

Vol. 14, No. 3  
pp. 321-350  
July &  
August 2023

## Exploitation de la gamification de MOODLE pour enseigner le vocabulaire: le cas des étudiants en licence de langue et littérature françaises à l'université de Téhéran

Marzieh Mehrabi<sup>1</sup>  & Azadeh Ebrahim-Habibi<sup>2</sup> 

Received: 26 September 2022  
Received in revised form: 11 November 2022  
Accepted: 29 November 2022

### Résumé

L'apprentissage du vocabulaire est une tâche de longue haleine, mais nécessaire à la pratique aisée d'une langue. Ce processus pourrait être facilité par la gamification, qui a pour but d'augmenter la motivation envers l'accomplissement de diverses tâches parfois désagréables, et dont une variante accessible est l'utilisation des jeux numériques en ligne. Afin d'étudier la conception des étudiants iraniens envers les jeux numériques en général, l'utilisation de la gamification dans l'enseignement du vocabulaire en particulier, et les éventuels problèmes rencontrés, la plateforme d'enseignement virtuel de l'université de Téhéran (*Elearn*), basée sur le système MOODLE, a été utilisée. Le vocabulaire correspondant à quatre thèmes différents a été implémenté dans cinq jeux disponibles sur la plateforme qui ont été ensuite incorporés à un cours en licence. Après avoir joué à ces jeux, 14 étudiants ont complété un questionnaire et pris part à un entretien. L'analyse statistique du questionnaire a montré une corrélation significative entre trois variables de perception de facilité, de perception d'utilité et d'intention comportementale d'utilisation avec le niveau de français et l'habitude à jouer. Les étudiants rapportent des ressentis positifs de l'expérience et la majorité soutient l'utilité de la gamification pour l'apprentissage du vocabulaire. Cependant, un moindre pourcentage (35.7%) affirme avoir l'intention de répéter l'expérience. En conclusion, l'introduction des jeux numériques de la plateforme MOODLE est

1 Corresponding Author: Assistant Professor in French Language Teaching, Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran. ; E-mail: [mehrabi.mrz@ut.ac.ir](mailto:mehrabi.mrz@ut.ac.ir)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7726-2549>

2 MA. in French Language Teaching, University of Tehran, Tehran, Iran. ;

E-mail: [aehabibi@sina.tums.ac.ir](mailto:aehabibi@sina.tums.ac.ir) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3074-6682>

envisageable dans l'enseignement du vocabulaire. Il faudrait pourtant adapter les jeux, en fonction des avis et des propositions des étudiants, surtout concernant les questions, le vocabulaire utilisé, et le niveau de français.

**Keywords:** FLE, ludique, gamification, jeux numériques, vocabulaire, MOODLE, étudiants iraniens

## 1. Introduction

Il est tout à fait légitime pour un apprenant de langue étrangère de vouloir s'approprier le plus de mots possibles. Au fur et à mesure que plus de mots sont appris, la déduction des concepts depuis le contexte est plus aisée, et finalement, les apprenants dotés d'une compétence lexicale plus développée auront plus de succès dans la pratique de la langue (Nation, 2013 ; Kojic-Sabo & Lightbown, 1999).

Or, cet apprentissage du vocabulaire, aussi important soit-il, est une tâche notoirement considérée comme difficile et ennuyeuse, ce qui incite les didacticiens à trouver des moyens de la rendre plus agréable. Des exemples seraient l'ajout des éléments ludiques à ce processus pour motiver les apprenants, l'utilisation de jeux déjà existant, ou l'élaboration de nouveaux jeux (Zou et al., 2019). En d'autres termes, il serait possible d'exploiter le potentiel de la gamification dans l'enseignement du vocabulaire. Par définition, dès que l'on propose un contenu, dans un objectif autre que l'amusement, et que pour ce faire, on utilise la mécanique du jeu et ses éléments, on aura eu recours à la ludification ou la gamification (Kapp, 2012, chap.1).

L'usage des jeux, aussi bien que des jeux numériques en classe de langue est aujourd'hui une idée acceptée (Loiseau, 2018), se développant de plus en plus, notamment dans le contexte actuel poste-pandémique où subsistent les classes virtuelles que l'on doit rendre stimulantes malgré le stress environnant (Vajta et al., 2020 ; Abu Hanak & Al Zboun, 2022). Un grand nombre de ces cours se déroulent sur des plateformes d'enseignement en ligne à source ouverte comme *Goskills*, *Thinkific* ou encore *MOODLE*, qui offrent accessoirement des possibilités de gamification. Dans cette recherche, nous avons utilisé des jeux implantés par défaut dans *MOODLE*, la plateforme utilisée à l'université de Téhéran, pour examiner le potentiel de la gamification des exercices de vocabulaire.

En partant de l'idée d'incorporation d'éléments ludiques dans l'apprentissage du vocabulaire, nous focalisons donc notre étude sur ces trois questions:

1. Quelle est la conception des étudiants iraniens envers les jeux numériques ?
2. Quels sont les principaux problèmes associés à l'utilisation des jeux numériques classiques proposés sur *MOODLE* pour l'apprentissage du vocabulaire ?

3. Comment peut-on améliorer l'enseignement du vocabulaire aux étudiants iraniens à l'aide de la gamification sur *MOODLE* ?

Nous proposons les hypothèses suivantes en réponse à ces questions:

1. Selon leurs habitudes, leurs inclinations et la présence de circonstances favorables, les étudiants iraniens pourraient avoir une conception positive envers les jeux numériques.

2. Les problèmes liés à l'utilisation des jeux numériques implantés dans *MOODLE* pourraient être de nature pédagogique (difficulté des activités, inconformité avec le niveau de langue des étudiants), technique (connexion Internet) ou liés aux caractéristiques des jeux (graphismes, mécanisme du jeu).

3. En considérant le potentiel de la plateforme étudiée, les besoins langagiers, et l'expérience des étudiants avec les jeux numériques implantés dans *MOODLE*, des pistes pédagogiques pourraient être proposées afin de mieux mettre en place la gamification en classe de FLE en Iran.

L'objectif ultime de la présente étude est de faciliter l'apprentissage du lexique chez des étudiants en langue et littérature française, en se servant des données obtenues sur les effets de l'introduction de la gamification. C'est pourquoi cet article se propose d'examiner les aspects positifs et négatifs de l'utilisation des jeux numériques implantés dans *MOODLE*, afin de parvenir à des moyens d'améliorer les méthodes d'enseignement du vocabulaire français.

De prime abord seront présentés dans le cadre théorique les concepts généraux relatifs à l'enseignement/apprentissage de la compétence lexicale, mais également la typologie des jeux pour apprendre le vocabulaire. Par la suite, dans le cadre pratique, seront exposés le ressenti des étudiants au moment de jouer, ainsi que leurs opinions concernant différents aspects des jeux, comme la difficulté ou l'esthétique, et finalement l'utilité des jeux.

## 2. Revue de littérature

L'un des premiers exemples de la gamification à des fins d'enseignement de langue est un ouvrage du début du dix-huitième siècle qui propose d'enseigner le latin en utilisant des jeux de carte ou des images (Puren & Galisson, 1988). Cependant, le ludique n'entrera pas ensuite dans les méthodes traditionnelles de l'enseignement des langues. Il faudra pour cela attendre les années 1970-1980, et

les méthodes basées sur le cognitivisme et le constructivisme. Aujourd'hui, le jeu n'a toujours pas accédé à un statut de moyen d'enseignement à part entière (Schmoll, 2016b)

Le premier jeu numérique visant l'apprentissage des langues a été conçu par l'université Brigham-Young, aux États-Unis, en 1983. Dans le domaine du FLE, un jeu intitulé « A la rencontre de Philippe » a été ensuite proposé sur CD-ROM par Clé International en 1993 (Schmoll, 2011), où l'apprenant s'exerce à la grammaire et la compréhension (Reinhardt, 2018, chap.1).

