



FACULTADE DE FILOLOXÍA

Grao en Lingua e Literatura Modernas – Francés

Traballo de Fin de Grao

**Jouer pour apprendre : la gamification comme moteur dans
l'apprentissage du FLE**

Autora: Julia Gómez Menéndez

Titora: Nuria Rodríguez Pedreira

Curso Académico: 2024-2025



FACULTADE DE FILOLOXÍA

Grao en Lingua e Literatura Modernas – Francés

Traballo de Fin de Grao

**Jouer pour apprendre : la gamification comme moteur dans
l'apprentissage du FLE**

**Xogar para aprender: a gamificación como motor na
aprendizaxe do FLE**

**Playing to learn: gamification as a driving force in FLE
learning**

Autora: Julia Gómez Menéndez

Titora: Nuria Rodríguez Pedreira

Curso Académico: 2024-2025

CUBRIR ESTE FORMULARIO ELECTRONICAMENTE

Formulario de delimitación do título e resumo
Traballo de Fin de Grao curso 2024-2025

APELIDOS E NOME:	Gómez Menéndez, Julia
DOCUMENTO DE IDENTIDADE:	53859619J
GRAO EN:	Linguas e Literaturas Modernas (Francés)
TITOR/A:	Nuria Rodríguez Pedreira
LIÑA TEMÁTICA ASIGNADA:	Didáctica do Francés

SOLICITO a aprobación do seguinte título e resumo:

TÍTULO:	Jouer pour apprendre : la gamification comme moteur dans l'apprentissage du FLE
RESUMO (na lingua en que vai redactado o TFG; entre 1000 e 2000 caracteres)	
Dans un monde de plus en plus globalisé, la maîtrise des langues devient un atout essentiel. C'est en raison de cet intérêt croissant que les méthodes linguistiques traditionnelles d'enseignement des langues commencent à coexister avec de nouvelles techniques d'apprentissage. Plus concrètement, ce projet vise à explorer l'impact de la gamification comme outil pédagogique pour favoriser la motivation et l'engagement des étudiants dans le cadre de l'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère). L'objectif principal de cette analyse est la création d'un jeu de société spécifique pour l'apprentissage du français, ainsi que l'observation de la manière dont celui-ci peut favoriser l'acquisition linguistique. Ce jeu est conçu pour s'adapter à différents niveaux de compétence selon le CECRL (allant du niveau A2 au niveau B1). La complexité des cartes est modulée en fonction des objectifs pédagogiques et du niveau linguistique des apprenants, ce qui permet une utilisation flexible et adaptée à un public varié. La première partie est consacrée au cadre théorique, basé sur le CECRL, les théories d'acquisition des langues, et les fondements de la gamification dans le contexte éducatif. Cette approche permet de mettre en lumière les avantages, mais aussi les limites de cette alternative ludique. La deuxième partie présente la conception du prototype du jeu de société, structuré autour des compétences linguistiques du français (grammaire, vocabulaire, culture, etc.). Enfin, la dernière partie repose sur une étude empirique menée grâce à un questionnaire distribué à un groupe diversifié de participants. Cette enquête permet d'évaluer la perception générale de la gamification et son influence potentielle sur l'apprentissage du français. En conclusion, ce projet met en évidence le potentiel pédagogique du jeu en classe de FLE, tout en reconnaissant ses limites. Il propose également certaines voies de recherche future, notamment l'intégration du jeu en milieu éducatif, afin de pouvoir évaluer son impact réel sur l'apprentissage.	

Santiago de Compostela, a 17 de abril de 2025.

Unha vez asinado polo titor/a, este documento **terá que subirse á Secretaría Virtual** do/a estudante no apartado *Proposta de traballo de fin de grao*.

Table des matières

1. Introduction	1
2. La gamification dans l'apprentissage du FLE	3
2.1. La gamification : définitions et principes fondamentaux	4
2.2. Avantages et bénéfices de la gamification dans l'apprentissage du français langue étrangère	8
2.3. Limites et considérations pour l'application de la gamification	16
3. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).....	20
3.1. Caractéristiques et objectifs généraux.....	20
3.2. Le CECRL au cœur de la démarche pédagogique.....	22
3.3. Le lien entre la perspective actionnelle et la gamification.....	23
2.3.1. Brève description des compétences	25
3.4. Les tâches et leur rôle dans l'apprentissage	28
3.5. Les niveaux de compétence et leurs usages dans la gamification.....	31
4. Conception du jeu « Parcours des mots »	36
4.1. Contextualisation	36
4.2. Méthodologie et approche	37
4.3. Règles et instructions.....	39
4.4. Compétences ciblées	40
4.5. Évaluation	40
4.6. Mise en relation du jeu avec les résultats empiriques de l'enquête	41
5. Conclusion	48
6. Bibliographie	50
Annexes	
Annexe 1 : <i>Plateau du jeu de société</i> « Parcours des mots »	53
Annexe 2 : <i>Cartes de questions-réponses du jeu de société</i> « Parcours des mots ».....	54

1. Introduction

Dans un monde de plus en plus globalisé, où les échanges interculturels sont de plus en plus fréquents, et où la mobilité internationale est devenue courante, l'apprentissage des langues étrangères devient une compétence essentielle tant sur le plan personnel que professionnel. Le français, en tant que langue internationale, s'inscrit dans cette dynamique et son enseignement occupe une place centrale dans les systèmes éducatifs actuels. Dans ce contexte, nous nous centrerons sur l'enseignement du FLE, qui représente une langue de culture, de communication internationale et de rayonnement académique.

Malgré cette importance croissante, l'enseignement du FLE continue de faire face à de nombreuses problématiques persistantes, telles que le manque de motivation chez les étudiants, l'utilisation des méthodes pédagogiques traditionnelles – souvent peu engageantes – ou encore, les difficultés spécifiques que présente la langue elle-même. Les cours reposant principalement sur une transmission unilatérale des savoirs freinent l'implication active des étudiants et réduisent l'efficacité de l'apprentissage, rendant nécessaire une réflexion sur de nouvelles stratégies capables de répondre aux exigences actuelles.

Parmi les différentes propositions méthodologiques émergentes figure la gamification (cf. 2.1), une approche qui s'impose progressivement comme une alternative innovante pour transformer le processus d'enseignement/apprentissage. Loin de se réduire à l'utilisation ponctuelle de jeux, l'approche ludique désigne l'intégration structurée des dynamiques du jeu dans des contextes non ludiques – comme l'éducation – dans le but de stimuler l'engagement, la participation et la motivation des apprenants. Cette démarche s'inscrit parfaitement dans la perspective du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui conçoit l'apprenant non seulement comme un acteur social, capable d'interagir dans des situations de communication variées, mais aussi comme un agent qui réalise des tâches communicatives concrètes. En combinant ces deux dimensions, la gamification favorise une approche active de l'apprentissage, où les mécanismes de jeu encouragent la mobilisation des compétences langagières dans des situations authentiques et signifiantes. Elle s'appuie sur des éléments, tels que les récompenses, les défis, la progression ou encore la compétition, afin de transformer

l'apprentissage en une expérience immersive et motivante. De plus, elle permet de surmonter certaines difficultés, telles que la peur de se tromper ou la perte de motivation (cf. 2.2).

C'est dans cette volonté de repenser les pratiques pédagogiques que s'inscrit le but principal de notre travail : analyser dans quelle mesure la gamification peut favoriser l'apprentissage du FLE à travers une révision méthodologique et la création d'un jeu de société éducatif. Il s'agit de concevoir un outil pédagogique qui combine contenu linguistique et mécaniques de jeu, afin de rendre l'acquisition de la langue française plus dynamique et plus plaisante. De cette façon, le jeu de société offre un cadre propice à l'acquisition de savoirs linguistiques dans un contexte détendu mais exigeant. Le prototype est conçu pour les apprenants de niveaux A2 et B1, conformément aux descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), ce qui garantit une adaptation aux compétences attendues à ces stades d'apprentissage.

Pour répondre à cette problématique, notre travail se fixe trois objectifs spécifiques. Le premier est d'explorer le cadre théorique de l'enseignement/apprentissage du FLE, à travers l'étude de la gamification et son lien avec les compétences et objectifs définis par le CECRL. Le second est de concevoir un prototype de jeu de société spécifiquement adapté aux besoins des apprenants en FLE. Le troisième consiste à évaluer la perception générale de la gamification à travers un questionnaire distribué à des personnes de différents âges afin de recueillir des données sur son impact en termes de motivation et d'engagement.

Ainsi, la méthodologie adoptée repose sur une double approche théorique et pratique. Dans un premier temps, une revue de la littérature permet de poser les bases nécessaires à la compréhension du sujet (cf. 2 et 3). Ensuite, une étape de création est consacrée à l'élaboration du jeu de société « Parcours des mots » (cf. Annexe 1) conçu pour les niveaux A2 et B1 (cf. 4). Enfin, un questionnaire est mis en place pour recueillir les avis des participants sur l'utilisation du jeu dans l'apprentissage du FLE, et ainsi mesurer l'efficacité de cette démarche ludique (cf. 4.6).

2. La gamification dans l'apprentissage du FLE

Depuis de nombreuses années, les systèmes éducatifs sont confrontés à d'importants défis en matière d'efficacité didactique. Avec l'évolution de la société sur les plans technologique et social, entre autres, il devient indispensable de repenser et d'innover les méthodes pédagogiques traditionnelles. Bien que l'éducation soit un processus très ancien qui nous permet d'acquérir de nouvelles connaissances, habitudes, croyances ou compétences, il semble que les cours se limitant à la transmission verbale d'informations deviennent obsolètes. Ramesh et Sadashiv (2019), entre autres, signalent que l'apprentissage passif — où les étudiants se contentent de recevoir et retenir les concepts — ne semble pas être la méthode la plus efficace pour l'apprentissage d'une langue étrangère : l'environnement passif de l'enseignement traditionnel du professeur vers l'apprenant ne permet pas d'identifier les lacunes ou les informations erronées dans l'esprit de l'étudiant, et par conséquent, il est impossible de les corriger. Ainsi, pour que les étudiants assimilent de nouveaux concepts ou savoirs de manière correcte, il est nécessaire qu'ils soient directement impliqués dans le processus d'enseignement. Les étudiants deviennent les acteurs et en conséquence, ils sont responsables de leur propre apprentissage. Un exemple de ce type d'apprentissage actif peut être un système éducatif gamifié (Ramesh et Sadashiv, 2019 : 976) (cf. 2.1).

Par ailleurs, le jeu est présent dans nos vies dès le début de celles-ci. En observant le comportement des animaux ou des jeunes êtres humains, on peut affirmer que les connaissances de base sont acquises de manière ludique. Toutefois, cette attitude disparaît une fois que l'animal atteint l'âge adulte. De la même manière, si l'on analyse cette situation dans l'environnement éducatif, on peut constater le même résultat : l'apprentissage par le jeu est abandonné après la fin de l'école primaire (Erenli, 2013 : 1). Mais, si cette méthode fonctionne, pourquoi le jeu disparaît-il de nos vies et de notre apprentissage ? Il est démontré que les jeux à visée éducative sont pratiqués à travers le monde depuis des centaines d'années. En effet, dans la Grèce antique, les philosophes comme Platon ou Aristote proposaient l'utilisation de jeux pour éduquer les enfants : à Rome, les enfants apprenaient l'alphabet avec des lettres en ivoire ou en gâteau. De ce fait, l'apprentissage reposait sur une base d'activités ludiques (Agaesse, 2017 : 195). Malheureusement, la majorité des adultes ignore l'importance du jeu dans le développement de l'enfant, pensant qu'il s'agit d'une perte de temps ou tout simplement

d'un moment de détente. Néanmoins, cette activité supposément récréative est essentielle pour aider l'enfant à construire son identité et sa personnalité. De plus, le jeu lui permet de comprendre le monde qui l'entoure, ainsi que de développer son intelligence et son imagination : « le jeu permet à l'enfant de découvrir et d'apprendre en se faisant plaisir » (Graur, 2021 : 208).

Cette mise en contexte de notre sujet d'étude permet de mieux comprendre l'importance de nous attarder sur les définitions du concept de « gamification », que nous allons examiner par la suite.

2.1 La gamification : définitions et principes fondamentaux

Après cette brève présentation, il convient désormais de clarifier ce que l'on entend par « gamification », en en proposant quelques définitions. En ce sens, l'efficacité des jeux dans l'apprentissage a conduit à la création de la notion de « gamification », un outil qui favorise l'implication des étudiants dans le processus éducatif et qui permet d'obtenir de meilleurs résultats que les méthodes conventionnelles (Tsarapkina et al., 2021 : 193). Kapp (cité par Brull et Finlayson, 2016 : 372) a défini le jeu comme un système dans lequel les joueurs s'engagent dans un défi abstrait, désigné par des règles, des interactions et un retour d'information, produisant une réaction émotionnelle. Pour d'autres, la gamification est la manière d'utiliser les principes du jeu, comme les « challenges », dans des contextes non ludiques (Brull et Finlayson, 2016 : 372). Selon Miller (2013), qui s'appuie sur Deterding et al. (2011), le terme « gamification » est apparu en 2008, où il a été défini comme l'usage d'éléments issus du design des jeux dans des domaines qui ne sont pas destinés au jeu. Depuis lors, le concept s'est précisé et a été défini de multiples manières. Pour Deterding et al. (cités par Miller, 2013 : 196), la gamification implique l'usage de mécaniques de jeu pour résoudre des problèmes. Kapp (cité par Miller, 2013 : 196) soutient que ce phénomène consiste à utiliser non seulement les mécaniques et l'esthétique, mais aussi la mentalité du jeu, afin d'impliquer les individus, motiver leurs actions, favoriser l'apprentissage et résoudre des problèmes.

Selon Mahfoud et al. (2024 : 104), des auteurs tels que Werbach, Hunter ou Dixon considèrent que la gamification ne consiste pas à utiliser des jeux en dehors du domaine du divertissement, mais bien à employer leurs mécanismes dans l'intention d'impliquer les utilisateurs dans des contextes non ludiques. Cette méthode d'apprentissage permet

non seulement une immersion des étudiants dans l'activité pédagogique, mais elle accroît également la rétention des connaissances. Selon Kapp (cité par Brull et Finlayson, 2016 : 372), celle-là permet aux apprenants de développer la capacité d'apprendre lorsqu'ils sont prêts, et non lorsque l'enseignant l'est. En outre, l'utilisation des jeux en classe vise à motiver les étudiants, faciliter le processus d'acquisition des connaissances linguistiques ainsi qu'à promouvoir l'engagement actif des apprenants ; elle ouvre les portes à de nouvelles possibilités pour que l'apprentissage soit « plus plaisant, interactif et efficace » (Mahfoud et al., 2024 : 100). À la lumière de ce qui précède, Jean-Pierre Cuq (2003) explique que l'activité ludique dans le domaine éducatif est dirigée vers un objectif d'apprentissage et elle rend possible la communication entre les étudiants, car elle « permet aux apprenants d'utiliser de façons collaboratives et créatives l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives » (Cuq, 2003 : 106). Toutefois, il faut prendre en compte la différence entre ce dont nous venons de parler, l'activité ludique et le jeu, et le jeu de société, l'élément central de notre proposition didactique. Une définition du « jeu de société » est proposée par Agaesse :

Le jeu de société est une activité qui procure du plaisir aux personnes qui la pratiquent, qui est sociale, puisqu'il faut un minimum de deux joueurs pour la pratiquer, et qui entraîne des interactions. Elle amène de la coopération ou une compétition entre les participants qui ont tous accepté les règles, ou en apparence tout du moins, et qui acceptent les conséquences de la partie (Agaesse, 2017 : 33-34).

