



HAL
open science

Conception et mise en oeuvre d'une simulation globale au sein d'une classe de français langue étrangère de l'Université Centrale de l'Équateur (Quito)

Lucrécia Blanchut

► **To cite this version:**

Lucrécia Blanchut. Conception et mise en oeuvre d'une simulation globale au sein d'une classe de français langue étrangère de l'Université Centrale de l'Équateur (Quito). Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01069692

HAL Id: dumas-01069692

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01069692>

Submitted on 29 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Conception et mise en œuvre d'une simulation globale au sein
d'une classe de français langue étrangère de l'Université Centrale
de l'Equateur (Quito)**

Lucrecia Blanchut
Numéro d'étudiant : 21232253

Sous la direction de Madame Charlotte Dejean-Thircuir

**Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère**

Année universitaire 2013-2014

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de mémoire Charlotte Dejean-Thircuir pour son aide, ses conseils et ses encouragements tout au long de mon travail.

Je tiens également à remercier les personnes qui m'ont aidée à l'Université Centrale de l'Equateur : mon tuteur de stage Serge Bibauw, Alex Velasco, Sara Fougères et Florian Le Brizaut ainsi que l'ensemble de mes étudiants du niveau 5 qui m'ont apporté de nombreuses pistes de réflexion et m'ont permis d'avoir un autre regard sur l'enseignement du français langue étrangère.

Un grand merci à ma famille et à mes amis français et équatoriens qui m'accompagnent dans les projets que j'entreprends.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : BLANCHUT PRENOM : LUCRECIA

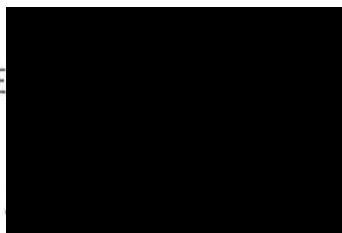
DATE : 23 juin 2014 SIGNATURE 

Table des matières

INTRODUCTION	8
I. CONTEXTE ET DEMARCHE	11
1. REPERAGE DU CONTEXTE D'INTERVENTION	11
1.1 LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE	11
1.2 DONNÉES CULTURELLES PERTINENTES	14
1.3 PROBLÈMES DIVERS AU SEIN DE LA STRUCTURE ET ANALYSE DES BESOINS.....	15
2. LA DEMARCHE ADOPTÉE	17
2.1 OBJECTIFS.....	17
2.2 UNE RECHERCHE - ACTION	18
2.3 OUTILS ET DISPOSITIFS UTILISÉS	19
II. CADRE DE REFERENCE	21
1. EXPLORATION DU CADRE THÉORIQUE	21
1.1 LA MOTIVATION AU COEUR DE L'APPRENTISSAGE	21
1.1.1 Définition et questionnements	21
1.1.2 La théorie des besoins.....	23
1.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle	24
1.1.4 Les différents types de motivation.....	26
1.2 LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE.....	27
1.2.1 Définition de la dynamique motivationnelle	27
1.2.2 Sources de la dynamique motivationnelle	28
1.2.3 Manifestations de la dynamique motivationnelle	31
1.3 INTERVENIR SUR LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE	31
1.3.1 Les activités pédagogiques.....	32
1.3.2 L'évaluation	33
1.3.3 L'enseignant et le climat de la classe	34
2. LA SIMULATION GLOBALE COMME APPROCHE METHODOLOGIQUE	36
2.1 ORIGINE ET PRINCIPES DE LA SIMULATION GLOBALE.....	36
2.1.1 Naissance et développement de la simulation globale	36
2.1.2 Principes et phases de la simulation globale	38
2.1.3 Création, jeu et fiction dans la simulation globale.....	40
2.2 INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES ET DIFFICULTÉS DE LA SIMULATION GLOBALE	42
2.2.1 Un dispositif libérateur permettant la création d'un groupe fédéré.....	42
2.2.2 Type de pédagogie utilisé.....	45
2.2.3 Le rôle de l'enseignant	47
2.2.4 Contraintes et difficultés de la simulation globale.....	48

3. LA DECOUVERTE CULTURELLE COMME FACTEUR D'INTERET	49
3.1 LA CULTURE EN DIDACTIQUE DES LANGUES	49
3.1.1 Comment accorder une place plus importante à la culture dans l'enseignement des langues ?.....	49
3.1.2 Pour une utilisation de la culture comme facteur d'intérêt et de motivation	51
3.2 VERS LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE.....	52
3.2.1 A la rencontre de l' « Autre » et de soi – même	52
3.2.2 L'interculturel dans le CECR	53

III. MISE EN PLACE DU DISPOSITIF..... 55

1. CONCEPTION D'UNE SIMULATION GLOBALE SUR MESURE : « TOULOUSE, VILLE DE RENCONTRES »..... 55

1.1 ORGANISATION ET PRÉSENTATION DES SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES.....	55
1.1.1 Calendrier, organisation générale et rythme du cours	55
1.1.2 Caractéristiques de la simulation globale et déroulement type d'une séance	55
1.1.3 Présentation du canevas d'invention.....	57
1.2. JUSTIFICATIONS DES SUPPORTS	59
1.2.1 Les personnages et les lieux choisis	59
1.2.2 La trame narrative.....	61
1.2.3 L'utilisation d'une plate-forme d'apprentissage comme dispositif d'accompagnement	62
1.3. L'ÉVALUATION DES APPRENANTS.....	63
1.3.1 Le traitement de l'erreur.....	64
1.3.2 Un système d'évaluation ludique.....	65
1.3.3 L'introduction à la pratique de l'autoévaluation	70
2. LA REALISATION D'UN PROJET COLLECTIF	71
2.1. PRÉSENTATION DU PROJET.....	71
2.2 ETAPES DU PROJET	72
2.3. REPRÉSENTATION ET MOTIVATION	73
2.3.1 Les effets de la présence d'un « public »	73
2.3.2 Le besoin de compétence et de valorisation au sein du groupe social	74

IV. RESULTATS ET DISCUSSION..... 75

1. LE POINT DE VUE DES APPRENANTS..... 75

1.1 PRÉSENTATION DES OUTILS DE RECUEIL.....	75
1.1.1 Les questionnaires.....	75
1.1.2 Les messages du dernier forum	76
1.1.3 Les interventions du focus group.....	77
1.2. ANALYSE DES DONNÉES : LES THÈMES ÉVOQUÉS PAR LES ÉTUDIANTS.....	78
1.2.1 L'évaluation générale du cours	78
1.2.2 Les aspects positifs de la simulation globale	81

1.2.3 Les problèmes rencontrés pendant le déroulement de la simulation globale et le cours	82
1.2.4 Retour sur la question de la motivation.....	83
2. LE POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT	86
2.1 LA CONCEPTION ET LA CONDUITE DES ACTIVITÉS	86
2.2 LIMITES ET DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	88
2.3 RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES, LES OBJECTIFS ET LA PROBLÉMATIQUE ANNONCÉS	92
2.4 PROLONGEMENTS	93
CONCLUSION	95
BIBLIOGRAPHIE	98
DOCUMENTS ANNEXES	101

Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère est source de questionnements multiples. Il s'agit en effet d'un processus cognitif complexe difficilement observable d'un point de vue empirique dans lequel entrent en jeu différents composants. De plus, parler une langue étrangère n'est pas uniquement une réalisation linguistique, c'est aussi un acte d'engagement personnel. Cet engagement est soutenu par le degré de motivation du locuteur. La motivation, définie brièvement comme « l'ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent¹ », nous semble être un des facteurs majeurs influençant le processus d'apprentissage. Le fait d'être motivé, et ce, au-delà du contexte scolaire ou universitaire, peut amener à la réussite et au plaisir dans la mission ou la tâche entreprise. Néanmoins, la qualité de la motivation est très variable et c'est une composante susceptible de s'affaiblir voire de disparaître. C'est également une donnée difficile à évaluer de manière objective et surtout de l'extérieur. Mais comment faire, en contexte éducatif, pour provoquer et surtout maintenir le désir d'apprendre ? C'est une des plus grandes difficultés de notre contexte d'enseignement actuel. En effet, nos apprenants, les étudiants de la filière « Plurilingue » de la faculté de Philosophie, Lettres et Sciences de l'éducation de l'Université Centrale de l'Equateur de Quito, reconnaissent avoir des problèmes de motivation qui affectent négativement leurs résultats et l'avancée de leur apprentissage. L'absence de motivation se manifeste selon nous par un manque de travail, un manque d'intérêt, une attitude passive en classe et voire même un certain mal-être chez certains étudiants. Cette situation, difficile à évaluer d'une manière autre qu'empirique qui peut s'expliquer par différents facteurs que nous évoquerons plus loin, nous semble très problématique. C'est pourquoi nous avons voulu nous y intéresser en profondeur.

La motivation a fait l'objet de nombreuses recherches, notamment en psychologie et en sciences de l'éducation, et il semble toujours délicat de déterminer l'impact de l'enseignant sur la motivation de ses apprenants. De plus, les chercheurs ont des difficultés à trouver des

¹ Définition du centre national de ressources textuelles et lexicales disponible sur www.cnrtl.fr

points d'entente concernant le meilleur moteur pour motiver une personne : la motivation externe ou la motivation interne ? Ainsi, l'interrogation principale qui nous anime est la suivante : comment permettre la mise en œuvre d'une dynamique interactionnelle favorisant la motivation pour l'apprentissage ?

Le repérage du contexte d'intervention ainsi que nos lectures nous incitent à proposer une tentative de réponse à travers l'utilisation de ressources spécifiques qui nous paraissent pertinentes telles que la simulation globale et la pédagogie de projet. Ces deux types de pratiques pédagogiques contribuent à créer une approche intégrative et collaborative de l'enseignement-apprentissage. En outre, elles permettent de désacraliser la figure de l'enseignant, d'encourager l'autonomie des étudiants et de favoriser les relations horizontales au sein du groupe classe. Nous tenterons d'évaluer dans quelle mesure ces techniques de classe sont à même d'avoir un impact sur la motivation et l'implication des apprenants.

Notre expérience de notre contexte d'enseignement actuel nous amène à penser que bien souvent les apprenants ne sont pas motivés pour apprendre une langue étrangère car ils ne perçoivent pas clairement le lien entre les contenus étudiés en classe et leur utilisation en contexte authentique. Nous espérons répondre à ce manque de concret et d'ancrage dans la culture de la langue cible à travers une simulation globale située dans une ville française qui leur permettra d'en saisir les aspects les plus quotidiens. La langue se doit d'être présentée comme un outil qui puisse permettre des échanges et non comme un objet de connaissances ou de contraintes. La découverte culturelle et l'introduction à l'approche interculturelle seront les composantes majeures de la simulation globale qui demandera aux apprenants de travailler toutes les compétences dans un environnement fictivement authentique.

L'ensemble de cette recherche vise à déterminer dans quelle mesure la découverte culturelle déployée à travers une simulation globale réaliste peut constituer un facteur d'intérêt et de motivation pour les apprenants. Les réponses à cette question seront fournies par une expérience didactique dont les résultats seront analysés *a posteriori*.

Notre travail se divise en cinq parties : les deux premières s'attachent à présenter précisément le contexte du projet et les différents concepts et notions sur lesquels nous allons nous appuyer. Après la présentation du cadre de référence, nous mettrons en avant le dispositif utilisé durant le projet. Pour terminer, nous analyserons les résultats de l'expérience et tenterons de proposer des améliorations au sein de la conception ainsi que des remédiations pour les apprenants selon les problèmes rencontrés.

I. Contexte et démarche

1. Repérage du contexte d'intervention

Nous commencerons par une présentation complète du contexte de stage dans lequel nous avons mis en place le projet didactique. Il s'agit de notre lieu de travail actuel.

1.1 Le contexte institutionnel et la situation d'enseignement - apprentissage

Notre stage a été réalisé au sein de l'Université Centrale de l'Equateur (abrégée en UCE), une université publique, laïque et gratuite située dans la ville de Quito. Fondée en 1585, c'est l'université la plus ancienne du pays. Elle compte actuellement environ cinquante mille étudiants et huit mille employés (personnel administratif et professeurs). C'est l'une des universités les plus complètes de l'Equateur étant donné le nombre important de facultés, écoles, instituts et centres qui la composent et la variété de filières qu'elle propose. Nous enseignons le français langue étrangère (Fle) aux étudiants de la filière « Plurilingue » de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences de l'Education. Cette filière allie l'étude de deux langues étrangères, l'anglais et le français, et de disciplines dites de « culture générale » telles que la linguistique et la didactique des langues. Les étudiants d'autres filières, par exemple le droit et la communication sociale, qui suivent des cours de français doivent se rendre au Centre de Langues de l'université. Nos missions actuelles sont exclusivement rattachées à l'enseignement du Fle : planification des cours pour deux groupes-classes, cours de français général pour des groupes de niveau A0 à B2 du CECR, organisation, préparation, conception et correction des examens écrits et oraux de fin de cours tous les deux mois, réunions du département de français et autres tâches administratives. La filière Plurilingue prépare les étudiants principalement au métier de professeur de langues. L'enseignement des langues en Equateur est dominé par l'anglais même si quelques institutions équatoriennes - universités et écoles de langues - proposent des cours de français. Très peu de collèges proposent des cours de français et ceux qui le font sont privés.

Signalons que le gouvernement équatorien actuel est en train de modifier de nombreuses lois concernant l'éducation et le fonctionnement des universités. Il est notamment prévu que tous les étudiants doivent, pour obtenir leur diplôme, attester d'un niveau B1 dans au moins une langue étrangère. L'enseignement des langues a donc pris une place primordiale

dans les différents centres de formation. D'autre part, le tourisme international dans le pays est en véritable essor, ce qui oblige aussi les opérateurs et les intervenants à se diriger vers la maîtrise de plusieurs langues et non seulement de l'anglais.

Dans la filière, l'enseignement de l'anglais et du français est divisé en niveaux. Chaque niveau de français représente quatre-vingt heures d'apprentissage à raison de dix heures par semaine pendant huit semaines. Deux niveaux représentent approximativement un niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). Un semestre correspond à deux niveaux. L'évaluation du cours, un examen de compétences basé sur le DELF, a lieu la semaine suivant la fin du cours. Il y a huit niveaux de français. Les étudiants sont, pour la plupart d'entre eux, complètement débutants en français à leur entrée à l'université et, s'ils réalisent les huit niveaux, ils peuvent atteindre le niveau B2 du CECR. Une fois par an, tous les étudiants sont soumis à un examen de placement qui permet de vérifier le bon fonctionnement des niveaux - système instauré depuis peu - ainsi que l'évolution des étudiants. A partir du cinquième semestre, les étudiants doivent réaliser des heures de stage dans un établissement primaire ou secondaire de la ville. Il est extrêmement rare pour ne pas dire impossible que le stage soit en relation avec le français. En général, les étudiants commencent par assister le personnel administratif dans diverses tâches puis observent des cours et assistent le professeur ou donnent seuls des cours d'anglais. Ils sont donc assez rapidement confrontés à l'enseignement d'une langue étrangère.

La filière « Plurilingue » se divise en deux départements : l'anglais et le français. Chaque département est dirigé par un coordinateur. L'équipe pédagogique pour le français est composée de l'actuelle coordinatrice du département, de deux professeures équatoriennes ayant étudié à l'UCE et deux professeurs-assistants français. Le terme d'assistant est inapproprié dans le sens où ces deux personnes travaillent en autonomie, sans supervision spécifique, comme les autres professeurs. Généralement, les assistants sont recrutés par le Centre International d'Etudes Pédagogiques mais si une place est vacante, notamment dans le cas d'une démission d'un candidat, le coordinateur met en place un recrutement professionnel en passant par les plates-formes traditionnelles de Fle. C'est comme ça que nous avons été recrutés. L'ancien coordinateur Serge Bibauw (le changement a eu lieu en mars 2014), un professeur et chercheur belge installé depuis plusieurs années à Quito, se charge des cours de didactique et de linguistique. C'est la personne qui encadre notre stage.

Les cours de français sont donc assurés par une équipe mixte et parfois un étudiant équatorien, étant sur le point de terminer ses études et ayant passé presque une année en France grâce au programme d'assistantat, assure aussi un niveau. En effet, chaque année, des étudiants de français de la filière et du Centre de langues sont sélectionnés par un jury incluant des membres du département de français et du service de coopération linguistique et culturelle de l'ambassade de France en Equateur, pour partir neuf mois en France comme assistant d'espagnol dans un établissement secondaire. C'est généralement la première fois que les étudiants se rendent dans un pays francophone pour ne pas dire étranger.

Ajoutons quelques précisions sur l'infrastructure de la faculté : les salles de classe ne sont pas équipées, il n'y a pas de salle informatique au sein de la faculté ni de connexion internet wifi, il n'y a que très peu de matériel permettant l'utilisation du format vidéo ou du format audio autre qu'un simple CD. Ainsi, il est très difficile pour les professeurs de ne pas se limiter au support papier et aux documents audios proposés par la méthode pendant leurs cours. Il est également impossible d'avoir recours aux technologies de l'information et de la communication en classe. La méthode utilisée est le *Nouveau Rond Point*²². Chaque niveau travaille sur quatre unités sauf le niveau 8 qui en traite trois. L'approche normalement adoptée en classe est l'approche communicative ou la perspective actionnelle. Ces deux approches considèrent que l'individu non seulement participe à son propre apprentissage, mais en est l'acteur principal. Comme l'indique Christine Tagliante (2006), l'ajout de l'approche actionnelle par rapport à l'approche communicative dont elle reprend tous les concepts et en particulier l'accent sur la communication entre les personnes et le fait de placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le rendant actif, autonome et responsable de ses progrès, est « l'idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes dans lesquels l'apprenant va être confronté dans la vie sociale ». (Tagliante, 2006 : p.65). Cette approche considère l'apprenant comme un « acteur social qui sait mobiliser l'ensembles de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière ». (Tagliante, 2006 : p. 65).

C'est ce qui est prescrit, or, en réalité, certains cours très classiques ne respectent pas les principes énoncés par ces méthodologies et ne considèrent pas l'apprenant comme l'acteur principal de son apprentissage. Ce constat ne se limite pas aux cours de langue.

²² Flumian, C. et al. (2011). *Nouveau Rond-Point. Livre de l'élève*. Paris: Editions Maison des langues.

1.2 Données culturelles pertinentes

Il nous semble important de compléter cette présentation du contexte de stage en précisant certains facteurs d'ordre socio-culturel qui influent sur la situation d'enseignement - apprentissage. D'une part, en Equateur et comme dans d'autres pays d'Amérique Latine, il existe un grand fossé entre l'éducation publique et l'éducation privée. Les universités privées sont seulement accessibles à une certaine partie de la population. Ainsi, les étudiants de nos groupes sont pour la plupart d'entre eux issus des classes modestes de la société. Ils ont étudié dans des collèges et des lycées assez faibles et ont souvent des problèmes de méthodologie ou des manques et lacunes liés à l'éducation secondaire. D'autre part, beaucoup d'entre eux sont parents très jeunes. Certaines jeunes filles voient leurs études perturbées par une grossesse et la majorité des étudiants doivent travailler pour aider leur famille. Les étudiants, de manière générale (il y a bien sûr des personnes plus impliquées), ne consacrent que très peu de temps en dehors des cours à leur apprentissage du français, uniquement le temps minimum nécessaire aux devoirs et à la préparation des examens. Ajoutons pour mieux comprendre l'état d'esprit des étudiants que les heures de cours sont très nombreuses : les étudiants ont cours de 7h à 14h du lundi au vendredi et ont parfois d'autres activités obligatoires le samedi matin telles que celles qui s'inscrivent dans le programme de «vinculación con la sociedad³ ». Nous avons également remarqué dans la culture d'enseignement – apprentissage équatorienne un manque d'autonomie et d'initiative. L'école en Equateur a tendance à ne pas encourager les élèves vers l'autonomie et la maturité et très souvent les étudiants ont un comportement assez proche de celui d'un collégien ou d'un lycéen. L'université attend d'eux une attitude différente mais dans notre cas, elle ne donne pas les moyens aux étudiants pour qu'ils puissent adopter d'autres démarches dans leurs apprentissages. Il n'y a notamment pas de cours de méthodologie prévus pour les étudiants des premiers semestres qui pourraient les guider vers l'acquisition de meilleures méthodes d'étude. La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur semble difficile pour les étudiants. Ces éléments ont parfois occasionné des incompréhensions ou des situations de gêne pour les enseignants français qui ont une toute autre vision du contexte universitaire. Ces derniers ont dû faire un grand

³ Il s'agit d'un service communautaire (activités de soutien scolaire, cours d'anglais) réalisé par les étudiants à partir du quatrième semestre à raison de 6 heures par semaine.

effort d'adaptation : ne pas imposer leurs visions mais ne pas tomber non plus dans un conformisme improductif. Il faudrait idéalement pouvoir trouver l'équilibre qui nous permettrait de tirer parti des différences culturelles existantes entre les enseignants européens et les enseignants équatoriens.

1.3 Problèmes divers au sein de la structure et analyse des besoins

Il y a un certain nombre de problèmes d'ordre fonctionnel au sein de la faculté. Par exemple, au moment d'établir leur emploi du temps, pour certains étudiants, les cours se chevauchent et dans ces cas, c'est l'anglais ou l'autre discipline qui a la priorité. Il arrive donc que des étudiants manquent chaque semaine un ou deux jours de cours. Il en est de même avec le stage. S'il a lieu en même temps que les cours, les étudiants ont l'autorisation de manquer les cours. Le professeur doit accepter ces absences et par conséquent composer avec le fait que certains jours la classe soit moins nombreuse et adapter les activités pédagogiques ou même accepter le fait de n'avoir aucun jour avec la classe au complet. Tout ceci crée un manque de suivi et de constance, deux éléments qui nous semblent pourtant nécessaires pour un apprentissage efficace à court et long terme. De plus, la plupart du temps, un seul horaire est possible par niveau, donc les groupes classes sont plutôt nombreux et surtout il peut y avoir des élèves laissés de côté faute de pouvoir trouver un horaire qui leur convient. Il n'existe pas toujours non plus tous les niveaux. Par conséquent, certains étudiants redoublants ne peuvent pas refaire immédiatement le niveau concerné et doivent donc attendre l'ouverture du niveau suivant pour continuer. Parfois, les difficultés logistiques peuvent avoir des répercussions sur des décisions pédagogiques et notamment lorsque le département de français accepte le passage d'un étudiant qui n'a pas le niveau requis car sinon il doit interrompre son apprentissage. Il existe divers aspects qui auraient besoin d'être améliorés tels que le manque de matériel, d'organisation, d'informations claires, sur lesquels nous ne pouvons pas agir car cela fait appel à des postes avec lesquels nous n'avons aucun contact comme le directeur de la faculté ou même le recteur de l'université. C'est pourquoi nous préférons nous intéresser aux besoins des apprenants de l'institution et ceci à l'échelle du groupe classe.

Comme cela a été signalé en introduction, durant les premiers mois de notre expérience, nous avons été frappés par un climat de démotivation assez généralisé. Cette démotivation

peut s'expliquer par des facteurs structurels que nous avons déjà mentionnés (infrastructure de l'université, manque de matériel, raisons personnelles des étudiants, réalité socio-économique difficile, problèmes de méthodologie provenant de l'éducation secondaire) et des facteurs liés à l'enseignement et notamment à une méthodologie traditionnelle de la part de certains enseignants qui n'accordent qu'une faible place à l'apprenant lors du processus d'apprentissage et dans la classe. Elle s'explique aussi, dans certains cas, par le fait que le choix de la filière d'études a été fait un peu au hasard, sans en connaître la composition et les débouchés principaux. La lassitude et le manque d'intérêt que l'on trouve parfois déjà chez les étudiants des premiers niveaux nous semblent très préoccupants, d'autant plus qu'il s'agit d'étudiants qui se destinent à l'enseignement. La démotivation des étudiants est avouée avec lucidité de temps en temps lors de débats ou de discussions en classe. Dans certains cas, les étudiants veulent se préparer au métier d'enseignant mais ils ressentent une certaine méfiance envers cette profession. Ils pensent que celle-ci est dévalorisée dans la société et les conditions de travail - horaire, charge de travail, salaire - ne leur semblent pas satisfaisantes.

Un autre événement, une décision politique, a beaucoup découragé les étudiants cette année. En effet, chaque année le ministère de l'Éducation réalise une évaluation de toutes les universités du pays, publique comme privée, en prenant en compte différents facteurs tels que la formation des enseignants, le rendement académique des étudiants ou la qualité des infrastructures et attribue une catégorie (A, B, C, D ou E). Les résultats et le classement sont ensuite publiés de manière officielle et diffusés par les principaux médias. Or, cette année, l'UCE qui est une des universités les plus prestigieuses du pays a été pour la première fois classée en catégorie B. Cette nouvelle a provoqué une vague de découragement parmi les étudiants - et les enseignants - qui ne pensent pas que l'université les prépare efficacement à leur entrée sur le marché du travail. Ils ne se sentent pas assez compétitifs à l'échelle locale et encore moins mondiale. Le sujet a été très présent pendant les semaines suivantes au sein de la faculté et la majorité des actions (pédagogiques ou institutionnelles) menées sont orientées vers le retour de l'université en catégorie A. L'importance de cet événement nous a été racontée et confiée par les enseignants et les étudiants de la filière.

C'est l'ensemble de ces impressions qui nous a décidé à axer notre travail sur le thème de la motivation et à vouloir essayer un dispositif d'enseignement différent. Il n'y a pas eu de

demande officielle de la part de l'institution mais lorsque nous avons abordé de possibles axes de travail pour le projet à mettre en place dans le cadre du master avec notre tuteur, le thème de la motivation est venu naturellement dans la conversation. C'est à travers des conversations informelles et spontanées avec les étudiants et les autres enseignants, et pas uniquement ceux de langues, que nous avons pu prendre connaissance des sentiments, des inquiétudes ou des manques des étudiants. Nous allons à présent expliciter la démarche que nous avons mise en place pendant notre stage.

2. La démarche adoptée

2.1 Objectifs

Il s'agit avant tout d'évaluer par quels moyens l'enseignant peut tenter d'intervenir sur la dynamique motivationnelle des étudiants. Nous aimerions pouvoir la stimuler et l'améliorer à travers un dispositif d'enseignement différent. Le projet consiste à proposer tout un niveau sous la forme d'une simulation globale créée spécifiquement pour un groupe d'étudiants de l'UCE. Notre tuteur nous a confié son intérêt pour cette approche méthodologique et cela nous a paru pertinent dans notre contexte. Nous souhaitons utiliser les ressources de cette pratique de classe pour mettre en œuvre une dynamique interactionnelle dans la classe et favoriser ainsi la motivation pour l'apprentissage ; c'est-à-dire donner un rôle plus actif à l'apprenant, tel que le recommandent les approches communicative et actionnelle, et le mettre dans des situations où il réalise un usage instrumental de la langue afin de développer sa compétence communicative en l'orientant notamment vers la construction progressive du discours conversationnel général. Nous concevons la dynamique interactionnelle comme la mise en mouvement et la progression de l'interaction grâce au dialogue des apprenants et nous pensons qu'une application immédiate et quotidienne de la langue peut s'avérer être un facteur de motivation. De plus, comme nous pourrions le voir de manière plus approfondie lors de la deuxième partie, la créativité dirigée, l'introduction des dimensions créative, ludique, imaginative et affective, l'élaboration collective d'une trame narrative, la contextualisation des actes langagiers nous semblent être de très bons éléments pour rendre les étudiants plus intéressés par les cours et éventuellement plus motivés pour participer et y jouer un rôle fondamental. De cette manière, une véritable

centration sur l'apprenant peut s'opérer.

Ce projet est aussi un travail de conception original. En effet, nous avons créé une simulation globale en intégralité en respectant les principes et les caractéristiques énoncés par les auteurs spécialistes de la question; une simulation globale adaptée à un niveau de l'UCE qui puisse être utilisée à l'avenir par d'autres enseignants. Ainsi, durant ce cours la méthode n'a pas été utilisée. Les quatre unités d'enseignement travaillées habituellement en classe ont été remplacées par un parcours d'apprentissage structuré en huit étapes qui permet aux étudiants de traiter les objectifs et contenus linguistiques des unités. Cette simulation globale est fortement ancrée dans la réalité d'une ville française. Il s'agit donc de mettre en avant à travers ce dispositif la découverte culturelle et l'introduction à l'approche interculturelle que nous aurons l'occasion de définir ultérieurement. Nous espérons que ces deux éléments seront des facteurs d'intérêt et de motivation pour nos apprenants.

En somme, l'objectif premier est de voir dans quelle mesure l'enseignant peut, à travers ses pratiques pédagogiques et le climat qu'il instaure en classe, intervenir sur la dynamique motivationnelle des apprenants.

2.2 Une recherche - action

Notre concevons notre démarche avant tout comme une expérience pédagogique. Nous souhaitons tester un dispositif jamais utilisé au préalable dans notre environnement de travail et évaluer sa réception et son impact auprès des étudiants. Ainsi, nous nous sommes appuyés sur le dispositif d'une recherche action pour mettre en place notre démarche sans pour autant pouvoir le mener à bien intégralement. Comme l'indique Dominique Macaire (2010), la recherche action naît dans les années 1940 aux Etats-Unis, notamment grâce aux travaux du psychologue américain, spécialisé dans la psychologie sociale et le comportementalisme, Kurt Lewin, et se répand dans l'après-guerre. Elle se définit comme un domaine d'intervention sur des problèmes générés dans des groupes constitués et est composé de différentes phases qui sont le diagnostic d'un problème, la tentative d'une solution pour répondre au problème, l'application de cette solution et l'évaluation. Ainsi, notre projet s'apparente à une réponse possible au problème du manque de motivation de nos apprenants, un problème verbalisé par les étudiants et dont les enseignants se plaignent

et face auquel ils semblent se sentir démunis. La recherche action est un processus dynamique dans lequel les acteurs sont impliqués. Comme son nom l'indique, elle se comprend comme une dialectique entre la recherche et l'action dans le sens où la recherche fait progresser l'action et l'action fait progresser la recherche (Macaire, 2010). Le regard porté sur une situation, son analyse et son interprétation se font à la lumière de différentes théories de référence et de la constitution d'une axiologie (Macaire, 2010). Cette recherche propose une investigation d'un terrain et la mise en place d'outils qui veulent provoquer un changement, « une transformation de la réalité pédagogique » (Gagné et al, 1989). Comme l'indique François Mangenot: « on retiendra donc essentiellement deux dimensions de la recherche – action : son souci d'améliorer la réalité et sa démarche itérative ». (Mangenot, 2009 : p.17)

L'enjeu de ce travail est donc de savoir si un changement de pratiques pédagogiques peut s'avérer synonyme de changement des dynamiques de classe habituelles et également susciter la motivation des étudiants.

2.3 Outils et dispositifs utilisés

Le dispositif principal est une simulation globale intitulée « Toulouse, ville de rencontres », une simulation réaliste destinée à un public de jeunes adultes de niveau 5, ce qui correspond au niveau B1 en cours d'acquisition. Nous présenterons en détails les caractéristiques et les étapes de cette pratique pédagogique au cours de la troisième partie. La simulation globale se terminera par une production collective diffusée au cours d'un événement organisé au sein de la faculté. C'est pourquoi, et nous aurons l'occasion de préciser ce point dans la partie suivante, une démarche par projet a été adoptée.

Les outils de recueil pour évaluer le dispositif mis en place sont deux questionnaires qui interrogent d'une part la motivation des apprenants, avant et après l'expérience, et d'autre part la réception et l'impact des approches utilisées durant le cours. Pour compléter et approfondir les informations fournies par ces questionnaires, nous réaliserons un *focus group* avec l'ensemble des apprenants à la fin de l'expérience. Le *focus group* est un entretien collectif semi-directif qui consiste à interviewer un groupe de personnes ayant vécu la même situation sur un thème précis. Ce sont deux sociologues américains dont les

travaux s'intéressent aux techniques d'enquête pour la collecte d'information, Robert Merton et Paul Lazarsfeld, qui utilisèrent et nommèrent le *focus group* pendant la deuxième guerre mondiale pour étudier l'effet de la communication de masse. Le *focus group* est ensuite utilisé dans un sens plus marketing auprès des consommateurs puis, dans les années 1980, son utilisation s'élargit à différents domaines de recherche. Ivana Markova, professeur émérite de psychologie à l'Université de Stirling en Ecosse définit ce type de recueil de données comme « une méthode de recherche pour la communication et la communication est par définition un processus de changement (...).Il consiste à maintenir une tension entre les participants qui communiquent et l'objet de leur communication». (Markova, 2003 : p.231). A travers ce moment d'échange, les participants « négocient des significations et en créent des nouvelles, par là, produisent également la diversité et la divergence des opinions ainsi que leurs consensus ». (Markova, 2003 : p.221). La mise en place d'un *focus group* suppose des étapes de préparation, de réalisation et d'analyse ainsi que l'élaboration d'un questionnaire et de consignes pour guider l'intervention du facilitateur. Les questionnaires, composés de questions binaires ou à choix multiple, nous apporteront des informations quantifiables d'ordre factuel alors que les interventions du *focus group*, dans le cadre d'une situation de recueil plus ouverte, présentent des informations de type qualitatif et portant davantage sur des sentiments, des motivations ou des représentations nous permettant une compréhension profonde du phénomène. L'évaluation des apprenants est essentielle car elle permettra une prise de distance sur le dispositif pour de futures améliorations. Nous espérons également pouvoir mettre en place des stratégies de remédiation sur les points signalés par les apprenants.

Nous utiliserons également une plate forme d'apprentissage (CHAMILO) qui permettra aux étudiants de suivre la trame narrative de la simulation globale, de déposer les travaux demandés, de trouver certaines informations (documents supplémentaires et liens), de communiquer entre eux en dehors du cadre de la classe et de participer à des forums dans lesquels ils pourront livrer leurs impressions, en tant que personnages mais aussi en tant qu'apprenants, notamment dans le dernier forum, conçu comme un bilan. L'ensemble des discours recueillis sera analysé et discuté dans la dernière partie du mémoire.

Le projet de stage est composé de trois phases :

- une phase de préparation, d'analyse de terrain et de conception (réalisée en amont de l'expérience),
- une phase de réalisation de la simulation globale et du projet (l'expérience),
- une phase d'analyse des résultats de l'expérience et d'évaluation du dispositif de la simulation globale et de la pédagogie de projet menée en classe (réalisée en aval de l'expérience).

Finalement, nous espérons grâce à ce travail avoir une meilleure connaissance du milieu cible et pouvoir être suffisamment proche des besoins de nos apprenants afin d'élaborer les stratégies nécessaires pour mieux cibler notre intervention, à court et long terme.

II. Cadre de référence

Dans cette partie, nous présentons les fondements théoriques qui ont fortement influencé notre réflexion et notre démarche durant la conception de la simulation globale. Nous commencerons par proposer une synthèse de différentes théories de la motivation car c'est l'élément qui a constitué le déclencheur de notre projet. De plus, il ne cesse de susciter de nombreuses interrogations qui semblent parfois insolubles. Puis nous verrons que la recherche d'un dispositif d'apprentissage motivant nous a conduit vers l'approche pédagogique de la simulation globale. Finalement, nous tenterons d'évaluer dans quelle mesure les dimensions culturelle et interculturelle peuvent être des facteurs d'intérêt et de motivation pour l'apprentissage et doivent pour autant occuper une place centrale du dispositif.

1. Exploration du cadre théorique

1. 1 La motivation au cœur de l'apprentissage

1.1.1 Définition et questionnements

Comme l'indiquent Alain Lieury et Fabien Fenouillet en introduction dans leur ouvrage *Motivation et réussite scolaire* « le vocabulaire de la vie courante est abondant pour

exprimer les forces qui impulsent notre activité, besoin, instinct, envie, passion, désir, pulsion, intérêt, curiosité, volonté, projet, but, mobile ». (Lieury et Fenouillet, 1997 : p.5).

Le concept de motivation semble opérer la synthèse de l'ensemble de ces termes relevant de conceptions et théories diverses. Mais quelle est l'origine de ce terme ? Et que désigne-t-il exactement ? Selon le *Dictionnaire historique de la langue française* d'Alain Rey (1992), le verbe « motiver » au sens de « justifier par des motifs » est un dérivé tardif (1721) de l'adjectif usuel en ancien et moyen français « motif ». Cet adjectif aux sens de « qui pousse au mouvement, excite » et de « vif, mobile » a donné aux XVIème et XVIIème siècles les deux termes de « moteur » et de « mobile ». Néanmoins, le nom « motif » s'est maintenu avec son sens premier « raison d'agir », d'usage général et juridique, puis également psychologique. Alain Rey signale que ce n'est qu'à la fin du XIXème siècle que le verbe « motiver » donne le terme de « motivation » d'abord utilisé dans le domaine de la linguistique comme « rapport non arbitraire entre deux formes ». Il est ensuite devenu courant en psychologie et psychopédagogie avec le sens qu'on lui connaît actuellement. L'origine du nom « motivation » nous permet de saisir qu'elle est une force représentant à la fois le point de départ d'une action et la raison pour laquelle l'individu réalise cette même action. Cette force qui anime le comportement de l'être humain provoque quatre effets que l'on trouve listés en introduction de l'ouvrage précédemment cité *Motivation et réussite scolaire* :

- le déclenchement d'un comportement,
- l'orientation du comportement, l'attrance de l'individu vers un but ou la fuite,
- l'intensité de la mobilisation énergétique, l'émotion et l'attention portée,
- la persistance du comportement dans le temps, la constance.

Ainsi la motivation se manifeste habituellement par un déploiement d'énergie. Mais comment l'expliquer ? Pourquoi se produit-il à certains moments et pas à d'autres ? Les circonstances influencent-elles cette force intra-individuelle ou s'agit-il uniquement de déterminants internes ? Est-il possible d'identifier de manière objective ces facteurs ? Et, dans notre contexte, où les facteurs sont multiples et variables selon les étudiants, est-il possible d'agir positivement sur ces facteurs ? Nous pouvons recenser un grand nombre de théories qui pourraient apporter des pistes de réponses à ces interrogations. Nous nous

limiterons à en présenter trois qui nous semblent les plus pertinentes par rapport à notre recherche. Commençons par la théorie des besoins du psychologue Abraham Maslow, une théorie de la motivation élaborée à partir d'observations réalisées dans les années 1940 et exposée pour la première fois dans l'article « A theory of human motivation » en 1943. C'est en 1970, dans la deuxième édition de son ouvrage *Motivation and personality* qu'apparaît l'exposé le plus complet d'un des modèles de la motivation les plus enseignés, un modèle immédiatement compréhensible.

1.1.2 La théorie des besoins

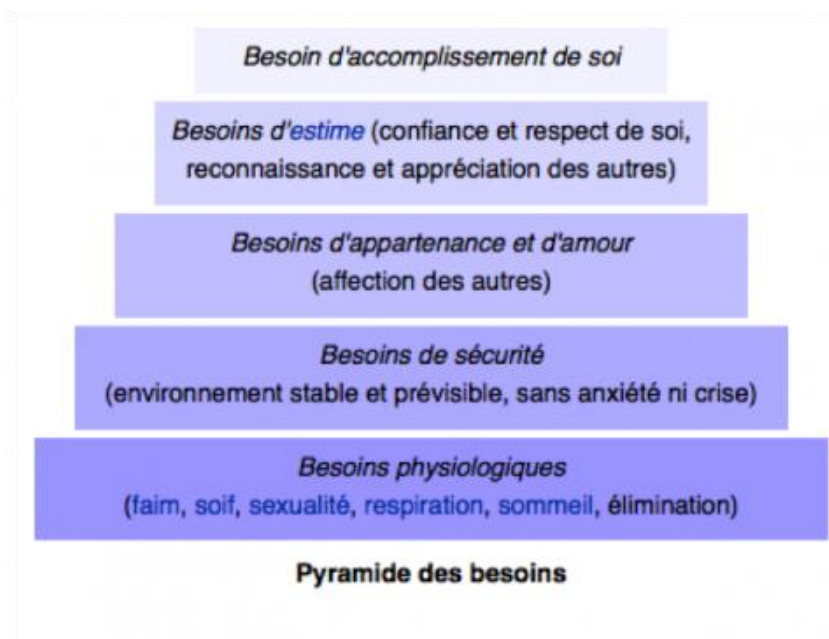


Illustration 1 : Pyramide des besoins selon Maslow

De nombreuses théories considèrent que les besoins sont à l'origine des motivations humaines. Comme nous pouvons l'observer sur ce graphique qui est en réalité une interprétation tardive de ses travaux, Maslow propose une classification hiérarchisée des besoins. Selon lui, tous les besoins sont continuellement présents mais c'est lorsqu'un groupe de besoins est satisfait que le groupe supérieur va progressivement prendre place. C'est-à-dire que la motivation déployée pour satisfaire les besoins est de plus en plus importante et qu'on ne peut atteindre les niveaux supérieurs que si les besoins les plus primaires sont satisfaits. L'être humain doit combler ses besoins physiologiques avant d'essayer de combler ceux de sécurité puis les besoins sociaux et d'actualisation.

Or, il semble qu'une action peut répondre à plusieurs besoins. Reprenons l'exemple de l'achat d'un vêtement cité par Alain Lieury et Fabien Fenouillet (1997). Il répond à la fois à un besoin physiologique primaire (se protéger du froid) mais aussi à un besoin social d'intégration et d'appartenance à un groupe et éventuellement même d'estime et de valorisation par le choix d'une tenue jugée originale ou mettant en valeur l'individu. La différence entre les catégories de Maslow n'est pas toujours tranchée. De plus, est-il certain que cette pyramide progressive puisse s'appliquer à tous les individus ? Les individus peuvent, en fonction de leurs profils psychologiques, de leurs expériences passées, des différentes étapes de la vie ou de leurs priorités, avoir leur propre hiérarchie des besoins et donc chercher à satisfaire des besoins jugés supérieurs dans la pyramide des besoins avant de satisfaire des besoins inférieurs (Lieury et Fenouillet, 1997). D'autre part, est-il vraiment pertinent de parler de motivation pour des besoins purement biologiques tels que la faim, la soif, le besoin de sommeil ou le désir sexuel ? Nous pensons, comme les auteurs précédemment cités, Alain Lieury et Fabien Fenouillet (1997), que ce sont plutôt des besoins d'ordre cognitif qui régissent les motivations. Ainsi, dans d'autres théories, la motivation peut s'expliquer par la recherche de satisfaction d'un besoin principal comme le besoin d'estime que nous allons examiner à présent car d'après nos observations des comportements de nos étudiants et leurs réflexions la motivation semble étroitement liée au regard que l'on porte sur soi.

