



HAL
open science

Motiver l'apprentissage du FLE par le jeu : expériences avec des élèves adolescents scolarisés au Laos

Laura Douangdara

► **To cite this version:**

Laura Douangdara. Motiver l'apprentissage du FLE par le jeu : expériences avec des élèves adolescents scolarisés au Laos. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01215251

HAL Id: dumas-01215251

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01215251>

Submitted on 13 Oct 2015

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.



Motiver l'apprentissage du FLE par le jeu : expériences avec des élèves adolescents scolarisés au Laos

**DOUANGDARA
Laura**

Sous la direction de Sandrine COURCHINOUX

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Sciences du langage

Spécialité : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015



Motiver l'apprentissage du FLE par le jeu : expériences avec des élèves adolescents scolarisés au Laos

**DOUANGDARA
Laura**

Sous la direction de Sandrine COURCHINOUX

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Sciences du langage

Spécialité : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement Sandrine Courchinoux qui a bien généreusement accepté d'être ma directrice de mémoire. Merci d'avoir été à mon écoute et de m'avoir guidée dans la rédaction de mon mémoire. Je suis aussi très reconnaissante pour son aide, ses encouragements, ses nombreux conseils et sa disponibilité.

Je remercie Mme B., ma tutrice de stage et mentor ainsi que Mme V., la directrice de l'établissement d'accueil pour avoir accepté de me prendre en stage et de m'avoir guidée et soutenue tout au long de mon stage.

Merci à tous mes élèves qui m'ont donné encore plus envie d'enseigner et pour avoir contribué à mon travail de recherche en répondant avec sérieux et sincérité à toutes mes questions.

Je remercie mes amis Vivien Barro, Alfred Gnatto et Marc Gallagher pour m'avoir aidée dans la relecture de mon mémoire. Je remercie également mes camarades de classe, Valentine Scerra et Xinjiletu Zhao pour m'avoir soutenue et encouragée.

Enfin, un grand merci à mon ami Abdramane Diarra qui a été là pour moi tout au long de la réalisation de ce travail. Merci de m'avoir donné de précieux conseils et répondu à toutes mes nombreuses interrogations concernant la rédaction d'un mémoire.




Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

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 : DOUANGDARA..... PRENOM : Laura.....

DATE : 28/08/2015..... SIGNATURE 

MOTS-CLÉS : Didactique du français langue étrangère (FLE), motivation, ludique, jeu en classe de langue, conception de matériel pédagogique, Laos, public adolescent

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur la façon dont l'utilisation du jeu en classe de langue pourrait motiver à apprendre le FLE. Pour ce faire, une expérience a été menée auprès d'adolescents laotiens étudiant le français dans un milieu hétéroglotte. Dans l'établissement scolaire où a eu lieu cette étude, l'apprentissage et l'utilisation du FLE ne sont pas valorisés par une majorité d'apprenants, ce qui se ressent sur leur motivation en classe. Dans ce contexte, le projet de conception consiste à créer du matériel pédagogique à forte dimension ludique afin de donner ou de redonner le goût de l'apprentissage du français à des apprenants qui semblent ne pas être très motivés. La conception d'activités ludiques a été possible après une première phase de recueil de données, comprenant l'analyse des besoins de l'institution et d'une enquête menée auprès de l'enseignante de FLE de l'école et des apprenants. Les activités ludiques ont ensuite été conçues de façon à répondre aux besoins de tous les acteurs et ont été testées.

KEYWORDS : Teaching French as a foreign language, motivation, use of games in the classroom, designing educational materials, Laos, teenage students.

ABSTRACT

This master's thesis focuses on how the use of games in the classroom is able to motivate students learning French as a foreign language. An experiment was conducted with Lao teenagers studying French in a non-French-speaking environment in order to gather research data on the subject. In the educational establishment where the experiment was held, the learning and the use of French language was not valued as important by a majority of students. This had a significant impact on their motivation to learn in class. In this context, my project consisted of designing educational materials with a strong focus on play activities in order to encourage and give students who did not seem motivated a passion for studying

the French language. The process of designing these play activities started with a “gathering information” phase. This would comprise of the analysis of the academic institution’s needs by conducting a survey among the school’s French teachers and the students. These activities were designed accordingly in order to meet all the participants’ needs and were successfully tested in an FLE classroom setting.

Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE	9
CHAPITRE 1 : LE TERRAIN DE STAGE	10
1. LE CONTEXTE POLITIQUE LINGUISTIQUE	10
2. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL	15
CHAPITRE 2 : PROJET DE STAGE ET PROBLÉMATIQUE	23
1. PROJET DE STAGE : CONCEPTION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	23
2. INTERVENTION SUR LE TERRAIN DE STAGE	25
3. ÉLABORATION DE LA PROBLÉMATIQUE.....	27
PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE.....	28
CHAPITRE 3 : LA MOTIVATION DANS LA CLASSE DE FLE	29
1. QU'EST-CE QUE LA MOTIVATION ?.....	29
2. QUID DE LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE	33
3. COMMENT MOTIVER LES ÉLÈVES ?	35
CHAPITRE 4 : LE JEU EN CLASSE DE FLE	38
1. QU'EST-CE QUE LE LUDIQUE ?	38
2. COMMENT CRÉER UNE ACTIVITÉ LUDIQUE ?	40
3. COMMENT INTRODUIRE LE LUDIQUE EN CLASSE ?	44
PARTIE 3 - INTERVENTION SUR LE TERRAIN DE STAGE	47
CHAPITRE 5 : MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES	48
1. OBSERVATION DE CLASSE.....	48
2. ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉLÈVES	52
3. ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE	65
4. SYNTHÈSE DES DONNÉES	68
CHAPITRE 6 : CONCEPTION ET TEST DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE.....	72
1. PRÉPARATION À LA CONCEPTION	72
2. CONCEPTION D'ACTIVITÉS LUDIQUES	76

3. TEST DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	78
Conclusion	91
Bibliographie	93
Sitographie.....	95
Table des matières	96

Introduction

Le Laos est un pays d'Asie du Sud-Est en voie de développement. Bien que le Laos ne soit plus sous la tutelle de la France depuis 1954, il conserve encore des liens avec la langue française notamment à travers l'administration et l'éducation. En effet, certaines écoles enseignent toujours la langue de Molière. Cependant, elle n'occupe plus une place importante depuis l'indépendance du pays. À présent, les Laotiens favoriseraient l'apprentissage de l'anglais jugé plus utile car les échanges commerciaux se font dans cette langue.

Dans le cadre de mon stage de conception, j'ai été amenée à intervenir dans une école bilingue située à Vientiane, la capitale du Laos. Les discussions avec les membres de l'établissement d'accueil et les apprenants au sujet de l'apprentissage du FLE ont débouché sur un constat : les élèves ne seraient pas motivés en classe. De ce constat est né un besoin qui est celui de trouver une nouvelle démarche d'enseignement susceptible de donner envie à ces derniers d'apprendre la langue française. La motivation est une notion fondamentale dans l'éducation. En effet, plusieurs théoriciens à l'image de Lieury (2013), Fenouillet (2012b), Akoun & Pailleau (2014) ou encore Abgrall (2012) ont montré le rôle crucial de la motivation dans l'apprentissage. En tant qu'enseignant, il convient de donner le goût d'apprendre aux élèves. Il existe plusieurs stratégies d'enseignement pour susciter l'attention et l'intérêt des apprenants, l'une d'entre elles étant la pédagogie du jeu.

Le thème du jeu en classe de langue m'a d'ailleurs toujours particulièrement attirée. En effet, ayant travaillé avec des enfants, j'ai souvent eu l'occasion d'utiliser le ludique pour enseigner aussi bien une langue étrangère que d'autres matières. J'ai donc pu avoir un petit aperçu des bénéfices que le jeu pourrait apporter à l'apprenant. De plus, en tant qu'enseignante, non seulement les activités ludiques peuvent se révéler efficaces mais aussi elles permettent à l'apprenant et ainsi qu'au professeur de ne pas s'ennuyer en classe. Dans le but d'approfondir mes connaissances sur ce thème et d'en comprendre vraiment les enjeux, j'ai décidé de traiter de ce sujet dans mon mémoire de fin d'études.

C'est dans ce contexte que je procède à une étude sur le thème de la motivation et du jeu. Il s'agit de souligner la relation possible entre ces deux notions, c'est-à-dire de

montrer comment le ludique peut influencer sur la motivation des apprenants. Pour cela, j'ai mis en place mon projet de stage : concevoir du matériel pédagogique dans lequel on trouverait des activités ludiques. L'objectif est de bousculer, sans être brusque, les habitudes d'apprentissage des élèves pour leur proposer de nouvelles manières d'apprendre qui pourraient les motiver. Ce travail demande une certaine réflexion au concepteur dans le sens où il doit penser à chaque détail pour offrir une formation qui corresponde aux besoins de l'institution. Tout au long du mémoire, j'expliquerai chaque étape de la création des activités et je justifierai mes choix méthodologiques.

J'exposerai dans un premier temps le contexte de stage en présentant mon terrain de stage et mon projet de conception. Je ferai notamment un panorama des langues au Laos et j'expliquerai brièvement le système scolaire laotien et la particularité de l'école dans laquelle j'ai fait mon stage. Dans un second temps, je me concentrerai sur les notions indispensables pour élaborer mon travail de recherche. Je vais donc aborder les thèmes de la motivation dans l'apprentissage, l'utilisation des jeux en classe de langues et les différentes étapes dans la conception de matériel pédagogique. Enfin, je traiterai de la méthodologie de recueil de données utilisée ainsi que de la mise en place du projet de conception et je présenterai mon bilan de cette expérience.

PARTIE 1

-

PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE

Chapitre 1 : Le terrain de stage

1. Le contexte de politique linguistique

Avant de présenter l'établissement dans lequel j'ai effectué mon stage, il convient d'étudier le contexte de politique linguistique du pays d'accueil, c'est-à-dire le Laos. La compréhension du contexte est importante car je vais en partie m'appuyer sur celui-ci pour émettre des hypothèses. Je vais donc revenir sur quelques éléments historiques concernant la présence française au Laos, puis je ferai l'inventaire des langues présentes dans le pays.

1.1. Le Laos, ancienne colonie française

1.1.1. Le protectorat français

Entre 1866 et 1868, les Français explorent le Mékong et approchent les Laotiens dans le but de favoriser le commerce entre la Cochinchine et le protectorat du Cambodge. Des procédures pour instaurer un protectorat français au Laos ont été lancées. En 1885, la France et le Royaume de Siam (la Thaïlande) se disputent le Laos. Le Royaume de Siam cherche à étendre son territoire en annexant des provinces laotiennes. Ainsi, en 1893, la guerre franco-siamoise éclate. À l'issue de cette guerre est signé le traité du 3 octobre 1893 dans lequel le Royaume de Siam cède la rive gauche du Mékong aux Français et reconnaît l'autorité de celui-ci sur le Laos.

L'instauration du protectorat s'est fait pacifiquement. La Monarchie du Laos accepte d'être sous la tutelle de la France. Cette dernière apporte des modifications à ce pays dans plusieurs secteurs : administration, éducation et agriculture. Le roi du Laos conserve le pouvoir mais avant de prendre chaque décision, il doit avoir l'autorisation du gouvernement français. Jusqu'en 1940, l'autorité de la France n'est pas contestée par l'aristocratie laotienne. Par contre, certaines minorités ethniques n'approuvent pas le protectorat car elles ne bénéficient pas des bienfaits de la présence française. Certes, les Français construisent des écoles et des routes mais ils font appel aux minorités pour faire ces projets. Ces dernières voient cela comme une corvée. Elles commencent à organiser des mouvements de rébellion car seule l'élite profite des avantages de l'occupation française. Par exemple, les Français ont ouvert une école de droit et d'administration pour former les fonctionnaires laotiens mais seuls les enfants de bonne famille seront amenés à avoir un poste important dans l'administration (Phinith, Souk-Aloun. & Thongchanh, 1998).

1.1.2. L'indépendance du Laos

Pendant la seconde guerre mondiale, le nationalisme se développe dans le pays. De 1946 à 1954, les communistes vietnamiens mènent une guerre de décolonisation contre les Français : la guerre d'Indochine. Les nationalistes laotiens se sont alliés aux communistes vietnamiens afin d'obtenir l'indépendance de leur pays. Les Français n'ont d'autre choix que de capituler. En 1954, la France signe les accords de Genève dans lesquels elle rend au Laos son indépendance. De 1954 à 1974, elle réussit tout de même à garder une influence sur le Laos car elle joue un rôle considérable dans le domaine de la justice, la santé, l'éducation et la formation militaire. À partir de 1975, le Laos change de régime : il passe d'une monarchie à une république. Ce pays devient un État communiste. Après ce changement de régime, le Laos prend ses distances avec la France. L'influence de celle-ci s'efface petit à petit.

La présence française au Laos se fait donc de moins en moins importante, ce qui a des conséquences sur la vision et les rapports des Laotiens à la langue française. À suite du changement de régime, de nouvelles langues étrangères vont se faire plus présentes dans le pays. Les Laotiens vont commencer à privilégier ces nouvelles langues et auront tendance à ainsi délaisser le français.

1.2. Les langues au Laos

1.2.1. La langue officielle

Selon par l'article 75 de la Constitution du 15 août 1991, « la langue et l'écriture lao sont la langue et l'écriture officielles ». La langue laotienne est la langue maternelle de 58% de la population du Laos. C'est la langue vernaculaire du pays. En effet, il existe plusieurs ethnies au Laos et chacune d'entre elles possède sa propre langue. Pour communiquer avec les autres communautés, les ethnies utilisent le laotien.

1.2.2. Les langues de l'administration

Au niveau juridique, les lois sont rédigées en laotien. Les débats parlementaires se font aussi en laotien. Durant la période de protectorat français, la langue française était devenue une langue officielle. De ce fait, les lois étaient proclamées aussi bien en laotien qu'en français. Bien que le Laos ne soit plus sous la tutelle de la France, les lois rédigées en français sont en vigueur. De nos jours, les langues utilisées dans l'administration sont toujours le laotien et le français. L'administration ne fait pas usage des dialectes et langues étrangères.

1.2.3. Les langues dans les médias

Dans les médias, la presse écrite ainsi que la radio sont surtout en laotien. On peut trouver au Laos des journaux en français et en anglais. En raison du régime communiste, ces journaux doivent parfois s'autocensurer. Ils ne peuvent pas couvrir tous les faits divers. Les informations qu'ils diffusent sont en fait exactement les mêmes que celles de la presse laotienne. Ils n'ont pas vraiment de liberté d'expression. Tout ce qu'ils peuvent faire est traduire les journaux laotiens.

La langue thaïlandaise est présente au Laos grâce aux médias. Étant donné que le thaïlandais est une langue très similaire au laotien, les Laotiens n'ont aucune difficulté à faire des ponts entre les deux langues. Une grande majorité des Laotiens peut parler thaïlandais bien qu'ils n'aient jamais pris de cours. La musique, les films et les séries thaïlandaises sont très populaires là-bas. À la télévision, les chaînes thaïlandaises ont plus d'audiences car elles sont très orientées sur le divertissement alors que les chaînes laotiennes traitent des faits divers. Les Laotiens apprennent le thaïlandais en regardant les émissions en provenance de la Thaïlande.

1.2.4. Les langues dans les foyers

Suite à la seconde guerre mondiale, beaucoup de Vietnamiens ont immigré au Laos. Dans les années 1950, les langues qu'on pouvait recenser dans les foyers étaient le laotien, le vietnamien et les dialectes. Suite au changement de régime, une seconde vague d'immigration a eu lieu au Laos. Des immigrants d'origine japonaise, chinoise et coréenne se sont installés dans ce pays. Ainsi, à partir de 1975, on pouvait trouver comme langue familiale le japonais, le chinois et le coréen. De nos jours, il y a de plus en plus d'expatriés français, anglais et australiens qui y résident. À présent, on peut donc compter une grande variété de langues étrangères dans les foyers au Laos.