Dans le même ordre d'idées, Yanamthong (2016) appelle « jeu de société » les jeux qui se jouent au moins à deux personnes autour d'une table. Comme nous jouons en famille ou entre amis, elle appelle ce type de jeux des « jeux conviviaux ». Elle ajoute d'autres caractéristiques du jeu de société, comme par exemple, « le matériel ludique (ce avec quoi on joue), la structure ludique (ce à quoi on joue) et le contexte ludique (tout ce qui entoure le jeu et le détermine) » (Yanamthong, 2016 : 5-6). Cette activité culturelle de loisir est de nature sociale car les participants sont « amenés à avancer ensemble ou les uns contre les autres, en respectant des règles [...] les apprenants doivent interagir pour réaliser la ou les tâches définies par les règles du jeu » (Agaesse, 2017 : 196). Avec tous les échanges que le jeu implique, les participants sont amenés à réfléchir afin de suivre la meilleure stratégie pour gagner. De plus, comme le jeu les pousse à prendre leurs propres décisions,

on peut observer un impact sur le sens des responsabilités des étudiants. Dans le cas des enseignants, leur rôle est celui d'un animateur, d'un guide qui va accompagner et motiver tout au long du processus.

Cette dynamique ludique trouve une résonance particulière dans l'enseignement des langues étrangères, où les jeux deviennent des outils pour surmonter une certaine timidité qui prévaut lorsqu'il s'agit de parler une langue qui n'est pas la langue maternelle. Debyser (cité par Silva, 2009 : 108) établit que le but des jeux est de « faire découvrir aux étudiants que l'on peut, même avec une combinatoire limitée, faire éclater le langage ». Grâce au jeu, l'interaction orale entre les participants en classe est encouragée, ce qui est souvent difficile à obtenir pour un enseignant de langues. De cette façon, l'activité ludique devient un « moteur de la motivation » (Yanamthong, 2016 : 5). Dans cet ordre d'idées, Agaesse (2017) défend que la gamification cherche à encourager la participation des apprenants en cours de langue, pour qu'ils puissent s'exprimer de façon orale sans crainte de commettre des erreurs, et sans être jugés ou critiqués par leur professeur ou leurs camarades. Partant de ce fait, « les jeux de société peuvent permettre de dédramatiser la scène pédagogique, de rendre moins stressant l'apprentissage d'une langue » (Agaesse, 2017 : 197). De plus, le contexte ludique décontracte et apporte un sens de convivialité dans les classes, ce qui favorise la motivation et le plaisir à assimiler de nouvelles connaissances. Sous cet angle, Bruno Hourst (cité par Agaesse, 2017 : 198) ajoute que la présence des supports ludiques diminue l'anxiété chez l'étudiant et augmente le plaisir de découvrir : « on n'apprend pas mieux lorsque l'on s'ennuie » (Agaesse, 2017 : 198).

En ce qui concerne la création d'un jeu, comme de nombreux auteurs l'ont démontré, il est nécessaire de suivre certaines règles : il faut inclure des éléments de design déjà largement utilisés dans le contexte éducatif. Le premier de ces éléments est le système de points : un mécanisme qui fonctionne comme un indicateur de succès ou de performance. Les points peuvent être utilisés comme récompense, comme outil de mesure de la progression, ou même pour montrer la position du joueur par rapport aux autres. Des points, on passe ensuite aux « niveaux », également appelés « phases », qui permettent de donner aux joueurs un sentiment de progression dans le jeu lui-même. Les niveaux initiaux demandent moins d'effort, tandis que les suivants deviennent progressivement plus complexes, exigeant davantage d'investissement et de compétences de la part du joueur. Il est cependant important de clarifier que, même si l'apprenant

progresses dans les niveaux, ces compétences ne s'améliorent pas toujours de manière automatique au fil du jeu. Par la suite, nous évoquerons les « badges », outils efficaces pour maintenir la motivation des étudiants, ainsi que pour accroître leur engagement dans le processus ludique. Ceux-ci sont considérés comme une forme de reconnaissance ou d'accomplissement, attribuée après avoir terminé une phase ou atteint un objectif spécifique, tandis que les « barres de progression » servent à visualiser l'avancement vers l'objectif général dans les jeux virtuels. Ces dernières contribuent à motiver aussi bien les étudiants proches de l'objectif que ceux qui sont en bas du classement. Parmi ces éléments, on trouve également les « leaderboards », dont l'objectif est de maintenir la motivation des étudiants, tout en créant un certain engouement pour faire progresser leur nom dans le tableau. Ainsi, les classements instaurent une ambiance compétitive entre les apprenants, puisqu'ils montrent le niveau actuel des résultats et des positions. Toutefois, pour éviter de démotiver ceux qui se trouvent en bas du classement, ces tableaux affichent généralement uniquement les cinq ou dix meilleurs étudiants. Un autre élément efficace du jeu en matière de motivation est constitué par les « récompenses » : de manière générale, il est préférable de distribuer plusieurs petites récompenses plutôt qu'une seule grande. Cette distribution doit donc être bien répartie tout au long du jeu. Enfin, dans certains cas, les jeux incluent une narration, une « storyline », c'est-à-dire un récit. Des auteurs comme Kapp (cité par Fui-Hoon Nah et al., 2014 : 405-406) confirment qu'une bonne narration peut aider les apprenants à maintenir leur intérêt tout au long du processus, et pas seulement au début ou à la fin du jeu.

Une fois les principaux éléments de design établis, il convient également de prendre en compte d'autres dynamiques sous-jacentes qui jouent un rôle aussi essentiel dans l'apprentissage par le jeu. Andrew Stott et Carman Neustaedter (2013) relèvent en premier la notion de « freedom to fail » (liberté d'échouer), c'est-à-dire, la possibilité de commettre des erreurs sans craindre une perte irréversible, car le jeu offre plusieurs vies (tentatives), ou permet au joueur de reprendre à partir du dernier « checkpoint » (point de contrôle). Cette pratique augmente le taux d'engagement des étudiants : comme ils sont encouragés à expérimenter et à prendre des risques, l'activité ne se centre plus uniquement sur les résultats finaux, mais sur le processus d'apprentissage lui-même. Cependant, comme le souligne Kapp (cité par Stott et al., 2013 : 1-2), cette liberté d'échouer ne signifie pas offrir des occasions illimitées d'éviter l'échec, mais plutôt

inciter les apprenants à explorer, à prendre des décisions, et à assumer les conséquences de ces décisions.

En résumé, ces définitions ainsi que les principes décrits posent les bases nécessaires pour évaluer les apports réels de la gamification. Nous pouvons donc à présent en explorer les principaux avantages.

2.2 Avantages et bénéfices de la gamification dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE)

Une fois établies les différentes définitions de la gamification, intéressons-nous ici aux avantages qu'elle peut offrir dans le cadre du FLE. Les jeux cherchent à échapper à l'ennui, et ils y parviennent grâce à leur format : même si les contenus sont lourds, si ceux-ci sont présentés de manière ludique, ils peuvent paraître très intéressants. Contrairement à un cours traditionnel, où il est fréquent que les étudiants pensent à autre chose, au moment du jeu, les participants sont complètement immergés dans l'ambiance ludique, et leur attention est entièrement renforcée. En outre, compte tenu des caractéristiques du jeu, un esprit de compétition est encouragé parmi les participants, tout en leur montrant l'importance du travail d'équipe et de la coopération : en général, les jeux de société se pratiquent de manière collaborative, en groupes de participants. Par conséquent, pendant le jeu, une bonne socialisation s'établit entre les personnes. De cette façon, Yanamthong (2016) postule que « les jeux de société 'socialisent' les étudiants qui apprennent ainsi à respecter une règle commune » (Yanamthong, 2016 : 6). L'influence que ce type de méthode peut avoir sur les apprenants est telle qu'il arrive que l'expérience du jeu dépasse la classe. Ladite influence joue aussi un rôle dans la motivation des apprenants : en effet, le but principal de cette méthode est d'atteindre des résultats à travers l'ajout de mécanismes du jeu au processus d'apprentissage. La gamification devrait donc impliquer un changement de comportement chez les étudiants. De cette manière, le jeu non seulement engage les apprenants, mais il crée aussi des situations et des conditions d'apprentissage qui encouragent la compréhension et l'acquisition des connaissances (Lopes et al., 2019 : 1633).

En ce qui concerne les cours de FLE proprement dits, l'oral représente la partie la plus ardue aussi bien pour l'étudiant que pour l'enseignant ; néanmoins, ce défi peut être surmonté et on peut concevoir des échanges réels en classe. Les dialogues entre

participants se produiront seulement si les étudiants sont intéressés, et « si les échanges ne leur sont pas imposés par le professeur » (Malek, 2024 : 586). Conformément à ce qui précède, Malek (2024) signale que le jeu peut être efficace en tant qu'outil encourageant pour la prise de parole : « l'apprenant est stimulé par l'aspect ludique, il éprouve du plaisir à participer en classe de langue, car le jeu offre un univers d'apprentissage différent » (Malek, 2024 : 586). Sous cet angle, Jean-Pierre Cuq (2003) ajoute que l'expression orale est l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement des langues (Cuq, 2003 : 99), et il est donc très important d'éveiller la curiosité des étudiants pour qu'ils puissent explorer plus profondément la langue française. De plus, le format ludique crée des situations plus informelles, où les étudiants sont confortables dans l'erreur : le jeu ne fomenté pas la pression, et en fait, la possibilité de se tromper peut aider au processus d'apprentissage, en réfléchissant et en trouvant des solutions aux problèmes rencontrés. Le jeu lui-même est un problème posé : les participants doivent atteindre des objectifs, suivre des règles et coopérer pour arriver aux solutions. Ainsi, les tâches marquées par le jeu seront accomplies avec plus de liberté et d'engagement que dans un cours traditionnel, car les étudiants oublieront qu'ils sont en train d'étudier et de travailler (Agaesse, 2017 : 196).

Dans le même ordre d'idées, le format ludique encourage une compétition amicale parmi les étudiants. Le fait d'accomplir des tâches crée un sentiment de fierté qui est traduite par l'augmentation de rétention des contenus ; au moment où les étudiants sont connectés de façon émotionnelle avec de nouvelles connaissances, l'intérêt et la motivation pour l'apprentissage accroît aussi. Ainsi, la gamification incite les participants à donner le meilleur d'eux-mêmes, en garantissant l'exploitation maximale de leur potentiel dans différents domaines d'intérêt, qu'ils les aiment ou non. Ce format stimule l'intérêt des joueurs, leur volonté de gagner et aller jusqu'au bout du jeu, et il entraîne l'achèvement du processus d'apprentissage. Compte tenu de ce qui précède, un autre aspect positif est celui du « rapid feedback » (retour rapide), un élément clé de la motivation. En ce sens, Kapp (cité par Stott et al., 2013 : 1-2) précise que le « feedback » est également un élément crucial dans l'apprentissage des langues étrangères. Plus il est fréquent et ciblé, plus l'apprentissage est efficace. C'est ce qui se passe dans les activités ludiques. En plus de fournir un « feedback » immédiat (rendant l'apprentissage plus simple et agréable surtout dans les points faibles de chaque étudiant), la gamification favorise la résolution des problèmes complexes, en les transformant en jeu et en rendant attrayante une part essentielle du développement humain (Mirzaie et al., 2022 : 546).

En complément, comme nous l'avons indiqué, la gamification constitue une excellente alternative pour atténuer certaines des difficultés liées à l'apprentissage du FLE. Parallèlement à ce qui est observé dans de nombreuses autres disciplines, les apprenants de FLE manifestent un engagement décroissant envers la matière, ainsi qu'un manque de motivation et de coopération entre eux. Pour y remédier, les bénéfices de cette méthode s'appuient sur deux théories psychologiques : la théorie du « flow » de Mihaly Csikszentmihalyi et la théorie de l'« auto-détermination » de Ryan et Deci (cités par Mirzaie et al., 2022 : 546). La première porte le nom de « flow » car le jeu favorise cet état d'expérience optimale, caractérisé par une concentration totale et un engagement profond dans l'activité. Lorsqu'un individu est confronté à un défi qu'il est capable de relever, il entre dans un certain état d'esprit, un « flow », où il se sent captivé, heureux et enthousiaste à la fois. De cette façon, comme Silva (2009) le manifeste elle-même :

Créativité et jeu seraient ainsi rattachés par ce que Csikszentmihalyi a appelé l'expérience flux ou l'expérience optimale (en anglais, flow). L'expérience flux caractérise les moments où « les corps ou l'esprit sont utilisés jusqu'à leurs limites dans un effort volontaire en vue de réaliser quelque chose de difficile et d'important » (Silva, 2009 : 114).

D'autre part, la théorie de l'auto-détermination de Ryan et Deci suggère que les individus sont motivés à se développer et à changer grâce à trois besoins psychologiques innés et universels : la compétence, la connexion et l'autonomie. Une fois ces trois besoins satisfaits, les individus peuvent devenir auto-déterminés. De surcroît, cette théorie affirme qu'il existe deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, toutes deux favorisant l'action et la performance. La motivation extrinsèque est utile pour accroître la satisfaction et le temps consacré à une tâche, en augmentant l'intérêt de l'apprenant pour une activité qui, au départ, ne suscite pas son enthousiasme. En revanche, la motivation intrinsèque repose sur l'autonomie et l'autodétermination : des facteurs qui peuvent offrir à l'étudiant un sentiment de contrôle et de liberté de choix. Elle renforce également la confiance en soi face à un défi et favorise les interactions sociales, ainsi que la connexion entre les individus, notamment à travers les « leaderboards » ou les défis lancés aux autres participants (Garone et al., 2019 : 476). Compte tenu de ce qui précède, Ryan et Deci (cités par Brull et al., 2016 : 373) expliquent que la motivation se définit comme la disposition à entreprendre une action. Ainsi, une

personne qui ne cherche pas à progresser est décrite comme « démotivée ». Au sein de la motivation, l'extrinsèque désigne la tendance à accomplir une tâche en vue d'un résultat, tandis que la motivation intrinsèque correspond à l'exécution d'une tâche par pur intérêt ou plaisir. Dans le cas de la gamification, elle se concentre davantage sur la satisfaction des besoins intrinsèques des étudiants, en apportant un « feedback » immédiat, un contrôle sur la matière et en stimulant leur curiosité. Cependant, la qualité de l'expérience peut varier selon que la personne ait été motivée de manière extrinsèque ou intrinsèque (Brull et al., 2016 : 373).

Un autre avantage du jeu en classe de langue peut favoriser, à certains moments, une certaine souplesse dans la relation entre l'enseignant et l'apprenant, dans la mesure où les activités ludiques décentrent l'éducateur pour placer l'apprenant au cœur de l'attention. Le jeu accroît l'initiative et le désir de prendre la parole, en favorisant un comportement communicatif entre les joueurs. Le ludique se présente comme un « vecteur de socialisation » qui permet la création des liens avec les autres et favorise « l'apaisement émotionnel, corporel et intellectuel des apprenants » (Malek, 2024 : 586). En plus de dédramatiser l'erreur grâce à son agréable ambiance, le jeu fiabilise la compréhension et l'expression des étudiants en classe de FLE. Pour ce faire, la ludification promeut un contexte stimulant et interactif dans lequel les apprenants se sentent à l'aise pour explorer et collaborer : pendant ce temps, les étudiants améliorent leur compétence orale, l'un des objectifs clés du FLE. Dans cette optique, la dimension ludique de l'apprentissage stimule la motivation et l'envie d'apprendre une langue étrangère, et surtout, elle contribue à maintenir cette motivation sur le long terme. D'autre part, la possibilité d'apprendre par l'expérience, en plaçant les étudiants dans des situations pratiques et en leur permettant d'apprendre à partir de leurs actions, favorise le développement de leurs compétences (Malek, 2024 : 588).