1.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le XIX^{ème} siècle est marqué par deux découvertes fondamentales concernant le sujet. Celle de l'importance de l'estime de soi (*self esteem*) par William James⁴ et le concept d'égo ou de narcissisme proposé par le père de la psychanalyse Sigmund Freud. De nombreuses recherches ont donc été ensuite orientées dans ce sens. Le docteur en psychologie Albert Bandura place le besoin d'avoir une bonne estime au regard des autres, le besoin de se sentir compétent, au cœur de sa théorie de la motivation. Cette théorie s'inscrit dans le cadre du socio-cognitivism et présente le fonctionnement et le développement psychologique comme dépendant de trois facteurs en interaction : le comportement, l'environnement et la personne. Le terme de « causalité triadique réciproque » (Bandura,

⁴ Psychologue et philosophe américain souvent présenté comme le fondateur de la psychologie en Amérique. Docteur en médecine, c'est l'un des principaux représentants du pragmatisme.

2003) indique l'influence réciproque qui existe entre ces trois variables même si elles n'ont pas obligatoirement le même impact. Cette théorie considère les individus comme des agents actifs de leur propre vie (concept d'agentivité, Bandura, 2003) et pouvant exercer un contrôle sur leurs actes notamment en les régulant par l'anticipation ou l'ajustement. Selon Bandura (2003), la personne est composée du système de soi, constitué d'un ensemble de cognitions reflétant l'histoire de l'individu. Un élément central de ce système est le sentiment d'efficacité personnelle (*self efficacy*). Ce terme désigne les croyances d'un individu concernant sa capacité à réaliser une performance. Ce sentiment contribue à déterminer le choix d'une activité, l'investissement dans une activité pour atteindre un but, le fait de persévérer dans cette même activité et les diverses réactions émotionnelles éprouvées si l'individu rencontre des obstacles au cours de la réalisation. Le besoin d'estime peut être compris comme le regard que l'on a de soi-même en général alors que le sentiment d'efficacité personnelle paraît plus spécifique et lié à des compétences dans un domaine particulier. Ces deux données vont permettre à l'individu d'anticiper des satisfactions liées à de futurs réussites ou échecs. La motivation est déclenchée par le désir de combler l'écart qui existe entre la situation actuelle et la situation future dans laquelle le but est atteint. Si la poursuite des buts fixés est satisfaisante, il semble logique d'imaginer que l'individu va continuer dans cette logique et se fixera des défis de plus en plus importants. Pour une plus grande efficacité et pour un plus grand déploiement de la motivation au service de la poursuite d'un but considéré comme réaliste puisque fixé en fonction de ses propres capacités, le but donné doit être proche plutôt qu'éloigné car il permet une comparaison plus rapide avec ses propres références. Cette théorie nous semble intéressante dans la mesure où elle accorde une place importante à la vision de l'individu sur lui-même et ne le réduit pas à une simple satisfaction de différents besoins. Celui-ci a la capacité et la liberté de choisir ses actions. La motivation apparaît alors comme une force déclenchée après une décision personnelle. Jusqu'à présent, nous avons évoqué la motivation comme un ensemble de mécanismes qui déclenche un comportement mais existe-t-il un seul type de motivation ?

1.1.4 Les différents types de motivation

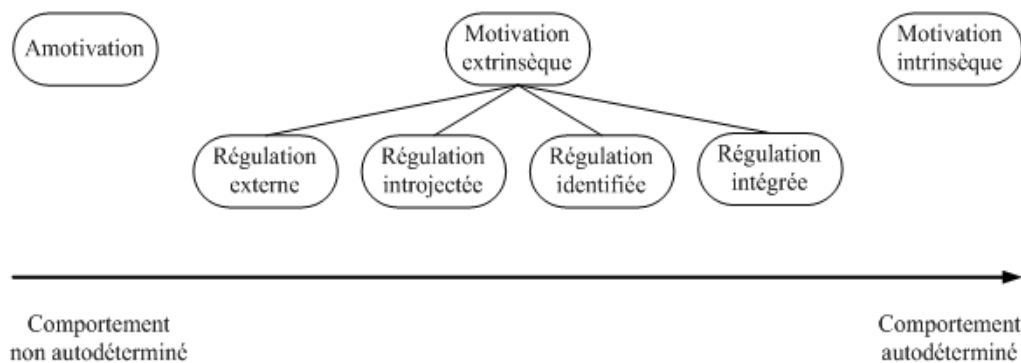


Illustration 2 : Les différents types de motivation selon Deci et Ryan

Pour les chercheurs américains Deci et Ryan (1985), la motivation s'inscrit dans la théorie de l'autodétermination (*the need of self-determination*), c'est-à-dire la nécessité pour la personne de considérer qu'elle est à l'origine de ses actions. Comme l'indiquent les auteurs mentionnés ci-dessus, « Self determination is a quality of human functioning that involves the experience of choice, in other words, the experience of an internal perceived locus of causality⁵ » (Deci et Ryan, 1985). Ce besoin est lié à d'autres besoins comme le besoin de se sentir compétent (*the need for competence*) et le besoin d'avoir des relations sociales avec les autres (*relatedness*). Comme on peut l'observer sur le schéma présenté ci-dessus, la motivation intrinsèque est le stade le plus abouti d'un comportement autodéterminé et ne nécessite pas de régulation venant de l'extérieur. Une personne est motivée intrinsèquement lorsque son action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir qu'elle peut éprouver à travers l'acte, sans attente de récompense externe. Les exemples de ce type de motivation dans le monde scolaire sont plutôt rares. En effet, généralement c'est l'autre type de motivation, la motivation extrinsèque, qui prend le dessus. Dans ce cas, la motivation se situe à l'extérieur de l'apprenant, l'action est provoquée par une circonstance externe à l'individu comme peuvent l'être la punition, la récompense, la pression sociale ou l'approbation d'une tierce personne (exemple : les parents de l'apprenant, ses amis, ses enseignants). Ce type de motivation, situé entre l'absence totale de motivation et le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle et l'incapacité de prévoir les

⁵ « L'autodétermination est une qualité du fonctionnement humain qui implique l'expérience du choix, autrement dit, l'expérience d'un ressenti interne de la place centrale de la causalité ».

conséquences de ses actions (comportement non-autodéterminé) et une sorte de motivation idéale, est soumis à une échelle de régulation. Tout d'abord, une régulation externe. Dans ce cas, le comportement de l'individu est uniquement régulé par des sources de contrôle qui lui sont totalement extérieures. Puis, dans la régulation introjectée, l'individu est capable d'intérioriser les contraintes notamment à travers le sentiment de culpabilité. Il ne choisit pas librement son action, il agit encore par obligation ou pour éviter une conséquence désagréable. Lorsque la régulation est identifiée, l'individu est capable de s'identifier à une activité et elle devient, même si elle est réalisée à des fins externes, valorisée et commence à prendre de l'importance aux yeux de l'individu. Le dernier niveau, la régulation intégrée, est celui qui se rapproche le plus de la motivation intrinsèque. Elle intervient lorsque l'activité est cohérente avec le concept de soi de la personne qui est désormais capable non seulement de s'approprier l'action mais aussi de mettre en place des sources d'auto-motivation pour compléter la source extérieure à l'origine de l'action. Dans cette théorie, la motivation intrinsèque apparaît comme une motivation idéale étant donné que les comportements intrinsèquement motivés semblent pouvoir faire preuve d'une meilleure créativité, d'une plus grande persévérance face à l'adversité et une meilleure concentration mais il est difficile pour l'enseignant d'agir sur cette donnée qui semble davantage relever de dispositions personnelles de l'apprenant.

Alors, comment agir sur la motivation de l'apprenant ? Nous présenterons une dernière théorie qui nous semble la plus pertinente dans le sens où elle propose un espace de réflexion et d'action pour l'enseignant.

1.2 La dynamique motivationnelle

1.2.1 Définition de la dynamique motivationnelle

Rolland Viau, professeur agrégé à la faculté d'éducation de l'université de Sherbrook à Québec, considère la motivation comme un phénomène dynamique influencé par les perceptions de l'élève, son comportement et son environnement. La motivation ne dépend donc pas uniquement de la discipline enseignée mais également des conditions dans lesquelles l'élève apprend et des perceptions qu'il a lui-même de ses conditions. Examinons les composants de la dynamique motivationnelle qui anime l'élève lorsqu'il entreprend une activité pédagogique. Viau explique l'emploi du terme « dynamique motivationnelle » plutôt que de « motivation » : « c'est tout simplement pour mieux souligner (...) que la motivation

est intrinsèque à l'élève et varie constamment en fonction de plusieurs externes ... » (Viau, 2008 : p.12). Ainsi, la dynamique motivationnelle se définit comme « un processus par lequel l'élève choisit délibérément de s'engager et de persévérer dans l'accomplissement d'une activité » (Viau, 2008 : p.18), c'est un système influencé par différents facteurs externes que Viau indique à travers le schéma suivant :

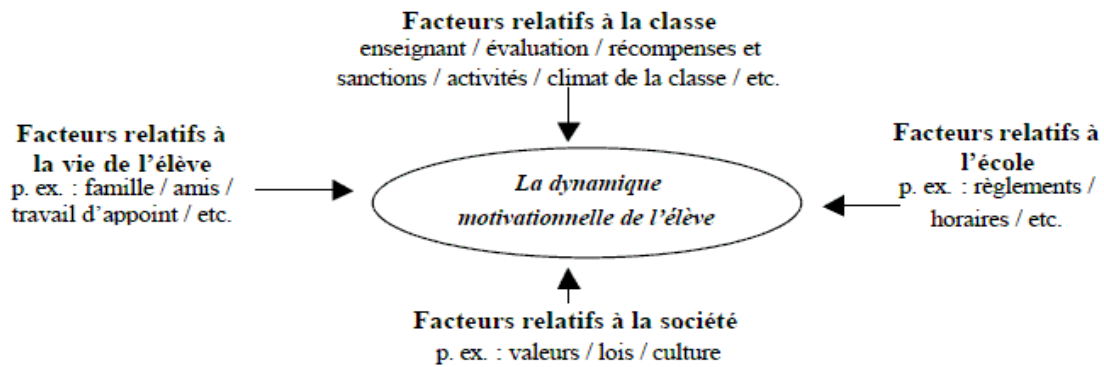


Illustration 3 : La dynamique motivationnelle selon Viau (2008)

Ces facteurs sont donc externes ou propres au cadre de la classe. Nous comprenons bien que l'enseignant a un contrôle limité sur les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la société ou au fonctionnement intrinsèque de l'établissement. De même, il est difficile d'évaluer l'influence des facteurs externes sur la dynamique motivationnelle d'un élève. Il s'agit d'une donnée personnelle. Certains étudiants peuvent être davantage sensibles à l'atmosphère de l'environnement scolaire alors que pour d'autres, il est plus difficile de séparer les sphères familiale et scolaire et ils peuvent avoir une dynamique motivationnelle dysfonctionnelle à cause d'une situation personnelle difficile. L'enseignant devra donc se concentrer avant tout sur les facteurs qu'il peut maîtriser, ceux relatifs à la classe. L'enseignant n'est donc pas le seul acteur de la motivation et il doit pouvoir compter sur l'appui d'autres responsables tels que les parents d'élève et les autres piliers du monde scolaire.

1.2.2 Sources de la dynamique motivationnelle

Les facteurs liés à la classe comme les activités pédagogiques, la relation avec les étudiants, le climat, les pratiques évaluatives et le système de récompenses et de sanctions instauré sont les plus importants pour l'enseignant car c'est à travers eux qu'il peut orienter son action de manière à susciter et entretenir une dynamique motivationnelle positive pour un

apprentissage efficace. Voyons à présent quelles sont les sources de la dynamique motivationnelle. Comme nous l'avons indiqué plus haut, il s'agit des perceptions de l'élève.

Viau (2008) présente trois sources principales qui sont :

- la perception de la **valeur** d'une activité pédagogique proposée par l'enseignant,
- la perception de sa **compétence** (notion développée à partir de celle du sentiment d'efficacité personnelle d'Albert Bandura),
- la perception de **contrôlabilité**.

Les perceptions sont subjectives dans le sens où elles viennent de l'intériorité de l'individu et s'expliquent le plus souvent par ses expériences passées emmagasinées dans sa mémoire. Ces perceptions peuvent être réalistes ou irréalistes, générales ou spécifiques. L'enseignant peut influencer ces perceptions par une action ou un discours auprès de l'élève. Il doit être conscient que son attitude et ses paroles contribuent à nourrir les perceptions de ses élèves. Viau définit la perception de la valeur d'une activité comme « le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (Viau, 1999, 1994). Le manque d'intérêt et d'utilité d'une activité aux yeux de l'élève entraînera probablement une démotivation. Selon le dictionnaire Larousse disponible en ligne⁶, le terme « intérêt » renvoie à « l'attention favorable, bienveillante que l'on porte à quelqu'un ou à quelque chose » et « au sentiment de curiosité à l'égard de quelque chose, de quelqu'un ». Ce terme renvoie également au plaisir que l'on peut retirer de l'accomplissement d'une activité. L'utilité renvoie « au fait de servir à quelque chose », aux bénéfices ou aux avantages que l'on peut retirer de l'accomplissement d'une activité.

Ces deux notions ne sont pas nécessairement liées mais il est préférable pour qu'un élève perçoive la valeur de l'activité que l'activité lui paraisse intéressante et utile (Viau, 2008). Viau reprend la définition de la « *self efficacy* » donnée par Bandura : « croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003 : p.12). Ainsi la perception qu'un individu a de sa compétence provient de quatre sources principales (Bandura, 2003) :

⁶ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

- les expériences et les performances antérieures (succès ou échecs passés),
- l'expérience vicariante (lors de l'observation d'autres personnes de son entourage, l'élève apprend comment réaliser une action et est déjà en train d'évaluer sa propre capacité à l'accomplir),
- la persuasion verbale (les commentaires des parents, enseignants ou camarades de classe sur la compétence de l'individu),
- les états physiologiques et émotionnels.

La perception de la compétence est subjective. Une dynamique motivationnelle dysfonctionnelle peut s'expliquer dans certains cas par une illusion d'incompétence. Différents chercheurs affirment que plus l'élève a une perception de compétence élevée plus il est capable de mettre en place des stratégies de régulation, de persévérance et de gestion tout comme il se fixe des objectifs élevés et choisit des activités qui sont pour lui des défis (Viau, 2008). Les enseignants et les parents ont donc un rôle primordial à jouer dans le développement de la perception que l'élève peut avoir de sa propre compétence à accomplir les activités proposées en classe ou à réaliser chez lui (Viau, 2008). La dernière source de la dynamique motivationnelle est la perception de contrôlabilité que Viau définit comme « le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité », (Viau, 1994) C'est-à-dire que si l'élève peut participer au choix des modalités d'une activité, sa perception de contrôlabilité sera élevée alors que si l'enseignant a déjà tout établi et présente l'activité de manière stricte et sans laisser aux élèves la possibilité de se l'approprier, la perception de contrôlabilité sera faible et pourra affecter négativement la dynamique motivationnelle de l'élève. La perception de contrôlabilité est liée au besoin d'autonomie ressenti par chaque individu, un besoin que nous avons déjà présenté lors de notre évocation de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985).

Pour résumer, l'enseignant doit tenter de proposer des activités qui puissent s'avérer intéressantes et utiles pour les élèves en fonction de leurs buts et qui puissent répondre à leur besoin d'être compétent et autonome.

1.2.3 Manifestations de la dynamique motivationnelle

Les sources de la dynamique motivationnelle provoquent des conséquences sur les comportements d'apprentissages des élèves que Viau nomme « manifestations de la dynamique motivationnelle » (Viau, 2008). Elles sont au nombre de trois :

- l'engagement cognitif,
- la persévérance,
- l'apprentissage qui en résulte.

L'engagement cognitif correspond « au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique » (Viau, 2008 : p.67). Le fait d'être motivé amène l'élève à mettre en place des stratégies d'apprentissage d'ordre différent comme des stratégies cognitives, des stratégies métacognitives, des stratégies de gestion ou bien des stratégies affectives. La persévérance désigne la constance d'un comportement et ne se comprend qu'en relation à un espace de temps significatif. Un élève suffisamment motivé accepte de consacrer le temps nécessaire à l'accomplissement et à la réussite d'une activité donnée. L'apprentissage constitue la manifestation finale de la dynamique motivationnelle mais il peut aussi être la source de motivation d'activités ultérieures. En effet, si l'apprentissage est considéré comme positif par l'élève, il influencera positivement ses perceptions de compétence. Pour simplifier, un succès est à même d'amener l'élève à se considérer compétent et donc à obtenir un nouveau succès.

Nous avons vu que l'enseignant a une marge de manœuvre concernant les sources de la dynamique motivationnelle qui sont trois types de perception : celle de la valeur d'une activité, la valeur de sa propre compétence et la valeur de la contrôlabilité mais c'est surtout au niveau des facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève qu'il peut intervenir.

1.3 Intervenir sur la dynamique motivationnelle

L'ouvrage de référence pour cette partie, *Motivation en contexte scolaire* (Viau, 2008), propose un espace de réflexion pour l'enseignant mais aussi des pistes pour l'action que

nous tenterons de prendre en compte pendant la conception et le déroulement de la simulation globale.

1.3.1 Les activités pédagogiques

Comme nous l'avons vu, la motivation est un phénomène qui dépasse le cadre de la classe. L'enseignant doit être conscient de cette réalité mais surtout, il doit accepter de se concentrer sur les facteurs relatifs à la classe. Concernant les activités pédagogiques, Viau distingue deux types d'activités : les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage. Les premières sont d'ordre théorique et c'est l'enseignant qui se trouve au centre du processus. Pour que la dynamique de ses étudiants soit positive, il doit veiller à transmettre l'importance et l'intérêt des contenus - agir sur la perception de la valeur de l'activité - et le sentiment que l'élève comprend ce qui est présenté et perçoit qu'il peut avoir un certain contrôle sur le déroulement de l'activité - agir sur la perception de la compétence et de la contrôlabilité -. Quant aux activités d'apprentissage qui sont une application des contenus, elles doivent elles aussi favoriser les sources de la dynamique motivation et respecter dix conditions pour accroître la motivation. Viau (2008) s'appuie sur les travaux et les conclusions de différents chercheurs pour établir la liste de ces conditions que nous reproduisons ici :

- *Une activité doit comporter des buts et des consignes clairs.*
- *L'activité doit être signifiante aux yeux de l'élève.*
- *Une activité doit mener à la réalisation d'un produit authentique.*
- *Une activité doit être diversifiée et s'intégrer à d'autres activités.*
- *Une activité doit représenter un défi pour l'élève.*
- *Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève.*
- *Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix.*
- *Une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres.*
- *Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire.*
- *Une activité doit se réaliser sur une période de temps suffisante.*

Il semble difficile de réunir toutes ces conditions pour l'ensemble des activités proposées mais nous devons, en plus de les garder à l'esprit, essayer de mettre en place des activités

qui puissent agir positivement sur les perceptions des élèves qui sont, rappelons-le, les sources de la dynamique motivationnelle.

1.3.2 L'évaluation

L'évaluation est un dispositif qui a une place centrale dans l'apprentissage dans le sens où il permet à l'élève de contrôler, de réguler et de planifier ses apprentissages. L'évaluation adopte diverses formes et peut répondre à plusieurs fonctions mais sa perception et réception par l'élève peuvent-elles avoir des répercussions sur sa dynamique motivationnelle ? L'évaluation centrée sur la performance peut avoir des effets nocifs car elle opère souvent un classement entre les élèves et elle n'intègre pas l'erreur au processus d'apprentissage. Ce type d'évaluation peut affecter négativement les perceptions de compétence de l'élève. Comment l'enseignant peut-il créer un système d'évaluation en accord avec les sources de la dynamique motivationnelle ? Dans la deuxième partie de l'ouvrage *La motivation en contexte scolaire*, Viau (2008) apporte des pistes pour mettre en place une évaluation motivante. Tout d'abord, il propose de ne pas limiter l'évaluation au rendement académique mais d'intégrer également les stratégies d'apprentissage adoptées, la participation, le progrès, la créativité, la persévérance ou bien même les efforts réalisés pour accomplir l'activité en question. Ensuite, il est nécessaire d'appliquer un principe de transparence : les critères d'évaluation doivent être présentés avant la réalisation de l'activité pour favoriser la perception de compétence. Les instruments d'évaluation doivent être variés et montrer aux étudiants que l'évaluation est un mécanisme bénéfique pour revenir sur leurs apprentissages et mieux appréhender leurs points faibles et leurs points forts. Il est préférable que l'évaluation puisse être perçue comme utile et intéressante et non seulement comme le motif pour lequel il faut accomplir une activité, ce qui est peut-être une dérive d'une évaluation trop fréquente et automatisée.

Enfin, les commentaires donnés à l'élève devraient, pour susciter une dynamique motivationnelle positive respecter les six principes suivants (Viau, 2008):

- *Faire en sorte que l'élève ne voit pas ses erreurs comme des fautes pénalisantes, mais comme des étapes incontournables dans son processus d'apprentissage.*
- *Donner l'occasion à l'élève non seulement de savoir ce qu'il ne maîtrise pas, mais aussi ce qu'il a bien réussi et ce qu'il doit améliorer.*
- *Aider l'élève à voir les progrès qu'il accomplit.*

- *Donner des élèves des outils pour s'auto évaluer.*
- *Tendre à évaluer en situation authentique.*
- *Accorder autant d'importance aux actes d'évaluation informels qu'aux actes formels.*

L'application de ces critères permet de dédramatiser l'évaluation, de montrer aux élèves son caractère temporaire et l'utilisation positive qu'il peut en faire. L'enjeu pour l'enseignant est à nouveau de prendre en compte les sources de la dynamique motivationnelle et de mettre en place un système dont l'élève puisse percevoir la valeur, sa compétence et sa contrôlabilité tout en répondant aux contraintes et exigences de l'institution. Nous devons prendre en considération ces réflexions pour intégrer l'évaluation au dispositif d'enseignement et pour que le mécanisme de l'évaluation permette de susciter la motivation des étudiants pour l'apprentissage qui est le premier objectif de notre expérience pédagogique. C'est pourquoi la présentation de l'évaluation aura une place conséquente lors de la partie suivante qui s'attache à montrer très précisément comment est conçue et comment est mise en place la simulation globale « Toulouse, une ville de rencontres ».

1.3.3 L'enseignant et le climat de la classe

L'enseignant doit également porter une grande attention à ce qu'il dégage et au climat de sa classe. Il semble tout d'abord logique de considérer qu'un enseignant pourra susciter la motivation de ses étudiants s'il est lui-même intéressé et motivé par la matière qu'il enseigne. En effet, généralement l'enseignant est le seul représentant de la matière et donc le seul qui pourrait provoquer la curiosité et le désir d'aller au delà du strict minimum. Par exemple, dans notre cas, l'enseignant natif est le plus souvent la seule personne française que les apprenants connaissent. L'enseignant est souvent une sorte de modèle capable d'inspirer ses étudiants et de leur transmettre sa passion et sa motivation pour la matière. De plus, l'enseignant manifeste des attentes envers ses étudiants. Ces attentes et les comportements qui en résultent seront interprétés par les élèves, de manière positive ou négative. Ainsi, l'enseignant doit éviter des attentes erronées et des comportements discriminatoires ou basés sur des effets de stéréotype. Les attentes que l'enseignant met en avant doivent être adaptées et provoquer la motivation des étudiants. Apprendre en

contexte scolaire c'est avant tout apprendre dans un groupe. Un élève doit pouvoir se sentir bien dans son groupe pour se sentir motivé et réaliser des apprentissages positifs. Pour cela, quatre conditions doivent être respectées (Viau, 2008) :

- *la sécurité,*
- *le sentiment d'appartenance,*
- *la collaboration,*
- *le respect.*

La sécurité correspond à un besoin fondamental selon la théorie des besoins de Maslow évoquée précédemment et il est donc nécessaire qu'il soit comblé avant d'envisager la réalisation de besoins supérieurs qui motivent la réalisation d'une action. L'élève doit pouvoir compter sur un climat de sécurité dans la classe, une sécurité physique et émotionnelle. Comme nous l'avons vu plus haut, la théorie de l'autodétermination évoque trois besoins à combler dont celui d'être accepté et de faire partie d'un groupe (*relatedness*). Pour répondre à ce besoin, l'enseignant doit tenter de développer une complicité et une certaine fraternité entre ses élèves et ainsi créer une communauté d'apprenants liés par une expérience partagée et non seulement par des buts communs ou le simple hasard d'être dans la même classe. Le climat de collaboration participe à la création d'un groupe social. Il s'agit de décentraliser la figure de l'enseignant et de favoriser les relations horizontales et de cette manière l'apprentissage réciproque où chaque étudiant peut sentir son utilité et son apport au sein du groupe et ce, malgré, ses éventuelles difficultés. Le respect doit être une valeur fondamentale dans le cadre de la classe. L'enseignant doit non seulement respecter ses élèves mais aussi veiller au respect mutuel entre les élèves de sa classe.

Nous avons tenté de prendre en compte l'ensemble de ces considérations lors de la création et du déroulement de la simulation globale, c'est-à-dire proposer des activités utiles et intéressantes permettant à l'étudiant de percevoir sa compétence et qui impliquent de choisir, d'influencer dans une certaine mesure le déroulement. En effet, les étudiants ont admis ressentir des blocages lorsque ce qui est demandé leur semble trop difficile à comprendre⁷. Nous avons donc essayé de mettre en place des activités qui partent des

⁷ Nous reproduisons ici pour justifier notre propos deux déclarations d'étudiantes du groupe de niveau 5 datant du 14 mai 2014. M: « A veces, no sentimos que somos competentes, que podemos hacer lo que nos piden, entonces nos bloqueamos ». (« Parfois, nous ne sentons pas que nous sommes compétents, que nous pouvons faire ce qu'on nous demande alors nous nous bloquons ».) V : « A veces, simplemente siento que no

compétences réelles des étudiants mais qui à la fois leur demandent un effort et une activité cognitive importante. De plus, l'ambiance de classe est pour les étudiants fondamentale. Dans la culture d'enseignement apprentissage équatorienne et même dans la culture du pays en général, la dimension affective semble jouer un rôle important et nous avons parfois l'impression que les étudiants ont besoin d'apprécier leur professeur pour travailler efficacement. Ils semblent aussi avoir certaines difficultés à assimiler le fait que la relation enseignant – apprenant est avant tout professionnelle.

Cette exploration de différentes théories de la motivation et notre inclination en particulier pour la conception de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau nous permet de saisir l'importance de tous les éléments pouvant influencer la situation pédagogique et nos possibilités pour agir de manière positive sur ces mêmes éléments.

Voyons à présent pourquoi notre choix s'est porté sur ce type de technique de classe et comment nous pouvons lier les caractéristiques de la simulation globale à la dynamique motivationnelle et à notre problématique de départ.

2. La simulation globale comme approche méthodologique

2.1 Origine et principes de la simulation globale

2.1.1 Naissance et développement de la simulation globale

Comme l'indique un des auteurs spécialistes de la simulation globale, Francis Yaiche. dans *Les simulations globales, mode d'emploi* (1996), l'histoire de la naissance des simulations globales est étroitement liée à celle du Bureau pour l'Enseignement des Langues et de la Culture (BELC). Cette institution est née en 1959 pour promouvoir l'enseignement du français dans le monde mais c'est seulement quelques années plus tard que le BELC se dirige vers la recherche en pédagogie des langues. Dans les années 1970, des professeurs du BELC et en particulier Francis Yaiche et Francis Debyser ainsi que Jean-Marc Caré du CIEP cherchent des solutions pour s'éloigner des manuels scolaires et développent une nouvelle manière d'enseigner la langue qui passe par la simulation intégrale d'une situation. Cette

puedo, que sí quisiera pero que no me sale entonces me callo y me frustro ». (« Parfois, j'ai l'impression que je ne peux pas y arriver, je voudrais mais ça ne fonctionne pas alors je me tais et je me sens frustrée».)

idée s'inspire de l'univers Oulipien⁸ qui établit la contrainte comme moteur de la créativité et de l'action (la créativité dirigée) et met donc l'utilisation des techniques de créativité et le recours au jeu au centre du processus d'enseignement – apprentissage. C'est la publication en 1978 de *La vie mode d'emploi* de Georges Pérec, récit de la vie d'un immeuble parisien, qui provoque le déclic pour la création de la simulation globale ; il s'agit de faire créer par les élèves la totalité d'un monde fictif et de faire vivre cette réalité. Le but de cette méthode est donc de simuler la réalité à partir de l'expérience du monde des participants mais aussi de leur imagination. Comme le signale Sylvie Mutet (2003) dans son ouvrage consacré à la place de la simulation globale dans la formation des enseignants *Simulation globale et formation des enseignants*, « cette idée va à l'encontre de celle qui considère l'apprenant, quel que soit son âge, comme *tabula rasa* » (Mutet, 2003 : p. 29), et permet une construction par l'apprenant de nouveaux acquis sur des acquis pouvant être explicitement exprimés. Selon cette professeure allemande, « la globalité a aussi à voir avec cette perspective complète sur l'individu, qui est considéré comme un sujet formant un tout, qui ne peut laisser son identité au vestiaire avant d'entrer dans la salle de classe et qui va appréhender les contenus à partir de son vécu ». (Mutet, 2003 : p.29)

Dans les années 1980, les simulations globales généralistes sont de plus en plus nombreuses et sont expérimentées dans différents cadres et auprès de publics variés. Les didacticiens à l'origine de cette technique ont publié un ensemble d'ouvrages (le premier étant *L'immeuble*) avant d'en inspirer d'autres. Puis, dans les années 1990, les simulations globales bénéficient d'une reconnaissance plus large, s'étendent à des formations de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) - citons notamment la publication de *L'entreprise*, *La conférence internationale* ou *L'hôtel*- mais aussi à d'autres disciplines que l'apprentissage des langues étrangères. A l'heure actuelle, on peut trouver en ligne de nombreux compte-rendus d'enseignants ayant utilisé ce dispositif avec une de leurs classes ou ayant créé leur propre simulation globale.

La simulation globale se définit comme une méthode d'apprentissage qui consiste à créer un univers et des identités fictives, comme « une démarche globalisante qui ne se réduit pas à une séquence d'exercices, s'inscrit dans la durée, se construit et se réalise comme un

⁸ Oulipo : acronyme de Ouvroir de littérature potentielle est un groupe de littéraires et de mathématiciens qui se réunissent pour réfléchir à la notion de contrainte dans la création et à la production de nouvelles structures langagières.

projet, débouche sur de nombreuses productions » (Mutet, 2003 : p.18). Dans ce contexte, seront développées diverses interactions qui proposent à l'apprenant d'utiliser la langue de manière authentique. Le contexte spatial, le fil chronologique et les activités proposées guideront la créativité des apprenants. La simulation globale est employée par de nombreux enseignants et formateurs, elle se veut ouverte pour chaque interprétation personnelle, chaque usage se définit par des objectifs et des publics précis mais elle ne comprend pas moins pour autant des règles d'usage et des principes que nous allons maintenant présenter.

2.1.2 Principes et phases de la simulation globale

Jean Marc Caré et Francis Debyser signalent dans *Jeu, langage et créativité* (1978 : p.82) que « le professeur a encore trop souvent l'habitude d'enseigner une langue comme un phénomène isolé, comme un pur savoir indépendant ». Bien que la recherche en didactique des langues et les pratiques d'enseignement aient considérablement avancé en abandonnant ce type de conception, ce commentaire nous paraît actuel dans notre contexte d'enseignement. Or, la simulation globale veut justement rompre avec cette vision de la langue comme outil de savoirs et propose une reproduction de la réalité à des fins d'apprentissage dans laquelle la langue est considérée comme un outil dont la principale fonction est la communication à travers la réalisation de tâches langagières et sociales. Cette méthode est donc cohérente avec l'approche communicative et aujourd'hui la perspective actionnelle et en particulier l'apprentissage par les tâches. La simulation globale propose la construction d'un microcosme au service de la production langagière. Pour cela, et selon les indications de Francis Yaiche présentées notamment dans *Les simulations globales, mode d'emploi* (1996) il faudra d'abord choisir un cadre. Quatre types d'univers sont possibles :

- Temps de l'apprenant / Hors - espace de l'apprenant. La simulation globale propose un lieu qui ne correspond pas à la réalité de l'apprenant mais l'époque est celle de l'apprenant. C'est le cas lorsque par exemple des étudiants équatoriens deviennent des personnages évoluant dans un pays francophone à l'heure actuelle.
- Temps de l'apprenant / Espace de l'apprenant. La simulation globale propose un cadre qui correspond au lieu et à l'époque des apprenants, par exemple un groupe d'étudiants équatoriens qui évoluerait dans un quartier de Quito à l'heure actuelle.

- Espace de l'apprenant / Hors-temps de l'apprenant. La simulation globale propose un cadre qui correspond à celui de l'apprenant concernant le lieu mais à une autre époque, par exemple si la simulation mise en place avec un groupe d'étudiants équatoriens se situe à Quito à l'époque coloniale.
- Hors-espace de l'apprenant / Hors-temps de l'apprenant. La simulation globale propose un monde fictif qui ne correspond ni au lieu de vie de l'apprenant ni à son époque, par exemple lorsque des étudiants équatoriens évoluent comme des personnages du Moyen- Age en France.

Concernant le public, les simulations globales s'adressent aussi bien aux enfants qu'aux adultes ; elles peuvent être utilisées en classe de Fle et de Français Langue Maternelle, peuvent avoir un visée professionnelle ou non professionnelle. La dominante peut être réaliste ou imaginaire et le lieu choisi fixe ou itinérant. La durée peut être intensive ou extensive. Les participants peuvent être de six à plus de deux cents. Les intervenants peuvent être des professeurs de Fle, d'autres disciplines scolaires ou des formateurs voulant préparer un cours original. Les productions réalisées sont très diverses : productions orales (jeux de rôles, exposé, débat, conversations), productions écrites (écrits formels, écrits informels, écrits administratifs ou écrits relatifs à la sphère privée) ou même productions plastiques (affiches, cartes, plans, dessins).

Francis Yaiche (1996) établit cinq phases dans le déroulement d'un canevas d'invention qui guide une simulation globale. Ces étapes sont les suivantes :

- **Une phase d'établissement de l'environnement et de décor du lieu-thème** : durant cette étape l'espace de la simulation globale est défini et l'espace de la classe est transformé symboliquement. Il faut maintenant le considérer comme s'il s'agissait véritablement du lieu choisi pour établir la simulation globale. Il est donc pertinent d'essayer, dans la mesure du possible, de l'aménager. Cette étape initiale permet d'introduire par exemple une première pratique discursive : la description ou bien elle peut être l'occasion de demander aux participants de réaliser des recherches documentaires.
- **Une phase d'établissement des identités fictives** : l'enseignant attribuera à chaque apprenant un personnage que celui-ci pourra s'approprier en choisissant et en définissant progressivement ses caractéristiques physiques et psychologiques et qu'il

fera évoluer de manière cohérente tout au long de la simulation globale. Son identité comporte différents éléments : l'identification administrative, l'identification biographique et le portrait moral et physique. Cette étape peut être l'occasion de travailler une seconde pratique discursive : le récit et plus particulièrement le récit de vie.

- **Une phase d'interactions ordinaires** : cette étape permet de créer une cohésion entre les différents personnages et d'entrer progressivement dans une nouvelle réalité. C'est à travers des interactions que chaque apprenant va participer à la vie du cadre imaginé.
- **Une phase qui donne une « épaisseur historique et socio grammatique » au lieu par des traces écrites** : la simulation globale propose la création d'une histoire dans laquelle entre jeu différents personnages mais aussi le lieu.
- **Une phase qui fait intervenir des événements et des incidents dans le courant de la simulation** : ces événements sont prévus par l'enseignant dans le canevas en laissant une place à l'improvisation et aux changements de dernier instant et provoquent l'action et l'interaction des personnages qui devront chercher des solutions, trouver des compromis, s'exprimer sur différents sujets, faire des choix, prendre et annoncer une décision et autres tâches diverses.

2.1.3 Création, jeu et fiction dans la simulation globale

Le cadre d'une simulation globale permet une grande cohérence dans l'introduction des différentes productions qui ont désormais un sens et qui interviennent à un moment précis de l'histoire. La simulation globale est une manière d'échapper à la décontextualisation des activités langagières. En effet, comme l'indique Chantal Cali, professeure à l'Académie diplomatique de Vienne ayant appliqué la simulation globale surtout dans des domaines professionnels tels que la diplomatie, le droit ou la médecine, la simulation globale « au plan didactique ... procure une articulation naturelle des activités entre elles, orientées sur la tâche à accomplir, motivant ainsi les participants en se focalisant sur une questionnement systématique autour des situations d'usage de la langue dans le contexte cible » (Cali, 2004 : p. 138). De plus, la place de la créativité est importante, Jean-Marc Caré présente lors d'un séminaire (« La simulation globale : inventer pour apprendre ») la simulation globale comme « un projet de création collective qui engage un groupe dans l'invention et l'animation de

mondes imaginaires, réalistes ou fictifs ». L'imitation se comprend donc comme le support de l'apprentissage mais aussi comme un support de la créativité. Les apprenants vont commencer par imiter et se conformer à un modèle donné avant d'essayer de s'en libérer et de le façonner à leur manière. Cela pourrait permettre à des étudiants pas nécessairement très scolaires d'utiliser d'autres facultés, notamment à travers la réalisation de travaux manuels et de productions plastiques pendant laquelle le français sera utilisé pour négocier et coopérer. Ainsi l'animateur d'une simulation globale propose un cadre, des identités fictives et une trame narrative flexible. C'est aux participants d'en choisir les caractéristiques et la manière de réagir de leur personnage confronté aux différents incidents et événements. La simulation globale est donc à même d'influencer positivement la perception de contrôlabilité (Viau, 2008) des apprenants car elle leur offre un cadre dans lequel peuvent s'exercer leur liberté de choisir. Il ne s'agit pas d'activités complètement contrôlées par l'enseignant et établies à l'avance de manière stricte. La simulation globale se présente comme un jeu mené sur une longue période. On joue donc « à faire semblant », à faire comme si on vivait dans un autre lieu et comme si on était une autre personne, pour créer une fiction. Sylvie Mutet rappelle le caractère ludique lié à la simulation déjà présent dans certains jeux de l'enfance et pour elle « non seulement l'enfant, mais aussi l'adolescent et l'adulte sont sensibles à la dimension ludique de telles pratiques » (Mutet, 2003 : p.20).

Les jeux utilisés dans l'apprentissage comportent deux dimensions : l'installation de l'activité dans la sphère de l'illusion et l'utilisation de la langue pour interagir de manière authentique. L'illusion et la fiction dans le jeu comme dans la simulation globale sont porteuses, paradoxalement, d'authenticité. Le jeu permet la pratique et l'acquisition d'actes langagiers et donc des contenus nécessaires à leur réalisation de manière implicite et l'implication émotionnelle pendant les activités ludiques permet de mieux fixer l'apprentissage. Il nous semble que l'on retient mieux ce que l'on comprend grâce à l'intellect et la cognition lorsqu'en plus on le manipule et l'expérimente.

Nous avons pris en compte et respecté les principes et les étapes lors de la conception de notre simulation globale. Exposons maintenant pourquoi ce dispositif nous a paru intéressant et prometteur au sein de notre contexte d'intervention.

2.2 Intérêts pédagogiques et difficultés de la simulation globale

La lecture d'ouvrages critiques et de comptes rendus d'enseignants ayant testé la simulation globale dans leurs classes que nous avons déjà pu ponctuellement citer nous ont permis d'observer les nombreux intérêts pédagogiques de ce dispositif d'enseignement original. En effet celui-ci propose de rompre avec certaines habitudes ou dynamiques de classe qui autorisent les étudiants à être passifs pendant les cours et à seulement subir leur apprentissage comme s'il s'agissait d'une force extérieure et étrangère à leur volonté. Or, nous sommes convaincus que la motivation et les performances des étudiants ne peuvent s'améliorer qu'à travers un comportement conscient, lucide, volontaire et actif. Ainsi, ce dispositif nous a paru à même d'orienter les étudiants vers l'activité et la proactivité car ils sont des personnages qui ont besoin de réaliser des actions qui supposent un acte langagier. Dans un cours traditionnel, le besoin de répondre à une question ou de faire un exercice n'est pas réel. La simulation globale tente de transformer les étudiants en agents sociaux dont la vie est régie par différents besoins et ce sont ces besoins, comme nous l'avons vu lorsque nous évoquons les théories de la motivation, qui pourront provoquer l'action. De plus, dans le cadre d'une simulation globale, comme l'affirme Sylvie Mutet « les interactions ne sont pas décidées de l'extérieur mais suscitées par l'apprenant lui-même et trouvent leur place dans une logique de l'action. Elles sont ressenties et indispensables pour la survie du jeu dans lequel l'apprenant s'est investi» (Mutet, 2003 : p.46). L'autonomie et l'implication de l'apprenant sont suscités.

Par ailleurs, la simulation globale semble être un dispositif qui nous permet d'influencer positivement sur les sources de la dynamique motivationnelle (Viau, 2008) et d'intervenir sur les facteurs relatifs à la classe, comme nous le démontrerons dans les parties suivantes.

2.2.1 Un dispositif libérateur permettant la création d'un groupe fédéré

La simulation globale peut être perçue comme un dispositif libérateur. En effet, l'imagination, la créativité et la composante émotionnelle pourraient trouver leur place mais c'est à travers l'utilisation des identités fictives que nous pensons que la parole de l'apprenant peut effectivement se libérer. Il est courant que la prise de parole devant le reste de la classe soit un moment difficile pour certains élèves car ils se trouvent exposés en tant qu'individus au jugement de l'opinion publique représentée par l'ensemble de la classe.