1.2.5. Les langues dans l'environnement

Dans leur quotidien, les Laotiens sont exposés à plusieurs langues. Évidemment, il y a le laotien. Les panneaux d'affichage, le nom des rues, le nom des magasins sont en laotien. L'anglais et le thaïlandais sont aussi très présents dans le pays. En effet, beaucoup de produits alimentaires, cosmétiques et pharmaceutiques ont été importés de Thaïlande. Les boîtes d'emballage et les notices sont en thaïlandais et en anglais. Pour chaque inscription

laotienne ou thaïlandaise, il y a toujours une traduction anglaise. Par exemple, dans les restaurants, tous les menus sont en anglais et en laotien.

Au Laos, on peut remarquer les traces de la colonisation française. Beaucoup de rues ont des noms français. Certains bâtiments ont conservé leur nom français, à l'image du Palais présidentiel, l'Hôpital Lao-Viet ou l'Électricité Lao. Beaucoup de panneaux d'affichage restent en français.

Depuis quelques années, la Chine investit de plus en plus dans le Laos. De ce fait, on peut également voir des panneaux publicitaires en chinois.

1.3. La place des langues dans l'éducation

1.3.1. Le laotien, langue de scolarisation

Avant la guerre franco-siamoise, le laotien était l'unique langue de scolarisation au Laos. Cependant, suite au protectorat français, le français est devenu une langue de scolarisation dans le pays. Dans les écoles élémentaires, le laotien restait la langue dans lesquels toutes les matières étaient enseignées mais à partir du collège, tous les enseignements étaient dispensés en français. Les Laotiens n'étudiaient donc plus leur propre langue maternelle. Ils ne lisaient et n'écrivaient qu'en français. C'était dans les pagodes que l'écriture laotienne était transmise aux enfants. Après le changement de régime en 1975, il a été décrété que seul le laotien pouvait être utilisé comme langue de scolarisation dans les établissements publics. De nos jours, l'usage du laotien se fait de l'école élémentaire à l'université. L'utilisation de langues minoritaires comme langue de scolarisation n'est pas autorisée.

1.3.2. Les langues vivantes étrangères

En 2010-2011, le gouvernement laotien a passé de nouvelles réformes éducatives concernant l'apprentissage des langues étrangères. L'apprentissage d'une langue étrangère est devenu obligatoire de la première année de collège à la dernière année de lycée¹. Aucune langue spécifique n'est imposée par le ministère de l'Éducation. Le choix de langue dépend des établissements.

¹Selon le site de l'Ambassade de France du Laos <http://www.ambafrance-laos.org/Francophonie> (consulté le 23 août 2015).

1.3.2.1. Le français, ancienne langue de scolarisation

Suite à la colonisation, la langue française a pris une place importante dans l'éducation des Laotiens. Effectivement, l'apprentissage du français faisait partie intégrante de l'éducation. Au niveau élémentaire, le français était enseigné comme langue étrangère. Toutes les autres matières étaient dispensées en laotien. À partir du niveau collège, le français était devenu la langue de scolarisation.

Depuis 1975, l'enseignement du français n'est plus obligatoire dans toutes les écoles. Cette langue n'est plus la langue de scolarisation. Tous les cours sont à présent dispensés en laotien. Un tiers des écoles laotiennes continuent à enseigner le français comme langue étrangère obligatoire. Cependant, il y a une volonté de conserver l'apprentissage de la langue française dans les écoles laotiennes. En effet, des programmes bilingues au Laos ont été mis en place depuis 1995 et un projet pour promouvoir la langue française notamment dans les écoles est en cours de création². On compte aussi dans la capitale un établissement où le français est la langue de scolarisation : l'école Josué Hoffet. C'est une école conventionnée par l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) qui suit le programme du ministère de l'Éducation française³.

1.3.2.2. L'anglais, langue étrangère privilégiée

La langue anglaise occupe une place de plus en plus importante dans le pays puisque c'est la langue du commerce en Asie. C'est la langue la plus utilisée pour les relations internationales. Les Laotiens ont conscience de cela et cherchent donc à apprendre cette langue. Une majorité d'écoles primaires proposent des cours d'anglais. Cette langue est de plus en plus populaire au Laos. D'ailleurs, le gouvernement laotien aurait comme projet d'instaurer l'enseignement de l'anglais dans toutes les écoles primaires d'ici 2020⁴. Depuis quelques années, de nombreuses écoles internationales ont ouvert leurs portes aux apprenants laotiens. Les enseignements y sont dispensés en anglais. Dans la capitale laotienne, il y a une quinzaine d'écoles dites « internationales ». Les écoles internationales sont des écoles bilingues laotien-anglais suivant un double programme : celui du ministère

² Projet de Valofrase (2007).

³ Selon le site de l'école Josué Hoffet : <http://www.lyceehoffet.org/1-etablissement-le-lycee-en-bref-historique/> (consulté le 23 août 2015).

⁴ Information parue sur le site du gouvernement britannique (consulté le 23 août 2015).

de l'Éducation laotienne et un programme international tel que le *Cambridge International Curriculum* ou l'*International Baccalaureate Organization*.

1.3.2.3. Les autres langues étrangères

Le chinois et le japonais sont des langues étrangères de plus en plus demandées. C'est dans les écoles internationales que ces langues sont enseignées. De plus, selon Yang (2014), comme la Chine fait de plus en plus de projets au Laos, beaucoup de Laotiens penseraient qu'apprendre cette langue serait un atout pour travailler dans les entreprises chinoises. Le vietnamien et le thaïlandais sont des langues étrangères qui peuvent être aussi enseignées. Il n'y a que très peu d'établissements qui proposent ces langues. Les langues privilégiées dans l'éducation sont les langues qui sont les plus parlées dans le monde tel que l'anglais et le chinois.

2. Le contexte institutionnel

2.1. Le système éducatif laotien

L'école est obligatoire de 6 à 10 ans. Tous les enfants sont dans l'obligation d'étudier jusqu'à l'équivalent du CM2 français. Le collège, le lycée et les études supérieures sont donc facultatifs. Le système éducatif du Laos est assez similaire à celui de la France. Il y a trois cycles : l'école élémentaire (cinq ans), le collège (quatre ans) et le lycée (trois ans). Après le lycée, les Laotiens ont la possibilité de poursuivre leurs études à l'université. Cependant, il y a peu d'universités au Laos.

En ce qui concerne le programme scolaire, les écoles publiques laotiennes suivent les directives du gouvernement. Les matières enseignées sont les suivantes : mathématiques, laotien (lecture, grammaire et écriture/calligraphie), science de la vie et de la terre, géographie, histoire, art, musique et sport. Ces matières à l'exception de l'art et de la musique sont enseignées jusqu'au lycée. De nos jours, à partir du CE2, les élèves doivent apprendre une langue étrangère. Pour la plupart des écoles, il s'agit de l'anglais. Néanmoins, certains établissements continuent à enseigner le français comme langue étrangère. De plus, tout comme en France, on peut redoubler ou sauter une classe.

L'emploi du temps scolaire est le même que l'emploi du temps français avant la réforme des rythmes scolaires. Chaque cours dure une heure. Les élèves viennent étudier de huit heures du matin à quatre heures de l'après-midi. Ils bénéficient d'une pause méridienne de deux heures. Durant l'année scolaire, les Laotiens ont moins de pauses que les Français mais leurs grandes vacances durent trois mois : juin, juillet et août. Les écoles laotiennes suivent le calendrier bouddhiste. Ils ont donc des pauses d'environ une semaine lorsqu'il y a des festivals tels que le festival des pirogues ou le nouvel an laotien.

Le gouvernement laotien n'investit que très peu dans l'éducation. Les écoles laotiennes bénéficient de très peu de moyens financiers. La qualité de l'éducation dans les écoles publiques est donc nettement moins bonne que dans les écoles privées.

2.2. Présentation de l'école

J'ai effectué mon stage dans une école internationale privée. La particularité de cette école par rapport aux autres écoles laotiennes traditionnelles est qu'elle suit deux programmes. Pour les cours laotiens, elle suit celui du ministère de l'Éducation du Laos et pour les cours dispensés en anglais, elle suit celui de l'Université de Cambridge. Les enseignements se font en anglais et en laotien. Un des objectifs de l'école est de préparer les élèves à intégrer une université anglophone. Ainsi, à la fin de leur scolarité, les élèves ont la possibilité de recevoir deux diplômes : le diplôme de fin d'études du ministère de l'Éducation nationale et le diplôme du programme international de l'Université de Cambridge.

Créée en 1992, l'école est pleine expansion. Elle compte plus de 1 200 élèves regroupés dans trois différents campus. Le premier campus accueille les enfants de la petite section à la 6^e alors que le deuxième campus accueille les élèves de la 5^e à la Terminale. Enfin, le troisième campus prend en charge les élèves de 5^e à Terminale ayant un niveau faible en anglais. À la fin de leur scolarité, les élèves du premier campus doivent passer un test de niveau en anglais. À l'issue de celui-ci et en fonction des résultats, ils seront placés dans le campus adapté à leurs besoins. Les élèves du troisième campus ont la possibilité d'intégrer le deuxième campus si leur niveau d'anglais a suffisamment progressé.

2.2.1. Le fonctionnement de l'école

Le fonctionnement de l'établissement est similaire au système éducatif anglais. Le port de l'uniforme est obligatoire. Cet uniforme est le même que celui des adolescents anglais, c'est-à-dire chemisier, cravate, mini-jupe pour les filles, et pantalon pour les garçons. Cependant, il convient de préciser que les cours dispensés en laotien ne sont suivis que par les élèves de nationalité laotienne. Les cours dispensés en anglais sont quant à eux obligatoires pour tous les élèves quelle que soit leur nationalité. La journée scolaire est organisée en huit *periods*⁵. Les six premières *periods* sont suivies par tous les élèves. Ces enseignements sont dispensés en anglais, pour la plupart par des enseignants anglophones natifs. Dans le premier campus, il y a deux adultes dans la salle de classe : le professeur titulaire et l'assistant du professeur, qui est dans toutes les classes un Laotien. Dans les deux autres campus, il n'y a qu'un seul adulte par classe. C'est à partir de l'équivalent de la 5^e française que le laotien est « banni » de la classe. Il est demandé à l'enseignant de ne pas parler laotien. Dans le deuxième campus, la plupart des enseignants ne parlent pas cette langue, ce qui facilite le bain linguistique pour les élèves. Comme dans le programme laotien, les matières enseignées sont les mathématiques, l'anglais, les sciences, l'éducation physique et la géographie. L'art et la musique sont enseignés jusqu'à la classe de seconde. À partir de la première, les élèves doivent choisir deux matières proposées par l'école. Ces matières sont les suivantes : *General Studies*, biologie, chimie et sciences économiques et sociales. Les séances de cours durent une heure. Chaque *period* est interrompue par une pause de 10 à 15 minutes durant laquelle les élèves vont soit acheter de la nourriture vendue par l'école, soit rester dehors, ou soit se rendre dans la salle où ils auront cours et attendre à l'intérieur. À 16h, les élèves non laotiens rentrent chez eux. Les élèves laotiens ont quant à eux deux heures de laotien.

2.2.2. Les acteurs

2.2.2.1. La directrice de l'école

La directrice prend les décisions concernant le fonctionnement de l'école. C'est elle qui recrute le personnel de l'école. Elle a un rôle essentiellement administratif. Elle n'a pas

⁵ Équivalent d'une heure de cours.

de formation d'enseignante. Elle rentre en interaction seulement avec les employés de l'école et les parents d'élèves. C'est elle qui donne les autorisations de congé et qui sanctionne les enseignants s'ils sont commis des fautes graves. Par exemple, elle choisit si l'enseignant doit être renvoyé ou suspendu. Par ailleurs, elle est aussi chargée d'accueillir les familles désirant inscrire leur enfant dans son établissement. Elle les rencontre et leur présente l'école.

2.2.2.2. *Le vice-directeur*

Le vice-directeur a un rôle moins administratif. Il interagit avec les élèves et les enseignants. Il y a trois vice-directeurs dans l'établissement : un qui supervise le *Head Teacher* du premier campus, un qui supervise le *Head Teacher* du deuxième campus et enfin un qui en charge du personnel non enseignant tels que les secrétaires, les concierges et les bibliothécaires. Le vice-directeur essaye de maintenir la bonne entente entre les membres du personnel et joue parfois le rôle de médiateur lorsqu'il y a un conflit entre les enseignants. Il s'assure que les élèves respectent la politique de l'école, notamment en termes de port d'uniforme. En cas de besoin, il donne l'autorisation aux enseignants de rentrer chez eux plus tôt que prévu. Il doit aussi vérifier si tous les enseignants sont présents. Dans le cas contraire, il est dans l'obligation de soit repartir les élèves dans les autres classes, soit faire appel à un remplaçant.

2.2.2.3. *Le Head teacher*

Le rôle du *Head teacher* est similaire au rôle d'un conseiller principal d'éducation. Il s'assure que tous les élèves soient présents en classe. Il fait la liste des apprenants absents afin que la secrétaire puisse avertir les parents. Le *Head teacher* rentre en interaction avec les élèves, les enseignants et le vice-directeur. Il est chargé de la discipline. C'est lui qui va sermonner les élèves et choisir leur sanction. Il supervise les professeurs de langue, d'art et de sport et les professeurs interagissant avec les élèves de 5^e et 4^e. Il s'entretient avec les nouveaux élèves potentiels et évalue leur niveau dans toutes les disciplines afin de faciliter leur insertion dans l'école. Il s'assure que les élèves et les enseignants respectent les règles de l'école. Les enseignants doivent lui envoyer leurs séquences didactiques et leur programme à l'année. Il organise leur emploi du temps et leur assigne une salle de classe. Une fois par an, il est aussi chargé de les observer en classe et de les évaluer.

2.2.2.4. Les enseignants

Les enseignants sont d'origines diverses : Lao, Australiens, Américains, Anglais, Indiens, Philippins, Sud-Africains, Chinois, Coréens, Vietnamiens et Japonais. La plupart des enseignants sont des expatriés qui ont pour langue maternelle la langue enseignée. Ils ne restent pour la plupart que quelques années au Laos. Les professeurs changent donc constamment. En moyenne, dans cette école, un enseignant travaille pendant deux ou trois ans avant de rentrer dans son pays d'origine ou de voyager dans un autre pays d'Asie.

Chaque enseignant, à l'exception des professeurs de langue, a une salle de classe qui lui est assignée. Il peut donc la personnaliser à son goût, en mettant par exemple des photos de sa famille ou éventuellement en affichant ses diplômes. Ils dispensent la majorité de leurs cours dans leur salle de classe. Ce sont les élèves qui changent de classe à chaque *period*. Comme en France, lors de la première heure de cours de la journée, les professeurs sont chargés de faire l'appel et d'informer le *Head teacher* des apprenants absents.

2.2.2.5. Les élèves

Tout comme les enseignants, les élèves sont d'origines culturelles diverses. On trouve beaucoup d'adolescents chinois, vietnamiens et coréens. Il y a tout de même une très large majorité d'élèves laotiens (environ 90%). Les apprenants n'ont pas tous la même langue maternelle. Il n'est donc pas rare de voir les élèves communiquer entre eux dans la langue cible, c'est-à-dire l'anglais. Ils ont cependant un point commun : être issus d'une famille aisée. En effet, une année de scolarisation dans cette école coûte entre 2100 et 3600 dollars (plein tarif), ce qui est une somme considérable dans un pays pauvre comme le Laos.

2.3. Présentation du cours de FLE

À partir de la 6^e et jusqu'à la 2^{nde}, les élèves sont dans l'obligation de suivre un cours de langue, à raison de deux heures par semaine. Ils ont le choix entre trois langues : le chinois, le japonais et le français. À chaque fin de semestre, ils ont la possibilité de changer de langue. Cependant, ils ne sont autorisés à effectuer qu'un seul changement de langue durant toute leur scolarité. À cause de ces changements de langue, les classes deviennent très vite hétérogènes en termes de niveau.

2.3.1. Modalités de cours

Les cours de FLE ont lieu tous les après-midis. Comme précisé précédemment, tous les élèves ont seulement un cours de langue de deux heures par semaine. Ces deux heures sont coupées par une pause et un changement de classe.

