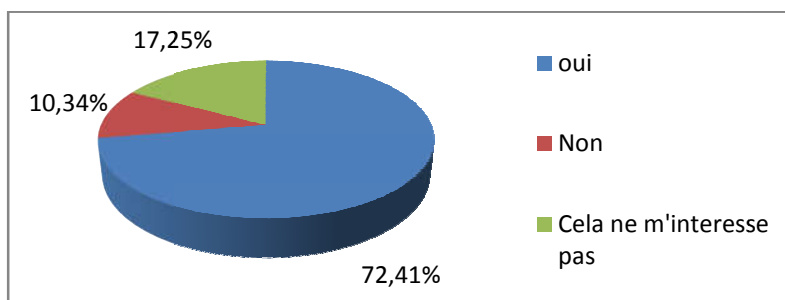


Figure 12: Jeux vidéo et applications interactives

Nous avons posé cette question dans le but de découvrir le sentiment des étudiants interrogés vis-à-vis les jeux vidéo et les applications interactives pour limiter les variables qui pourraient entraver notre expérimentation.

72,41% de notre public cible préfèrent les jeux vidéo et les applications interactives, même si notre public est majoritairement féminin, il aime ce type d'application en raison de leur jeune âge. Tandis que 10,34% de ce public n'aiment pas ces jeux et ces applications et 17,25% d'eux ne les trouvent pas intéressants. Cela pourrait être justifié par l'ignorance de l'usage ou biens de types d'application utile à cause du facteur âge.

Question n°13 Avez-vous déjà utilisé des applications et des sites interactifs pour apprendre le français ?

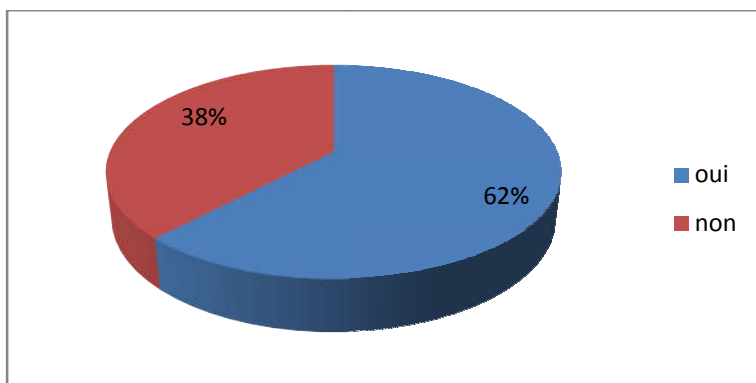


Figure 13: utilisation des applications et des sites interactifs par les étudiants sondés pour l'apprentissage du FLE

Cette question a été posée pour découvrir si notre échantillon est au courant des nouveautés et s'il a l'habitude d'utiliser des applications et des sites interactifs dans son auto apprentissage. Les résultats montrent que 62,1% de public interrogé les utilisent. Dans ce sens, les étudiants les plus jeunes sont plus familiarisés avec la nouvelle technologie alors que 37,9% d'eux ne les utilisent pas, nous avons constaté que les étudiants n'utilisent pas le numérique bien que la majorité déclarent qu'ils l'aiment ce qui pourrait être dû aux contraintes matérielles et budgétaires liées à cet usage.

Question n°14 Si oui, veuillez les citer.

Notre objectif est d'explorer les sites et les applications les plus utilisés par les étudiants pour enrichir leur auto-apprentissage. Dans cette optique, tv5 monde est la plus citée puis c'est l'application français facile, en suite Duolingo. Autres applications ont été citées aussi.

Question n°15

Que pensez-vous de l'intégration des applications, sites et logiciels interactifs au sein de classe de FLE ?

29 étudiants ayant participé à cette enquête ont répondu à cette question. Dans ce qui suit, nous présenterons leurs réponses telles quelles.

Informateur n°1 : Rarement utilisé

Informateur n° 2 : No

Informateur n° 3 : Je pense que cela nous sera bénéfique

Informateur n° 4 : Ça va créer un environnement actif et ajoute le plaisir au apprentissage

Informateur n° 5 : Je sais pas

Informateur n°6 : Oui parfait ☐

Informateur n°7 : Bien, ça aide à se débarrasser de la timidité

Informateur n°8 : Oui, c'est mieux

Informateur n°9 : Ça me semble intéressant et va apporter de fruits

Informateur n°10 : J'adore

Informateur n°11 : C'est difficile car à notre faculté, il n'y a pas de réseau internet ni un laboratoire

Informateur n°12 : A mon avis, L'éducation peut se développer

Informateur n°13 : A mon avis, je vois que les applications éducatifs sont vraiment importants et essentiels aussi pour l'apprentissage .

Informateur n°14 : Cela encourage la motivation

Informateur n°15 : C'est bien pour encourager les étudiants à parler en classe et éviter les Séances ennuyeuse

Informateur n°16 : C'était bonne idée vraiment

Informateur n°17 : Oui, pourquoi pas, ils vont nous aider pour faciliter l'apprentissage.

Informateur n°18 : Oui, je trouve ça utile

Informateur n°19 : Je pense que l'intégration des apps.... est une très bonne idée □□ !

Car **Informateur n°20** : elle aide à comprendre et maîtriser pas mal d'informations et surtout le fait de mémoriser les cours à partir de cette méthode (dans ce temps actuelle où l'addiction de tous qui est technologies nous offre la compétence d'apprendre par l'auditif aussi le visuelle) j'imagine qu'elle va être une technique efficace. Bonne courage□

Informateur n°21 : Oui, j'espère que cette fonctionnalité sera mise en place car elle est très efficace, notamment dans l'apprentissage d'une langue, qui est considérée comme le premier obstacle pour l'étudiant.

Informateur n°22 : Qui, ça va bien marcher

Informateur n°23 : Oui, une merveilleuse idée qui me rend plus motivé et agréable à apprendre davantage la langue.

Informateur n°24 : L'analyse, la synthèse et l'évaluation, activités intégrantes de l'intégration portent sur l'ensemble de l'apprentissage plutôt qu'uniquement sur des savoirs formulés en termes de contenus.

Informateur n°25 : Bien

Informateur n°26 : Je vais apprécier la tâche

Informateur n°27 : Honnêtement je ne sais pas

Informateur n°28 : Je ne sais pas

Informateur n°29 : Motive, et utile dans l'apprentissage

Ce dernier item consiste en une rédaction libre qui donne aux étudiants la liberté de d'exprimer leurs opinions sur l'intégration du dispositif en classe. En examinant attentivement les réponses des étudiants enquêtés à cette question, nous pouvons constater ce qui suit:

La majorité des étudiants voient l'intégration de ces outils comme bénéfique, créant un environnement actif et plaisant pour l'apprentissage et stimulant la motivation (les réponses qui correspondent à ce propos sont celles des informateurs n°3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23 et 25). Dans le même sens les informateurs n°10 et 26 ont déclaré qu'ils aiment la tâche, tandis que d'autres expriment des réticences ou des doutes (les réponses qui correspondent à ce propos sont celles des informateurs n° 1, 5, 24, 27, 28. En outre, l'informateur n°11 voit qu'il sera difficile de le faire à cause de contrainte matérielle. Alors qu'un seul informateur n° 2 qui répond simplement (no) ce que veut dire qu'il est

contre l'intégration de la gamification et les applications interactives au cours de l'apprentissage.

6. Synthèse

Cette enquête par questionnaire auprès des étudiants a été réalisée dans le but de nous renseigner sur les interactions verbales des étudiants en classe du FLE, les applications qu'ils utilisent pour favoriser leurs apprentissages ainsi que leurs opinions vis-à-vis l'intégration de la gamification dans l'enseignement apprentissage du FLE avant la mise en œuvre de l'expérimentation.

En se basant sur ce qui a été mentionné précédemment et sur les résultats obtenus lors de cette enquête, nous avons constaté que la majorité des participants sont des jeunes adultes, principalement âgés de 20 à 25 ans, ce qui suggère une familiarité avec les technologies numériques et les jeux, favorisant potentiellement l'acceptation de la gamification.

Par ailleurs, les femmes représentent une grande majorité des répondants, reflétant une féminisation importante parmi les étudiants en langues étrangères, notamment en français. De plus, près de la moitié des participants ont choisi le français comme première langue, montrant un intérêt marqué pour cette langue, ce qui peut stimuler l'interaction verbale en classe. Dans le même sillage, il est à mentionner qu'une partie des étudiants ont indiqué que le français était leur deuxième choix, soulignant l'importance de stratégies motivantes comme la gamification pour ces apprenants.

Les résultats mettent en lumière aussi des préférences pour des activités telles que les débats sur des sujets d'actualité, les conversations en groupe et les jeux de rôle pour favoriser les interactions verbales.

En analysant les réponses des étudiants sondés, il s'avère que différentes inhibitions psychologiques représentent des obstacles qui entravent l'interaction verbale telles que la peur de commettre des erreurs linguistiques, la timidité et le manque de motivation.

Par ailleurs, les étudiants ont exprimé un intérêt pour l'utilisation de supports tels que les podcasts, les émissions radio et télévisées, ainsi que des applications pour enrichir leur apprentissage de la langue française.

En outre, la majorité des participants ont montré une préférence pour les jeux vidéo et les applications interactives, soulignant leur attrait pour ces outils dans le processus d'apprentissage.

Enfin, les résultats soulignent l'importance de créer un environnement d'apprentissage interactif et motivant, en tenant compte des préférences et des besoins des étudiants pour renforcer les interactions verbales en classe de FLE.