Toutefois, il ne faut pas concevoir la gamification uniquement comme un vecteur de motivation, car elle a également la capacité de surmonter l'inactivité des apprenants, le manque de compréhension ou encore la présence de difficultés, en augmentant leur engagement tout au long du processus d'apprentissage (Lopes et al. 2019, 1634). Mais, comment peut-on utiliser les éléments du jeu pour accroître la motivation des joueurs ? En concevant un jeu qui procure de la joie, du plaisir et une satisfaction liée à l'apprentissage (Taspinar et al., 2016 : 102). Dans la gamification, il est nécessaire de

mettre en place une structure dynamique centrée sur des défis, des récompenses, des réussites, entre autres, qui aident l'enseignant à transformer ses cours en moments d'apprentissage attrayants, avec pour objectifs principaux d'améliorer les résultats et d'encourager la participation des étudiants à travers une méthode non conventionnelle (Lopes et al. 2019 : 1634).

En effet, comme il a déjà été mentionné précédemment, la gamification, et plus précisément le jeu de société, peut aider les enseignants à surmonter certaines barrières courantes dans l'enseignement du FLE. Par exemple, ils permettent aux étudiants de dépasser les obstacles qu'ils rencontrent habituellement face à l'oral (Agaesse, 2017 : 197), et qui dépendent du point de vue et surtout des émotions de l'apprenant. À partir des travaux de Stephen Krashen, Agaesse (2017 : 197) ajoute à cela la notion de « filtre affectif », composé de trois éléments :

La motivation-attitude [...] la confiance en soi, et l'absence d'anxiété (par exemple, avoir des bons contacts avec l'enseignant, entretenir des relations amicales avec les autres acquérants, ne pas être sur la défensive. Plus faible est le filtre, plus forte est l'acquisition, et inversement (Agaesse, 2017 : 197).

Ce filtre doit être pris en compte afin d'aider les apprenants, car il fonctionne comme un « mur psychologique » alimenté par la peur de faire des erreurs ou même d'être ridiculisé. De cette manière, cet obstacle assez fréquent dans l'acquisition des langues pourrait être surmonté grâce à la présence des jeux pendant le processus d'apprentissage (Agaesse, 2017 : 197).

Dans cette optique, Diana Graur (2021) attire l'attention sur le fait que la gamification n'a pas de concurrent en matière de créativité, d'interaction et de participation directe des apprenants en cours de langue étrangère. Contrairement aux approches traditionnelles d'enseignement des langues, le jeu créatif est l'une des méthodes les plus utiles pour apprendre une nouvelle langue : il facilite l'assimilation des notions, contribue au développement de l'imagination, des compétences et de la créativité des étudiants, ainsi qu'à la création d'un environnement d'apprentissage détendu (Graur, 2021 : 209). En effet, cela correspond à l'un des principes fondamentaux dans le domaine didactique de l'enseignement des langues, qui affirme qu'il est non seulement

possible, mais aussi nécessaire, de faire penser les étudiants directement dans la langue qu'ils apprennent (Puren, 1994 : 18). Suivant la réflexion de Debyser, Silva (2009 :112) souligne que « ne donner que le mot ou la parole comme supports ou comme outils à la créativité, c'est fermer la boucle d'une créativité du bavardage ». Dans le même sens, Julien Agaesse (2017) rapporte que les jeux de société en classe peuvent permettre aux apprenants de découvrir de nouvelles thématiques culturelles, de réfléchir pour mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage, ou même de réutiliser des éléments linguistiques. L'utilisation de ces outils peut aider les étudiants à s'exprimer en français avec moins d'anxiété et plus de liberté. En ce sens, Silva (2009) formule les propos suivants :

Pour optimiser l'exploitation pédagogique de la créativité et du jeu, il convient sans doute d'oser utiliser tous les moyens et les ressources afin d'encourager une disposition créative chez les apprenants, en refusant de recourir uniquement à l'intellect, en sollicitant tous les sens, en choisissant en priorité du matériel authentique et culturellement marqué (Silva, 2009 : 113).

Dans le même esprit, Cuq et Gruca signalent le fait qu'apprendre une langue est plus qu'acquérir un savoir linguistique ; il est nécessaire de « savoir s'en servir pour agir dans cette langue » et savoir les différentes possibilités qu'elle peut nous offrir (Cuq et Gruca, 2002 : 197). En effet, grâce au jeu, certains apprenants qui n'osent pas intervenir prennent plus souvent la parole et se libèrent de la peur et du regard des autres. Cela favorise l'amélioration de l'ambiance en classe et renforce la motivation des étudiants dans leur apprentissage de la langue française (Agaesse, 2017 : 203).

Par ailleurs, il est à noter que l'un des avantages les plus importants est le faible coût de production et de développement de contenus les plus intéressants grâce aux éléments du jeu. Cette technologie permet de surmonter l'ennui habituel des étudiants en classe (Surendelegl et al., 2014 : 1612). La modernité du jeu et de ses technologies permet d'établir des conditions qui favorisent l'efficacité face aux tâches assignées. Cette méthode contribue au développement de l'attention, de la mémoire et de l'esprit critique, à la formation de compétences personnelles et à la flexibilité de la pensée. De plus, la gamification participe au processus du « self-improvement », à la réalisation de nouveaux objectifs, au désir de surmonter les obstacles et à la prise de décisions dans des situations nécessitant une réaction rapide (Tsarapkina et al., 2021 : 198). Werbach (cité par Kaitova,

2021 : 214) avance également plusieurs raisons pour lesquelles il vaut la peine d'utiliser la gamification : la première est l'usage manifeste de cette pratique dans le monde de l'entreprise, en particulier dans les grandes sociétés. La seconde, et la plus importante selon lui, est le pouvoir d'« attractiveness » que possède le jeu pour attirer les joueurs. Enfin, l'auteur ajoute que cette méthode peut nous enseigner sur d'autres domaines de connaissance (Kaitova, 2021 : 214).

De plus, Laure Yanamthong (2016) relève l'importance de savoir que, pour l'inconscient, pour le cerveau des apprenants, le jeu n'est pas considéré comme un travail. De cette manière, en utilisant cet aspect à notre avantage, nous devons faire en sorte que les apprenants travaillent sans qu'ils s'en rendent compte. Puisqu'ils se trouvent dans une atmosphère détendue propre au jeu, les participants se montrent plus actifs et plus motivés. Ainsi, il sera beaucoup plus facile pour eux de retenir des notions de grammaire ou de vocabulaire, entre autres, s'ils peuvent les associer à un objet ou à une activité à laquelle ils ont participé. Le fait d'« apprendre sans s'en rendre compte » (Yanamthong, 2016 : 7) permet également aux étudiants de développer leurs compétences communicatives, car tout jeu nécessite généralement des interactions orales entre les participants. C'est d'ailleurs cette pratique orale qui est primordiale pour l'enseignement du FLE : grâce à l'utilisation de « l'oral en s'amusant » (Yanamthong, 2016 : 7), les étudiants gagnent en confiance à travers des interactions peu communes dans une classe de langue traditionnelle. L'introduction d'un défi motive les étudiants et leur fait oublier que l'objectif principal de l'activité est d'apprendre. Un autre avantage dans un cours de langue est que les jeux sont modulables : en les concevant, on peut les adapter au niveau des étudiants, qu'ils soient débutants ou avancés. Selon l'auteure, le jeu est un « moteur » qui valorise les apprenants en train d'accomplir un défi qui semblait hors de leur portée. Enfin, elle conclut que le jeu offre une grande opportunité d'apprentissage, car toute activité réalisée dans la langue cible favorise l'apprentissage de celle-ci.

Dans le même ordre d'idées, pour Ourida Hedouche (2016), le jeu semble être le moyen le plus fructueux pour faire parler les étudiants, car il facilite la création de liens entre les joueurs. Il est indispensable qu'ils communiquent pour que le jeu avance, donc l'utilisation de la langue, que ce soit avec des coéquipiers ou des adversaires, doit être précise afin de transmettre des informations fiables. De cette manière, le jeu semble être l'une des voies les plus efficaces à suivre lorsqu'on veut apprendre une langue. De plus,

l'utilisation du jeu en classe réduit les blocages, car le fait d'être en groupe apporte un sentiment de sécurité à l'étudiant. C'est là qu'il ose tenter sa chance, dialoguer avec les autres, et surtout, se tromper (Hedouche, 2016 : 27). Dans la même ligne d'idées, Hedouche (2016 : 27), s'appuyant sur Martine Kevran, insiste sur l'aspect communicationnel du jeu :

Le jeu est une activité de communication qui est fondée sur le défi : atteindre un but précis en respectant des règles bien définies. [...] Il crée le besoin et le désir de maîtriser la langue : pour participer efficacement et pour gagner, il faut écouter, parler et comprendre. Les acquis linguistiques sont présentés, fixés ou révisés dans une situation motivante et naturelle (Hedouche, 2016 : 27).

Miller (2013) évoque également les avantages du jeu d'un point de vue physiologique : des scientifiques ont constaté que l'augmentation de la libération de substances chimiques comme la noradrénaline, l'adrénaline et la dopamine ne procure pas seulement de « bonnes sensations », mais favorise aussi une meilleure réceptivité au processus d'apprentissage. Il a ainsi été démontré que l'apprentissage nécessite certaines connexions neuronales, lesquelles apparaissent généralement en réponse à un événement réel. Étant donné que le cerveau ne fait pas de distinction entre faits réels et simulés, si nous apprenons à travers le jeu, cela entraînera ces connexions neuronales dans le cerveau de l'étudiant. Pour Kapp (cité par Miller, 2013 : 197), il est important de mettre en évidence l'association entre le jeu et la capacité de résolution de problèmes qu'il implique : le pouvoir de déduction, la prise de décision en fonction des preuves disponibles et la pensée spatiale (Miller, 2013 : 197).

Pour conclure, en plus des bénéfices et avantages exposés par les auteurs mentionnés, Mohammad Eidah Messfer Almalki (2022) recueille les avis de plusieurs enseignants qui estiment que la gamification peut apporter des bénéfices au processus d'apprentissage d'une langue étrangère. L'un des principaux avantages est la liberté que le jeu offre à l'apprenant dans son propre parcours : le jeu le motive à continuer son « self-learning » tout en étendant les limites établies, permettant ainsi de faire des erreurs et de réessayer sans crainte de répercussions négatives. Comme l'explique Christian Puren (1994 : 19-20) reprenant Abe et Gremmo, c'est par essais et erreurs que l'apprenant découvre la méthode la plus efficace pour apprendre. En proposant une infinité de tâches

aux joueurs, le jeu permet d'apprendre via différentes techniques éducatives et en même temps, de maximiser les occasions pour l'étudiant de s'amuser en classe (Almalki, 2022 : 419).

Malgré ces bénéfices indéniables, la gamification soulève aussi certaines problématiques. Il est donc important de s'interroger à la suite sur ses limites.

2.3 Limites et considérations pour l'application de la gamification

Si la gamification présente plusieurs atouts, elle n'est pas pour autant exempte de limites. C'est pourquoi il est essentiel d'en examiner également les inconvénients et les contraintes. Tout d'abord, l'utilisation répétée du jeu comme méthode pour aborder différents contenus peut poser des problèmes, surtout si son application se fait sur de courtes périodes dans un même groupe (Taspinar et al., 2016 : 115). Par ailleurs, après avoir interrogé les étudiants sur l'efficacité de la gamification, beaucoup affirment qu'ils n'étaient pas vraiment intéressés par l'approche ludique, car ils ne la trouvaient pas utile ; les étudiants habitués à des méthodes d'apprentissage traditionnelles tout au long de leur parcours éducatif ne se sentent pas immédiatement convaincus par le jeu (Fui-Hoon et al., 2014 : 403). Un autre facteur important est le risque d'addiction que peut impliquer le jeu : il faut prêter attention aux apprenants présentant une tendance addictive, car ils pourraient utiliser le jeu comme un prétexte pour ne pas se concentrer sur les objectifs éducatifs de la gamification (Erenli, 2013 : 20). Dans le même ordre d'idées, l'enseignant doit être attentif à la possibilité de tricherie. Il est difficile d'empêcher un étudiant de chercher des réponses sur Internet ; si le jeu est le seul élément évalué, il devient presque impossible de savoir ce que l'apprenant connaît vraiment. En outre, l'utilisation de la gamification peut nuire à l'attention des étudiants en réduisant leur capacité de concentration et d'attention. De surcroît, la gratification immédiate inhérente au jeu peut avoir un effet négatif : si les étudiants ne retrouvent pas cette gratification dans la vie réelle, cela peut engendrer de la frustration. Il est aussi important de rappeler que, du fait de son développement récent, la gamification n'a pas encore été testée de manière suffisante, car le temps manque pour évaluer ses effets à long terme (Abadi et al., 2022 : 548). D'autre part, il faut garder à l'esprit que les jeux ne peuvent pas s'appliquer à toutes les situations : les groupes doivent être petits pour que l'activité reste gérable. En ce sens, puisque le travail en équipe est central dans la gamification, il est indispensable que les

participants soient bien organisés et cordonnés afin que cette méthode ait un impact significatif. Or, si le jeu n'est pas bien adapté il présentera peu d'intérêt dans le cadre de l'apprentissage linguistique. Cette mauvaise adaptation peut également concerner le contenu culturel : si les étudiants ne comprennent pas les références ou ne perçoivent pas bien le jeu, une certaine réticence à participer est inévitable (Yanamthong, 2016 : 8). À cet effet, Silva (2009 : 114), en s'appuyant sur Piccardo, explique qu'au moment de réfléchir sur le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, il convient d'élargir la perspective normalement adoptée.

Sous cet angle, Mahfoud, Belarbi et Raïssi (2024) énumèrent également d'autres limites potentielles de la gamification, comme le fait qu'elle ne soit pas toujours adaptable à toutes les situations éducatives, son coût élevé (notamment pour les jeux éducatifs numériques), ou encore le fait qu'un contenu ne soit pas nécessairement plus assimilable par le jeu que par une méthode traditionnelle. De cette manière, les auteurs soulignent l'importance pour l'enseignant de bien comprendre les obstacles liés à la gamification avant de l'intégrer en classe (Mahfoud et al., 2024 : 113-114). Une autre difficulté possible pour les étudiants est la possible augmentation de l'anxiété : le fait que le jeu soit limité dans le temps peut créer un certain stress. Enfin, cette méthode rencontre également certaines limites dans sa version numérique : les étudiants confrontés à l'enseignement à distance peuvent faire face à des problèmes de son, d'image, de téléchargement, ou encore de connexion Internet en général (Cavus et al., 2023 : 219-220). Pour conclure cette analyse, nous allons citer les propos suivants sur les possibilités et les limites du jeu dans l'apprentissage des langues et, en particulier, du FLE :

Ainsi, à un moment où l'approche communicative cède peu à peu le pas à la perspective actionnelle promue par le Conseil de l'Europe ; force est de constater que la place consacrée au jeu dans le Cadre Européen Commun de Référence reste très marginale. Cet état de fait contribue d'autant plus à alimenter les doutes sur la légitimité et l'efficacité de l'outil ludique en classe de langue ; surtout auprès d'un public d'adolescents et d'adultes sensé faire des activités « plus sérieuses » que le jeu, d'ordinaire réservé aux enfants (Yanamthong, 2016 : 7).