Au milieu des années 2000, on dispose d'un accès plus facile à Internet à haut débit (Reinhardt, 2018, chap.1). De cette façon, le ludique peut être accessible directement sous forme de jeux de navigateur, qui ne nécessitent pas d'installation préliminaire (Kandeel, 2018). On pourrait aussi mentionner les jeux vidéos multi-joueurs, dont l'un des premiers, qui nécessitait la pratique du français pour progresser dans le jeu, était « *Thélème* » (accessible en ligne entre 2009 et 2020) (Almédia, 2009)<sup>1</sup>. Enfin, les jeux vidéos qui immergent le joueur dans une réalité virtuelle, ont été récemment conçus, comme le jeu *Architecte 2015*. (Schmoll, 2016a). Dans une autre perspective, ce sont des robots qui sont proposés comme partenaires de jeux, comme dans un projet multilingue plus récent. (Silva, 2019a).

Dans le monde francophone, les études portant sur les jeux pédagogiques utilisés en didactique des langues sont encore assez limitées. En effet, dans la période de 2008-2018, un total de 23 mémoires ou thèses concernant ce sujet ont été recensés (Silva, 2019b).

En Iran, deux mémoires de master en didactique du FLE ont abordé le sujet des jeux numériques en enseignement du FLE chez un public iranien: l'un concerne l'élaboration d'un logiciel de jeu d'aventure à l'intention des guides touristiques (Nadimi Amiry, 2008), et l'autre étudie le rôle des jeux numériques (puzzles) dans l'enseignement du français à des enfants et adolescents de 10 à 15 ans (Madadi, 2020).

L'utilisation des jeux de navigateur pour améliorer la compréhension orale a été étudiée en utilisant la plateforme MOODLE comme lieu de déposition des liens à ces jeux, et non en incorporant les jeux de la plateforme elle-même (Kandeel, 2018). De façon générale, il n'existe pas, à notre connaissance, d'étude

<sup>1</sup> Cf. Présentation générale du jeu Thélème : <https://www.theleme-lejeu.com/2009/07/01/presentation-generale/>

qui aurait utilisé le potentiel de gamification de MOODLE à des fins d'amélioration d'enseignement du vocabulaire en FLE.

### 3. Cadre conceptuel

Il convient de revoir dans cette partie quelque peu les tendances en rapport avec l'apprentissage du lexique/vocabulaire, ainsi que les types des jeux et leur place dans l'apprentissage et surtout dans l'apprentissage des langues étrangères.

#### 3.1. Enseignement et apprentissage du vocabulaire

D'un point de vue pratique, l'enseignant de langue aura besoin de se référer à une source valable pour élaborer son programme d'enseignement du vocabulaire. Ainsi que le résume Olga Théophanous (2004), historiquement, la sélection de vocabulaire à enseigner s'est faite en prenant compte soit de critères linguistiques, soit de critères pédagogiques. En partant des critères linguistiques comme la fréquence et la disponibilité des mots, on est finalement arrivé au concept pédagogique « d'utilité ». Concrètement, la mise en place de ces critères aboutit à l'élaboration de listes de mots. Cependant, depuis l'arrivée de l'approche communicative, certains didacticiens doutent de la nécessité d'établir ces listes de mots, puisque le processus n'est pas compatible avec l'utilisation de textes authentiques et la priorité accordée à la communication. Finalement, pour Théophanous (2004), il serait mieux de combiner le « vocabulaire planifié » qui a sa place dans des textes fabriqués, avec le « vocabulaire aléatoire » que l'on rencontre dans des textes authentiques.

#### 3.2. Types de jeux pour enseigner/apprendre le vocabulaire

Passant outre la catégorisation basée sur le support qui présente les jeux comme étant traditionnels ou numériques, on peut trouver une typologie plus détaillée quant aux jeux numériques utilisés pour l'apprentissage du vocabulaire. Ces jeux sont énumérés dans une revue récente, d'après la fréquence avec laquelle ils sont rencontrés dans les articles étudiés (2008-2018) (Zou et al., 2019).

- Jeux tutoriels: ce sont des jeux très simples, à visée éducative, un exemple étant le jeu *Idiomatico*, qui demande aux joueurs de trouver la

signification d'idiomes en choisissant la réponse correcte dans un temps limité (Müller et al., 2018)

- Jeux de simulation: dans des contextes réels ou imaginaires, les joueurs doivent résoudre des problèmes ou accomplir des missions. En jouant, les apprenants vont rencontrer de nouveaux mots ; p.ex. choisir les instruments nécessaires pour opérer le genou d'un patient pour apprendre un vocabulaire spécialisé (Ali Mohsen, 2016).

- Jeux de rôle: les joueurs jouent un personnage qui doit accomplir des tâches, comme par exemple un enfant qui aide ses parents dans les tâches quotidiennes (Hwang & Wang, 2016).

- Jeux avec détection de mouvement (*motion-sensing game*): dans ce type de jeu, les mouvements du corps du joueur font partie de l'achèvement du jeu, comme l'exemple de jeunes joueurs qui doivent donner différentes formes de coups de pieds pour choisir les réponses correctes (Pan, 2017)

- Livres numériques ludifiés: ces livres sont conçus pour rendre ludique l'expérience de lecture, via des interactions, mais aussi des compétitions et des collaborations.

- Jeux virtuels en trois dimensions: le joueur pourra interagir avec des objets et des personnages dans l'environnement du jeu, comme dans le jeu *Architecte 2015* qui se déroule dans une version virtuelle de la cathédrale de Strasbourg (Schmoll, 2017).

- Jeux d'aventure: ces jeux ont en général un scénario interactif contenant des problèmes à résoudre, des défis, et peuvent être joués en collaboration ou en compétition. Un exemple en serait un jeu ayant pour thème des animaux échappés d'un zoo (Sandberg et al., 2014).

- Jeux de carte: les joueurs jouent tour à tour, par exemple en contrôlant les cartes en articulant des mots (McGraw et al., 2009).

- Jeux de société: les joueurs utilisent des pions qui se déplacent sur un plateau suivant certaines règles. A titre d'exemple, le *Monopoly* a été modifié de façon à être focalisé sur des exercices de vocabulaire (Wei et al., 2018).

Avec le développement constant des technologies de l'information et de la communication (désormais TIC), et l'accès facilité à Internet, une multitude de jeux en ligne ont fait leur apparition, permettant de jouer chez soi à moindre coût

(Zabban, 2012). Ces jeux sont soit à joueur individuel (autonomes) soit des jeux à plusieurs joueurs (multi-joueurs). Beaucoup de jeux autonomes étant des « jeux de navigateur » et ne demandant pas d'installation de logiciel supplémentaire, sont pour beaucoup non-payant, accessibles à tout moment et à tout lieu (De Prato, 2012). Cette disponibilité des jeux de navigateur les rend attrayants pour en faire des jeux sérieux à destination de l'enseignement des langues (Kandeel, 2018).

### 3.3. Adoption des TIC en contexte pédagogique

Afin de prédire et d'expliquer les comportements des usagers envers les nouvelles technologies, un nombre considérable de modèles a été proposé. Une étude récente montre que, concernant les recherches sur l'usage pédagogique des TIC, le modèle dominant est « le modèle d'acceptation d'une technologie » ou TAM<sup>1</sup> auquel l'on ajoute parfois des éléments dérivés d'autres modèles ou théories. Dans la version de base de ce modèle, l'utilisation d'une nouvelle technologie dépendra de son utilité, ainsi que de la facilité d'utilisation perçues par l'utilisateur potentiel. Ces deux éléments dépendent eux-mêmes de facteurs (ou variables) externes (Granić, 2022).