Chapitre 4 : L'expérimentation : Description et analyse des résultats

1. Déroulement de l'expérimentation

Ce chapitre se focalise sur l'aspect pratique de notre recherche. L'accent est mis sur l'expérimentation pédagogique menée et destinée à évaluer l'efficacité de l'intégration de la gamification dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE chez les étudiants de 2^{ème} année de licence. La première étape consiste à définir les objectifs pédagogiques de l'expérimentation. Ensuite, nous exposerons en profondeur la méthodologie adoptée pour notre étude, incluant le contexte spatio-temporel, ainsi que les critères de sélection des participants. Le déroulement de chaque séance est ensuite détaillé, en précisant les activités mises en place et le rôle de l'enseignant, ainsi que les raisons sous-jacentes à l'élaboration du jeu interactif conçu.

Pour conclure, nous révélerons les résultats obtenus suite à l'expérience et les analyses qui en découlent, ce qui apportera des données clés pour évaluer l'efficacité de la gamification sur la compétence interactionnelle des étudiants, ainsi que sur leur attitude, leur motivation et leur implication.

1.1 Présentation de l'expérimentation

1.1.1 Objectifs

Les objectifs de l'expérimentation sont clairement définis:

- Familiariser les étudiants avec les activités gamifiées pour les engager dans l'apprentissage.
- Observer les *feedbacks* des étudiants face à cette méthode innovante pour déterminer leur réceptivité et leur interaction avec le processus d'apprentissage ludifié.
- Étudier l'influence des jeux interactifs tels que *MAKE IT* sur l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE.
- Comparer la participation et la motivation des étudiants avant et après l'intégration des cours gamifiés pour mesurer les progrès réalisés.

1.1.2 Cadre spatio-temporel

L'expérimentation s'est déroulée au sein du département des lettres et langue françaises, université Echahid Hamma Lakhdar, située dans la Wilaya d'El-oued. Les enseignants du français et les étudiants ont activement collaboré pour faire réussir cette étude. L'expérimentation a commencé par une séance présentative le mardi 13 février 2024 à 11h.

Le but principal était de se rapprocher des étudiants pour qu'ils puissent se sentir à l'aise et cesser de nous considérer comme des éléments perturbateurs, savoir leurs niveaux et leurs tendances, leur expliquer le déroulement des séances ainsi que les objectifs de l'expérimentation et former un groupe témoin(14étudiants)et un groupe expérimental (14 étudiants).Nous avons dispensé deux cours ordinaires au groupe témoin et deux cours gamifiés au groupe expérimental, la durée de chaque cours est de 60 minutes.

1.1.3 Public visé

Pour mener notre expérience de manière efficace, nous avons sélectionné deux groupes de 2^{ème} année de licence comme échantillon d'étude. Les étudiants, âgés de 20 à 61 ans, ont été répartis en deux groupes distincts : un groupe témoin et un groupe expérimental, chacun est composé de 14 étudiants, ce qui représente un total de 28 participants.

Cette organisation vise à assurer une comparaison efficace entre les méthodes d'enseignement traditionnelles et celles intégrant la gamification.

1.1.4 Approche méthodologique de l'expérimentation

La méthodologie adoptée pour l'expérimentation a été sélectionnée en fonction de la nature de notre sujet, dans le but de valider les hypothèses établies au début de la présente étude, ainsi que pour atteindre des résultats concluants. Nous avons opté pour : une méthode analytique afin d'examiner les données recueillies à divers moments de l'expérimentation, une méthode comparative afin de comparer les comportements des étudiants avant et après l'expérimentation et une méthode d'interprétation des résultats afin de comprendre les implications des données et formuler des commentaires pertinents.

Ces méthodes ont été choisies pour leur pertinence par rapport à notre sujet d'étude et pour leur capacité à fournir une analyse approfondie des effets de l'intégration de la gamification dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE.

1.2 Conditions du déroulement de l'expérimentation

1.2.1 Le groupe témoin

1.2.1.1 Déroulement de l'apprentissage« la 1^{ère} séance traditionnelle »

Après avoir préparé soigneusement la fiche pédagogique (Voir annexe 01), nous avons dispensé une séance ordinaire au groupe témoin. La séance de compréhension et d'expression de l'oral s'est déroulée dans une salle de classe ordinaire en utilisant les outils pédagogiques disponibles suivants : fiche pédagogique, tableau blanc, texte support et des

baffles pour écouter l'enregistrement sonore. Le cours portait sur un enregistrement intitulé " un parcours intéressant " qui représente un entretien d'une candidate entrain de résumer son parcours professionnel.

Nous avons suivi les différentes étapes de la séance de l'oral :

Nous avons commencé par la première étape de pré-écoute, afin de susciter l'intérêt des étudiants, mobiliser leurs connaissances antérieures et les mettre en situation d'apprentissage. Ensuite, dans la deuxième phase du moment d'écoute, après la mise en contact avec le support audio, ils ont essayé d'interpréter le discours oral et exploiter les informations données dans le message pour émettre des hypothèses de sens sur le contenu. À la troisième phase, après avoir fait plusieurs écoutes, nous avons proposé des activités pour permettre aux étudiants de participer et répondre aux questions posées, dans le but de mettre en pratique les connaissances acquises.

1.2.1.2 Déroulement de l'apprentissage (la 2ème séance traditionnelle)

Une fois la fiche pédagogique préparée minutieusement (voir annexe 02), nous avons animé une séance habituelle avec le groupe témoin. Dans une salle de classe ordinaire, la séance de compréhension et d'expression de l'écrit a été réalisée en utilisant les outils pédagogiques suivants : fiche pédagogique, tableau blanc et un texte support sous forme des indices et des informations qui indiquent des différents pays.

L'objectif linguistique de cette activité est de consolider le vocabulaire relatif aux pays et à leurs caractéristiques. Sur le plan communicatif, nous cherchons à développer la capacité à poser des questions pour obtenir des indices sur un pays. En outre, nous souhaitons améliorer la compréhension orale en écoutant les indices fournis par d'autres étudiants. D'un point de vue pragmatique, l'objectif est d'apprendre à utiliser la langue de manière efficace pour communiquer des informations sur les pays. Enfin, nous encourageons les participants à interagir de manière appropriée dans un jeu de devinettes, en respectant les règles et en favorisant la participation des autres.

1.2.2 Le groupe expérimental

1.2.2.1 Justification du choix du jeu « MAKE IT »

Dans le contexte de notre recherche, et suite à une analyse approfondie des applications de jeux utilisés dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères existants sur

Internet, nous avons opté pour l'application mobile « MAKE IT » qui s'adapte parfaitement à nos besoins spécifiques. Elle fournit des dizaines de modèles de jeux prêts à utiliser par l'enseignant en modifiant juste le contenu. Elle contient divers types d'activités telles que : des tests, des diapositives, des leçons audios, des feuilles de travail interactives, la collecte des résultats sous forme de classements pour récompenser les meilleurs parmi ceux qui ont accompli la tâche et des quiz comme les exercices de mise en ordre, exercices d'association des expressions, faire glisser les mots, sélectionner la bonne réponse, *etc.*

Plusieurs motivations ont guidé ce choix :

- ✓ Motivation des étudiants : L'utilisation des applications mobiles interactives, en tant que support pédagogique, s'inscrit dans une démarche pédagogique innovante visant à améliorer la motivation des étudiants, diminuer leur passivité en encourageant leurs interactions en classe en les impliquant dans le processus de l'apprentissage afin de rendre ce dernier plus dynamique et performant.
- ✓ Adéquation avec notre étude : Face à l'absence de jeux ou d'applications qui servent notre module en particulier. Le développement d'une application personnalisée s'est avéré nécessaire, pour s'axer sur notre contexte pédagogique lié au cours de compréhension et d'expression orale.
- ✓ Accessibilité et variété des modèles : en personnalisant notre jeu, nous avons assuré son accessibilité pour tous les étudiants, en possédant la liberté totale de modifier le contenu du jeu à tout moment pour qu'il soit adéquat selon le besoin.

1.2.2.2 Caractéristiques et fonctionnalités du jeu « MAKE IT »

MAKE IT est un outil pédagogique puissant et polyvalent qui permet d'atteindre une multitude d'objectifs pédagogiques. Sa flexibilité et sa richesse en fonctionnalités en font un atout précieux pour les enseignants et les éducateurs qui souhaitent encourager la créativité, l'apprentissage actif et la collaboration chez leurs apprenants.

Le jeu pédagogique développé est un quiz interactif ayant pour objectif la transformation des contenus pédagogiques en jeux captivants, interactifs et ludiques, ce qui peut contribuer à améliorer la compréhension et la mémorisation des informations. Sa conception ergonomique vise à en faciliter l'utilisation par les étudiants. Il offre un large éventail d'outils et de modèles pour créer des jeux à partir de divers contenus (textes, images, vidéos, sons), laissant libre cours à la personnalisation d'activités interactives.

Dans un premier temps, les étudiants découvrent le contenu du cours avant de s'attacher à la réalisation des tâches dont la difficulté s'accroît progressivement. Chaque niveau propose une activité ayant un ensemble de questions auxquelles les étudiants doivent répondre. Une réponse correcte est récompensée par l'attribution d'un point accompagné d'un son de félicitation, tandis qu'une réponse erronée se traduit par l'annulation du point associé avec un son qui signale l'erreur. Une fois l'ensemble des tâches accompli et les scores validés, une rétroaction audio-visuelle est fournie symbolisant les performances de l'étudiant permettant d'encourager la motivation des apprenants.