En raison de ce qui précède, nous pouvons tirer plusieurs conclusions concernant la gamification et son utilisation dans le domaine de l'apprentissage du FLE. Pour

commencer, il convient d'observer le contexte actuel : l'éducation, à tous ses niveaux, doit dépasser la simple transmission de contenus pour intégrer l'usage de nouvelles techniques innovantes. Ainsi, l'utilisation de la gamification ne devrait pas se limiter à motiver les étudiants ; elle devrait être utilisée comme un outil pour lutter contre l'inactivité ou la dispersion des apprenants. En ce sens, cette méthode doit servir à encourager les étudiants à participer activement en stimulant leur intérêt, afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles (Lopes et al., 2019 : 1638). Il est donc temps d'accepter que les cours et les méthodes traditionnels appartiennent au passé, et dans cette perspective, nous rejoignons Brull et al. (2016 : 374-375), qui estiment nécessaire de renouveler les approches pédagogiques. C'est pour cette raison que la gamification a du sens en tant que méthode didactique : avec l'augmentation notable du nombre de participants dans le domaine du jeu, il est évident que les apprenants ne sont pas seulement familiers avec le « gaming » mais qu'ils le perçoivent également comme quelque chose de joyeux (Erenli, 2013 : 20). Dans cette même optique, l'utilisation d'un jeu de société peut s'avérer bénéfique pour une génération qui, ayant accès à toute sorte d'information grâce à Internet, mettra tout simplement de côté un savoir qu'elle ne trouve pas suffisamment divertissant (Ramesh et al., 2019 : 987). Toutefois, bien que la gamification semble améliorer les résultats éducatifs dans les tâches à faible enjeu, on ne constate pas un impact significatif sur la performance des étudiants lors des examens finaux (Rabah et al., 2018 : 3).

Quoi qu'il en soit, il ne faut pas penser que la gamification se limite à jouer pour le plaisir ; elle vise plutôt à intégrer des éléments du jeu de façon stratégique dans le but d'atteindre des objectifs pédagogiques et de favoriser l'acquisition de compétences linguistiques. C'est pourquoi, il est essentiel « de trouver un équilibre entre le jeu et l'apprentissage, en veillant à ce que les activités de jeu soient pertinentes et adaptées au niveau linguistique des apprenants » (Garone et Nesteriuk, 2019 : 100).

En résumé, la gamification peut jouer un rôle très important dans le processus d'enseignement d'une langue étrangère, et en particulier du FLE, si elle est intégrée de manière cohérente, car elle est capable de renforcer l'engagement et la motivation des étudiants. Bien qu'il soit important de rappeler que ladite méthode présente certaines limites, l'usage du jeu en classe de langue conduit généralement à une amélioration des résultats et de la qualité de l'enseignement :

La gamification est désormais une composante essentielle de la didactique des langues étrangères voire un outil indispensable pour l'apprentissage. Le jeu n'est plus perçu comme infantilisant mais plutôt reconnu comme utile au développement cognitif. Cependant, il est judicieux de maintenir un équilibre entre l'activité ludique et l'apprentissage. Ainsi, le recours à la gamification permet de soutenir les objectifs d'apprentissage et facilite l'acquisition de compétences linguistiques (Mahfoud et al., 2024 : 114).

3. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, notamment du FLE, il est nécessaire de trouver un cadre commun de référence pour pouvoir répondre aux enjeux de cohérence et de mobilité à l'échelle européenne. C'est dans cette optique qu'a été créé le Cadre Commun de Référence pour les Langues (CECRL), un outil indispensable dans le domaine didactique et pédagogique du FLE. Il propose un modèle basé sur les compétences linguistiques à acquérir, des objectifs d'apprentissage, ainsi que des moyens d'évaluation. Mais, avant d'aborder ses implications pédagogiques dans des approches innovantes, notamment dans la gamification, il convient d'en examiner les caractéristiques et objectifs fondamentaux.

3.1 Caractéristiques et objectifs généraux

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) se présente comme une base permettant d'élaborer des programmes sur les contenus des langues vivantes (examens, manuels, etc.). Il fournit une description des exigences indispensables que l'apprenant d'une langue étrangère doit maîtriser et une représentation du contexte culturel qui la sous-tend. Par ailleurs, le CECRL énumère les différentes connaissances et compétences à acquérir pour adopter un comportement linguistique efficace dans la langue cible. En outre, il définit les niveaux de compétence (du niveau A1 au niveau C2), qui permettent de suivre les progrès de l'apprenant à chaque étape de son apprentissage. Néanmoins, il faut noter que le CECRL se caractérise par une approche non prescriptive, c'est-à-dire qu'il n'impose ni méthodologie unique, ni contenu obligé, mais offre un cadre de réflexion et d'adaptation à des contextes variés.

Cette base commune vise à servir de solution aux diverses difficultés rencontrées par les locuteurs de langues vivantes en raison des divergences entre les systèmes éducatifs. Ainsi, le Cadre fournit des outils aux professionnels du secteur linguistique (enseignants, administrateurs, formateurs, évaluateurs) afin de coordonner leurs efforts et d'assurer qu'ils soient en mesure de répondre aux besoins de leurs apprenants. Pour ce faire, une base comportant des définitions précises et explicites des contenus, des méthodes et des objectifs a été élaborée, et il en résulte une amélioration de la transparence des cours, des programmes et des qualifications. De cette manière, la coopération internationale dans le domaine des langues étrangères et du FLE est favorisée. De cette façon, fournir des critères objectifs pour décrire la compétence linguistique rend plus simple la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage différents, un aspect qui s'aligne avec l'esprit de mobilité européen.

Sans négliger le fait que le langage humain est un système complexe, le CECRL tente de l'aborder selon une perspective plus délimitée ; il divise la compétence linguistique selon ses différents composants. Ces derniers, analysés et classés individuellement, se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. En tant qu'acteur social, l'individu construit son identité à travers des relations multiples avec divers groupes sociaux, souvent chevauchés, qui participent à la définition de cette identité. Dans cette perspective, l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement des langues étrangères est de soutenir le développement de la personnalité et de l'identité de l'apprenant, en réponse à l'expérience linguistique et culturelle. En conséquence, tel que décrit dans le Cadre : « il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composent » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9).

Quant à ses objectifs, le CECRL poursuit divers buts, mais le premier à souligner est l'objectif général du Conseil de l'Europe (2001 : 9) : « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres, et atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ». Plus spécifiquement, dans le contexte des langues étrangères, les objectifs s'appuient sur trois principes : l'encouragement, le soutien et la coordination des efforts des États membres et des organisations non gouvernementales, afin d'améliorer l'apprentissage des langues conformément aux principes et mesures

fondamentaux. Ces mesures de caractère général visent, d'une part, à permettre à l'ensemble de la population de disposer effectivement des moyens nécessaires pour connaître les langues des autres pays membres, ainsi que les compétences permettant de les utiliser et de répondre aux besoins communicatifs de chacun. D'autre part, elles cherchent à promouvoir, motiver et soutenir les enseignants et les étudiants dans leurs efforts pour appliquer, à tous les niveaux d'enseignement et selon leur situation, les principes des systèmes d'apprentissage des langues. Enfin, elles ont pour objectif de promouvoir différents programmes de recherche et de développement, dans l'intention d'introduire à tous les niveaux d'enseignement les méthodes et les supports les plus adaptés possibles, afin de permettre aux apprenants de toutes catégories d'acquérir les compétences nécessaires à la communication correspondant à leurs besoins particuliers.

En conclusion, le CECRL vise à promouvoir le plurilinguisme et la diversité culturelle en Europe, à faciliter la mobilité professionnelle et éducative, à renforcer la cohérence entre les systèmes d'enseignement des langues et à favoriser une citoyenneté démocratique et une meilleure compréhension interculturelle.

Parmi les nombreuses approches didactiques en accord avec ce cadre, l'utilisation de la gamification comme axe central de notre proposition didactique s'avère non seulement conforme aux principes du CECRL, mais aussi particulièrement pertinente pour répondre aux besoins actuels d'un enseignement du FLE plus interactif, motivant et centré sur l'apprenant. Dès lors, afin de mieux comprendre la pertinence du CECRL dans un contexte d'enseignement ludifié, il convient d'examiner les fondements qui justifient son adoption dans une telle méthodologie innovante.

3.2 Le CECRL au cœur de la démarche pédagogique

Dans une perspective didactique qui vise à intégrer des éléments ludiques dans l'enseignement du FLE, le recours au Cadre se révèle particulièrement pertinent. En effet, plusieurs raisons justifient son adoption dans une démarche d'innovation pédagogique. Tout d'abord, comme présenté dans la section précédente (cf. 3.1), le CECRL est un outil reconnu et consolidé à l'échelle internationale, car il fournit des définitions claires des objectifs d'apprentissage, de progression et d'évaluation dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Par ailleurs, en proposant une description détaillée

de tous les éléments essentiels que doit comporter l'apprentissage linguistique, le CECRL permet aux enseignants et concepteurs de programmes de fixer des objectifs clairs et réalistes, adaptés aux besoins des apprenants. De surcroît, grâce à sa reconnaissance officielle, la communication entre enseignants, apprenants et institutions de différents pays s'en trouve facilitée. Le Cadre offre une base commune de compréhension des compétences, des contenus didactiques et des niveaux de maîtrise attendus, ce qui favorise la cohérence et la coordination entre les différents acteurs éducatifs. Ainsi, il encourage la coopération et contribue à améliorer la qualité et l'efficacité des processus d'enseignement-apprentissage. En outre, le CECRL prend en considération la diversité et la pluralité des profils d'apprenants. Il ne se limite pas aux différences de niveau, mais s'adapte également aux ressources, aux besoins, aux rythmes et à la motivation propres à chacun. Cette flexibilité permet, d'une part, de personnaliser les parcours d'apprentissage en fonction des exigences pédagogiques spécifiques, et, d'autre part, de répondre à la réalité de l'apprentissage des langues étrangères : un apprentissage qui doit être continu tout au long de la vie. De plus, le plurilinguisme, encouragé par le CECRL, constitue une réalité ainsi qu'un objectif politique et culturel central pour le Conseil de l'Europe. Enfin, cet outil adopte une approche interculturelle et socio-affective, favorisant un développement harmonieux de la personnalité et de l'identité de l'apprenant, en lien avec l'expérience de la diversité culturelle au sein d'un contexte européen multiculturel.

En conclusion, le CECRL apparaît comme le cadre idéal pour notre proposition didactique. Par son caractère exhaustif, cohérent et transparent, il répond aux besoins actuels de l'enseignement des langues. Ainsi, il permet la mise en œuvre d'une pédagogie flexible et adaptée à la diversité des apprenants. Dans le prolongement de ces considérations, il convient désormais de s'interroger sur le type d'approche pédagogique que le CECRL met en avant. En effet, le Cadre repose sur une vision particulière de l'apprentissage des langues, qui oriente les approches méthodologiques à privilégier. C'est dans ce contexte que la perspective actionnelle prend tout son sens. En mettant l'accent sur l'apprenant en tant qu'acteur social, cette approche ouvre la voie à des pratiques pédagogiques plus interactives, authentiques et motivantes, telles que la gamification, que nous examinerons dans la section suivante.

3.3 Le lien entre la perspective actionnelle et la gamification

Après cette brève présentation des objectifs et caractéristiques principales du Cadre, il est important d'analyser ici la perspective que celui-ci privilégie en matière d'apprentissage langagier. Celle qui est retenue est de type actionnel, dans la mesure où cette perspective « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). En effet, cette approche rejoint les principes de la gamification, qui transforme l'apprenant en un joueur-acteur complètement engagé dans la réalisation de tâches concrètes et motivantes. Cette implication active s'accompagne également de la reconnaissance que, en plus des tâches relevant des activités langagières, on trouve également des tâches situées dans un contexte social plus large : « Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). À ce titre, les jeux de société, utilisés dans une démarche de gamification, offrent un cadre social riche où les apprenants accomplissent des tâches tout en interagissant avec leurs pairs, ce qui illustre bien cette dimension sociale élargie. Par conséquent, la perspective actionnelle prend en compte l'ensemble des capacités, ainsi que les ressources cognitives, affectives et volitives que mobilise l'acteur social dans le processus de communication. En outre, le jeu stimule justement ces ressources, en favorisant l'engagement émotionnel, la prise de la parole et la persévérance face aux défis proposés.

Dans cette même logique, le CECRL avance que toute utilisation et tout apprentissage d'une langue étrangère présentent certaines caractéristiques communes : un tel usage implique des actions entreprises par des personnes qui, en tant qu'individus mais aussi acteurs sociaux, développent non seulement certaines compétences générales, mais acquièrent surtout la compétence à communiquer langagièrement. De cette manière, les locuteurs mobilisent ces compétences dans divers contextes et sous différentes conditions, en suivant certaines règles qui leur permettent d'interpréter (en réception comme en production) des textes portant sur différents sujets et appartenant à des domaines d'action particuliers. Par ailleurs, de manière analogue, les jeux utilisés en contexte pédagogique s'appuient sur des règles explicites qui guident l'action des

joueurs/apprenants, renforçant ainsi la contextualisation de l'apprentissage. Chaque activité ludique repose sur des « stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16). Lesdites dimensions sont présentes dans tout acte d'enseignement ou d'apprentissage.

Compte tenu de l'importance accordée à l'apprenant comme acteur social engagé dans la réalisation de tâches concrètes, il devient essentiel de préciser les compétences qu'il mobilise pour agir efficacement dans ces situations. La section suivante décrit donc ces compétences, qui sont au cœur des activités communicatives et d'apprentissage propres à la perspective actionnelle.

3.3.1 Brève description des compétences

Dans le cadre proposé par le CECRL, l'apprentissage et l'utilisation d'une langue étrangère impliquent un ensemble de compétences que l'apprenant mobilise selon les contextes et les situations de communication. Ces compétences jouent un rôle central dans la capacité de l'individu à comprendre, interpréter, produire et interagir en langue étrangère. Nous allons tout d'abord nous concentrer sur les compétences générales que possède, à titre individuel, le sujet qui apprend ou cherche à communiquer : les savoirs, le savoir-faire, le savoir-être et enfin le savoir-apprendre. Pour commencer, les savoirs, aussi appelés « connaissances déclaratives » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16), regroupent à la fois les connaissances issues de l'expérience sociale, c'est-à-dire les savoirs empiriques, et celles acquises par un apprentissage formel, autrement dit les savoirs académiques : « Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16). Dans cette perspective, il est important de rappeler que dans l'apprentissage des langues, il ne s'agit pas uniquement de savoirs directement liés à la langue et à la culture cible, mais également de savoirs empiriques relatifs à la vie quotidienne et aux sphères publiques ou personnelles. C'est pourquoi, la connaissance des croyances, des valeurs, des tabous, ou encore l'histoire des communautés étrangères est essentielle à la communication interculturelle. Cependant, il convient d'éviter l'erreur fréquente dans certaines méthodes d'enseignement, qui consiste à présupposer que l'apprenant possède déjà cette connaissance du monde.

On retrouve les habiletés ou savoir-faire, qui relèvent davantage de la « maîtrise procédurale » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16) que des connaissances déclaratives précédemment évoquées. En troisième lieu, nous trouvons les « savoir-être », c'est-à-dire les dispositions individuelles, les attitudes et les traits de personnalité qui influencent non seulement le caractère introverti ou extraverti d'un individu dans les interactions sociales, mais également l'image de soi et des autres. Selon le Cadre, il est important de noter que ces savoir-être ne sont pas figés, car certains de ces facteurs résultent d'un processus d'acculturation et peuvent être amenés à évoluer. Les savoir-être constitueraient ainsi des points sensibles dans les relations et les perceptions interculturelles : un comportement perçu comme cordial dans une culture pourrait être jugé vulgaire ou agressif dans une autre. Enfin, toujours suivant le Cadre, on retrouve les « savoir-apprendre » mobilisant simultanément les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, et s'appuyant sur des compétences de nature diverse. Le savoir-apprendre peut être compris comme le « savoir-être disposé à découvrir l'autre » (Conseil de l'Europe, 2001 : 17), que ce soit une autre culture, une autre langue, une autre personne ou de nouvelles connaissances.