La disposition des tables n'est pas choisie par l'enseignante de FLE. En général, dans les salles de classe, les tables sont alignées pour former trois rangées. Comme ils ne restent qu'une heure dans la salle de classe et que l'enseignante ne veut pas perdre de temps, on ne change pas la disposition des tables. Les salles peuvent accueillir une trentaine de personnes. Il n'y a pas de place attribuée à chaque élève. À chaque cours, les apprenants s'installent où ils veulent. Il arrive souvent que l'enseignante leur demande de se rapprocher du tableau et de ne pas rester à l'écart.

Le support principal du cours et pour toutes les classes est le manuel scolaire *Les Amis et Cie 1*⁶. Pour les niveaux avancés des classes de 3^e et 2nde, le manuel est *Les Amis et Cie 2*⁷. Les apprenants doivent toujours apporter ce manuel ainsi que le cahier d'exercices du même nom lorsqu'ils viennent en classe. Ces deux supports ne sont pas gratuits. En effet, ils doivent demander une copie au secrétariat. Cela leur coûte 40 000 kips⁸ par support. Néanmoins, le nombre d'exemplaires disponibles est limité. Par conséquent, certains apprenants n'ont pas de manuel ou de cahier d'exercices car ceux-ci étaient en rupture de stock. Ils doivent donc suivre le cours avec un camarade ou l'enseignant peut faire une photocopie.

Les évaluations sont imposées par l'institution. Cette dernière décide de la fréquence et du moment de l'apprentissage où les évaluations doivent avoir lieu. Les apprenants sont évalués à tous les cours. Il y a trois types d'évaluation : les quiz, les tests et les examens finaux. Les quiz sont des évaluations hebdomadaires sous forme de petites interrogations orales ou écrites. En milieu de semestre, il y a un test d'une durée d'une heure qui porte principalement sur l'unité d'apprentissage étudiée durant le semestre. Les examens finaux ont lieu en fin de semestre et portent sur tout ce qui a été vu en cours. L'examen final dure deux heures.

⁶ Samson, C. (2008). *Les Amis et Cie 1*. CLE International.

⁷ Samson, C. (2008). *Les Amis et Cie 2*. CLE International.

⁸ Équivalent de 4 euros.

2.3.2. Présentation de l'enseignante

L'enseignante est une femme d'origine vietnamienne d'une quarantaine d'années. Sa langue maternelle est le vietnamien. Durant sa scolarité, elle a étudié l'anglais, le français et le russe. Elle a suivi dans un premier temps une formation en comptabilité au Vietnam ainsi qu'une formation en didactique du FLE. Après cette formation, elle est allée en France où elle a continué d'étudier la comptabilité. Elle s'est donc installée en France et y a vécu dix ans. Puis, elle a déménagé au Laos. Étant donné qu'elle parle très bien français, elle a trouvé un poste dans l'enseignement. Elle enseigne le FLE dans l'école où j'ai effectué mon stage depuis trois ans. Vivant au Laos depuis une douzaine d'années, elle a appris la langue du pays. Elle parle donc quatre langues couramment : le vietnamien, le français, le laotien et l'anglais.

2.3.3. Présentation des élèves

Les élèves sont des pré-adolescents et des adolescents entre 11 et 18 ans. On observe une diversité culturelle dans la classe de FLE. On compte plusieurs adolescents chinois, vietnamiens et coréens. Il y a aussi des apprenants indonésiens, sri lankais et thaïlandais. Ils parlent tous anglais vu que c'est la langue de scolarisation. Certains des élèves non laotiens ont tout de même quelques notions de la langue d'accueil. Ils peuvent la comprendre un petit peu et certaines fois même la parler.

À l'image de leurs origines culturelles variées, le répertoire verbal des apprenants est diversifié. Le français est pour eux une troisième ou une quatrième langue. L'apprentissage d'une langue supplémentaire leur est imposé. De plus, le choix de langue est assez limité. De ce fait, les apprenants ne seraient pas très motivés lorsqu'ils arrivent en classe. Selon les enseignants de l'école, les apprenants seraient « fainéants ». Ils ne voudraient pas travailler et faire leurs devoirs. Ils demanderaient souvent à l'enseignant s'ils peuvent avoir du temps-libre en classe. Les adolescents eux-mêmes avouent qu'ils seraient fainéants.

Le cours de FLE a un petit effectif comparé aux autres classes de langue. En effet, alors que la classe de français compte au maximum quinze élèves, celle de chinois et celle de japonais en accueillent une quarantaine. Il y a entre 7 et 15 élèves dans les cours de français dont une majorité de filles.

Le niveau de compétence en français va d'A0 à A1. Le niveau des apprenants est très hétérogène. On peut trouver aussi bien des apprenants n'ayant jamais appris le FLE que des adolescents ayant étudié le français depuis cinq ans. Pour pallier à cette différence de niveau de compétence dans une même classe, l'enseignante fait plusieurs groupes de niveau. Pour les élèves de 3^e et de 2nde, il y a respectivement trois et quatre groupes différents, ce qui est difficile à gérer pour l'enseignante lorsqu'elle est seule. Pendant mon stage, je prenais en charge les débutants. Je m'occupais donc d'un groupe de 3 à 9 élèves selon les classes.

Chapitre 2 : Projet de stage et problématique

Le contexte de politique linguistique et le terrain de stage ayant été présentés, il convient de procéder à une courte analyse ingénierique de mon établissement d'accueil. Cette analyse va me permettre d'expliquer les éléments qui m'ont amenée à la définition de mon projet de conception ainsi qu'à l'élaboration de ma problématique.

1. Projet de stage : conception de matériel pédagogique

1.1. Les besoins de l'institution

D'après le *Head Teacher*, l'école aurait besoin de plus d'enseignants diplômés. Sur le site internet de l'école, on peut voir que l'école est à la recherche d'enseignants ayant de préférence une certification dans l'enseignement. Le Laos étant un pays en voie de développement, il peine à attirer des enseignants de langue natifs ayant un diplôme dans le domaine de l'enseignement, ce qui expliquerait pourquoi les écoles laotiennes recruteraient des expatriés qui ont pour langue maternelle la langue à enseigner même s'ils n'ont pas de diplôme dans la matière enseignée. Les écoles privées laotiennes préfèrent les personnes natives ayant suivi une formation dans l'enseignement des langues afin de donner un prestige à leur établissement.

Étant donné qu'il y a plusieurs groupes de niveaux dans une même classe mais qu'il n'y a qu'une seule enseignante, l'établissement aurait besoin d'une personne supplémentaire dans la classe pour pouvoir mieux encadrer tous les apprenants. En effet, les apprenants se sentiraient donc parfois négligés car le professeur ne peut pas s'occuper des différents groupes en même temps. Par ailleurs, Mme B., l'enseignante de FLE, a fait part plusieurs fois de son besoin d'avoir une assistante de langue dans sa classe à la directrice. Elle m'a confié d'ailleurs qu'elle éprouvait beaucoup de difficultés à gérer jusqu'à quatre groupes de niveau différents. Toutes les classes de langues ont un groupe d'apprenants assez hétérogène. Néanmoins, les classes de chinois et de japonais bénéficient de deux enseignantes du fait du grand effectif d'apprenants ayant choisi d'étudier ces langues. Le cours de FLE ayant un petit effectif, la directrice refuse d'employer une assistante de langue.

Mme B. m'a dit avoir une assez bonne connaissance de la culture française car elle a étudié et vécu en France. Elle aimerait que je fasse découvrir aux apprenants la culture française. Elle pense que, venant de moi, cela serait plus authentique. D'après elle, il serait intéressant pour les élèves d'écouter l'accent d'une Française native.

Enfin, les apprenants de FLE seraient réputés pour ne pas être motivés. Ce manque de motivation se ressent sur leurs performances scolaires. L'établissement aimerait donc tenter d'enseigner le FLE autrement afin de motiver les élèves et si possible les faire progresser. L'enseignante de FLE espère que ma présence va les pousser à travailler. Comme je suis jeune, en pleine formation et ayant une culture éducative différente, elles attendent de moi que j'apporte des nouvelles idées et techniques d'enseignement.

1.2.La commande initiale

L'établissement d'accueil n'était pas à la recherche d'un stagiaire pour le cours de français. Je connaissais cette école avant même de faire mon stage car tous les membres de ma famille ont scolarisé tous leurs enfants là-bas. Ma famille m'a donc recommandé de faire mon stage dans cette école. Ainsi, j'ai pris l'initiative de contacter cette école. Comme il n'y avait pas de commande initiale, c'est moi qui ai généré celle-ci. Ayant conscience de certains des besoins de l'école, j'ai eu l'idée d'un projet de conception susceptible de les intéresser. J'ai donc contacté l'école et leur ai proposé mon projet : concevoir des séquences didactiques destinées à des élèves adolescents. J'ai aussi offert à l'enseignante de FLE mon aide dans sa classe de langue. En d'autres termes, je me portais volontaire pour être son assistante de FLE. Comme elle utilisait une pédagogie différenciée en classe et qu'il était difficile pour elle de gérer seule l'hétérogénéité de ses groupes d'apprenants, elle a accepté avec enthousiasme mon aide.

Les missions confiées sur le terrain de stage ont été définies par ma tutrice de stage et moi-même. Tout d'abord, nous nous sommes mises d'accord pour que je prenne en charge le groupe le plus faible de la classe. Tous ces groupes avaient le même niveau de français : A0. Ainsi, mon projet de conception serait destiné à ce public. Prendre en charge ces groupes signifiait leur faire cours, les évaluer sur leur niveau de français à chaque séance et les gérer dans la classe, c'est-à-dire de vérifier s'ils venaient tous en cours, aller les chercher s'ils étaient dehors et les sermonner s'ils étaient indisciplinés. Ensuite, je me suis portée volontaire pour la remplacer en cas d'absence. Pendant les périodes d'examens de FLE, je supervisais également les élèves, même s'ils ne faisaient pas partie de mon groupe d'apprenants. J'ai aussi été amenée à faire des examens oraux ainsi qu'à corriger des copies. Enfin, en tant que membre du personnel de l'école, je devais être présente à tous les évènements organisés par l'établissement et aider à gérer les élèves.

2. Intervention sur le terrain de stage

2.1. Présentation du projet

Le projet initial qui a été proposé à l'établissement avant le début du stage était la conception de séquences didactiques. Avant même de trouver mon stage, je savais qu'en général les écoles laotiennes manqueraient de personnel diplômé. Comme au Laos certains professeurs de langue sont des expatriés qui n'auraient pas de formation dans l'enseignement, je me suis dit qu'il serait avantageux pour ces écoles d'avoir des séquences didactiques prêtes à être utilisées. Étant habituée à un public jeune, j'ai souvent fait usage des jeux en classe pour favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère. Je voulais donc insérer dans mes séquences des activités ludiques. Après un premier entretien téléphonique avec l'enseignante de FLE de l'école, mon projet de base s'est confirmé. Elle a tout de suite été intéressée par celui-ci car elle pensait que ses élèves n'étaient pas motivés et que cela se ressentait sur leur participation en classe. Elle cherchait un moyen de donner ou redonner le goût d'apprendre le français à ses élèves.

Mon projet consistait à organiser un programme à l'année qui respecte les objectifs généraux et pédagogiques fixés par l'enseignante de FLE.

L'année scolaire est organisée en deux semestres d'environ seize semaines. À chaque semestre, il faut compter :

- 7 séances didactiques de deux heures sur un thème,
- 1 examen d'une heure en milieu de semestre,
- 7 séances didactiques de deux heures sur un autre thème,
- 1 examen final de deux heures.

Les séquences didactiques qui entraient dans ce programme tournaient autour de deux thèmes par semestre (soit quatre thèmes par an) choisis par l'enseignante :

- ❖ l'école,
- ❖ la famille,
- ❖ l'alimentation,
- ❖ les passe-temps.

Mes séances didactiques ont été dispensées à des élèves de 6^e à la 2nde qui suivent pour la première année des cours de français. Initialement et avant de commencer le stage, je pensais tester mon projet uniquement sur la classe de 6^e. J'avais choisi cette classe-là car

j'ai plus d'expérience avec les enfants et vu leur jeune âge, les élèves seraient peut-être plus réceptifs au ludique que les autres élèves un peu plus âgés. Cependant, lorsque j'ai observé les cours de FLE de ma tutrice de stage, j'ai noté qu'elle proposait le même cours aux élèves débutants, qu'ils soient en 6^e ou en 2nde. Après réflexion, j'ai décidé de tester mon matériel pédagogique sur toutes les classes et de voir s'ils allaient aimer les jeux même s'ils n'avaient pas le même âge.

2.2.Évolution du projet

2.2.1. Les premiers obstacles

Dès les premières séances, j'ai remarqué que les apprenants n'avaient pas de routine de classe. Ils étaient très imprévisibles. Par exemple, on ne savait jamais combien de temps cela allait prendre pour qu'ils viennent tous en classe. Puis, il leur fallait quelques minutes pour s'installer et se mettre à travailler. Ainsi, on perdait beaucoup de temps et il était difficile de bien suivre une séquence didactique.

Une autre difficulté rencontrée est la cohabitation entre deux enseignantes dans une même classe. Nous avons chacune notre propre groupe d'apprenants. Les contenus du cours, les activités et les supports que nous utilisons étaient différents. En outre, nous n'enseignons pas de la même façon. Ce décalage pouvait perturber nos élèves dans leur concentration. Effectivement, si l'une d'entre nous faisait des jeux, les apprenants de l'autre groupe avaient tendance à décrocher et à observer le groupe en train de jouer. Lorsque j'avais commencé à concevoir mes séquences, je n'avais pas pris en compte ce facteur.

Pour finir, l'école organisait beaucoup d'évènements ou de rencontres sportives. De ce fait, il y a des séances où certains apprenants devaient s'absenter ou partir plus tôt. Nous étions rarement prévenues à l'avance. On nous annonçait la nouvelle le jour-même. Il est difficile de suivre une séquence préparée en amont lorsqu'en en plein cours, plusieurs élèves doivent prendre congé.

2.2.2. Les modifications apportées

Face à ces difficultés, mon projet a dû être modifié. Au lieu de concevoir des séquences didactiques, j'ai conçu des fiches pédagogiques d'activités ludiques. Ces activités sont adaptables et indépendantes les unes des autres. Il n'y a pas d'ordre imposé. L'enseignant peut choisir les tâches en fonction du public et du temps dont il dispose en cours. Les activités peuvent être réadaptées selon les thèmes ou les notions à étudier. Les

fiches que j'ai créées présentent des exemples de tâches à effectuer en classe. Les contenus, les objectifs et le public restent les mêmes que ceux du projet initial. La forme du projet change mais le fond est identique. Ce format est plus adapté aux conditions d'apprentissage des élèves et permet à l'enseignant d'avoir une plus grande flexibilité et marge de manœuvre que le format précédent.

3. Élaboration de la problématique

Avant d'arriver sur le terrain de stage, ma problématique n'était pas encore formulée. Initialement, je voulais concentrer mon travail sur les enjeux du ludique et montrer comment il pourrait favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, après l'observation de classe, les échanges avec l'enseignante de FLE et quelques élèves, j'ai décidé de changer légèrement l'orientation de mon étude en y incorporant la notion de motivation.

Mon mémoire va donc s'articuler autour du lien possible entre motivation et jeu. En partant du constat que les apprenants ne seraient pas motivés, j'ai essayé de leur redonner envie d'apprendre le français en utilisant le jeu en classe de langue. La question centrale de ce mémoire est la suivante : **dans un contexte où l'apprentissage du FLE est appréhendé, en quoi les activités ludiques peuvent-elles motiver des apprenants adolescents scolarisés au Laos à étudier le français ?** À partir de cette interrogation se sont construites plusieurs pistes de réflexion. J'ai émis l'hypothèse que le jeu pourrait motiver car c'est une activité qui est censée procurer du plaisir et lorsqu'on fait quelque chose qui nous fait plaisir, il se peut qu'on ait envie de continuer cette activité. En suivant cette hypothèse, on pourrait supposer que si un apprenant prend du plaisir à faire des activités ludiques en classe en lien avec l'apprentissage du FLE, il serait peut-être plus motivé pour apprendre la langue. Comment les apprenants réagiraient-ils aux jeux proposés ? Seront-ils réceptifs ou au contraire auront-ils l'impression de ne pas travailler ? Accepteront-ils ce changement de mode d'apprentissage ?