Ce jeu interactif est conçu pour enrichir l'apprentissage formel et informel du français en tant que langue étrangère. Il propose une progression pédagogique, un système de récompense et une visualisation des résultats, en offrant une approche dynamique et immersive qui peut compléter efficacement les méthodes d'enseignement traditionnelle, en utilisant des méthodes ludiques pour engager les apprenants dans des activités qui renforcent la compréhension et l'utilisation du français dans des contextes variés.

Voici quelques caractéristiques et avantages de ce type de jeu :

- **Interactivité** : Les apprenants participent activement, ce qui favorise une meilleure mémorisation et compréhension.
- **Progression adaptée** : Les niveaux de difficulté s'adaptent au rythme d'apprentissage de chaque utilisateur.
- **Feedback immédiat** : Les réponses correctes ou incorrectes sont immédiatement signalées, permettant une correction en temps réel, encourageant les apprenants à progresser et à consolider leurs acquis.
- **Motivation accrue** : L'aspect ludique du jeu stimule l'intérêt et l'engagement des apprenants.
- **Apprentissage autonome** : Les apprenants peuvent utiliser le jeu en dehors du cadre formel de la classe.
- **Amélioration de la rétention** : Les activités interactives aident à ancrer les connaissances dans la mémoire à long terme.
- **Apprentissage actif et personnalisé** : il offre un large éventail d'outils et de modèles pour créer des jeux à partir de divers contenus (textes, images, vidéos, sons), laissant libre cours à la personnalisation d'activités interactives.

- **Favorisation de la collaboration** : il encourage les apprenants à travailler en équipe, résoudre des problèmes de manière ludique et interactive, apprendre de leurs erreurs et développer leur esprit critique.

1.2.2.3 Déroulement de l'apprentissage« la 1^{ère} séance gamifiée »

Suite à l'utilisation de la même fiche pédagogique du groupe témoin, dans une salle de classe habituelle, le groupe expérimental a bénéficié d'une séance gamifiée axée sur la compréhension et l'expression orale, en utilisant les ressources pédagogiques suivantes : un vidéoprojecteur, des baffles et des smartphones. Le sujet du cours était un enregistrement sonore intitulé « Un parcours intéressant », ce dernier, représente un entretien d'une candidate entrain de résumer son parcours professionnel.

Au début de la séance, nous avons essayé de nous présenter devant les étudiants afin de nous familiariser avec eux, puis, nous avons expliqués nos objectifs et sur quoi portera notre séance expérimentale pour qu'ils puissent ressentir plus à l'aise et se comporter spontanément en cessant de nous considérer comme des éléments perturbateurs.

En premier lieu, nous avons demandé aux joueurs de télécharger l'application, et puis nous leur avons donné le mot de passe pour qu'ils puissent s'immerger dans le groupe du jeu. Les étudiants ont suivi les étapes habituelles de la séance de l'oral, mais avec l'application " MAKE IT ". Les principes de l'application ont été clarifiés avant de projeter son interface sur le tableau, permettant aux étudiants de voir la vidéo, nous avons commencé par l'éveil de l'intérêt (Phase de pré-écoute), en leur posant quelques questions afin de susciter leur attention, activer leurs savoirs préalables et les préparer au cours.

Après avoir présenté la vidéo sur le vidéoprojecteur et fait plusieurs écoutes pour encourager la mémoire auditive chez eux afin de comprendre le discours et tenter de formuler des hypothèses de sens (Phase d'écoute), ils ont commencé à jouer individuellement et répondre aux questions de chaque niveau en appliquant leurs connaissances et leur compréhension du contenu (Phase de post-écoute). Pendant ce temps, nous avons fait des tours dans la classe pour vérifier le respect des consignes et des règles du jeu.

- **La 1^{ère} activité** portait sur le jeu de classement, où ils sont invités à retrouver l'ordre des informations selon le parcours de la candidate qui est mentionné dans la vidéo.
- **La 2^{ème} activité** demandait de revoir la vidéo et mettre chaque expression dans le box convenable de sa catégorie (études, qualités, poste actuel, responsabilités, secteur

d'activité, résidence, etc.). À chaque fois où l'étudiant met la bonne réponse dans le box, il entend un son qui le félicite, et quand il se trompe, il entend un son qui signale l'erreur pour le rendre conscient qu'il avait tort.

- **La 3^{ème} activité** portait sur leur capacité à comprendre le contenu et de choisir la bonne réponse parmi plusieurs réponses fausses.
- **La 4^{ème} activité** permettait de résumer le parcours de la candidate afin de préparer l'entretien, les étudiants sont invités à remettre les informations désorganisées dans l'ordre adéquat en faisant glisser les rectangles contenant des expressions.
- **La dernière activité** portait sur la production orale, où les étudiants essayaient de se présenter en parlant de leurs parcours universitaires ou professionnels.

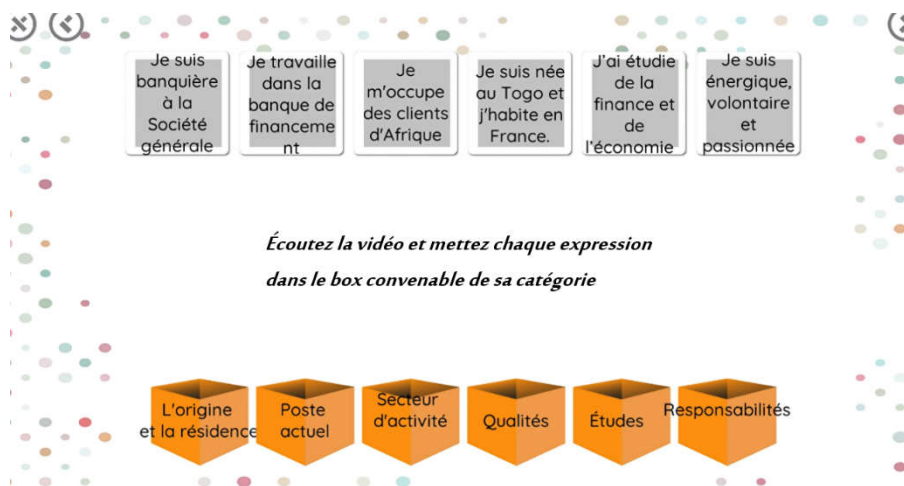


Figure 14: Un exemple d'une activité gamifiée développée par l'application «MAKE IT»

À la fin, les scores finaux ont été calculés par l'application elle-même et les performances de chaque étudiant ont été évaluées et récompensées par des points acquis tout au long du jeu.

Nous avons remarqué que les étudiants tentaient de corriger les fautes de leurs pairs, ce qui reflète leur collaboration et leur co-évaluation qui sont issues de leur motivation. Le fait de vouloir être un volontaire pour aider son camarade est un signe de progrès et de performance qui caractérise l'étudiant le plus motivé.

Le son de félicitations après chaque bonne réponse, les aide à se concentrer beaucoup plus dans les prochaines consignes pour réécouter ce son motivant. En outre, la majorité écrasante des étudiants ont manifesté leur curiosité à l'égard de la prochaine séance.

1.2.2.4 La roue magique de la chance



Figure 15: La roue de chance personnalisée avec les noms des étudiants-joueurs

Pour ajouter du suspense à l'expérimentation, dynamiser l'apprentissage et impliquer les étudiants de manière ludique, nous avons conçu une roue de chance personnalisée avec les noms des joueurs (étudiants). Cet outil interactif, permet de choisir au hasard celui qui va monter sur l'estrade et répondre à la consigne devant ses camarades, assurant ainsi que tous les étudiants ont une chance égale de participer, en maintenant l'équité dans la sélection et en rendant les activités plus attractives. Nous avons remarqué que les rires punctuaient la séance d'apprentissage grâce à cette roue de chance. Tout cela, a sollicité leur confiance en soi, a encouragé leur motivation et leur a permis de se bouger librement dans la classe et cesser d'être comme des vases vides qui reçoivent seulement.

1.2.2.5 Déroulement de l'apprentissage « la 2^{ème} séance gamifiée »

Nous avons choisi pour la 2^{ème} activité une compétition qui s'appelle " devinez le pays ". Tout d'abord, nous avons demandé aux étudiants de former 04 groupes concurrents et de proposer un pseudonyme pour chaque groupe afin de favoriser l'entraide entre eux en sollicitant leur motivation et en encourageant l'enthousiasme chez eux.

Effectivement, en utilisant le vidéoprojecteur, nous avons créé un diaporama interactif et présenté 12 devinettes sous forme des boules de neige, chacune de ces dernières, va se fondre avec un seul clic pour que l'indice caché sous elle puisse apparaître. Le principe de ce jeu est que chaque groupe doit trouver la bonne réponse et découvrir le pays en s'appuyant sur le moindre des indices offerts pour gagner le plus de points possibles (Voir annexe 04).

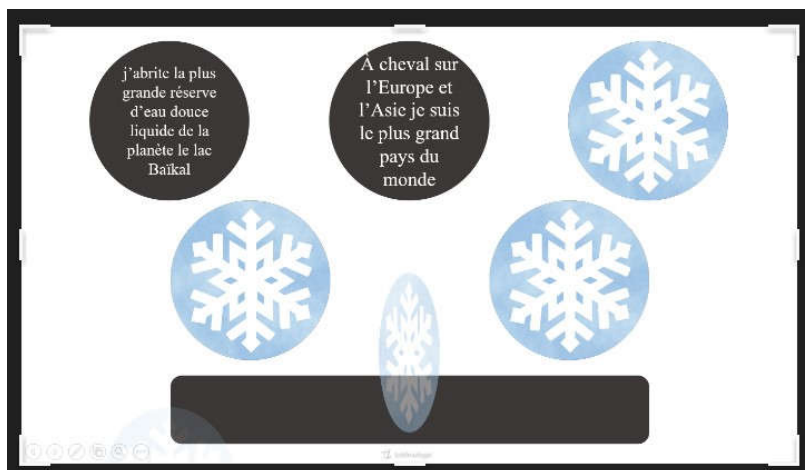


Figure 16: Une carte représentative des indices d'une devinette

Nous avons remarqué que la séance s'est caractérisée par l'enthousiasme et la motivation des étudiants, ces derniers, ont collaboré entre eux pour trouver les réponses correctes en essayant de discuter tout le temps pour se convaincre. Parfois, mêmes les groupes qui sont considérés comme des concurrents essaient de s'aider entre eux.