En raison de notre objet d'étude, il convient ici de centrer l'attention sur la compétence à communiquer langagièrement. Celle-ci se compose de plusieurs éléments : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

En premier lieu, la compétence linguistique concerne les savoirs et savoir-faire liés à la phonétique, à la syntaxe, au lexique, ainsi qu'à d'autres dimensions du système linguistique. Plus précisément, sous l'angle de la compétence à communiquer langagièrement, elle renvoie non seulement à l'organisation cognitive et aux modalités de stockage des connaissances en mémoire, mais aussi à l'étendue et à la qualité de ces connaissances, qu'elles soient conscientes et explicites ou non. Tous ces facteurs dépendent à la fois de l'individu et des caractéristiques culturelles de la communauté dans laquelle il socialise et apprend. En second lieu, la compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres sociaux et culturels liés à l'usage de la langue. Étant donné que cette compétence est sensible aux normes sociales, elle influence profondément toute communication linguistique entre différentes cultures. Troisièmement, nous rencontrons la compétence pragmatique, qui repose sur la capacité à mobiliser la langue de manière fonctionnelle, selon les différents contextes de communication. Elle s'appuie notamment

sur des scénarios d'échanges interactionnels. Elle ne concerne pas uniquement la cohérence, la cohésion et la maîtrise du discours, mais aussi d'autres aspects comme les effets d'ironie, de parodie ou encore d'implicite. En conclusion, toutes ces catégories ont pour objectif « de caractériser les domaines et les types de compétences qu'un acteur social a intégrés, à savoir les représentations, les mécanismes et les capacités dont on peut considérer que la réalité cognitive rend compte de comportements et de réalisations observables » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18).

La compétence de l'individu à communiquer langagièrement que nous venons de décrire se concrétise à travers la réalisation de diverses activités langagières, telles que la réception, la production, l'interaction et la médiation. Les premières, la réception et la production, qu'elles soient orales ou écrites, sont indispensables non seulement pour l'interaction, mais aussi pour la médiation. Dans le cas de l'interaction, il faut au minimum deux acteurs participant à la communication orale ou écrite, échangeant les rôles de production et de réception. En effet, même si les deux interlocuteurs prennent la parole, ils doivent également s'écouter simultanément. De plus, chacun anticipe les messages qui vont être produits ensuite et prépare ainsi les réponses nécessaires. On peut donc constater que l'interaction ne se limite pas simplement à apprendre et à recevoir, mais aussi à produire des énoncés. En ce qui concerne la médiation, elle intervient non seulement dans la réception, mais aussi dans la production des activités orales ou écrites. Celles-ci permettent, à travers leur interprétation, traduction ou résumé, de produire une reformulation d'un texte original auquel une tierce personne n'a pas accès. Ainsi, la médiation, en retravaillant des textes déjà existants, contribue au fonctionnement linguistique de notre société.

À la lumière des compétences générales et langagières du CECRL, que nous venons de décrire ci-dessus, on comprend que l'apprentissage des langues implique plus qu'une simple maîtrise linguistique : il engage l'apprenant dans une mobilisation de ses savoirs, attitudes et capacités d'action, éléments qui sont pleinement intégrés dans la perspective actionnelle. De cette façon, cette approche vise un apprentissage plus authentique, en adéquation avec les besoins réels et les situations de communication concrètes des apprenants. Cette vision présente de nombreuses similitudes avec les principes de la gamification, une méthode qui cherche, à travers des dispositifs pédagogiques fondés sur des éléments ludiques, à renforcer l'engagement et la motivation

des apprenants, tout en leur permettant d'apprendre et de développer leurs compétences en jouant. De cette manière, on peut considérer la gamification comme une méthode compatible avec la perspective actionnelle : à partir de scénarios immersifs qui motivent l'apprenant, elle favorise la mobilisation des compétences générales et langagières décrites par le CECRL. Par conséquent, la gamification pourrait constituer un cadre fécond pour l'expérimentation, tout en stimulant simultanément l'autonomie et la participation des apprenants. D'autre part, l'apprentissage par le jeu se révèle bénéfique pour le FLE dans la mesure où il permet de renforcer l'aspect dynamique et interactif de l'apprentissage des langues (cf. 2.2), ce qui est en accord avec les exigences de la perspective actionnelle. À travers la simulation d'environnements professionnels ou sociaux, l'apprenant est confronté à la réalisation de tâches concrètes, qui nécessitent souvent une interaction avec d'autres participants. Ainsi, la gamification crée des espaces d'apprentissage expérientiel, impliquant simultanément l'intégration des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre.

En conclusion, la perspective actionnelle, telle qu'elle est développée dans le CECRL, met en évidence la diversité des ressources mobilisées par l'acteur social dans la réalisation des différentes activités langagières. Toutefois, celles-ci ne se déploient pas de manière isolée : elles s'inscrivent dans des contextes d'action concrets, au sein desquels l'apprenant est amené à accomplir certaines tâches souvent ancrées dans sa réalité sociale. C'est pourquoi il nous semble pertinent, pour poursuivre notre réflexion, de nous interroger sur le rôle que jouent ces tâches dans l'apprentissage linguistique.

3.4 Les tâches et leur rôle dans l'apprentissage

Dans la continuité de l'approche actionnelle promue par le CECRL, la tâche constitue un élément central en tant qu'unité de base permettant de mobiliser des compétences, en vue d'un objectif défini dans un domaine donné. Ainsi, l'exécution d'une tâche suppose l'application stratégique des compétences, dans le but de mener à bien un ensemble d'actions avec un objectif et un résultat définis (Conseil de l'Europe, 2001 : 121). Les tâches peuvent prendre des formes très diverses selon leur nature, leurs objectifs et le degré d'implication langagière qu'elles exigent de l'apprenant. Parmi celles-ci, le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut varier et, par conséquent, il peut être difficile d'en définir les limites. Il peut arriver même qu'une tâche ne nécessite aucune activité langagière : cela se produit dans certains cas où l'action n'a strictement

rien à voir avec la langue, ou alors elle requiert d'autres types de stratégies. Mais alors, quelle est la relation entre la tâche, les stratégies et le texte ? Cela dépend de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière, de telle sorte que les actions comme les stratégies sont avant tout des activités langagières. Une autre possibilité est qu'elle comporte seulement une composante langagière, de sorte que les actions qu'elle requiert sont seulement en partie des activités langagières, et que les stratégies mobilisent, en plus de celles-ci, d'autres dimensions non linguistiques. Enfin, il existe également des cas où la tâche peut être accomplie sans recours à une activité langagière. Ainsi, les activités et stratégies n'ont pas besoin du langage et s'appuient sur d'autres formes d'actions.

Cependant, de façon générale, la réalisation d'une tâche implique souvent une ou plusieurs activités langagières, comme la compréhension, l'interaction, la production ou la médiation. Les tâches requièrent ainsi certaines stratégies de la part de l'acteur, puisqu'elles ne sont ni automatiques ni routinières. Pour leur accomplissement, elles nécessitent la présence d'activités langagières, dans la mesure où elles impliquent le traitement de textes oraux ou écrits. De cette façon, dans tous ces cas, la présence de l'activité langagière et du traitement du texte est indispensable.

En ce qui concerne la dimension didactique et pédagogique des tâches, il convient de souligner qu'en classe de langue, on peut distinguer les tâches proprement pédagogiques, c'est-à-dire celles qui sont orientées vers l'apprentissage, et d'autre part les tâches authentiques, celles qui sont proches de la vie réelle. Ces dernières permettent aux apprenants d'entrer en contact avec des situations communicatives inspirées du quotidien et de l'actualité, similaires à celles qu'ils pourraient vivre dans un pays francophone. En abordant des thématiques concrètes et contemporaines, elles renforcent la motivation et ravivent leur intérêt. En même temps, celles-ci jouent un rôle de récompense, incitant l'étudiant à démontrer son aptitude à communiquer en langue étrangère dans des situations concrètes (Cuq et Gruca, 2005 : 432). Selon cette perspective, les différents types de tâches ou d'activités sont l'un des éléments centraux des manuels scolaires, des programmes didactiques ou des expériences d'apprentissage, même si leur forme d'enseignement ou d'évaluation peut différer. Comme dans la gamification (cf. 2.2.), les types de tâches, désignées comme « cibles », « de répétition » ou encore « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins de chaque apprenant, que ce soit dans le domaine personnel, public, professionnel ou éducatif

(Conseil de l'Europe, 2001 : 121). D'autre part, les tâches à vocation plutôt pédagogique s'appuient sur une dimension interactive et sociale authentique, ainsi que sur l'immédiateté propre à une situation de classe. Ici, les apprenants acceptent et s'engagent dans un jeu en langue cible, intégrant des activités quelque peu éloignées de vie réelle. Elles visent à développer certaines compétences de l'apprenant grâce à son immersion dans une situation de communication réelle. Qu'elles soient authentiques ou pédagogiques, il s'agit d'activités communicatives car elles exigent que les apprenants comprennent, négocient et s'expriment afin d'atteindre un objectif. De cette façon, dans ce type de tâches communicatives, l'accent est mis sur la bonne exécution, car elle implique que les apprenants ont réussi leurs intentions communicatives. Toutefois, il faut garder à l'esprit qu'il est nécessaire de maintenir un certain équilibre entre la forme et le fond, puisque l'intérêt de la performance repose autant sur le sens que sur la manière dont nous comprenons, négocions et exprimons ce sens. Dans cette perspective, il deviendra plus facile de repérer et de soutenir à la fois l'exécution de la tâche et le développement de l'apprentissage.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la difficulté d'une tâche ne dépend pas uniquement des caractéristiques ni des compétences acquises par l'apprenant. Ainsi, lorsque celui-ci doit exécuter une tâche en classe, l'enseignant doit prendre en compte plusieurs aspects : les conditions de la tâche, ses règles, les compétences de l'apprenant et la manière dont il mobilise stratégiquement ses ressources. Parmi les paramètres ajustables pour rendre les tâches plus accessibles figurent la durée, la complexité de l'activité ou même les supports visuels. Dans d'autres cas, les textes peuvent contenir certaines informations ou se situer à différents niveaux de complexité. De plus, des éléments tels que des schémas, des tableaux ou des mots-clés, entre autres, peuvent être ajoutés pour faciliter la compréhension de l'apprenant. Dans le cas des activités interactives, on peut jouer sur les conditions de performance pour rendre l'activité plus ou moins difficile : par exemple, on peut varier la durée de l'interaction, celle de la préparation et de la réalisation, la prévisibilité, etc. En résumé, il est important de souligner que l'apprentissage des langues étrangères exige une approche cohérente et motivée dans le choix et la progression des activités. Celle-ci doit prendre en compte les compétences spécifiques de l'apprenant et les facteurs pouvant moduler la difficulté de la tâche. Ainsi, mener une tâche communicative avec succès suppose la sélection, l'application et la coordination des composantes des compétences nécessaires à la

planification, l'exécution, le suivi et l'évaluation. Ces facteurs contribuent à atteindre l'objectif communicatif de manière efficace (cf. 3.3.1).

En conclusion, les tâches constituent l'un des éléments centraux dans l'apprentissage des langues étrangères en général, et du FLE en particulier. Elles agissent à travers la mobilisation de différentes compétences au service d'objectifs concrets, souvent proches de situations réelles. La nature, la complexité, le niveau d'authenticité ainsi que les stratégies qu'elles nécessitent sont autant de leviers participant à l'expérience d'apprentissage. Toutefois, pour pouvoir évaluer la progression de l'étudiant à travers ces tâches, il est indispensable de disposer d'un cadre de référence précis permettant de situer les compétences linguistiques des apprenants. C'est dans cette optique que s'inscrivent les niveaux de compétence définis par le CECRL.

3.5 Les niveaux de compétence du CECRL et leurs usages dans la gamification

Après avoir mis en lumière le rôle des tâches dans l'approche actionnelle du CECRL, il paraît essentiel de nous concentrer sur l'un des éléments protagonistes du Cadre : les niveaux communs de référence ou niveaux de compétence. Ceux-ci constituent un outil indispensable pour structurer et évaluer les activités pédagogiques. Les niveaux sont particulièrement pertinents pour notre proposition ludifiée, dans la mesure où ils permettent aux apprenants de suivre une progression cohérente à travers les activités, tout en maintenant un équilibre entre les tâches proposées et les compétences attendues à chaque étape.

Pour commencer, il convient de souligner que « toute tentative pour définir des 'niveaux' de compétence est arbitraire » (Conseil de l'Europe, 2001 : 20). Malgré cette arbitrarité, mettre en place une échelle des différents niveaux est utile pour segmenter le processus d'apprentissage, notamment en tenant compte de l'élaboration des programmes, des examens, etc. Ainsi, le niveau atteint par l'apprenant dépendra en grande partie de l'organisation spécifique de son système éducatif et des objectifs pédagogiques qui ont présidé à sa conception. La structure ascendante des niveaux de compétence proposée par le CECRL s'aligne parfaitement avec notre cadre théorique – la gamification – étant donné qu'il suit une méthodologie fondée sur la progression par niveaux ou défis (cf. 2.1). Néanmoins, il faut rappeler que ces niveaux ne représentent

qu'une dimension verticale de l'apprentissage : ils ne prennent pas suffisamment en compte le fait que l'apprentissage d'une langue suit non seulement une progression verticale, mais également une progression horizontale. De ce fait, étant donné que la progression ne se limite pas à une simple échelle verticale, l'apprenant n'est donc pas obligé de franchir tous les niveaux élémentaires les uns après les autres dans un ordre hiérarchique. Parfois, il peut avancer de manière transversale, en explorant des catégories voisines. Cette approche lui permet non pas d'approfondir une seule compétence, mais d'élargir son répertoire dans d'autres domaines, en développant des compétences complémentaires, comme le souligne le CECRL dans sa conception élargie des niveaux (Conseil de l'Europe, 2001 : 20). C'est précisément ce que permet la mise en œuvre du jeu.

Dans cette même optique, il est nécessaire d'interpréter les niveaux de compétence de manière correcte : ils ne doivent pas être considérés comme un instrument de mesure rigide, tel qu'un mètre. Nous devons être prudents et comprendre qu'il n'existe aucune échelle ni aucun ensemble de niveaux qui puisse être aussi linéaire et strict qu'un instrument de mesure. La fonction principale des niveaux est de motiver tous les acteurs du processus d'apprentissage à s'exprimer aussi clairement que possible afin d'énoncer « leurs propres bases théoriques et leurs démarches pratiques » (Conseil de l'Europe, 2001 : 21). Pour ce faire, une série de paramètres, critères, échelles et catégories sont élaborés pour servir de repères aux apprenants. Cet inventaire vise également à encourager les étudiants à remettre en question les hypothèses traditionnelles sur lesquelles ils se basent, et à envisager un éventail plus large d'options dans leur communication. On retrouve cette même dynamique dans l'approche ludifiée, où les objectifs d'apprentissage doivent être clairement définis à travers des défis spécifiques, afin de s'adapter au profil de l'apprenant. Dans ce cadre, l'introduction de mécanismes ludiques – tels que des règles explicites, un feedback immédiat et des éléments visuels attractifs – permet de structurer l'expérience éducative de manière plus engageante. En outre, elle facilite la compréhension et l'accessibilité des contenus, en particulier pour les apprenants les moins confiants ou les plus anxieux face aux méthodes traditionnelles (cf. 2.2).