Cette difficulté à s'exprimer, à participer de manière volontaire et active, entraîne un sentiment de malaise chez l'apprenant qui peut devenir par la suite source de blocage. Arriver à ce point a de très mauvaises conséquences sur l'apprentissage de l'apprenant qui sera désormais réticent à prendre la parole en cours de langue. Le débarrasser de sa timidité serait sans doute une bonne initiative pour provoquer la libération de la parole en classe. Lorsque l'élève est plongé dans une simulation globale, on lui propose de revêtir une autre identité qui peut s'avérer être libératrice et synonyme d'une plus grande facilité pour s'exprimer. Le recours à « la pédagogie des masques » (Capriles, 2004) peut donc être une manière de contourner cette difficulté. C'est ce que met en avant le collectif belge Alpha dans un document présentant la simulation globale⁹ ; en effet certains enseignants de ce groupe utilisent cette démarche auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage ou d'intégration car « le changement de décor qu'elle nécessite permet de donner un cadre fédérateur à l'hétérogénéité du public » mais surtout car « les nouvelles identités qu'adoptent les élèves, la mobilisation de l'imaginaire, leur permettent de se voir autrement et de modifier leur image » (Alpha, 2006).

Pour Francis Yaiche, la simulation globale est une : « invitation implicite faite à l'élève d'aller chercher en lui l'étranger qu'il est potentiellement ». (Yaiche, 1996 : p.26), Il met en lumière l'idée selon laquelle il n'y a pas qu'une seule facette en chacun de nous, mais que l'on est au contraire multiple par définition. Le concept de dédoublement concernant la question de l'identité est fréquent. Souvenons-nous par exemple de la célèbre phrase du jeune poète Arthur Rimbaud « Je est un autre » qui renvoie à la question de la connaissance de soi¹⁰. Celle-ci implique un travail de recherche qui aboutit souvent sur la vision de soi comme un étranger. Si chacun se voit comme un étranger, pourquoi ne pas aller jusqu'au bout et proposer aux apprenants d'être un autre, de jouer à être un autre le temps d'une simulation ? En outre, la simulation globale propose avant tout une aventure collective, en général totalement nouvelle, pour les apprenants dans laquelle ils se trouvent au centre. Autant comme apprenants que comme personnages créés dans la simulation globale : les étudiants évoluent ensemble, dans le même lieu, soumis aux mêmes conditions. Comme l'indique Madame Davin, professeure de français dans un collège marseillais ayant réalisé une simulation globale intitulée « L'île du Quisineuf » auprès d'apprenants nouvellement

⁹ disponible sur le lien suivant: http://www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/Simulations_globales.pdf

¹⁰ Rimbaud, Arthur, Lettre à Paul Demeny dite « du voyant », 1871.

arrivés en France pour la majorité d'entre eux, « l'utilisation de la langue n'est plus sentie comme une contrainte mais comme un moment d'échange » (Davin, 2002). Les apprenants vont devoir, à certains moments, compter sur les autres, envisager une action collective et créer des liens sociaux. La simulation globale, comme tentative de reproduction de la vie réelle, accorde une grande importance aux dynamiques de groupes, aux relations interpersonnelles et à la dimension psychologique. Il nous semble essentiel d'établir la collaboration comme moteur de l'action dans nos cours car cela évite la notion de concurrence ou les dérives malsaines de la compétition entre les apprenants qui poursuivent justement des buts communs et qui devraient réunir leurs efforts pour y parvenir. Il serait pertinent de substituer la compétition par l'émulation. On tentera d'encourager les relations horizontales, le partage des connaissances tout en influençant positivement la perception de compétence de l'apprenant qui peut se sentir revalorisé s'il constate ses apports au sein du groupe. De même, le besoin d'intégration peut être comblé. La collaboration, une ambiance de classe dans laquelle chaque apprenant se sent à l'aise et en sécurité pour intervenir, le respect et le sentiment d'appartenance qui se dégage du fait d'être non seulement dans le même groupe-classe mais aussi impliqué dans le même projet ou le même univers, sont les quatre conditions nécessaires énoncées par Viau (2008) pour un climat de classe qui puisse influencer positivement la dynamique motivationnelle de l'apprenant. La simulation globale est donc un dispositif qui nous semble en adéquation avec les indications de Viau (2008) sur les facteurs relatifs à la classe mais aussi qui permet de sortir du cadre ordinaire et peut-être même d'explorer des dimensions souvent délaissées par le système scolaire ou universitaire.

Pour conclure ce premier point de la réflexion concernant les intérêts pédagogiques de la simulation globale, nous dirons que c'est avant tout les impacts motivationnels que peut avoir une simulation qui nous ont décidé à tester ce dispositif dans une de nos classes. Comme nous l'avons vu, ce dispositif nous semble à même d'influencer positivement les sources de la dynamique motivationnelle dans la mesure où les activités répondent à la notion de besoin et correspondent à des situations réelles : elles peuvent donc être jugées utiles et intéressantes par l'apprenant. La perception de compétence peut être favorisée car l'apprenant peut apporter sa vision et son expérience du monde et voir valorisées ses compétences, notamment lors de travaux de groupe. De plus, il exerce un certain contrôle sur le déroulement des activités car il détermine l'évolution du canevas par ses choix

concernant les réactions et actions du personnage qu'il interprète. Le climat de la classe instauré pendant le déroulement d'une simulation globale nous paraît répondre aux exigences énoncées par Viau (2008). L'enseignant devra aussi trouver un système d'évaluation motivant à mettre en place pendant la simulation globale. Nous le présenterons dans la troisième partie du mémoire.

2.2.2 Type de pédagogie utilisé

Ce type de technique de classe développe une pédagogie centrée sur l'apprenant, considéré, comme dans l'approche actionnelle, comme l'acteur principal de son apprentissage. Sylvie Mutet, que nous avons cité à plusieurs reprises, rapproche la simulation de différents courants de pédagogie : la pédagogie de l'action, la pédagogie ouverte et la pédagogie de projet sans oublier de mentionner ses liens avec « la méthode des cas » (Mutet, 2003). Nous retiendrons la pédagogie de projet car elle nous semble soutenir le dispositif de la simulation globale et car la simulation globale se terminera, comme nous l'avons annoncé dans la première partie, par un projet collectif diffusé publiquement, considéré comme un « produit concret qui fédère les énergies tout au long de son élaboration » (Mutet, 2003 : p.34), des énergies que l'on peut rapprocher du concept d'*energia créatrice* du groupe classe mobilisée pendant la réalisation d'une simulation globale (Debyser, 1991).

La pédagogie de projet est une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action est fondé sur la motivation des apprenants suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète ; comme l'affirme Philippe Perrenoud, chercheur et professeur de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, « un projet est conçu ici comme la réalisation d'une équipe, une classe ou toute une école de quelque chose de concret » (Perrenoud, 2007a : p.4). La démarche de projet permet le développement de savoirs, de savoirs-faire et de savoirs-être liés à la gestion du projet ainsi que la socialisation des apprenants. En effet, « le raisonnement didactique est assez simple : confrontés à des problèmes, qui sont autant d'obstacles à la réalisation du projet, les élèves devront et voudront mobiliser leurs ressources émotionnelles et relationnelles, mais aussi et d'abord leurs ressources intellectuelles, leurs savoirs et leurs habiletés » (Perrenoud, 2007a : p.4).

Ce type de proposition pédagogique s'apparente à une aventure, un défi lancé qui s'appuie sur l'action et qui a pour but une production finale. Cette production représente en réalité plus qu'une finalité un moyen d'atteindre plusieurs objectifs d'apprentissage, notamment l'acquisition de connaissances, de méthodes ou de techniques. Philippe Perrenoud indique que « la vertu majeure d'un projet est de parsemer la route d'obstacles à surmonter pour atteindre l'objectif. Un projet est générateur de problèmes, il appelle des raisonnements, des décisions, des planifications, des anticipations, des calculs, des coordinations, des échanges, une division du travail, la réalisation de multiples opérations ou la fabrication de diverses composantes matérielles (illustrations, décors, panneaux)». (Perrenoud, 2007a : p.4).

Marc Bru et Louis Not recensent cinq principales fonctions de la pédagogie de projet (1991): tout d'abord la fonction thérapeutique : les apprenants s'engagent dans des activités dont ils perçoivent le sens et l'utilité, ce qui peut renouveler leur intérêt pour le cours et l'apprentissage en général et ce que nous pouvons lier à la première source de la dynamique motivationnelle : la perception de la valeur d'une activité. Puis, la fonction didactique : les actions nécessaires à la réalisation du projet sont des moyens non seulement de mobiliser des savoirs-acquis mais aussi de développer de nouvelles connaissances. La fonction économique et de production est énoncée dans la mesure où les apprenants doivent tenir compte des contraintes économiques, matérielles, temporelles et humaines de leur contexte. La pédagogie de projet présente également une fonction sociale car lors la réalisation d'un projet les apprenants peuvent s'envisager comme partenaires puisqu'ils vont travailler sur un produit unique, réalisé et finalisé collectivement. Le projet permet de s'ouvrir aux autres, de partager des compétences, de confronter des avis. La pédagogie de projet nous semble en adéquation avec les principes énoncés par Viau (2008) pour susciter une dynamique motivationnelle fonctionnelle : elle en respecte les sources (les activités sont perçues comme utiles et intéressantes par les étudiants, la perception de compétence et de contrôlabilité sont valorisées) et permet de créer une ambiance de classe qui prenne en compte les facteurs relatifs à la classe que nous avons présentés dans le cadre de référence. Mais, nous devons faire attention à certains pièges : premièrement, faire du projet une fin en soi et perdre de vue les apprentissages. Philippe Perrenoud consacre justement un écrit à ce problème : « Réussir et comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet » (1998).

Un autre risque peut être la planification à l'excès et donc l'accaparement du projet par l'enseignant. Ce dernier doit seulement présenter un pré-projet. Les élèves doivent être partie prenante et participer à son élaboration, sa gestion, sa régulation et son évaluation. Le projet doit être évolutif et valorisant : il s'agit d'un cadre dans lequel les apprenants auront la liberté d'agir et de prendre des décisions communes. Le dernier risque est celui d'être totalement non directif et de laisser le projet s'inventer au fur et à mesure.

2.2.3 Le rôle de l'enseignant

L'enseignant, comme dans un cours classique, jouera un rôle complexe, mais en aucun cas prépondérant, qui pourra varier selon qu'il s'agisse de la phase de préparation du support méthodologique, de la réalisation de la simulation globale ou de l'évaluation des activités. C'est un meneur de jeu qui doit tout d'abord préparer le canevas d'invention et les activités prévues (objectifs, contenus, documents supports, activités de production qui en découlent). Il prévoit donc le travail et sa répartition (collectif, individuel, sous-groupes) mais sans se fermer pendant les séances de cours aux propositions des apprenants qui doivent rester les maîtres de la fiction. Cela suppose qu'il soit capable de changer certains aspects du canevas qu'il avait prévu, de s'adapter à de nouvelles orientations tout en restant vigilant et limiter si nécessaire l'imagination des apprenants, par exemple si l'on perd la cohérence. A d'autres moments, il devra au contraire la relancer. Il met en place les activités, veille à leur bonne réalisation et apporte de l'aide si les apprenants le sollicitent.

Il peut aussi aménager l'espace de la classe pour les diverses activités, il peut différencier plusieurs espaces (par exemple en utiliser un spécifiquement pour les jeux de rôle ou les débats en grand groupe) ou procéder à l'affichage de certaines productions qu'il juge à même de contribuer à la transformation de l'espace classe en lieu de la simulation. Il gère la mise en forme des productions, leur mise en commun et leur conservation. Il procède à l'évaluation de ses apprenants (évaluation formative ou sommative) et des activités qu'il a mis en place pour opérer des changements en cas, notamment, d'une réutilisation du dispositif. Pendant le déroulement de la simulation globale, il introduit des pauses dans le jeu consacrées à la correction, à l'explicitation d'un point grammatical ou lexical, à la réflexion sur le fonctionnement de la langue. C'est lui qui gère le temps et les dynamiques de la classe. L'enseignant a donc un rôle multiple qui se comprend aussi en relation avec

celui de l'apprenant. En effet, le climat proposé dans une simulation globale est particulièrement propice au développement de l'autonomie de l'apprenant et donc à sa motivation. Comme nous l'avons signalé lors de la présentation du cadre de la recherche, cette conception ne va pas de soi dans le contexte équatorien et ce, dans notre cas, bien qu'il s'agisse des cours de la filière qui forme des professionnels de l'éducation spécialistes de l'enseignement des langues étrangères.

2.2.4 Contraintes et difficultés de la simulation globale

Mettre en place une simulation globale est un projet ambitieux qui peut comporter certaines difficultés. Tout d'abord, le projet est susceptible de ne pas plaire à tout le groupe. C'est en effet ce que racontent deux enseignantes du collectif Alpha auquel nous avons déjà fait référence qui ont choisi d'animer un atelier de simulation globale et se sont heurtés tout d'abord à une réaction de panique puis à une réaction de colère et de refus liée à un sentiment d'incapacité personnelle ou d'incompréhension du projet (Alpha, 2006). De plus, certains apprenants peuvent ne pas adhérer à l'idée d'utiliser le jeu dans la classe. Le jeu, même s'il est passé d'une activité frivole qui n'a pas sa place dans le cadre sérieux de la classe au statut de ressource pédagogique à part entière, est parfois perçu, par certaines cultures ou par certaines personnes, comme une perte de temps. D'autres apprenants peuvent douter de l'efficacité de cette ressource et d'autres peuvent se montrer fermés à l'utilisation d'un dispositif nouveau pour eux. Certains élèves peuvent être réticents à entrer dans leur rôle et à « jouer le jeu », une attitude très gênante pour le bon déroulement de la simulation si elle s'étend au reste de la classe. Une des solutions pour réduire un manque de motivation serait de chercher à impliquer les élèves dans la suite de l'histoire en leur demandant de choisir un thème ou un événement auquel ils aimeraient participer. En se montrant ouvert à leurs suggestions, l'enseignant montre que leur avis compte et que chacun peut participer pour faire avancer le projet. De plus, on peut trouver aussi la situation contraire où le jeu devient un exutoire dans lequel règnent l'excentricité et la pitrerie. Dans ces cas, l'enseignant devra canaliser tout risque de dérapage et bien faire respecter la conception du jeu comme moyen d'acquérir des outils pour la communication. N'oublions pas que la simulation comme mécanisme existant depuis toujours dans la vie humaine a aussi un caractère exécutoire et quasi-thérapeutique au niveau individuel ou

social¹¹ qui peut être difficile à gérer par l'enseignant s'il déborde. Par ailleurs, les apprenants peuvent aussi ressentir une certaine lassitude face au projet ; il est probable qu'après plusieurs semaines de simulation les élèves commencent à ressentir un besoin de changement. Pour éviter cette situation qui pourrait justement affecter de manière négative la dynamique motivationnelle des apprenants, l'enseignant doit veiller à proposer une trame narrative qui soit dynamique et intègre des incidents et événements, des rebondissements variés. Si le besoin s'en fait ressentir, le professeur peut aussi rompre l'espace d'une ou deux séances, le rythme de la simulation pour ensuite mieux la reprendre. D'autres contraintes que l'on peut rencontrer sont dues au fait que la simulation globale est, comme nous l'avons précisé plusieurs fois, un dispositif qui reste ouvert. Même si l'enseignant prépare à l'avance les séquences pédagogiques et leur articulation, il peut être déstabilisé par certaines propositions des étudiants et avoir des difficultés à les intégrer au canevas original et à les lier aux objectifs et contenus de son cours. L'enseignant doit par conséquent être en permanence dynamique, motivé, en alerte et capable d'utiliser les idées de ses apprenants, ce qui peut s'avérer très fatigant. Nous avons choisi dans le cadre de notre travail non seulement d'utiliser ce support mais aussi de créer en intégralité une simulation globale qui mette en premier plan les compétences culturelle et interculturelle.

3. La découverte culturelle comme facteur d'intérêt

3.1 La culture en didactique des langues

3.1.1 Comment accorder une place plus importante à la culture dans l'enseignement des langues ?

La langue et la culture sont deux phénomènes en corrélation qui s'influencent réciproquement. Il est aujourd'hui établi en didactique des langues qu'il faut pouvoir connaître la langue pour comprendre l'ensemble de ces significations mais, puisque les valeurs, les significations et les pratiques d'un groupe sont imprégnées dans la langue il importe aussi d'apprendre la langue comme elle est parlée par le groupe culturel. C'est pour cela qu'il nous a semblé indispensable d'intégrer la compétence culturelle dans le dispositif que nous avons mis en place et que nous avons cherché un moyen satisfaisant pour cela. Etant donné le lien d'interdépendance qui existe entre la langue et la culture, il convient

¹¹ Citons par exemple le rituel romain des Saturnales, les bals masqués ou le Carnaval.

d'ajouter aux traditionnelles quatre compétences évoquées dans la didactique des langues une cinquième compétence : la compétence culturelle. La question qui se pose maintenant concerne le choix de la démarche pour intégrer cette compétence. La perspective humaniste s'attache à transmettre un héritage culturel et choisit de s'intéresser à la culture dite cultivée qui représente la mémoire collective d'un peuple. Elle présente l'inconvénient de perdre de vue la communication orale comme but premier de l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère et court le risque de se transformer en une accumulation de connaissances sur la langue cible qui permet à l'apprenant d'élever sa propre culture mais ne le prépare pas réellement à une communication authentique dans un contexte simple et quotidien. L'approche anthropologique s'intéresse à la diversité des modes de vie, aux habitudes et coutumes et aux comportements verbaux et non verbaux. Cette approche liée à la formation des relations avec les membres d'une même société et culture, et avec ceux appartenant à d'autres cultures, privilégie l'utilisation de documents authentiques visuels courants que les apprenants retrouveront lors de séjours dans les pays de la langue cible et qu'ils seront amenés à manipuler. Il est difficile de ne pas se limiter à l'enseignement - apprentissage des éléments visibles des représentations culturelles comme le sont les stéréotypes, les artefacts culturels et les aspects folkloriques. L'inconvénient majeur de ces deux approches est qu'elles négligent le bagage culturel de l'apprenant dans sa propre langue maternelle or il s'avère que celui-ci abandonne rarement son propre cadre et les repères qui structurent sa vie. L'approche comparative se base sur la comparaison des deux langues et cultures présentes dans la situation didactique : celle de l'apprenant et la langue d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant de langue étrangère tend à se tourner vers l'ensemble de ses connaissances et expériences qu'il a d'abord de la culture de son propre pays. Le comparatisme permet aussi d'introduire en classe une dimension affective et donne aux apprenants la possibilité de s'exprimer sur leur culture et les découvertes en cours sur la culture de la langue cible. Cependant, comme le souligne Malika Bensekat (2008) l'exploitation de cette approche en classe comporte des risques. Pour elle, «prendre appui sur la comparaison comme mode d'acquisition et de connaissance d'une culture étrangère implique une stratification des cultures, et la croyance en un modèle culturel dit universel d'où résulteraient les autres cultures» (Bensekat, 2008). La classification, la catégorisation, la hiérarchisation ou simplement le réductionnisme ou la schématisation des diverses réalités culturelles sont des dérives qui rendent cette approche selon Martine Abdallah Pretceille

citée par l'auteure de l'article mentionné ci-dessus «méthodologiquement douteuse, éthiquement et théoriquement spéceuse». Nous devrions donc chercher une autre manière d'intégrer l'enseignement de la culture à nos cours. L'approche interculturelle représente, nous semble-t-il, une réponse possible au défi de l'enseignement de la culture.

3.1.2 Pour une utilisation de la culture comme facteur d'intérêt et de motivation

L'apprentissage de la culture représente le plus souvent un facteur de motivation dans la mesure où il propose généralement des activités qui rompent avec les pratiques habituelles de classe et accorde une large part aux opinions des apprenants tout en leur faisant prendre conscience de l'existence d'autres réalités. Nous avons choisi d'intégrer la dimension culturelle au dispositif que nous avons construit. Pour cela, nous avons tout d'abord choisi un cadre réaliste, celui de la ville de Toulouse, une ville que les apprenants vont découvrir de manière progressive : d'abord la ville en général, puis un quartier de la ville avant de se pencher sur les lieux emblématiques. Il est essentiel, comme nous l'avons mentionné, que les étudiants comprennent le lien d'interdépendance qui existe entre la langue et la culture non seulement pour communiquer de manière efficace mais aussi pour entretenir leur motivation à moyen et long terme. Comprendre ce lien c'est comprendre que l'on peut avoir accès à l'ensemble de la culture française et francophone et à la population : c'est comprendre toutes les possibilités qui s'ouvrent à soi grâce à la maîtrise d'une langue étrangère. Intégrer l'aspect culturel à l'enseignement – apprentissage d'une langue étrangère c'est le rendre plus attractif pour l'apprenant et c'est aussi, une fois de plus, développer l'autonomie de l'apprenant en lui proposant une approche pour aller à la rencontre de la culture de la langue cible qu'il pourra prendre progressivement en charge seul.

Comme nous l'avons signalé, les étudiants manquent véritablement de contacts avec la langue authentique (c'est-à-dire hors du contexte de classe) et avec la culture de la langue cible. Il s'agit ici de créer le maximum de contacts et de liens avec la culture tout d'abord à travers l'espace puis à travers d'autres éléments relatifs à la culture française et francophone. Par conséquent, comme nous le verrons, le dispositif de la simulation globale, même s'il propose un monde clos, ne se ferme pas aux spécificités de la culture cible mais propose une véritable rencontre entre la culture cible et celle des apprenants. Nous

espérons ainsi susciter une curiosité de la part des apprenants qui puisse s'approfondir afin que ces derniers deviennent de plus en plus autonomes sur le long terme. Pour cela, nous respecterons les principes méthodologiques de l'approche interculturelle.

3.2 Vers le développement de la compétence interculturelle

3.2.1 A la rencontre de l' « Autre » et de soi – même

Comme l'affirme Magdalena De Carlo dans son ouvrage *L'interculturel* (1998 : p.35) « le rapport avec l'altérité est devenu un sujet incontournable pour la compréhension d'un monde, où les échanges et la circulation non seulement de biens et de capitaux, mais aussi d'individus, de groupes, d'idées, d'informations, de projets de vie (...) s'intensifient de jour en jour ». Comme l'indique le Conseil de l'Europe cité par Magdalena De Caro (1998 : p. 40-41), « l'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Le terme « culture » implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde ». La compétence interculturelle se base donc sur l'interaction, le partage et la circulation entre les différences culturelles considérées comme sources d'enrichissement. Le point de départ est l'identité de l'apprenant ; par la découverte de sa culture maternelle il est invité à entrer dans celle de l'autre. L'interculturel se comprend comme un moyen d'accès à l'autre et non comme un regard ou un discours objectivant sur l'autre. Il prend en compte la rencontre qui se produit en contexte didactique entre la culture véhiculée par le biais de la langue d'apprentissage et la culture de l'apprenant.

Cette approche met donc en avant la réciprocité et la disponibilité ; de la même manière que l'apprenant va comprendre dans quelle mesure il s'inscrit dans un contexte culturel précis lorsqu'il communique dans une autre langue, il va être amené par l'enseignant à s'interroger sur la façon dont les membres de son groupe sont perçus par les membres de l'autre, c'est-à-dire comment leurs gestes, leurs réactions et leurs discours qui doivent beaucoup à l'imaginaire collectif d'une culture et à ses habitudes de vie peuvent influencer une interaction avec des interlocuteurs natifs de la langue qu'ils étudient. De cette manière,

on ne cherche ni à se défaire de ses référents culturels ni à assimiler ceux de l'autre ; c'est une troisième position qui est visée : une position d'hybridation des deux cultures pour utiliser la langue le mieux possible. Les élèves peuvent comprendre grâce à des activités pédagogiques qui favorisent l'interculturalité que leur vision des autres cultures est nécessairement tributaire des représentations de leur culture et que leurs interprétations seront déformées par ces dernières. Dans cette démarche, la culture n'est plus présentée seulement comme un complément à l'étude de la langue mais comme un élément essentiel à l'apprentissage et comme une voie d'entrée à la langue. La compétence interculturelle demande une implication personnelle et développe une démarche active et constructive qui a comme finalité première d'aider l'apprenant à se situer dans son rapport à l'autre et à mener une réflexion sur l'interaction entre les cultures. L'introduction et le développement de la compétence interculturelle ont été théorisés par de nombreux chercheurs, que nous ne pouvons pas mentionner dans le cadre de ce mémoire car nous risquerions de nous éloigner de notre sujet, mais aussi par des organismes officiels de régulation de l'enseignement des langues étrangères.

3.2.2 L'interculturel dans le CECR

Le CECR vise à promouvoir le plurilinguisme en réponse à la diversité linguistique et culturelle présente en Europe. Dès les premières lignes de l'avertissement, il pose comme fondamentale la prise en compte de la présence de l'autre lors d'échanges en explicitant la question suivante «Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ? » (CECR, 2005 : p.4). Selon ce document, «beaucoup considèrent que le développement d'une personnalité interculturelle formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue un but éducatif important» (CECR, 2005 : p.85). C'est au chapitre cinq que le CECR inclut dans les différentes compétences de l'utilisateur-apprenant la description des connaissances et aptitudes interculturelles vers lesquelles doit être amené l'apprenant au cours de son apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, le CECR invite les praticiens à provoquer une prise de conscience interculturelle résultant de «la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible» (2005 : p.83). Dans le CECR, c'est également un regard de tolérance et d'acceptation entre les deux cultures qui

apparaît comme horizon vers lequel tendre et aussi «la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant» (2005 : p.83). L'apprenant, en plus de développer une capacité à établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, va être sensibilisé à la notion même de culture de manière à pouvoir aller au-delà de relations superficielles et stéréotypées. Il doit donc être en mesure de reconnaître l'autre et d'utiliser différentes stratégies pour établir un contact avec des personnes d'une autre culture. Par conséquent, le CECR, tente de promouvoir, pour l'apprenant un nouveau rôle : celui d'intermédiaire culturel. L'expérience qu'il a de la culture étrangère, les relations qu'il est à même d'établir entre cette dernière et sa propre culture et sa bonne disposition lorsqu'il souhaite communiquer avec les représentants de l'autre culture doivent lui permettre non seulement de le faire de manière satisfaisante pour les différents acteurs du dialogue mais aussi de «gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels» (CECR, 2005 : p.84). Pour répondre aux exigences de la communication en langue seconde, l'enseignant devra prévoir des dispositions pour que l'apprenant ait une expérience de la culture cible et qu'il puisse être en interaction réelle avec celle-ci. L'acquisition de la langue-culture permettra à l'apprenant de s'intégrer dans un monde en transformation constante et de s'ouvrir aux différentes cultures qui le composent. Il s'agit d'accepter les diverses cultures qui se côtoient dans une même société et d'apprécier d'évoluer au contact de ces cultures. Sans cette composante, la diversité ne peut devenir un élément qui enrichit la vie sociale, économique et culturelle d'une nation.

Cette partie nous a permis d'explorer et de mettre en avant différentes notions théoriques liées aux thèmes de la motivation, de la technique de classe de la simulation globale et de la place de la culture dans l'enseignement des langues, des notions que nous avons gardé présentes à l'esprit durant la conception du dispositif que nous allons maintenant présenter.

III. Mise en place du dispositif

Dans cette partie, nous présentons en détails le dispositif utilisé pendant la réalisation de notre stage, la simulation globale intitulée « Toulouse, ville de rencontres ».

1. Conception d'une simulation globale sur mesure : « Toulouse, ville de rencontres »

1.1 Organisation et présentation des séquences pédagogiques

1.1.1 Calendrier, organisation générale et rythme du cours

La simulation globale est réalisée pendant presque la totalité d'un cours de deux mois avec un groupe de niveau 5, ce qui correspond au niveau B1 en cours d'acquisition. Ce cours a commencé le lundi 7 avril 2014 et se termine le vendredi 6 juin 2014. L'examen du cours se déroule la semaine suivante. Les activités prévues au sein du contexte de la simulation globale permettent de traiter la majorité des objectifs et des contenus du niveau 5 mais il a fallu interrompre le déroulement de la simulation globale pour des séances de révision, pour travailler les objectifs et les contenus du niveau qui n'étaient pas intégrés à la simulation globale, pour réaliser des contrôles de connaissances, pour préparer la présentation réalisée à la fin du cours et pour aborder la méthodologie du résumé. En effet, les derniers niveaux de français (du 5 au 8) incluent également au programme du cours le travail d'un type d'écrit académique « à la française » (le résumé, le compte-rendu, la synthèse de documents et l'essai argumenté), ce qui pose de nombreux problèmes aux étudiants qui n'ont absolument pas l'habitude de ce type d'exercice, de synthétiser et de rédiger de manière générale. La dernière semaine de cours est consacrée à des révisions et à la préparation à l'examen final, écrit et oral. Ainsi, environ entre six et huit heures par semaine pendant une durée de sept semaines ont été consacrées au déroulement de la simulation globale

1.1.2 Caractéristiques de la simulation globale et déroulement type d'une séance

Pour mettre en avant les caractéristiques de la simulation globale créée nous nous référons aux différents critères énoncés par Francis Yaiche (1996) concernant la typologie des simulations globales.

Public	Type d'enseignement	Dominantes	Cadre	
Adultes	Français langue étrangère	- Réaliste - Fixe	Hors cadre de l'apprenant	Temps de l'apprenant

Tableau 1 : Caractéristiques de la simulation globale « Toulouse, une ville de rencontres »

Le déroulement type d'une séance de cours pleinement consacrée au déroulement de la simulation globale suit les étapes suivantes :

- **Retour sur la situation** : on rappelle chaque jour les activités réalisées la veille et l'évolution de l'histoire qui guide les différentes activités langagières.
- **Découverte d'un événement nouveau** : les personnages sont confrontés à une difficulté ou veulent faire quelque chose de spécifique dans la ville.
- **Choix de la réaction face à cet événement** : les personnages pourront se concerter et proposer différentes manières de réagir à l'événement.
- **Travail langagier** permettant d'avoir les moyens de réaliser l'acte langagier : les étudiants seront amenés, par déduction et grâce à leurs connaissances préalables, à citer les éléments de la langue dont ils ont besoin.
- **Réalisation de l'acte langagier** : cela peut se traduire par la rédaction d'un document (ex : lettre, e-mail, fiche) en groupes ou de manière individuelle ou par une interaction orale en continu (exposé, présentation) ou en interaction (discussion en grand groupe, dialogue). L'acte langagier traité permet de réaliser un ou plusieurs objectifs communicatifs auxquels sont liés des contenus linguistiques.
- **Retour sur l'activité / feed-back correctif** : l'enseignant proposera une systématisation des objectifs visés et des contenus mobilisés pendant la réalisation de l'acte langagier ainsi qu'une correction des erreurs les plus importantes et récurrentes.

Cette organisation de la séance rejoint celle que présente et applique Chantal Cali (2004) qui affirme que la simulation doit être encadrée « en amont par des activités de préparation documentaire, linguistique et documentaire, et en aval par des activités de debriefing, de rétroaction sur ces mêmes plans » (Cali, 2004 : p. 138).

Les étapes de la simulation globale s'enchaînent suivant la logique d'une trame narrative relativement flexible et chacune d'entre elle répond à un ou à plusieurs objectifs indiqués par Francis Yaiche (1996). Néanmoins, les étapes de la simulation globale ne suivent pas chronologiquement les objectifs indiqués. Une dernière phase de clôture qui permettra aux étudiants de décider du sort de leurs personnages a été ajoutée. Pour plus de clarté, un tableau indiquant le ou les rôles principaux de chaque étape est proposé en annexe¹².

1.1.3 Présentation du canevas d'invention

La simulation globale « Toulouse, une ville de rencontres » est un parcours d'apprentissage structuré en huit étapes. Chaque étape est l'occasion de travailler différentes compétences selon diverses modalités et se veut accompagnée d'une réflexion de la part du personnage à travers la participation à un forum sur la plate-forme d'apprentissage qui sera présentée dans la sous-partie suivante. Le canevas se présente comme un fil conducteur soumis à d'éventuelles modifications. Le premier changement qu'il a fallu faire concerne les personnages. En effet, il était impossible de connaître à l'avance le nombre exact d'étudiants et la coordinatrice du département prévoyait un groupe de vingt-cinq étudiants or finalement, une grande partie des étudiants normalement inscrits au cours n'ont pas pu - pour des raisons d'horaire - y assister et c'est avec un groupe de douze étudiants que la simulation globale a été mise en place. Le nombre de personnages a donc été réduit. De plus, trois étudiants, toujours pour des raisons d'horaire, ont dû abandonner le cours et reprendront les cours de français au prochain hémi semestre. Les personnages sont équatoriens ou français, tous évoluent dans la ville de Toulouse et de manière précise dans l'espace d'une entreprise franco-équatorienne ou dans l'espace d'un collège lycée de la région toulousaine. Donc, la moitié des personnages vont faire l'expérience d'aller vivre pendant plusieurs mois dans un pays étranger alors que les autres seront leurs collègues et les guideront dans cette aventure professionnelle et personnelle. Le tableau ci-dessous illustre la répartition des personnages. Cette répartition était, au début de la simulation globale, parfaitement équilibrée.

¹² Annexe 1.

	<u>Personnages français</u>	<u>Personnages équatoriens</u>
<u>Entreprise franco-équatorienne</u>	3 employés : <ul style="list-style-type: none"> - Véronique Dupont (Raquel) - Isabelle Jimenez (Ariana) - Julie Ramon (Pamela) 	3 employés : <ul style="list-style-type: none"> - Maribel Torres (Melissa) - Roberto Sánchez (Bryan) - Gerardo Mejía (Darío)
<u>Collège - lycée</u>	3 professeurs : <ul style="list-style-type: none"> - Alain Martens (William) - Lucie Michelot (Verónica) - Marie Claire Sablot (Karol) 	3 assistants d'espagnol : <ul style="list-style-type: none"> - Johan Villalobos (Jefferson) - Victoria Ayala (Alondra) - Jaden Carrión (Byron)
<u>Non-joueur</u>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Un douanier</u> - Le directeur du collège-lycée - Le directeur de l'entreprise - Le maire de Toulouse - Un inspecteur - Un journaliste 	

Tableau 2 : Répartition des personnages de la simulation globale

*** Les étudiants dont le nom apparaît en bleu sont ceux qui n'ont pas continué le cours.**

De plus, signalons que, de manière ponctuelle, nous aurons recours à un personnage non-joueur, c'est-à-dire n'ayant aucune relation avec les autres personnages : il ne fait pas partie du jeu mais va permettre de pouvoir continuer à jouer. Les personnages ne le rencontreront qu'une seule fois, il peut s'agir notamment d'un douanier, du directeur du collège, du directeur de l'entreprise ou d'un journaliste.

Les auteurs spécialistes de la simulation globale sur lesquels nous nous sommes appuyés ne mentionnent pas ce type de personnage mais nous avons souhaité l'intégrer pour permettre des interactions avec des représentants de la vie quotidienne au-delà du groupe de personnages et éviter que le monde des personnages ne se referme sur lui-même. N'oublions pas que montrer aux étudiants l'éventail des possibilités qui s'offre à eux grâce à l'utilisation de la langue est un de nos objectifs rendu possible notamment par un ancrage

permanent virtuel à un environnement authentique et un aspect susceptible de susciter la motivation des étudiants.

Nous interpréterons ce personnage ou alors, ce rôle sera confié à Alex Velasco¹³. Sa participation a permis de rompre avec la monotonie de la seule voix de l'enseignant et sa présence aussi peut s'avérer être un facteur de motivation dans la mesure où les étudiants peuvent s'identifier avec cette personne, qui a un bon parcours, qui a réussi à partir en France comme assistant et qui s'apprête à commencer son dernier semestre, et se rendre compte qu'eux aussi peuvent parvenir aux mêmes buts.

Les fonctions et les caractéristiques des personnages seront définies ensuite par les étudiants qui pourront progressivement entrer dans le rôle de leur personnage. Ensemble, ils devront faire face à divers incidents ou à des situations qui leur permettront d'explorer d'un côté la culture française, d'un autre côté la culture équatorienne et surtout les échanges qui peuvent naître de cette rencontre. La présentation étape par étape des événements qui susciteront la réaction et l'action des personnages est disponible en annexes¹⁴. Nous avons choisi de réaliser cette présentation à travers un tableau qui synthétise les objectifs visés, les activités, des remarques ponctuelles sur le déroulement de l'activité, les productions attendues à l'issue de l'étape et les documents supports qui seront utilisés. A plusieurs reprises, deux versions, selon qu'il s'agisse d'un personnage équatorien ou français ou en fonction de la sphère professionnelle, seront disponibles. Les indications et les actions seront adaptées au contexte pour une plus grande cohérence et authenticité. La plupart des documents utilisés sont des documents authentiques. Souvent, le déroulement d'une étape est anticipé et les étudiants doivent faire des recherches ou préparer une partie de l'activité chez eux.

1.2. Justifications des supports

1.2.1 Les personnages et les lieux choisis

Nous avons voulu créer deux espaces différents au sein de la même ville : un espace académique (un collège-lycée) et un espace professionnel (une entreprise franco-équatorienne) avec les personnages correspondants. Le premier espace est sans doute plus familier pour les étudiants mais nous avons pensé qu'il serait dommage de s'en contenter.

¹³ Un étudiant de la filière tout juste de retour de France où il est resté pendant neuf mois comme assistant d'espagnol qui commencera en septembre 2014 un mémoire sur le thème de la simulation globale.

¹⁴ Annexe 2.

Proposer un autre type d'environnement professionnel permet de prendre en compte les souhaits, les expériences et les visions des étudiants qui ne veulent pas se consacrer à la carrière d'enseignant. C'est donc aussi un moyen de proposer des activités que les étudiants pourront juger utiles et intéressantes de manière à respecter la première source de la dynamique motivationnelle (Viau, 2008) et ainsi de favoriser une dynamique motivationnelle positive. Le personnage de l'assistant a semblé pertinent dans le sens où comme cela a été mentionné en introduction, il existe pour les étudiants de différentes filières mais de celle-ci en particulier, la possibilité de postuler à un poste d'assistant de langue espagnole dans un établissement secondaire français. Or ce programme est parfois méconnu de la part des étudiants notamment en ce qui concerne les prérequis et les différentes étapes du processus de sélection. La simulation globale a donc aussi permis d'apporter des précisions sur ce programme et les étudiants ont pu saisir l'opportunité que cela représente pour eux. Vouloir s'y présenter à l'avenir pourrait devenir un but pour les étudiants et donc éventuellement un facteur de motivation pour l'apprentissage. En effet, rappelons l'importance de se fixer des buts au sein du processus motivationnel car, comme nous l'avons indiqué précédemment (cf. partie 2) en nous basant sur le concept de *self efficacy* de Bandura (2003), la motivation se comprend comme une force déclenchée par le désir de combler l'écart existant entre une situation actuelle et une situation future dans laquelle le but sera atteint, cela permettant également une plus grande estime de soi-même. De plus, la sphère académique permet de provoquer des réflexions sur le processus d'enseignement – apprentissage, ce qui semble très intéressant pour ces étudiants, pour leur perspective actuelle et future, étant donné que nous formons de futurs professeurs de langue.

Ces deux espaces sont situés dans la ville de Toulouse. C'est tout d'abord à travers le lieu que va se déployer la découverte culturelle. Comme cela est indiqué dans le canevas, la découverte culturelle suit la progression suivante :

Découverte de la ville en général (localisation, histoire, caractéristiques générales) → **Entrée dans l'univers du quartier** (la composition de la ville et du quartier, différents types de quartier) → **Découverte des lieux emblématiques de la ville** (les lieux culturels et de loisir) → **Ouverture à l'espace francophone européen** (découverte de la Suisse et de la Belgique).

On pourra aborder au cours des différentes activités plusieurs thèmes culturels qui seront non seulement l'occasion de découvrir certains aspects de la culture française mais aussi de

guider les étudiants vers la pratique de l'approche interculturelle. Il s'agit des thèmes suivants :

- identité et modes de vie,
- la gastronomie et les habitudes alimentaires,
- la vie politique (les élections et le phénomène de la grève),
- le travail en France et le monde scolaire,
- les transports.

La présentation de chaque thème à travers des documents authentiques ou l'intervention des personnages français comme guides donnera lieu aux témoignages des personnages équatoriens. Ainsi, il est possible d'établir la collaboration entre les étudiants comme fondamentale et nous tentons de créer un climat de classe respectant les principes énoncés par Viau (2008) présentés dans la deuxième partie de notre travail, toujours dans le but de pouvoir susciter la motivation de nos étudiants.

Nous tenterons de faire la promotion d'une réciprocité constante entre les deux groupes de personnages et donc entre les deux identités et cultures dont ils sont les représentants pour rendre effective et concrète la compétence interculturelle. La rencontre entre la culture d'origine et la culture cible est l'élément fondamental de la simulation globale et se présente comme un facteur motivationnel important. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de faire évoluer ensemble des personnages français et équatoriens. Comme cela a été vu dans le cadre de référence, l'approche interculturelle semble la meilleure voie d'accès à la culture cible et pourrait susciter la motivation des apprenants car elle donne une dimension réelle à la langue et montre aux étudiants toutes les utilisations futures qu'il pourrait en faire. Nous avons donc souhaité développer l'empathie, expliciter de possibles phénomènes de choc culturel, des stéréotypes et relativiser l'ethnocentrisme.

1.2.2 La trame narrative

Le canevas d'invention élaboré vise une évolution de tous les personnages et s'intéresse aussi à leur intégration dans l'espace toulousain. De plus, ce canevas explore les dimensions personnelle et professionnelle et tente d'intégrer la composante psychologique. Il permet aussi une cohésion entre les personnages qui peuvent se regrouper en fonction de leur lieu de travail ou de leur nationalité puis en fonction des affinités. La trame narrative suit pour

chaque étape un thème principal mais comporte des distinctions de manière à être cohérente et vraisemblable pour l'ensemble des personnages. Elle mêle le quotidien (résolution de situations problématiques classiques, démarches ordinaires) et l'extraordinaire (affaire judiciaire au sein de l'établissement professionnel). Elle tente d'intégrer les quatre compétences, traditionnellement évoquées en didactique des langues, de réception et de production, la compétence interculturelle de par son potentiel facteur motivationnel et de faire appel à d'autres compétences telles que l'imagination, la créativité, la capacité d'adaptation à une situation imprévue, la capacité à planifier, à négocier et à organiser. Ces dernières compétences contribuent à créer une plus grande impression d'authenticité car nous y sommes confrontés dans notre vie quotidienne.