D'ailleurs, quelques étudiants ont essayé de nous interroger pour vérifier si les indices sont corrects ou non, en s'assurant sur la fiabilité des devinettes. Cela reflète leur intérêt pour l'activité et les informations présentées. Ils ont proposé des nouvelles informations sur les pays sous forme des indices, ce qui reflète leur autonomie et leur engagement envers l'activité, qui a suscité la créativité chez eux et leur a poussé à être des acteurs de leur apprentissage.

Par la suite, nous avons invité chaque groupe à produire lui-même une devinette composée de deux indices qui portent sur un pays de leur choix pour que les autres groupes puissent le deviner, nous avons remarqué que la plupart des groupes ont formé des phrases correctes ce qui reflète leur capacité et connaissances intellectuelles concernant les caractéristiques des pays du monde entier. À la fin de la séance, la plupart des étudiants étaient satisfaits et ont déclaré qu'ils se sont amusés et appréciés la séance et que le temps passe trop vite en jouant.

Nous avons remarqué aussi une la participation active des étudiants durant toute la séance, ce qui l'a rendue plus dynamique. En effet, il y'avait quelques interventions en langue maternelle (arabe dialectal) ce qui reflète la spontanéité des étudiants et leurs engagements envers les consignes même s'ils ne connaissent pas les termes en langue française. Cela pourrait dire aussi que les jeux en classe ont cassé la relation verticale entre l'enseignant et l'apprenant et ont créé une familiarisation entre eux, ce qui rend l'expérience de

l'apprentissage plus naturelle et plus pertinente : plus l'étudiant se sent à l'aise, plus il réagit encore mieux.

2. La grille d'observation

2.1 Présentation de la grille

Afin de collecter des données précises sur les comportements des étudiants durant l'expérimentation, une grille d'observation spécifique a été élaborée. Ce qui a permis de consigner des éléments clés tels que le niveau d'engagement des apprenants, leur motivation, leur participation active, leurs interactions avec le contenu proposé et leur feedback envers l'approche pédagogique employée.

La grille d'observation a été utilisée auprès des deux groupes distincts :

- Le groupe témoin suivant un apprentissage traditionnel sans intégration de la gamification.
- Le groupe expérimental bénéficiant d'une approche pédagogique enrichie par des éléments de gamification.

L'analyse comparative des données recueillies auprès des deux groupes permettra d'évaluer l'impact de la gamification sur l'apprentissage du FLE et de déterminer son efficacité en tant que méthode pédagogique innovante.

Comportement	Degré du comportement	Groupe témoin	Groupe expérimental
Prise de parole et participation active	Tout le temps		√
	Modérément	√	
	Jamais		
Niveau de motivation	Élevé		√
	Moyen		
	Bas	√	
Réponses aux questions de l'enseignant	En levant le doigt	√	
	Spontanément	√	√
Esprit de compétition entre les étudiants	Fort		√
	Modéré		
	Faible	√	
Interactions verbales dans la classe	Avec aisance		√
	Avec difficulté	√	

Compréhension et respect des consignes	Toujours		√
	Parfois	√	
	Jamais		
Utilisation des gestes et des mimiques	Souvent		
	Fréquemment		√
	Jamais	√	
Esprit de collaboration et d'entraide avec ses pairs	Occasionnel		√
	Fréquent		
	Inexistant	√	
Le répertoire d'expressions utilisé pour s'exprimer	Adéquat		√
	Suffisant	√	
	Insuffisant		
Faire preuve d'autonomie et de créativité	Adéquat		√
	Suffisant		
	Insuffisant	√	
Extérioriser ses idées et mobiliser ses connaissances et ses prérequis		√	√
La confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la curiosité			√
L'esprit sportif et amical vis-à-vis aux résultats des compétitions		√	√
Capacité de poser des questions en cas d'ambiguïté		√	√
Capacité de terminer son énoncé et éviter les situations de blocage			√

Tableau 1: La grille d'observation utilisée lors de l'expérimentation

2.2 Analyse comparative des observations des séances ordinaires et expérimentales :

Une analyse minutieuse des données récoltées lors des observations des deux groupes, témoin et expérimental, a permis de dégager des conclusions significatives.

Le groupe témoin a montré une attitude plutôt passive et un niveau d'attention moyen, témoignant d'un manque d'implication et d'intérêt pour les activités proposées. La participation était faible, seuls quelques apprenants étaient actifs, soulignant un manque d'engagement global et d'interaction collaborative. Effectivement, l'entraide et le soutien mutuel entre les étudiants étaient inexistants, ce qui a contribué à une dynamique pédagogique statique, privant les étudiants des opportunités d'apprentissage et de partage de connaissances. Nous avons constaté aussi l'absence d'émulation et d'enthousiasme qui a contribué à un niveau de motivation déficient, en raison d'une atmosphère peu propice à l'enthousiasme et à l'esprit de compétition. Ce manque de défis stimulants a eu un impact négatif sur la motivation des étudiants, les rendant peu enclins à s'investir dans les activités.

En revanche, le groupe expérimental a révélé une interaction et un enthousiasme significatifs. Motivés par les éléments ludifiés, les étudiants étaient engagés en posant des questions et en répondant aux demandes lorsqu'ils sont exposés à la gamification. Tout à fait, « *plus l'apprenant est motivé, plus il accomplit la tâche requise et plus cet engagement envers l'apprentissage augmente* ». (Dhailis Houda & Miloudi Mounir, 2024, p.157). Donc, un apprenant motivé est plus susceptible de s'investir dans la tâche requise, y consacrant du temps et de l'énergie. Cet investissement conduit à de meilleurs résultats dans la réalisation de la tâche. En d'autres termes, la motivation est le moteur qui alimente l'apprentissage, menant à de meilleurs résultats et à un engagement accru envers le processus d'apprentissage.

Une participation active a été observée chez presque tous les apprenants, ce qui témoigne de l'impact positif de la gamification sur la dynamique de groupe. Tout cela a créé une atmosphère active et enrichie par des éléments ludiques. Effectivement, la salle de classe s'est transformée en une véritable arène de compétition, où tous les étudiants travaillaient avec plaisir et enthousiasme.

Nous avons constaté que les étudiants étaient concentrés grâce à l'application interactive, ils ont également montré un intérêt accru et ont trouvé du plaisir à apprendre. Les activités gamifiées ont permis aux apprenants d'accepter leurs erreurs comme des occasions

d'apprendre et de se réjouir de leurs progrès, atteignant ainsi les objectifs pédagogiques avec satisfaction.

En outre, chaque étudiant a contribué à l'échange de connaissances avec ses camarades et a sollicité leur aide à l'occasion. Cela démontre l'existence d'une dynamique collaborative où les étudiants s'entraident mutuellement, échangent des idées et fournissent un soutien lors de l'accomplissement des activités. Ils manifestaient une motivation forte et collaboraient activement pour relever les défis proposés. Cette collaboration a renforcé la compréhension et l'assimilation des idées et leur a permis de s'enrichir réciproquement de leurs expériences.

Le jeu collaboratif offre un apport pour développer la résilience et l'esprit d'équipe. Face à la défaite individuelle, le travail en équipe permet de mutualiser les efforts et les encouragements. L'empathie et la solidarité qui naissent de cette collaboration transforment les échecs en opportunités d'apprentissage et de croissance collective. Ainsi, unis dans le défi, les joueurs manifestent un sentiment d'entraide qui renforce leur capacité à persévérer et à rebondir face aux obstacles. C'est la raison pour laquelle, nous avons observé un taux élevé de bonnes réponses. L'atmosphère était positive, favorisant l'apprentissage et l'acquisition des nouvelles connaissances. L'émulation était également présente, stimulant la motivation des étudiants et les encourageant à se dépasser.

Le groupe expérimental a révélé une métamorphose saisissante de l'implication de chaque étudiant. La participation active était quasi-générale, soulignant l'effet positif de la gamification sur la dynamique de groupe. Chaque étudiant était un acteur central de son propre apprentissage, contribuant activement aux échanges de connaissances et sollicitant l'aide de ses camarades, ce qui a enrichi un apprentissage individuel plus profond.

De toute évidence, l'analyse comparative des observations des deux groupes confirme l'importance de l'approche ludique (la gamification) dans le maintien de l'intérêt des étudiants envers l'apprentissage du FLE et met en évidence ses avantages et son potentiel pour transformer l'apprentissage en une expérience stimulante, attrayante et enrichissante pour les étudiants.

En conclusion, l'intégration de la gamification a eu un impact positif sur l'interaction des étudiants, y compris leur engagement, leur motivation et leur participation. Cette approche pédagogique innovante a permis de créer un environnement d'apprentissage plus dynamique et collaboratif, propice à l'assimilation des connaissances acquises.

Conclusion générale

Cette recherche s'est penchée sur l'impact de la gamification sur l'interaction verbale en contexte d'apprentissage des langues étrangères. L'étude a été menée auprès des étudiants de 2^{ème} année de licence en lettres et langue françaises à l'université Hamma Lakhdar d'El-Oued. L'objectif principal visait à déterminer l'efficacité de l'intégration de mécanismes de gamification en milieu universitaire pour développer la compétence interactionnelle des étudiants d'une langue étrangère.