Le CECRL établit une échelle de niveaux de compétence qui permet de décrire clairement ce qu'un utilisateur de la langue étrangère est capable de faire dans différents contextes communicatifs. Bien que cette échelle ne soit pas encore universelle, un large

consensus s'est dégagé quant au nombre et à la nature des niveaux jugés appropriés pour organiser l'apprentissage des langues. Ainsi, on trouve un cadre de référence avec six niveaux généraux, couvrant de manière pertinente l'espace d'apprentissage des langues européennes : le premier niveau est le « niveau introductif ou découverte (Breakthrough) – le niveau A1– ; le deuxième est le « niveau intermédiaire ou de survie » (Waystage) – le niveau A2– ; le troisième est le « niveau seuil » (Threshold) – le niveau B1– ; le quatrième est le « niveau avancé ou utilisateur indépendant » (Vantage) – le niveau B2– ; le cinquième est le « niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective » – le niveau C1– ; et enfin figure le niveau de « la maîtrise », c'est-à-dire le niveau C2 (Conseil de l'Europe, 2001 : 24). Cependant, bien que ces étiquettes soient arbitraires et parfois un peu confuses quant à leur interprétation, on constate que ces six niveaux représentent des variations plus larges ou plus restreintes de la division traditionnelle entre niveau élémentaire, intermédiaire et avancé. De plus, certaines dénominations utilisées par le Conseil de l'Europe, comme Waystage ou Vantage, présentent certaines difficultés de traduction. C'est pour cette raison qu'une organisation hiérarchique, semblable à celle des hypertextes, a été adoptée. Elle repose sur une division initiale en trois catégories principales : A, B et C, comme le montre la figure 1 :

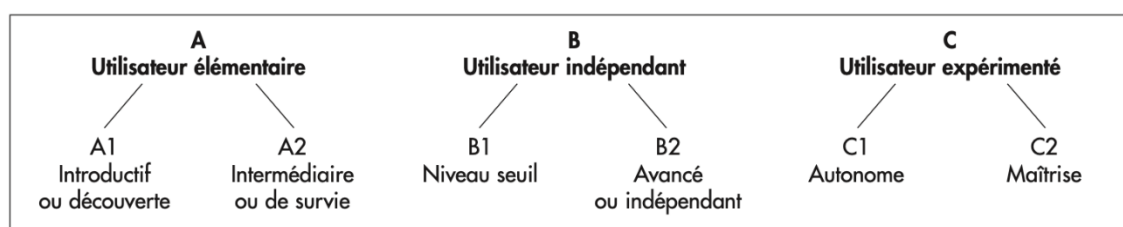


Figure 1 : Arborescence des niveaux du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 25)

L'important est de montrer comment cette organisation hiérarchique, ces différents niveaux de compétence, s'inscrivent dans notre proposition didactique : un jeu de société basé sur des cartes correspondant aux niveaux A2 et B1 du CECRL. Ces cartes sont réparties selon plusieurs catégories essentielles : vocabulaire, grammaire, culture, histoire et expressions. Cette distribution permet d'aborder les apprentissages du FLE de manière globale et équilibrée. Chaque carte correspond à des compétences linguistiques spécifiques à ces niveaux. Par exemple, dans les cartes du niveau A2, l'accent est mis sur un répertoire linguistique élémentaire permettant à l'apprenant de gérer des interactions courantes et prévisibles. Cela inclut l'utilisation de phrases simples, des expressions mémorisées, ainsi que la maîtrise de structures grammaticales de base, pour communiquer

sur des sujets personnels et concrets tels que la famille, les loisirs ou les besoins quotidiens. Les contenus favorisent donc l'acquisition de moyens linguistiques pour formuler des demandes, poser des questions simples et échanger des informations de base. Toutefois, les cartes du niveau B1 reflètent une compétence linguistique plus étendue et nuancée. L'apprenant est capable de décrire des situations imprévisibles et d'expliquer des idées avec plus de précision. Les contenus proposés incluent un vocabulaire plus riche et varié, ainsi que des structures grammaticales plus complexes, ce qui permet de réduire les hésitations et d'exprimer des pensées plus détaillées.

Dans cette logique de progression, il convient de souligner que le jeu peut potentiellement être adapté à d'autres niveaux du CECRL (A1 à C2), en ajustant la complexité et le contenu des cartes. Cette progression, du simple vers le complexe, que nous venons d'évoquer – du niveau A1 au niveau C2 – représente une perspective d'évolution possible du jeu, permettant d'accompagner l'apprenant de manière cohérente tout au long de son parcours, en modulant les défis selon ses acquis et ses besoins spécifiques. Néanmoins, la présente proposition didactique se concentre uniquement sur les niveaux A2 et B1. La figure 2 ci-dessous reflète les compétences linguistiques attendues à ces deux niveaux, en lien avec les objectifs visés par le jeu de société proposé :

B1	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma.
	Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.
A2	Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.
	Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information.
	Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.

Figure 2 : Compétences du niveau A2 et B1 (Conseil de l'Europe, 2001 : 87)

Cette flexibilité garantit une progression cohérente en adaptant la difficulté et les contenus aux besoins des apprenants, tout en respectant la logique d'évaluation formative promue par le CECRL. Ainsi, chaque étape franchie dans le jeu renvoie à un niveau ou descripteur précis, facilitant ainsi un suivi détaillé des compétences. Le jeu favorise également la prise de conscience des points forts et des axes d'amélioration grâce à un feedback

immédiat et à des possibilités d'auto-évaluation, éléments essentiels à l'évaluation formative. Enfin, les mécanismes de motivation intégrés, comme l'attribution de « points » ou de « récompenses », rendent la progression visible et soutiennent l'engagement tout au long du parcours d'apprentissage (cf. 2.1).

En conclusion, les niveaux communs de référence du CECRL jouent un rôle fondamental dans l'organisation et l'évaluation de l'apprentissage du FLE. Même s'ils reposent sur une construction partiellement arbitraire, ces niveaux offrent un cadre structurant qui facilite la comparaison entre différents systèmes éducatifs et examens. Grâce à leur nature progressive et modulable, ils constituent également un élément essentiel pour la création des activités pédagogiques dans le cadre de la gamification. Le jeu devient ainsi une expérience immersive et un outil structurant qui intègre les différents éléments décrits par le Cadre. En même temps, il propose une alternative à l'apprentissage traditionnel, en suivant une démarche pleinement actionnelle.

4. Conception du jeu « Parcours des mots »

Après avoir exploré dans les chapitres précédents comment le jeu et la gamification peuvent améliorer l'enseignement du FLE, ce chapitre propose une manière concrète de mettre en pratique ces idées à travers un jeu de société conçu spécifiquement pour la classe. La conception de cette ressource ludique répond à la fois aux principes méthodologiques analysés précédemment (cf. 2 et 3) ainsi qu'aux bénéfices constatés de la gamification dans des contextes éducatifs réels (cf. 2.2). Le jeu, intitulé « Parcours des mots » a été conçu pour renforcer les compétences linguistiques des apprenants des niveaux A2 et B1, en associant des contenus linguistiques à une expérience motivante, interactive et ancrée dans des situations concrètes.

4.1 Contextualisation du jeu

Pour mieux comprendre comment le jeu « Parcours des mots » a été conçu, il est important de le replacer dans son contexte. Dans cette partie, nous verrons dans quel cadre il a été imaginé, pour quels types d'apprenants, et en réponse à quels besoins. Cela permettra de mieux saisir les choix faits lors de sa création, en lien avec les objectifs de l'enseignement du FLE.

L'un des points forts de ce jeu repose sur sa flexibilité par rapport au public cible. Il ne se limite pas à un âge spécifique, mais s'adapte à tout type d'apprenants situés au niveau A2/B1, qu'ils soient enfants, adolescents ou adultes. D'autre part, la structure du jeu a été pensée pour un groupe restreint (idéalement de 2 à 4 personnes), favorisant ainsi l'interaction, la coopération et un environnement adapté à un apprentissage personnalisé pour les participants (cf. 2.2). En ce qui concerne sa mise en place, elle est possible aussi bien dans des contextes éducatifs formels qu'informels, puisque l'apprentissage de l'étudiant doit dépasser le cadre de la classe. Par ailleurs, en ce qui concerne l'organisation et la présentation du jeu, on dispose non seulement du plateau (cf. Annexe 1), mais aussi d'un ensemble de cartes thématiques (cf. Annexe 2) soigneusement conçues. La variété thématique abordée dans ces cartes – vocabulaire quotidien, structures grammaticales, expressions idiomatiques, aspects de la culture française et de son histoire – garantit une exposition riche et contextualisée à la langue. Ces thèmes répondent à la logique des tâches authentiques proposées par le CECRL (cf. 3.4) et favorisent une intégration des connaissances, en prenant en compte tous les aspects de l'apprentissage du FLE.

Dans ce qui suit, nous allons exposer la démarche méthodologique choisie pour la conception de cette activité ludique.

4.2 Méthodologie et approche

Le jeu « Parcours des mots » s'inscrit pleinement dans la tendance actuelle de renouvellement pédagogique qui privilégie des méthodes plus centrées sur l'étudiant, où l'apprentissage est conçu comme un processus actif et signifiant. La gamification se présente ici comme une réponse didactique efficace face aux limites des méthodes traditionnelles qui reposent sur un enseignement passif limitant la participation de l'apprenant (cf. 2). Le jeu est également aligné avec le paradigme de la perspective actionnelle, promue par le CECRL, dans lequel les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux capables de résoudre des tâches concrètes en contextes réels (cf. 3.3 et 3.4). À la différence des méthodes traditionnelles, cette perspective ne conçoit pas l'étudiant comme un récepteur passif, mais comme quelqu'un qui mobilise ses savoirs et compétences pour agir en langue cible. À ce propos, notre jeu s'articule autour des tâches

qui mobilisent différentes compétences communicatives définies par le CECRL (cf. 3.3.1), en lien étroit avec la dynamique spécifique du jeu.

Tout d'abord, la compréhension orale et écrite sont sollicitées dès le début du jeu, lorsque les joueurs doivent écouter ou lire les questions inscrites sur les cartes (cf. Annexe 2), afin d'y répondre correctement pour pouvoir avancer dans le jeu. Cette étape engage la compétence de compréhension, essentielle pour décoder le sens et identifier les informations clés pour suivre correctement le déroulement de l'activité ludique. Ensuite, la production orale est travaillée en profondeur lorsque les participants doivent répondre individuellement à des questions, en formulant des phrases en lien avec les tâches proposées. Ainsi, cette activité favorise la capacité à produire des énoncés, adaptés au contexte et au niveau visé. En outre, l'interaction joue un rôle central tout au long du processus : les joueurs échangent des informations, négocient des actions ou collaborent pour atteindre des objectifs communs. Cette dynamique implique non seulement la capacité à prendre la parole et écouter, mais aussi à gérer les tours de parole ou à demander des clarifications, entre autres. Enfin, l'activité ludique intègre aussi des tâches de médiation linguistique. Par exemple, certains joueurs peuvent être amenés à expliquer des règles, reformuler des messages pour des camarades moins avancés, ou traduire des éléments du jeu afin de faciliter la compréhension des camarades. Ainsi, le jeu ne se limite pas à un simple moment ludique : il offre un cadre d'apprentissage complet où les apprenants développent petit à petit leurs compétences en compréhension, production, interaction et médiation, en lien avec les objectifs du CECRL.

Par ailleurs, parallèlement à la mobilisation des compétences communicatives, la conception du jeu accorde une importance particulière aux dimensions cognitives, affectives et sociales de l'apprentissage (cf. 3.3). Comme nous l'avons vu dans l'analyse du cadre théorique, le processus d'apprentissage est favorisé lorsque l'étudiant se sent émotionnellement impliqué, perçoit une finalité claire dans la tâche et bénéficie d'une certaine autonomie pour agir. La gamification favorise précisément ce type d'implication, en introduisant des mécanismes tels que défis, récompenses et feedback immédiat, qui activent la motivation intrinsèque comme extrinsèque (cf. 2.2). Plus spécifiquement dans notre proposition, les mécanismes comme les tours de jeu, ou la dynamique de compétition entre joueurs augmentent non seulement les engagements des étudiants, mais permettent aussi de structurer la progression dans le jeu et dans l'apprentissage. De plus,

le composant narratif implicite (le parcours sur le plateau jusqu'à l'arrivée) offre un cadre cohérent à l'expérience de jeu, favorisant l'état de « flow » (cf. 2.2) : une immersion totale dans l'activité combinant plaisir, concentration et défi adapté aux capacités du joueur.

Dans cet ordre d'idées, la dimension sociale du jeu occupe également une place centrale, car les jeux de société favorisent l'interaction spontanée et la coopération, promouvant une ambiance de classe plus détendue et propice à l'apprentissage. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant cesse d'être celui de transmetteur de contenus pour devenir un guide, un animateur qui observe, accompagne et motive, sans interrompre la dynamique du groupe. Cette décentralisation du rôle enseignant renforce le protagonisme de l'étudiant et lui confère une plus grande responsabilité sur son propre apprentissage.

En synthèse, cette approche méthodologique contribue non seulement au développement de la compétence linguistique, mais aussi à l'acquisition de connaissances culturelles, de stratégies d'apprentissage et d'attitudes favorables envers la langue et son usage.

Une fois clarifiée la relation entre l'approche méthodologique adoptée et les principes de la gamification et du CECRL, il convient à présent de décrire concrètement comment se structure et se déroule l'expérience ludique, c'est-à-dire, quelles sont ses règles, ses matériaux et sa dynamique interne.

4.3 Règles et instructions

Les règles de « Parcours des mots » s'articulent autour d'un plateau illustré (cf. Annexe 1), un dé et un ensemble de cartes organisées en cinq catégories thématiques (cf. Annexe 2) : vocabulaire, grammaire, expressions idiomatiques, culture et histoire. Lesdites cartes, adaptées aux niveaux A2 et B1, sont conçues pour promouvoir un usage fonctionnel de la langue via des questions claires et brèves, dont la réponse se trouve au verso de la carte. La dynamique générale invite les joueurs à lancer le dé à tour de rôle et avancer sur le plateau ; lorsqu'ils tombent sur une case, ils doivent prendre la carte correspondante et résoudre la tâche proposée. Si le joueur répond correctement, il peut continuer à jouer, ce qui augmente ses chances de gagner, tandis qu'une mauvaise réponse implique de passer son tour (cf. 2.2).

Néanmoins, il faut prêter attention à certaines cases spéciales sur le plateau : elles introduisent des éléments qui enrichissent l'expérience et apportent de la variété stratégique, stimulant l'attention et l'engagement de l'apprenant (cf. 2.2). Par exemple, le symbole des dés permet au joueur tombant sur cette case de rejouer, tandis que les menottes indiquent qu'il doit rester un tour sans jouer. Un autre cas particulier concerne les cases « Tour Eiffel » et « Arc de Triomphe » : si un joueur répond correctement sur la Tour Eiffel, il peut avancer directement jusqu'à l'Arc de Triomphe ; cependant, s'il tombe sur cette dernière et échoue, il doit reculer à la Tour Eiffel. De cette façon, les étudiants sont incités à explorer et prendre des décisions, mais aussi à assumer les conséquences de ces décisions (cf. 2.1). De plus, la présence d'une échelle sur le plateau qui relie deux cases, permet au joueur d'avancer d'une à l'autre s'il répond correctement. La case marquée « +2 » offre la possibilité d'avancer deux cases supplémentaires après une bonne réponse. Par ailleurs, le serpent oblige l'étudiant à reculer en cas de réponse incorrecte, tandis que tomber sur la case « croix » signifie un retour à la case départ (cf. 2.2).

Dans l'ensemble, cette variété de cases et de règles spéciales crée une expérience dynamique et stimulante qui maintient la motivation et l'intérêt des joueurs pendant les 20 à 30 minutes que dure généralement une partie. Toutefois, il est à noter que, bien que le système ne prévoie pas de récompenses matérielles ou de points, la vraie gratification réside dans la possibilité de continuer à jouer et d'avancer sur le plateau, renforçant ainsi l'engagement et l'apprentissage des apprenants.