Toutes ces interrogations impliquent une grande réflexion au niveau de la conception des activités. Certes, l'objectif de ce projet est de motiver les apprenants. Il convient de déterminer le type de motivation que l'enseignant veut susciter. Quels jeux proposer ? Quelles modalités de travail ?

PARTIE 2

-

CADRAGE THÉORIQUE

Chapitre 3 : La motivation dans la classe de FLE

« Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne » (Rousseau, 1762, cité par Vianin, 2007, p. 22). Cette citation illustre très bien l'importance de la motivation dans tout apprentissage. La motivation est une notion centrale dans l'éducation. Il est donc important de comprendre d'où vient la motivation afin de pouvoir mettre en place des stratégies pour susciter et entretenir la volonté des apprenants d'apprendre une langue étrangère.

1. Qu'est-ce que la motivation ?

1.1. Définition

La motivation est une notion assez vaste. En effet, il existe une multitude de définitions qui sont toutes attachées à des mouvements de pensées différentes. Le mot « motivation » vient du terme latin *moveo* qui signifie « mouvoir ». D'une façon générale et dans toutes les définitions qu'on peut trouver sur la motivation, il y a l'idée de mouvement. La motivation désigne ce qui nous pousse à agir, elle est « une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (Fenouillet, 2012b, p. 9).

1.2. Théories sur la motivation

Depuis plusieurs décennies, la motivation a été l'objet d'étude de nombreux chercheurs. Des expériences ont été menées, ce qui a entraîné l'émission d'hypothèses sur la motivation. Aujourd'hui, il existe un grand nombre de théories sur cette notion. Je présenterai ici les théories qui sont en lien avec mes observations sur le terrain de stage.

1.2.1. Théorie du renforcement

1.2.1.1. Loi de Hull ou loi du renforcement

Les premières recherches quantitatives sur la motivation ont été initiées par les théoriciens béhavioristes (terme qui vient de l'anglais *behavior*, signifiant « comportement »). Les premières expériences ont été effectuées sur des rats de laboratoire. En effet, des rats placés dans un labyrinthe, devaient retrouver leur chemin. Il y avait quatre

groupes de rat : des rats peu affamés, des rats peu affamés et récompensés à la fin de la tâche, des rats affamés et des rats affamés et récompensés. Parmi ces quatre groupes, ce sont les rats affamés et récompensés qui ont le mieux réussi le test car ils ont fait le moins d'essais avant de trouver la sortie. Cette expérience a donc montré que les rats auraient tendance à mieux travailler s'ils étaient affamés et récompensés.

À la suite des expériences sur les rats, le théoricien béhavioriste Clark Hull a supposé que le comportement était défini par plusieurs facteurs dont les plus importants sont le besoin et le renforcement (par exemple, les récompenses ou les sanctions). Il a donc proposé la formule suivante, appelée loi de Hull ou loi du renforcement, pour expliquer ce phénomène : $\text{motivation} = \text{besoin} \times \text{renforcement}$. En d'autres termes, pour qu'il agisse, il faut que l'organisme ait un besoin et que le résultat de son action soit renforcé.

1.2.1.2. Renforcements positifs et renforcements négatifs

Il y a deux types de renforcements : le renforcement positif et le renforcement négatif. En contexte scolaire, le renforcement positif peut prendre la forme de compliments, d'encouragements ou de récompenses alors que le renforcement négatif quant à lui peut prendre la forme de punitions, de réprimandes ou d'évaluations négatives. Comme le précisent Lieury & De la Haye (2013, p. 16), ces deux types de renforcements sont appelés plus communément dans la pédagogie familiale ou scolaire « la technique de la carotte et du bâton ».

Une expérience menée par Hurlock en 1925 a montré que les compliments et les réprimandes agissent effectivement selon la loi du renforcement. Cette expérience dont les participantes étaient des filles de CM1 à la 6^e s'est faite en cinq jours. Les participantes avaient quinze minutes pour résoudre le plus de problèmes possibles (sur 30). Il y avait quatre groupes d'élèves : le groupe « compliment » où chaque membre recevait des compliments sans connaître les résultats, le groupe « réprimande » où chaque élève se faisait réprimander sans tenir compte des résultats, le groupe « ignoré » qui faisait les problèmes dans la même classe que les deux premiers groupes sans que leur travail soit commenté et le groupe « contrôle » qui résolvait les mêmes problèmes dans une pièce à part sans supervision. Dès le premier jour d'expérimentation, tous les groupes résolvaient douze problèmes. Cependant, au fil des jours, l'écart de performance entre les groupes se creusait. En effet, le groupe « compliment » progressait très rapidement, effectuant jusqu'à vingt problèmes le dernier jour. Le groupe « réprimande » s'est amélioré le deuxième jour en

faisant environ seize problèmes mais les jours suivants, leur performance baisse considérablement. Le groupe « ignoré » quant à lui est plutôt stable puisqu'il effectue entre douze et quatorze problèmes chaque jour. Le groupe « contrôle » a vu ses performances chuter durant les cinq jours d'expérience. Ainsi, grâce à ces expériences, on peut déduire que les renforcements positifs sont essentiels dans le processus d'apprentissage et le fait d'ignorer les apprenants revient à exercer un renforcement négatif. Pour finir, il est convenient de souligner que malgré l'idée reçue que « secouer » les élèves permet de les remotiver, les évaluations négatives et sanctions sont à utiliser avec précaution car elles peuvent créer de l'appréhension et du stress et avoir ainsi un impact sur les performances.

1.2.2. Théorie de l'autodétermination

1.2.2.1. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque

Alors que la loi de Hull part du principe que toute motivation est fondée sur le renforcement, le chercheur Harry Harlow a démontré à travers des expériences sur des singes qu'il était possible d'agir sans l'influence d'un renforcement. Effectivement, il a noté que des singes pouvaient faire des puzzles pendant une longue période de temps sans avoir de récompense à la clé. Les expériences de Harlow ont débouché sur la distinction entre deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. En somme, les motivations extrinsèques suivent la loi de Hull contrairement aux motivations intrinsèques qui sont régies par les besoins de curiosité, de manipulation et de l'intérêt pour l'activité elle-même.

Deci a confirmé les résultats de Harlow chez l'homme. Il a par la suite montré que la motivation intrinsèque diminue lorsqu'il y a une contrainte telle qu'une récompense. En effet, lorsqu'il y a des récompenses extrinsèques comme de l'argent ou des cadeaux, les individus auront tendance à faire une activité non pas par satisfaction mais dans le but d'obtenir ceux-ci.

1.2.2.2. Compétence et autodétermination

En 2001, Deci et Ryan émettent la théorie de l'autodétermination. D'après cette théorie, toute motivation découle de deux besoins : le besoin de compétence et le besoin d'autodétermination. En d'autres termes, l'homme a besoin de se sentir indépendant, libre et autonome. Selon ces deux chercheurs, il y a motivation intrinsèque lorsque l'individu a

l'impression d'être compétent et d'avoir librement choisi l'activité. Il se sent autodéterminé. Au contraire, lorsque l'individu se sent moins compétent et qu'il sent la présence d'une contrainte, il fera l'activité non pas pour le plaisir que cela pourrait lui procurer mais pour les avantages dont il pourrait bénéficier et on parlera donc ici de motivation extrinsèque. En milieu scolaire, cela peut prendre la forme de notes. En effet, la note représente une contrainte pour l'élève qui va travailler principalement pour l'obtention d'une bonne note et non par intérêt pour l'activité. Le sentiment d'autodétermination dans ce cas-là est donc faible. Enfin, la contrainte combinée au sentiment d'incompétence conduit à l'amotivation, au découragement. Comme le font remarquer Lieury et De la Haye (2013, p. 113), « sachant que l'institution scolaire est elle-même une contrainte, (obligation de présence, obligation des horaires, les enseignants sont imposés, etc.), la motivation est probablement très dépendante de la compétence perçue ».

1.2.3. Théorie de l'auto-efficacité

1.2.3.1. Le besoin d'estime

Une des principales découvertes du psychologue et philosophe William James au XIX^e siècle a été de montrer l'importance de l'estime de soi. Cette notion a fait l'objet de nombreuses recherches. Le concept de « besoin d'estime » ou d' « estime de soi » réfère au besoin qu'a l'individu d'avoir « une bonne estime au regard des autres » (Lieury & Fenouillet, 2013, p. 65). Plusieurs théories sur la motivation impliquent ce concept, notamment la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan ou encore la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura.

1.2.3.2. Le sentiment d'efficacité personnelle

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle, aussi appelé théorie de l'auto-efficacité, a été développée par Bandura de 1986 à 2003. Le sentiment de compétence ou sentiment d'efficacité personnelle correspond au jugement que porte une personne sur son aptitude à « agir efficacement sur son environnement et de réussir les tâches auxquelles [elle] est confronté[e] » (Bandura, 1986, cité par Bouffard & Vezeau, 2010, pp. 70-71). D'après Bandura, la motivation est dirigée par le besoin d'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité. Sa théorie repose sur quelques principes : l'expectation des résultats des actions de l'individu (réussite anticipée), la création de buts propres à des standards personnels et le

déploiement d'efforts pour atteindre les objectifs fixés. Plus le sujet s'approche de l'accomplissement de ses buts initiaux, plus il va être motivé à continuer ses efforts car il éprouve une satisfaction lors de sa réussite.

L'expérience de Bandura et son équipe menée en 1983 dans un centre d'aérobic auprès d'étudiants valide cette théorie. En effet, il a été demandé à ces étudiants de soulever des poids. Les sujets ont formé trois groupes. Le premier groupe avait un but précis : soulever à chaque séance 40% de plus qu'à la session précédente. Le deuxième groupe n'avait pas de but mais on leur avait donné un retour sur leur performance en leur disant qu'ils avaient progressé de 24% (chiffre fictif qui a été donnée pour les encourager). Enfin, on avait donné au dernier groupe le but et le retour de leur prestation. À la fin de l'expérience, les résultats de ces groupes ont été comparés à un quatrième groupe qui s'est entraîné sans avoir de consignes spécifiques. Les données recueillies ont montré que seul le groupe ayant eu un but et un retour a progressé, et ce de façon très importante puisque leur performance initiale a été augmentée de 60%. Cela illustre donc bien la théorie de Bandura dans le sens où les individus réussissent mieux lorsqu'ils ont un objectif précis et qu'ils ont le sentiment d'être efficaces. L'impression d'auto-efficacité est un moteur non négligeable pour la motivation et les efforts des sujets.

Après avoir abordé de manière générale en quoi consistent la motivation et les théories sur celle-ci, il convient de s'interroger de ce qu'il en est de la motivation en situation d'apprentissage. Il est donc intéressant de voir comment la motivation se reflète au sein des élèves et ses enjeux dans l'apprentissage.

2. Quid de la motivation dans l'apprentissage

2.1. Profils de motivation

D'après Michel (2013, p. 34), « les profils de motivation conditionnent l'intérêt d'une personne à apprendre ». Il recense quatre profils de motivation lorsque les apprenants sont en situation d'apprentissage.

2.1.1. Quelle utilité ?

Dans ce premier profil, la motivation dépend de la perception de l'apprenant quant au degré d'utilité de l'objet d'apprentissage. En effet, c'est la finalité instrumentale de l'enseignement qui intéresse les apprenants ayant ce profil de motivation. Ainsi, les élèves

ayant ce profil ne seront motivés que s'ils perçoivent une utilité à ce qui leur est enseigné. Ils sont donc à la recherche de formations plutôt concrètes. Au contraire, si le professeur leur enseigne des notions qui leur semblent inutiles, leur motivation risque d'être quasi nulle et il pourrait même y avoir une attitude de rejet.

2.1.2. *Vais-je apprendre ?*

Les élèves ayant le profil « vais-je apprendre ? » seront motivés par un cours s'ils ont l'impression d'apprendre quelque chose de nouveau. En général, ces élèves ont déjà en eux une certaine curiosité et aiment acquérir de nouveaux savoirs. Contrairement au premier profil, la notion d'utilité importe peu. Le plus important ici est la perception de soi-même et de ses connaissances. Il y a un désir d'évolution, de progrès.

2.1.3. *Avec qui ?*

Dans ce troisième profil, la motivation est centrée sur les acteurs présents dans la situation d'apprentissage. Un élève ayant ce profil peut aimer un cours car il est avec ses amis et/ou il apprécie l'enseignant. Le rôle de l'enseignant est primordial pour les apprenants ayant ce profil. En effet, c'est lui qui leur donnera envie d'apprendre, leur fera partager le goût pour une matière. Cependant, la motivation va dans les deux sens, c'est-à-dire que l'attitude du professeur peut soit motiver les élèves, soit les démotiver.

2.1.4. *Où ça se situe ?*

Pour finir, on peut trouver des apprenants ayant le profil de motivation « où ça se situe ? ». Ces apprenants sont particulièrement sensibles à l'environnement. Pour apprendre, ils ont besoin d'avoir une idée globale sur le déroulement de la formation. Ils veulent savoir comment ils vont avancer dans leur apprentissage. Ils ont envie de savoir ce qui les attend. En général, les élèves ayant ce profil aiment avoir un plan du cours afin de ne pas se sentir perdus.

2.2. *Mémoire et motivation*

Il a été montré que peu importe à quel point un apprenant est motivé, le nombre d'informations qu'il peut stocker en mémoire à court terme ne peut pas augmenter. La motivation n'agit pas sur la quantité d'informations pouvant être retenues mais sur une meilleure mémorisation d'une sélection d'informations donnée. En effet, comme

l'expliquent Lieury & Fenouillet (2013, p. 164), la motivation aurait un impact sur la mémoire à court terme « par l'intermédiaire de l'attention en sélectionnant certains éléments à apprendre parmi d'autres ». La motivation peut aussi influencer sur la mémoire à court terme à travers les stratégies d'apprentissage, notamment par l'autorépétition ou l'association, que l'apprenant va mettre en place pour retenir une information (Abgrall, 2012). Concernant la mémoire à long terme, la motivation ne va agir qu'au niveau de l'organisation des informations stockées.

2.3. Quelle motivation à l'école ?

Il est intéressant de se demander quel type de motivation est à privilégier à l'école. En tant qu'enseignant, il est toujours plus agréable de faire face à des apprenants portant un réel intérêt à la matière enseignée et étudiant pour le plaisir et non pour des motifs extrinsèques. D'une façon générale, les pédagogues ont tendance à favoriser la motivation intrinsèque car l'individu n'est pas dans la contrainte donc il aura tendance à redoubler d'effort et persévérer pour progresser. Il est vivement conseillé de préférer toute tâche favorisant l'autodétermination et l'estime de soi (Lieury & Fenouillet, 2013, p. 40). Néanmoins, on peut reconnaître que certaines activités impliquant la motivation extrinsèque ont eu un effet positif sur les performances des apprenants, c'est-à-dire qu'il y a eu une amélioration des résultats de ces derniers. En définitive, il est préférable de proscrire tout ce qui nuit à la personne comme les activités provoquant une baisse de l'estime de soi, un sentiment d'incompétence ou un manque de liberté.

Après avoir abordé la place de la motivation dans l'apprentissage en énumérant les différents profils de motivation et en expliquant le lien entre mémoire et motivation, il est intéressant de se pencher sur les façons de motiver les apprenants.

3. Comment motiver les élèves ?

L'entourage des élèves peut influencer sur leur motivation. Les parents et l'enseignant peuvent contribuer à augmenter la motivation de l'apprenant.

3.1. Rôle des parents

D'après Akoun & Pailleau (2014), « la confiance en soi et la motivation qui en découle sont les piliers fondamentaux d'un apprentissage harmonieux et gagnant » (p. 94).