1.2.3 L'utilisation d'une plate-forme d'apprentissage comme dispositif d'accompagnement

Après nous être intéressés à la manière dont nous avons conçu et programmé la simulation globale, voyons comment nous l'avons mise en place. Le déroulement du projet a pris une forme hybride : la simulation globale a eu lieu en classe mais aussi à travers un dispositif d'enseignement à distance, les interactions entre les étudiants et avec l'enseignant se sont donc réalisées en mode synchrone et asynchrone. En effet, on souhaitait utiliser les nouvelles technologies dans notre cours mais étant donné le manque de ressources dans la faculté nous avons choisi d'utiliser une plate-forme d'apprentissage, conçue sur le logiciel open-source CHAMILO. Cette idée nous a été confirmée comme prometteuse lors de la lecture des questionnaires distribués au début du cours¹⁵ à nos deux groupes car même si l'utilisation des nouvelles technologies n'est pas le premier facteur cité pour répondre à la question « quels facteurs pourraient améliorer votre motivation ? », il est choisi par sept personnes interrogées sur 12 en niveau 5 et par 4 personnes sur 11 en niveau 7.

Les fonctionnalités de cette plate-forme ont paru suffisantes dans le cadre de notre travail. On a donc reproduit le canevas d'invention dans la rubrique « Parcours », posté différents liens nécessaires pour effectuer quelques recherches documentaires et téléchargé certains documents. Les étudiants ont déposé toutes les productions écrites dans la rubrique « Travaux » qu'ils ont ensuite reçues corrigées dans leur boîte de réception. L'utilisation de ce dispositif a permis d'améliorer la communication avec les étudiants en dehors de la classe

¹⁵ Annexe 3.

grâce à la possibilité de créer des annonces destinées à l'ensemble des étudiants, à la boîte de réception et au service de messagerie instantanée. C'était aussi un espace d'échange entre les étudiants très utile, notamment au moment de réaliser et de rendre des travaux de groupes. De plus, la rubrique « Agenda », constamment actualisée, a permis aux étudiants d'être à jour avec le travail demandé et même de pouvoir l'anticiper. La plate-forme a pu aussi aider les étudiants absents qui pouvaient consulter l'étape travaillée en classe et les tâches à réaliser le cas échéant. Il a aussi été demandé aux apprenants de participer chaque semaine à un ou deux forums (un par étape) dans lequel le personnage s'exprimait et était ensuite invité à prendre du recul sur un aspect de son expérience, l'aspect explicité pendant l'étape correspondante. Des extraits de ces productions seront disponibles en annexes et nous nous en servirons pour l'analyse (cf. partie 4).

Voici les thèmes des huit forums divisés en deux parties.

Partie 1 : Présentation et préparation :

- Forum 1 : Présentez-vous !
- Forum 2 : Vos impressions.

Partie 2 : Prendre de la distance sur son expérience :

- Forum 3 : Sa culture et celle d'autre.
- Forum 4 : La communication à distance.
- Forum 5 : Mes découvertes.
- Forum 6 : Mais quelle histoire !
- Forum 7 : Vie collective.
- Forum 8 : Le début de la fin.

Pour terminer, le dernier avantage de l'emploi d'une plate-forme est l'augmentation et la diversification de l'exposition à la langue française. La plate-forme d'apprentissage a donc été un outil central du cours qui nous a servi de référent.

Nous allons maintenant nous intéresser à l'évaluation des activités et du cours.

1.3. L'évaluation des apprenants

De manière générale, la phase d'évaluation occupe une place prépondérante dans le processus d'enseignement – apprentissage. Au delà de répondre à des exigences

institutionnelles l'évaluation se présente avant tout comme un mécanisme de régulation bénéfique pour la suite des apprentissages mais il est souvent perçu comme source de frustrations ou d'incompréhensions par les étudiants et très lié à deux sources de la dynamique motivationnelle définie par Viau (2008) : la perception de compétence et la perception de contrôlabilité. Etant donné le lien étroit qu'il existe selon nous entre évaluation et motivation et qui a pu être évoqué lors de la partie précédente, une réflexion sur l'intégration de l'évaluation était nécessaire ainsi qu'une présentation complète de cette dimension intégrée à celle du dispositif utilisé. En effet il a fallu réfléchir à des pratiques évaluatives capables de susciter une dynamique motivationnelle positive chez les étudiants. De plus, comme nous l'avons signalé dans le cadre de référence, proposer un cours en intégralité sous la forme d'un jeu courrait le risque de ne pas être pris au sérieux par certains étudiants, d'être seulement perçu comme une « histoire » et de perdre de vue la finalité du cours : l'apprentissage et réussir le cours. C'est pourquoi, il nous a paru nécessaire de proposer une évaluation ferme, juste et transparente.

Ainsi le premier point de notre système d'évaluation est l'importance de la place de l'erreur dans le processus d'apprentissage.

1.3.1 Le traitement de l'erreur

Le statut de l'erreur a considérablement évolué dans le domaine de la didactique. En effet, autrefois, elle était associée à une conception négative et entraînait une sanction alors qu'elle est maintenant communément considérée comme un indice pour comprendre le processus d'apprentissage. Elle est d'une grande utilité pour l'enseignant car c'est un témoin pour repérer les difficultés de ses apprenants. Elle est donc un mécanisme de régulation pour les deux acteurs de la situation pédagogique. Ainsi, au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il convient de la placer au centre de la démarche pédagogique et de la considérer comme nécessaire. Elle représente une étape dans l'acquisition de la connaissance et de la compétence, une « manifestation de l'interlangue » (Tagliante, 2005). C'est pourquoi, le caractère instructif de l'erreur, pour l'enseignant comme pour l'apprenant, doit être clairement explicité au sein de la classe. Pour l'enseignant, il s'agit de travailler l'erreur comme outil de décision pédagogique et de guider l'apprenant vers la correction de ses propres erreurs. C'est aussi l'erreur qui est révélatrice des progrès de l'apprenant s'il est

capable de reconnaître qu'il s'est trompé, d'analyser où et pourquoi, et d'explicitier comment il pourrait recommencer la même action sans produire l'erreur. Ainsi, l'apprenant peut influencer la perception de contrôlabilité et l'erreur peut se transformer en facteur motivationnel.

Nous avons tenté, à travers notre démarche pédagogique quotidienne de montrer aux étudiants les apports de l'erreur, de les guider vers une correction analysée des erreurs (cause de l'erreur et modification) et l'adoption de stratégies pour éviter les erreurs d'inattention ou celles qui pourraient être corrigées par l'apprenant lui-même avant que l'enseignant ne les signale grâce à plusieurs relectures attentives et organisées. Pour cela, un temps suffisant a été consacré à une phase de repérage, de formulation et d'explicitation par l'apprenant de ses propres erreurs en classe. Ainsi, presque toutes les productions orales réalisées en classe et les productions écrites déposées sur la plate-forme ont été suivies de moments de correction qui pointent précisément les réussites et les erreurs. Ce n'est qu'après qu'intervenaient les phases d'évaluation, c'est-à-dire la confrontation de la production de l'apprenant à un ensemble de critères définis préalablement, objectifs et explicites, et de notation, une appréciation chiffrée de la production. Nous avons d'ailleurs opté pour un système de notation différent que nous allons maintenant présenter.

1.3.2 Un système d'évaluation ludique

Dans le cadre de la simulation globale, nous avons voulu essayer un autre système d'évaluation plutôt que de simples notes sur vingt points. On a donc mis en place un système de points d'expérience. Pour cela, nous nous sommes inspirés de la démarche de Lee Sheldon (2012), professeur actuellement au Rensselaer Polytechnic Institute (Etats-Unis), qui s'intéresse à l'exploitation des jeux vidéos dans le cadre de l'enseignement et propose de concevoir les cours comme des jeux. C'est aussi l'un des représentants du courant actuel de la «ludification» et de son application dans l'apprentissage. En effet, ce terme originaire de l'anglais «*gamification*» désigne le transfert des mécanismes de jeu dans d'autres domaines tels que des situations d'apprentissage ou de travail. Cette transformation a pour objectif d'augmenter l'acceptabilité de certaines activités en s'appuyant sur la prédisposition humaine au jeu et peut donc susciter l'enthousiasme et la motivation des personnes face par exemple à une tâche perçue comme peu intéressante au premier abord. Cette dimension ludique est, comme nous l'avons vu, une caractéristique de

la simulation globale et sera aussi reflété dans le système d'évaluation sans pour autant que l'évaluation perde sa crédibilité. Ce système nous a paru intéressant dans la mesure où il permet de dédramatiser le mécanisme de l'évaluation. Les étudiants se détachant du système habituel de notation ils sont peut être plus en mesure d'utiliser ce mécanisme de manière positive. Comme dans un jeu, presque toutes les activités permettaient de gagner un certain nombre de points. Par exemple, la rédaction d'une lettre ou la réalisation d'une interaction sera évaluée selon des critères d'évaluation classiques mais sur un nombre précis de points.

Ainsi chaque étape inclut entre deux et cinq productions évaluées et le forum est lui aussi évalué. Nous avons choisi une progression légèrement exponentielle : chaque étape rapporte à l'étudiant plus de points que la précédente et les productions aussi valent de plus en plus de points. Le nombre de points que l'étudiant peut gagner est annoncé au début de l'activité de manière à créer une sorte d'envie de gagner le maximum de points et par conséquent de s'impliquer dans le travail demandé. Cette transparence va aussi dans le sens de la prise en compte de la perception de contrôlabilité, une des sources de la dynamique motivationnelle (Viau, 2008). Les étapes peuvent donc être perçues comme les niveaux d'un jeu vidéo par exemple. L'assiduité aussi est prise en compte, chaque jour de présence apporte des points qui seront comptabilisés à la fin de la simulation globale. C'est une manière d'essayer d'éviter les absences des étudiants.

A aucun moment l'étudiant ne peut perdre de point. Dans le pire des cas, c'est – à – dire en cas de travaux non rendus ou d'absence à une activité de classe, il ne gagne pas de points. Les forums sont toujours évalués de la même manière : sur 50 points si l'étudiant écrit un seul message, sur 100 points s'il en écrit plusieurs. Le tableau suivant indique la répartition des points par activités pour chaque étape.

Etape	Productions évaluées et notées	Nombre de points maximum
1	➤ Inscription sur la plate-forme Chamilo	50
	➤ Discussion par deux sur les conditions d'obtention du visa	50
	➤ Forum 1	100
2	➤ Lettre de réclamation	150
	➤ Forum 2	100
3	➤ Débat sur les clichés et l'identité	150
	➤ Présentation du quartier	100
	➤ Réalisation des recherches documentaires demandées	50
	➤ Forum 3	100
4	➤ Discussion et tentative de résolution des conflits concernant le logement	150
	➤ Débat sur la communication à distance	150
	➤ Lettre de soutien	200
	➤ Forum 4	100
5	➤ Présentation de la sortie ou de l'Equateur	200
	➤ Invitation	100
	➤ Menu et texte présentant la gastronomie (française ou équatorienne)	200
	➤ Discussion avec le maire en vue des élections municipales et proposition d'actions pour améliorer le quartier	200
	➤ Forum 5	100
6	➤ Fiche descriptive du poste à pourvoir	150
	➤ Communiqué officiel	150
	➤ Présentation de l'alibi et interrogatoire avec l'inspecteur de police	300
	➤ Lettre anonyme	200
	➤ Forum 6	100
7	➤ Présentation orale du projet (club ou comité d'entreprise)	300
	➤ Micro trottoir	150
	➤ Dialogues	150
	➤ Présentation orale du voyage et du programme détaillé	400
	➤ Forum 7	100
8	➤ Texte pour le journal du collège ou pour un journal local	300
	➤ Lettre formelle	300
	➤ Exposition / réalisation finale de la simulation globale	1000
	➤ Forum 8	100

Tableau 3 : Nombre de points attribués pour chaque production

Le tableau suivant rappelle le nombre de points maximum que les étudiants peuvent gagner au cours de chaque étape ainsi que le nombre total de points à la fin de la simulation globale. Comme cela a été indiqué précédemment, le nombre de points qui peut être obtenu est de plus en plus élevé et le total final prend en compte les points de présence.

Etape	Nombre de points
1	200
2	250
3	400
4	600
5	800
6	900
7	1100
8	1700
TOTAL ETAPES	5950
Assiduité (10 points par jour sur, après retrait des jours fériés et de deux absences de l'enseignant, du 9 avril 2014 au 30 mai 2014)	330
TOTAL GENERAL	6280

Tableau 4 : Nombre de points par étape

A la fin, le nombre de points sera ramené à une note sur vingt qui sera prise en compte avec une note de méthodologie et de contrôle pour calculer la note de contrôle continu du cours. Le tableau suivant indique la correspondance entre le nombre de points gagnés et la note sur vingt.

Nombre de points d'expérience	Note sur 20
6280	20
5966	19
5652	18
5338	17
5024	16
4710	15
4396	14
4082	13
3768	12
3454	11
3140	10
2826	9
2512	8
2198	7
1884	6
1570	5
1256	4
942	3
628	2
314	1
0	0

Tableau 5 : Correspondance entre le nombre de points et la note sur 20 points

1.3.3 L'introduction à la pratique de l'autoévaluation

La centration sur l'apprenant, sur ses besoins et ses stratégies d'acquisition des apprentissages, semble être de nos jours une réalité courante qui devrait s'accompagner de la pratique de l'autoévaluation. En effet, cette pratique est mentionnée très clairement dans les documents officiels tels que le CECR ou par les didacticiens de Fle et trouve une place importante dans les méthodes de langues à travers par exemple des doubles-pages « Bilan » en fin d'unités, dans le cahier d'exercices ou encore dans le portfolio qui se comprend comme un dispositif permettant de garder des traces du processus d'apprentissage. Or, cet outil n'est pas toujours utilisé par les enseignants qui peuvent le juger peu fiable et les apprenants n'y sont pas nécessairement bien préparés. Ce qui semble dommage car il permet à l'apprenant d'apprécier sa propre compétence et de mieux gérer son apprentissage en identifiant ses forces et ses faiblesses. Il nous semble nécessaire de ne pas se limiter à l'évaluation d'épreuves ou de productions et de guider les apprenants vers l'autoévaluation, l'implication de sa responsabilité et le développement de l'autonomie. Nous avons donc intégré cette dimension à notre cours et demandé ponctuellement aux apprenants de s'auto évaluer, sur un travail en particulier ou de manière générale sur leur évolution de leur apprentissage, leurs points forts, leurs points faibles et les remédiations possibles. Ces auto-évaluations ont pu se réaliser à l'oral à travers des discussions, la correction de productions, à travers des écrits réflexifs ou des tableaux leur demandant notamment d'indiquer leurs points forts et leurs points faibles, de formuler des objectifs pour les semaines suivantes et de proposer des moyens pour s'améliorer (par exemple : « je devrais lire davantage en français, regarder des vidéos sur internet... »). On a pu remarquer que les étudiants ont pu répondre de manière sincère et mature et la plupart du temps leurs appréciations étaient en adéquation avec les nôtres. Une réflexion a aussi été suscitée sur le mécanisme de l'évaluation pour le dédramatiser, éviter certains blocages liés par exemple à une mauvaise interprétation des fonctions et objectifs de l'évaluation et surtout pour que les apprenants puissent en tirer parti au maximum. De plus, nous reconnaissons la portée motivationnelle que peut avoir l'autoévaluation car comme l'indiquent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca: « Si la pratique évaluative s'articule de plus en plus autour du travail en classe et des travaux réalisés en cours d'apprentissage, l'utilisation de l'autoévaluation de manière effective pourrait non seulement être source de reconnaissance de progrès, mais

aussi devenir un facteur important de motivation». (Cuq et Gruca, 2003 : p.212). A travers la reconnaissance de ses progrès, l'étudiant valorise la perception de sa compétence qui est, comme cela a été signalé à plusieurs reprises, une des sources principales de la dynamique motivationnelle, et entraîné par cet enthousiasme il peut se fixer d'autres buts à moyen et long terme. Il est apte à s'engager cognitivement et émotionnellement dans le processus d'apprentissage.

Nous avons précisé notre manière d'aborder le cours et de mener le déroulement de la simulation globale. Nous examinerons à présent la finalisation de la simulation globale.

2. La réalisation d'un projet collectif

2.1. Présentation du projet

Nous avons souhaité ajouter un objectif au cours : une présentation à laquelle sont invités les autres étudiants et professeurs de la filière. Les efforts des étudiants, tout au long de la simulation globale et surtout lors des deux dernières semaines, sont consacrés à la mise en place et à la réalisation de cet événement.

Le projet comporte deux composantes : la présentation de la ville de Toulouse qui a constitué l'environnement de la simulation globale et la présentation de l'approche pédagogique utilisée en classe. Ainsi, au cours de cet événement les apprenants agissent comme les personnages de la simulation globale : la présentation de la ville de Toulouse est la tâche finale du scénario et est effectuée dans un but précis variant selon l'environnement professionnel (présentation de la ville dans le cadre de la réunion d'accueil des nouveaux assistants pour la sphère du collège / présentation de la ville pour une entreprise équatorienne souhaitant s'installer à Toulouse pour la sphère de l'entreprise franco-équatorienne) mais aussi comme des apprenants capables de promouvoir le travail réalisé en classe dans le cadre de la faculté. N'oublions pas que la majorité de nos apprenants se prépare au métier d'enseignant, ou en tout cas suit des cours de didactique, et cela nous semble intéressant de mettre en avant une pratique de classe originale. De plus, notre tuteur de stage a présenté cette pratique de classe dans un de ses cours de didactique, c'était donc pour ces étudiants l'occasion de voir comment elle peut être appliquée de manière concrète dans un environnement qui leur est familier. La présentation permet de mettre en avant la découverte culturelle mais aussi de proposer un espace de réflexion sur la

pédagogie, même si cela est fait implicitement. Les étudiants pourront établir des liens avec leurs connaissances en didactique et avec leurs propres pratiques pédagogiques dans le cas des étudiants qui réalisent leur stage d'enseignement (les heures de « práctica docente » évoquées lors de la présentation du contexte de stage qui sont nombreuses et obligatoires à partir du cinquième semestre).

Ce projet s'inscrit aussi dans la perspective interculturelle car il va faire la promotion de la rencontre entre la France et l'Equateur.

2.2 Etapes du projet

Il faut maintenant s'intéresser à la préparation et à la planification de la présentation au cours desquelles sont intervenues plusieurs phases. Nous avons voulu, toujours dans un souci de respect des sources de la dynamique motivationnelle et en particulier de la perception de contrôlabilité, laisser les étudiants choisir la forme que prendraient la présentation, l'organisation et les étapes nécessaires à la réalisation. Les moments de réflexion, de recherches d'idées, de mise en commun, de négociation, de correction et de répétition ont eu lieu en classe tandis que la préparation des textes, la recherche et la préparation du matériel sont réalisées par les étudiants en autonomie chez eux. Ainsi les étapes suivantes ont été définies et suivies :

- **Etape 1 : Choix de la date de l'événement, de la nature de l'événement et des moyens pour informer les autres étudiants et enseignants de la filière.** Il s'agira donc d'une exposition présentée le vendredi 30 mai organisée en deux temps. Premièrement, les étudiants et enseignants spectateurs assisteront à une présentation de la ville avant de circuler librement dans la salle de classe et d'écouter des exposés. Il y aura trois espaces qui traiteront chacun un thème (3 étudiants par espace). **Espace 1 :** Présentation théorique de l'approche pédagogique de la simulation globale. **Espace 2 :** Présentation des personnages, des lieux et des événements les plus importants de la simulation globale (une application pratique de l'approche pédagogique présentée). **Espace 3 :** La rencontre France / Equateur. Les moyens choisis pour faire la promotion de l'événement sont des flyers, des affiches et une publication sur les différentes pages Facebook de la filière (la page officielle, la page des étudiants, la page des différents niveaux).
- **Etape 2 : Réflexion sur les contenus et répartition du travail.**

- **Etape 3 : Préparation des textes d'information et des exposés pour une correction en classe. Correction et amélioration de ces textes. Deuxième présentation en classe. Distribution des textes.**
- **Etape 4 : Préparation du matériel complémentaire et présentation en classe pour une correction et de futures améliorations. Deuxième présentation en classe.**
- **Etape 5 : Répétitions finales.**
- **Etape 6 : Présentation de l'exposition.**
- **Etape 7 : Evaluation de l'événement.**

2.3. Représentation et motivation

2.3.1 Les effets de la présence d'un « public »

La présence d'un public composé des camarades de classe et des professeurs des étudiants ajoute un enjeu, facteur de motivation. On peut supposer que, spontanément, les étudiants auront envie de montrer un travail de qualité et comprennent que pour y parvenir l'investissement et la constance sont nécessaires. Leur motivation est donc stimulée. Nous avons pu constater ce phénomène lorsque nous avons assisté au premier semestre à deux présentations de groupes de français et lorsque nous avons mis en place la pédagogie de projet avec le deuxième groupe que nous avons en charge actuellement qui a organisé un événement autour de la chanson française et francophone. Les étudiants s'impliquent, préparent le matériel avec soin et prennent très au sérieux leur rôle de présentateur. Ils font même des efforts vestimentaires importants comme s'ils se mettaient en scène. Ce type d'activité est très bien accueilli par les étudiants qui y assistent, lesquels se montrent intéressés, curieux et ouverts. C'est pourquoi nous pourrions même penser que la motivation peut aussi se voir relancée parmi les étudiants spectateurs car la présentation met en avant une utilisation concrète et authentique de la langue. Elle contribue aussi à créer une cohésion entre les différents étudiants de la filière et favorise les relations horizontales dans le sens où les étudiants spectateurs apprennent grâce à leurs camarades de classe. Les professeurs se maintiennent en retrait. Il s'agit vraiment d'un événement créé en intégralité par et pour les étudiants.

2.3.2 Le besoin de compétence et de valorisation au sein du groupe social

Le concept de représentation se comprend aussi en relation avec le besoin de se sentir compétent et valorisé aux yeux des autres évoqué au moment de présenter la théorie du sentiment d'efficacité personnelle d'Albert Bandura. En effet, la présentation est un moment au cours duquel la compétence sera officiellement reconnue à travers des commentaires ou des appréciations, ce qui pourra agir sur la perception de compétence et l'estime de soi et donc sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant.

La simulation globale créée et ensuite mise en place avec un groupe d'apprenants et sa finalisation à travers une présentation ont permis d'introduire d'autres dynamiques de classe qui veulent prendre pleinement en compte de manière positive les sources de la dynamique motivationnelle et tentent de construire un cadre de classe stimulant pour l'apprentissage tels que les définit Viau (2008). L'apprenant reçoit de nouvelles responsabilités qui lui démontrent toute l'emprise qu'il a sur son apprentissage. Le rôle de l'enseignant se voit renouvelé et il s'apparente dorénavant plutôt à un guide conduisant les apprenants vers l'acquisition solide de connaissances, de compétences et de ressources techniques et méthodiques.

Après avoir présenté l'origine de notre démarche, les fondements théoriques qui nous ont permis de construire un dispositif original, les caractéristiques du dispositif et de la pédagogie qui l'a accompagné, nous devons maintenant passer à une phase d'évaluation.

IV. Résultats et discussion

Dans cette dernière partie, nous présentons et analysons les résultats de l'expérience pédagogique. Dans un premier temps, c'est le discours des étudiants recueilli grâce à plusieurs outils qui sera pris en compte puis le point de vue de l'enseignant.

1. Le point de vue des apprenants

1.1 Présentation des outils de recueil

Comme nous l'avons annoncé dans la première partie, pour recueillir les données grâce auxquelles nous tenterons d'évaluer les impacts du dispositif sur la motivation des étudiants, deux situations de recueil ont été utilisées : une situation dite structurée à travers les questionnaires et une situation plus ouverte à travers la participation des étudiants au dernier forum et à travers un entretien semi-directif collectif.

1.1.1 Les questionnaires

Les questionnaires¹⁶ ont été distribués au début et à la fin du cours. Ils sont composés d'une dizaine de questions qui peuvent être binaires, à choix multiples ou demandant de choisir une option parmi une échelle d'altitude sans oublier une question ouverte dans le cas du deuxième questionnaire pour que l'étudiant puisse ajouter une information s'il le souhaite. Le premier questionnaire a été distribué à nos deux groupes-classes et le second seulement à la classe de niveau 5. Or, cela représente en réalité peu de personnes (respectivement 11 et 7 car deux personnes n'ont pas rendu le questionnaire d'évaluation de fin de niveau) et c'est pourquoi il est difficile de tirer des informations représentatives d'une tendance. Les données recueillies à travers ces deux questionnaires seront donc surtout utilisées pour compléter certains points mis en avant par les deux autres types de recueils de données.

¹⁶ Tous deux sont disponibles en intégralité en annexes, annexes 3 et 4.

1.1.2 Les messages du dernier forum

Comme nous l'avons mis en avant lors de la partie précédente, l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage a eu une place importante durant le déroulement de la simulation globale et ce, notamment étant donné l'importance des forums.

Durant toute la simulation globale, les étudiants ont, selon les principes de la simulation globale, évolué comme des personnages. Pendant la présentation de projet, la double posture personnage - étudiant a été exploitée et c'est aussi ce que nous avons voulu faire lors du dernier forum proposé aux étudiants. En effet, le forum 8¹⁷, conçu comme un bilan de l'étape 8 demande aux étudiants de prendre du recul sur l'expérience de la simulation globale en tant que personnage mais aussi comme apprenant. Ils sont donc amenés à s'exprimer à propos d'une expérience de vie qu'ils ont imaginée et d'une expérience pédagogique, les deux vécues de manière collective. Les étudiants devaient répondre à ce forum dans les jours suivants la fin de la simulation globale. Tous ont envoyé un ou plusieurs messages en respectant cette double perspective. Signalons que certaines prises de distance sur l'approche pédagogique développée en classe avaient déjà eu lieu antérieurement lors de réflexions spontanées sur le déroulement du cours, sur la progression des étudiants ou sur leur continuation puis lors de la préparation de la présentation réalisée le vendredi 30 mai 2014 au sein de la faculté. En effet, un groupe d'étudiants devait présenter cette technique de classe et la recherche d'idées a été réalisée en classe avec l'ensemble des étudiants. Ce groupe a réalisé pour la présentation plusieurs affiches présentant une définition de ce dispositif et ses avantages disponibles en annexes¹⁸.

Il est donc possible d'affirmer que les étudiants avaient bien compris les différents enjeux de la simulation globale et étaient capables de les formuler.

¹⁷ Voici l'intitulé du forum 8 ayant pour titre « Le début de la fin »
L'expérience touche à sa fin... Vous écrivez un message de bilan, tout d'abord du point de vue de votre personnage puis, dans un second temps, du point de vue d'étudiant. Merci pour tout le travail que vous avez fourni! Félicitations! Lucrecia.

¹⁸ Annexe 12.

1.1.3 Les interventions du focus group

Nous avons réalisé un *focus group* la semaine suivant la fin de la simulation globale, semaine consacrée à l'approfondissement ou à la révision de certains points grammaticaux et à la préparation des différentes épreuves de l'examen de fin de niveau. Comme nous l'avons annoncé dans la première partie, nous avons préparé à l'avance la conduite de l'activité ainsi qu'une liste de questions qui amènent les étudiants à revenir sur trois points : le cours, le dispositif de la simulation globale et sa finalisation : la présentation publique. Cette liste reprend les mêmes questions que le deuxième questionnaire. Elles n'ont pas nécessairement été posées, elles étaient présentes si le facilitateur devait relancer la participation des étudiants.

Les étapes pour la réalisation et l'utilisation du *focus group* sont les suivantes :

1	Préparation du <i>focus group</i>
2	Conduite du <i>focus group</i>
3	Retranscription et traduction des passages en espagnol
4	Réalisation d'un compte-rendu
5	Analyse thématique

Lors de la préparation de l'entretien, les objectifs, les participants, le facilitateur ainsi que des instructions générales pour le bon déroulement de l'activité¹⁹ ont été définis. Connaissant l'importance de la dimension affective dans la culture équatorienne et dans la culture de l'enseignement – apprentissage, nous craignons que les étudiants cherchent, à travers leurs réponses, à nous faire plaisir ou hésitent à être complètement sincères de peur de nous vexer. C'est pourquoi, nous avons décidé de ne pas mener la conduite du *focus group* ni d'y assister en tant qu'observatrice. La conduite de cette activité a donc été confiée à Sara Fougères, une stagiaire française de l'UCE ayant déjà une certaine expérience dans le recueil de données à travers des entretiens individuels et collectifs semi - dirigés. Les étudiants ne la connaissent que très peu car elle est arrivée à Quito la dernière semaine de la simulation globale et avant la conduite du *focus group* elle avait seulement observé un cours de ce groupe-classe. Ainsi, les étudiants se sont exprimés durant une quarantaine de minutes et ont confronté leurs impressions sous la forme d'une table ronde. Les sept étudiants présents (sur un groupe de neuf) ont souhaité s'exprimer presque totalement en

¹⁹ Ce document est disponible en annexe, annexe 6.

français²⁰. Les étudiants savaient à l'avance qu'une activité de bilan était prévue mais ils ignoraient la nature de cette activité. Nous avons choisi de la leur expliquer seulement avant la conduite du *focus group* pour éviter des réponses préparées à l'avance. Notre but était de parvenir à une expression la plus spontanée possible.

Pour remplir le second questionnaire et pour participer au dernier forum de la plate-forme, les étudiants ont bénéficié de temps. Ainsi, ces deux types de recueil de données nous ont permis d'obtenir des réponses peut-être plus réfléchies mais aussi plus cadrées dans le cas du questionnaire et courant donc le risque d'être orientées. Il nous a paru pertinent de mêler la réflexion synchrone et asynchrone ainsi que l'expression libre et l'expression dirigée.

1.2. Analyse des données : les thèmes évoqués par les étudiants

Après la transcription du *focus group* et la traduction des quelques passages en espagnol, nous avons procédé à une analyse thématique du discours des étudiants. Nous avons pu dégager les thèmes suivants :

- une évaluation générale du cours,
- les points positifs de la simulation globale,
- les difficultés rencontrées pendant la simulation globale et le cours
- les souhaits concernant le futur de la filière.

Chaque thème sera présenté avec plusieurs sous-thèmes. Nous nous appuyerons sur les propos des étudiants qui seront intégrés au texte ou figureront en notes de bas page avec une traduction si nécessaire. Nous ferons également référence aux messages postés sur le dernier forum et à certaines réponses des questionnaires. Nous reviendrons aussi sur la question de la motivation en essayant d'établir une comparaison entre la motivation au début du cours et à la fin du cours. Les souhaits et les considérations des étudiants sur le fonctionnement du département de français seront présentés à la fin de la présentation du point de vue de l'enseignant.

1.2.1 L'évaluation générale du cours

La plupart des étudiants affirme avoir apprécié la manière dont s'est déroulé le cours : quatre étudiants sur sept qualifient le cours comme « bon » et trois sur sept comme « très

²⁰ La transcription intégrale de l'entretien, la traduction de certains passages en espagnol, le compte-rendu et l'analyse thématique sont disponibles en annexes, annexes 6, 7, 8 et 9.

bon » dans le questionnaire de fin de cours et lors du *focus group* seulement deux étudiants sur les sept présents ont émis des réserves. De plus, tous les étudiants affirment être prêts à refaire un cours sous la forme d'une simulation globale²¹ même si deux d'entre eux ont choisi l'option « oui mais avec certains changements ». Ces deux opinions nuancées reconnaissent la valeur et les aspects positifs de la simulation globale mais disent ne pas l'avoir beaucoup aimé. Ainsi l'intervenante A affirme : « Pour moi, l'expérience est bonne, l'idée de la simulation globale est bonne mais la forme comment s'est appliqué... hum... O sea, no me gustó mucho²²», opinion similaire à celle exprimée par l'intervenant B: « Pour moi, je pense que ce niveau est très difficile, pour moi travailler avec la simulation globale, je ne l'aime pas beaucoup (...) no está del todo mal²³ (...) je pense qu'il y a des choses à faveur et contre mais c'est bien ».

Les étudiants qui évaluent le cours de manière très positive mettent en avant notamment son caractère dynamique, novateur²⁴ (seulement un étudiant sur sept répond de manière affirmative à la troisième question du questionnaire de fin de niveau : « Connaissez-vous le support didactique de la simulation globale ? ») et même ludique²⁵.

Le niveau a provoqué une rupture qui a pu s'avérer déstabilisante pour certains étudiants comme par exemple pour l'intervenant W qui regrette le manque de continuité entre les différents cours²⁶. Une autre caractéristique du cours soulignée par les étudiants est la non utilisation du livre qui semble être un facteur de réussite comme le remarque l'étudiante R qui constate l'incompétence de certains de ses amis et camarades de classe qui travaillent uniquement avec la méthode²⁷. Puis les étudiants ont beaucoup insisté dans les messages et

²¹ Question 7 du questionnaire de fin de niveau.

²² Traduction de la dernière partie: « C'est-à-dire, je n'ai pas beaucoup aimé ».

²³ « Ce n'est pas complètement mauvais ».

²⁴ « Je pense que le travail avec la simulation globale a été nouveau ». (Intervention de K pendant le *focus group*). « C'est une manière très dynamique et différente pour apprendre le français ». (Extrait du message de M posté sur le forum 8). « Je pense aussi que cette méthode est une nouvelle manière de travailler d'une manière plus dynamique avec mes amis et la professeur ». (Extrait du message de B posté sur le forum 8).

²⁵ « C'est une manière différent d'apprendre et très amusante ». (Extrait du message de D posté sur le forum 8). « Je voudrais continuer à travailler avec cette méthode car elle est dynamique, amusant et surtout éducatif ». (Extrait du message de W posté sur le forum 8).

²⁶ « Si en primer nivel nos dan una cosa, en segundo nos dan otra cosa que así no sabemos, en tercero nos dan otra cosa y en quinto la simulación global nos quedamos así... sorprendidos ». « Si au premier niveau on nous enseigne une chose, au deuxième niveau on nous enseigne quelque chose qu'on ne connaît pas, au troisième on nous enseigne autre chose, au cinquième la simulation globale, on se retrouve comme ça... surpris ».

²⁷ « Dans les autres niveaux ils travaillent seulement avec le livre alors c'est pas une très bonne méthode ».

pendant le *focus group* sur la place importante accordée aux activités de production et en particulier à la production orale²⁸. Curieusement, c'est cet aspect qui est revenu le plus souvent. Pour les étudiants, la simulation globale est une bonne méthode car elle permet avant tout de travailler l'oral. Aucune caractéristique propre au dispositif de la simulation globale, bien qu'elles étaient été listées en classe et présentées au public ayant assisté à l'événement une semaine auparavant, n'a été mise en avant - à part le fait que les étudiants imaginent une vie réelle mentionné une fois dans le *focus group* par l'étudiante R²⁹ et dans un seul message par la même étudiante³⁰. L'ensemble de l'entretien nous montre qu'en réalité ces étudiants (c'est en tout cas ce qu'ils affirment) étaient habitués à des cours qui se focalisaient surtout sur l'acquisition de la grammaire et laissaient de côté la pratique de l'oral et c'est cette importance des activités de production qui les a marqués et qu'ils ont apprécié. Dans certains cas et en particulier celui de l'étudiant W³¹, cette focalisation sur la production a, en plus d'avoir libéré sa parole, amélioré la perception de sa compétence, une des trois sources de la dynamique motivationnelle.

Pour résumer ce premier point, les différents sous-thèmes associés à l'évaluation du cours sont :

- une évaluation positive
- une évaluation plus nuancée,
- l'importance des compétences de production.

Les étudiants ont énuméré différents avantages liés à la simulation globale mais qui nous semblent être, pour la plupart d'entre eux, simplement liés à un cours respectant les principes de la perspective actionnelle.

« Mes amis qui sont en premier niveau de français alors ils travaillent avec le livre alors ils savent pas beaucoup parler ».

²⁸ «De la même manière comme étudiant pour moi travailler avec la simulation globale a été une expérience très agréable parce que j'ai pu améliorer mon production écrit et mon production orale ». (Extrait du message de D posté sur le forum 8). « Je pense que la chose que j'ai aimé le plus c'était améliorer la production orale parce que le travail avec la simulation globale m'a aidé pour améliorer ça ». (Intervention de M pendant le *focus group*). « Je pense que le mieux de connaître la simulation globale c'est pratiquer la production orale ». (Intervention de K pendant le *focus group*)

²⁹ « Cette méthodologie a été très bonne parce que nous avons fait des choses différentes par exemple imaginer une autre vie comme si c'était une vie réelle alors nous avons appris une nouvelle culture ».

³⁰ «Comme étudiante je me suis senti très bien parce que j'ai pu interagir, partager des expériences d'une nouvelle culture, parce-que j'étais dans un monde imaginaire paraît à une vie réelle, où j'ai pu choisir mon prénom, mon nom, mon logement et mon poste de travail.»

³¹ « Je pense que parler dans la classe chaque jour c'est excellent, c'est une idée excellente, avant je ne parlais pas et maintenant je parle ».

1.2.2 Les aspects positifs de la simulation globale

D'une part, le premier point fort du dispositif utilisé est qu'il a permis, grâce à un travail très intense sur les compétences de production, l'acquisition ou le développement d'une compétence de communication. D'autre part, les étudiants ont ensuite évoqué la découverte culturelle mise en avant pendant les différentes activités du dispositif la rapprochant naturellement de sa portée motivationnelle. En effet, l'étudiante V indique pendant le *focus group* que «c'est une motivation parce que si je ne connais pas sur le pays, je n'ai pas d'intérêt sur le thème». De plus, pour certains étudiants la possibilité de vivre dans un environnement francophone qu'ils ont pu expérimenter de manière virtuelle à travers la simulation globale se présente maintenant comme un horizon vers lequel tendre et pour lequel la motivation pourra être déclenchée³². Concernant la création d'un climat de classe propice à susciter la motivation des apprenants respectant les quatre critères listés par Rolland Viau (2008) et le besoin d'appartenance à un groupe « *relatedness* » en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle évoqué par Bandura (2003), nous pouvons dire qu'ils ont été pris en compte de manière très positive grâce à la création progressive d'une cohésion de groupe, rendue possible par les nombreux travaux de groupes et interactions entre les étudiants, qui ne s'était pas produite au cours des niveaux passés que les étudiants suivaient pourtant ensemble. La collaboration, le respect et l'intérêt mutuel des étudiants³³ ainsi que la possibilité de travailler en petit groupe et avec une plus grande disponibilité de

³² «Comme nous avons connu la ville de Toulouse alors moi je dis quand je termine ma profession alors j'aimerais voyager, connaître un peu alors c'est aussi une motivation, je dois apprendre pour aller là-bas, parler, faire des choses, oui c'est une motivation». (Intervention de R pendant le *focus group*). « Tous les activités m'ont aidé pour imaginer comment peut être mon vie en France, je suis enthousiasmé de voyager au futur pour pratiquer le français». (Extrait du message de B posté sur le forum 8). «Cette méthode m'a aidé à vouloir voyager et découvrir d'autres cultures». (Extrait du message de V posté sur le forum 8).

³³ «Y también entre nosotros, pienso que nos llevamos mejor. Por ejemplo con A, estábamos juntas en la anterior clase pero nunca hablé con ella sólo nos concentrábamos en ir en clase pero ahora nos concentramos en saber qué es lo que opinan los demás de mi trabajo, qué entienden de mi trabajo, qué puedo hacer para que ellos entiendan mejor mi trabajo». (Intervention de K pendant le *focus group*). « Et aussi, on s'entend mieux, par exemple avec A, on était ensemble au niveau passé mais je ne lui ai jamais parlé, on se concentrait seulement sur aller en cours mais maintenant on se concentre sur le fait de savoir ce que pensent les autres de notre travail, ce qu'ils comprennent de mon travail, ce que je peux faire pour qu'ils comprennent mieux mon travail» (Traduction)

l'enseignant³⁴ ont été reconnus par les étudiants comme des facteurs de réussite mais pas forcément de motivation.

1.2.3 Les problèmes rencontrés pendant le déroulement de la simulation globale et du cours

L'utilisation de cette technique de classe a aussi provoqué certains problèmes mais qui, pour nous, ne sont pas liés à l'utilisation de la simulation globale. En effet, les étudiants ont mentionné plusieurs fois l'aspect stressant de la simulation globale or il ne s'explique pas par les caractéristiques spécifiques de ce dispositif (qu'ils n'ont d'ailleurs pas évoquées) mais par le niveau d'exigence du cours et par la quantité de travail et d'efforts qu'il fallait fournir (cinq étudiants sur sept s'en sont plaints pendant le *focus group*³⁵ et la seule suggestion apportée pour améliorer cette technique de classe si elle devait être réutilisée porte sur ce point³⁶). En effet, les étudiants devaient réaliser de nombreuses activités de productions, il y avait des travaux à déposer chaque semaine ou des messages à écrire sur la plate-forme, des recherches documentaires à réaliser et à présenter en classe comme point de départ à d'autres activités. Les étudiants ont insisté sur la quantité de travail à faire pour toutes les matières de leur curriculum et sur le manque de temps à l'origine de travaux faits rapidement comme l'illustre cette intervention de l'étudiante A : « Pour moi le problème c'est le temps parce qu'il y a beaucoup de devoirs, il y a d'autres matières, à mon avis le problème c'est le temps parce que je fais d'autres activités de l'université qui sont obligatoires alors je n'ai pas de temps pour faire mieux les devoirs de français ».

Le fait que la méthode proposée soit en rupture avec les dynamiques des niveaux précédents a pu être déstabilisant pour certains étudiants comme nous l'avons vu plus haut mais les étudiants ont surtout reconnu que leurs difficultés venaient d'un manque de bases fermes³⁷ et d'un manque de pratique, deux éléments qui pourraient être à l'origine d'une dynamique motivationnelle dysfonctionnelle car ils pourraient influencer de manière

³⁴ « Je pense que le mieux est que nous sommes peu d'étudiants parce que la professeur nous fait la question, à R, à A. Somos pocas personas entonces si seríamos más entonces no alcanzaríamos a hablar más, en cambio aquí somos pocos y hablamos bastante». (Intervention de W pendant le *focus group*). « On est peu de personnes alors si on était plus de personnes nous ne n'arriverions pas à parler plus alors qu'ici on est peu et on parle pas mal». (Traduction)

³⁵ « C'est très stressant, parce que nous avons beaucoup de devoirs » (Intervention de B pendant le *focus group*). « J'ai beaucoup de devoirs et c'est pour le lendemain et nous devons faire les choses de français, d'anglais ». (Intervention de R pendant le *focus group*).