Dans le cas spécifique des jeux utilisés comme outils pédagogiques, certains de ces facteurs, dont les corrélations ont été significatives avec les éléments mentionnés ci-dessus sont l'engagement, l'amusement, la satisfaction, l'attitude, et les compétences (Razami & Ibrahim, 2022).

## 4. Méthodologie de la recherche

### 4.1. Jeux exploités

Les jeux employés dans cette étude étaient le pendu (hangman), les mots-croisés, le cryptex, le jeu du millionnaire et le sudoku (cf. annexe), dont les questions portaient sur les thèmes de traduction automatique, cosmétiques, jeunesse, et voyage. La liste des mots utilisés dans les questions avait été mise préalablement à la disposition des étudiants. Ces mots faisaient partie des exposés des étudiants pour le cours d'interaction orale (exposé et débat). Ils avaient donc eu un premier contact avec ces mots, et ces jeux, de type tutoriel, pouvaient servir à consolider et élargir leur connaissance des mots par expositions multiples, et en montrant les

---

<sup>1</sup> *Technology Acceptance Model*



mots en d'autres contextes.

#### 4.2. Outils de collecte / d'analyse des données et méthodologie de recherche adoptée

- Un questionnaire de 32 questions sous forme de QCM (sur Google Forms<sup>1</sup>): outre les caractéristiques démographiques des étudiants, une partie des questions visait la perception d'utilité et la perception de facilité envers les jeux comme outil d'apprentissage de vocabulaire. Les autres questions concernaient d'autres facteurs: leur niveau en français, leurs habitudes et leurs attitudes envers les jeux en général et les jeux numériques en particulier, puis l'utilisation ainsi que leur intérêt envers les jeux numériques spécifiques à l'apprentissage des langues étrangères. Les étudiants étaient également amenés à exprimer leurs avis sur le niveau de difficulté des jeux, leur graphisme, l'interaction avec leurs camarades, et la motivation ressentie. Les questions sur leur envie de rejouer concernaient leur intention comportementale de l'utilisation de cette technologie

Notons que le questionnaire a été étudié par deux spécialistes pour s'assurer de sa validité formelle et de son contenu. Le coefficient alpha de Cronbach a été calculé à 0.82, la valeur qui confirme la cohérence interne des questions posées et représente la fiabilité du dispositif exploité.

- Un entretien semi-directif centré, en complément du questionnaire.

Pour analyser les données, nous avons tiré profit des outils suivants :

- Le logiciel SPSS a été utilisé pour l'analyse quantitative du questionnaire. Une valeur-p de moins de 0.05 a été considérée comme significative du point de vue statistique.

- Le logiciel MAXQDA a été exploité pour l'analyse qualitative des réponses de l'entretien. Une fois les entretiens retranscrits, ils ont été codifiés afin de créer des catégories. Pour éviter les biais probables, les chercheuses ont procédé à une analyse croisée des catégories établies.

Le projet a ainsi mis en place ces types de recherche: recherche description, recherche production, recherche action (Puren, 2013). La méthodologie adoptée a été de type qualitatif-quantitatif.

---

<sup>1</sup>[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfuxiqWDHnJikt\\_HKNzhe37w1e3OO4bUgdc-95phuAjqwYIJw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfuxiqWDHnJikt_HKNzhe37w1e3OO4bUgdc-95phuAjqwYIJw/viewform?usp=sf_link)

## 5. Analyse des résultats

### 5.1. Analyse quantitative des résultats du questionnaire

#### 5.1.1 Age

L'âge des étudiants participant à l'étude est rapportée dans le tableau 1: sur les 14 étudiants, la majorité est donc âgée de moins de 26 ans<sup>1</sup>.

**Tableau 1.**

*Âge des étudiants participant à l'étude*

| Age    | Nombre | Pourcentage |
|--------|--------|-------------|
| 18-22  | 7      | 50          |
| 23- 25 | 6      | 43          |
| 26-29  | 1      | 7           |

#### 5.1.2. Influence du niveau de français sur l'utilité et la facilité perçues et l'intention comportementale d'utilisation des jeux

À travers la question 3, nous avons cherché à savoir si le niveau de français des étudiants pourrait influencer sur leur perception envers les jeux, ou plus précisément sur trois variables: utilité perçue, facilité perçue et intention comportementale d'utilisation des jeux.

Ces variables se positionnent sur une échelle quantitative, tandis que le niveau de français est une donnée qualitative dont l'échelle est ordinale. Afin d'étudier l'existence d'une relation potentielle entre ces celles-ci et le niveau de français, nous avons utilisé le coefficient de corrélation de Spearman ; le tableau 2 présente les résultats de cette analyse.

**Tableau 2.**

*Les coefficients de corrélation de Spearman des trois variables avec le niveau de français des étudiants.*

| Variables                                | Coefficient de corrélation de Spearman | Valeur-p |
|------------------------------------------|----------------------------------------|----------|
| Niveau de français et l'utilité perçue   | 0.47                                   | 0.047    |
| Niveau de français et la facilité perçue | 0.018                                  | 0.474    |

<sup>1</sup> Concernant le genre des étudiants qui ont activement participé à l'expérience, les participants étaient composés de 13 jeunes filles et d'un jeune homme. C'est une distribution représentative des étudiants en langue française de l'université, puisque la majorité de ces étudiants est actuellement de sexe féminin.

|                                                                        |       |       |
|------------------------------------------------------------------------|-------|-------|
| Niveau de français et intention comportementale d'utilisation des jeux | 0.541 | 0.023 |
|------------------------------------------------------------------------|-------|-------|

D'après les valeurs-p obtenues, il existe bien une relation positive entre le niveau de français et l'utilité perçue ( $r=0.47$ , valeur-p  $< 0.05$ ) ainsi que l'intention comportementale d'utilisation des jeux ( $r=0.541$ , valeur-p  $< 0.05$ ), tandis que le niveau de français n'a pas de rapport statistique significatif avec la facilité perçue.

### 5.1.3. Habitude de jouer

Nous avons examiné si l'habitude de jouer pourra influencer les trois variables mentionnées. En premier lieu, un indicateur a été créé pour l'évaluation de l'habitude de jeu chez les participants, en utilisant les scores obtenus des questions 4 à 10. L'indicateur de l'habitude de jeu et les trois variables de l'utilité perçue, de la facilité perçue et de l'intention comportementale d'utilisation des jeux sont de nature quantitative, et leurs relations potentielles peuvent être étudiées au moyen du coefficient de corrélation de Pearson. Les résultats sont présentés dans le tableau 3.

**Tableau 3.**

*Les coefficients de corrélation de Pearson des trois variables avec l'habitude de jeu des étudiants.*

| Variabes                                                                | Coefficient de corrélation de Pearson | Valeur-p |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------|
| Habitude de jouer et l'utilité perçue                                   | 0.50                                  | 0.034    |
| Habitude de jouer et la facilité perçue                                 | 0.043                                 | 0.443    |
| Habitude de jouer et l'intention comportementale d'utilisation des jeux | 0.62                                  | 0.009    |

D'après les valeurs-p obtenues, il existe bien une relation positive entre l'habitude de jouer et l'utilité perçue ( $r=0.50$ , valeur-p  $< 0.05$ ) ainsi que l'intention comportementale d'utilisation des jeux ( $r=0.62$ , valeur-p  $< 0.05$ ), tandis que la facilité perçue n'est pas affectée par l'habitude de jouer.

Les questions 4 à 10 concernent l'habitude de jouer (jouer en général, aux jeux numériques, aux jeux numériques en rapport avec l'apprentissage des langues), et pour étudier séparément leurs relations avec chacun des trois variables mentionnées ci-dessus, le coefficient de corrélation de Spearman a été utilisé.