Les parents des élèves peuvent contribuer à la motivation de leur enfant en l'aidant à avoir une meilleure estime de lui-même, notamment en l'encourageant. Dans leur ouvrage sur la pédagogie positive, Akoun & Pailleau (2014) donnent trois conseils aux parents. Dans un premier temps, elles leur suggèrent d'être indulgents avec eux-mêmes. La réussite scolaire de leur enfant peut prendre du temps. Ils doivent, tout comme leur enfant, reconnaître leurs efforts et accepter que faire de son mieux est déjà un grand pas vers le succès. Face aux premiers obstacles, il ne faut pas se décourager. Au contraire, il faut poursuivre ses efforts. Ensuite, il est recommandé aux parents d'utiliser « la méthode des petits pas », c'est-à-dire de réorganiser les stratégies d'apprentissage de leur enfant en lui fixant de une série de petits objectifs qui le mènera petit à petit vers l'accomplissement de l'objectif final. Enfin, il est conseillé de privilégier une approche collaborative en guidant et rassurant l'enfant tout au long de son processus d'apprentissage.

3.2.Stratégies de l'enseignant

L'impact de l'enseignant dans la motivation des élèves est non négligeable. Pour favoriser l'apprentissage de ses élèves, il serait recommandé de mettre en place des stratégies pour les motiver.

3.2.1. Établir une atmosphère positive en classe

Un élève qui a une image positive de lui-même aura plus de chances de réussir qu'un élève qui ne croit pas en ses capacités. Cela renvoie à la théorie de Bandura (1986) sur le sentiment d'efficacité personnelle. Pour permettre aux apprenants d'avoir une meilleure estime de soi, il est indispensable pour le formateur de créer un espace où les apprenants se sentent en sécurité. McCombs et Pope (2000, p. 115) parlent d'un « climat positif de soutien social et psychologique » où les apprenants doivent être valorisés et respectés. Pour établir cette atmosphère positive, Houst (2014) propose quelques pistes comme faire une entrée en matière en douceur en faisant en sorte que le début de l'apprentissage soit facile et en s'assurant de l'équilibre permanent entre les difficultés de la formation et les capacités des élèves car si le cours est trop facile, l'élève va s'ennuyer et s'il est trop difficile, il va être découragé. L'auteur conseille aussi de réduire au maximum le niveau de stress des apprenants, de reconnaître le travail qu'ils ont accompli même si les performances ne sont pas très significatives et de donner l'opportunité aux participants de partager avec leurs camarades leurs succès et leurs découvertes. Pour finir, il est

indispensable que l'enseignant entretienne de bonnes relations avec ses élèves car il a le pouvoir de motiver ou de démotiver ces derniers (Delannoy, 2005). D'après une enquête dans un collège français sur la source de motivation des élèves, une majorité d'entre eux accorderaient plus d'importance à l'enseignant et leur relation à celui-ci qu'à l'intérêt de la discipline enseignée, ce qui montre qu'il y a un grand nombre d'apprenants dont le profil de motivation est « Avec qui ? ».

3.2.2. Guider les apprenants dans leur processus d'apprentissage

Il est important que les apprenants cernent l'intérêt du cours. Le rôle de l'enseignant est de donner un sens à leur apprentissage, leur expliquer ce que les bénéfices que la formation peut leur apporter dans le futur, aussi bien au niveau professionnel (études, travail) qu'au niveau personnel (développement de nouvelles qualités, d'une meilleure confiance en soi).

De plus, de nombreux auteurs recommandent d'impliquer les élèves dans leur apprentissage. L'enseignant leur montre qu'ils sont responsables de leur apprentissage, c'est-à-dire que la réussite scolaire ne tient qu'à eux. Ce sont leurs efforts qui vont les faire progresser et que personne d'autre, y compris l'enseignant, ne peut faire leur travail à leur place. Le rôle du formateur est d'amener les apprenants à l'autodétermination. En somme, il est préférable que l'enseignant agisse comme « une ressource permettant aux élèves d'accéder au savoir, et comme un guide chargé d'aider les élèves à maîtriser des outils de gestion de données appropriés » (McCombs & Pope, 2000, p. 97).

La motivation désigne ainsi la force qui pousse l'individu à agir. Depuis plusieurs années, de nombreuses théories ont été élaborées pour expliquer le phénomène de motivation. Celles que je retiens pour mon étude de cas sont les théories du renforcement, de l'autodétermination et de l'auto-efficacité. La motivation est centrale dans l'apprentissage dans la mesure où un élève motivé a tendance à mieux réussir en classe. Il est donc important pour le formateur de trouver des stratégies pour motiver les apprenants. Il peut par exemple mettre en place une atmosphère positive en classe ou amener les apprenants à prendre en main leur apprentissage.

Chapitre 4 : Le jeu en classe de FLE

De nombreux enseignants sont encore sceptiques quant à l'utilisation du jeu en classe de langue. En effet, certains ne voient pas ce que cela pourrait apporter aux apprenants et d'autres pensent que cela baisserait la crédibilité de l'enseignant. À l'ère de l'éclectisme, le jeu fait encore débat. Il peut présenter de réels avantages en classe de langue mais pour qu'il soit efficace, il est indispensable l'enseignant en cerne les enjeux.

1. *Qu'est-ce que le ludique ?*

1.1. *Définition*

1.1.1. *Définition générale du jeu*

Le Trésor de la langue française définit le jeu de la façon suivante : « activité divertissante, soumise ou non à des règles, pratiquée par les enfants de manière désintéressée et par les adultes à des fins parfois lucratives ». Pour Brougère (2005), le jeu a cinq caractéristiques. La première est le second degré puisque c'est une activité qui est fondée sur le « faire semblant », sur quelque chose qui n'est pas sérieux. La deuxième composante du jeu est la décision car elle est au cœur de tout jeu et c'est elle qui fait avancer l'activité ludique. Puis, la règle est le troisième élément de caractérisation du jeu parce que tous les jeux sont régis par des règles à respecter et qui organisent les décisions dans le jeu. S'y ajoute la frivolité puisque le jeu est une activité récréative où les décisions prises n'ont aucune conséquence. Enfin, la dernière caractéristique du jeu est l'incertitude car on ne peut pas prédire comment le jeu va se terminer.

1.1.2. *Définition du jeu pédagogique*

Courau (2011) distingue trois catégories de jeu : le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique. Je vais m'intéresser plus particulièrement à ce dernier car c'est ce type de jeu qui est au cœur de mon objet d'étude. Toujours selon cette auteure, le jeu pédagogique est « une activité d'apprentissage réalisée par l'apprenant, cadrée par des règles précises, avec ou sans enjeu de compétitions, avec ou sans présence d'un formateur, dans laquelle s'effectue un déplacement, soit du rôle de l'apprenant, soit du thème de l'apprentissage, soit des objets utilisés » (Courau, 2011, p. 60).

1.2. Fonctions du jeu

D'après Silva (2008b), le jeu en classe de langue a cinq fonctions : la socialisation, l'interaction authentique, la mise en œuvre de stratégies, le développement langagier et cognitif et la motivation.

1.2.1. Socialisation

Le jeu en classe de langue est une pratique sociale qui permet aux apprenants de communiquer entre eux dans la langue cible dans le but de réaliser une tâche. Il permet une « prise en compte de l'autre et le respect de règles valables pour tous permettant le savoir-jouer/savoir-vivre ensemble » (Vanthier, 2009, p. 57). À travers le jeu, l'élève va être amené à des situations dans lesquelles il va devoir apprendre à vivre en communauté. Par exemple, il va devoir être capable de partager, d'attendre son tour et discuter des stratégies à mettre en place pour réaliser une tâche. Selon Vauthier (2006), le jeu contribue au perfectionnement du langage de l'apprenant en le conduisant à s'exprimer, clarifier sa pensée, à justifier ses décisions et à argumenter. De plus, il donne l'opportunité aux apprenants de multiplier aussi bien leur temps de parole individuelle et personnalisée que leur temps de réflexion et de travail en autonomie (Silva, 2008b).

1.2.2. Interaction authentique

D'après Silva (2008a), un des points positifs du jeu est qu'il va amener les apprenants à utiliser le langage comme moyen d'interaction authentique dans la classe. En effet, ils vont s'exprimer dans la langue cible car ils ont une finalité bien précise et explicite qui est l'accomplissement d'une tâche.

1.2.3. Mise en œuvre de stratégies

Pendant le jeu, l'apprenant va mettre en œuvre différents types de stratégies. En effet, dans un premier temps, pour effectuer la tâche, l'apprenant va utiliser des stratégies de jeu en prenant des décisions tout en respectant les règles du jeu. Il va donc devoir réfléchir aux moyens qu'il va mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs. Pendant le jeu, certains apprenants vont avoir l'occasion de montrer des talents insoupçonnés. Dans un deuxième temps, l'élève va mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage. Comme le souligne Vanthier (2008, p. 57), « le jeu sollicite l'attention, la concentration et l'activité de l'élève », ce qui va favoriser son apprentissage de la langue étrangère. De plus, il va être amené à non

seulement « choisir l'objet de son travail, mais aussi à s'activer selon son propre rythme et selon ses besoins intrinsèques » (De Grandmont, 1995, pp. 88-89).

1.2.4. Développement langagier et cognitif

Dans le cadre du jeu, l'apprenant va perfectionner son langage dans la perspective de l'action : il va parler pour agir. D'après Silva (2008a), le ludique permet le déploiement de nombreux mécanismes tels que l'intelligence, l'observation, l'esprit critique, la faculté d'analyse et de synthèse. Il va aussi permettre à l'apprenant d'investir ses connaissances et d'avoir une meilleure estime de lui-même. De plus, il sera amené à être actif notamment en occupant la fonction de partenaire auprès de son équipe et en mobilisant ses efforts pour aider son groupe à gagner (Vauthier, 2006). Il est possible d'ailleurs qu'il prenne plaisir à partager et à échanger et, de ce fait, il fera preuve d'une attitude positive.

1.2.5. Motivation

Un des grands enjeux du ludique est qu'il permet de « contourner des résistances, de donner envie, de remettre en mouvement, et ce quelle que soit la nature de la capacité à acquérir » (Courau, 2011, p.60). D'après Vauthier (2006), le jeu a ainsi de nombreuses vertus dont motiver l'apprenant, faciliter sa concentration et son recours à la mémoire. Le jeu crée un climat pédagogique positif dans lequel l'erreur est dédramatisée et le centre d'attention est déplacé du contenu linguistique vers la tâche ludique à effectuer. Lorsqu'il est motivé, l'apprenant peut prendre l'initiative de travailler soit seul soit avec les camarades de son choix. En outre, le jeu est un moment de détente aussi bien émotionnelle, intellectuelle que physique. Le jeu donne aux apprenants des occasions pour être motivés et ainsi favoriser leur réussite scolaire.

Le jeu en classe de FLE peut se révéler être un véritable atout à condition de savoir bien l'utiliser et le mettre en place convenablement.

2. Comment créer une activité ludique ?

2.1. Concevoir un jeu

Silva (2008a) recense trois étapes dans la conception d'un jeu.

2.1.1. *Création d'un projet ludique*

En premier lieu, l'enseignant a besoin d'une source d'inspiration pour se lancer. Il essaye d'utiliser son sens de la créativité pour trouver une idée de projet ludique. Pour cela, il a la possibilité de trouver un support ou une règle de jeu à partir duquel il va construire une activité. Une autre possibilité est de prendre comme point de départ un besoin spécifique des apprenants et ensuite concevoir une activité qui répond à ce besoin.

2.1.2. *Analyse ingénierique et choix méthodologiques*

Comme pour tout type d'activité, il convient de procéder à une analyse ingénierique afin de pouvoir proposer des activités adaptées aux apprenants. Il s'agit entre autre de collecter des informations sur le public et de définir les objectifs de la formation. Cette analyse va permettre au concepteur de faire des choix méthodologiques en fonction des données récoltées.

2.1.2.1. *Caractéristiques des apprenants*

Une formation s'adresse à un public d'apprenants. Hourst (2014) recommande de récolter des informations sur les apprenants dès le début de la formation afin d'avoir une idée générale du public auquel il va faire face. Il s'agit de récolter des informations sur l'âge des apprenants, leur niveau, leurs besoins, leurs intérêts et éventuellement sur leur répertoire verbal ainsi que leur culture éducative. Il pourrait aussi être intéressant de connaître leur style d'apprentissage afin de leur proposer des activités et des supports qui favoriseront leur acquisition de la langue étrangère. Les élèves ont-ils une mémoire visuelle, auditive ou kinesthésique ? Il faudrait également se demander pourquoi ils suivent la formation. Sont-ils des apprenants « captifs », c'est-à-dire que l'apprentissage de la langue leur est imposé ou suivent-ils la formation par choix et seraient donc des apprenants « non-captifs » ?

2.1.2.2. *Objectifs*

Le jeu en classe de langue ne se résume pas à l'amusement : « le jeu n'est pas une activité distrayante à part, il fait partie intégrante de l'apprendre et ne remplit sa fonction pédagogique que s'il se pratique à des moments bien définis dans la progression des apprentissages » (Vanthier, 2009, p. 58). Chaque jeu fait en classe doit avoir un ou plusieurs objectifs.

Définir les objectifs permet au concepteur d'avoir une idée générale de la formation : c'est le fil conducteur de la formation. Il va créer du matériel pédagogique de sorte à ce qu'à la fin de la formation, les objectifs fixés soient atteints. On distingue deux types d'objectifs : les objectifs généraux et les objectifs pédagogiques.

Un objectif général consiste en « un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage » (Holec, 1992, cité par Cuq, 2013, p. 140). L'objectif général est donc une définition plutôt large de ce que la formation va apporter à l'apprenant.

Un objectif pédagogique est quant à lui plus précis. Il cible des compétences spécifiques et « décrit ce que le STAGIAIRE EST CENSÉ RÉALISER CONCRÈTEMENT (et non ce qu'il est censé savoir), à l'issue de son apprentissage » (Beau, 2005, p. 25). Toujours d'après Beau (2005), l'objectif pédagogique sert à guider aussi bien l'enseignant que les apprenants dans l'apprentissage et permet de savoir ce qu'ils seront capables de faire en fin de formation. Ensuite, il vérifie si les objectifs fixés en début de formation sont atteints. Enfin, il permet de choisir les méthodes à adopter.

2.1.2.3. *Approche communicative*

Au fil des années, de nombreuses approches méthodologiques ont émergé. Il y a donc un choix varié de méthodes à adopter. Je ne vais aborder que l'approche communicative car c'est l'approche utilisée par l'enseignante de FLE de l'établissement d'accueil.

L'approche communicative est née dans les années 1970. Elle part de l'hypothèse qu'on apprendrait la langue en communiquant. Les cours suivant cette approche sont construits autour d'objectifs communicatifs, d'actes de paroles. Les objectifs grammaticaux et lexicaux émaneront des actes de parole. L'apprenant est cœur de l'apprentissage. L'enseignant prend en compte ses intérêts et ses besoins langagiers. On essaye de proposer aux apprenants des situations qui se rapprochent de celles auxquelles ils pourront être amenés à faire face dans leur quotidien, c'est pour cela que l'utilisation de documents authentiques et des activités de jeux de rôle ou simulations est préconisée (Cuq & Gruca, 2013). Dans cette méthode, l'enseignant encourage l'élève à s'exprimer. L'important est de faire passer un message. L'accent est plus mis sur le fond que la forme.

2.1.3. Typologies des jeux

Cuq & Gruca (2013) distinguent quatre catégories de jeu : les jeux linguistiques, les jeux de créativité, les jeux culturels et les jeux dérivés du théâtre.

2.1.3.1. Jeux linguistiques

Les jeux linguistiques comprennent les jeux lexicaux, grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, phonétiques et orthographiques. Ces jeux permettent de découvrir des structures, de manier certaines règles de la langue ou encore d'intégrer et de mémoriser les règles. On trouve une infinité de jeux linguistiques, aussi bien oraux qu'écrits. Il y a notamment le pendu qui permet de travailler l'orthographe, le *piccionnary* pour s'entraîner sur le lexique, les vire langues pour la phonétiques, etc.

2.1.3.2. Jeux de créativité

Les jeux de créativité requièrent de la réflexion plus personnelle de la part des apprenants. Dans ce genre de jeu, l'apprenant implique sa personne en se laissant porter par son imagination et son côté créatif. Tout comme les jeux linguistiques, les jeux de créativité peuvent se faire à l'oral ou à l'écrit. Ce type d'activité met en valeur le potentiel langagier des apprenants. Comme jeux de créativité, on recense beaucoup d'activités d'écriture créative telles que les acrostiches, les anagrammes, les calligrammes, etc. Il y a aussi le jeu de « 4 images, 1 histoire » qui peut se faire aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Les apprenants ont quatre images qui n'ont aucun lien entre elles et ils doivent créer à partir de ces images une petite histoire.