³⁶ Seulement un étudiant a répondu à la question 8 du questionnaire de fin de niveau: «Quels changements souhaiteriez-vous apporter ? » et il répond « Moins de devoirs ».

³⁷ « Je pense que nous n'avons pas beaucoup de bases ». (Intervention de R pendant le *focus group*).

négative la perception de compétence. Ces problèmes, ainsi que l'hétérogénéité du groupe concernant le niveau, souligné notamment par l'étudiant B³⁸, ne nous semble pas liés à la simulation globale en soi. Cependant ils sont très gênants car ils peuvent être des obstacles pour susciter la motivation des étudiants. En effet, ils peuvent affecter de manière négative une des sources de la dynamique motivationnelle, la perception de compétence. Cela peut se produire même si l'enseignant a recours à des dispositifs pédagogiques au potentiel motivationnel fort dans son cours.

1.2.4 Retour sur la question de la motivation

Il y a eu très peu de réflexions spontanées sur le phénomène de la motivation de la part des étudiants. Seulement quelques commentaires isolés extraits de l'entretien collectif et des messages du forum peuvent confirmer certaines de nos hypothèses et notamment concernant le fait que la découverte culturelle déployée dans le cadre de la simulation globale peut être un facteur d'intérêt et de motivation. Deux étudiantes dont nous avons déjà cité les propos à ce sujet associent ces deux éléments³⁹.

Le simple fait de travailler d'une manière différente, considérée comme plus dynamique par les étudiants, sans utiliser le livre (qui apparaît, pour les étudiants, comme synonyme de monotonie, d'ennui, d'inefficacité voire même d'incompréhension⁴⁰), la découverte culturelle et l'envie de connaître davantage de choses sur la culture ont été associés à une plus grande motivation pour l'apprentissage par certains étudiants⁴¹. De plus, une personne affirme se sentir très motivée lors du *focus group* mais n'identifie pas réellement l'origine de cette « nouvelle » motivation⁴², nous pourrions penser qu'il s'agit de la compétence observée car elle a fait plusieurs observations sur les progrès qu'elle a réalisés et l'aide

³⁸ « Je pense que cette méthode est bonne mais si tous les étudiants ont les mêmes bases. Par exemple il y a beaucoup de différences entre R et nous parce qu'elle peut parler beaucoup mieux que nous ». (Intervention de B pendant le *focus group*).

³⁹ Voir note de bas de page numéro 81.

⁴⁰ « C'est mieux que le livre parce qu'à mon avis je ne comprends pas le livre, c'est différent, les activités du livre sont très confuses ». (Intervention de V pendant le *focus group*).

⁴¹ « Pour moi c'était une motivation plus grande parce que c'était venir à la classe, allez maintenant on va parler de ça et on va apprendre de nouvelles choses ». (Intervention de R pendant le *focus group*).

⁴² « En comparaison avec le dernier niveau je suis très motivée ce niveau, je ne sais pas si c'est pour la simulation globale ou pour le professeur mais je suis très contente avec ce niveau ». (Intervention de V pendant le *focus group*).

apportée par la simulation globale quant à la grammaire et aux compétences de production⁴³.

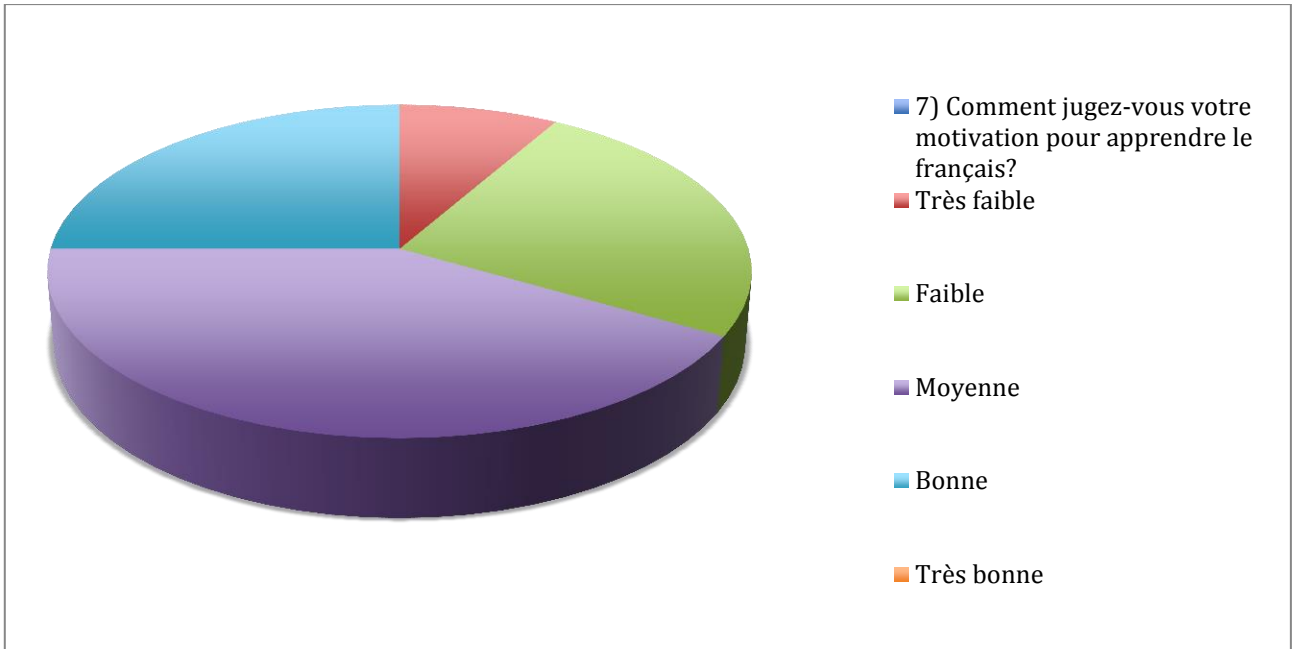
En outre, les étudiants affirment que les autres étudiants (une comparaison est faite avec l'autre groupe de niveau 5 et avec les étudiants du niveau 1), avec un apprentissage très classique ne sont pas capables de s'exprimer alors que eux oui⁴⁴. Un apprenant que nous avons déjà cité remarque même : « avant je ne pouvais pas parler et maintenant je parle »⁴⁵. Etre conscient de cette capacité peut susciter la motivation car nous avons vu que d'après Rolland Viau (2008), la perception de la compétence permet d'influencer positivement sur la dynamique motivationnelle.

La comparaison des réponses à la même question des questionnaires réalisés avant et après « Comment jugez-vous votre motivation pour l'apprentissage du français ? » ne peut pas nous apporter beaucoup d'informations car comme l'indiquent les graphiques ci-dessus la différence n'est pas tellement marquée, même s'il y en a une, mais c'est surtout que finalement notre échantillon d'apprenants est insuffisant pour déterminer l'impact de la simulation globale sur la motivation des étudiants. Précisons que trois personnes sur sept ont affirmé que la simulation globale avait un impact sur la motivation (question 6 du questionnaire de fin de niveau) et seulement deux ont reconnu le possible impact de la présence d'un projet final (question 11 du questionnaire de fin de niveau). Néanmoins, les étudiants ont reconnu (cinq sur sept) que ces deux techniques améliorent la participation des étudiants en classe.

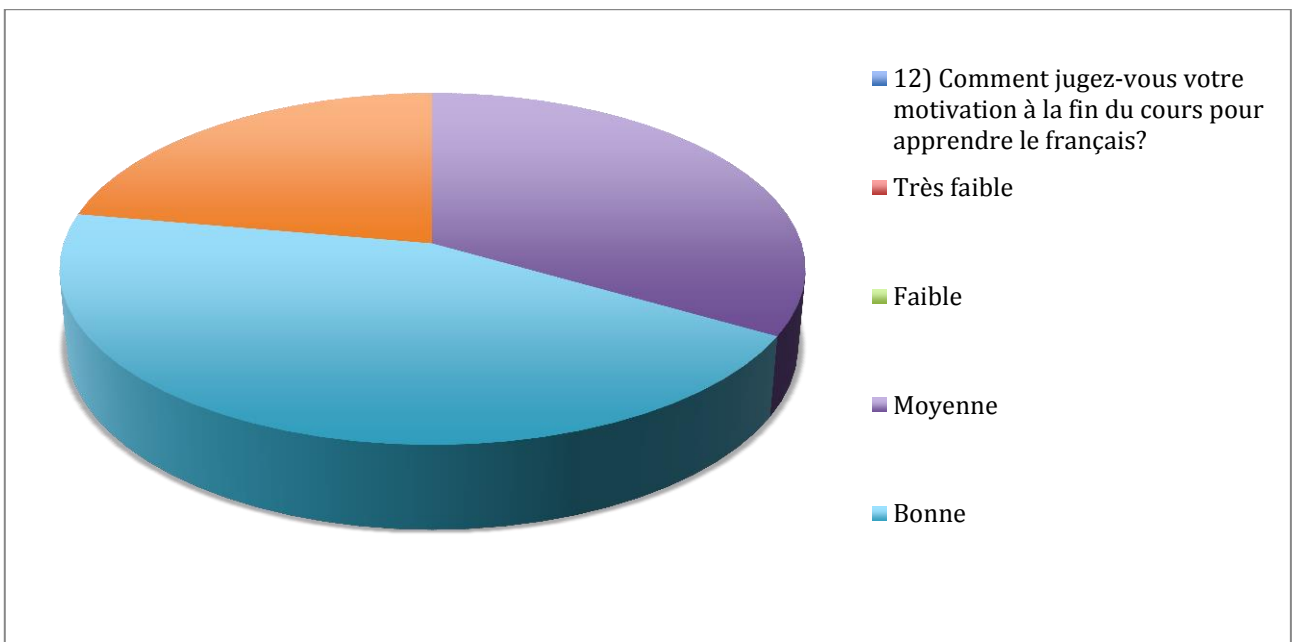
⁴³ « J'ai appris beaucoup de la grammaire avec la méthode de la simulation globale. Ça m'a aidée parce que je ne connaissais pas les temps verbaux ». (Intervention de V pendant le focus group).

⁴⁴ « Par exemple je pense que l'autre cinquième niveau, nous sommes mieux préparés qu'eux. C'est pour ça que je pense que c'est une bonne méthodologie, méthode ». (Intervention de B pendant le *focus group*). « Mes amis qui sont en premier niveau de français alors ils travaillent avec le livre alors ils savent pas beaucoup parler ». (Intervention de R pendant le *focus group*).

⁴⁵ Intervention de W pendant le *focus group*.



*Illustration 4 : Graphique illustrant la réponse à la question posée au début du cours :
« Comment jugez-vous votre motivation pour apprendre le français ? »*



*Illustration 5 : Graphique illustrant la réponse à la question posée à la fin du cours :
« Comment jugez-vous votre motivation à la fin du cours pour apprendre le français ? »*

Après nous être intéressés à la voix des étudiants, à leurs perceptions à la fin du déroulement de la simulation globale nous allons présenter notre point de vue.

2. Le point de vue de l'enseignant

2.1 La conception et la conduite des activités

La réalisation de la simulation globale durant ce niveau a été un projet très ambitieux en rupture totale avec les pratiques pédagogiques des niveaux précédents et par conséquent les dynamiques de classe. De manière générale, nous pouvons dire que le déroulement de la simulation globale a été une réussite même si certaines difficultés que nous évoquerons plus loin ont été rencontrées.

Le scénario a pu se réaliser avec une constante cohérence, les étudiants ont collaboré et aucun d'entre eux n'a exprimé de résistance envers le dispositif. Les étudiants se sont véritablement appropriés leurs personnages en classe pendant les activités (ils s'appelaient ou se désignaient par leur nom de personnage la plupart du temps) mais aussi à travers les forums où ils commençaient en général par rappeler leur identité et leur situation avant de donner leur opinion sur le point visé par le forum comme nous pouvons le voir dans les messages extraits du forum 7⁴⁶ alors que la trame narrative était déjà bien avancée.

Ils ont accepté de laisser de côté le temps de la classe et pendant la réalisation de travaux en mode asynchrone leur véritable identité. Ils ont pu donner une caractérisation à leur personnage, notamment lors de la rédaction d'écrits ou de la participation aux forums comme l'illustrent certains messages extraits du forum 1⁴⁷.

⁴⁶ « Bonjour. Comme vous le savez je suis Véronique Dupont et je suis une des personnes qui ont organisé deux clubs dans l'entreprise CHOCOLAT ÉPAIS ». « Bonjour, je suis Lucie Michelot comme vous savez, je suis une professeure du « lycée des Violettes » et je suis aussi la directrice du club de musique ». « Bonjour, je suis Victoria Ayala assistant d'espagnol dans le lycée des Violettes ».

⁴⁷ « Bonsoir, Je suis Lucie Michelot. Je suis née 2 mars 1989. mon lieu de naissance est Toulouse et Je habite en le memê lieu. Physiquement Je suis grande, mes yeux sont marron et mon cheveux aussi. Mes qualites sont etrê créative, motivante, j'ai une bonne mémoire et je suis très drôle. J' ai de défauts par exemple je suis impatiente. Enfin Je serai la professeur de littérature et Je veux une ambient de la coopération et le respect en ma class. Merci, Lucie Michelot ». « Bonsoir, je m'appelle Julie Ramon, je suis française, je suis célibataire, je suis une employé de l'entreprise franco équatorienne, je suis née 2 novembre 1990 à Paris mais je vis au Toulouse. Physiquement Je suis petite avec les yeux noirs, cheveux marron, longs et ondulés, et je porte des lunettes. Je suis responsable, polit, coquete, j'ai beaucoup de patience, je suis d'une grande générosité et drôle mais je suis imprudente, si nerveuse et distraite ». Mon nom est Véronique Dupont, je suis Française. Je suis né à Toulouse le 8 Mars 1990 et j'habite dans le même lieu. Je suis employé de L'enterprise Franco Équatorienne. Je suis une personne petite, belle et mince. Je suis responsable avec mon travail, je suis solidaire parce que j'aide toujours a les gens, je suis particulièrement patiente dans mes heures de travail. Mais parfois je crie beaucoup pour l' stress du travail, je suis sérieuse et stricte.

Grâce à l'adoption constante de l'identité fictive, ils ont pu se situer dans la rencontre interculturelle. En effet, de nombreux moments d'échanges entre les personnages français et les personnages équatoriens ont pu être suscités sur le thème de l'identité et de la culture, en classe lors des activités prévues par le canevas mais aussi sur les forums, en particulier sur les forums 3 et 5⁴⁸ (« Sa culture et celle de l'autre » et « Mes découvertes »).

Les étudiants qui interprétaient des personnages français y sont parvenus grâce à un travail préparatoire effectué en classe sur des documents traitant certains aspects de la culture ou de l'identité française et grâce à des recherches documentaires réalisées de manière autonome à l'avance avec parfois l'aide d'indications disponibles sur la plate-forme, en particulier des liens vers des sites internet pertinents.

Les étudiants ont fait preuve d'imagination et de créativité concernant la caractérisation des personnages et des lieux, la contextualisation et la réalisation des activités et plus précisément au moment de choisir la fin de l'histoire judiciaire au cours de l'étape 6. Les étudiants ont pu évoluer dans différentes situations et agir de manière spontanée. La grande quantité d'interactions réalisée entre eux a accordé une part importante à l'improvisation et à la recherche de solutions à des problèmes quotidiens d'ordre personnel ou professionnel. La plupart des travaux à déposer sur la plate-forme a été rendue et la participation aux forums a augmenté entre le forum 1 et le forum 8. Comme l'indique le graphique ci-dessous, la participation a d'abord fortement augmenté avant de subir une autre baisse et une autre augmentation et se termine par un nombre de messages postés au forum 8 supérieur au nombre de messages postés lors des deux premiers forums.

⁴⁸ Nous reproduisons ici plusieurs extraits: « Je pense que être équatorien est avoir identité, est aimer a notre pays, notre langue. Je pensé que nous sommes très responsables, heureux nous aimons faire les choses bien. La plupart des gens aiment le football est le sport favori du pays. Nous ne sommes pas ponctuels, nous sommes très fiables. En général, nous sommes des gens très ouverts et extravertis. Je pense que les personnes Françaises sont plus extraverti parce que leur pays a une mentalité différente des choses ». (Forum 3) « Après de connaître la culture française et la culture équatorienne je crois que les équatoriens sommes très travailleurs, amicals par autre part je pense que sommes très impoctuels nous aimons les fêtes traditionnels de notre pay, les équatoriens sommes très heureux et nous aimons connaître des gens d'autre pays. De plus je crois que la culture française est très différent, par exemple ils ont un pay très organisé enplus ils sont très pontuels et ils ont une personnalité très fort, toujours ils disent ¿pour quoi? Mais ils aiment voyager connaître autres cultures et ils sont très aimables ». (Forum 3)

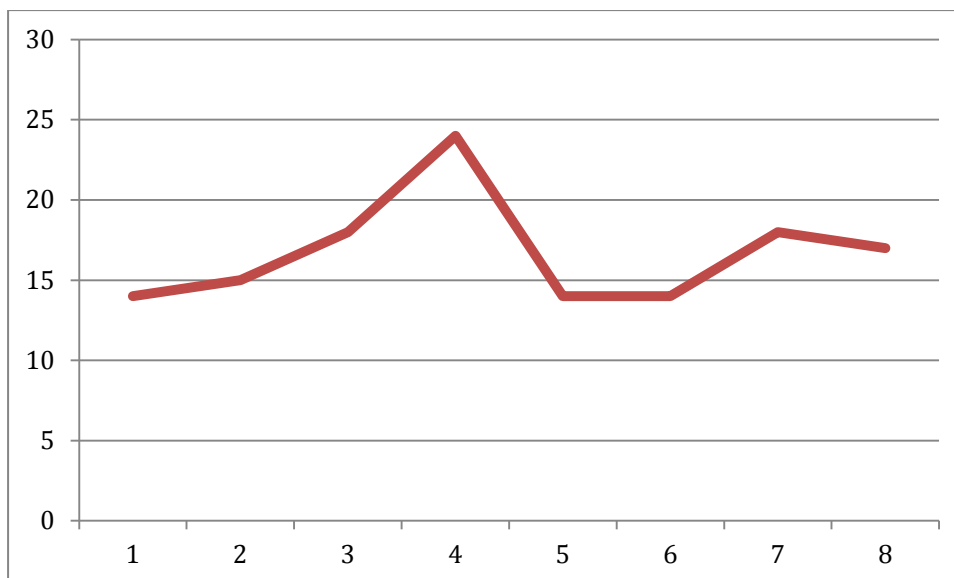


Illustration 6 : Graphique illustrant l'évolution du nombre de messages postés pour les huit forums

La plate-forme nous a semblé être un dispositif très efficace qui a permis d'introduire plus de continuité entre les cours et un suivi, notamment grâce aux rubriques AGENDA et ANNONCE. En tant qu'enseignant, nous avons observé un changement d'attitude, une plus grande implication, une plus grande qualité dans les activités de production, plus d'efforts fournis mais il est difficile de déterminer l'ampleur et l'origine de ces changements et surtout s'ils sont en lien avec la motivation des étudiants. Concernant la présentation publique, nous pouvons affirmer que cela a été très réussi. Malgré quelques difficultés à démarrer et quelques lenteurs dans la préparation du matériel au début, les étudiants se sont beaucoup investis et ont pris très au sérieux leur rôle pendant la présentation démontrant de l'enthousiasme et de l'assurance. Nous pouvons donc dire que la représentation finale a pu être, comme nous le pensions avant sa réalisation, un objectif à atteindre pour lequel un investissement et une certaine quantité et qualité de travail sont nécessaires.

2.2 Limites et difficultés rencontrées

Il faut reconnaître que nous avons de très grandes attentes concernant le dispositif de la simulation globale et les impacts qu'il pourrait éventuellement avoir sur la dynamique motivationnelle de nos étudiants. Or, nous nous rendons compte après cette expérience que pour évaluer cette composante, il faudrait non seulement interroger les étudiants après le

cours mais aussi pouvoir connaître leur ressenti après plusieurs semaines voire mois. De plus, c'était pour nous la première fois que nous concevions un canevas d'invention et que nous réalisions une simulation globale avec un groupe d'apprenants. Cela a été une expérience très enrichissante et si nous devons refaire la simulation globale, nous prendrions en compte les limites suivantes. Ces limites concernent :

- la conception de la simulation globale,
- la composition du groupe d'apprenants,
- le niveau des apprenants.

Les activités proposées étaient pour la plupart d'entre elles des activités de production. La compréhension orale a été quelque peu délaissée, c'est pourquoi nous devrions veiller à un meilleur équilibre entre les différentes compétences même si nous considérons que la compréhension orale est travaillée dès le moment où se produit une interaction dans la mesure où a lieu une importante exposition à de *l'input*. Pour une plus grande variété des documents authentiques utilisés nous devrions intégrer davantage d'enregistrements sonores. Par ailleurs, le manque de stabilité au début du cours a représenté une difficulté ; en effet, certains étudiants ont abandonné le cours la première semaine et d'autres sont arrivés alors que le scénario avait déjà commencé, cela a donc été parfois difficile d'établir les personnages, de commencer vraiment à traiter la trame narrative et de maintenir la cohérence. Comment expliquer la disparition de certains personnages ou l'arrivée de nouveaux personnages ? Quel rôle leur attribuer ? Finalement, nous avons réalisé la simulation globale avec un groupe de neuf étudiants, il y avait donc peu de personnages et cela nous a empêché de varier les groupes de travail. Très souvent, il y avait seulement deux groupes, par exemple le groupe de personnages équatoriens et le groupe de personnages français ou le groupe des personnages du collège et le groupe des personnages de l'entreprise. De plus, dans ce cas, l'absence des étudiants au cours peut mettre en péril la bonne réalisation des activités prévues. Une autre difficulté est que parfois les activités dépendaient trop de la préparation préalable des étudiants et donc si celle-ci n'avait pas été réalisée avec sérieux ou si les étudiants n'avaient pas préparé ce qui avait été demandé, les activités prévues pouvaient être difficiles à mettre en place. Ce problème s'est surtout produit au début du cours car après les étudiants réalisaient correctement la préparation. Ils ont compris que cette phase préparatoire était une étape indispensable au travail de classe. Le problème le plus important concernait le niveau des apprenants. En effet, la simulation

globale prévoyait des activités au dessus de leur niveau mais conformes aux exigences du niveau cinq et mobilisant les objectifs et les contenus qui le composent. L'ensemble des étudiants, sauf une étudiante de premier semestre qui a été placée au niveau cinq à l'issue du test de placement, n'avait pas le niveau requis et ne dominait pas les éléments des niveaux précédents. Cette situation s'explique pour certains d'entre eux par le fait qu'ils sont passés quand même au niveau cinq malgré l'avis défavorable de l'enseignant du niveau quatre. Dès lors, que faire ? Nous étions conscients que les activités pouvaient affecter négativement la perception de compétence des étudiants mais à la fois nous devons traiter les objectifs et contenus du niveau. Ainsi, pour tenter de combler ces manques, nous avons organisé des sessions de révision des bases de la langue et des points les plus problématiques pour les étudiants. Les feed-back correctifs des activités de production nous ont aussi permis de reprendre des difficultés datant du début de l'apprentissage que nous pouvons notamment apprécier dans ces messages extraits du forum 2 et du forum 7⁴⁹ pour le troisième extrait qui démontrent d'importantes failles concernant la syntaxe (les accords, l'utilisation des adjectifs possessifs et des pronoms compléments), les temps verbaux (la distinction entre les différents verbaux, la conjugaison, le présent n'est pas toujours maîtrisé), le genre, l'orthographe (plusieurs mots fréquents tels que « ensemble », « solution », « assistant » sont mal orthographiés, beaucoup d'accents sont omis), la ponctuation et un lexique simple tel que celui des salutations ne semblent pas bien utilisés.

Mes impressions

Bonjour!

Je suis Marie Claire Sablot, le professeure d'anglais du "College Lycée des Violettes", nous allons travailler ensemble dans le college, je sais que vous êtes les étudiants équatoriens de langues qui ont réussi le test de selection et vous serez les assistants d'espagnol. Cette expérience est nouveau pour moi et je la trouve tellement interesant; si vous voulez je les peux aider avec la information que vous souhaitez sur les lieux de la ville, les loisirs, le langue, les traditions, etc. Toulouse est une ville très belle, je sais que vous allez aimer-la... Je attens son arrivé!

À bientôt!

Mes impressions

Bonne nuit

⁴⁹ D'autres messages extraits des différents forums sont disponibles en annexe 11.

Je suis professeur Alain Martens du Collège Lycée des Violettes. Bienvenue aux étudiants, vous avez également venu travailler avec nous aura l'occasion d'en apprendre davantage sur la culture française. Lorsque française. Lorsque vous arrivez à Toulouse, je vais les aider à s'intégrer avec nous. Nous attendons votre arrivée.

Salut.

mes impressions sur le problème

Je suis Roberto Sáanchez , je suis une employée un employé "CHOCOLAT ÉPAIS".

Mes impressions sont que ce problème Mes impressions sont que ce problème est une chose que je ne m'attendais pas parce que dans l'entreprise je pensais qu'il n'existe pas problèmes de gestion, et ce problème est difficile pour moi parce que je ne savais pas que je devais faire . Me l'enquête de la police a été un solution par le problème .

J'ai été très préoccupé parce que je ne savais pas quelle a été la solution et comme ici dans l'entreprise est l'unique lieux qu e je peux travailler , je pense que Je devais retourner à mon pays :(

mes impresions

je suis Roberto Sanchez ey je suis equatorien

ce voyage est la première fois que je votage autre pays , ma désir pour ce voyage est que je peux faire les choques que j'aime je suis très motivé pour decouvrirre une nouveau culture , et je voudrais decouvrirr queles sont les melleurs lieux où manger après les melleurs lieux pour passer du plasir.

je vais travai fortts les jour pour être un bon employè :)

On remarque aussi que certaines erreurs sont certainement dues à un manque de concentration, de sérieux et de relecture comme par exemple dans le troisième message où le mot « solution » apparaît orthographié de deux manières différentes et où deux expressions sont répétées.

Cette situation nous semble très problématique et devra être prise en compte au moment de réfléchir aux besoins des apprenants, au-delà de la thématique de la motivation.

Il faut maintenant que nous revenions à ce que nous avons annoncé au début du mémoire pour voir dans quelle mesure nos objectifs ont pu être atteints.

2.3 Retour sur les hypothèses, les objectifs et la problématique annoncés

Le premier objectif à travers la conduite de cette expérience pédagogique que nous avons rattaché, dans une certaine mesure, au modèle de la recherche action était « une transformation de la réalité pédagogique ». L'ensemble des retours des étudiants obtenus à travers les questionnaires, les messages du dernier forum et la réalisation du *focus group* ainsi que notre propre perception permettent d'affirmer qu'un changement a pu s'opérer pendant le cours car l'accent mis sur les activités de production et la participation des étudiants placés au centre du processus d'apprentissage sont des réalités nouvelles pour les étudiants. Le processus de l'autonomie a pu être développé ainsi qu'une plus grande conscience sur l'apprentissage. Ils sont notamment en mesure d'apprécier leur compétence comme ont pu le montrer certaines interventions que nous avons déjà citées mais cela correspond uniquement à une source de la dynamique motivationnelle élaborée par Viau. Ensuite, le fait que la découverte culturelle et la composante interculturelle puissent susciter la motivation des étudiants n'a été que très peu mentionné par les étudiants et principalement à deux reprises par l'étudiante V⁵⁰.

A ce stade de l'expérience, à la lumière de ces résultats, nous pensons que peut être que cette focalisation sur la thématique de la motivation est une erreur de notre part et qu'en réalité l'intérêt principal de la technique de classe de la simulation globale était de permettre un travail très intense sur la production, écrite et orale, des compétences apparemment délaissées par certains enseignants du département de français. Ceci a permis un changement concernant les dynamiques de classe auxquelles ces étudiants paraissent être habitués.

Nous comprenons aussi que la motivation est une donnée difficilement observable et qu'il aurait fallu un autre contexte pour parvenir à des résultats pouvant être jugés comme représentatifs d'une tendance. En effet, que penser de trois personnes qui affirment clairement être motivées sur un groupe de sept ou de neuf étudiants ou de réponses ponctuelles dans les questionnaires allant dans le sens des hypothèses formulées au cours des parties précédentes? Est-ce que cela signifie que ces personnes vont finalement s'impliquer davantage dans l'apprentissage ou est-ce que ce type de déclaration reste au

⁵⁰ « Un point à faveur est peut-être connaître la culture du pays duquel nous voulons apprendre la langue, c'est une motivation parce que si je ne connais pas sur le pays, je n'ai pas d'intérêt sur le thème». « Es importante eso porque si nosotros sabemos más de la cultura, de cómo son los franceses, eso nos motivará más a querer aprender y a querer conocer de esa cultura».

niveau du discours ? Cette nouvelle motivation peut-elle devenir synonyme de réussite ? Nous n'avons pas su comment évaluer la motivation de manière objective. Finalement, c'est la personne qui détermine si elle est motivée avec le manque de fiabilité que cela comporte : le concept même de motivation peut être subjectif, la personne peut ne pas s'évaluer avec sincérité ou seulement se tromper et la perception de soi peut ne pas être en accord avec l'action.

Nous avons cru que les problèmes rencontrés pendant les premiers mois de notre expérience à l'UCE étaient des conséquences d'un manque de motivation, nous avons pensé que le comportement et le travail des étudiants ne reflétait pas une dynamique motivationnelle fonctionnelle car plusieurs d'entre eux nous l'ont affirmé⁵¹ et que c'était un thème récurrent pendant nos échanges avec les autres professeurs or c'est peut être une interprétation faussée ou orientée de notre part. Cependant, nous ne considérons pas ce travail comme un échec car comme nous l'avons dit les activités de production ont permis aux étudiants de faire d'énormes progrès pendant le niveau, d'avoir une attitude plus consciente par rapport à l'apprentissage voire même de développer des réflexions critiques sur l'enseignement, ce qui est très intéressant dans la mesure où il s'agit de futurs professeurs. Grâce à cette expérience nous nous sentons plus proches des besoins des étudiants et en mesure d'élaborer de nouvelles stratégies pour améliorer la qualité de notre enseignement, ce qui était également un de nos objectifs mentionnés lors de la première partie.

2.4 Prolongements

Nous voulions pouvoir grâce à cette expérience être en mesure de mieux cibler notre intervention pédagogique et les souhaits exprimés durant le *focus group* concernant principalement le contenu des cours et l'organisation des niveaux au sein de la filière nous permettent d'aller dans ce sens. En effet, les étudiants ont exprimé leur souhait d'avoir dans les cours un équilibre entre le travail sur la grammaire, qui leur semble tout à fait

⁵¹ Pendant plusieurs conversations en classe avec les différents groupes avec lesquels nous avons travaillé et plus précisément avec ce groupe qui nous a confié le 7 mai 2014 qu'une des origines de la démotivation était la grande différence entre la méthodologie des différents enseignants et qui avaient aussi affirmé ce jour-là que la simulation globale leur semblait plus motivante car elle était plus réelle et plus dynamique.

nécessaire, et la pratique de la production orale⁵². Pour eux, il serait bénéfique que la méthode de la simulation globale puisse s'étendre à d'autres niveaux (inférieurs ou supérieurs au niveau cinq) car ils l'associent avant tout à la pratique de l'oral. Les étudiants ont aussi évoqué l'apprentissage dans le cadre de la filière et considèrent qu'une structure, un plan, un projet doit être mis en place pour parvenir à une plus grande uniformité entre les niveaux et les professeurs qui en sont responsables⁵³. Une méthode et des objectifs communs doivent être selon eux définis et assurer un apprentissage progressif du français. Ils ont également émis des critiques concernant les examens, qui sont des examens de compétences, et pour lesquels les étudiants estiment ne pas être préparés. Ils souhaitent donc une plus grande cohérence entre les cours et le contenu et la forme des examens de fin de niveau. C'est une nouvelle fois une critique liée au manque d'activités de production comme l'indique l'étudiante A⁵⁴.

Pour conclure notre évaluation, nous dirions que même si l'utilisation de la technique de classe de la simulation globale a pu permettre une plus grande conscience au quotidien et de replacer la production au centre de la classe, cette expérience a seulement duré deux mois, ce qui finalement n'est pas suffisant pour déterminer si de réels changements peuvent se produire concernant la motivation des étudiants et si les progrès réalisés pourront

⁵² «Es importante que se manejen ambas cosas o sea la parte oral y la gramática». (Intervention de A pendant le *focus group*). « C'est important que se manient les deux choses, la partie orale et la grammaire ». « Yo creo que los profesores deberían trabajar a la par desde primer nivel con este método y con la gramática porque siempre es solo la gramática y estructurar las mismas frases basándonos solo en la gramática y no utilizando un poco de la imaginación y el esfuerzo de buscar nuevo vocabulario para poder entender esa gramática ». (Intervention de V pendant le *focus group*). «Je crois que les professeurs devraient travailler à égalité dès le premier niveau avec cette méthode et avec la grammaire parce que c'est toujours seulement la grammaire et structurer les mêmes phrases en se basant seulement sur la grammaire sans utiliser un peu d'imagination et l'effort de chercher du nouveau vocabulaire pour pouvoir comprendre cette grammaire ».

⁵³ «Verá, yo pienso que se debería hacer una estructura desde primer nivel, un plan, un proyecto que termine en el octavo nivel, entonces así iríamos por paso pero aprendiendo a hablar y a escribir». (Intervention de W pendant le *focus group*). « Voyez-vous, je pense qu'il faudrait faire une structure dès le premier niveau, un plan, un projet qui se termine au niveau huit, ainsi nous avancerions pas à pas mais en apprenant à parler et à écrire ». «Yo creo que al nivel de la carrera sí se debería generar un solo método o no sé un objetivo, que los maestros vayan hacia lo mismo, que manejaran el mismo método ». (Intervention de A pendant le *focus group*). « Je crois qu'au niveau de la filière, il faudrait proposer une seule méthode ou je ne sais pas, un objectif, que les enseignants aillent vers la même chose, que se manie la même méthode ».

⁵⁴ «Y yo pienso que eso es el problema, al final en los exámenes, en los anteriores niveles fue todo gramatical y al final nos pedían hacer composiciones escritas y comprensiones escritas, entonces es algo muy distinto a lo que veníamos trabajando y querían buenas notas en los exámenes cuando su método era muy distinto a la prueba que nos tomaban ». «Je pense que ça, c'est le problème, à la fin, dans les examens. Les niveaux passés, tout était grammatical et finalement on nous demandait des compositions écrites, des compréhensions écrites, alors c'est très différent de ce qu'on faisait ».

s'ancrer sur le long terme. De plus, les étudiants ont exprimé leurs craintes de suivre ensuite un niveau « normal »⁵⁵ qui selon leur définition se caractérise par une insistance accordée à la grammaire et peu d'activités de production et de voir tous leurs efforts et les conséquences qui ont pu en résulter annulés par des exigences plus basses et une situation confortable. Or, nous pensons que le fait d'avancer dans l'apprentissage de la langue ou non ne peut pas se résumer à l'enseignant qui donne le cours. Les étudiants devraient, à notre avis, pouvoir avoir accès à une garantie de qualité et de progrès indépendamment de l'enseignant qui donne le cours. C'est pourquoi nous considérons qu'il serait souhaitable que le département, comme l'indiquent les étudiants, propose certaines réformes quant à l'enseignement du français et une plus grande uniformité concernant la méthode d'enseignement tout en acceptant les particularités de chaque enseignant.

Conclusion

Ce mémoire a été l'occasion de mettre en avant la recherche et la mise en pratique d'un dispositif qui nous a semblé adéquat pour encourager la motivation pour l'apprentissage. En effet, le repérage du contexte d'intervention, les échanges informels avec les étudiants et certains enseignants ainsi que notre perception générale de la situation d'enseignement –apprentissage nous ont conduit à nous intéresser au thème de la motivation, à la technique de classe de la simulation globale et à la pédagogie de projet. Cette expérience nous semble avant tout très positive dans le sens où, au-delà de nos considérations préliminaires, de nos hypothèses et des résultats auxquels nous avons pu parvenir quant au thème de la motivation (cf partie 3), elle peut apporter de nombreuses informations très importantes sur le fonctionnement actuel des cours de français dans le contexte étudié. Effectivement, les étudiants ne sont peut-être pas plus motivés ou mieux motivés (ou en tout cas il est impossible de le démontrer objectivement) qu'avant la

⁵⁵ «Si je ne travaille pas avec la même méthode je vais perdre la capacidad de buscar vocabulario y esas cosas porque ahora estoy motivada porque estoy trabajando con este método que me ha enseñado muchas cosas, si voy a otro nivel y vuelvo al mismo método del cual me quejo, con el cual no estoy conforme, es regresar a lo mismo y otra vez suprimir mis capacidades». «Je vais perdre la capacité à chercher du vocabulaire nouveau et ces choses parce que maintenant je suis motivée parce que je travaille avec cette méthode qui m'a enseignée beaucoup de choses, si je vais dans un autre niveau et je retourne à la même méthode de laquelle je me plains, avec laquelle je ne suis pas d'accord, c'est retourner à la même situation et supprimer mes capacités à nouveau».

réalisation de la simulation globale mais ils sont plus conscients et capables de porter sur leur apprentissage un regard critique et de proposer des changements au sein de l'institution. Beaucoup d'interventions pendant le *focus group* montrent que la réalisation de ce niveau de manière différente leur a fait prendre conscience de l'importance de la focalisation sur les activités de production en classe pour un apprentissage progressif et efficace. Nous pensons que cette prise de conscience peut améliorer les trois sources de la dynamique motivationnelle présentée par Viau (2008) : l'intérêt et l'utilité d'une activité, la perception de compétence et la perception de contrôlabilité. Or le problème est, comme le signalent les étudiants, qu'il y a un grand manque de continuité et d'uniformité entre les différents enseignants et nous craignons que les efforts des étudiants ne puissent être prolongés. Le niveau a été très déstabilisant pour eux, surtout au début, mais ils ont progressivement accepté et apprécié les dynamiques de classe. De plus, il aurait fallu solliciter davantage les autres enseignants dans la réalisation du projet. Bien que le travail mené en classe avec les étudiants durant le niveau ait été présenté lors de la présentation publique, cela est resté à un niveau très anecdotique, aucune discussion n'a suivi l'événement. Nous n'avons pas senti un grand intérêt de la part des membres du département de français.

La motivation, qui était notre axe majeur, reste pour nous une composante insaisissable et il faut admettre qu'il n'a pas été possible de vérifier l'hypothèse posée au départ concernant l'impact de la simulation globale sur celle-ci. Finalement, même si la simulation globale se présente, tout du moins au début du cours, comme une technique de classe innovante pour les étudiants à même de susciter l'intérêt, de respecter les sources de la dynamique motivationnelle selon Viau (2008) ; les contraintes quotidiennes et les problématiques de chacun restent présentes et influencent négativement la dynamique motivationnelle. De plus, espérer des changements visibles en si peu de temps était un but prématuré et il faut reconnaître que le poids de l'habitude est très fort. Ainsi, il est nécessaire de regarder les résultats de cette expérience à long terme et de laisser les responsables du département de français les prendre en compte s'ils le souhaitent pour leurs actions futures.

Le bilan concernant plus particulièrement la préparation et la réalisation de la présentation publique à la fin du cours est plus positif car il a vraiment été possible de voir à ce moment une volonté de la part des étudiants de se surpasser et de sentir une grande cohésion entre eux ainsi que le déploiement d'une véritable force motivationnelle.

Le projet mis en place pendant ces derniers mois et toute la réflexion qui a pu se déployer à travers la rédaction du mémoire nous ont permis d'adopter une attitude critique face à nos pratiques quotidiennes de jeune enseignante de Fle et saisir l'importance de se situer en constante recherche et de rien considérer comme définitif. A l'image de cette recherche qui reste à compléter et à partir de laquelle nous pourrions élaborer de nouveaux plans d'action, nous pensons qu'un enseignement de qualité a toujours un espace pour la remise en question et la recherche de stratégies et de pratiques de classe afin de répondre aux véritables besoins des apprenants. Ce projet nous a donné la possibilité d'apprendre et de comprendre les enjeux sociaux qu'il peut parfois y avoir autour de la situation d'enseignement – apprentissage. En effet, nous n'avons pas assez pris en compte l'importance des relations interpersonnelles dans notre environnement de travail. Ainsi, le stage se termine avec pour nous une opinion mitigée mais avec la satisfaction d'avoir réussi à mettre en place un projet en intégralité et de manière cohérente malgré une situation de départ problématique, un manque de moyens et d'intérêt de la part de notre hiérarchie et d'autres difficultés surgies pendant le déroulement du projet.

Bibliographie

- Bandura, A. (2003). *Auto efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bensekat, M. (2008). Manuel de langue et représentations culturelles: comment enseigner une compétence culturelle? *Cahiers de Langue et de Littérature, Université Abdelhamid Ibnbadis, Monstaganem*, (5).
- Bombardieri, C., & Brochard, P. (1996). *L'entreprise*. Paris : Hachette Fle.
- Bru, M., & Not, L. (1987). *Où va la pédagogie de projet?* Toulouse : Editions universitaires du sud.
- Burns, A. (2010). Doing action research, what's in it for teachers and institutions? *International House Journal of Education and Development*.
- Cali, C. (2004). Les simulation globales. Elaboration de programmes et évaluation. *Le Français Dans Le Monde, Recherches et application* (numéro spécial: De la langue aux métiers), 134–147.
- Capriles, A. (2004). La simulation globale, enfin un loft utile. Texte en ligne : <http://www.edufle.net/La-simulation-globale.html>
- Caré, J.-M., & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris : BELC.
- Collectif Alpha ASBL. (2006). Simulation globales. Texte en ligne : http://www.collectifalpha.be/IMG/pdf/Simulations_globales.pdf
- Charaudeau, P. (1990). L'interculturel entre mythe et réalité. *Le Français Dans Le Monde*, 230.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Editions Didier.
- Cuq, J.P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Davin, F. (2002). L'île du Quisineuf. Texte en ligne : http://educasources.education.fr/fiche_detaillee-131451.html
- Debyser, F. (1991). Les simulations globales. *Education et Pédagogie*.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Lassay-les Châteaux: Clé international.

- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New-York: Plenum Press.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*.
- Gagné, G., & al. (1989). Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés. Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Montréal : De Boeck-Université, Editions universitaires.
- Levine, G.-S. (2004). Global simulation: a student centered, task-based format for intermediate foreign language courses. *University of California*.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Macaire, D. (2010). Recherche-action et didactique des langues: du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Université Henri Poincaré, Nancy I*.
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues Modernes 3/2000*, 38–44.
- Markova, I. (2003). *Les méthodes en sciences humaines*. Paris: PUF.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, (50), 370–396.
- Mutet, S. (2003). *Simulation globale et formation des enseignants*. Linden: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Perrenoud, P. (1998). Réussir ou comprendre? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet. *Faculté de Psychologie et Des Sciences de L'éducation*.
- Perrenoud, P. (2007a). Le projet d'établissement, une question de courage? *Résonances*, (Dossier Projets pédagogiques 1/2), 4–5.
- Perrenoud, P. (2007b). Le projet, une démarche pour développer des compétences? *Résonances*, (Dossier Projets pédagogiques 1/2), 6–8.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : Clé international.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: Clé international.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Québec) : Editions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève, sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, 110, 45-47.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent (Québec) :

Editions du Renouveau Pédagogique.

Viau, R., & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue Canadienne de L'éducation*, 25, 16–26.

Viau, R. (2008). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De boeck.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation : A Developmental Perspective. *Educacional Psychology Review*, 6(1), 49–78.

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales : mode d'emploi*. Paris : Hachette.

Yaiche, F. (1994). Les simulations globales. *Les Langues Modernes*, 2, 42–47.

Documents annexes

Table des annexes :

Annexe 1 : Tableau indiquant le ou les rôles de chaque étape de la simulation globale « Toulouse, une ville de rencontres ».	p. 102
Annexe 2 : Tableaux présentant le canevas d'invention de la simulation globale « Toulouse, une ville de rencontres » étape par étape.	p. 103
Annexe 3 : Questionnaire réalisé au début du cours.	p. 123
Annexe 4 : Document de référence pour la conduite du focus group.	p. 125
Annexe 5 : Questionnaire d'évaluation du niveau.	p. 127
Annexe 6 : Messages du forum de l'étape 8.	p. 130
Annexe 7 : Transcription du <i>focus group</i> .	p. 141
Annexe 8 : Traduction des passages en espagnol du <i>focus group</i>	p. 151
Annexe 9 : Compte-rendu du <i>focus-group</i>	p. 156
Annexe 10 : Analyse thématique du <i>focus group</i> .	p. 158
Annexe 11: Messages variés extraits des forums.	p. 178
Annexe 12 : Affiches réalisées par les étudiants pour la présentation publique	p. 186

Annexe 1

Tableau indiquant le ou les rôles de chaque étape de la simulation globale « Toulouse, une ville de rencontres ».

Etablir : <ul style="list-style-type: none">- le lieu et le milieu- les identités fictives	<ul style="list-style-type: none">- Etape 1.1- Etape 1.2 et de manière continue à travers les différentes activités qui permettront aux personnages de se dévoiler et de s'affirmer.
Donner épaisseur et vie au lieu et aux personnages par : <ul style="list-style-type: none">- des traces écrites- des interactions	<ul style="list-style-type: none">- Etape 3.1, 3.2, 3.3 ; Etape 4.2, Etape 4.3 ; Etape 5.1, Etape 5.2, Etape 5.3 ; Etape 7.1, Etape 7.2 ; Etape 7.3
Faire intervenir <ul style="list-style-type: none">- des événements- des incidents	<ul style="list-style-type: none">- Etape 4.1 ; Etape 6.1, Etape 6.2, Etape 6.3
Conclure la trame narrative	<ul style="list-style-type: none">- Etape 8

Annexe 2

Tableaux présentant le canevas d'invention de la simulation globale « Toulouse, une ville de rencontres » étape par étape.

Etape 1 : Avant le départ	
1. Destination Toulouse (l'établissement du lieu)	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Emettre une opinion. - Emettre des hypothèses certaines et incertaines. <p>Compétences grammaticales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'expression de l'opinion (les introducteurs de l'opinion). - L'expression de l'hypothèse : Si + présent + futur / Si + imparfait + conditionnel présent.
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - La décision, faire une liste avec toute la classe des facteurs qui interviennent dans le choix d'un lieu de vie. - Evoquer les conséquences de chaque choix. - La proposition de la ville de Toulouse. - Demander aux étudiants de faire de brèves recherches chez eux sur la ville, une liste des avantages et inconvénients, apporter des images / photos pour les afficher dans la salle de classe.
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Début de la création du cadre de la simulation, transformation symbolique de l'espace classe.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Discussions en groupes. - Présentation orale des recherches.
Ressources et documents utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> - Sites internet et documents authentiques présentant la ville de Toulouse (brochures, plans, programmes culturels)

Etape 1 : Avant le départ	
2. Qui sommes-nous ? (l'établissement des identités fictives)	

Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluer des qualités personnelles. - Description physique et psychologique.
Activités :	<p>1) Tirage au sort :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La nationalité (française ou équatorienne). - La fonction (futur assistant de langue espagnole dans un établissement secondaire français, professeur dans un établissement secondaire ou employé d'une entreprise binationale) <p>2) Choix libre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sexe du personnage - Age (entre 20 et 50 ans) - Définir les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages.
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Il s'agit dans cette étape de permettre aux étudiants de s'approprier leurs personnages en définissant certaines de leurs caractéristiques. - Nous affichons dans la salle de classe les productions des apprenants pour bien garder à l'esprit le rôle de chaque étudiant. - Nous tentons de nous approprier l'espace de la classe et de créer progressivement un cadre plus « concret ». - Les étudiants se transforment au cours de cette étape en personnages et interviennent à présent au nom de leur personnage.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Rédaction d'une carte identité par chaque apprenant /personnage.
Ressources et documents utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> - Documents d'identité français.

Etape 1 : Avant le départ

3. Les démarches préparatoires

Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des instructions - Rédiger un courriel - Ecrire une attestation
--------------------	---

Activités :	<p>L'obtention du visa.</p> <p><u>Version 1 : pour les personnages équatoriens.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Avant de partir en France, vous devez réaliser certaines démarches, notamment demander et obtenir un visa qui vous permettra de rester sur le territoire français en toute légalité. Vous consultez le site internet de l'ambassade de France en Equateur pour savoir comment réaliser cette démarche administrative. - La préparation du rendez-vous : discussion en binôme, vous vous réunissez avec un de vos amis (personnages des mêmes sous-groupes) pour mettre en commun les informations relatives à la procédure. - Vous devez remplir un formulaire et vous devez ajouter à votre dossier une attestation, vous écrivez un e-mail à un contact français pour lui demander d'écrire ce document. <p><u>Version 2 : pour les personnages français.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vous allez bientôt accueillir dans votre structure une personne équatorienne. Celle-ci vous a écrit un e-mail. Vous donnez suite à cet e-mail (vous y répondez et vous réalisez la demande).
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Première interaction entre les personnages qui vont voyager et ceux qui sont en France.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Production orale en binôme. - Production écrite : courriel et attestation.
Ressources et documents utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> - Site internet de l'ambassade de France en Equateur. - Modèles d'attestation et d'invitation.

Etape 2 : Le jour J arrive

1. Impatience et appréhensions

Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Situer dans le temps et l'espace - Raconter une anecdote - Réaliser une description
--------------------	--

	<p>Compétences grammaticales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les temps du passé (formation du plus-que-parfait, rappel de la formation du passé-composé, de l'imparfait, utilisations de chaque temps et utilisation simultanée) - Les prépositions et locutions de lieu - Les indicateurs de temps - Les connecteurs logiques (comment structurer un récit)
Activités :	<p><u>Version 1 : pour les personnages équatoriens</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réunion des membres des sous-groupes. Anticipation des problèmes possibles pendant le voyage et le séjour. Echange d'anecdotes. <p>Travail sur l'anecdote :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situer dans le temps - Situer dans l'espace - Situation initiale / péripéties, suite d'événements / situation finale, l'enchaînement. <p><u>Version 2 : Pour les personnages déjà installés à Toulouse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vos futurs collègues vont bientôt arriver. Vous êtes impatients de les recevoir et de leur faire découvrir votre ville (d'origine ou d'adoption). C'est l'occasion pour vous de vous souvenir de votre première venue à Toulouse ou des fois que vous avez voyagé. - Vous vous réunissez avec vos collègues et échangez vos souvenirs et anecdotes. Vous explicitez votre histoire familiale / personnelle.
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Donner plus d'épaisseur aux personnages, leur donner une histoire et créer progressivement des liens entre eux, un sentiment d'appartenance à une communauté.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Anecdote de voyage.
Ressources et documents utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> - Extraits de blogs de voyage (témoignages, conseils et anecdotes).

Etape 2 : Le jour J arrive

2. L'arrivée à destination	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter et répondre à des questions - Donner et comprendre des instructions - Demander réparation - Faire une réclamation - Exprimer le mécontentement
Activités :	<p><u>Version 1 : pour les personnages équatoriens</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 1) <u>La douane</u> : vous arrivez enfin à l'aéroport de Toulouse Blagnac. Vous allez passer le contrôle de passeport, vous présentez votre visa obtenu à l'ambassade de France en Equateur, vous expliquez le motif de votre séjour en France. - 2) <u>Tracas de voyage</u> : - À l'aéroport, tous les personnages se retrouvent et les liens existant entre eux se dévoilent. - Vous avez eu un problème pendant votre voyage (perte de la valise, mauvais traitement de l'équipage dans l'avion, retard), vous décidez donc de vous plaindre. <p><u>Version 2 : pour les personnages déjà installés à Toulouse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vous rencontrez vos amis à l'aéroport. Vos amis ont eu différents problèmes pendant leur voyage, vous les aidez à écrire une lettre de réclamation.
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Le douanier est un personnage non-joueur interprété par l'enseignant. - Il s'agit ici de favoriser les échanges entre personnages français et personnages équatoriens. - Les apprenants tireront au sort une « carte problème » qui définira l'événement (le motif précis du mécontentement) auquel ils devront réagir.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Tableau récapitulatif des fonctions de chaque personnage et des liens établis avec les autres personnages que nous affichons dans la salle de classe. - Production orale : simulation de la rencontre à l'aéroport entre les personnages du collège puis entre ceux de l'entreprise, jeux de rôle passager / douanier. - Rédaction par deux d'une lettre de réclamation.
Ressources et documents utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> - Modèles de lettres de réclamation

Etape 3 : Les premiers pas en France	
1. Rencontres et intégration	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter - Présenter un cadre de travail et des missions - Emettre des objections, réagir à un discours
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - Une réunion d'accueil est prévue au collège et dans l'entreprise. C'est l'occasion pour tous les personnages de se présenter. Pour les personnages français, il s'agira aussi de présenter le lieu de travail et les activités.
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Définir au cours de cette étape de manière plus précise les lieux clés de la simulation globale, les activités et fonctions de chaque personnage.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Simulation d'une réunion dans chaque sphère professionnelle au cours de laquelle les personnages installés à Toulouse se présenteront personnellement puis l'établissement scolaire ou l'entreprise. Les personnages équatoriens se présenteront aussi et formuleront leurs questions et doutes sur les conditions de leur séjour. Les deux réunions sont dirigées par le directeur de l'institution, personnage non joueur interprété par l'enseignant. - Textes de présentation du collège et de l'entreprise franco équatorienne qui seront aussi affichés dans la salle de classe.

Etape 3 : Les premiers pas en France	
2. La rencontre France / Equateur	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Emettre une opinion, un doute, une crainte - Emettre des hypothèses certaines et incertaines - Evaluer des qualités

	<ul style="list-style-type: none"> - Parler de sa propre culture et identité
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - Durant les premières semaines, les personnages équatoriens découvrent la France, les français, leurs habitudes et traditions. Un soir, un employé de l'entreprise invite ses collègues et le groupe du collègue (professeurs et assistants) à dîner chez lui. - Le thème de l'identité française et de l'identité équatorienne vient naturellement dans la conversation. Un des personnages propose de visionner un court-métrage. « Cliché, la France vue de l'étranger ». Il s'agit de découvrir l'identité française à travers l'humour.
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Introduire la dimension interculturelle à travers des réflexions sur les identités et cultures des personnages.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Production orale sous forme de débat: Discussion entre les personnages sur le concept de cliché et les clichés présentés dans le document (confirmation, infirmation de ce qu'ils pensaient avant de vivre en France). - Changement de perspective. Questionnement sur l'identité équatorienne. Interventions des personnages non équatoriens / Réponses des personnages équatoriens. - Chaque personnage équatorien devra ensuite préparer une présentation de l'Equateur et de l'identité équatorienne dans un contexte spécifique selon son identité. -> Pour un premier cours comme assistant au lycée. -> Dans une réunion avec de futurs partenaires pour les employés de l'entreprise franco équatorienne.
Ressources et documents utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> - Court métrage. - Courts textes écrits par des étrangers sur leur expérience avec les français (supports pour déclencher la réflexion).

Etape 3 : Les premiers pas en France	
3. Chercher un logement	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Emettre des qualités (pour justifier le choix du lieu) - Présenter un lieu (le quartier) - Evoquer des avantages et des inconvénients

	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une description - Présenter un lieu (le logement)
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - Les personnages équatoriens doivent maintenant quitter leur logement provisoire. - Vous définissez d'abord les aspects importants pour choisir un quartier de la ville. - Chaque personnage français présente le quartier dans lequel il vit pour orienter les personnages équatoriens (nous nous centrerons sur trois quartiers toulousains ; le quartier du Capitole, quartier du centre ville, très dynamique, animé et touristique ; le quartier des Carmes, quartier animé également organisé autour d'un marché et de rues commerçantes ; le quartier de St-Cyprien, quartier populaire, cosmopolite, vivant et convivial). <p><u>Personnages équatoriens :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vous choisissez le type de logement qui vous convient le plus (colocation, appartement, résidence universitaire, dans une famille française). Vous pouvez vous réunir avec d'autres personnages. - Vous choisissez le quartier dans lequel vous souhaitez vivre grâce aux indications de vos collègues français. - Vous présentez ensuite votre logement au groupe.
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Il s'agit au cours de cette étape de s'intéresser au lieu de vie des personnages et ainsi d'entrer progressivement dans la réalité toulousaine ; d'abord à travers l'espace du quartier. - Les recherches sur internet seront guidées à travers des indications disponibles sur la plate-forme d'apprentissage.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du quartier. - Présentation du logement.
Ressources et documents utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> - Sites internet. - Plans de Toulouse.

Etape 4 : L'installation en France	
1. Vivre en communauté	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer le mécontentement - Emettre des hypothèses non réalisées

	- Exprimer des regrets
Activités :	- Vous avez des problèmes au sein de votre logement (problèmes variables selon le type de logement choisi) vous en discutez de manière à trouver des solutions.
Remarques :	- Demander aux apprenants de réagir à des situations problématiques qui engagent aussi une dimension psychologique.
Production attendue :	- Production orale 1) (pour ceux qui ne vivent pas avec un autre personnage) : vous expliquez à un ami français ces problèmes. Ensemble, vous cherchez des solutions. - Production orale 2) (pour ceux qui vivent ensemble) : réunion, discussion et tentative de résolution des conflits.
Ressources et documents utilisés :	- Comme dans l'étape 2.2, les étudiants tireront au sort une « carte problème » qui définira le problème auquel ils sont confrontés.

Etape 4 : L'installation en France

2. S'inscrire à des activités et défendre la vie culturelle locale

Objectifs :	- Répondre à un questionnaire de type test - Se renseigner sur une activité - Communiquer une information - Ecrire une lettre
Activités :	- Vous souhaitez développer votre vie sociale et pratiquer une activité (sportive, artistique, culturelle) de manière régulière. Vous répondez à un test de personnalité pour savoir quelle activité est faite pour vous. - Vous faites quelques recherches, vous vous renseignez et vous racontez aux autres personnages quelle activité vous avez choisie ainsi que ses modalités (lieu, jours de la semaine, prix, public...). - L'école, l'association, le club où vous pratiquez finalement cette activité va bientôt fermer. Vous envoyez une lettre de soutien et vous pensez aux actions qui pourraient être menées pour empêcher la

	fermeture de la structure.
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Approfondir l'intégration des personnages et créer une routine toulousaine. - Demander aux apprenants de mettre en place une action sociale, approfondir leur implication.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du résultat du test de personnalité et de l'activité choisie. - Lettre de soutien - Débat sur les actions de soutien qui pourraient être envisagées.
Ressources et documents utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> - Test de personnalité. - Sites internet, agendas culturels.

Etape 4 : L'installation en France

3. Donner des nouvelles

Objectifs :	<p>Communication et savoir –faire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emettre une opinion, un doute, une crainte <p>Compétences grammaticales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les verbes de sentiment suivis du subjonctif - L'expression de la possibilité et de la probabilité - L'expression de l'hypothèse
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - Vous savez maintenant mieux en quoi consiste l'expérience de vivre dans un pays étranger, loin de votre famille et de vos amis. Vous utilisez donc les différents moyens disponibles pour communiquer à distance. Qu'en pensez-vous ? Quelles différences avec la communication synchrone ? Quelles limites ? Quels avantages ? Les personnages, français et équatoriens, en discutent tous ensemble.
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Nous arrivons à la moitié de la simulation globale, c'est l'occasion de provoquer un premier questionnement réflexif sur l'expérience.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Débat.

<u>Etape 5 : Vivre à Toulouse</u>	
<u>1. Organiser une sortie</u>	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter une activité (la sortie) - Présenter un lieu - Comprendre une description
Activités :	<p><u>Personnages français :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vous serez les guides de vos amis équatoriens. Chaque personnage propose une sortie dans la ville qui sera l'occasion de découvrir un lieu emblématique. <p><u>Personnages équatoriens :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vous donnerez votre opinion sur la sortie.
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Accentuer la découverte culturelle. - Développer les interactions entre les personnages. - Utilisation de documents authentiques pour permettre une plus grande connaissance de la ville de Toulouse.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation d'une sortie et d'un lieu toulousain.
Ressources et documents utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> - Dépliants présentant certains lieux emblématiques de Toulouse. - Sites internet et agendas culturels de ces lieux.

<u>Etape 5 : Vivre à Toulouse</u>	
<u>2. Découvrir les spécialités toulousaines</u>	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Parler de sa culture à travers la gastronomie et les habitudes alimentaires.
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - Pendant la sortie que vous avez réalisé, vous avez appris à mieux vous connaître. Des liens entre certains personnages se nouent. - Vous organisez un rendez-vous amoureux ou une rencontre amicale durant laquelle vous préparerez un

	repas franco-équatorien. Vous envoyez une invitation aux personnes concernées, vous préparez un menu complet pour la soirée et écrivez un court texte de présentation.
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre aux personnages de créer plus de liens entre eux. - Introduire une dimension psychologique. - Continuer à travailler le développement de la compétence interculturelle.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Rédaction d'une invitation. - Discussion avec tous les personnages sur la cuisine équatorienne et la cuisine française (ingrédients, plats typiques et habitudes). - Rédaction d'un menu et d'un texte présentant brièvement la gastronomie française ou équatorienne.
Ressources et documents utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> - Menus de restaurants français - Test sur la cuisine française - Article sur les habitudes alimentaires des français.

<u>Etape 5 : Vivre à Toulouse</u>	
3. Transformations et changements dans votre quartier	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Evoquer des situations problématiques - Elaborer un plan d'action - Proposer des changements - Préparer une rencontre officielle - Exprimer le mécontentement, se plaindre
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - En vue des élections municipales, la mairie organise des rencontres avec les habitants de votre quartier. C'est l'occasion pour vous réunir et pour réfléchir aux propositions que vous pourriez soumettre aux responsables locaux. - Quels problèmes ? Quelles suggestions ? Quelles améliorations ?
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre aux apprenant de développer leur implication dans leur vie toulousaine.

	<ul style="list-style-type: none"> - Le rôle du maire sera joué par un personnage non joueur (Alex Velasco)
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Débat et liste de propositions.

Etape 6 : Incidents et perturbations professionnels

1. Recrutement et formation

Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Synthétiser une information
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - Un employé de l'entreprise qui occupe le même poste que vous va partir en congé. Votre supérieur vous demande de rédiger la fiche technique du poste pour recruter une nouvelle personne. - Pour les personnages assistants : votre superviseur vous demande de rédiger une fiche technique du poste pour les prochains assistants à laquelle vous intégrerez des conseils pratiques.
Remarques :	
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Fiche technique descriptive.

Etape 6 : Incidents et perturbations professionnels

2. Quand la direction flanche...

Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un flash-info à la radio - Reconnaître la voix passive et comprendre son fonctionnement - Communiquer une information officielle
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - Vous apprenez aux informations la mystérieuse disparition du directeur du collège et la mise en examen du président de l'entreprise.

	<p>Une enquête va être menée. Vous devez communiquer l'information et les mesures prises :</p> <ul style="list-style-type: none"> - personnages qui travaillent au collège-lycée : aux élèves, aux parents d'élève et aux journalistes. - personnages qui travaillent dans l'entreprise : à l'ensemble des employés, aux différents partenaires et aux journalistes.
Remarques :	
Production attendue :	- Communiqué officiel.
Ressources et documents utilisés :	- Flash info (document conçu).

Etape 6 : Incidents et perturbations professionnels

3. L'enquête continue

Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Raconter une histoire (l'alibi) - Parler des ses relations - Exprimer une opinion, un doute, une crainte
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - L'enquêteur se rend sur votre lieu de travail Il souhaite interroger les personnes que les directeurs fréquentaient quotidiennement. - Vous serez interrogés individuellement, vous parlerez de vos relations avec le directeur, vous présenterez votre alibi, vous donnerez le maximum d'informations à la police. - Vous choisirez la fin des enquêtes. - Après la visite de l'enquêteur, vous décidez de lui écrire une lettre anonyme dans laquelle vous lui livrez vos sentiments à propose de l'affaire, vous accusez ou vous apportez votre soutien à quelqu'un.
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Au cours de cette étape, nous aurons recours à un personnage non joueur (Alex Velasco) - Les étudiants-personnages choisiront comment se résolvent les enquêtes et décideront du sort des

	<p>directeurs. L'enseignant pourra donner des indices et des pistes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Division en groupes : chaque groupe propose une version possible. Un vote déterminera la version définitive.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Alibi. - Répondre à un interrogatoire (production orale en interaction). - Lettre anonyme d'accusation.

Etape 7 : Autres péripéties à la française	
1. La vie sociale au travail	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Exposer un projet après en avoir défini les caractéristiques et modalités.
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Etablissement</u> : Le proviseur vous demande de mettre en place un club pour les élèves. Vous vous réunissez pour choisir la nature du club, ses activités principales et ses modalités. Vous présentez oralement ce projet au directeur de l'établissement. - <u>Entreprise</u> : Le chef de votre entreprise souhaite créer un comité d'entreprise et vous demande de lui faire une proposition. Vous vous réunissez pour choisir la nature du comité, ses activités principales et ses modalités. Vous présentez oralement ce projet au directeur de l'établissement.
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir d'autres aspects de la vie quotidienne en France à travers le groupe social professionnel. - Créer et entretenir une cohésion entre les personnages.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation orale du projet.

Etape 7 : Autres péripéties à la française	
2. Voyager en France	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Emettre une opinion, un doute, une crainte - Exprimer le mécontentement / se plaindre - Partager son expérience
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - Vous devez effectuer un déplacement. Vous utilisez les services de la SNCF. Malheureusement, votre voyage se voit perturbé par une grève. En sortant de la gare, un journaliste vous demande de répondre à un micro-trottoir. - Vous décidez de voyager en covoiturage. Vous créez votre profil sur la page www.covoiturage.fr et vous échangez par groupes de deux votre sur votre expérience de ce moyen de transport.
Remarques :	
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Participation, réponse à un micro-trottoir - Dialogues
Ressources et documents utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> - Photos d'une grève dans les transports. - Image illustrant le covoiturage. - Article annonçant un mouvement de grève. - Article informatif sur le covoiturage. - Site internet de covoiturage France.

Etape 7 : Autres péripéties à la française	
3. L'ouverture à l'Europe	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer un déplacement professionnel

	<ul style="list-style-type: none"> - Faire une proposition
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Personnages qui travaillent au collège :</u> Vous devez organiser un voyage scolaire pour les classes de troisième en Belgique. - <u>Personnages qui travaillent dans l'entreprise :</u> Vous devez organiser un voyage d'affaire en Suisse. - <u>Dans les deux cas :</u> Définir : <ul style="list-style-type: none"> - le motif du voyage - le moyen de transport - l'hébergement - les repas - le budget nécessaire - le nombre de personnes - le lieu de destination - les activités et les visites - le programme de chaque journée
Remarques :	
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Programme du voyage détaillé.
Ressources et documents utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> - Articles présentant ce deux pays. - Sites internet.

Etape 8 : Rentrer en Equateur ? Rester en France (fin de la simulation globale)	
1. Bilan de l'expérience	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Ecrire un texte structuré - Raconter et évaluer son expérience - Exprimer son point de vue
Activités :	<u>Situation 1</u> : Le journal du collège-lycée souhaite mettre

	<p>en avant la collaboration entre les professeurs français et les assistants équatoriens. Vous écrivez un texte dans lequel vous racontez votre expérience.</p> <p><u>Situation 2</u> : Un journal local économique réalise un reportage sur les entreprises binationales et souhaite présenter votre entreprise. Vous écrivez un texte dans lequel vous racontez votre expérience.</p> <p>Vous raconterez votre expérience professionnelle et personnelle en France (personnages équatoriens) / Vous donnerez vos impressions sur le fait d'avoir travaillé en étroite collaboration avec une personne française ou équatorienne.</p> <p>Quels apports ? Quelles difficultés rencontrées ? Quelles améliorations possibles ?</p>
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer la fin de la simulation globale. - Donner aux étudiants la possibilité de choisir comment évolue leur personnage et comment se termine la simulation globale.
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Un texte structuré.

<p>Etape 8 : Rentrer en Equateur ? Rester en France (fin de la simulation globale)</p>	
<p>2. Rester en France ?</p>	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer une décision - Ecrire une lettre formelle
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - Votre supérieur hiérarchique vous propose de renouveler votre contrat pour l'année prochaine. Vous devez prendre une décision et la lui communiquer par écrit.

Remarques :	
Production attendue :	- Lettre.

<p>Etape 8 : Rentrer en Equateur ? Rester en France (fin de la simulation globale)</p> <p>3. La diffusion de l'expérience</p>	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Raconter et présenter une expérience. - Organiser un événement. - Promouvoir un lieu.
Activités :	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Groupe 1 : Collège, lycée</u> <p>Vous préparez la réunion d'accueil des prochains assistants. Celle-ci commencera par une présentation complète de la ville.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Groupe 2 : Entreprise</u> <p>Une entreprise équatorienne qui travaille en partenariat avec la votre souhaite s'installer à Toulouse. Vous l'encouragez à venir, vous préparez une présentation complète de la ville.</p>
Remarques :	<ul style="list-style-type: none"> - Dernières étapes de la réalisation finale. Le travail a été commencé en amont et annoncé dès les premiers cours. <p>Etapes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnement sur la démarche, les objectifs et les contenus. - Choix d'une date, moyens de promotion de l'événement (avec des affiches ? publication sur le groupe Facebook, le dire dans les autres classes...?) - Aménagement de l'espace. - Durant certaines étapes de la simulation globale : réalisation de productions plastiques qui seront affichées et pourront être observées par les autres

	<p>étudiants.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préparation de courts exposés (présentation de l'expérience pédagogique, des personnages, de certains moments importants de la simulation globale et de la ville).
Production attendue :	<ul style="list-style-type: none"> - Projet final (organisation, préparation d'exposés)
Ressources et documents utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> - Productions plastiques réalisées pendant la simulation globale. - Vidéos et photos sur la ville de Toulouse. - Textes de présentation rédigés par les étudiants.

Annexe 3

Questionnaire réalisé au début du cours

1) Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?

- Moins d'un an.
- Un an.
- Plus d'un an.

2) Avez-vous appris ou apprenez-vous le français ailleurs qu'à l'Université Centrale de l'Equateur (UCE) ?

- Oui.
- Non.

3) Quelle(s) autre(s) langue(s) apprenez-vous ?

- L'anglais.
- Le turc.
- L'italien.
- L'allemand.
- Autre.
- Aucune.

4) Pourquoi apprenez-vous le français ? (Plusieurs réponses possibles)

- Car c'est au programme.
- Car c'est une langue qui me plaît / m'intéresse.
- Pour être professeur de langues.
- Pour des raisons professionnelles dissociées du métier d'enseignant.
- Pour des raisons personnelles.
- Autre.

5) Comment jugez-vous votre apprentissage du français ?

- Très mauvais.
- Mauvais.
- Moyen.
- Bon.
- Très bon.

6) Quels facteurs devraient être améliorés selon vous ?

- Le nombre d'étudiants dans la classe.
- Le type d'enseignement / la méthodologie du professeur.
- Le « niveau » du professeur.
- Le type d'activités proposées.

- Les ressources utilisées.
- Facteurs personnels (mon investissement / mes conditions pour étudier).
- Autre.

7) Comment jugez-vous votre motivation pour apprendre le français ?

- Très mauvaise.
- Mauvaise.
- Moyenne.
- Bonne.
- Très bonne.

8) Quels facteurs entrent en jeu, selon vous, dans votre motivation pour apprendre le français ?

- Mon intérêt personnel pour la langue.
- Mon intérêt personnel pour mes études.
- Mon projet professionnel.
- L'envie de réussir.
- La dynamique de la classe.
- Les activités réalisées en classe.
- L'attitude de l'enseignant.
- L'ambiance de la classe.
- Autre.

9) Quels facteurs pourraient améliorer votre motivation ?

- Un projet professionnel plus clair.
- Un plus grand lien entre les activités réalisées en classe et l'utilisation de la langue dans un contexte authentique.
- Une attitude différente de la part de l'enseignant.
- Des activités où l'imagination et la créativité sont importantes.
- L'utilisation des nouvelles technologies.
- La présence d'un projet final.
- Une meilleure ambiance de classe.
- Autre.

Annexe 4

Document de référence pour la conduite du *focus group*

Préparation et conduite de l'entretien de groupe (Focus group)

- Objectifs
- Connaître l'opinion des étudiants sur le cours.
 - Evaluer la réception de la simulation globale « Toulouse, une ville de rencontres » et de la pédagogie de projet menée en classe.
 - Déterminer l'impact de ces approches pédagogiques sur la motivation des apprenants.
- Participants
- L'ensemble des apprenants du groupe (sauf s'il y a des absents).
- Facilitateur
- Sara Fougères (une stagiaire française), nous préférons que ce soit une personne extérieure au cours pour éviter que les étudiants répondent en voulant faire plaisir à l'enseignant.
- Consignes générales
- Introduire les différentes thématiques sous forme de questions (cf liste) si nécessaire.
 - Juger à quel moment il faut passer à la question suivante.
 - Relancer le débat en cas de pauses trop longues.
 - Ne pas orienter les réponses.
 - Eviter d'intervenir trop souvent.
 - Veiller à la distribution de la parole.
 - Solliciter les personnes en retrait de manière à avoir une participation équilibrée.

- 1 Préparation du *focus group*
- 2 Conduite du *focus group*
- 3 Retranscription et traduction des passages en espagnol
- 4 Réalisation d'un compte-rendu
- 5 Analyse thématique

Présentation de l'activité (objectifs, conditions)

Questionnaire

- 1) Comment jugez-vous le niveau que vous venez de terminer ?
- 2) Comment jugez-vous le niveau que vous venez de terminer par rapport aux précédents ?
- 3) Connaissiez-vous le support didactique de la simulation globale ?

- 4) Aviez-vous déjà suivi un cours sous la forme d'une simulation globale ?
- 5) Après cette expérience, que pensez-vous de la simulation globale ?
- 6) A votre avis, la simulation globale peut-elle avoir un impact sur la motivation ?
Comment ?
- 7) Aimerez-vous retenter l'expérience de la simulation globale ?
- 8) Avez-vous apprécié la réalisation du projet ? Pourquoi ?
- 9) A votre avis, la présence d'un projet change la dynamique de la classe ? Comment ?
- 10) A votre avis, le projet peut-il avoir un impact sur la motivation des étudiants ?
Comment ?
- 11) Souhaitez-vous dire quelque chose de plus ?

Annexe 5

Questionnaire d'évaluation du niveau

1) Comment jugez-vous le niveau que vous venez de terminer ?

- Très mauvais.
- Mauvais.
- Moyen.
- Bon.
- Très bon.

2) Comment jugez-vous le niveau que vous venez de terminer par rapport aux précédents ?

- Identique.
- Presque identique.
- Différent.
- Très différent.

3) Connaissiez-vous le support didactique de la simulation globale ?

- Oui.
- Non.

4) Aviez-vous déjà suivi un cours sous la forme d'une simulation globale ?

- Oui.
- Non.

5) Après cette expérience, pensez-vous que la simulation globale a un impact sur (Plusieurs réponses sont possibles) ?

- Votre participation pendant les cours.
- Votre motivation.
- La dynamique de la classe.
- La disposition de l'enseignant.
- L'apprentissage de la langue étrangère.
- Autre.

6) A votre avis, comment la simulation globale peut avoir un impact sur la motivation ?

- Parce qu'elle propose des situations de communication réelles.
- Parce qu'elle permet de s'approprier une autre identité.
- Parce qu'elle laisse la porte ouverte à l'imagination et à la créativité.
- Parce que c'est un support méthodologique différent de ceux utilisés généralement.
- Autre.

7) Aimeriez-vous retenter l'expérience de la simulation globale ?

- Oui.
- Non.
- Oui mais avec certains changements.

8) Quels changements souhaiteriez-vous apporter ? (Réponse libre)

9) Avez-vous apprécié la réalisation de la présentation à la fin du niveau?

- Oui.
- Non.

Pourquoi ? (Plusieurs réponses possibles)

- C'était un projet intéressant.
- J'ai aimé travailler en groupe de manière différente.
- J'ai aimé le fait de montrer aux autres étudiants le projet.
- Je n'ai pas aimé la nature du projet.
- Le projet a demandé trop de travail en dehors de la classe.
- Autre.

10) A votre avis, la présence d'un projet change la dynamique de la classe ?

- Oui.
- Non.

11) A votre avis, la présence d'un projet a un impact sur (Plusieurs réponses sont possibles) ?

- La participation des étudiants pendant les cours.
- La motivation des étudiants.
- La dynamique de la classe.
- La disposition de l'enseignant.
- L'apprentissage de la langue étrangère.

12) A votre avis, comment le projet peut avoir un impact sur la motivation ?

- Parce qu'il y a un but final.
- Parce qu'il faut travailler avec les autres.
- Parce qu'il est présenté aux étudiants des autres groupes.
- Parce qu'il faut faire des choses différentes pour le réaliser.
- Autre

13) Comment jugez-vous votre motivation à la fin du niveau pour apprendre le français ?

- Très faible
- Faible

- Moyenne
- Bonne
- Très bonne

14) Aimerez-vous dire quelque chose de plus qui n'a pas été abordé dans les questions précédentes ?

Annexe 6

Messages extraits du forum de l'étape 8

<p><u>Lucrecia Blanchut</u> Lundi 26 Mai 2014 à 15:41</p>	<p>Le début de la fin</p> <p>Chers étudiants,</p> <p>vous vous apprêtez à écrire sur le dernier forum!!!</p> <p>Vous écrirez donc un message de bilan dans lequel votre personnage fera le bilan (= un balance) sur son expérience et ensuite vous écrirez en tant qu'étudiant et échangerez vos opinions sur le dispositif utilisé pendant ce niveau.</p> <p>Merci à tous pour votre participation et vos efforts.</p> <p>J'espère que cette expérience a été enrichissante pour vous.</p> <p>A très bientôt,</p> <p>Lucrecia.</p>
	<p>Re:Le début de la fin</p> <p>Bonjour</p>

<p>Raquel Caiza Vendredi 30 Mai 2014 à 22:36</p>	<p>Je suis très heureuse de cette expérience dans l'entreprise "chocolat épais" parce que j'ai pu partager beaucoup de choses avec les Équatoriens comme: la culture, la gastronomie, les traditions, etc.</p> <p>Travailler avec les personnes Équatoriennes a été pour moi une expérience très agréable, parce qu'ils sont des gens très responsables au travail, ils sont très ponctuels et toujours prêt à apprendre de nouvelles choses.</p> <p>Pour moi, c'était une expérience inoubliable parce que j'ai appris plus de l'Équateur et son mode de vie.</p> <p>Mais maintenant c'est à mon tour de partir de mon pays, et j'ai décidé de partir à Quito pour découvrir une nouvelle culture.</p> <p>Come étudiante je me suis senti très bien parce que j'ai pu interagir, partager des expériences d'une nouvelle culture, parce-que j'étais dans un monde imaginaire paraît à une vie réelle, où j'ai pu choisir mon prénom, mon nom, mon logement et mon poste de travail.</p>
<p>Verónica Tipán Samedi 31 Mai 2014 à 18:10</p>	<p>Le début de la fin</p> <p>Bonsoir à tous,</p> <p>Cette année, le Collège des Violettes m'a donné le plaisir de travailler avec des assistants équatoriens. Cette expérience a été très enrichissante et j'ai pu apprendre comment ils voient le monde et j'ai appris aussi leur culture comme des plats traditionnels et leur personnalité et je leur ai enseigné ma culture. À mon avis, je m'ai développé professionnellement parce que j'ai appris de l'espagnol et cela me va aider pour mes futurs projets.</p> <p>Nous avons créé une grande amitié et j'espère qui sera maintenu et nous restons en contact parce que ces expériences culturelles sont les plus importants car ils nous aident grandir comme personne et comme professionnel.</p>

Comme une étudiante de langues de l'Université Centrale de l'Équateur je pense que cette méthode m'a permis découvrir la vie dans un environnement professionnel et cette méthode m'a aidé à vouloir voyager et découvrir d'autres cultures.

Cette méthode m'a permis développer mon imagination et j'ai pu aussi développer ma capacité d'écrire et de présenter mes projets avec un bon expression orale.

Maintenant, de manière personnelle je peux évaluer ma connaissance et mon inventivité en français et je peux dire que mon développement est énorme et c'est certainement une méthode que j'appliquerai à l'avenir.

la fin

Bonjour à tous

D'abord je veux dire merci à tous mes collègues pour partager cette expérience avec moi, travailler dans l'entreprise a été une expérience très agréable. Dans l'entreprise j'ai pu connaître des personnes Français leur culture, gastronomie, fêtes et beaucoup de choses plus.

J'ai appris beaucoup des choses des français par exemple la nourriture qu'ils préfèrent, aussi je sais que les français sont superstitieux.

Pendant j'ai travaillé dans l'entreprise j'ai pu faire amitié avec des autres collègues

Dario Telcan
Samedi 31 Mai 2014 à
20:01

Équatoriens.

Maintenant j`ai reçu une invitation par l`entreprise, je dois choisir entre voyager mon pays ou rester ici, je ne vais pas retourner mon pays parce qu`ici je dois faire beaucoup de choses.

De la même manière comme étudiant pour moi travailler avec la simulation globale a été une expérience très agréable parce que j`ai pu améliorer mon production écrit et mon production orale.

Travailler de cette manière a beaucoup des avantages, quand j`imagine qui je sois autre personne j`ai pu faire mes devoirs d`une manière très dynamique. C`est une manière différent d`apprendre et très amusante.

Le début de la fin

Le début de la fin

Personnage : mon expérience à Toulouse était intéressante, parce que j`ai pu connaître meilleur la culture Française, particulièrement, la vie à Toulouse, j`ai visité des différents lieux comme : le quartier LE CAPITOL qui est où j`ai habité, ce quartier est très dynamique et là-bas, j`ai pu participer en différents activités, j`ai visité les muséums et autres lieux important dans la ville.

Dans le lycée, j`ai pratiqué la langue et améliorer mon langage, j`ai travaillé avec les professeurs français, ils étaient très agréable et amicales. A moi avis l`expérience était importante pour ma vie professionnelle, j`ai appris beaucoup de choses.

Étudiant : je pense que j`ai pu travailler mieux, en conclusion la méthode est bonne car on peut penser en français et je laissais de traduire (beaucoup) et l`expérience était différente.

Alondra Antonella
Chiriboga Miño
Samedi 31 Mai 2014 à
23:52

Re:Le début de la fin

Et quelle est votre impression de la culture équatorienne ayant des expériences partagées avec les Équatoriens?

Raquel Caiza

Dimanche 01 Juin 2014 à
00:05

Re:la fin

Et pourquoi vous ne voulez pas retourner en Équateur, vous avez beaucoup de projets de travail à Toulouse où suis pour vacances ?

Raquel Caiza

Dimanche 01 Juin 2014 à
00:11

Re:Le début de la fin

Et quel est votre impression de Toulouse maintenant ?

Raquel Caiza

Dimanche 01 Juin 2014 à
00:16

La Fin

Je suis très heureux d'avoir cette expérience. Pendant cette année, j'ai eu l'opportunité de partager avec mes collègues françaises sur la culture, l'identité et beaucoup de choses très intéressantes. Aussi j'ai pu améliorer mon français. J'ai travaillé dans l'entreprise CHOCOLAT EPAIS. J'aimera à remercier tous mes collègues pour la collaboration et par l'amitié. La France est un pays magnifique et très intéressant, est pour cela que je vais rester à Toulouse.

Je pense que cette méthode est excellente. J'ai pu apprendre dans une manière très réelle. Je suis très heureux parce que c'était un défi pour moi et j'ai amélioré beaucoup de choses. C'est une manière très dynamique et différente pour apprendre le français. Maintenant, j'ai la motivation pour être un jour en mesure de maîtriser la langue française. Merci pour le travail pendant ce niveau. Merci à ma professeure.