La méthodologie adoptée s'inscrit dans une approche expérimentale et analytique. Un questionnaire a été administré aux étudiants afin de recueillir leurs perceptions de l'interaction verbale et de la gamification. Une expérimentation a ensuite été mise en place, répartissant les étudiants en deux groupes : un groupe expérimental qui a suivi des cours de français intégrant des mécanismes de gamification et un groupe témoin qui a suivi des cours traditionnels. Les interactions verbales des étudiants ont été observées et analysées à l'aide d'une grille d'observation spécifique.

Les résultats de l'étude révèlent un effet positif de l'incorporation de mécanismes de gamification sur l'interaction verbale des étudiants. Le groupe expérimental a présenté une fréquence, une durée et une qualité d'interactions verbales supérieures à celles du groupe témoin. De plus, les étudiants du groupe expérimental ont démontré une motivation accrue pour participer au cours et ont perçu un apprentissage plus approfondi.

Les résultats obtenus confirment l'hypothèse initiale selon laquelle la gamification peut avoir un impact positif sur les interactions verbales en classe de langues étrangères, permettant de créer un environnement d'apprentissage plus stimulant et engageant, favorisant une participation accrue et active des étudiants. De plus, l'apprentissage par le jeu constitue un levier pédagogique puissant et un outil précieux qui favorise l'épanouissement des apprenants sur tous les plans.

Effectivement, l'apprentissage par le jeu présente de nombreux avantages indéniables pour le développement cognitif, social et émotionnel des étudiants. De surcroît, ce mode d'apprentissage permet de créer un environnement stimulant et engageant, favorisant ainsi l'implication active des apprenants et l'éveil de leur curiosité, leur permettant de construire leur propre savoir de manière autonome et de développer des compétences essentielles en matière de résolution de problèmes.

En outre, ce mode d'apprentissage favorise le développement de la confiance en soi chez les apprenants en les encourageant à prendre des risques et à valoriser leurs réussites. Il stimule également la créativité et l'imagination en offrant un cadre propice à l'expression libre et à la pensée divergente, favorisant ainsi l'acquisition de connaissances par la découverte et l'émergence de nouvelles idées et solutions.

Par ailleurs, les jeux collaboratifs permettent de renforcer la cohésion sociale et le travail en équipe en encourageant la coopération, la communication et le respect mutuel entre les apprenants.

De ce fait, sur la base des résultats de cette recherche, les recommandations suivantes sont formulées :

- Intégration réfléchie de mécanismes de gamification dans les cours de langues étrangères par les enseignants.
- Formation adéquate des enseignants à l'utilisation efficace de la gamification dans l'enseignement des langues étrangères.
- Poursuite de recherches visant à examiner l'effet de la gamification sur d'autres compétences, ainsi, dans d'autres contextes d'apprentissage.
- Nécessité de définir le degré de sérieux à garder pour ne pas tomber dans le simple amusement et n'engendrer aucune action.

Cependant, certaines limites sont à noter concernant cette étude. Premièrement, le nombre des séances traditionnelles et gamifiées est relativement restreint. Des recherches ultérieures avec des séances plus importantes et plus diversifiées seraient nécessaires pour confirmer les résultats obtenus. Deuxièmement, l'étude s'est concentrée sur l'interaction verbale. Des recherches supplémentaires seraient nécessaires pour examiner l'effet de la gamification sur d'autres compétences, et, pourquoi ne pas, examiner son effet dans d'autres contextes d'apprentissage ou d'autres niveaux.

À la fin de cette recherche exploratoire, nous pouvons dire que l'intégration de mécanismes de gamification dans l'enseignement des langues étrangères a engendré une amélioration significative sur la qualité de l'apprentissage. Néanmoins, il est important de noter que cette étude n'a pas pu évaluer l'impact de la gamification sur les résultats d'apprentissage à long terme, tels que les performances linguistiques des étudiants. C'est pourquoi nous

proposons d'ouvrir une nouvelle piste de recherche qui s'intéresserait précisément à cet aspect, tout en tenant compte des divers facteurs susceptibles d'influencer les résultats d'apprentissage, afin de fournir des données probantes aux enseignants et aux concepteurs de programmes d'études pour l'utilisation efficace de la gamification en classe.

Ainsi, cette étude ouvre la voie à de nouvelles recherches prometteuses qui permettront de mieux cerner les avantages et les limites de la gamification dans l'enseignement des langues étrangères et de contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Bibliographie

Ouvrages

- 1) Angers, M. (2015). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger: Casbah Éditions.
- 2) Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. *Revue française de sociologie*, Paris : Gallimard (éd. revue et augmentée, 1967).
- 3) Châtea, J. (1950). *L'Enfant et le jeu*. Paris : Éditions du scarabée
- 4) Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Éditions Didier.
- 5) Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (Nouvelle édition)*. France: Éditions Presses Universitaires de Grenoble.
- 6) Debret, J. (2020). *Les normes APA françaises: Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA*. Amsterdam: Scribbr.
- 7) E. Witte, A. (2002). *Le cours des langues interactifs: outils et méthodes*. Paris: Editions ELLIPSE marketing.
- 8) Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. *American Journal of Play*, New York: Palgrave/Macmillan.
- 9) Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer*. Paris : José Corti.
- 10) Huizinga, J. (1951). *Homo ludens: Le jeu et la culture*. Paris : PUF.
- 11) Juul, J. (2011). *Half-real. Games and Culture*. Cambridge: MIT Press.
- 12) Kerbat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales: Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris: Armand Colin Éditeurs.
- 13) Lauzon, V. F. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction: les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Bern: Éditions Peter Lang AG.
- 14) Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- 15) Toumi, A. (2016). *L'essentiel en Didactique du Français langue étrangère: Concepts, méthodologie, et approches pédagogiques*. Rabat: El maaref el jadida.
- 16) Vion, R. (1992). *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris: Hachette.

Dictionnaires

- 1) Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Éditions Clé international.
- 2) Larousse. (s.d). communication. Dans *le dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 03/03/2024 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communication/17561>

- 3) Neveu, F. (2011). *Dictionnaire des Sciences du langage*. Tizi-Ouzou : Edition Mehdi.
- 4) Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (Nouvelle édition revue et augmentée). Paris : Éditions Ophrys.

Articles

- 1) Avodo, J. A. (2021). Interaction verbale et communication : les outils de langue pour une didactique conversationnelle. *Passerelle*, vol. 10 No. 01/2021.
- 2) Benamar, R. (2009). Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE. In *Synergies Algérie* n° 8 - 2009 pp. 63-75
- 3) Bigot, V., & Cicurel, F. (2005). Les interactions en classe de langue : présentation. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2005. <https://hal.archives-ouvertes.fr/search/index>
- 4) Broin, D., & Palmer, R. (2013). Combatting Social Isolation and Cognitive Decline: Play a Physical or Digital Game? *Proceedings of the 7th European Conference on Game-Based Learning*, vol. 2, 3-4 October 2013, Porto, 450-458.
- 5) Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica/Anthropos
- 6) Cekaite, A., Domeij, K., Lefebvre, A., Macsay, K., Nyikos, J., & Zaray, S. (2022). Évaluation des compétences de communication dans l'interaction sociale. https://www.researchgate.net/publication/360541452_EVALUATION_DES_COMPETENCES_DE_COMMUNICATION_DANS_L'INTERACTION_SOCIALE
- 7) (Consulté le 20 mars 2024)
- 8) Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. In *Aile*, n°16, 2002, pp.145-163.
- 9) Cicurel, F. (2018). Analyser des interactions en classe de langue étrangère : quels enjeux didactiques ?. *Cahiers Forell*. <https://journals.openedition.org/rdlc/8989> (consulté le 01 mai 2024).
- 10) Cousinard, C. (2022). Développer les compétences interactionnelles orales : le rôle des corpus oraux multimodaux. *SHS Web of Conferences*, 146, 03003.
- 11) Dhailis, H., & Miloudi, M. (2024). « La gamification et la gestion des apprentissages en classe de FLE (Cas des apprenants de 3ème année moyenne, Belabidi Saïdde Kouinine à El-Oued) ». Université d'El-Oued, ALGÉRIE. Publié dans : https://www.researchgate.net/publication/379446136_la-gamification-et-la-gestion-des-