Elles se mesurent sur une échelle quantitative, tandis que ces sept questions se positionnent sur une échelle ordinale. Les résultats de cette analyse sont rapportés dans les tableaux 4 à 6.

**Tableau 4.**

*Les coefficients de corrélation de Pearson des questions 4 à 10 avec la facilité perçue.*

| Variables                         | Coefficient de corrélation de Spearman | Valeur-p |
|-----------------------------------|----------------------------------------|----------|
| Question 4 et la facilité perçue  | 0.073                                  | 0.805    |
| Question 5 et la facilité perçue  | 0.277                                  | 0.338    |
| Question 6 et la facilité perçue  | -0.012                                 | 0.968    |
| Question 7 et la facilité perçue  | -0.020                                 | 0.946    |
| Question 8 et la facilité perçue  | 0.038                                  | 0.897    |
| Question 9 et la facilité perçue  | -0.133                                 | 0.649    |
| Question 10 et la facilité perçue | -0.111                                 | 0.707    |

**Tableau 5.**

*Les coefficients de corrélation de Pearson des questions 4 à 10 avec l'utilité perçue*

| Variables                       | Coefficient de corrélation de Spearman | Valeur-p |
|---------------------------------|----------------------------------------|----------|
| Question 4 et l'utilité perçue  | 0.69                                   | 0.006    |
| Question 5 et l'utilité perçue  | 0.78                                   | 0.001    |
| Question 6 et l'utilité perçue  | 0.594                                  | 0.025    |
| Question 7 et l'utilité perçue  | 0.602                                  | 0.023    |
| Question 8 et l'utilité perçue  | 0.314                                  | 0.274    |
| Question 9 et l'utilité perçue  | 0.142                                  | 0.628    |
| Question 10 et l'utilité perçue | 0.036                                  | 0.903    |

**Tableau 6.** *Les coefficients de corrélation de Pearson des questions 4 à 10 avec l'intention comportementale d'utilisation des jeux*

| Variables                                                        | Coefficient de corrélation de Spearman | Valeur-p |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------|
| Question 4 et l'intention comportementale d'utilisation des jeux | 0.699                                  | 0.005    |
| Question 5 et l'intention comportementale d'utilisation des jeux | 0.83                                   | 0.0001   |
| Question 6 et l'intention comportementale d'utilisation des jeux | 0.59                                   | 0.025    |
| Question 7 et l'intention comportementale d'utilisation des jeux | 0.72                                   | 0.004    |
| Question 8 et l'intention comportementale d'utilisation des jeux | 0.446                                  | 0.11     |

|                                                                   |       |       |
|-------------------------------------------------------------------|-------|-------|
| Question 9 et l'intention comportementale d'utilisation des jeux  | 0.33  | 0.249 |
| Question 10 et l'intention comportementale d'utilisation des jeux | 0.198 | 0.498 |

D'après ces résultats, aucune question n'influence la facilité perçue (tableau 4, mais concernant les autres variables, les questions 4 à 7<sup>1</sup> ont un effet positif sur l'utilité perçue ( $r>0$  et valeur- $p<0.05$ , tableau 5) et sur l'intention comportementale d'utilisation des jeux ( $r>0$  et valeur- $p<0.05$ , tableau 6).

### 5.1.4 Écart de la moyenne pour les trois variables

Afin de déterminer si les trois variables ont une différence significative avec la moyenne, compte tenu de la nature des variables qui se définit sur l'échelle de Likert, la moyenne est considérée être le nombre « 3 ». Les données ont une distribution normale ( $\text{sig}>0.05$ ), et le test T peut être utilisé pour comparer la moyenne des scores des variables avec une moyenne de 3 ( $\mu=3$ ). Le résultat de cette analyse est présenté dans le tableau 7.

**Tableau 7.**

*Résultats du test t ( $\mu=3$ ) pour l'utilité perçue, la facilité perçue et l'intention comportementale d'utilisation des jeux*

| Variabes                                         | Moyenne | Ecart type | Statistique t | Valeur p |
|--------------------------------------------------|---------|------------|---------------|----------|
| Facilité perçue                                  | 4.07    | 1.03       | 3.873         | .002     |
| Utilité perçue                                   | 3.28    | 0.76       | 1.398         | .186     |
| Intention comportementale d'utilisation des jeux | 3       | 1.11       | .000          | 1.000    |

D'après les résultats obtenus, la facilité perçue se trouve de façon significative au-dessus de la moyenne ( $\mu=4.07$ , valeur- $p<0.05$ ), mais l'utilité perçue et l'intention comportementale d'utilisation des jeux envers les jeux se situent dans la moyenne.

### 5.1.5 Classement des jeux

Les questions 17 à 20 concernaient le classement des jeux. La fréquence et le pourcentage des réponses à ces questions sont présentées séparément dans le

<sup>1</sup> Les questions 4 à 7 concernent l'intérêt envers les jeux, les jeux de réflexion, les jeux numériques et les jeux de réflexion numériques

tableau 8.

**Tableau 8.**

*Fréquence (Fréq.) et pourcentage (Pct.) des réponses aux questions 17 à 20 (Q17-Q20).*

| Nom du jeu      | Q17   |      | Q18   |      | Q19   |      | Q20   |      |
|-----------------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
|                 | Freq. | Pct. | Freq. | Pct. | Freq. | Pct. | Freq. | Pct. |
| Pendu (Hangman) | 1     | 7.1  | 9     | 64.3 | 6     | 43   | 1     | 7.1  |
| Mots croisés    | 1     | 7.1  | 3     | 21.4 | 0     | 0    | 1     | 7.1  |
| Cryptex         | 3     | 21.4 | 0     | 0    | 0     | 0    | 7     | 50   |
| Millionnaire    | 6     | 43   | 0     | 0    | 5     | 35.6 | 1     | 7.1  |
| Sudoku          | 3     | 21   | 2     | 14.3 | 3     | 21.4 | 4     | 28.6 |

D'après ces résultats, le jeu du millionnaire est considéré comme étant le plus difficile (43 % des réponses à la question 17), suivi par le cryptex et le sudoku (21%). Le pendu est perçu comme le jeu le plus facile (64% des réponses à la question 18), suivi par les mots croisés (21%). Le jeu du millionnaire est considéré comme intéressant par près de 36% des participants (en réponse à la question 19). Enfin, le jeu le moins intéressant serait le cryptex (50 % des réponses à la question 20), suivi par le sudoku (plus de 28%).

## 5.2 Analyse des résultats de l'entretien

### 5.2.1 Profil des étudiants

La majorité des étudiants participant à l'étude avait 22 ou 23 ans, et tous étaient sur le point de finir leurs études durant le semestre où la recherche s'est déroulée (deuxième semestre de l'année universitaire 2021). Ils étaient donc assez pris par diverses activités de fin d'études, et quatre d'entre eux (E1, E3, E5 et E9) ont déclaré avoir été dans des conditions inconvenables, manquant de temps ou de concentration pour jouer. En accord avec les résultats du questionnaire, la majorité des étudiants se considère au niveau intermédiaire (B1+) en français. Un étudiant trouve son niveau plus bas que la classe (E1), et un autre (E9) pense que son niveau a chuté ou stagné à cause de la pandémie de COVID-19 et la participation aux classes virtuelles.

### 5.2.2 Avis sur les jeux

De façon générale, les étudiants décrivent les jeux comme étant « bien » ou « très bien », parfois « très beau » ou « très intéressant ». Dans plusieurs cas, les jeux sont considérés comme prenants, (E5, E9, E10, E6, le cryptex, E14, le sudoku), ou bien le temps pris à comprendre les règles paraît trop important (E2). La difficulté de certains jeux est également perçue comme un point négatif (E5 et E12), ainsi que le graphisme des jeux, surtout en comparaison avec les jeux actuels (E4, E8, E13, E14).