2.1.3.3. Jeux culturels

Les jeux culturels mobilisent la culture générale et les connaissances des apprenants. Ces jeux peuvent aussi avoir une dimension interculturelle. Il s'agit de jeux comme le « Trivial Pursuit », « Questions pour un champion », le baccalauréat, etc.

2.1.3.4. Jeux dérivés du théâtre

L'intérêt des jeux dérivés du théâtre est qu'ils permettent de travailler l'expression orale et de développer par la même occasion la créativité des apprenants. Comme exemple

de ce type de jeux, on trouve les jeux de rôles et les simulations globales. Ces jeux sont parfaits pour travailler la communication : « les jeux de rôles et les simulations apparaissent comme des techniques pédagogiques particulièrement adaptées pour faire expérimenter à l'apprenant des situations de communication » (Caré & Debyser, 1978, p. 69). Il convient de préciser qu'il est possible que ces typologies de jeu se croisent. En effet, un jeu peut être à la fois à linguistique et culturel, créatif et théâtral et ainsi de suite. Par exemple, le jeu de rôle est un jeu aussi bien théâtral, que créatif et linguistique car l'apprenant mobilise ses compétences linguistiques pour s'exprimer à l'oral et sa créativité pour inventer ses répliques.

2.1.4. Élaboration du matériel pédagogique

Dans un premier temps, l'enseignant va réaliser la matrice de son activité, c'est-à-dire formuler les règles et choisir le but du jeu, sélectionner les supports à utiliser et définir les modalités de gain ou de perte. Le choix des supports se fait selon plusieurs critères. Il est impératif que le thème du support corresponde au thème de la séquence. Il faut aussi qu'il corresponde à l'âge, aux intérêts et au niveau des apprenants et qu'il réponde aux objectifs fixés par l'enseignant.

Dans un deuxième temps, il choisira quels mécanismes les apprenants auront besoin de mobiliser durant l'activité. Par exemple, l'enseignant peut décider s'il s'agit d'un jeu où les apprenants devront faire preuve d'adresse, d'observation, s'ils devront utiliser leur mémoire ou s'ils devront bluffer.

Après avoir réalisé sa maquette, c'est-à-dire du matériel tel que des cartes, un plateau, etc., l'enseignant peut éventuellement créer des documents d'accompagnement.

3. Comment introduire le ludique en classe ?

3.1. Questions à se poser

Avant de mettre en place l'activité, l'enseignant va devoir choisir à quel moment du cours il est préférable de faire l'activité. Ensuite, il devra élaborer des consignes et des règles pour éviter les débordements. Puis, il faut comme pour toute activité définir la durée et les modalités de travail. S'il choisit de faire des équipes, il faut décider le nombre

d'équipes à former, le nombre de membres par équipe et constituer celles-ci. Pour finir, l'enseignant devra voir s'il est nécessaire d'aménager la salle.

3.2. Déroulement du jeu

Avant de mettre en place le jeu, il est important de créer une atmosphère favorable au ludique. Pour que l'activité soit réussie, l'enseignant a besoin de prendre en compte l'état psychologique et physique des apprenants et adapter le contenu et les modalités en fonction de ces derniers. Par exemple, s'ils ont suivi un cours de sport avant de venir au cours de langue et qu'ils sont fatigués, il vaudrait mieux éviter un jeu qui requiert des efforts physiques. Avant de commencer l'activité, l'enseignant présente le jeu en évoquant d'abord le nom du jeu, puis toujours selon Silva (2008a), il explique les règles et le but du jeu. Il importe d'expliquer l'intérêt pédagogique de l'activité afin que les apprenants aient conscience qu'ils apprennent la langue à travers le jeu. L'enseignant va ensuite animer le jeu en constituant les équipes, en attribuant les rôles et en lançant le jeu. À la fin du jeu, il convient de faire un bilan des objectifs pédagogiques notamment en réexpliquant des notions si besoin mais aussi en faisant un retour sur le travail des élèves.

3.2.1. Rôle de l'enseignant

L'enseignant est responsable de créer ce que De Graeve (2006) appelle un « climat pédagogique », c'est-à-dire une ambiance détendue où il fait bon de jouer et apprendre. Il est important qu'il définisse son rôle dans l'activité avant de commencer l'activité. En d'autres termes, il décide s'il va jouer le rôle d'arbitre, de *coach* ou même de participant. Il peut aussi avoir un rôle plutôt extérieur au jeu et agir comme observateur. Dans ce cas-là, il laisse les apprenants faire l'activité en autonomie et n'intervient que s'ils ont besoin d'aide.

3.2.2. Compétition

Selon les jeux effectués en classe, l'enseignant a la possibilité de mettre en compétition les apprenants. Il est difficile de prévoir les effets de la compétition sur les apprenants. En fonction des personnes, elle peut avoir une influence soit positive soit négative. En effet, certaines personnes se sentent stimulées par la compétition. Elles veulent se dépasser ou faire mieux que les autres, ce qui entraîne une hausse des performances. D'un autre côté, la compétition peut avoir l'effet contraire en créant des disputes entre les

apprenants, ce qui entraînerait ici une chute des performances. Elle est donc à utiliser avec précaution.

3.3. Les écueils

Plusieurs difficultés peuvent être rencontrées lors de la mise en place du jeu. Tout d'abord, il est possible que les élèves ne retiennent rien de l'activité ludique car ils n'ont pas cerné la raison de l'usage du jeu. Vanthier (2008) souligne le fait que bien jouer en classe ne garantit pas forcément le bon apprentissage. Il arrive que parfois les apprenants se contentent de prendre plaisir au jeu et ne se rendent pas compte des enjeux pédagogiques. Il revient à l'enseignant de leur expliquer les buts de l'activité ludique. Un autre écueil possible est que l'enseignant ne voie que la fonction linguistique du jeu. Cependant, bien que qu'il existe une grande variété de jeux axés sur la langue, le jeu a d'abord une fonction sociale. En jouant avec autrui, l'individu va être amené à communiquer. Ainsi, l'enseignant a la possibilité de trouver des jeux et/ou les adapter pour correspondre à des objectifs pédagogiques qui ne sont pas forcément linguistiques. Enfin, le jeu ne peut pas plaire à tout le monde et certains refusent de jouer pour des raisons personnelles. Dans ces cas-là, il peut essayer de varier les jeux ainsi que les modalités de travail et les objectifs pédagogiques, et de mettre les apprenants à l'aise autant que possible.

Le jeu apparaît donc comme un outil pédagogique à part entière et qui a sa place en classe de FLE. Les avantages sont multiples autant au niveau personnel (développement des qualités comme la confiance en soi, sens du partage, socialisation) que pédagogique en permettant de travailler sur toutes les activités langagières et en favorisant la motivation. Lors de la conception de séquences didactiques, et afin que le jeu soit efficace au niveau pédagogique, il est important de mettre en place l'activité ludique à un moment propice à l'apprentissage.

PARTIE 3

-

INTERVENTION SUR LE TERRAIN DE STAGE

Chapitre 5 : Méthodologie de recueil de données

Afin de pouvoir concevoir du matériel pédagogique adapté aux besoins et aux intérêts des apprenants, j'ai procédé à une collecte de données. Pour cela, j'ai utilisé trois outils distincts : l'observation de classe, l'entretien et le questionnaire. J'ai choisi d'avoir recours à plusieurs méthodes de recueil de données pour avoir le point de vue de tous les acteurs de la classe de FLE, c'est-à-dire l'enseignante et les apprenants.

1. Observation de classe

Mon stage a débuté par une phase d'observation qui a duré une semaine. J'ai assisté aux cours de FLE de ma tutrice de stage. L'observation de classe était pour moi le moyen le plus « objectif » de me faire une idée sur le déroulement d'un cours de FLE. En effet, cet outil me permet de visualiser des faits tels qu'ils se passent dans la salle de classe. Contrairement aux autres outils d'enquête, je n'aurai le point de vue d'aucun acteur.

1.1. Les objectifs

L'objectif principal de cette observation de classe était de me familiariser avec les modalités de travail de classe de FLE. Il était donc primordial de comprendre la culture éducative du pays d'accueil qui était un facteur à prendre en compte pour la conception de matériel pédagogique. En effet, les activités proposées ne devaient pas aller à l'encontre de la culture éducative de l'école. Il me fallait donc bien observer le déroulement d'un cours de FLE afin de mettre en place par la suite des tâches compatibles avec les modalités de travail de l'institution.

Avant mon arrivée au Laos, ma tutrice de stage et moi avons évoqué la possibilité de cibler mon projet sur une seule classe : celle des 6^e. Cependant, cette dernière m'a conseillé d'observer toutes les classes avant de prendre une décision. Pendant ma période d'observation, dans l'optique de concevoir du matériel pédagogique, il était important recueillir toutes les informations nécessaires pour répondre à la commande de stage. Il s'agissait donc de prendre en note les contenus que les apprenants abordaient en classe, les supports qu'ils avaient l'habitude d'utiliser et le type d'activité qu'ils faisaient en classe. Pour m'aider dans cette collecte de données, j'ai conçu une grille d'observation en m'inspirant de celle que j'ai utilisée lors de mon stage d'observation en première année de

master FLE (voir annexe 1). Pour chaque activité, il est prévu de récolter des informations sur le thème, la durée, les activités langagières à effectuer, les objectifs linguistiques, pragmatiques et culturels, les modalités de travail, les supports, le déroulement et éventuellement des commentaires qui peuvent porter sur le comportement des apprenants ou un élément qui m'a surpris.

1.2. Une observation directe et passive

L'observation de classe s'est faite pendant la deuxième semaine de stage. J'ai procédé à une « observation des gens *in situ* », le but étant de « les rencontrer là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, permette d'observer de près certains de leurs comportements et d'en donner une description qui soit utile pour les sciences sociales tout en ne faisant pas tort à ceux qu'on observe » (Hughes, 1996, p. 267). Lorsque j'ai effectué mon observation de classe, les apprenants savaient déjà qui j'étais. Ma présence ne semblait pas les déranger. Je crois même que certains n'ont pas remarqué que j'étais dans la salle. Ceci dit, ma présence a un peu perturbé l'enseignante. Elle m'a avoué qu'elle était un peu stressée lorsqu'elle donnait le cours car elle savait que je l'observais. Le comportement des apprenants était donc vraisemblablement le même que d'habitude mais celui de l'enseignante a probablement légèrement changé.

1.3. Compte rendu des observations

J'ai noté plusieurs points intéressants pendant la période d'observation de classe. Cependant, dans le cadre de mon étude, je ne vais aborder que les éléments qui me seront utiles pour mon projet de conception.

1.3.1. Les langues utilisées en classe de FLE

Dans la salle de classe, la langue la plus utilisée est l'anglais. La plupart des apprenants parlaient anglais entre eux. Les apprenants s'adressaient à ma tutrice le plus souvent en anglais mais parlaient parfois en laotien. L'enseignante utilisait le laotien seulement pour réprimander les élèves. Le reste du temps, elle passait par l'anglais pour donner des ordres et expliquer la leçon. Lorsqu'elle donnait les consignes, elle les disait d'abord en français puis en anglais. Pour ce qui est du lexique, elle évitait la traduction en utilisant des flashcards ou en faisant des gestes. Pour la grammaire, elle utilisait du métalangage anglais pour expliquer les notions. Elle essayait d'utiliser le moins possible le

laotien car d'une part c'était déconseillé par l'établissement et d'autre part tous les apprenants ne parlaient pas cette langue. Elle passait tout de même par cette langue pour la phonétique. En effet, elle comparait les sons français à des sons laotiens pour aider les élèves laotiens à mieux prononcer les mots. Pour les apprenants non laotiens, elle essayait de faire des comparaisons avec des mots anglais.

1.3.2. Les modalités de travail

L'enseignante concevait une séquence différente pour ses quatre groupes de niveau. Elle donnait le même cours à un même groupe de niveau, quelle que soit leur classe. Elle proposait donc les mêmes tâches et utilisait les mêmes supports pour toutes ses classes, de la 6^e à la 2nde. L'ordre dans lequel les activités étaient proposées et les modalités de travail étaient aussi les mêmes. Le cours de 6^e était légèrement différent. Elle a fait des activités ludiques avec ces dernières alors qu'elle n'en a pas fait avec les autres classes.

Pendant les cours que j'ai observés, ma tutrice de stage privilégiait le travail en groupe-classe et le travail individuel. J'entends par « groupe-classe », l'ensemble des apprenants d'un même groupe de niveau et non l'intégralité des élèves de la classe. J'utilise ici ce terme par opposition à « travail en groupe ». La phase de repérage se faisait avec tous les apprenants d'un même groupe-classe. Les exercices de systématisation se faisaient individuellement.

1.3.3. Des apprenants passifs

Avant mon arrivée au Laos, ma tutrice et moi avons échangé quelques emails. Elle m'avait prévenue que les apprenants ne seraient pas motivés. Une de mes interrogations principales était donc de voir comment pouvait se refléter ce manque de motivation.

J'ai trouvé les apprenants très passifs. Ils semblaient ne pas avoir envie d'étudier. Ainsi, dans la classe de 6^e, lorsque l'enseignante leur posait des questions, personne ne répondait. Je pense qu'elle a tenté de les stimuler en leur demandant par exemple de se lever pour faire une activité mais personne n'a réagi. Elle les a donc laissé faire l'activité assis.

Dans toutes les classes, le taux de participation était très faible. L'enseignante posait des questions à tout le groupe en espérant une manifestation de la part d'au moins un élève. Face au grand silence des élèves, elle devait interroger individuellement les apprenants. Si elle le ne faisait pas, le cours n'aurait peut-être pas avancé très rapidement. Je pense qu'une des raisons du manque de participation était que les apprenants ne comprenaient pas ce qu'on

attendait d'eux du fait de la langue utilisée. Ils semblaient perdus. Ils semblaient aussi ne pas avoir envie d'étudier. J'ai par exemple vu des élèves faire des dessins sur leur cahier au lieu d'être attentifs au cours.

Le manque de motivation pour effectuer les tâches demandées a entraîné quelques débordements. J'avais l'impression que plusieurs apprenants cherchaient une excuse pour ne pas travailler. Ils disaient avoir envie d'aller aux toilettes ou avoir oublié du matériel scolaire dans leur casier. L'enseignante leur donnait donc l'autorisation de sortir mais ils pouvaient mettre jusqu'à dix minutes pour revenir. Au lieu de faire leur fiche d'exercices, j'ai vu des élèves bavarder, se maquiller, se prendre en photos. Les fiches d'exercices (voir annexe 2), entièrement fabriquées par l'enseignante, ne me paraissaient pas exhaustives. En effet, les exercices proposés (deux exercices de traduction et un exercice de conjugaison) me semblaient être plutôt courts. Pour le cours correspondant à cette fiche, l'enseignante leur avait laissé une heure et demie pour la compléter mais très peu de personnes l'ont finie.

1.3.4. Le ludique en classe de FLE

J'ai pu voir également une activité ludique que l'enseignante a proposée à sa classe de 6°. Le jeu étant le thème central de mon projet de conception, il était important de bien observer cette activité car cela pouvait me donner quelques pistes, notamment sur la façon dont le jeu est introduit en classe.

Les conditions d'enseignement n'étaient pas faciles pour cette classe. En effet, le cours avait lieu le vendredi après-midi. Les élèves affirmaient être trop fatiguées pour apprendre le français. De plus, notre salle de classe était au-dessus du gymnase de l'école. Pendant l'heure de FLE, le gymnase servait de salle de répétitions pour la troupe de musique de l'école. Ils jouaient du tambour. Le son des tambours était très fort si bien que les apprenantes avaient des difficultés à s'entendre parler. Elles n'étaient alors pas motivées pour travailler. Elles réclamaient des jeux. L'enseignante a accepté de faire un bingo en fin d'heure. Pour cette activité, les apprenantes étaient très excitées. On pouvait les voir sourire et sauter de joie lorsqu'elles gagnaient. D'après ce que j'ai vu, elles semblaient aimer l'activité en cours. Elles étaient plus motivées pour jouer au bingo que pour travailler directement sur la grammaire française.