- 12) El-Tantawi, Ch. (2021). « L'efficacité de l'utilisation de la stratégie de la gamification pour développer quelques compétences de l'interaction orale chez les élèves du cycle primaire en français ». Université d'El Ménoufia. 153-115 *مجلة كلية التربية. جامعة المنوفية العدد الاول*
- 13) Farina, S., Gatti, C., & Cogo, A. (2012). Le développement de la compétence d'interaction: une étude sur le travail lexical. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 57, 101-119.
- 14) Gazari, J., & Ayi-Adzima, K. D. (2022). Communication orale dans l'interaction didactique : le cas des étudiants de Mount Mary Collège of education, Somanya, Ghana. *Akofena*, n°006, Vol.3, 225-236.
- 15) Ghazala, M. (2009). L'interaction en classe de langue : la promotion du plurilinguisme et du culturel par le Cadre Européen Commun de Référence. *Synergies Algérie*, n° 5, pp. 65-71. <https://gerflint.fr/>
- 16) Mahiedine, A. (2010). Relation interpersonnelle et dynamique des rapports de places dans les interactions en classe : Analyse de la relation enseignant-apprenants dans un débat en classe de FLE. In *Synergies Algérie*, n° 5 - 2009, pp. 13-25.
- 17) Matthey, M., & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Aile*, p. 203-223. <https://journals.openedition.org/aile/4549> (consulté le 14 mai 2024)
- 18) Musset, M., et Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. Dossier d'actualité de la VS de l'Institut Français de l'Education, n° 48. URL: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/ListeDossiers.php?/48-octobre-2009.htm>
- 19) Paulo C, Compétence de communication et didactique Des langues étrangères : La liaison ratée ! In *Synergie Pologne* 56-61 <https://hal.science/hal-02047334/document> consulté le 14/04/2024
- 20) Saint-Pierre, R. (2010). Des jeux vidéo pour l'apprentissage ? Facteurs de motivation et de jouabilité issus du game-design. *DistanceS*, vol.12(1), 4-26. Récupéré le 03 juin 2015. URL: <http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v12n1b.pdf>
- 21) Siegel, C. (2014). Valeurs et représentations au cœur du processus de gamification. *Interfaces numériques*, 498-518.
- 22) Silva, H. (2013), « La gamification de la vie: sous couleur de jouer» publié dans la revue: Sciences du jeu. Villetaneuse. Laboratoire EXPERICE - Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Education, <https://journals.openedition.org/sdj/261?lang=en> (consulté le 14 mai 2024)

- 23) Véronique, G.-D. (2017). Converser en langue étrangère pour apprendre. In J. Aguilar Rio, L. Cadet, C. Muller, & V. Rivière (Eds.), *L'enseignant et le chercheur au coeur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel* (pp. 175-192). Riveneuve éditions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/search/index>

Thèses et mémoires

- 1) Boucheriba, N. (2008). Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE. (Cas des élèves de 4eme année primaire). Mémoire de Magistère, Université de Constantine.
- 2) BOUFALA, M. (2022). Contribuer à l'apprentissage des collaborateurs: le rôle de la gamification. Thèse de Doctorat, Université de Corse-Pascal Paoli.
- 3) EDDOUCHE, O. (2017). Le ludique et la mise en place d'une compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE cas de la 1ère Année Moyenne. Thèse de Doctorat, Université de Batna.
- 4) Mahieddine, A. (2008/2009). Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère : Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens. Thèse de doctorat, Université Abou-Bakr Belkaïd, Tlemcen.
- 5) Nguyen, T C (2013). Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'université de Cantho. Thèse de doctorat, Linguistique, Université Paul Valéry – Montpellier.
- 6) Bourdime, L. (2021). Conception et expérimentation d'une séquence d'enseignement/apprentissage pour le développement de la compétence interactionnelle en FLE chez des apprenants algériens. Thèse de doctorat, Education, Université Abou Bekr Belkaid Tlemcen (Algérie)
- 7) Nid, M T. (2018-2019). Les représentations de l'erreur et leur influence sur la prise de parole. Le cas des étudiants de 1ère année de licence en lettres et langues françaises de l'université Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued. Mémoire de master. Université D'Eloued
- 8) Nid, M T. (2021-2022). Vers la mise en place d'un dispositif de classe inversée dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Le cas des étudiants de première année de licence en lettres et langues françaises de l'université Mohamed Khider - Biskra. Thèse de doctorat, Université de Biskra

Cours

- 1) Bigot, V. (2018). Analyse des interactions verbales et enseignement des langues. Cours destiné aux étudiants de master. Université Sorbone Nouvelle, Paris 3, France.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/submit/index>

Actes de colloque

- 1) Rouveyrol, L., Delgado Zabala, J. C., & Perez-Guillot, C. (2019, Octobre). Evaluer l'interaction verbale : quelques éléments de réflexion et de comparaison à partir des certifications CLES (France) et CERTACLES (Espagne). In *Colloque international "Evaluation des acquisitions langagières : du formatif au certificatif"* (pp. 1-10). Grenoble, France. <https://hal.science/> (Consulté le 01 mai 2024)

Sitographie

- 1) Rise Up. (n.d.). LXP et interaction sociale. <https://www.riseup.ai/en/lxp-learning-experience-platform> (Consulté le 28 avril 2024).
- 2) Transphanie. (n.d.). La co-construction de l'identité en interaction. <https://www.cairn.info/revue-pole-sud-2004-1-page-191.htm> (Consulté le 01 mai 2024).
- 3) Roy, B. (2019). Pour un dépassement des théories du game et du play. *Sciences du jeu*, 11(2). <https://journals.openedition.org/sdj/pdf/5297> (Consulté le 21 mai 2024). DOI: [URL non valide supprimée]
- 4) ElliotBoucher. (2021, 27 décembre). La gamification : comprendre le principe et l'appliquer | Edusign Blog. Edusign. <https://edusign.sunet.se/> (Consulté le 21 mai 2024).

Liste des tableaux

Tableau 1: La grille d'observation utilisée lors de l'expérimentation	77
Tableau 2 : La fiche pédagogique du cours n°01 du groupe témoin	96
Tableau 3: La fiche pédagogique du cours n°02 du groupe témoin	98
Tableau 4 : La fiche pédagogique du cours n°01 du groupe expérimental	102
Tableau 5 : La fiche pédagogique du cours n°02 du groupe expérimental	104

Liste des figures

Figure 1: Âge du public	53
Figure 2 : Sexe du public	53
Figure 3: Choix du français en tant que filière	54
Figure 4 : compréhension des enseignants	55
Figure 5: Sentiment des étudiants lors de la séance de l'oral	55
Figure 6: Supports utilisés lors de la séance de l'oral	56
Figure 7: Prise de parole en classe	57
Figure 8: Obstacles de prise de parole	58
Figure 9: Activités qui pourraient favoriser les interactions en classe	59
Figure 10 : contenus francophones suivis par les étudiants sondés	60
Figure 11: Pratique du français hors classe	60
Figure 12: Jeux vidéo et applications interactives	61
Figure 13: utilisation des applications et des sites interactifs par les étudiants sondés pour l'apprentissage du FLE	62
Figure 14: Un exemple d'une activité gamifiée développée par l'application «MAKE IT»	73
Figure 15: La roue de chance personnalisée avec les noms des étudiants-joueurs	74
Figure 16: Une carte représentative des indices d'une devinette	75

Annexes

Annexe 01

Questionnaire

Cher étudiant, chère étudiante,

Merci de prendre quelques instants pour remplir ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre de la réalisation du mémoire de fin d'études en master didactique et langues appliquées. Il porte sur l'interaction en classe de Français Langue Étrangère (FLE). Vos réponses nous aideront à mieux comprendre votre expérience et vos perceptions concernant les interactions en classe de FLE ainsi que les applications interactives d'apprentissage qui en favorisent. Veuillez répondre aussi honnêtement que possible. Vos réponses seront traitées de manière confidentielle et anonyme.

1) **Veillez indiquer votre âge.**

- De 20 à 25 ans
- De 25 à 30 ans
- Plus de 30 ans

2) Vous êtes

- homme
- femme

3) Le français en tant que filière est votre

- premier choix
- second choix
- dernier choix

4) Comprenez-vous les enseignants lorsqu'ils parlent ?

- Oui, souvent
- Oui, parfois
- Oui, mais rarement
- Pas du tout

5) Que ressentez-vous lors de la séance de l'oral ?

- Amusant (e)
- Ordinaire
- Ennuyeux (e)

6) Quels types de supports utilisent vos enseignants lors de la séance de l'oral ?
(Vous pouvez choisir plusieurs items)

- Support audio
- Support audiovisuel
- Support visuel (image, icônes, objets...etc)
- Logiciels interactifs

7) Prenez vous de la parole en classe ?

- Oui, souvent
- Parfois
- Rarement (à part quelques mots)
- Non, jamais

8) Quelles sont les obstacles qui vous empêchent de prendre la parole en classe?
(Vous pouvez choisir plusieurs items)

- L'absence de motivation
- La timidité de parler en public
- La peur de commettre des erreurs linguistiques
- Autre :

9) Quels types d'activités préférerez-vous qui pourraient favoriser vos interactions en classe ?
(Vous pouvez choisir plusieurs items)

- Conversation en groupe
- Débat sur un sujet d'actualité
- Jeu de rôle
- Autre :

10) À part les contenus d'apprentissage, qu'est ce que vous avez l'habitude de suivre comme contenu francophone ?

(Vous pouvez choisir plusieurs items)

- Des podcasts

- Des émissions radiophoniques
- Des émissions télévisées
- Feuilletons
- Autre :

11) Avez-vous l'habitude de parler en français en dehors de la classe ?

- Oui, souvent
- Parfois
- Rarement (à part quelques mots)
- Jamais

12) Aimez-vous les jeux vidéo et les applications interactives ?

- Oui
- Non
- Cela ne m'intéresse pas

13) Avez-vous déjà utilisé des applications et des sites interactifs pour apprendre le français ?

- Oui
- Non

14) Si oui, veuillez les citer.

.....

15) Que pensez-vous de l'intégration des applications, sites et logiciels interactifs au sein de classe de FLE ?

.....

.....