Certaines activités supplémentaires sont également critiquées: par exemple, s'il fallait taper correctement le mot après l'avoir trouvé, l'orthographe paraît être privilégié plutôt que le vocabulaire (E8 et E13). Dans le cas du sudoku, des opérations mathématiques étaient nécessaires après avoir trouvé les mots. Pour E10, c'est trop de temps pris, et pour E14, trouvant ce jeu attrayant:

*« Là où c'était provocant de trouver le mot, jusqu'au moment où la réflexion était impliquée, ils étaient excellents, mais du moment où le savoir langagier en français n'était plus en jeu, et que d'autres sujets apparaissaient, que ce soit la logique mathématique ou d'autres activités supplémentaires comme taper (les mots) ou veiller à bien rédiger les accents, peut-être que cette prise de temps pouvait fatiguer le public, ou les faire renoncer à continuer »<sup>1</sup>.*

D'autres points faibles concernent le mécanisme des jeux : les étudiants mentionnent le changement de format de la grille du sudoku et du cryptex à chaque tentative (E6 et E8 respectivement), la page rafraîchie à chaque lettre écrite du pendu (E8, E13, E11), la perte au millionnaire après une seule erreur (E3, E6), et l'impossibilité à voir les réponses correctes après avoir perdu (E2 et E6).

Le jeu du millionnaire est mentionné fréquemment durant l'entretien, on le trouve « très intéressant » (E2, E11, E14), « très beau » (E8), « passionnant » (E11, E13), « challenging » (E13, E14), et aussi « à risque », « créatif », « différent des autres jeux », et « très enrichissant ». Pour E6, l'aspect ludique de

---

<sup>1</sup> اونجایی که چالش ایجاد می کردن برای پیدا کردن لغت مورد نظر، و تا اونجایی که واقعا " فکر رو درگیر می کردن خیلی عالی بودن ولی از جایی که دیگه کلا " بحث دانش زبان فرانسه مطرح نبود و صرفا " حالا بحث های دیگه حالا چه منطق ریاضی یا چه فعالیت های جانبی دیگه مثل تایپ کردن یا دقت کردن به اکسان ها مطرح بود، شاید تا حدودی این زمان بر بودن ممکن بود مخاطب رو خسته بکنه یا از ادامه دادن منصرف بکنه

ce jeu (ainsi que le cryptex) est très prononcé: « *Le fait de jouer était plus manifeste pour moi que l'apprentissage des mots, la perte et le gain m'était important, non pas le fait d'apprendre les mots* »<sup>1</sup>.

### 5.2.3 Avis sur l'apprentissage du vocabulaire par les jeux

Le fait que les jeux ne comportaient pas de limite temporelle, plus précisément leur caractère asynchrone, a contribué à une tranquillité et à une absence de stress appréciée rendant possible une concentration sur l'apprentissage, selon E2, qui décrit les jeux comme une tâche non-obligatoire (en comparaison avec les examens).

Comme il était indispensable de connaître des mots pour jouer, c'est la recherche des vocabulaires, soit dans la liste pourvue, soit sur Internet, qui aide à l'apprentissage (E1, E2, E3, E4, E6), ainsi qu'à la réflexion et à l'effort nécessaire (E5, E6). E13 a essayé de mémoriser les mots, et mentionne également que cette tâche non-obligatoire, c'est-à-dire jouer aux jeux, ne l'a pas fatigué, mais au contraire était enthousiasmant. De même, E4 évoque la passion, la compétition et l'augmentation de concentration comme éléments d'aide à l'apprentissage ; d'autres parlent aussi de s'être leurré et de s'amuser, tandis qu'en vérité l'on apprend (E8), d'une grande implication (E7), et d'aimer les jeux qui sont (en général) attirants et passionnants (E12). E12 dit avoir appris l'anglais avec les jeux, ce qui est indicatif du potentiel pédagogique des jeux numériques dans l'apprentissage des langues étrangères. Certains étudiants pensent que l'apprentissage par les jeux est un apprentissage durable (ou « à vie » pour E7), puisque l'on doit chercher les mots (E3, E6), on se concentre (E4) ou l'on s'engage (E7), et l'on réfléchit pour répondre à des questions difficiles (E6). Finalement, un étudiant mentionne que les mots étaient en contexte, et qu'on les trouvait à travers des phrases (E10).

### 5.2.4 Difficultés à jouer aux jeux

Les difficultés à jouer se répartissent en trois groupes:

---

<sup>1</sup> بیشتر بحث بازی برای من مطرح بود تا یاد گرفتن کلمات که برد و باخت برام مهم بود نه اینکه کلمات رو یاد بگیرم، واژه ها رو یاد بگیرم



- Les difficultés d'ordre techniques, liées à la qualité de la connexion Internet ou à la nature de la plateforme: Les coupures de la connexion Internet ont été problématiques pour E3 et E7, mais même dans le cas d'une connexion stable, les limites de la plateforme (E8), y compris la lenteur du chargement des pages (E14) sont critiquées (« exaspérant » au dire de E14). Des pertes d'occasion de jeu au motif « inconnu » ou des durées de jeu enregistrées erronées peuvent aussi être attribuées à la plateforme.

- Les difficultés liées aux jeux et à leurs mécanismes, qui ont été déjà rapportées dans la section 4.2.4: A titre d'exemple, le rafraichissement de la page, qui survient après l'ajout de chaque lettre fait partie du mécanisme du jeu du pendu, ainsi que la perte d'occasion de jeu après une seule erreur pour le millionnaire.

- Les difficultés d'ordre personnel

#### 5.2.5 Autres avis et propositions sur les jeux

Plusieurs étudiants qualifient le concept d'apprentissage du français avec des jeux d'idée « nouvelle » (E3), « attrayante et créative » (E4), « appréciable » (E9), ou d'expérience « nouvelle » (E2, E14) qui procure de la satisfaction (E14). E1 considère ce style d'enseignement « utile » et « apprécié » et comme une « belle démarche ».

Pour E8, « le jeu doit être élevé (à sa juste) valeur, surtout dans les enseignements en virtuel », tandis qu'à l'opposé, E10 déclare que « À mon avis, pour un étudiant en littérature française, jouer n'est peut-être pas approprié pour apprendre des mots...Il pourrait, par exemple, passer son temps à regarder des clips ou à lire des textes littéraires ou non sur des sites et apprendre ainsi les mots plutôt que de jouer. Peut-être que ce temps-là aura plus de rendement que ce genre d'apprentissage de mots. Personnellement, si je veux apprendre des mots, je n'irai jamais vers le jeu. Maintenant, je ne sais pas, peut-être à cause d'une absence d'intérêt pour jouer, même pour le plaisir et la distraction. Jamais je n'irai vers le jeu pour apprendre des mots. Je préfère lire un livre ou même un

article sur un site »<sup>1</sup>.

On mentionne également l'absence de jeux pour l'apprentissage du français (E4, E6) en comparaison avec l'anglais (E6), mais E8 nomme plusieurs sites (learningapps, liveworksheet, wordwall) qu'il utilise pour enseigner le français.

Les propositions des étudiants concernaient l'amélioration des jeux au niveau du graphisme (E8), du fonctionnement (ajout de signal sonore, E4), de l'interactivité, et de l'immersion (E12), ainsi que l'utilisation d'une meilleure plateforme (E13) ou l'accès hors ligne aux jeux (E7). Deux étudiants ont abordé la question des jeux qui n'existent pas pour tous les niveaux: E8 mentionne que des jeux existent pour les niveaux moins avancés (A1, A2), et E4 souhaiterait que des jeux soient créés pour « *tous les niveaux, tous les âges, toutes les thématiques* ». Il pense que les apprenants accueilleront favorablement ces jeux. Enfin, certains étudiants auraient aimé que les questions soient quelque peu plus faciles (pas trop, pour ne pas rendre le jeu ennuyeux, E5), que l'on ajoute des explications aux questions ambiguës (E6), et que les vocabulaires choisis soient plus en rapport avec les mots réutilisables au quotidien (E12).