Melissa Fuentes Escobar

Dimanche 01 Juin 2014 à
19:54

<p><u>Byron Villamarín</u> Dimanche 01 Juin 2014 à 21:12</p>	<p>Le début de la fin</p> <p>Bonsoir a tous,</p> <p>Je suis hereux de vivre cette expérience avec les personnes que j'ai connu ici, je pensé que tous les choses que j'ai vécu m'aideront pour faire au future un bon professeur du français avec mes étudiants équatoriens et je pourrai travailler d'un meilleur manière. Dans le Lycée je'ai pu pratiquer l'usage de la langue et connaître beaucoup de personnes intéressantes comme les professeures français. Personnellement je pense que j'ai bon souvenirs de Toulouse, sa cultura, sa gastronomie, et sa manière de voir la vie. Je peux dire que j'ai profité cette experience et je pense que j'ai bon souvenirs de mon voyage.</p> <p>Comme étudiant je pensé que cette expérience m'ai aidé pour faire un meilleur travail, dans le class j'ai fait mes efforts pour participer à tous les activités, maintenant je peux écrire et parler avec de confiance et je peux exprimer meilleur mes idées. Tous les activités m'ont aidé pour imaginer comment peut être mon vie en France, je suis enthousiasmé de voyager au futur pour pratique le français.</p>
<p><u>Raquel Caiza</u> Dimanche 01 Juin 2014 à 21:24</p>	<p>Re:La Fin</p> <p>Vous aller rester à Toulouse pour travailler dans la même entreprise ou peut-être pour travailler dans une autre entreprise franco-équatorienne?</p>

Re:Le début de la fin

Alors vous aller rester ici ou vous aller voyager à Quito?

Raquel Caiza
Dimanche 01 Juin 2014 à
21:31

Le début de la fin

bonsoir

Bryan Sanchez Armas
Dimanche 01 Juin 2014 à
22:27

Malgré d'être le dernier à commenter, J'ai lu les commentaires de mes collègues et je suis d'accord et je suis content d'avoir travaillé comme un employé de l'entreprise CHOCOLAT ÉPAIS et je pourrais apprendre les methodes de preparation du chocolat .Comme personnage je vaias retourner à Quito pour travailler dans un nouvelle projet qui sera la création d'une entreprise du chocolat en Quito , je vais faire ca parce que á Toluosse j'ai pu aprendre beaucoup de choses pour préparer différent types du chocolat :)

je pense aussi qui je connaissais la culture , la gastronomie et les traditions de Toluosse .

j'ai pu parler beaucoup avec les gens français et j'ai amelloré ma pronuntiation de la league .

<p><u>Bryan Sanchez Armas</u> Dimanche 01 Juin 2014 à 22:50</p>	<p>la fin</p> <p>je pense qui comme étudiant travailler avec cette nouvelle methode a été très interesante , parce que j'ai pu amellorer al production écrit et la prodduction orale , je suis d'acord avec Dario dans ce point . Je pense aussi qui cette methode est une nouvelle maniere du travailler d'une maniere plus dynamique avec mes amis et la professeur .</p> <p>j'ai appris qui si nous voulons nous pouvons que si nous sommes motivés nous pouvos faire les hoses d'une meilleure façon, plus productive et amusante.</p> <p>j'ai pu vivre bonnes experiences avec mes amis et je dite qui cette est un bonne methode du travail ,et pour moi a été un experience agréable</p> <p>je pense personnellement que nous avons un niveau acceptable de la langue et que si nous travaillons plus nous allons surmonter nos ..</p> <p>Je peux seulement dire merci à tous pour cette magnifique expérience et je vous souhaite à tous de passer le niveau et d'obtenir pour atteindre nos objectifs et réaliser nos rêves.</p> <p>merci beaucoup :)</p>
	<p>le début de la fin... :(</p> <p>Cette année j'ai eu le plaisir du travailler avec les assistants èquatoriens et j' ai pu les aider avec sa comprehension de notre culture. Les assistent èquatoriens, un homme et une femme ont fait un important travail à enseigner le langue et les traditions de la culture hispanophone. Je pensé que les èquatoriens sont</p>

Karol Bolaños
Dimanche 01 Juin 2014 à
23:33

très aimables et j' ai eu une bonne relation avec eux, et j'espre connaître l'Équateur.

Je peux dire que j'ai profité cette expérience parce que j'ai connu excellents personnes qui ont fait ses efforts pour faire correctement tous les activités ici, aussi j' ai appris beaucoup de choses sur son culture. Aussi je peux dire que j'ai vécu des bons moments avec tous.

Comme étudiante je pense que cette expérience a été très intéressante, à mon avis c'est une bonne manière d'enseigner une langue, il y a été moments difficiles pour moi, mais je pense qu'en general j'ai fait le mieux possible pour apprendre les nouvelles choses du ce niveau. Aussi je pense que je dois étudier plus pour amelliorer ma production orale et écrite.

Le début de la fin

Bonne nuit à tous

Pour mon travail pendant cette période a été une expérience agréable et éducatif que nous avons vécu de bons et mauvais moments, mais tout a été pour le bénéfice de notre développement professionnel, les problèmes du passé restent dans le passé et nous sommes toujours heureux de rencontrer de nouvelles personnes pour partager leur culture ici dans le College des Violettes.

WILLIAM MENDEZ
Lundi 02 Juin 2014 à
21:38

Bonne chance à tous

Alain Martens

Comme étudiant

Comme étudiant cela a été une nouvelle expérience pour moi, je vous félicite pour la simulation globale, ce qui m'a permis d'apprendre beaucoup de choses au cours de ces deux mois. Je voudrais continuer à travailler avec cette méthode car elle est dynamique, amusant et surtout éducatif. Bien qu'il y avait des problèmes dans la façon dont nous avons appris à faire avancer ce projet.

Merci pour tout...

WILLIAM MENDEZ
Lundi 02 Juin 2014 à
21:49

Enseignant : [Lucrecia Blanchut](#)

Responsable : [Chamilo Team](#)
Plateforme [Chamilo LMS 1.9.8](#) © 2014

Annexe 7

Transcription du *focus group*

Transcription du *focus group* réalisé le 3 juin 2014 à l'Université Centrale de l'Equateur, Faculté de Philosophie, lettres et sciences de l'éducation, filière Plurilingue, mené par Sara Fougères (S) auprès d'un groupe d'étudiants de français de niveau 5

7 Participants : R, A, V, M, B, K, W

Les passages en espagnol comportent un numéro entre parenthèses qui renvoie aux passages concernés dans la traduction en français, annexe 8.

S : Alors, pour commencer, la question c'est comment vous vous êtes sentis dans ce niveau, le niveau 5 ? Qu'est-ce que vous en avez pensé ?

V : Alors je pense que je suis très heureuse parce que j'ai appris beaucoup de la grammaire avec la méthode de la simulation globale. Ça m'a aidée parce que je ne connaissais pas les temps verbaux. **Longue pause.**

S : Moi je ne vais pas beaucoup parler, je ne vais pas vous dire « c'est bien, c'est pas bien », c'est pour vous, il n'y a pas de mauvaise réponse, c'est plus entre vous, il ne faut pas me regarder moi, sinon je me mets là-bas, c'est un peu nouveau comme exercice, c'est pour ça que je disais qu'on peut le faire en espagnol. Qu'est-ce que vous avez pensé de ce niveau ? Ce ne sera pas jugé, ce ne sera pas noté, c'est vraiment pour vous, pour travailler, pour dire « bon ça c'était bien, ça on a moins aimé, ça je me suis senti pas bien, ça c'était bien, ok ? Donc, il faut y aller. Il n'y a pas de jugement, il n'y a pas de notes, pas d'évaluation pour ça. C'est pour vous.

R : Pour moi cette méthodologie a été très bonne parce que nous avons fait des choses différentes par exemple imaginer une autre vie comme si c'était une vie réelle alors nous avons appris une nouvelle culture aussi mais surtout c'est la méthodologie parce que dans les autres niveaux ils travaillent seulement avec le livre alors c'est pas une très bonne méthode. Mais dans ce niveau, nous parlons beaucoup, c'est dans toutes les classes qu'on parle, qu'on parle. Et c'est mieux pour nous car de cette manière nous pouvons dire tout ce que nous pensons et aussi améliorer notre vocabulaire, notre prononciation, notre accent et pour moi c'était une bonne méthodologie.

V : Pour ce niveau nous avons besoin de développer notre expression orale et écrite et je pense que la simulation globale nous a aidés pour ça.

A : Pour moi la simulation globale est une forme différente de travail, j'ai pu connaître différentes choses de la France et de la grammaire mais je suis un peu ... *hésitations, pause*.

S : Dilo en español, no pasa nada. (1)

A : Pour moi, l'expérience est bonne, l'idée de la simulation globale est bonne mais la forme comment s'est appliqué... hum... O sea, no me gustó mucho. (2)

S : ¿ Y por qué ? (3)

A : Porque, primero, en mi caso, yo tenía mucha expectativa y particularmente yo tuve algunas dificultades más y cuando yo llegaba a la clase, se me presentaban problemas, dificultades sobre la materia y eso me desmotivaba, en este caso pero la idea, la forma o sea el método me parece bueno porque se practica mucho el poder hablar. (4)

S : ¿Y los otros, qué piensan de esto ? (5) Vous êtes d'accord ? Vous ne vous pas êtes pas sentis bien ? *Pause* L'important c'est que vous parliez alors moi je préfère qu'on le fasse en espagnol alors allez, on y va. On parle, on y va, on dit des choses. Comment vous vous êtes sentis là dedans ?

B : Pour moi, je pense que ce niveau est très difficile, pour moi travailler avec la simulation globale, je ne l'aime pas beaucoup. Parce que c'est très stressant, parce que nous avons beaucoup de devoirs d'autres matières aussi, nous avons pas que les devoirs de français mais... no está del todo (6) mal parce que nous travaillons sans le livre, je pense qu'il y a des choses à faveur et contre mais c'est bien.

W : Je pense que parler dans la classe chaque jour c'est excellent, c'est une idée excellente, avant je ne parlais pas et maintenant je parle.

M : Pour moi, j'ai aimé beaucoup travailler avec la simulation globale parce que j'ai appris beaucoup de lieux, de vocabulaire, de grammaire, et je pense que la chose que j'ai aimé le plus c'était améliorer la production orale parce que le travail avec la simulation globale m'a aidé pour améliorer ça.

K : Je pense que le travail avec la simulation globale a été une bonne expérience pour nous et nouveau. Parfois il a été un peu stressant pour faire les activités mais je pense que le mieux de connaître la simulation globale c'est pratiquer la production orale parce que nous n'avons pas pratiqué ça avant. Donc j'ai aimé ça et j'aimerais que les professeurs pratiquent ça dans les classes.

V : A mon avis, ça nous a aidé avec la production écrite parce que maintenant la plupart des étudiants de ce niveau nous avons les mêmes problèmes comme la ponctuation mais pas avec la grammaire, le vocabulaire et cela nous a aidé. Avec la simulation d'une personne professionnelle maintenant je peux connaître d'autres cultures...

S : Alors moi j'ai entendu plusieurs choses, un côté sur la production orale qui est intéressant, un côté sur les manuels, que dans d'autres cours vous aviez des manuels, j'aimerais qu'on parle un peu plus de ça, la différence, et la troisième, le côté un peu stressant, je n'ai pas trop compris, il faudrait juste que vous m'expliquiez parce que moi je n'étais pas là, c'est quoi qui vous stressait ? Comment vous vous êtes sentis ? Il y a ces trois aspects que j'aimerais qu'on développe un peu.

R : Pour moi, c'était un peu stressant quand on devait faire des cartes, des communiqués bon pour moi c'était le plus difficile parce que j'ai des problèmes avec l'écriture mais l'oral c'était pas trop difficile, pour moi c'était mieux et avec le livre, bon moi je suis en premier semestre alors j'ai pas travaillé avec le livre mais mes amis qui sont en premier niveau de français alors ils travaillent avec le livre alors ils savent pas beaucoup parler. Alors dans une autre classe aussi de premier niveau, la professeure aussi travaille avec le livre mais mes amis, ils savent parler plus, ils peuvent se présenter, dire j'aime ça, j'aime pas ça, je déteste ça mais les autres ils savent pas ça alors je vois une grande différence. Pendant ce niveau, nous avons parlé beaucoup alors je pense que c'est mieux.

V : Je préfère cette méthode parce que c'est un moyen de développer nos capacités mais c'est stressant car nous avons beaucoup d'autres devoirs, c'est le problème avec ce niveau mais c'est mieux que le livre parce qu'à mon avis je ne comprends pas le livre, c'est différent, les activités du livre sont très confuses.

B : Je pense que cette méthode est bonne mais si tous les étudiants ont les mêmes bases. Par exemple il y a beaucoup de différences entre R et nous parce qu'elle peut parler beaucoup mieux que nous. Donc je pense qu'elle aime cette méthode parce qu'elle peut développer mieux ses connaissances mais nous, je pense que nous pouvons utiliser cette méthode aux niveaux 6, 7, je pense, au niveau 8.

K : Je pense aussi que les activités nous ont aidé pour écrire et exprimer nos connaissances formellement. Parce qu'avant nous ne pouvions pas dire les choses formellement, nous pouvions dire les choses comme dit le livre. Donc quand j'écris la lettre, je peux penser qu'il existe une autre forme d'expression pour les personnes comme les professeurs, les autorités

donc je pense que c'est bon. Aussi nous ne pouvons pas voyager en France, nous sommes étudiants encore, je pense que c'est une manière de vivre là, de vivre les situations que les français vivent.

W : Je pense que cette manière de travailler devra être depuis le premier niveau, deuxième niveau parce que dans les premiers niveaux je n'ai rien appris, seulement les couleurs, les pronoms personnels. Il n'y avait pas l'exigence que maintenant nous avons.

A : Pour moi le problème c'est le temps parce qu'il y a beaucoup de devoirs, il y a d'autres matières, à mon avis le problème c'est le temps parce que je fais d'autres activités de l'université qui sont obligatoires alors je n'ai pas de temps pour faire mieux les devoirs de français mais je pense que la méthode c'est bon, la méthode c'est bon.

S : Et vous, par rapport au temps, vous pensez comme elle ? Ça prend beaucoup de temps ? Pas forcément ?

R : Bon moi je suis d'accord avec elle car moi aussi j'ai beaucoup de devoirs et c'est pour le lendemain et nous devons faire les choses de français, d'anglais et c'est plus difficile parce que nous sommes en train d'apprendre ces langues. Et surtout pour moi c'est très difficile l'écriture en français alors quand on doit envoyer des documents ou quelque chose je pense « alors, qu'est-ce que je vais écrire, qu'est-ce que je vais faire ? » et c'est un peu stressant, ça, et je dois faire les autres choses, les autres devoirs et tout ça. C'est pour ça que c'est stressant.

S : Et justement est-ce que vous pensez que par rapport à votre motivation, bon on a beaucoup travaillé l'oral, c'était stressant mais est-ce que vous pensez que c'est plus motivant comme forme de travailler que les manuels ou vous pensez que c'est pareil ? Par rapport à la motivation, vous vous êtes sentis plus motivés ou pareil ou moins ? Comment vous vous êtes sentis par rapport à la motivation ?

R : Pour moi c'était une motivation plus grande parce que c'était venir à la classe, allez maintenant on va parler de ça et on va apprendre de nouvelles choses et aussi comme nous avons connu la ville de Toulouse alors moi je dis quand je termine ma profession alors j'aimerais voyager, connaître un peu alors c'est aussi une motivation, je dois apprendre pour aller là-bas, parler, faire des choses, oui c'est une motivation.

V : Je suis d'accord avec R car en comparaison avec le dernier niveau je suis très motivée ce niveau, je ne sais pas si c'est pour la simulation globale ou pour le professeur mais je suis très contente avec ce niveau, je suis aussi d'accord avec W sur le thème de que ... no

estamos preparados, no estábamos preparados (7) avec la base de la grammaire pour commencer ce niveau.

R : Je pense que nous n'avons pas beaucoup de bases, je dis pour moi aussi parce que dans les autres niveaux ils ne pratiquent pas beaucoup l'oral, c'est plutôt l'écriture et ça, et ça, alors maintenant dans ce niveau, on doit tout parler, tout pratiquer alors je pense que c'était une chose nouveau pour tous, pas seulement pour mes amis, pour moi aussi parce que quand je suis entrée j'ai vu le niveau très difficile et je voulais descendre mais je disais « bon je vais voir comment ça va avec le temps » bon j'ai vu que, pour moi, c'était une bonne méthodologie mais je pense que c'est ça, les bases et que le professeur doit nous donner des bonnes bases au premier niveau, deuxième, troisième pour qu'au cinquième niveau on puisse parler mieux et tout ça, voilà, je pense que ce sont les bases.

B : Je pense que les derniers niveaux, nous ne parlions pas beaucoup seulement nous écrivions, nous lisions mais nous ne parlions pas, c'est pour ça que je pense que pour moi ce niveau était très difficile, je pense que c'est une bonne méthodologie car tous pouvons parler mieux et par exemple je pense que l'autre cinquième niveau, nous sommes mieux préparés qu'eux. C'est pour ça que je pense que c'est une bonne méthodologie, méthode.

S : Ça vous a motivé à parler ? C'est ça ?

B : Oui.

S : Qu'est-ce qui vous a motivé à parler ? Qu'est-ce qui vous motivait dans ce niveau ?

K : Parce que nous sommes forcés, somos forzados para hablar (8)

V : Yo pienso que en los otros niveles, solo hablas lo que tienes que hablar, lo que ellos te piden pero tú aquí tienes que pensar mucho para poder hablar y que los demás te entiendan. Yo creo que los profesores deberían trabajar a la par desde primer nivel con este método y con la gramática porque siempre es solo la gramática y estructurar las mismas frases basándonos solo en la gramática y no utilizando un poco de la imaginación y el esfuerzo de buscar nuevo vocabulario para poder entender esa gramática. (9)

R : Yo también veo eso en mis compañeros, como dije anteriormente, a ellos les hacen, supongamos con «quel y quels », entonces me pedían ayuda pero solo para hacer oraciones, oraciones y oraciones, entonces le digo « a ver, lee » y se pone a leer y está mal pronunciado y sé que la profesora solamente le revisa que esté bien y nada más, entonces ellos están con bastante miedo de la prueba de primer nivel, porque dicen que la prueba oral les va a tomar otra profesora y esa profesora en cambio sí les da porque están divididos en dos cursos por

ejemplo ellos saben presentar a una persona, ella está vestida con una falda de tal color y así, entonces saben un poco más y es justamente esa profesora que les va a tomar la prueba a mis otros compañeros entonces ellos tienen miedo sobre todo del oral y yo pienso que eso es una falla de la profesora que les está enseñando que solamente les está enseñando gramática, que está muy bien pero también debería enseñarles a practicar el oral y aprender a improvisar. (10)

A : Yo creo que este método, lo bueno del método es que se presentan circunstancias de la historia en donde uno no tiene preparada la respuesta entonces en ese momento toca pensar y en ese momento estructurar, buscar vocabulario, entonces es una cosa que obliga... « piensen en el idioma », mientras que en los otros niveles se puso más énfasis en la gramática y bueno la gramática es muy difícil también, yo creo que sí, lo que dice V es importante, que se manejen ambas cosas o sea la parte oral y la gramática, el problema se da después, por ejemplo en mi caso, se me presentaban circunstancias y había frases y cosas así que yo no sabía como se decía y como no se usa antes se olvida. El método en ese sentido es bueno, la parte oral. (11)

W : Verá, yo pienso que se debería hacer una estructura desde primer nivel, un plan, un proyecto que termine en el octavo nivel, entonces así iríamos por paso pero aprendiendo a hablar y a escribir, entonces de las dos formas porque si en primer nivel nos dan una cosa, en segundo nos dan otra cosa que así no sabemos, en tercero nos dan otra cosa y en quinto la simulación global nos quedamos así... sorprendidos, o sea es un buen método. Yo pienso que se debería estructurar todo en un solo proyecto, yo creo que así aprenderíamos mejor. (12).

A : O en los primeros niveles aplicar más la parte oral y en un tercero poner ya un poco más de énfasis en la gramática o sea una vez que ya medio se entiende cómo es el sistema va a ser más fácil aprender a escribir. Como nos pasa en español en nuestro caso, primero aprendemos a medio hablar y después a escribir. (13)

V : Igual que el desarrollo del lenguaje oral sea a la par del desarrollo de los niveles porque en primer nivel yo pienso que está bien la misma oración de sujeto más verbo más complemento pero ya el cuarto nivel que empezamos con todos los tiempos verbales tener la misma estructura... entonces el problema de este nivel fue el gran cambio de la estructura utilizando una estructura diferente, el lenguaje formal, un lenguaje continuo, seguir un texto

continuamente, un párrafo, no dividirlo en oraciones, en un mismo párrafo de cinco líneas o de veinte puntos. (14)

S : Est-ce que vous aimeriez refaire cette expérience si on prend en compte qu'il faudrait que se soit plus organisé en niveaux, comme vous venez de me dire, est-ce que vous pensez que cette expérience ce serait bien de la refaire, est-ce que vous aimeriez refaire une simulation globale ou bon, ça y est, on en a fait une et c'est fini ? Comment vous vous sentez par rapport à ça, est-ce que vous aimeriez en refaire une ou pas ?

B : Je pense que ce niveau ci est important travailler avec cette méthode mais je pense qu'aussi on peut travailler avec cette méthode jusqu'au dernier niveau, comme niveau 2, niveau 3, je pense que dans ce niveau c'est très important commencer à travailler la production orale des étudiants parce que quand les étudiants sont au niveau cinq, sixième niveau, ce sera plus facile travailler l'oral mais c'est une bonne méthode, nous apprenons beaucoup, nous pouvons parler de différentes choses.

S : Donc, vous seriez prêts à en refaire une dans un autre niveau ? C'est pas un test, c'est pas si vous dites oui on en refait une, est-ce que vous aimeriez en refaire une ou pas ?

V : Je pense que oui parce que si je ne travaille pas avec la même méthode je vais perdre la capacidad de buscar vocabulario y esas cosas porque ahora estoy motivada porque estoy trabajando con este método que me ha enseñado muchas cosas, si voy a otro nivel y vuelvo al mismo método del cual me quejo, con el cual no estoy conforme, es regresar a lo mismo y otra vez suprimir mis capacidades. (15)

W : Nous voulons continuer avec cette méthode, le suivant niveau...c'est une bonne méthode, ça me plaît.

S : Au niveau de la dynamique du groupe, au niveau du groupe, est-ce que vous pensez que ça a changé ? Par rapport aux autres méthodes ? La dynamique de la classe ? Est-ce que ça a changé ou pas trop ? Vous comprenez la question ?

B : La dynamique c'est bien mais avec plus de personnes ce serait mieux, la méthodologie parce que nous aurions d'autres personnes pour parler. Habría otros criterios. (16)

W : Je ne suis pas d'accord. Je pense que le mieux est que nous sommes peu d'étudiants parce que la professeur nous fait la question, à R, à A. Somos pocas personas entonces si seríamos más entonces no alcanzaríamos a hablar más, en cambio aquí somos pocos y hablamos bastante. (17)

S : ¿Y tú qué opinas de eso ? (18)

K : Que es verdad, que cuando trabajamos menos podemos hacer más cosas.

Y también entre nosotros, pienso que nos llevamos mejor. Por ejemplo con A, estábamos juntas en la anterior clase pero nunca hablé con ella sólo nos concentrábamos en ir en clase pero ahora nos concentramos en saber qué es lo que opinan los demás de mi trabajo, qué entienden de mi trabajo, qué puedo hacer para que ellos entiendan mejor mi trabajo. (19)

V : Y tenemos también como ahora la oportunidad de estar de acuerdo o no con la otra persona, de discutir si no nos parece con la otra persona, en cambio con otras personas no hay esa oportunidad y como dice K, estábamos el anterior semestre en un curso de treinta y cinco chicos y veía a A, a otras personas y me daba igual y no les conocía. (20)

S : ¿Y tú, qué opinas de eso ? (21)

M : Yo creo que si somos menos estudiantes es mejor porque así se aprende más. Cuando yo aprendí inglés éramos en el curso ocho máximo, incluso llegamos a ser dos y era mucho mejor. Y eso ... que si somos menos tenemos la oportunidad de participar siempre. (22)

V : Incluso es bueno para el profesor pienso yo porque el profesor tiene más oportunidades de corregir sin equivocarse en cambio si alguien tiene a cargo un grupo grande de personas también se equivoca, también su tiempo se llena de bastantes cosas, entonces le ayuda bastante al profesor. (27)

R : Yo también estoy de acuerdo con mis compañeros, que si somos menos aprendemos más porque supongamos aquí en esta clase cuando hablamos y pasamos o lo que sea, la profe tiene la paciencia de corregirnos, de decirnos cómo se dice y de hacernos repetir y que repitamos, en cambio si fuéramos un grupo grande entonces al rato de pasar entonces la profesora va estar estresada y no va a poner mucha atención en corregir esto y lo otro porque ya corrigió anteriormente en cambio a nosotros nos va corrigiendo uno por uno tranquilamente, esto se dice así, nos hace repetir o a veces a nosotros nos hace « ¿qué ? » y nosotros mismos reaccionamos y decimos « ah no, ¡está mal ! » y repetimos. (24)

A : Yo creo que al nivel de la carrera sí se debería generar un solo método o no sé un objetivo, que los maestros vayan hacia lo mismo, que manejan el mismo método, en los primeros niveles, esa información es super necesaria, por ejemplo los demostrativos yo estaba teniendo problemas con los demostrativos, cuándo usarlos, siempre los tengo que estar buscando en el pizarrón para ver si es que van con mi oración entonces si los profesores manejan el mismo método, que no lo hicieran de la misma forma pero el mismo método, capaz que las personas avanzarían mejor, sería más progresivo el

aprendizaje porque yo creo que en un principio cuando se empezó a dar francés acá las personas avanzaron mucho más rápido con el francés que con el inglés. Entonces ese es un problema para los profesores. Los que estábamos acá ya sabíamos inglés, era una ventaja y en francés no sabíamos nada, en mi caso yo entré sin saber nada, entonces después no sé, los profesores de inglés no eran tan buenos y en francés subí mi nivel pero después me toca una maestra que solo se preocupa por hacernos llenar hojas de ejercicios, una cosa es escribir, uno ya se ubica qué tipo de ejercicio es, por ejemplo cuando se usa “meilleur” y ese tipo de cosa y es más fácil, se cumplía y se pasaba pero generar un conocimiento, no se dio. (25)

V : Y yo pienso que eso es el problema, al final en los exámenes, en los anteriores niveles fue todo gramatical y al final nos pedían hacer composiciones escritas y comprensiones escritas, entonces es algo muy distinto a lo que veníamos trabajando y querían buenas notas en los exámenes cuando su método era muy distinto a la prueba que nos tomaban. (26)

A : Claro, la prueba no era en base a lo que se aprendió. Las pruebas ya están hechas, yo creo que en las clases se debería atacar a la parte escrita, al écoute, a todos las destrezas que se supone que nos van a poner pero en mi caso, los primeros niveles casi no hice écoute, solo pasaba haciendo ejercicios de completar espacios, entonces si se me generaba después un problema o igual si es que tenía que hablar yo tenía que hacer el trabajo de traducir, pensar en español, pasarlo a francés y buscar el verbo para conjugar. Me demoraba muchísimo, se me complicaba. (27)

S : Est-ce qu'il y a quelque chose dont on n'a pas parlé là dont vous voudriez parler, est-ce qu'il y a des idées ? Moi je vous ai posé des questions, je vous ai un peu guidé. Est-ce qu'il y a quelque chose que vous voudriez ajouter dont on n'a pas parlé ? **Longue pause.** Je ne sais pas, on a fait un bilan du niveau, de la simulation, de comment vous vous êtes sentis. C'était un peu un bilan, moi je suis partie sur certaines questions. Est-ce qu'il y aurait eu d'autres questions à se poser ? Est-ce qu'il y aurait eu d'autres choses à dire par rapport à cette expérience ? **Longue pause.** On a tout dit ?

V : Un point à faveur est peut-être connaître la culture du pays duquel nous voulons apprendre la langue, c'est une motivation parce que si je ne connais pas sur le pays, je n'ai pas d'intérêt sur le thème.

S : Sur la culture donc ? Vous pensez pareil vous ?

V : Es importante eso porque si nosotros sabemos más de la cultura, de cómo son los franceses, eso nos motivará más a querer aprender y a querer conocer de esa cultura porque tal vez en Latinoamérica se tenga una perspectiva rara de los franceses, nosotros tal vez sólo sabemos que es el país del amor y que es la lengua del amor y nada más, y la torre Eiffel y nada más. (28)

W : Pour la simulation globale nous devons chercher de l'information sur la culture, la musique, la gastronomie, nous apprenons beaucoup de choses. Aussi la ville, le village, le quartier de Toulouse. Je pense que le suivant niveau nous pourrions connaître une autre ville.

S : Quelle ville vous voudriez connaître ?

W : Lyon.

S : Mais la simulation globale c'est pas qu'avec des villes, on peut faire avec plein d'autres choses. C'est une méthode, c'est un projet, c'est pas forcément avec une ville, c'est comme vous le disiez c'est développer l'imagination, le scénario...

V : Oui mais vous utilisez la culture du pays...

S : Oui bien sûr mais je disais c'est pas forcément le même scénario parce que ce scénario là c'est à vous, c'est vous qui l'avez inventé. Ce sera toujours autre chose.

Bon je crois qu'on est bien. C'est bien non ? Vous êtes contents vous ? Moi je suis arrivée il n'y a pas longtemps, je vais vous dire aussi ce que je pense de ça, de ce qui vient de se passer, moi je trouve ça super parce que vous dites que vous n'avez pas le niveau et là je vous ai dit qu'on pouvait le faire en espagnol et non, vous avez voulu le faire en français. Vous avez essayé, vous avez parlé en français, au bout d'un moment ça passe en espagnol mais c'est normal, c'est un peu difficile comme exercice, de faire un bilan mais vous avez quand même parlé tous très bien en français et essayé et donc pour moi c'est positif, l'expérience que vous avez vécu... en tout cas c'est un bilan qui est bien. Alors qu'on vous donne la possibilité de parler en espagnol non allez, on le fait en français, je trouve ça bien.

Annexe 8

Traduction des passages en espagnol du *focus group*

1) S : Dis le en espagnol, c'est pas grave.

2) A : C'est-à-dire je n'ai pas beaucoup aimé.

3) S : Et pourquoi ?

4) A : Parce que, d'abord, dans mon cas, j'avais de très grandes attentes et j'ai eu particulièrement des difficultés, des difficultés personnelles et quand j'arrivais en cours, je rencontrais des problèmes, des difficultés à propos de la matière et cela me démotivait, dans ce cas mais l'idée, la forme c'est-à-dire la méthode me paraît bien parce qu'on pratique beaucoup la possibilité de parler.

5) S : Et les autres ? Que pensez-vous de cela ?

6) B : C'est pas complètement mauvais.

7) V : Nous ne sommes pas préparés, nous n'étions pas préparés.

8) K : Nous sommes forcés à parler.

9) V : Je pense que dans les autres niveaux, tu parles seulement ce que tu dois parler, ce qu'on te demande mais toi ici tu dois penser beaucoup pour pouvoir parler et que les autres te comprennent. Je crois que les professeurs devraient travailler à égalité dès le premier niveau avec cette méthode et avec la grammaire parce que c'est toujours seulement la grammaire et structurer les mêmes phrases en se basant seulement sur la grammaire sans utiliser un peu d'imagination et l'effort de chercher du nouveau vocabulaire pour pouvoir comprendre cette grammaire.

10) R : Moi aussi je vois ça chez mes camarades, comme je l'ai dit avant, ils travaillent sur, supposons quel et quels alors ils me demandaient de l'aide mais seulement pour faire des phrases, des phrases et des phrases alors je lui dis « voyons voir, lis », il commence à lire et c'est mal prononcé et je sais que la professeure vérifie seulement que ce soit bien écrit et c'est tout, alors eux ils ont vraiment peur de l'examen du premier niveau parce qu'ils disent que la professeure qui va leur faire l'examen oral par contre travaille (l'oral) parce qu'ils sont divisés en deux groupes, eux ils savent présenter une personne, elle porte une jupe de telle couleur, alors ils savent un peu plus et c'est justement cette professeure qui va leur faire l'examen oral, à mes autres camarades, alors eux ils ont peur, surtout de l'oral et je pense que c'est une faille de la professeure qui leur enseigne car elle leur enseigne seulement de la

grammaire, ce qui est très bien, mais elle devrait aussi leur enseigner à pratiquer l'oral et à apprendre à improviser.

11) A : Je crois que cette méthode, la bonne chose de cette méthode est que des circonstances de l'histoire se présentent et on n'a pas la réponse toute prête alors on doit penser sur le moment, sur le moment on doit structurer, chercher le vocabulaire, alors c'est quelque chose qui oblige. « Pensez dans la langue »... alors que dans les autres niveaux, on a plus insisté sur la partie grammaticale et bon, la grammaire est très difficile aussi ; je crois que oui, ce que dit V est important, que se manient les deux choses, la partie orale et la grammaire, le problème se produit après, par exemple, dans mon cas, des circonstances se présentaient à moi et il y avait des phrases, des choses que je ne savais pas comment dire et comme on ne l'utilise pas, on l'oublie. La méthode, dans ce sens, est bonne, la partie orale.

12) W : Voyez-vous, je pense qu'il faudrait faire une structure dès le premier niveau, un plan, un projet qui se termine au niveau huit, ainsi nous avancerions pas à pas mais en apprenant à parler et à écrire, des deux manières parce que si au premier niveau on nous enseigne une chose, au deuxième niveau on nous enseigne quelque chose qu'on ne connaît pas, au troisième on nous enseigne autre chose, au cinquième la simulation globale, on se retrouve comme ça, surpris... enfin, c'est une bonne méthode. Je pense qu'on devrait tout structurer en un seul projet, je crois que comme ça, on apprendrait mieux.

13) A : C'est-à-dire dans les premiers niveaux appliquer plus le côté oral et au troisième insister plus sur la grammaire, une fois qu'on comprend plus ou moins comment fonctionne le système ce sera plus facile d'apprendre à écrire. Comme ça se passe en espagnol dans notre cas, d'abord nous apprenons plus ou moins à parler et après à écrire.

14) V : Que le développement du langage oral soit en lien avec le développement des niveaux parce qu'en premier niveau je pense que la phrase sujet plus verbe plus complément c'est bien mais après, au quatrième niveau, quand on commence à voir tous les temps verbaux la même structure... alors le problème de ce niveau a été le grand changement de structure, utiliser une structure différente, un langage formel, un langage continu, suivre un texte de manière continue, un paragraphe, ne pas le diviser en phrases, un seul paragraphe de cinq phrases ou sur vingt points.

15) V : Je vais perdre la capacité à chercher du vocabulaire nouveau et ces choses parce que maintenant je suis motivée parce que je travaille avec cette méthode qui m'a enseignée beaucoup de choses, si je vais dans un autre niveau et je retourne à la même méthode de

laquelle je me plains, avec laquelle je ne suis pas d'accord, c'est retourner à la même situation et supprimer mes capacités à nouveau.

16) B : Il y aurait d'autres critères.

17) W : On est peu de personnes alors si on était plus de personnes nous ne n'arriverions pas à parler plus alors qu'ici on est peu et on parle pas mal.

18) S : Et toi, que penses-tu de ça ?

19) K : Que c'est vrai, que quand il y a moins de personnes, on peut mieux travailler. Et aussi, on s'entend mieux, par exemple avec A, on était ensemble au niveau passé mais je ne lui ai jamais parlé, on se concentrait seulement sur aller en cours mais maintenant on se concentre sur le fait de savoir ce que pensent les autres de notre travail, ce qu'ils comprennent de mon travail, ce que je peux faire pour qu'ils comprennent mieux mon travail.

20) V : Nous avons aussi la possibilité comme maintenant d'être ou de ne pas être d'accord avec la personne, de discuter si on le souhaite avec l'autre personne, par contre avec d'autres personnes il n'y a pas cette possibilité et comme dit K, le semestre passé, on était un groupe de trente cinq étudiants et ça m'était égal et je ne les connaissais pas.

21) S : Et toi, que penses-tu de ça ?

22) M : Je crois que si on est moins d'étudiants c'est mieux car de cette manière on apprend plus. Quand j'ai appris l'anglais, on était dans un groupe de huit maximum, on a même été que deux et c'était beaucoup mieux. C'est ça...si on est moins, on a la possibilité de toujours participer.

23) V : C'est même mieux pour le professeur je pense car le professeur a plus de possibilités de corriger sans se tromper, au contraire si quelqu'un est en charge d'un grand groupe, il se trompe, son temps se remplit de beaucoup de choses, alors ça aide le professeur.

24) R : Moi aussi je suis d'accord avec mes camarades, si on est moins on apprend plus, par exemple ici, dans cette classe, quand on parle et quand on présente ou quoi que ce soit, la prof a la patience de nous corriger, de nous dire comment ça se dit, de nous faire répéter et qu'on répète alors que si on était un grand groupe, au moment de présenter, la prof va être stressée, elle ne va pas faire très attention pour nous corriger différentes choses parce qu'elle l'a déjà corrigé avant, par contre, à nous, elle nous corrige un par un tranquillement, « ça, ça se dit comme ça », elle nous fait répéter ou parfois elle nous dit « quoi ? » et nous mêmes nous réagissons « ah non, ça ne va pas » et on répète.

25) A : Je crois qu'au niveau de la filière, il faudrait proposer une seule méthode ou je ne sais pas, un objectif, que les enseignants aillent vers la même chose, que se manie la même méthode, dans les premiers niveaux, cette information est super importante, par exemple les démonstratifs, moi j'avais beaucoup de problèmes avec les démonstratifs, quand les utiliser, je dois toujours les chercher au tableau pour voir s'ils vont dans ma phrase alors si les professeurs utilisaient la même méthode pas de la même manière mais la même méthode, peut-être que les personnes avanceraient mieux, que l'apprentissage serait plus progressif parce que je crois qu'au début, quand on a commencé à enseigner le français ici les personnes ont avancé plus vite avec le français qu'avec l'anglais. Alors c'est un problème avec les professeurs. Ceux qui étions ici nous connaissions déjà l'anglais, c'était un avantage et en français on ne savait rien, par exemple moi je suis entrée sans rien savoir, alors après, je ne sais pas, les profs d'anglais n'étaient pas si bons et en français j'ai augmenté mon niveau mais après je suis avec une prof qui se préoccupe seulement de nous faire remplir des feuilles d'exercices, une chose c'est écrire, on comprend vite quel type d'exercice c'est, par exemple quand on utilise « meilleur », ce type de choses est plus facile alors on le faisait et on passait mais générer des connaissances, ça ne s'est pas produit.

26) V : Je pense que ça, c'est le problème, à la fin, dans les examens. Les niveaux passés, tout était grammatical et finalement on nous demandait des compositions écrites, des compréhensions écrites, alors c'est très différent de ce qu'on faisait et on nous demandait de bonnes notes aux examens alors que la méthode utilisée était très différente de l'examen qu'on faisait.

27) A : L'examen n'était pas basé sur ce qui avait été appris. Les examens sont déjà faits, moi je crois que dans les cours, on devrait insister sur la partie écrite, sur l'écoute, toutes les habiletés que normalement ils vont mettre à l'examen mais dans mon cas, pendant les premiers niveaux je n'ai presque pas fait d'écoutes, je faisais que des exercices où il fallait compléter des espaces alors après j'avais un problème ou si je devais parler, je devais faire le travail de traduction, penser en espagnol, le passer au français, chercher le verbe pour le conjuguer. Je prenais beaucoup de temps et ça devenait compliqué pour moi.

28) V : Ça c'est important parce que si nous savons plus de choses sur la culture, sur comment sont les français, ça va nous motiver à vouloir apprendre plus et à vouloir connaître plus de choses de cette culture parce que peut-être qu'en Amérique Latine il y a

une perspective bizarre des français, peut être que nous savons uniquement que c'est le pays de l'amour, la langue de l'amour et rien d'autre, la Tour Eiffel et rien de plus.

Annexe 9

Compte-rendu du *focus group*

- Entretien collectif semi-dirigé réalisé le 3 juin 2014 à l'UCE, faculté de Philosophie, lettres et sciences de l'éducation, salle 7.
- Présents : participants A, R, B, V, M, K et W, sept étudiants du niveau 5 A et Sara Fougères, stagiaire française, facilitatrice.
- Étapes : accueil des participants, présentation de l'activité par l'enseignant (contexte du mémoire et volonté d'évaluation du cours et des dispositifs), départ de l'enseignant, réalisation du *focus group* de 10h10 à 10h50, remerciements de l'enseignant et de Sara Fougères.
- Observations générales :
 - Le début a été laborieux. On peut entendre de longues pauses qui traduisent certainement des hésitations ou des moments de gêne. A ce moment là, l'intervention de la facilitatrice a été nécessaire et elle a même proposé de réaliser l'activité en langue maternelle pensant parvenir à plus de participation. Elle a aussi insisté sur la nature de l'activité et le fait qu'il n'y aurait aucun jugement. Elle a essayé de créer une ambiance favorable à la prise de parole. Elle a formulé plusieurs fois la même idée et a tenté de partir du ressenti des étudiants.
 - Les étudiants se sont finalement lancés et malgré quelques petites pauses, hésitations et autres sollicitations de la part de Sara Fougères, le discours des étudiants est fluide pendant la suite de l'entretien.
 - Les étudiants ont préféré s'exprimer le plus possible en français. A certains moments, ils ont utilisé l'espagnol mais lorsque différents avis ont été donnés sur une même thématique et que Sara en introduit une différente, cela provoque un retour au français. On remarque que les étudiants étaient disposés à faire des efforts pour s'exprimer le mieux possible en langue étrangère.
 - Nous pouvons percevoir en écoutant l'enregistrement de l'entretien qu'il y a une bonne ambiance, une cohésion entre les étudiants qui rient beaucoup, se nomment entre eux et n'ont pas produit différentes interventions complètement désarticulées les unes des autres. Au contraire, nous pouvons observer que les étudiants approfondissent certaines

idées développées par leurs camarades, font explicitement référence au discours de leurs camarades, expriment leur accord ou leur désaccord ouvertement. Les étudiants se sont écoutés, il n'y a pas d'interruption pendant l'entretien.