Annexe 2

Niveau : 2 ^{ème} année de licence	Etablissement: Echahid Hamma Lakhdar	Année scolaire: 2023/2024
Intitulée : Un parcours intéressant	Durée 60: minutes	Activité Compréhension et expression orale
Objectifs d'enseignement/apprentissage : L'étudiant sera capable de résumer le parcours professionnel d'un candidat, se préparer à un entretien et se présenter afin de demander un recrutement		Support : Un enregistrement sonore
Transcription de l'enregistrement sonore : Je m'appelle Cathia Lawson-Hall, je suis banquière à la Société générale, je travaille dans la banque de financement et d'investissement et je m'occupe de l'Afrique. Je m'occupe des gros clients de la Société générale sur le continent africain. Qui est Cathia Lawson-Hall ? Je suis née au Togo, j'ai passé les premières années de ma vie au Togo avant de venir en France. Je vis en France depuis de nombreuses années. Et, aujourd'hui, je devrais plutôt dire que je vis entre la France et le continent africain dans son ensemble, parce que je voyage beaucoup et que je vais dans beaucoup de pays sur le continent. On dit souvent de moi que je suis quelqu'un d'énergique. Je suis volontaire, je suis énergique et j'ai un tempérament plutôt passionné. Quel est votre parcours ? J'ai fait un bac scientifique. Ensuite, je suis allée à Dauphine, où j'ai étudié de la finance et de l'économie. J'ai commencé comme analyste financier dans une société de bourse, avant de rejoindre la Société générale en décembre 1999, donc, toujours comme analyste financier. Ensuite, j'ai fait du conseil en financement, avant de devenir banquier-conseil en charge du continent africain. J'ai choisi cette filière financière parce que j'ai fait des études en finances. Je trouvais ça intéressant, a priori. Et, à mesure que j'avancais, je trouvais ça de plus en plus intéressant. Je me suis d'abord occupée de clients français avant de me diriger vers les clients africains, avec une volonté très forte d'offrir à mes clients africains le même service que j'offrais à mes clients français.		
Etapes	Consigne	Tache à faire/ Réponse
Eveil de l'intérêt	1- Avez-vous d'autres diplômes ou formations à part les études ? 2- Qui travaille parmi vous ? quel poste occupez-vous ?	

Phase d'observation	1ère écoute : 3- Qui parle dans l'enregistrement ? 4- Quel est son pays d'origine ? 5- Où elle vit actuellement ?	3- Cathia Lowson Hall 4- Elle est née au Togo 5- En France
Phase d'analyse	2^{ème} écoute : 6- Quelle est la spécialité de Cathia ? 7- Quel est son secteur d'activité ? 8- Quelles sont ses qualités ? 3^{ème} écoute: 9- Pourquoi a-t-elle choisi cette filière financière ? 10- Quelles sont ses responsabilités ? 11- Quels postes a-t-elle occupés ?	6- Finance et Economie 7- Elle travaille dans une banque de financement et d'investissement 8- Elle est : énergique, volontaire et passionnée 9- Elle a fait des études en finance car, selon elle, c'est très intéressant 10- Elle essaye d'offrir les mêmes services aux clients Africains qu'aux clients Français 11- Poste à la société générale/ Poste dans une société de bourse/ Analyste financière/ banquier-conseil/ Conseillère en financement
Activité d'application	12- En quelques lignes, essayez de vous présenter en parlant de votre parcours universitaire ou professionnel	Voir annexe 05

Tableau 2 : La fiche pédagogique du cours n°01 du groupe témoin

Annexe 03

Le pays à deviner	Les indices offerts				
	1	2	3	4	5
Égypte	Un pays qui se situe en Afrique	Il est traversé par un fleuve qui forme un delta	Ses pyramides sont célèbres dans le monde entier	Son plat national est le Koshari	Sa capitale est le Caire
Russie	Un pays qui abrite la plus grande réserve d'eau douce liquide de la	À cheval sur l'Europe et l'Asie, c'est le	Autrefois, il était dirigé par des tsars	La Sibérie occupe plus de 3 sur 4 de sa surface	Sa capitale et Moscou et sa monnaie le Rouble

	planète le lac Baïkal	plus grand pays du monde			
L'inde	Un pays situé en Asie	C'est le pays d'origine du yoga	Christophe Colomb a découvert l'Amérique en passant se rejoindre	Les vaches sont des animaux sacrés chez ses peuples	Sa capitale est New Delhi
Kongo	Après l'Algérie, c'est le plus grand pays d'Afrique	Ancienne colonie belge il est indépendant depuis 1960	Les singes bonobos ne vivent que dans ses forêts	Son peuple est composé de plusieurs centaines d'ethnies majoritairement bantou	Sa capitale est Kinshasa et mes habitants les congolais
Maroc	Pays d'Afrique du Nord qui possède des côtes sur la Méditerranée et sur l'Atlantique	Au sud tu peux voir de belles dunes du désert du Sahara	On y déguste tajines couscous et thé de la menthe	On y paye les achats avec des dirham	Rabat et Marrakech comptent parmi ses plus grandes des villes
Dubai	C'est l'un des Émirats arabes unis, ma capitale porte mon nom	Station de ski en plein désert, îles artificielles en forme de palmiers	Le désert de Rub El Khali couvre une grande partie de son territoire	Ses habitants s'appellent les Dubaïotes	Le tour Burj Khalifa s'élève au-dessus des rues de sa capitale
France	C'est le pays le plus vaste de l'Eureupe	Le fleuve de Seine traverse sa capitale	Il se caractérise par les parfums	Ses personnages célèbres sont; Jean de la Fontaine et Jean Jack Rousseau	Ses grandes villes sont Toulouse et Strasbourg

Argentine	C'est un pays qui est en partie composée par la Patagonie	Il fait naître le tango	Sa capitale est Buenos Aires	On appelle Pampa ses vastes prairies	De grands noms du football comme Maradona et Messi ont grandi sur son sol
Espagne	C'est un pays qui occupe une grande partie de la péninsule Ibérique	Il compte 17 communautés autonomes dont la Catalogne l'Andalousie et la Galice	On y peut manger de la paella de la tortilla des tapas	Il est séparé de la France par les Pyrénées	Sa capitale est Madrid
Algérie	Le Sahara occupe 80% de sa superficie	C'est le plus grand pays d'Afrique	L'arabe et le berbère sont ses langues officielles	Au milieu de son drapeau vert et blanc figure un croissant rouge entourant une étoile	Il a Alger pour capitale
Canada	C'est un pays du nord du continent Américain	C'est un pays bilingue	Il se caractérise par le froid glacial	Céline Dion est la plus Célèbre de ses chanteuses	Sa capitale est Ottawa et ses grandes villes sont Montréal et Québec
La Belgique	C'est un royaume européen	C'est un pays trilingue ; hollandais, Français, allemand	Son Drapeau se caractérise par 3 couleurs ; Noir, Jaune et Rouge	Ses habitants s'appellent les Belges	Sa capitale est Bruxelles

Tableau 3: La fiche pédagogique du cours n°02 du groupe témoin

Annexe 04

Niveau : 2 ^{ème} année licence	Etablissement: Echahid Hamma Lakhdar	Année scolaire : 2023/2024
Intitulée: Un parcours intéressant	Durée 60 : minutes	Activité : Compréhension et expression orale
Objectifs d'enseignement/apprentissage : L'étudiant sera capable à interpréter et comprendre les informations de la vidéo, résumer le parcours professionnel d'un candidat, se préparer à un entretien et se présenter afin de demander un recrutement		Support : Une vidéo

Transcription de la vidéo :



Etapes	Consigne	Tache à faire / Réponse
Eveil de l'intérêt	1- Avez-vous d'autres diplômes ou formations à part les études ? 2- Qui travaille parmi vous ? quel poste occupez-vous ?	
Phase d'observation	Niveau 1:	