## 6. Discussion des résultats et conclusion

Malgré leur familiarité avec les jeux numériques, leur utilisation dans un contexte pédagogique est encore une nouveauté pour les étudiants. Cet aspect peut être la source d'une excitation (qui peut être temporaire) et d'un impact sur leur apprentissage (Reinders, 2017).

Parmi les réponses aux questions de l'entretien, il est intéressant de noter d'une part un grand enthousiasme pour la valorisation des jeux dans l'enseignement émanant d'un étudiant « joueur », et d'autre part une sorte de dédain envers le jeu comme outil d'enseignement, provenant d'un étudiant qui

---

<sup>1</sup> به نظر من، برای یه دانشجوی ادبیات فرانسه، شاید بازی کردن برای یاد گرفتن کلمات مناسب نباشه. ...می تونه مثلاً وقتشو به دیدن حالا کلیپ ها یا خوندن متن های ادبی یا اصلاً "غیر ادبی توی سایت ها اینا بگذرونه و اونجوری یاد بگیره کلمات رو تا با بازی کردن. یعنی شاید تایم ک...تایم مفید تری باشه اون جوری کلمات رو یاد گرفتن. خودم به شخصه اگه بخوام کلمات رو یاد بگیرم هیچ وقت سمت بازی نمی رم. حالا نمی دونم شاید به خاطر علاقه ای به که عدم علاقه ای که به بازی کردن دارم حتی برای تفریح و فان. هیچ وقت برای یاد گرفتن کلمه سمت بازی کردن نمی رم. ترجیح می دم یه کتاب یا حتی یه مطلبی رو توی سایت بخونم

n'aime pas les jeux. C'est en effet le contraste entre l'aspect non-sérieux des jeux, et le sérieux des études, qui peut amener les étudiants à douter de l'efficacité pédagogique des jeux, puisqu'ils n'ont pas l'impression d'étudier lorsqu'ils jouent (Bolliger et al., 2015).

Il faut bien sûr tenir compte des difficultés rencontrées au moment de jouer. Ainsi, consacrer trop de temps à comprendre les règles d'un jeu ou passer du temps à jouer hors du contexte d'apprentissage du vocabulaire (p.ex. avec le sudoku) paraît inacceptable pour certains étudiants. Il faut aussi tenir compte de la difficulté des questions pour certains étudiants, qui, ajoutée à la difficulté de comprendre les règles des jeux rend la tâche assez ardue ; on pourrait facilement comprendre le manque d'enthousiasme de tels étudiants envers l'utilisation future des jeux comme moyen d'apprentissage. Il se peut que dans ces cas, la charge cognitive additionnelle non liée à l'apprentissage affecte leur apprentissage. Des études récentes postulent la nécessité de bien différencier les composantes de ces charges cognitives dans le contexte des apprentissages sur support numériques (Skulmowski & Xu, 2021). Les deux caractéristiques associées à l'intention comportementale d'utilisation des jeux à l'avenir pour apprendre le vocabulaire, c'est-à-dire l'habitude de jouer et le niveau de français, pourraient être des facteurs atténuateurs d'une partie des difficultés mentionnées: ces étudiants seraient plus à l'aise avec les jeux, et auraient plus de succès en répondant aux questions.

Dans le cadre du modèle *TAM*, la présente étude a montré que l'habitude de jouer et le niveau de français influaient de façon positive la perception d'utilité, la perception de facilité et l'intention comportementale d'utilisation des jeux: ces étudiants seraient donc plus à l'aise avec les jeux, et auraient plus de succès en répondant aux questions. Globalement, les avis sur la réutilisation de cette méthode sont mitigés, avec un tiers des étudiants favorables, un tiers défavorable, et un tiers neutre. Bien que les jeux soient globalement faciles selon leurs dires, leur utilité reste peu certaine. Ces activités ont donc moyennement encouragé les étudiants à jouer à ce genre de jeux à l'avenir.

Le but de cette étude était d'obtenir un aperçu de la place de la gamification pour l'enseignement du vocabulaire dans un contexte universitaire, et nos questions d'étude concernaient la conception des étudiants envers les jeux numériques, les problèmes ou difficultés associées à l'utilisation des jeux sur *MOODLE*, et les pistes pédagogiques pour l'apprentissage du vocabulaire à l'aide

des jeux numériques de *MOODLE*. Les étudiants participants à l'étude nous ont fourni, au travers de leurs réponses, plusieurs éléments de réflexion sur la possibilité de l'implémentation des jeux sérieux dans un programme d'enseignement du français.

Tout d'abord, il apparaît que la conception des étudiants est généralement positive envers les jeux numériques utilisés dans l'étude, et la majorité apprécie l'idée-nouvelle- de leur emploi dans l'enseignement du français. Les jeux sont aussi un élément de diversité bienvenu dans les cours qui étaient devenus quelque peu monotones et moins dynamiques en période de COVID-19. Tandis que la majorité des étudiants n'est pas « joueuse », et n'utilise pas les jeux numériques durant l'apprentissage ou l'enseignement des langues étrangères (y compris le français), elle pense néanmoins que ces jeux pourraient être utiles dans l'apprentissage du vocabulaire.

Les difficultés associées à la plateforme et à certains mécanismes des jeux étaient souvent évoquées, et à degré bien moindre, les difficultés de connexion Internet. Il serait possible de consulter avec les responsables de la version de *MOODLE* qui est installée à l'université de Téhéran pour améliorer l'expérience des étudiants dans la mesure du possible. Concernant les problèmes liés aux jeux, d'un côté, pourvoir des instructions plus détaillées pourrait aider les étudiants à comprendre exactement le mécanisme des jeux, et d'un autre côté il serait possible de privilégier leurs jeux préférés, ou leur donner la possibilité de choisir celui auquel ils aimeraient jouer. Enfin, il serait aussi possible d'élaborer des jeux de différents niveaux, et les mettre tous à disposition des étudiants.

Afin d'incorporer les jeux dans l'apprentissage des étudiants, il faudra d'abord les familiariser avec cette démarche, puisque la majorité des étudiants, même ceux qui connaissaient l'existence de jeux sérieux n'envisageait pas la possibilité de leur utilisation à des niveaux avancés. Il se peut aussi que certains étudiants soient extrêmement réticents à cette idée de gamification, comme nous en avons constaté un, l'activité pourrait donc être optionnelle. En basant les jeux sur le vocabulaire que les étudiants devraient ou aimeraient apprendre, il y aura plus d'intérêt envers leur utilisation. Il serait aussi préférable d'introduire cette démarche aux étudiants des premières années, qui auront plus de temps à y consacrer. Enfin, la plateforme *MOODLE* a un grand potentiel, et il serait possible d'y incorporer d'autres jeux, moins basiques, qui seraient plus attrayants, surtout au niveau du graphisme.

En conclusion, ceci est une première étude sur l'emploi des jeux incorporés par

défaut dans la plateforme *MOODLE*, dont la prochaine étape pourrait inclure d'autres tranches d'âges, et un plus grand nombre de participants. L'évaluation de l'efficacité de la gamification dans la rétention du vocabulaire pourrait être ensuite étudiée sur une plus longue durée par l'intermédiaire des recherches expérimentation sur cette même plateforme.