2. Enquête auprès des élèves

Après avoir effectué mon observation de classe, je désirais recueillir plus d'informations sur les apprenants. Pour faire cela, je leur ai fait remplir un questionnaire sur le rapport à l'apprentissage du français (voir annexe 3). Le but était d'avoir leur point de vue sur le cours de FLE. À travers ce document, je cherchais à connaître les motivations des élèves, leur rapport à l'apprentissage du FLE et leurs intérêts pour les jeux. Ce questionnaire me semblait être un outil pertinent pour récolter des informations d'une source que je considérais « sûre ». En effet, qui mieux que les apprenants eux-mêmes saurait ce qu'ils aimaient et ce qui les motivait ? Les données que je m'apprêtais à recueillir étaient cruciales pour la bonne réalisation de mon projet.

2.1. Élaboration du questionnaire

En me basant sur la représentation apparemment partagée par les enseignants selon laquelle les apprenants seraient fainéants et manqueraient de motivation, j'ai opté pour un questionnaire anonyme court. Il n'avait donc pas plus de dix questions. Il y avait sept questions ouvertes et trois questions à choix multiples. Le vocabulaire utilisé dans le document distribué a été simplifié au maximum. Ainsi j'ai utilisé le mot « matériel » pour désigner les supports et « livre » pour désigner le manuel scolaire. Les termes « textes » et « audio » faisaient respectivement référence aux documents écrits et sonores.

Les premières informations demandées étaient à dimension identitaire. Je voulais me faire une idée plus précise du public auquel j'allais être confrontée. J'ai donc posé des questions sur leur sexe, leur âge, leur origine culturelle et le nombre d'années pendant lesquelles ils avaient appris le FLE.

Mon questionnaire comprenait sept questions ouvertes, c'est-à-dire une interrogation à laquelle « les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent » (De Singly, 2012, p. 65). J'ai fait le choix de les utiliser car elles donnaient aux apprenants une palette plus large de réponses possibles et ne les restreignaient pas à des réponses déjà formulées. Grâce à ce type de question, les enquêtés peuvent s'exprimer plus librement et donner plus d'informations sur leurs représentations. Cependant, leurs réponses aux questions ouvertes n'étaient pas toujours utilisables. En effet, certains élèves ont répondu de manière floue, voire incompréhensible, ce qui est fréquent pour ce type de questions.

Mon enquête comporte trois questions à choix multiples. Je ne voulais pas surcharger les apprenants avec trop de questions ouvertes. Contrairement aux questions ouvertes, les

réponses aux questions à choix multiples que j'ai reçues étaient toutes utilisables car les possibilités de réponses étaient imposées et limitées.

Le questionnaire a été rédigé dans la langue cible, c'est-à-dire le français car l'enseignante m'avait dit que je pouvais le faire dans cette langue, les apprenants le comprendraient. Il a été distribué lors de la troisième semaine de stage qui était également la semaine durant laquelle il y avait le nouvel an chinois et vietnamien. Cependant, à la distribution du questionnaire, j'ai très vite remarqué que les apprenants avaient des difficultés à répondre à celui-ci car ils ne comprenaient pas les questions. J'ai donc traduit à l'oral chaque question et je leur ai donné des explications supplémentaires si besoin. Dans la mesure où il était difficile pour eux de faire le questionnaire en français, la quasi-totalité des élèves a utilisé l'anglais pour répondre à l'enquête.

2.2. Recueil et analyse des données

Pour traiter les données collectées, j'ai procédé à une analyse quantitative des données. Martin (2012) définit l'analyse quantitative comme « l'ensemble des méthodes et des raisonnements utilisés pour analyser des données standardisées (c'est-à-dire des informations dont la nature et les modalités de codage sont strictement identiques d'un individu ou d'une situation à l'autre) ». J'ai choisi cette méthode d'analyse car elle me permettrait de mettre en valeur des régularités dans les représentations des apprenants et faire des liens entre des variables. J'ai illustré les résultats de l'enquête à travers des données statistiques et des graphiques.

2.2.1. Présentation de l'échantillon

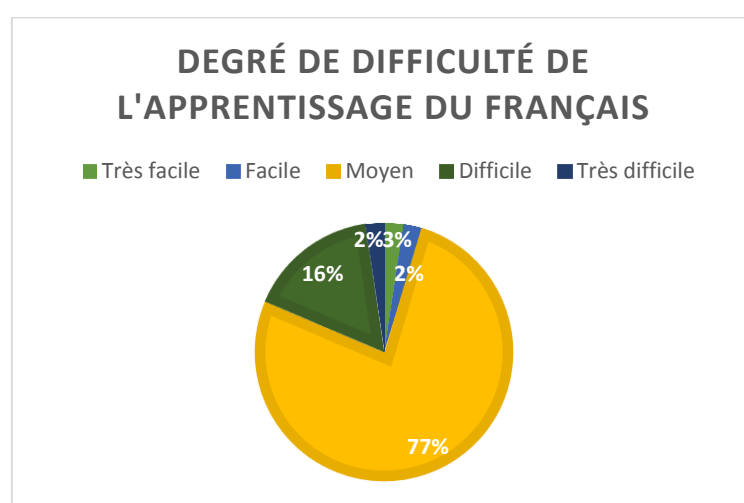
L'échantillon est constitué de 43 apprenants de FLE. Il ne s'agit pas de la totalité des apprenants. Une quinzaine d'élèves étaient absents la semaine où j'ai fait mon enquête. Le questionnaire a été distribué à toutes les classes, c'est-à-dire de la 6^e à la 3^e.

Parmi les enquêtés, on observe une nette majorité de filles puisqu'il y a 30 filles et seulement 13 garçons. Les apprenants ont entre 11 et 18 ans, parmi lesquels 8 avaient 11-12 ans, 21 avaient 13-14 ans, 11 apprenants entre 15 et 16 ans et 5 avaient 17-18 ans. Leurs origines culturelles sont variées car un tiers des apprenants vient d'un pays autre que le Laos. Parmi les apprenants interrogés, on compte un tiers de personnes qui en sont encore au début de leur apprentissage du français. L'intégralité de la classe de 6^e ainsi que la moitié des apprenants du groupe de 5^e ont commencé à apprendre le français seulement cette année.

2.2.2. Les représentations de l'apprentissage du français

Il convient à présent d'étudier les représentations des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française. Les questions posées portaient sur le degré de difficulté de l'apprentissage du français pour les apprenants et de leur intérêt pour cette langue. Bien qu'il y ait moins de 100 personnes interrogées dans cette enquête, j'ai choisi de mettre tout de même les données collectées sous forme de pourcentage afin d'avoir une meilleure lisibilité des résultats.

Graphique 1 : Répartition des apprenants interrogés en fonction de leur opinion sur le degré de difficulté de l'apprentissage du français



Pour une grande majorité des élèves, c'est-à-dire 33 apprenants, l'apprentissage du français est considéré comme moyennement facile. Pour mon analyse, j'ai repris les commentaires des apprenants dans leur version originale, c'est-à-dire en anglais. Ils disent que cela dépendait des jours : « *Because sometimes it's hard and sometimes it's easy*⁹ ». D'autres justifiaient leur réponse en affirmant que le français est dur à mémoriser, et d'autres encore expliquent leur réponse en évoquant la similitude entre l'anglais et le français : « *France is same like*¹⁰ *English*¹¹ », « *Because some words in French are look like words in English*¹² ». Puis, quelques élèves avouent ne pas vraiment essayer de travailler ou ne pas

⁹ Car des fois c'est dur, des fois c'est facile.

¹⁰ Les propos des apprenants ont été repris tels quels : les erreurs linguistiques n'ont pas été corrigées.

¹¹ Le français, c'est comme l'anglais.

¹² Car certains mots en français ressemblent à des mots anglais.

écouter en classe : « *Because I don't really try*¹³ », « *Because I don't pay attention*¹⁴ ». Ces deux éléments de réponses peuvent déjà refléter une passivité, voire un manque de volonté, de motivation d'apprendre le français.

7 apprenants ont le sentiment qu'apprendre le français est difficile. Ces apprenants trouvent que la prononciation, l'orthographe et les règles de grammaire sont compliquées : « *I find the pronunciation, grammar and rules of French complicated*¹⁵ », « *because it is hard to pronounce the words and hard to spell*¹⁶ ». D'après un élève, la formation de groupe de niveau dans la même classe rend l'apprentissage plus difficile : « *Because the teacher teach 2 levels and she need to teach level 1 and level 2 together*¹⁷ ».

Un seul élève trouve l'apprentissage du FLE très difficile car c'est une deuxième langue étrangère pour eux et il a l'impression que le français est différent de l'anglais : « *Because this is the second language I learn and it's unlike English*¹⁸ ».

Très peu d'élèves pensent que le français est facile à apprendre. En effet, seule une apprenante trouve que l'apprentissage de cette langue est facile car elle l'apprend depuis longtemps : « je l'ai appris quand j'étais petite ». Une seule personne pense que le français est très facile à apprendre car certains membres de sa famille parlent français : « *because every time my father come he like to talk with my mom and I always ask them what is that word mean*¹⁹ »

¹³ Car je n'essaye pas vraiment.

¹⁴ Car je ne suis pas attentif.

¹⁵ Je trouve la prononciation, la grammaire et les règles du français compliquée.

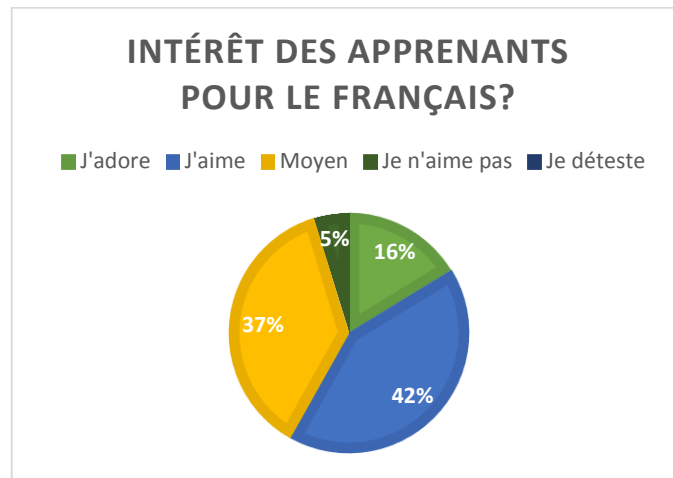
¹⁶ Car c'est dur de prononcer les mots et dur de les épeler.

¹⁷ Car le professeur enseigne à deux niveaux et elle a besoin de rassembler le niveau 1 et le niveau 2 pour leur enseigner.

¹⁸ Car c'est la deuxième langue que j'apprends et ce n'est pas comme l'anglais.

¹⁹ Car à chaque fois que mon père vient, il aime parler à ma mère et je lui demande toujours ce que ce mot veut dire.

Graphique 2 : Répartition des apprenants interrogés en fonction de leur intérêt pour le français



Parmi les apprenants interrogés, 18 disent aimer apprendre le français et 7 disent adorer. On recense différentes raisons quant à cet intérêt pour l'apprentissage français. D'abord, certains élèves aiment la langue elle-même et sa culture : « *Pronunciation is good to hear and beautiful*²⁰ », « *Because I like French country*²¹ ». Puis, d'autres aiment apprendre le français car cela serait plus facile que d'apprendre le japonais ou le chinois : « *Because French is not too hard like Chinese or Japanese*²² ». Enfin, quelques élèves apprécient l'apprentissage du français car ils trouvent leur professeur de français gentille (« *because the teacher is kind* ») et toujours selon eux, le cours est amusant : « *because we play game a lot and it is fun* », « *because français is interesting, exciting* ».

Ce graphique montre qu'une part non négligeable des apprenants aime moyennement apprendre les français. La plupart des apprenants expliquent que cela dépend des jours : « Parfois, j'aime. Parfois je n'aime pas. », « *because some days, I'm lazy, but some days I want to study*²³ ».

Il y a deux apprenants qui n'aiment pas apprendre le français car ils éprouvent des difficultés à apprendre cette langue : « *I don't understand. I came to France in last year. I*

²⁰ La prononciation est jolie à entendre et est jolie.

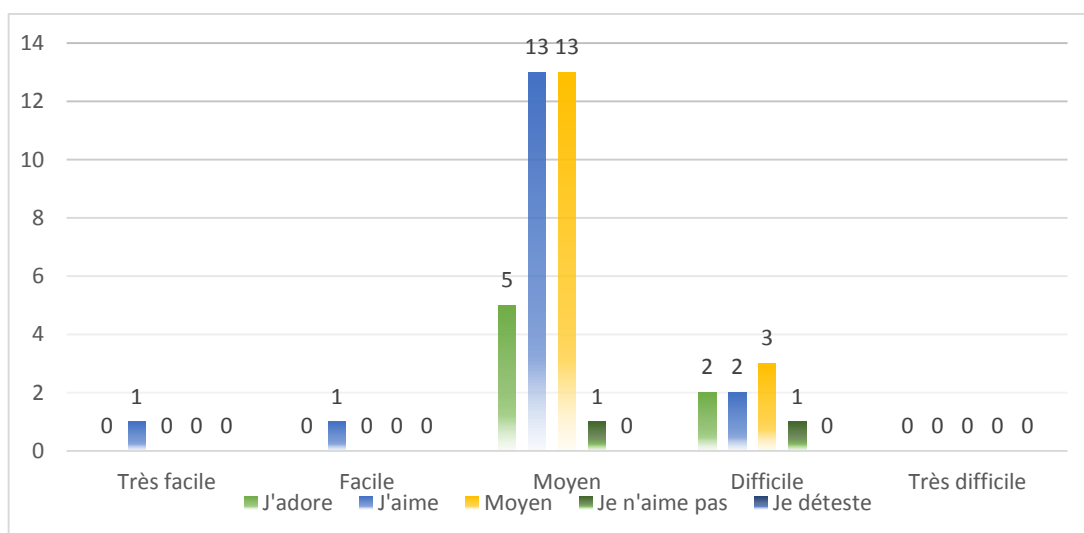
²¹ Car j'aime la France.

²² Car le français n'est trop dur contrairement au chinois et au japonais.

²³ Car il y a des jours où je suis fainéante et des jours où j'ai envie d'étudier.

am new. Teacher think everyone understand some France but I not²⁴ », « Because I'm not good at it anymore²⁵ ». Cette dernière apprenante avait de meilleures notes les années précédentes mais ses performances en classe ont commencé à baisser. On remarque donc que le sentiment d'incompétence de ces deux apprenants les ont conduits à l'amotivation, ce qui illustre la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2001).

Graphique 3 : Lien entre degré de difficulté ressenti du français et intérêt pour l'apprentissage de cette langue



Dans ce graphique, j'ai croisé les résultats des questions suivantes : « Apprendre le français est-il facile » et « Aimes-tu apprendre le français ? ». Il s'agit ici de voir si les apprenants ayant répondu que le FLE est dur à apprendre aurait la tendance à ne pas aimer l'apprentissage de cette langue. Le graphique ne valide pas vraiment mon hypothèse. On peut voir qu'il y a des apprenants qui aiment et qui adorent apprendre le français même s'ils trouvent cela difficile.