- Les étudiants semblaient satisfaits à l'issue de l'entretien de s'être exprimé ainsi sur leur expérience.
- Pas toutes les thématiques n'ont pu être abordées. Nous devons donc chercher certaines informations dans les deux autres sources d'informations que sont les messages du forum 8 et les questionnaires de fin de niveau.
- Certaines données ont été directement fournies par les étudiants alors que d'autres ont été provoquées par les questions de la facilitatrice.

Annexe 10

Analyse thématique du *focus group*

Thème	Sous-thème	Participant 1, R	Participant 2, V	Participant 3, A	Participant 4, B	Participant 5, M	Participant 6, K	Participant 7, W
Evaluation du niveau	<ul style="list-style-type: none"> Progrès au niveau de la grammaire. 		« J'ai appris beaucoup de la grammaire avec la méthode de la simulation globale. Ça m'a aidée parce que je ne connaissais pas les temps verbaux. »			« J'ai appris beaucoup de lieux, de vocabulaire, de grammaire. »		
	<ul style="list-style-type: none"> Evaluation positive. 	« Pour moi cette méthodologie a été très bonne ».	« Je pense que je suis très heureuse. »			« Pour moi, j'ai aimé beaucoup travailler avec la simulation globale. »	« Je pense que le travail avec la simulation globale a été une bonne expérience pour nous. »	
	<ul style="list-style-type: none"> Evaluation nuancée. 			« Pour moi, l'expérience est bonne,	« Pour moi, je pense que ce niveau est			

	<ul style="list-style-type: none"> • Très différent des précédents. 		<p>« Entonces el problema de este nivel fue el gran cambio de la estructura.»</p>	<p>l'idée de la simulation globale est bonne mais la forme comment s'est appliqué... hum... O sea, no me gustó mucho. »</p>	<p>très difficile, pour moi travailler avec la simulation globale, je ne l'aime pas beaucoup (...) no está del todo mal (...) je pense qu'il y a des choses à faveur et contre mais c'est bien.»</p>		<p>« Je pense que le travail avec la simulation globale a été nouveau »</p>	<p>« Si en primer nivel nos dan una cosa, en segundo nos dan otra cosa que así no sabemos, en tercero nos dan otra cosa y en quinto la simulación</p>
--	--	--	---	---	--	--	---	---

								global nos quedamos así... sorprendidos.»
Les points positifs de la simulation globale	<ul style="list-style-type: none"> Le développement des compétences de production 	« Mais dans ce niveau, nous parlons beaucoup, c'est dans toutes les classes qu'on parle, qu'on parle. »	<p>« Pour ce niveau nous avons besoin de développer notre expression orale et écrite et je pense que la simulation globale nous a aidés pour ça »</p> <p>« Yo pienso que en los otros niveles, solo hablas lo que tienes que hablar, lo que ellos te piden pero tú aquí tienes que pensar mucho para poder hablar y que</p>	« El método en ese sentido es bueno, la parte oral.»		« Je pense que la chose que j'ai aimé le plus c'était améliorer la production orale parce que le travail avec la simulation globale m'a aidé pour améliorer ça. »	« je pense que le mieux de connaître la simulation globale c'est pratiquer la production orale » « Je pense aussi que les activités nous ont aidé pour écrire et exprimer nos connaissances formellement »	« Je pense que parler dans la classe chaque jour c'est excellent, c'est une idée excellente, avant je ne parlais pas et maintenant je parle »

			<p>los demás te entiendan.»</p> <p>« A mon avis, ça nous a aidé avec la production écrite. »</p>					
	<ul style="list-style-type: none"> • La non utilisation du livre. 	<p>« Dans les autres niveaux ils travaillent seulement avec le livre alors c'est pas une très bonne méthode. »</p> <p>« Mes amis qui sont en premier niveau de français alors ils travaillent avec le livre alors ils savent pas beaucoup parler. »</p>			<p>« Nous travaillons sans le livre. »</p>			
	<ul style="list-style-type: none"> • La découverte 	« Nous avons	« Avec la				« Aussi	« Pour la

	culturelle.	appris une nouvelle culture. »	simulation d'une personne professionnelle maintenant je peux connaître d'autres cultures... » « Un point à faveur est peut-être connaître la culture du pays duquel nous voulons apprendre la langue. »				nous ne pouvons pas voyager en France, nous sommes étudiants encore, je pense que c'est une manière de vivre là, de vivre les situations que les français vivent. »	simulation globale nous devons chercher de l'information sur la culture. »
	• Le facteur	« Pour moi	« En					

	<p>motivationnel.</p>	<p>c'était une motivation plus grande parce que c'était venir à la classe, allez maintenant on va parler de ça et on va apprendre de nouvelles choses et aussi comme nous avons connu la ville de Toulouse alors moi je dis quand je termine ma profession alors j'aimerais voyager, connaître un peu alors c'est aussi une motivation, je dois apprendre pour aller là-bas, parler, faire des</p>	<p>comparaison avec le dernier niveau je suis très motivée ce niveau, je ne sais pas si c'est pour la simulation globale ou pour le professeur mais je suis très contente avec ce niveau. »</p> <p>« Un point à faveur est peut-être connaître la culture du pays duquel nous voulons apprendre la langue, c'est une motivation parce que si je ne connais pas sur le pays, je</p>					
--	-----------------------	--	--	--	--	--	--	--

		<p>choses, oui c'est une motivation.»</p>	<p>n'ai pas d'intérêt sur le thème.» « Es importante eso porque si nosotros sabemos más de la cultura, de cómo son los franceses, eso nos motivará más a querer aprender y a querer conocer de esa cultura porque tal vez en Latinoamérica se tenga una perspectiva rara de los franceses, nosotros tal vez sólo sabemos que es el país del amor y que es la lengua del</p>					
--	--	---	---	--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • La création d'une cohésion de groupe. 		<p>amor y nada más, y la torre Eiffel y nada más.»</p> <p>«Y tenemos también como ahora la oportunidad de estar de acuerdo o no con la otra persona, de discutir si no nos parece con la otra persona, en cambio con otras personas no hay esa oportunidad y como dice K, estábamos el anterior semestre en un curso de treinta y cinco</p>				<p>«Y también entre nosotros, pienso que nos llevamos mejor. Por ejemplo con A, estábamos juntas en la anterior clase pero nunca hablé con ella sólo nos concentrámos en ir en clase pero ahora nos concentram</p>	
--	---	--	---	--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • L'avantage de travailler en petit groupe. 		<p>chicos y veía a A, a otras personas y me daba igual y no les conocía.»</p>			<p>«Yo creo que si somos menos estudiantes es mejor porque así se aprende más.»</p>	<p>os en saber qué es lo que opinan los demás de mi trabajo, qué entienden de mi trabajo, qué puedo hacer para que ellos entiendan mejor mi trabajo.»</p> <p>« Es verdad, que cuando trabajamos menos podemos hacer más cosas.»</p>	<p>« Je pense que le mieux est que nous sommes peu d'étudiants parce que la professeur nous fait la question, à R, à A.</p>
--	---	--	---	--	--	---	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • La disponibilité de l'enseignant. 	<p>«La profe tiene la paciencia de corregirnos, de decirnos cómo se dice y de hacernos repetir y que repitamos, en cambio si fuéramos un grupo grande entonces al rato de pasar entonces la profesora va</p>						<p>Somos pocas personas entonces si seríamos más entonces no alcanzaríamos a hablar más, en cambio aquí somos pocos y hablamos bastante.»</p>
--	---	--	--	--	--	--	--	---

		<p>estar estresada y no va a poner mucho atención en corregir esto y lo otro porque ya corrigió anteriormente en cambio a nosotros nos va corrigiendo uno por uno tranquilament e, esto se dice así, nos hace repetir o a veces a nosotros nos hace « ¿qué ? » y nosotros mismos reaccionamos y decimos « ah no, ¡ está mal ! » y repetimos. »</p>						
Les problèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Le stress. 	« Pour moi, c'était un peu	« c'est stressant car		« c'est très stressant,		« Parfois il a été un	

<p>rencontrés pendant le déroulement de la simulation globale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> La quantité de travail. 	<p>stressant quand on devait faire des cartes, des communiqués. »</p> <p>« J'ai beaucoup de devoirs et c'est pour le lendemain et nous devons faire les choses de français, d'anglais et c'est plus difficile parce que nous sommes en train d'apprendre ces langues. »</p>	<p>nous avons beaucoup d'autres devoirs. »</p>	<p>« Pour moi le problème c'est le temps parce qu'il y a beaucoup de devoirs, il y a d'autres matières, à mon avis le problème c'est le temps parce que je fais d'autres activités de l'université qui sont obligatoires alors je n'ai pas de temps pour faire mieux les devoirs de</p>	<p>parce que nous avons beaucoup de devoirs. »</p> <p>« Nous avons beaucoup de devoirs d'autres matières aussi, nous avons pas que les devoirs de français. »</p>		<p>peu stressant pour faire les activités. »</p>	
--	---	---	--	---	---	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • La rupture avec les autres niveaux (déstabilisant). 			français. »				<p>« Si en primer nivel nos dan una cosa, en segundo nos dan otra cosa que así no sabemos, en tercero nos dan otra cosa y en quinto la simulación global nos quedamos así... sorprendidos.»</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Le manque de bases fermes. 	<p>« Je pense que nous n'avons pas beaucoup de bases. » « Pour moi, c'était une bonne méthodologie mais je pense</p>	<p>« No estábamos preparados (7) avec la base de la grammaire pour commencer ce niveau. »</p>					

	<ul style="list-style-type: none"> • Le niveau hétérogène du groupe. 	<p>que c'est ça, les bases et que le professeur doit nous donner des bonnes bases au premier niveau, deuxième, troisième pour qu'au cinquième niveau on puisse parler mieux et tout ça, voilà, je pense que ce sont les bases. »</p>			<p>« Je pense que cette méthode est bonne mais si tous les</p>		
--	---	--	--	--	--	--	--

					étudiants ont les mêmes bases. Par exemple il y a beaucoup de différences entre R et nous parce qu'elle peut parler beaucoup mieux que nous. »			
Les souhaits pour l'avenir	<ul style="list-style-type: none"> Equilibre entre la grammaire et la production orale. 	<p>« Yo pienso que eso es una falla de la profesora que les está enseñando que solamente les está enseñando gramática, que está muy bien pero también debería enseñarles a practicar el oral y aprender a</p>	<p>« Yo creo que los profesores deberían trabajar a la par desde primer nivel con este método y con la gramática porque siempre es solo la gramática y estructurar las mismas frases basándonos solo en la</p>	<p>« Es importante, que se manejen ambas cosas o sea la parte oral y la gramática.»</p>				

	<ul style="list-style-type: none"> • Etendre la simulation globale à d'autres niveaux / Refaire une simulation globale. 	improvisar.»	gramática y no utilizando un poco de la imaginación y el esfuerzo de buscar nuevo vocabulario para poder entender esa gramática.»					« Je pense qu'aussi on peut travailler avec cette méthode jusqu'au dernier niveau, comme niveau 2, niveau 3, je pense que dans ce niveau c'est très important empezar a	« Je pense que cette manière de travailler devra être depuis le premier niveau, deuxième niveau parce que dans les premiers niveaux je n'ai rien appris, seulement les
--	--	--------------	---	--	--	--	--	---	--

					travailler la production orale des étudiants parce que quand les étudiants sont au niveau cinq, sixième niveau, ce sera plus facile travailler l'oral mais c'est une bonne méthode, nous apprenons beaucoup, nous pouvons parler de différentes choses.»			couleurs, les pronoms personnels » « Nous voulons continuer avec cette méthode, le suivant niveau...c'est une bonne méthode, ça me plait. »
	• La recherche d'une			« Yo creo que				« Verá, yo

	<p>structure commune, une certaine unité, pour l'ensemble des niveaux.</p>			<p>al nivel de la carrera sí se debería generar un solo método o no sé un objetivo, que los maestros vayan hacia lo mismo, que manejaran el mismo método». «Si los profesores manejaran el mismo método, que no lo hicieran de la misma forma pero el mismo método, capaz que las personas avanzarían mejor, sería más progresivo el aprendizaje. »</p>			<p>pienso que se debería hacer una estructura desde primer nivel, un plan, un proyecto que termine en el octavo nivel, entonces así iríamos por paso pero aprendiendo o a hablar y a escribir. »</p>
--	--	--	--	---	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Une plus grande cohérence entre les cours et les examens finaux. 		<p>« Y yo pienso que eso es el problema, al final en los exámenes, en los anteriores niveles fue todo gramatical y al final nos pedían hacer composiciones escritas y comprensión escritas, entonces es algo muy distinto a lo que veníamos trabajando y querían buenas notas en los exámenes cuando su método era muy distinto a la prueba que nos tomaban. »</p>	<p>« Claro, la prueba no era en base a lo que se aprendió. Las pruebas ya están hechas, yo creo que en las clases se debería atacar a la parte escrita, al écoute, a todos las destrezas que se supone que nos van a poner. »</p>				
--	--	--	--	---	--	--	--	--

Annexe 11

Messages variés extraits des forums

Forum 1

Verónica Tipán
Dimanche 13 Avril 2014
à 17:59

Presentation

Bonsoir, Je suis Lucie Michelot. Je suis née 2 mars 1989. mon lieu de naissance est Toulouse et Je habite en le memê lieu. Physiquement Je suis grande, mes jeux sont marron et mon cheveux aussi. Mes qualites sont etrê créative, motivante, j'ai une bonne mémoire et je suis très drôle. J' ai de défauts par exemple je suis impatiente. Enfin Je serai la professeur de littérature et Je veux une ambient de la coopération et le respect en ma class. Merci, Lucie Michelot.

Forum 1

Pamela Lascano
Dimanche 13 Avril 2014
à 19:07

Presentation

Bonsoir, je m'appelle Julie Ramon, je suis française, je suis célibataire, je suis une employé de l'entreprise franco équatorienne, je suis née 2 novembre 1990 à Paris mais je vis au Toulouse

Physiquement Je suis petite avec les yeux noirs, cheveux marron, longs et ondulés, et je porte des lunettes.

Je suis responsable, polit, coquete, j'ai beaucoup de patience, je suis d'une grande générosité et drôle mais je suis imprudente, si nerveuse et distraite

j'espere que vous aimez ma presentation
merci... Julie

Forum 2

Bryan Sanchez Armas
Dimanche 20 Avril 2014
à 14:29

mes impresions

je suis Roberto Sanchez ey je suis equatorien

ce voyage est la première fois que je votage autre pays , ma désir pour ce voyage est que je peux faire les choques que j'aime je suis très motivé pour decouvrirre une nouveau culture , et je voudrais decouvrirr queles sont les melleurs lieux où manger après les melleurs lieux pour passer du plasir.

je vais travai fortts les jour pour être un bon employè :)

Forum 3

Jefferson Defas
Mercredi 23 Avril 2014 à
23:01

Le Culture...

J'ai été accueilli ici, les Français sont très polis et les gens ponctuels utilisés pour arriver tôt. Je voudrais savoir quelques petites choses sur la culture française, mais ce que j'aime, c'est de pouvoir partager ma culture, ils ont été très surpris de dire qu'il existe différents types de cultures dans mon pays, mais ils sont pour la plupart des gens très sympathiques et utiles qui sont très conservateurs et respectent nos agents des douanes espèrent mon séjour ici restera très excitant comme avant.

mais

Comment puis-je en apprendre davantage sur la culture française que quelqu'un peut aider?

Sincèrement Joan;)

Forum 3

Alondra Antonella

Chiriboga Miño

Mercredi 23 Avril 2014 à
23:06

Mon identité et celle de l'AUTRE

Bonsoir à tous !!!!!

Les équatorien sont amical, agréable et sympathique, ils se caractérisent pour être bavard et solidaires avec tous les personnes. Par eux la famille est très importante, dans l'Équateur il y a différents traditions qui sont très dynamique et il y a beaucoup de couleur.

Je pense que les équatorien sont quelque chose distrait, mais ils sont très bonnes personnes.

Finalemnt je passe bien ce soir avec tous, je pense qui il pourrait apprendre meilleur les cultures et par moi c'est un expierions intéressent, je peux partager de ma culture avec les autres je suis heureux par être ici.

Bonne nuit.

Forum 4

Byron Villamarín

Dimanche 04 Mai 2014 à
21:02

La communication à distance

Je pense qu'il y a beaucoup de façons pour la communication à distance.

Par exemple nous avons les réseaux sociaux comme facebook, twitter, e-mail, etc.

La forme plus commune est parler par téléphone parce que nous pouvons parler directement avec quelqu'un personne, mais plus utile je pense qu'est Skipe parce que on peut voir à les personnes et parler directement.

Je pense qu'il y a beaucoup de possibilités, mais évidemment n'est pas la même chose que parler avec autre personne en direct ej je crois que c'est un inconvénient.

Autre problème peut être qu'il n'y a pas le suffisant intérêt parmi les personnes parce que ils ne sont pas en l'obligation de répondre.

Mais évidemment est aussi un avantage parce que nous pouvons parler avec notre famille q'est à l'autre côté du monde.

L'internet est très utile seulement nous devons être très intelligent pour l'utiliser.

Jaden Carrion

Forum 5

Bryan Sanchez Armas
Lundi 12 Mai 2014 à
23:38

Mes découvertes

je suis d'accord avec mes amis de l'entreprice et ausii mes nouveaux amis de Toulouse.

Pendant ce temps que je habite ici , J'ai decouvert beaaucoup choses de Toulouse et de la culture de France , aussi j 'ai conu la gastronomie de la ville et des plats typiques de la région J'ai mangé le meilleur fromage de tout le monde , je pense que la gastronomie de France est la meilleur de tous , je sais que la gastronomie de l'Equateur est délicieux , mais la nourriture de france est magnifique.

Forum 6

Dario Telcan
Samedi 17 Mai 2014 à
21:50

la résolution

BOnjour!!

je suis employé de l'entreprise "chocolat épais" dans la dernière semaine un événement a fait que la police arrive à l'entreprise alors tous les employés ne savions pas ¿pour quoi? la police était dans l'entreprise. après nous avons su que le PDG a été suspect de donner une mauvaise informaion sur l'origine du cacao.

Alors tous les employés avons interrogés, mais après de l'enquête la police a cherché dans la caméra de sécurité la police a regardé que Eduardo Lopez avec d'autres personnes étaient en train de prendre les boîtes de cacao, mais je crois que il y a des personnes dans l'entreprise qui ont aidé Eduardo comme Roberto Sanchez et Veronica Dupont ils ont dit par exemple Roberto n`a pas été travailler les jour qui les boîtes ont disparu, et Veronica travaille plus de temp que les autres employés en plus toujours elle parlait avec le PDG et quand nous étions interrogés elle a dit que Eduardo Lopez a été coupable, mais pendant les dernières jours elle était en train d`arriver dans une nouvelle voiture, si la police cherche un peu plus ils pourront sovoir que

je dis la vérité.

D'autre part quand la police a communiqué que Eduardo Lopez a été coupable et il ira à la prison pendant 3 ans. Je crois que cela sera un châtiment pour lui.

Bon après tout retourné à la normalité l'entreprise continue en train de vendre ses produits

Mon message serait que tous les clients oublient tout cela. et continue en train d'acheter nos produits et la dernière chose. Je voudrais être candidat pour PDG

Merci pour votre attention

Au revoir

Forum 7



[Karol Bolaños](#)

Dimanche 25 Mai 2014 à
23:20

Le club de la musique...

Bonsoir,

Je suis Marie Claire Sablot, une professeure du "Lycée de Violettes" je voudrais vous raconter mon expérience avec le club que nous avons formé avec la participation des professeurs et des étudiants du lycée. Chaque professeur prépare l'activité désignée pour la directrice qui englobe différents rythmes, musiques et habitudes d'Amérique latine.

Je pense que ce club est créé avec l'intention de partager nos expériences avec les étudiants et profiter du temps libre avec eux, je crois que ça est une bonne proposition pour les assistants d'espagnol, parce que ils partageront leurs connaissances et ils découvriront leurs talents ici.

Je ne trouve pas d'obstacles parce que les étudiants sont très motivés par l'activité et aussi les familles des étudiants ont beaucoup d'argent, donc ils peuvent apporter leurs propres instruments et les matériels qu'ils souhaitent.

Aussi je peux dire que cette activité contribuera à la communauté du lycée, les relations entre les professeurs et les assistants, et les étudiants aussi au futur pourront avoir des présentations aux festivals musicales du lycée.

Forum 7

Alondra Antonella
Chiriboga Miño
Dimanche 25 Mai
2014 à 14:59

le club du musique

Bonjour

- Je suis Victoria Ayala assistante d'espagnol dans le lycée des Violettes, autres professeurs et moi nous créons un club de musique par partager la culture hispanofonique avec les étudiants du collège, car nous croyons que c'est une bonne forme d'enseignement la musique et la culture d'autres pays particulièrement l'équatorienne.

- Comment va-t-elle fonctionner : les professeurs cherchent l'information sur les différents pays et aussi enseigneront les instruments de musique.
- Les instruments de musique sont la guitare et le piano.
- Les classes seront dans la salle d'audience (seulement pour les étudiants)
- Les classes seront les jours mardi et jeudi de 16h à 17h

Je pense que c'est une bonne idée pour apprendre d'une façon très dynamique et drôle

-

Annexe 12

Affiches réalisées par les étudiants pour la présentation publique

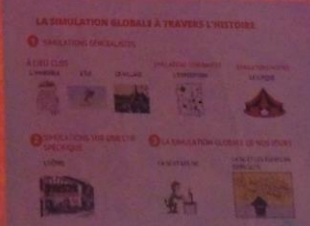


LA SIMULATION GLOBALE

► La simulation globale est une technique d'apprentissage communicative et ludique, qui permet la création d'espaces virtuels.

► Le but principal est que les apprenant construisent chacun leur apprentissage en accord avec les plans du professeur

► Elle est conçue dans les années 70 en France par Francis Debyser et Francis Yaiche


► Il existe différentes simulations adaptées pour les étudiants et pour les professionnels



AVANTAGES


- 1 ENCOURAGEANT
- 2 MOINS DE STRESS
- 3 COMMUNICATION
- 4 SPONTANÉITÉ
- 5 RÔLE ACTIF
- 6 APPROCHE RÉELLE
- 7 PLUS D'ATTENTION
- 8 INTEGRATION DE L'INTERCULTURALITÉ

LES LIEUX DE LA SIMULATION




TOULOUSE


Où vivent et travaillent nos personnages de l'histoire.



LES CARMES



COLLEGE DES VIOLETTES




CHOCOLAT ÉPAIS

LES ÉVÉNEMENTS LES PLUS IMPORTANTS

1. L'arrivée des personnes équatoriennes à Toulouse.
2. Réception dans le lieu de travail.
3. Disparition du directeur.
4. Problème judiciaire dans l'entreprise.
5. Fin de l'histoire

QUITO



Toulouse




Table des illustrations

Illustration 1 : Pyramide des besoins selon Maslow	p.189
Illustration 2 : Les différents types de motivations selon Deci et Ryan.	p.190
Illustration 3 : La dynamique motivationnelle selon Rolland Viau.	p.191
Illustration 4 : Graphique illustrant la réponse à la question extraite du premier questionnaire : « Comment jugez-vous votre motivation pour apprendre le français? »	p.192
Illustration 5 : Graphique illustrant la réponse à la question extraite du second questionnaire : « Comment jugez-vous votre motivation à la fin du cours pour apprendre le français ? »	p.193
Illustration 6 : Graphique illustrant l'évolution du nombre de messages postés pour les huit forums.	p.194

Illustration 1

La pyramide des besoins selon Maslow

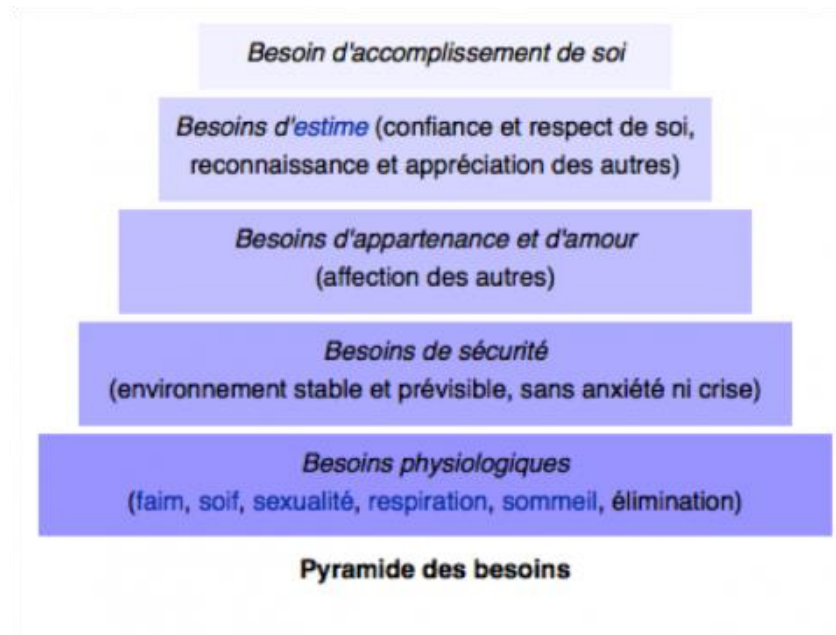


Illustration 2

Les différents types de motivation selon Deci et Ryan

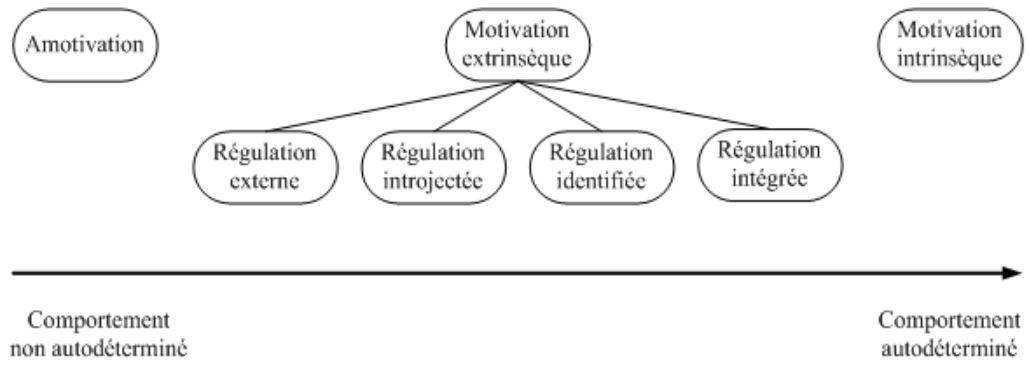


Illustration 3

La dynamique motivationnelle selon Rolland Viau

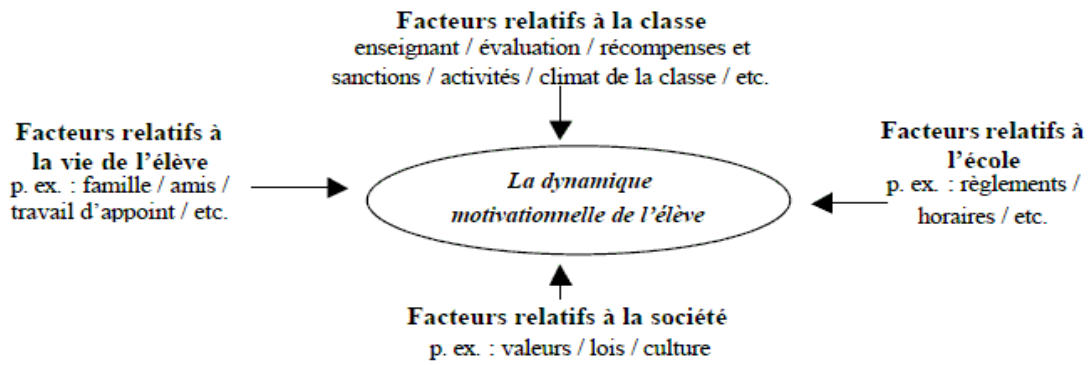


Illustration 4

Graphique illustrant la réponse à la question extraite du premier questionnaire :
« Comment jugez-vous votre motivation pour apprendre le français? »

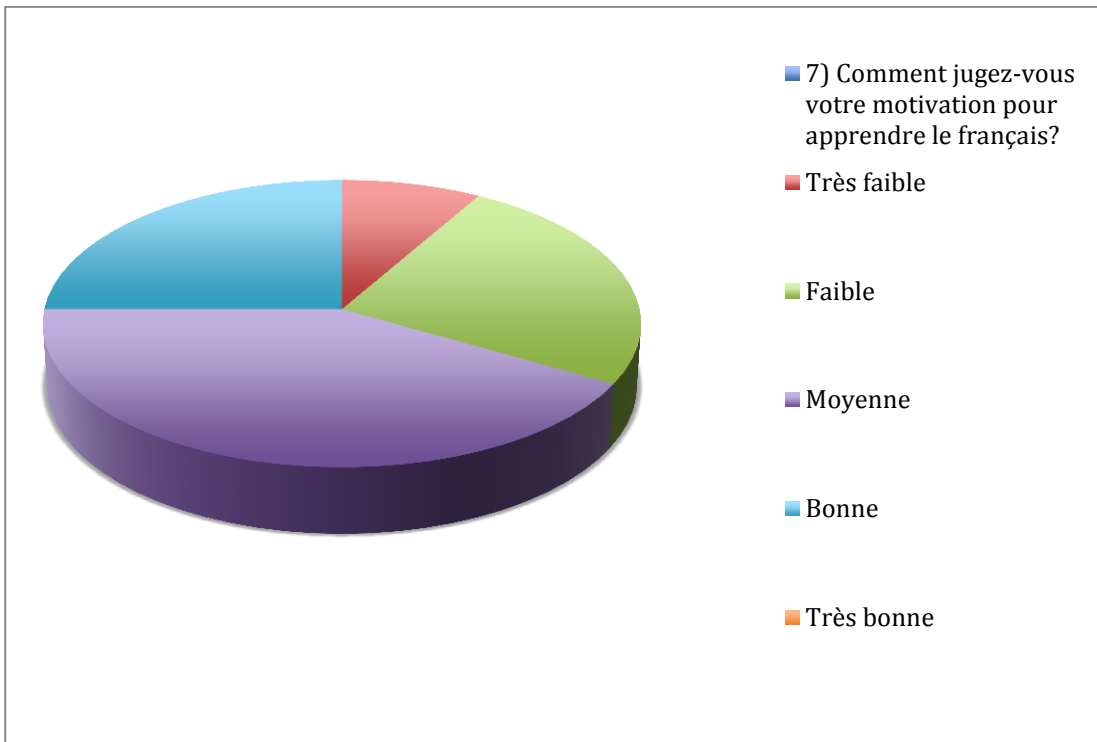


Illustration 5

Graphique illustrant la réponse à la question extraite du second questionnaire « Comment jugez-vous votre motivation à la fin du cours pour apprendre le français ? »

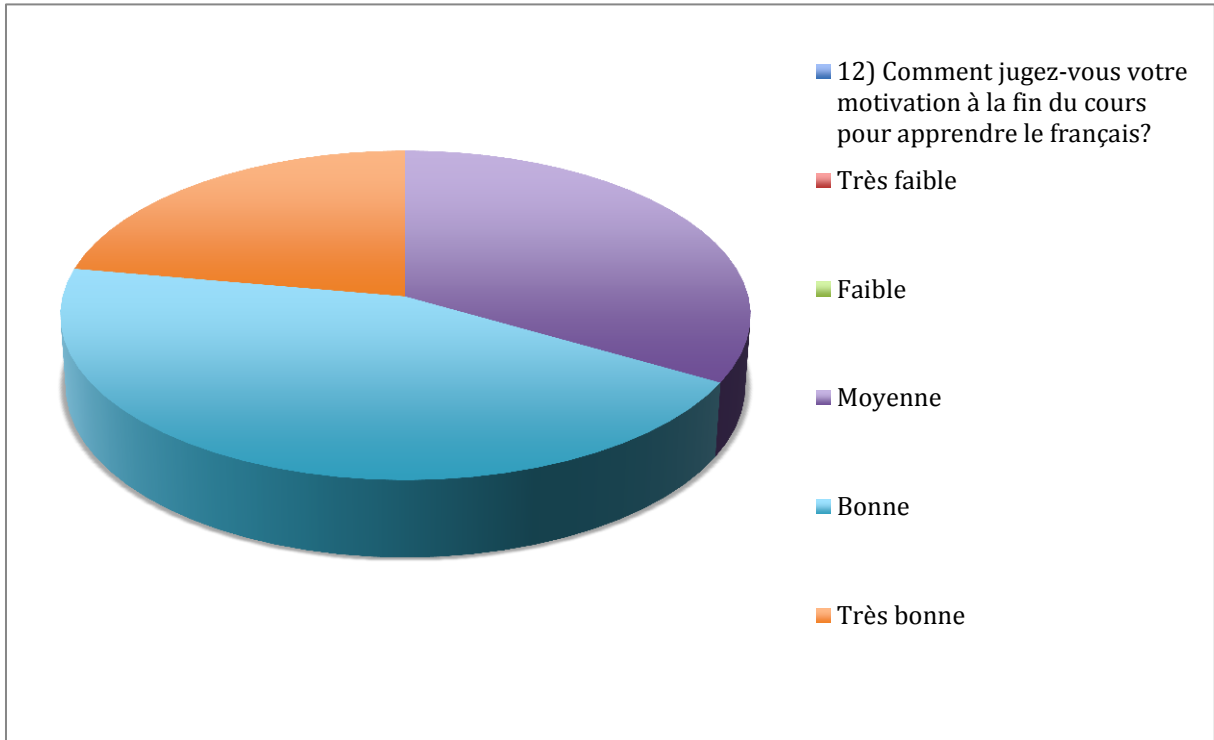


Illustration 6

Graphique illustrant l'évolution du nombre de messages postés pour les huit forums.

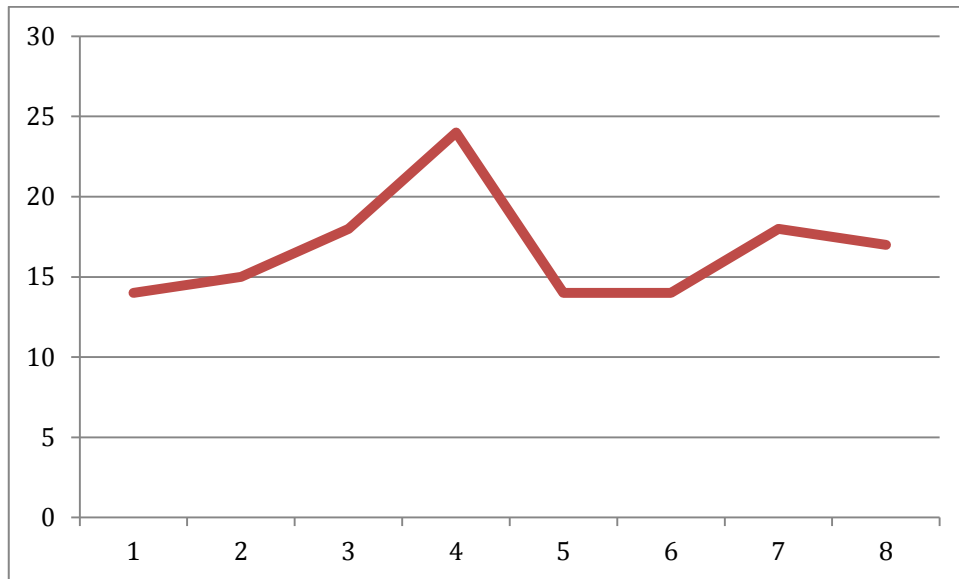


Table des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques de la simulation globale « Toulouse, une ville de rencontres »	p. 196
Tableau 2 : Répartition des personnages de la simulation globale	p. 197
Tableau 3 : Nombre de points attribués pour chaque production	p. 198
Tableau 4 : Nombre de points par étape	p. 199
Tableau 5 : Correspondance entre le nombre de points et la note sur vingt points	p. 200

Tableau 1

Caractéristiques de la simulation globale « Toulouse, une ville de rencontres »

Public	Type d'enseignement	Dominantes	Cadre	
Adultes	Français langue étrangère	- Réaliste - Fixe	Hors cadre de l'apprenant	Temps de l'apprenant

Tableau 2
Répartition des personnages de la simulation globale

	<u>Personnages français</u>	<u>Personnages équatoriens</u>
<u>Entreprise franco-équatorienne</u>	3 employés : - Véronique Dupont (Raquel) - Isabelle Jimenez (Ariana) - Julie Ramon (Pamela)	3 employés : - Maribel Torres (Melissa) - Roberto Sánchez (Bryan) - Gerardo Mejía (Darío)
<u>Collège - lycée</u>	3 professeurs : - Alain Martens (William) - Lucie Michelot (Verónica) - Marie Claire Sablot (Karol)	3 assistants d'espagnol : - Johan Villalobos (Jefferson) - Victoria Ayala (Alondra) - Jaden Carrión (Byron)
<u>Non-joueur</u>	- <u>Un douanier</u> - Le directeur du collège-lycée - Le directeur de l'entreprise - Le maire de Toulouse - Un inspecteur - Un journaliste	

Tableau 3**Nombre de points attribués pour chaque production**

Etape	Productions évaluées et notées	Nombre de points maximum
1	➤ Inscription sur la plate-forme Chamilo	50
	➤ Discussion par deux sur les conditions d'obtention du visa	50
	➤ Forum 1	100
2	➤ Lettre de réclamation	150
	➤ Forum 2	100
3	➤ Débat sur les clichés et l'identité	150
	➤ Présentation du quartier	100
	➤ Réalisation des recherches documentaires demandées	50
	➤ Forum 3	100
4	➤ Discussion et tentative de résolution des conflits concernant le logement	150
	➤ Débat sur la communication à distance	150
	➤ Lettre de soutien	200
	➤ Forum 4	100
5	➤ Présentation de la sortie ou de l'Equateur	200
	➤ Invitation	100
	➤ Menu et texte présentant la gastronomie (française ou équatorienne)	200
	➤ Discussion avec le maire en vue des élections municipales et proposition d'actions pour améliorer le quartier	200
	➤ Forum 5	100
6	➤ Fiche descriptive du poste à pourvoir	150
	➤ Communiqué officiel	150
	➤ Présentation de l'alibi et interrogatoire avec l'inspecteur de police	300
	➤ Lettre anonyme	200
	➤ Forum 6	100
7	➤ Présentation orale du projet (club ou comité d'entreprise)	300
	➤ Micro trottoir	150
	➤ Dialogues	150
	➤ Présentation orale du voyage et du programme détaillé	400
	➤ Forum 7	100

Tableau 4
Nombre de points par étape

Etape	Nombre de points
1	200
2	250
3	400
4	600
5	800
6	900
7	1100
8	1700
TOTAL ETAPES	5950
Assiduité (10 points par jour sur, après retrait des jours fériés et de deux absences de l'enseignant, du 9 avril 2014 au 30 mai 2014)	330
TOTAL GENERAL	6280

Tableau 5

Correspondance entre le nombre de points et la note sur vingt points

Nombre de points d'expérience	Note sur 20
6280	20
5966	19
5652	18
5338	17
5024	16
4710	15
4396	14
4082	13
3768	12
3454	11
3140	10
2826	9
2512	8
2198	7
1884	6
1570	5
1256	4
942	3
628	2
314	1
0	0

Liste des sigles utilisés :

UCE : Universidad Central del Ecuador (Université Centrale de l'Équateur).

FLE : Français langue étrangère.

DELFB : Diplôme d'étude en langue française

CIEP : Centre international d'études pédagogiques.

CECR : Cadre européen commun de référence.

FOS : Français sur objectifs spécifiques.

Mots clés :

Apprentissage, motivation, simulation globale, pédagogie de projet, recherche-action.

Résumé :

L'objectif de ce travail est d'attirer l'attention sur l'importance du phénomène de la motivation au sein du processus d'apprentissage d'une langue étrangère et sur les possibilités d'action dont dispose l'enseignant pour susciter et entretenir une dynamique motivationnelle fonctionnelle. Ce travail s'inscrit dans le cadre méthodologique de la recherche action et vise à proposer une solution à un manque de motivation de la part des apprenants pouvant s'expliquer par différents facteurs. Pour répondre à ce problème, nous avons choisi d'avoir recours à la technique pédagogique de la simulation globale. En effet, nous avons créé une simulation globale pour un cours de niveau B1 et nous avons voulu évaluer si ce type d'approche pédagogique était en mesure de provoquer des changements concernant la motivation. La simulation globale mise en place se caractérise par l'importance de la découverte culturelle, l'introduction à la compétence interculturelle et la forte présence d'activités de production. Cette technique d'apprentissage communicative, ludique et dynamique permet aux étudiants d'évoluer comme des personnages dans l'environnement de la ville de Toulouse et de réaliser diverses actions langagières. A la fin du cours, les étudiants réalisent une présentation publique destinée aux autres étudiants et aux professeurs de la filière dans laquelle ils présenteront la ville de Toulouse, la technique de classe de la simulation globale et sa réalisation en classe.

Resumen :

El objetivo de este trabajo es llamar la atención sobre la importancia del fenómeno de la motivación en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero y sobre las posibilidades de las cuales dispone el docente para fomentar y entretener una dinámica motivacional funcional. Este trabajo se inscribe en el marco metodológico de la investigación – acción y tiene como finalidad la propuesta de una solución a una falta de motivación de parte de los estudiantes que se explica por varios motivos. Para ello, hemos decidido recurrir a la técnica pedagógica de la simulación global. Efectivamente, hemos creado una simulación global para un curso de nivel B1 y hemos querido evaluar si este tipo de enfoque pedagógico puede provocar cambios respecto a la motivación. La simulación global desarrollada se caracteriza por la importancia del descubrimiento cultural, la introducción a la competencia intercultural y la fuerte presencia de actividades de producción. Esta técnica de aprendizaje

comunicativa, lúdica y dinámica permite a los estudiantes evolucionar como personajes en el entorno de la ciudad de Toulouse y realizar diferentes actividades lingüísticas. Al final del curso los estudiantes proponen una presentación pública dirigida a los otros estudiantes y profesores de la carrera en la cual presentarán la ciudad de Toulouse, la técnica de clase de la simulación global y su realización en clase.