4.4 Compétences ciblées

Au-delà de l'aspect ludique et motivant, le jeu s'inscrit dans une démarche didactique cohérente, en mobilisant de manière intégrée plusieurs compétences définies par le CECRL en particulier, celles liées à la compréhension, la production, l'interaction et la médiation. À travers les tâches proposées sur chaque carte, les joueurs exercent d'une part la compréhension écrite, en lisant et comprenant les énoncés des questions, et d'autre part la production orale, en formulant leurs réponses à voix haute, de manière spontanée. En plus, la dynamique du jeu, basée sur les tours, stimule aussi l'interaction orale, puisque les participants doivent communiquer tout au long de la partie, pour valider les réponses ou poser des questions, entre autres. Enfin, le jeu favorise aussi la médiation linguistique,

lorsqu'un joueur aide un autre à reformuler un énoncé ou explique le sens d'une expression (cf. 3.3.1).

Toutefois, ces compétences ne sont pas travaillées isolément, mais comme partie d'une pratique sociale du langage, en cohérence avec la perspective actionnelle. Les tâches du jeu simulent des situations réelles de communication par le traitement de thèmes authentiques dans les cartes – tels que la gastronomie, la vie quotidienne ou la culture française. De cette façon, la dimension fonctionnelle de la langue est renforcée : le jeu permet de consolider des connaissances linguistiques, mais aussi d'entraîner l'apprenant à les utiliser efficacement dans la vie réelle (cf. 3.4).

À la lumière de ces compétences, il est pertinent de réfléchir à la manière dont le jeu permet aussi de fournir une évaluation authentique et motivante, contribuant à l'apprentissage sans dépendre exclusivement des mécanismes traditionnels de notation. Voici à présent l'approche évaluative qui accompagne cette proposition.

4.5 Évaluation

Bien que le jeu ne prévoie pas d'évaluation formelle, il propose une forme d'évaluation continue, formative et ludique, centrée sur le processus d'apprentissage plus que sur le résultat. Ce type d'évaluation coïncide avec les principes de la gamification, où l'erreur n'est pas pénalisée rigoureusement, mais considérée comme une opportunité d'apprendre et de progresser (cf. 2.1). Dans cette logique, l'une des clés de la conception du jeu est le « feedback » immédiat (cf. 2.2) : chaque intervention du joueur (réussite ou erreur) génère une conséquence claire et instantanée dans le déroulement de la partie. De plus, le format du jeu, basé sur des tours et des répétitions, permet à l'étudiant de reformuler ses réponses, réessayer, observer les autres et s'améliorer sans la pression d'une note. Par ailleurs, le composant ludique introduit également ce que l'on appelle la « freedom to fail » (cf. 2.1) : la possibilité de se tromper sans crainte du jugement, dans un environnement sécurisé où les erreurs s'intègrent naturellement dans la dynamique. Par conséquent, cela facilite l'expression orale et la prise de risques linguistiques (cf. 2.2).

D'autre part, le jeu inclut des mécanismes de récompense symbolique : gagner des tours, avancer sur le plateau, être le premier à atteindre la ligne d'arrivée, etc. Ces

mécanismes agissent comme des motivateurs sans avoir besoin de recourir à de notes traditionnelles. Cette forme de récompense immédiate favorise la participation active, l'engagement de l'apprenant et sa perception de progression.

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant, celui-ci adopte une fonction d'observateur et de facilitateur. Loin de corriger constamment, il accompagne le processus, encourage les participants et modère les temps pendant la partie. De cette manière, le jeu devient également un outil diagnostique : il permet au professeur de détecter les difficultés et d'adapter les séances suivantes aux besoins des étudiants.

4.6 Mise en relation du jeu avec les résultats empiriques de l'enquête

Dans le but de renforcer la validité didactique de notre proposition ludique, un questionnaire a été diffusé auprès d'un public varié, afin de recueillir des données empiriques sur la perception générale de la gamification dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Les réponses obtenues ont permis d'identifier plusieurs tendances significatives qui soutiennent la conception du jeu, « Parcours des mots », et confirment le cadre méthodologique analysé dans les chapitres précédents.

Une première donnée marquante (cf. Figure 1) concerne la familiarité initiale avec le concept de « gamification » : une légère majorité des personnes interrogées n'avait jamais entendu parler de ce terme auparavant :

¿Habías oído hablar del término "gamificación" antes de esta encuesta? / Aviez-vous déjà entendu parler du terme "gamification" avant ce sondage ?
128 respuestas

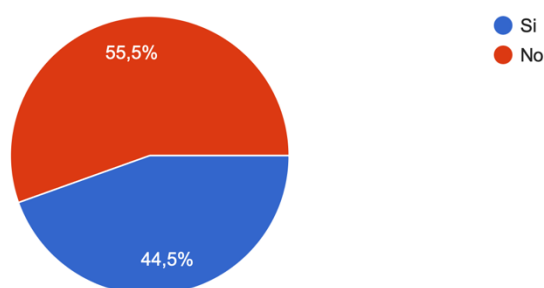


Figure 1 : Graphique des réponses à la question 1

Cela indique que, bien que la gamification gagne en visibilité dans les discours didactiques, elle reste encore relativement méconnue pour une partie importante du public cible. Ce constat souligne l'intérêt de sensibiliser davantage les apprenants à ces approches innovantes et de renforcer la pertinence d'activités, comme « Parcours des mots », qui visent aussi à familiariser les utilisateurs avec cette méthode (cf. 2.1).

Après une définition claire et accessible proposée dans le questionnaire, les participants ont rapidement perçu l'intérêt et le potentiel pédagogique de la gamification. Ainsi, on pourrait affirmer qu'une explication claire et contextualisée suffit à faire comprendre cette méthode comme une alternative valable à inclure dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Les résultats de la figure 2 et 3 montrent également que la quasi-totalité des répondants considère que la gamification peut augmenter la motivation en contexte éducatif, notamment lorsqu'elle intègre des systèmes de reconnaissance des efforts, comme les points ou récompenses. Ce résultat vient appuyer l'hypothèse centrale du projet, selon laquelle l'introduction d'éléments ludiques dans l'apprentissage du FLE stimule l'engagement des apprenants (cf. 2.2) :

¿Te sientes más comprometido cuando hay una recompensa o reconocimiento por tus acciones? /
Vous sentez-vous plus engagé lorsqu'il y a une récompense ou une reconnaissance pour vos actions ?
128 respuestas

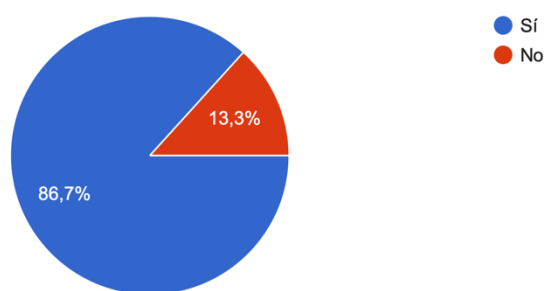


Figure 2 : Diagramme des réponses à la question 2

Sabiendo que, de manera muy general, la gamificación es la aplicación de mecánicas y juegos, en este caso, en el ámbito educativo, ¿Crees que la g...que la gamification peut augmenter la motivation ?

128 respuestas

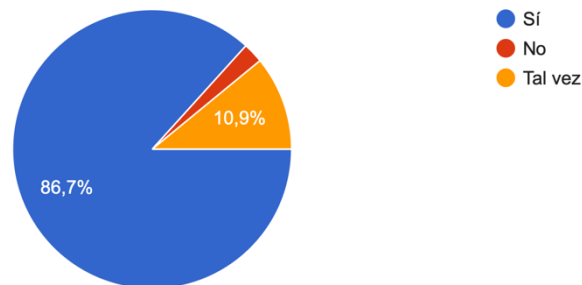


Figure 3 : Analyse graphique de la question 3

Cette appréciation est d'autant plus significative que plus de 60% des répondants déclarent, comme le montre la figure 4, avoir déjà participé à une activité intégrant des éléments de jeu (points, récompenses, classements, etc.). Leur opinion s'appuie donc sur une expérience concrète, ce qui renforce la crédibilité de leur perception et la pertinence de cette méthode dans un cadre éducatif :

¿Has participado alguna vez en una actividad con elementos de juego (puntos, recompensas, rankings, etc.) fuera de un videojuego? / Avez vous...nses, classements, etc.) en dehors d'un jeu vidéo ?

128 respuestas

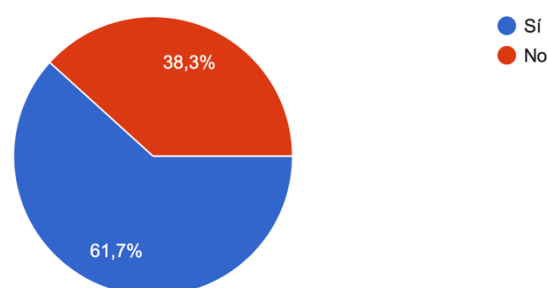


Figure 4 : Visualisation des données de la question 4

De même, les données de la figure 5 renforcent l'importance d'intégrer des systèmes de reconnaissance dans les dynamiques éducatives, comme c'est le cas de « Parcours des

mots », à travers les bonus, les cases spéciales ou la mécanique d'avancement. L'introduction de ces éléments s'aligne parfaitement avec les principes de la perspective actionnelle (cf. 3.3), en donnant du sens à l'action et en valorisant la participation active :

Me esfuerzo más cuando hay recompensas o reconocimientos / Je fournis plus d'efforts lorsqu'il y a des récompenses ou des reconnaissances
128 respuestas

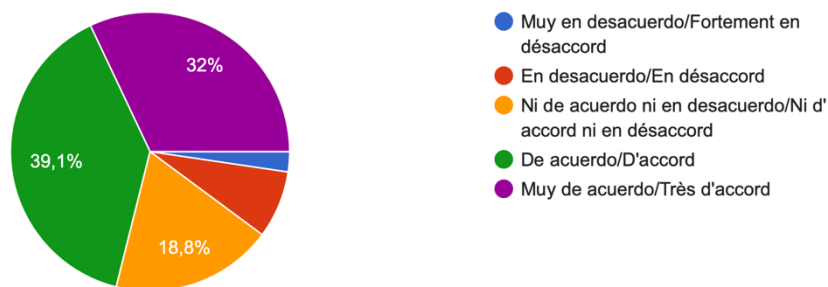


Figure 5 : Résultats graphiques de la question 5

Par conséquent, la forte adhésion des répondants à l'idée d'intégrer davantage de dynamiques ludiques en classe, confirme la pertinence d'une proposition pédagogique comme « Parcours des mots », fondée sur les principes de la gamification. En effet, comme le montre la figure 6, la grande majorité a exprimé le souhait que de telles pratiques soient (ou aient été) plus présentes dans leur parcours éducatif. Ce désir exprimé par les répondants met en lumière l'intérêt croissant pour des approches pédagogiques plus interactives et engageantes (cf. 2.1). Sans chercher à remplacer les pratiques existantes, la gamification apparaît comme une méthode complémentaire capable d'enrichir l'expérience d'apprentissage :

¿Te gustaría que en tus clases se utilizarasen o se hubiesen utilizado más dinámicas de juego? /
 Aimerez-vous que davantage de dynamiques de jeu s... utilisées ou aient été utilisées dans vos cours ?
 128 respuestas

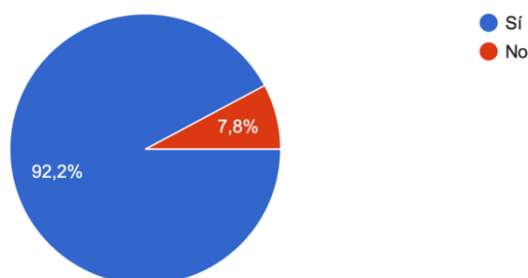


Figure 6 : Diagramme des réponses à la question 6

Si l'on se concentre plus spécifiquement sur l'apprentissage du FLE, la figure 7 montre qu'une majorité nette affirme qu'elle aurait davantage appris ou aurait été plus intéressée si des dynamiques de jeu avaient été intégrées aux cours :

¿Crees que habrías aprendido más/habrías tenido más interés, en este caso en clase de francés? /
 Pensez-vous que vous auriez mieux appris ou que vous...lus d'intérêt, dans le cas du cours de français ?
 128 respuestas

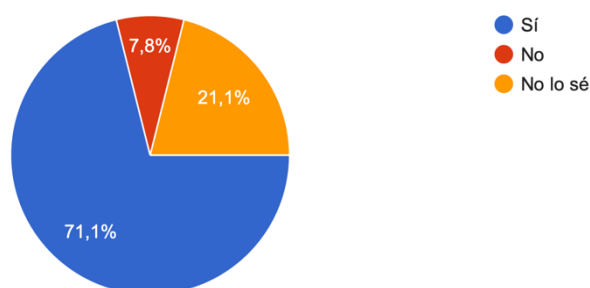


Figure 7 : Représentation graphique des réponses à la question 7

Ce résultat justifie la création d'une ressource comme la nôtre, conçue pour mobiliser les compétences langagières de manière intégrée, interactive et contextualisée (cf. 3.4).

De plus, les déclarations concernant la visualisation des progrès mettent en évidence une tendance claire : il ressort de la figure 8 que la plupart des participants apprécient voir leur progression représentée visuellement (niveaux, barres, badges, etc.) :

Me gusta ver mi progreso representado visualmente (barras, niveles, insignias) / J'aime voir mes progressions représentées visuellement (barres, niveaux, badges)

128 respuestas

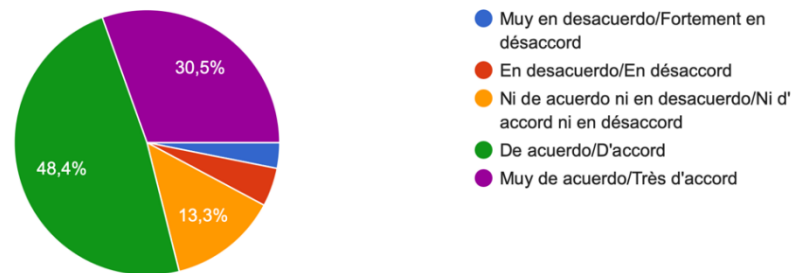


Figure 8 : Analyse graphique de la question 8

Cette préférence renforce l'idée que les éléments visuels et symboliques de progression jouent un rôle essentiel dans la structuration du parcours d'apprentissage, tout en favorisant la motivation à long terme (cf. 2.2).

Enfin, comme l'illustre la figure 9, les réponses aux énoncés liés à la productivité montrent que la majorité considère la gamification comme un outil pertinent pour améliorer l'efficacité dans les tâches didactiques :

La gamificación es una herramienta útil para mejorar la productividad / La gamification est un outil utile pour améliorer la productivité

128 respuestas

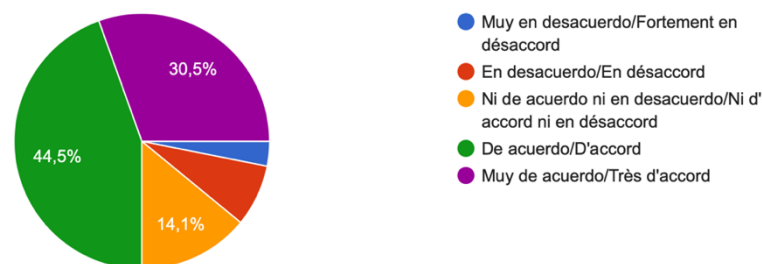


Figure 9 : Résultats graphiques de la question 9

Comme on peut le voir dans la figure 10, il en va de même pour l'idée que les activités perçues comme ennuyeuses peuvent devenir plus attrayantes grâce au jeu :

La gamificación puede hacer que las actividades aburridas sean más interesantes / La gamification peut permettre de rendre les activités ennuyeuses plus intéressantes
128 respuestas

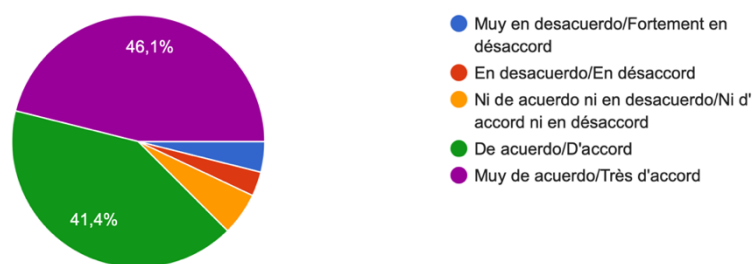


Figure 10 : Diagramme des réponses à la question 10

Ces perceptions appuient l'hypothèse selon laquelle le plaisir et l'efficacité ne sont pas contradictoires, mais peuvent coexister à travers une conception pédagogique bien pensée.