## Bibliographie

- Abu Hanak, N, Al Zboun, B. (2022). La pandémie de Covid-19 et l'apprentissage en ligne du français dans les établissements d'enseignement supérieur: L'université de Jordanie en tant qu'étude de cas. *LRR*, 13 (3), 501-529.
- Ali Mohsen, M. (2016). The use of computer-based simulation to aid comprehension and incidental vocabulary learning. *Journal of Educational Computing Research*, 54(6), 863-884.
- Bolliger, D. U., Mills, D., White, J., & Kohyama, M. (2015). Japanese students' perceptions of digital game use for English-language learning in higher education. *Journal of Educational Computing Research*, 53(3), 384-408.
- De Prato, G. (2012). Les jeux en ligne: un laboratoire de modèles d'affaires. *Réseaux* (3), 53-75.
- Granić, A. (2022). Educational Technology Adoption: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 1-20.
- Hwang, G.-J., & Wang, S.-Y. (2016). Single loop or double loop learning: English vocabulary learning performance and behavior of students in situated computer games with different guiding strategies. *Computers & Education*, 102, 188-201.
- Kandeel, R. (2018). L'utilisation des jeux autonomes dans un dispositif hybride pour développer l'apprentissage de la compréhension orale en français langue étrangère. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* (30), 89-102.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Kojic-Sabo, I., & Lightbown, P. M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83(2), 176-192.
- Loiseau, M. (2018). Enjeux de la conception et de l'intégration dans la classe de jeux pour l'apprentissage des langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* (Volume 21).
- Madadi, N. (2020). *Étude du rôle des jeux numériques dans l'enseignement du*

*français aux adolescents de 10 à 15 ans en Iran: le cas du jeu du puzzle.*  
Mémoire de master, Université Tarbiat Modares

McGraw, I., Yoshimoto, B., & Seneff, S. (2009). Speech-enabled card games for incidental vocabulary acquisition in a foreign language. *Speech Communication*, 51(10), 1006-1023.

Müller, A., Son, J.-B., Nozawa, K., & Dashtestani, R. (2018). Learning English idioms with a web-based educational game. *Journal of Educational Computing Research*, 56(6), 848-865.

Nadimi Amiry, S. (2008). *Apprendre le français par le ludique: élaboration d'un logiciel didactique.* Mémoire de master, Université Tarbiat Modares.

Nation, I. S. (2013). *Learning vocabulary in another language* Google eBook. Cambridge University Press.

Pan, W. F. (2017). The Effects of using the Kinect motion-sensing interactive system to enhance English learning for elementary students. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 188-200.

Puren, Ch. (2013). Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures.*

Puren, C., & Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris: CLE international.

Razami, H. H., & Ibrahim, R. (2022). Models and Constructs to Predict Students' Digital Educational Games Acceptance: A Systematic Literature Review. *Telematics and Informatics*, 101874.

Reinders, H. (2017). Digital games and second language learning. *Language, Education and technology*, 1-15.

Reinhardt, J. (2018). *Gameful second and foreign language teaching and learning: Theory, research, and practice.* Springer.

Sandberg, J., Maris, M., & Hoogendoorn, P. (2014). The added value of a gaming context and intelligent adaptation for a mobile learning application for vocabulary learning. *Computers & Education*, 76, 119-130.

Schmoll, L. (2011). Usages éducatifs des jeux en ligne: l'exemple de l'apprentissage des langues. *Revue des Sciences Sociales*. 45, 148-157.

- Schmoll, L. (2016a). *Concevoir un scénario de jeu vidéo sérieux pour l'enseignement-apprentissage des langues ou comment dominer un oxymore*. Université de Strasbourg.
- Schmoll, L. (2016b). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères: Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu* (5).
- Schmoll, L. (2017). Penser l'intégration du jeu vidéo en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 36(2).
- Silva, H. (2019a). Apprentissage des langues, jeu et robotique—Le projet Ludibot. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 22(1).
- Silva, H. (2019b). Jeu et didactique francophone des langues et des cultures (2008-2018). *Français dans le monde. Recherches et applications*(66), 172-186.
- Skulmowski, A., & Xu, K. M. (2021). Understanding cognitive load in digital and online learning: A new perspective on extraneous cognitive load. *Educational Psychology Review*, 1-26.
- Théophanous, O. (2004). Le vocabulaire dans les manuels de FLE: Une grille d'analyse. *Travaux de didactique du français langue étrangère*(52), 83-98.
- Vajta, K., Birsan, C., Lemay, D., Ouvrard, L., Stockinger, P., Vigny, P.-J., & Herve, R. (2020). L'enseignement des langues avant, pendant et après la pandémie à l'université de Göteborg.
- Wei, C.-W., Kao, H.-Y., Lu, H.-H., & Liu, Y. C. (2018). The effects of competitive gaming scenarios and personalized assistance strategies on English vocabulary learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 146-158.
- Zabban, V. (2012). Retour sur les game studies. Comprendre et dépasser les approches formelles et culturelles du jeu vidéo. *Réseaux* (3), 137-176.
- Zou, D., Huang, Y., & Xie, H. (2019). Digital game-based vocabulary learning: where are we and where are we going? *Computer Assisted Language Learning*, 1-27.



## Annexe: Les copies d'écran des étapes des jeux

- Le pendu

Normalement, les  
traducteurs automatiques peuvent être utilisés dans toutes les langues :  
ils sont donc....

You have 6 tries



- Letters: ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

% Grade : 0

You have 6 tries



MULT\_ L \_ \_ \_ U \_ \_

- Letters: ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

% Grade : 50



MULTILINGUES

!!! Congratulations

Next word

End of game

% Grade : 96

You have 3 tries



MULTILINGUE\_

- Letters: ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

% Grade : 88

Normalement, les

traducteurs automatiques peuvent être utilisés dans toutes les langues :

ils sont donc....



You have ONLY 1 try



--- T \_ \_ \_ N \_ \_ \_

Letters: A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

% Grade : 10



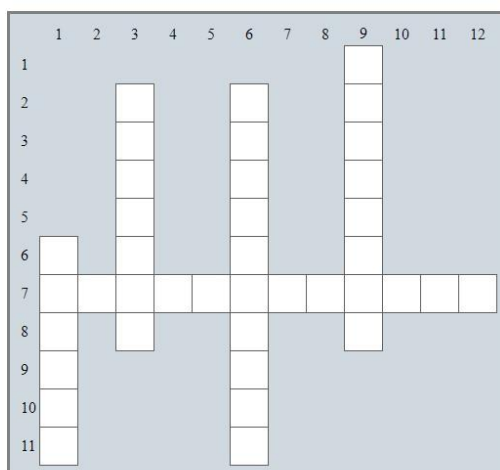
T \_ \_ \_ N \_ \_ \_ S \_ \_ \_

**Game over**



The correct word was: MULTILINGUES

### • Les mots-croisés



**Welcome!**

Click on a word to begin/continue.

#### Across

7:

Les nouvelles méthodes de traduction automatique se basent sur l'intelligence.....au lieu de se baser sur de simples dictionnaires.

#### Down

1:

Le ...technique spécifique

à chaque profession est un ensemble de mots que les autres personnes ne comprennent normalement pas.

3:

Pour l'instant, le

résultat du travail du traducteur humain a une meilleure ....en comparaison avec celui d'une machine

6:

Traduire un acte de

mariage n'est pas une tâche intellectuelle très .....

9:

Si l'on veut une

traduction rapide, il n'est pas besoin d'installer un .....sur un ordinateur, il suffit d'utiliser un site web.

- **Le Cryptex**

Très .3

tôt, les jeunes se trouvent confrontés à de fausses informations. Pour éviter de partager ces fausses nouvelles détournées volontairement, il est important pour eux de savoir comment ...les informations.