Phase d'analyse	Niveau 2 : Choisissez la bonne réponse	

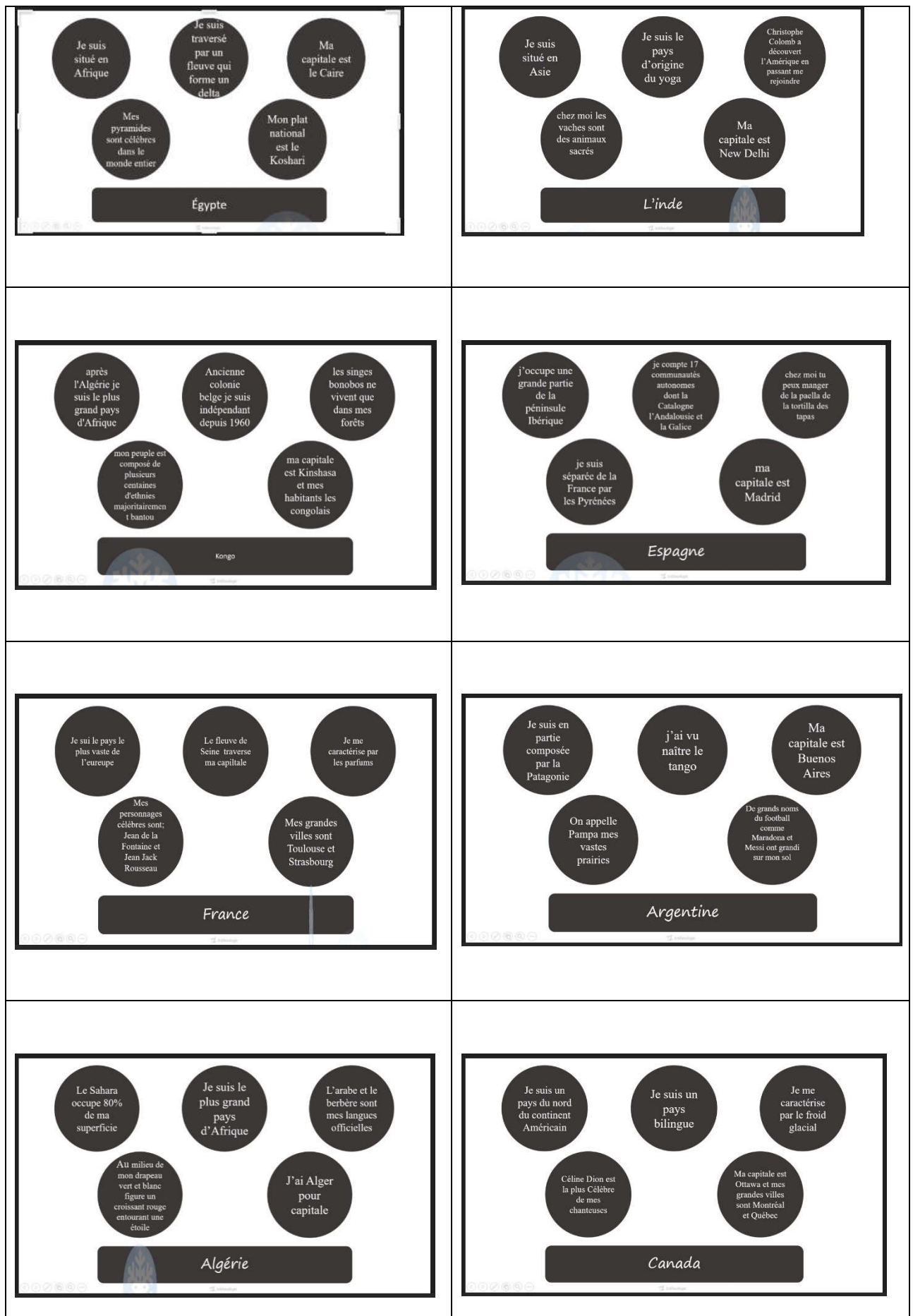
	Après ses études en finances, elle a décidé de continuer dans cette branche changer de secteur Elle a une bonne connaissance de l'international puisqu'elle s'est occupée de clients africains puis français français puis africains Son objectif est aujourd'hui de maintenir la qualité de ses services pour ses nouveaux clients d'adapter ses services à ses nouveaux clients	
Phase de synthèse	Niveau 3 : Résumer le parcours professionnel d'un candidat est utile pour préparer l'entretien. Écoutez la vidéo à partir de 41 s et remettez les informations dans l'ordre Études à l'université de Dauphine Poste de conseiller en financement Poste à la Société générale Poste de banquier-conseil en charge du continent scientifique Diplôme du bac scientifique Poste dans une société de bourse Études à l'université de Dauphine Poste de conseiller en financement Poste à la Société générale Poste de banquier-conseil en charge du continent Diplôme du bac scientifique Poste dans une société de bourse Diplôme du bac scientifique Études à l'université de Dauphine Poste dans une société de bourse Poste à la Société générale Poste de conseillère en financement Poste de banquier-conseil en charge du continent Les scores : 24	

Activité d'application	Niveau 4	Voir annexe 05

Tableau 4 : La fiche pédagogique du cours n°01 du groupe expérimental

Annexe 05

Les devinettes et les indices offerts	
<i>Découvrir les pays</i> En s'appuyant sur les indices offerts, essayez de trouver la bonne réponse et deviner le pays	



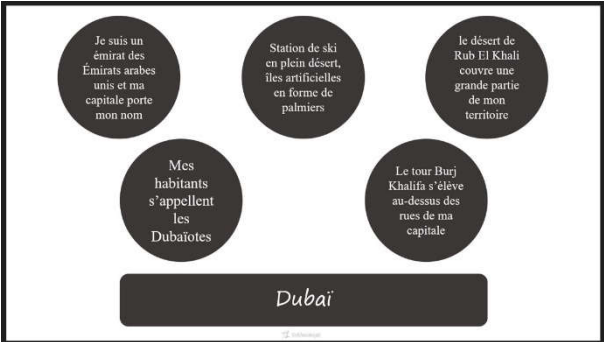
 Maroc  La Belgique	 Dubai
--	---

Tableau 5 : La fiche pédagogique du cours n°02 du groupe expérimental

Annexe 06

1. Quelques interventions de la 1ère séance

➤ Groupe témoin

-Je m'appelle H R, j'habite à Guemar, j'ai suivi mes études au lycée Abdelkader Yajouri, actuellement je suis étudiante à l'université de Hamma Lakhdar.

-Bonjour je m'appelle j'ai 20 ans, j'étudie sciences expérimentales au lycée à Rebbah, j'étudie le français car la meilleure choix.

-Je m'appelle B.M, née à Taïbet Algérie, âgé de 61 ans, j'ai fait une formation de BTS en instrumentation à I A P Hassi Messaoud. J'occupe le poste de contre maître principal à la société SONATRACH dans le secteur Oil and Gaz. Maintenant je suis un retraité. Actuellement, je suis un étudiant à l'université d'Eloued faculté des lettres et des langues françaises en 2ème année

➤ **Groupe expérimental**

-Je m'appelle M S, j'ai 19 ans, étudiante à l'université d'Eloued, dans le département des langues étrangères, je suis de cette wilaya et j'habite à la même wilaya, donc j'ai un bac scientifique, je suis étudiante dans le centre des langues étrangères pour une meilleure formation donc j'ai décidé de quitter tout ce qui est scientifique parce que j'aime trop le côté littéraire d'ailleurs et je suis passionnée par ce genre d'études littéraires. Je parle de mes qualités un peu, je suis sérieuse volontaire et j'aime beaucoup l'apprentissage en général et pour les objets à atteindre, j'imagine que j'aimerais bien avoir une meilleure formation pour être une bonne enseignante et voilà !

-Je me présente je m'appelle Aïcha, j'habite à Oued Souf j'ai 20 ans, j'ai un bac scientifique dans la filière technologie et mathématiques spécialité génie-électrique. Maintenant je suis étudiante en 2ème année licence spécialité langue français, j'ai choisi pas le français mais c'est le choix de mon dieu et mon père car il aime beaucoup la langue française mais (Hamdoulah) je suis capable de ce spécialité.

-Je m'appelle Hana, j'avais un bac scientifique mais j'ai terminé avec étudier la langue française, pour dire la vérité, le français n'était pas mon premier choix, si j'avais la liberté de choix, je choisis l'anglais plutôt, mais aujourd'hui après 2 ans d'études, j'ai changé mon avis et j'ai accepté le français et même j'ai décidé de continuer dans le même chemin.

-Bonjour tout le monde, je m'appelle Abdelouahab né à Tebessa, maintenant j'habite à Eloued, j'ai un bac lettre, je suis un étudiant en 2ème année licence maintenant. Alors j'ai choisi la filière française parce que j'aime ça et cette langue aide pour voir beaucoup de choses.

2. Quelques interventions de la 2^{ème} séance

➤ **Groupe témoin**

Le pays le plus vaste dans l'Asie : la Russie

Le pays le plus touristique en Afrique : Le sud d'Afrique

Le seul pays en Afrique qui n'était jamais occupé (colonisé), sa langue est langue : Libéria

➤ **Groupe expérimental**

Je me situe en Europe, je suis connu par la neige et le froid glacial, mon drapeau contient deux couleurs le bleu et le jaune : La Suède

Le premier pays qui a gagné la coupe du monde situé au sud-américain : L'Uruguay

Je suis l'origine de la renaissance : L'Italie

Résumé

L'essor brillant des jeux vidéo, qui captivent des millions de joueurs à travers le monde, a parallèlement incité le domaine de l'enseignement à explorer des approches novatrices pour susciter la motivation et l'engagement des apprenants et faciliter la transmission des connaissances et des compétences. C'est dans ce contexte que la gamification prend tout son sens. Parmi ces compétences susceptibles d'être renforcées, citons les compétences interactionnelles. Donc, notre recherche permet de mieux comprendre dans quelle mesure l'incorporation des mécanismes de gamification dans les milieux universitaires permet-elle de développer la compétence interactionnelle chez les étudiants d'une langue étrangère, notamment ceux de 2^{ème} année de licence en FLE à l'université Hamma Lakhdar d'El-Oued. Notre objectif est de suggérer de nouvelles pratiques pour aider les étudiants à interagir en classe et retrouver l'envie et le plaisir d'apprendre afin d'améliorer leur compétence communicative. Ce postulat fondamental sera au cœur du développement de ce mémoire. Pour traiter notre problématique et concrétiser notre recherche, nous avons transformé des cours ordinaires en jeux interactifs à l'aide de l'application « MAKE IT ». La validation des hypothèses formulées s'effectue à travers deux méthodes de recherche scientifique, à savoir le questionnaire et l'expérimentation. Les résultats obtenus ont suggéré de nouvelles perspectives pour l'exploitation de la gamification en classe.

Mots-clés: Gamification, Compétence communicative, Interaction verbale, Classe de FLE, Milieu universitaire.

Abstract

The remarkable rise of video games, which captivate millions of players worldwide, has also prompted the field of education to explore innovative approaches to motivate and engage learners, and to facilitate the transmission of knowledge and skills. It is in this context that gamification takes on its full meaning. Among these skills that can be strengthened are interpersonal skills. Therefore, our research allows us to better understand to what extent the incorporation of gamification mechanisms in university environments allows the development of interpersonal skills among foreign language students, particularly those in the 2nd year of the FLE license at the University of Hamma Lakhdar'El-Oued. Our objective is to suggest new practices to help students interact in class and rediscover the desire and pleasure of learning in order to improve their communicative competence. This fundamental postulate will be at the heart of the development of this thesis. In order to address our problem and carry out our research, we have transformed ordinary courses into interactive games using the "MAKE IT" application. The validation of the formulated hypotheses is carried out through two scientific research methods, namely the questionnaire and the experiment. The results obtained have suggested new perspectives for the exploitation of gamification in the classroom.

Key words: Gamification, Communicative competence, Verbal interaction, FLS classroom, University environment.