En somme, les résultats du questionnaire soutiennent de manière cohérente les piliers théoriques sur lesquels repose notre proposition. Ils montrent que les attentes des utilisateurs potentiels vont dans le même sens que les objectifs pédagogiques du jeu. Ces résultats confirment, d'une part, que le jeu constitue une ressource didactique et pédagogique précieuse, adaptée aux réalités de l'enseignement du FLE, et, d'autre part, qu'il est capable de favoriser l'engagement et de soutenir l'apprentissage de manière dynamique. Toutefois, il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'un outil complémentaire, qui ne pourrait, à lui seul, répondre à la complexité des besoins pédagogiques.

5. Conclusion

L'objectif de ce travail était d'analyser dans quelle mesure la gamification (cf. 2) peut représenter une méthode pédagogique et didactique pertinente pour favoriser l'apprentissage du FLE, en s'appuyant à la fois sur un cadre théorique solide, sur la conception d'un jeu de société éducatif et sur les résultats de notre enquête sur la gamification. Notre étude nous a permis de mettre en évidence plusieurs observations importantes.

D'une part, on a pu observer comment la gamification (cf. 2) en contexte d'apprentissage suscite un intérêt croissant, notamment pour son potentiel à transformer l'expérience didactique. Ainsi, l'intégration des éléments ludiques dans les stratégies pédagogiques permet non seulement de stimuler la motivation, mais aussi de rendre les apprentissages plus dynamiques et interactifs. Partant de ce fait, le jeu, en tant que composante naturelle de l'activité humaine, encourage le plaisir, la concentration et l'engagement.

Dans cette dynamique, la création du jeu de société s'inscrit dans cette approche innovante de l'enseignement du FLE. Bien qu'il n'ait pas encore été testé/expérimenté en classe, cet outil repose sur des fondements théoriques, en particulier les principes de la gamification – tels que la progression, les défis, ou le « feedback » immédiat (cf. 2.2). En plus, le jeu « Parcours des mots » s'aligne également avec les orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (cf. 3), qui promeut une perspective actionnelle (cf. 3.3). Selon cette approche, l'apprenant est envisagé comme un acteur social capable de mobiliser ses compétences pour réaliser des tâches.

Ces considérations ont été appuyées par une enquête menée pour valider ces observations. Les résultats montrent une perception largement positive de la gamification : les réponses recueillies confirment que les mécanismes ludiques peuvent être perçus comme des moyens efficaces d'accroître la motivation et l'engagement chez les étudiants. Ces résultats renforcent l'idée que le jeu peut être une méthode distinctive dans l'apprentissage linguistique.

Toutefois, malgré ces perspectives prometteuses, le projet présente également quelques limites. D'une part, l'enquête repose essentiellement sur des avis personnels, ce qui pourrait influencer l'objectivité des résultats. D'autre part, il convient de souligner que le jeu de société conçu dans notre travail n'a pas encore été expérimenté en situation réelle, ce qui ne permet pas d'en évaluer concrètement son impact sur les apprenants et leurs compétences linguistiques. De cette façon, l'absence de données empiriques sur son application réelle constitue donc un point à approfondir.

En conséquence, ces résultats invitent à explorer plusieurs pistes pour de futures recherches. Tout d'abord, il serait pertinent de tester notre jeu « Parcours des mots » dans

des classes de FLE, pour observer les effets sur l'acquisition et l'approfondissement des compétences définies par le CECRL – en particulier les compétences orales qui émergent à partir de l'interaction—. Par ailleurs, il serait intéressant d'élargir le champ de l'enquête à des contextes culturels variés, dans le but d'évaluer la possibilité d'adapter le modèle proposé.

En somme, bien que ce projet ne soit pour l'instant qu'une proposition théorique, il montre clairement le potentiel de la gamification dans l'enseignement/apprentissage du FLE. En effet, il ouvre des perspectives encourageantes pour repenser les méthodes traditionnelles, en intégrant davantage des dynamiques du jeu, susceptibles de rendre l'enseignement plus motivant, interactif et adapté aux besoins des apprenants. Il reste désormais aux recherches futures de tester le jeu créé en situation réelle et de l'améliorer si besoin, afin de garantir son efficacité dans différents contextes d'apprentissage.

6. Bibliographie

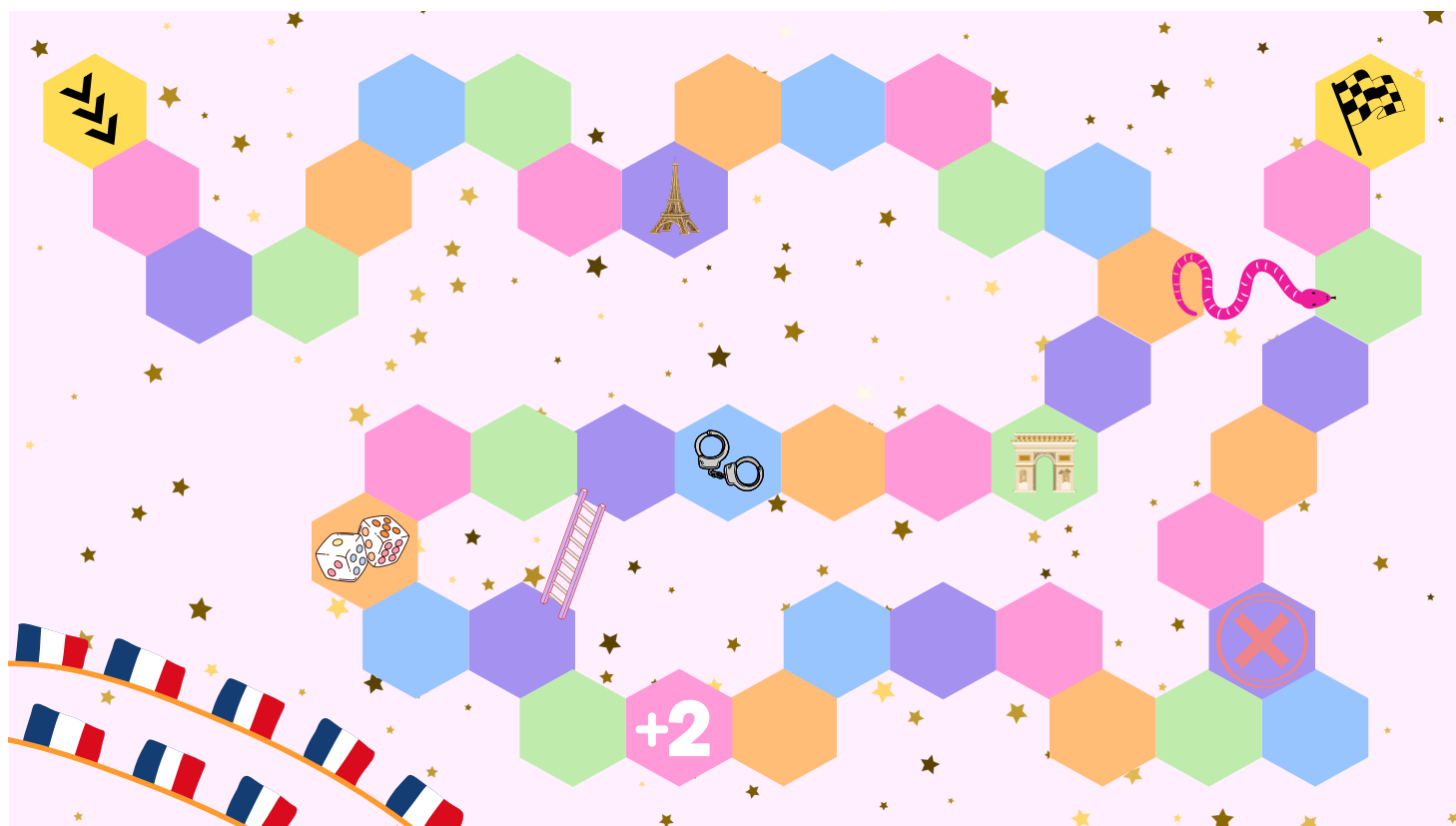
- Agaesse, J. (2017). Les jeux de société et la didactique des langues: À vous de jouer!. *Revue japonaise de didactique du français*, 12(1-2), 194-204.
- Brull, S., et Finlayson, S. (2016). Importance of gamification in increasing learning. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 47(8), 372-375.
- Cavus, N., Ibrahim, I., Okonkwo, M. O., Ayansina, N. B., et Modupeola, T. (2023). The effects of gamification in education: A systematic literature review. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14(2), 211-241.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [PDF]. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cuq, J. P., et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.P., (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Erenli, K. (2013). The impact of gamification-recommending education scenarios. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 8, 15-21.
- Garone, P., et Nesteriuk, S. (2019). Gamification and learning: A comparative study of design frameworks. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 473-487). Cham: Springer International Publishing.
- Graur, D. (2021). Utilisation du jeu didactique comme outil pedagogique en classe de FLE. In *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice* (Vol. 3, pp. 208-211).
- Hedouche, O. (2016). L'exploitation du ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE. *Sciences de l'Homme et de la Société*, 21, 19-34.

- Lopes, A. P., Soler, M., Caña, R., Cortés, L., Manzanares, M. J. B., Bentabol, A., ... et Luna, M. J. (2019). Gamification in education and active methodologies at higher education. In *EDULEARN19 Proceedings: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies--Palma, Spain. 1-3 July, 2019* (pp. 1633-1640). IATED Academy.
- Mahfoud, Z., Belarbi, F. M., et Raïssi, H. A. (2024). Les vertus de la gamification en classe de langue étrangère. *Pratiques et didactique*, 2(1), 99-117.
- Malek, L. (2024). La gamification pédagogique en classe de FLE: une voie vers l'optimisation de l'expression orale de l'apprenant. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 5(4), 583-596.
- Miller, C. (2013). The gamification of education. In *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference* (Vol. 40).
- Mirzaie Feiz Abadi, B., Khalili Samani, N., Akhlaghi, A., Najibi, S., et Bolourian, M. (2022). Pros and Cons of Tomorrow's Learning: A Review of Literature of Gamification in Education Context. *Medical Education Bulletin*, 3(4), 543-554.
- Nah, F. F. H., Zeng, Q., Telaprolu, V. R., Ayyappa, A. P., et Eschenbrenner, B. (2014). Gamification of education: a review of literature. In *HCI in Business: First International Conference, HCIB 2014, Held as Part of HCI International 2014, Heraklion, Crete, Greece, June 22-27, 2014. Proceedings 1* (pp. 401-409). Springer International Publishing.
- Puren, C. (1994). La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. *Essai sur l'éclectisme*. CRÉDIF-Didier, Paris, 1-139.
- Rabah, J., Cassidy, R., et Beauchemin, R. (2018). Gamification in education: Real benefits or edutainment. In *17th European Conference on e-Learning, Athens, Greece* (pp. 489-497).

- Ramesh, A., et Sadashiv, G. (2019). Essentials of gamification in education: a game-based learning. In *Research into Design for a Connected World: Proceedings of ICoRD 2019 Volume 2* (pp. 975-988). Singapore: Springer Singapore.
- Silva, H. (2009). La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère. *Synergies Europe*, 4, 105-117.
- Stott, A., et Neustaedter, C. (2013). Analysis of gamification in education. School of Interactive Arts and Technology, Simon Fraser University, 1-8.
- Surendeleg, G., Murwa, V., Yun, H. K., et Kim, Y. S. (2014). The role of gamification in education—a literature review. *Contemporary Engineering Sciences*, 7(29), 1609-1616.
- Taspinar, B., Schmidt, W., et Schuhbauer, H. (2016). Gamification in education: A board game approach to knowledge acquisition. *Procedia Computer Science*, 99, 101-116.
- Tsarapkina, J. M., Vaganova, O. I., Lapshova, A. V., Koldina, M. I., et Sedov, I. A. (2021). Gamification in modern education. *Revista Eduweb*, 15(3), 192-203.
- Yanamthong, L. (2016). De l'utilisation des jeux de société en classe de langue. *Bulletin de l'ATPF*, 131, 5-10.

Annexe 1

Plateau du jeu de société « Parcours des mots »



Annexe 2

Cartes de questions-réponses du jeu de société « Parcours des mots »

VOCABULAIRE

Comment dit-on *frambuesa* en français?

A2

RÉPONSE :

Une framboise



GRAMMAIRE

Complète : Je ____ (être) étudiant

A2

RÉPONSE :

Suis (1ère p. sg., présent indicatif)



EXPRESSIONS

Comment demande-t-on l'heure en français ?

A2

RÉPONSE :

Quelle heure est-il ?



CULTURE

Quel plat français est fait avec des œufs, du lait et du fromage ?

A2

RÉPONSE :

La quiche



VOCABULAIRE

Quel est le contraire de *grand* ?

A2

RÉPONSE :

Petit



GRAMMAIRE

Conjuge le verbe *finir* à la première personne du pluriel du présent

A2

RÉPONSE :

Nous finissons



EXPRESSIONS

Que dit-on pour saluer quelqu'un le matin ?

A2

RÉPONSE :

Bonjour



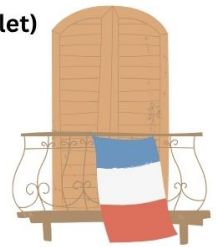
CULTURE

Quel jour est férié en France en juillet ?

A2

RÉPONSE :

Fête Nationale (14 juillet)



VOCABULAIRE

Quel est le mot français pour *medio ambiente* ?

B1

RÉPONSE :

L'environnement



GRAMMAIRE

Quel est l'article défini pour le mot *école* ?

B1

RÉPONSE :

L'école



EXPRESSIONS

Que veut dire l'expression *tomber dans les pommes* ?

B1

RÉPONSE :

S'évanouir / perdre connaissance



CULTURE

Nomme une région française populaire pour les vacances d'été

B1

RÉPONSE :

La Côte d'Azur, la Provence, la Bretagne



VOCABULAIRE

Donne un synonyme de *content*

B1

RÉPONSE :

Heureux / joyeux / satisfait



GRAMMAIRE

Quelle est la différence entre *c'est* et *il est* ?

B1

RÉPONSE :

C'est est utilisé pour une identification

Il est est utilisé pour une description



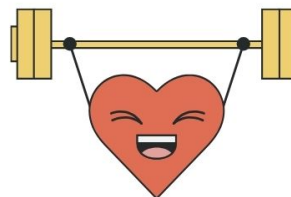
EXPRESSIONS

Que signifie l'expression *avoir la pêche* ?

B1

RÉPONSE :

Être en pleine forme / avoir beaucoup d'énergie



CULTURE

Quelle est la devise de la République française ?

B1

RÉPONSE :

Liberté, Égalité, Fraternité



HISTOIRE

Qui était Marie-Antoinette ?

A2

RÉPONSE :

La reine de France
avant la Révolution



HISTOIRE

Qui a été le premier président de la
Cinquième République ?

B1

RÉPONSE :

Charles de Gaulle



HISTOIRE

Qui était Jeanne d'Arc?

A2

RÉPONSE :

Une héroïne française qui a
combattu les Anglais



HISTOIRE

Quel roi de France a fait construire
le Château de Versailles ?

B1

RÉPONSE :

Louis XIV