Cancel OK

% Grade 0

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| N | R | Y | N | A | E | R | C | E | S | E | D |
| Y | P | N | P | N | C | O | M | D | E | N | E |
| E | A | G | A | T | P | C | E | T | N | I | C |
| C | A | C | E | E | E | R | E | E | N | T | R |
| Y | E | R | E | C | E | E | C | S | E | G | Y |
| B | I | E | S | E | U | E | R | O | E | E | P |
| E | E | - | - | D | M | U | A | M | T | E | T |
| R | E | M | U | E | - | M | E | N | A | G | E |
| E | T | E | M | N | N | A | N | I | E | M | R |
| S | E | N | T | T | T | B | E | F | F | U | E |
| P | C | E | R | S | C | Y | P | E | S | N | N |
| A | - | E | C | R | E | - | R | R | E | A | E |
| C | N | T | U | E | - | E | D | E | M | R | A |
| E | E | F | E | - | E | S | E | S | F | N | G |

Print End of game

Très .3

tôt, les jeunes se trouvent confrontés à de fausses informations. Pour éviter de partager ces fausses nouvelles détournées volontairement, il est important pour eux de savoir comment ...les informations.

DECRYPTER

Cancel OK

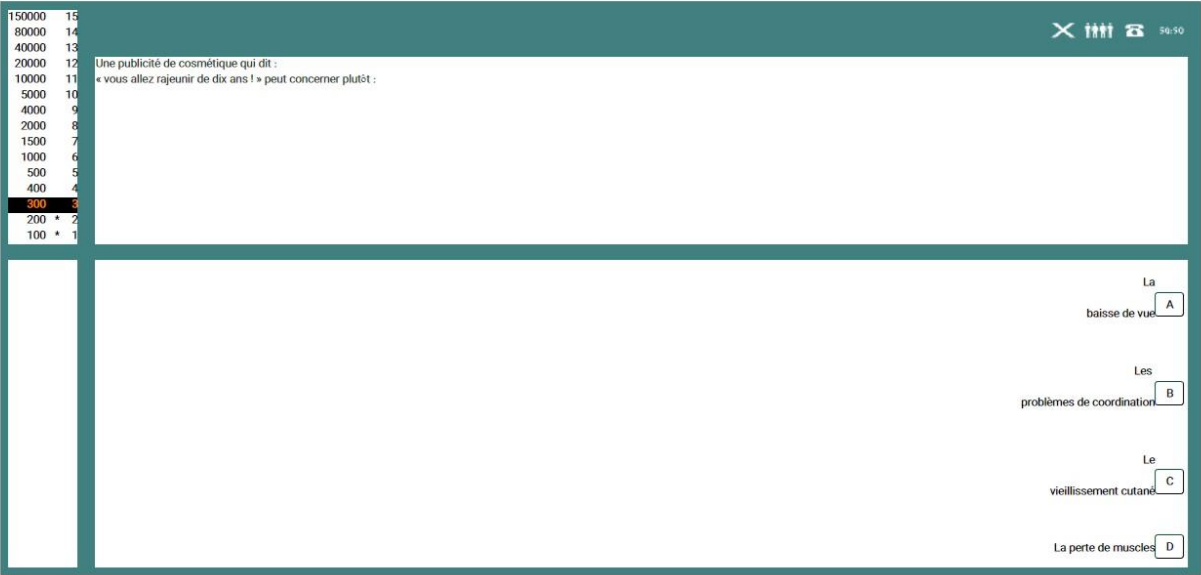
% Grade 0

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| N | R | Y | N | A | E | R | C | E | S | E | D |
| Y | P | N | P | N | C | O | M | D | E | N | E |
| E | A | G | A | T | P | C | E | T | N | I | C |
| C | A | C | E | E | E | R | E | E | N | T | R |
| Y | E | R | E | C | E | E | C | S | E | G | Y |
| B | I | E | S | E | U | E | R | O | E | E | P |
| E | E | - | - | D | M | U | A | M | T | E | T |
| R | E | M | U | E | - | M | E | N | A | G | E |
| E | T | E | M | N | N | A | N | I | E | M | R |
| S | E | N | T | T | T | B | E | F | F | U | E |
| P | C | E | R | S | C | Y | P | E | S | N | N |
| A | - | E | C | R | E | - | R | R | E | A | E |
| C | N | T | U | E | - | E | D | E | M | R | A |
| E | E | F | E | - | E | S | E | S | F | N | G |

% Grade 18

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| N | R | Y | N | A | E | R | C | E | S | E | D |
| Y | P | N | P | N | C | O | M | D | E | N | E |
| E | A | G | A | T | P | C | E | T | N | I | C |
| C | A | C | E | E | E | R | E | E | N | T | R |
| Y | E | R | E | C | E | E | C | S | E | G | Y |
| B | I | E | S | E | U | E | R | O | E | E | P |
| E | E | - | - | D | M | U | A | M | T | E | T |
| R | E | M | U | E | - | M | E | N | A | G | E |
| E | T | E | M | N | N | A | N | I | E | M | R |
| S | E | N | T | T | T | B | E | F | F | U | E |
| P | C | E | R | S | C | Y | P | E | S | N | N |
| A | - | E | C | R | E | - | R | R | E | A | E |
| C | N | T | U | E | - | E | D | E | M | R | A |
| E | E | F | E | - | E | S | E | S | F | N | G |

- **Le jeu du millionnaire**



50-50



## Téléphone

## Les « spectateurs »

Note: cette réponse est fausse! La bonne réponse est le A

## • Le sudoku

L'expression « la répercussion de l'écho » est incorrecte

« Analphabète » est synonyme de « lettré »

Le foyer peut être un lieu de réunion et d'habitation d'étudiants

Un couvre-feu est un instrument utilisé par les pompiers

Un documentaliste réalise des films documentaires, et un documentariste est un spécialiste de la recherche et de l'utilisation des documents

Une personne cupide est généreuse

« Bric à brac » est une onomatopée.

Un trophée peut être une coupe, une médaille ou un prix

« Faire mouche » est une expression du XIX<sup>e</sup> siècle, et fait référence à la cible visée lors d'un jeu de tir : lorsque l'on s'éloigne suffisamment de ce cercle, on aperçoit un point noir si petit qu'il ressemble à une mouche

جوابی

جوابی

جوابی

جوابی

جوابی

جوابی

جوابی

جوابی

جوابی

Grade answers

|     |     |     |   |   |     |    |     |     |
|-----|-----|-----|---|---|-----|----|-----|-----|
|     | 1   |     |   | 6 |     | 7  |     | 9   |
|     | 6   |     |   | 2 | 5   |    |     | 1   |
|     |     | A25 |   |   | A16 | A9 | 5   |     |
| A48 |     |     | 4 |   | A37 | 8  |     |     |
| 2   |     |     | 8 | 7 |     |    |     | A31 |
|     |     |     | 7 | 8 |     |    | 9   | 3   |
| 8   |     |     |   |   |     | 3  | 6   |     |
|     | A77 |     |   |   | A68 |    |     | 7   |
| 3   |     |     |   |   | 4   | 6  | A63 |     |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|   | 1 |   |   | 6 |   | 7 |   | 9 |
|   | 6 |   |   | 2 | 5 |   |   | 1 |
|   |   | 3 |   |   | 7 | 2 | 5 |   |
| 1 |   | 4 |   |   | 9 | 8 |   |   |
| 2 |   | 8 | 7 |   |   |   |   | 5 |
|   |   | 7 | 8 |   |   | 9 |   | 3 |
| 8 |   |   |   |   | 3 | 6 |   | 2 |
|   | 2 |   |   | 8 |   |   | 7 | 4 |
| 3 |   |   |   | 4 | 6 | 5 |   |   |

!!! Congratulations

Il reste à trouver les nombres manquants

elearn3992.ut.ac.ir indique

Guess the correct number

OK

Annuler

Les réponses étaient correctes