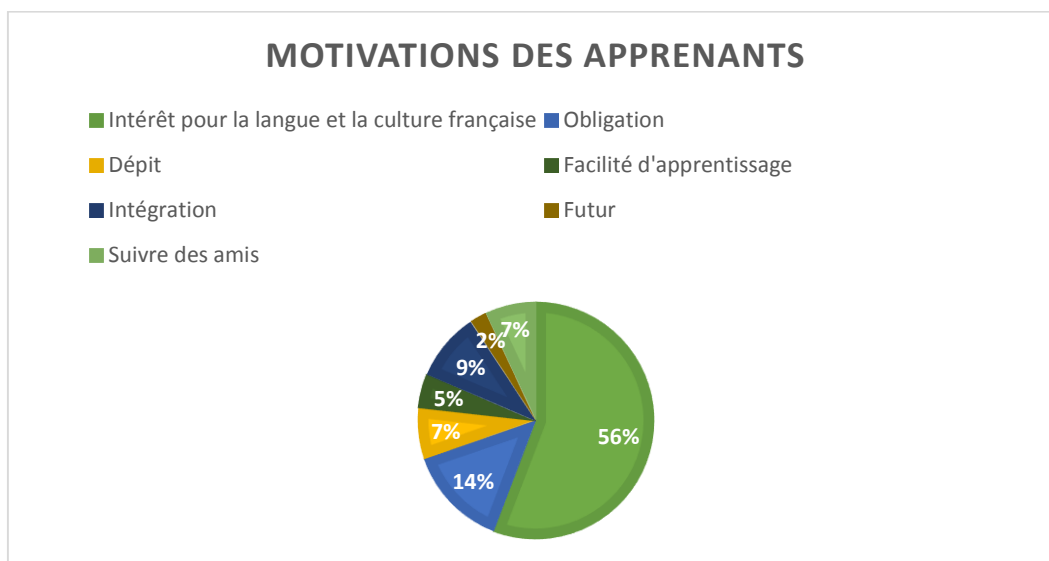
2.2.3. Les motivations des apprenants

Il convient à présent d'étudier les motivations des apprenants pour tenter de comprendre pourquoi ils semblaient ne pas avoir envie de travailler en classe.

²⁴ Je ne comprends pas. Je suis venu au cours de français l'année dernière. Je suis nouveau. Le professeur pense que tout le monde comprend un peu le français mais moi je ne le comprends pas.

²⁵ Car je ne suis plus aussi forte qu'avant.

Graphique 4 : Répartition des apprenants selon leur motivation à l'apprentissage du français



Dans le questionnaire, j'ai posé la question ouverte suivante aux enquêtés : « Pourquoi as-tu choisi le cours de français ? ». Comme il s'agissait d'une question ouverte, une multitude de réponses était possible. J'ai recensé toutes les réponses pertinentes, c'est-à-dire les commentaires qui répondent à la question, et je les ai triées et regroupées dans sept catégories différentes. Pour définir ces catégories, je me suis fondée sur la justification des apprenants. J'ai lu chaque réponse et en ai dégagé l'idée principale, puis j'ai nommé cette idée. Ainsi, pour les apprenants disant aimer la France, trouver le français intéressant, l'idée principale est la même : un intérêt pour la langue et/ou la culture. J'ai donc réuni ces réponses dans une catégorie. Pour toutes les questions, j'ai listé les réponses par nombre d'occurrences décroissantes.

- ❖ intérêt pour la langue et la culture française (24 apprenants) : « *Because I am interested in French. It is a fun subject*²⁶ », « *j'aime la France* ».
- ❖ obligation (6 apprenants): « *Because my parents told me so and my cousin really convinced me to learn this*²⁷ », « *My mom told me to learn it*²⁸ ».

²⁶ Car le français m'intéresse. C'est une matière amusante.

²⁷ Car mes parents m'ont dit de faire ça et mon cousin m'a vraiment convaincu d'apprendre cela.

²⁸ Ma maman m'a dit d'apprendre cela.

- ❖ intégration (4 apprenants) : « *Because all my cousin is all in France. I need to study to talk with them when I go there*²⁹ », « *My girlfriend is French*³⁰ ». Certains apprenants connaissent des francophones donc ils veulent apprendre le français pour pouvoir s'intégrer et communiquer avec eux.
- ❖ dépit (3 apprenants) : « *Because Japanese class is full*³¹ », « *I don't want to learn Chinese and Japanese, these two languages are hard to learn*³² ». Les apprenants sont dans le cours de français car ils n'avaient pas d'autres choix.
- ❖ suivre des amis (3 apprenants) : « *Because my friends are all here*³³ », « *Just follow friends*³⁴ ».
- ❖ facilité d'apprentissage (2 apprenants) : « *Because it not look difficult to read*³⁵ », « *France is easy to understand*³⁶ ».
- ❖ projet futur (1 apprenant) : « Pour mon futur ».

On note que les motivations quant à l'apprentissage du FLE sont variées. D'après ce graphique, plus de la moitié des élèves a choisi d'apprendre le français car ils disent aimer la langue et la culture française. On peut donc qualifier leur motivation de motivation intrinsèque. L'autre moitié, au contraire, faisait preuve de motivation extrinsèque car c'est un facteur externe qui les avait amenés au cours de français. Ils ne sont pas venus de leur propre volonté. On peut aussi observer différents profils de motivation. En effet, les apprenants ayant choisi le français pour suivre leurs amis ont un profil de type « avec qui ? ». C'est une personne qui les a incités à apprendre le français. On note aussi le profil « quelle utilité ? » puisqu'un élève voit la finalité instrumentale de l'apprentissage du français : la langue va lui servir dans le futur.

²⁹ Car tous mes cousins sont en France. Il faut que j'étudie pour pouvoir parler avec eux quand j'irai là-bas.

³⁰ Ma copine est française.

³¹ Car l'effectif du cours de japonais est au complet.

³² Je ne veux pas apprendre le chinois et le japonais, ces deux langues sont difficiles à apprendre.

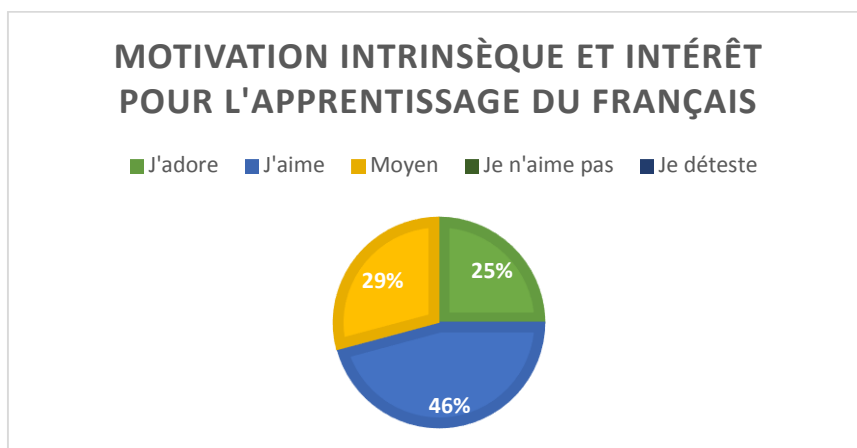
³³ Car tous mes amis sont là.

³⁴ Je suis juste mes amis.

³⁵ Car ça n'a pas l'air d'être difficile à lire.

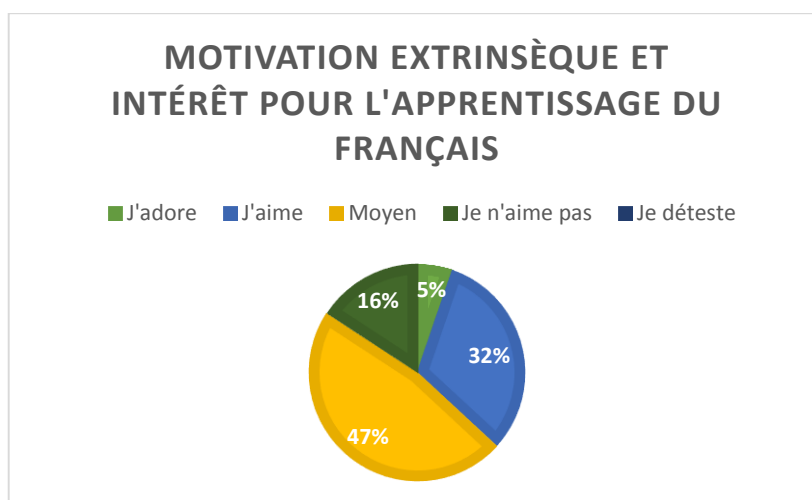
³⁶ Le français est facile à comprendre.

Graphique 5 : Lien entre motivation intrinsèque et intérêt pour le français



Dans ce graphique, j'ai croisé les résultats des questions suivantes : « Pourquoi as-tu choisi le français ? » et « Aimes-tu apprendre le français ? ». J'ai uniquement sélectionné les réponses dont le contenu permettrait d'identifier une motivation intrinsèque. Les apprenants disent aimer la langue française et trouvent entre autres que la langue française est jolie. Parmi ces apprenants, 7 apprenants aiment moyennement apprendre le français. Cela montre qu'aimer une langue ne signifie pas forcément bien aimer ou adorer apprendre la langue. La plupart des élèves qui ont une motivation intrinsèque pour apprendre le français aimaient (11 apprenants) ou adoraient (6 apprenants) cette langue.

Graphique 6 : Lien entre motivation extrinsèque et intérêt pour l'apprentissage du français



À l'image du graphique précédent, j'ai croisé les résultats des questions suivantes : « Pourquoi as-tu choisi le français ? » et « Aimes-tu apprendre le français ? ». Cette fois-ci, j'ai uniquement sélectionné les réponses dont le contenu montre une motivation extrinsèque. Parmi les apprenants ayant une motivation extrinsèque, on remarque qu'ils ont un avis un peu plus mitigé. 3 apprenants n'aiment pas apprendre le français et 9 l'aiment moyennement. Ainsi, ce graphique peut donner un début d'explication quant au manque de motivation observée en classe. On peut supposer que la contrainte peut provoquer une baisse de la motivation. Néanmoins, on note qu'un tiers des apprenants de ce groupe disent apprécier l'apprentissage du français : 6 apprenants l'aiment et une personne l'adore.

Question ouverte 1 : Quelles sont les activités que tu aimes faire en classe ?

Pour cette question, une variété de réponses était possible. En recensant les réponses, j'ai pu observer que plusieurs mêmes éléments revenaient. J'ai donc fait la liste des activités qui ont été le plus souvent citées et je les ai classées par nombre d'occurrences (du plus grand nombre au plus petit) :

- ❖ faire des jeux (13 apprenants),
- ❖ faire des exercices (7 apprenants),
- ❖ lire (6 apprenants),
- ❖ écouter des francophones parler (3 apprenants),
- ❖ écouter de la musique (3 apprenants),
- ❖ écrire (2 apprenants),
- ❖ regarder des vidéos (2 apprenants),
- ❖ parler en français (2 apprenants),
- ❖ dessiner (2 apprenants),
- ❖ faire des activités en lien avec la culture française (1 apprenant).

On peut voir que plusieurs apprenants semblent aimer faire des activités ludiques en classe puisque la réponse qui est revenue le plus souvent est faire des jeux. Écouter de la musique et dessiner peuvent aussi être considérés comme des activités ludiques. On note que la lecture est une activité que quelques apprenants semblent apprécier.

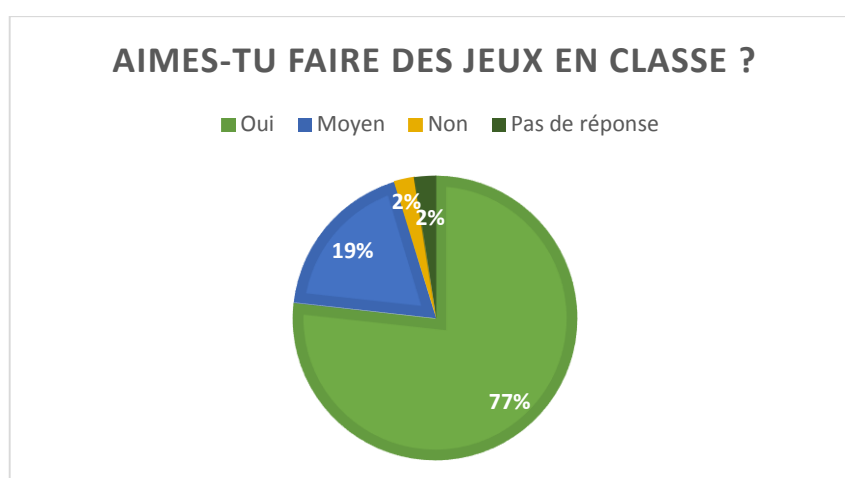
Question ouverte 2 : Parmi ces activités, avec lesquelles penses-tu mieux apprendre le français ?

Plusieurs apprenants ont donné les mêmes éléments de réponses que leurs camarades. Ainsi, j'ai regroupé les réponses des apprenants en faisant des catégories. Pour l'intitulé de ces catégories, j'ai repris les réponses des élèves. Les réponses sont également classées en fonction du nombre d'occurrences (du plus grand nombre au plus petit) :

- ❖ faire des jeux (17 apprenants),
- ❖ lire (9 apprenants),
- ❖ écouter des francophones parler (7 apprenants),
- ❖ regarder des vidéos (5 apprenants),
- ❖ faire des exercices (4 apprenants),
- ❖ parler en français (3 apprenants),
- ❖ écrire (2 apprenants),
- ❖ traduire (2 apprenants),
- ❖ utiliser des images (1 apprenant).

On note un grand nombre d'apprenants pensant mieux apprendre avec les jeux. Concernant le style d'apprentissage des apprenants, à partir de leurs réponses, on ne peut pas observer de différence significative entre le nombre d'apprenants étant plus visuels et le nombre d'apprenants étant plus auditifs.

Graphique 7 : L'intérêt des apprenants pour les jeux

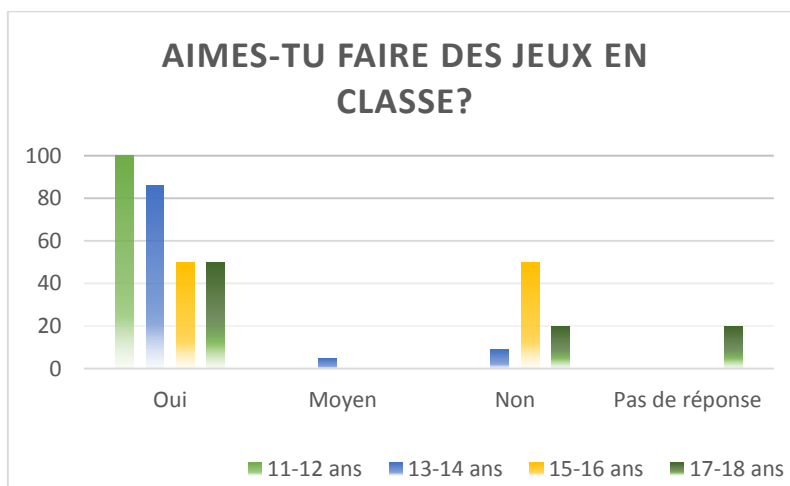


Ce graphique montre qu'une majorité des apprenants de FLE (33 apprenants) aiment faire des jeux en classe de langue. Parmi les 43 personnes interrogées, 8 aiment moyennement jouer et un seul individu n'aime pas les jeux. Par ailleurs, un apprenant n'a pas répondu à cette question.

Les jeux mentionnés par les apprenants étaient nombreux :

- ❖ mots croisés,
- ❖ mots fléchés,
- ❖ puzzle,
- ❖ jeux de cartes,
- ❖ le Monopoly,
- ❖ loto,
- ❖ pendu,
- ❖ bataille navale,
- ❖ jeu en groupe.

Graphique 8: Intérêt pour les jeux en fonction de l'âge



Pour ce graphique, j'ai croisé deux données : l'âge des apprenants et leur intérêt pour les jeux. J'ai fait l'hypothèse que les apprenants jeunes auraient tendance à aimer les jeux contrairement aux apprenants un peu plus âgés. D'après ces statistiques, les apprenants les plus jeunes ont tendance à aimer les jeux. En effet, tous les élèves ayant 11-12 ans et la majorité des 13-14 ans aiment les jeux. On voit que les pourcentages des plus jeunes ayant répondu « Oui » sont élevés par rapport aux deux autres tranches d'âge.

Question ouverte 3 : Quelles sont les activités que tu aimerais faire en classe ?

J'ai demandé aux apprenants d'énumérer les activités qu'ils ne font pas en classe mais qu'ils aimeraient faire en cours. Cette question permet de se faire une idée sur ce qui pourrait motiver les apprenants puisque qu'il s'agit d'exprimer ce qu'ils aimeraient faire. Pour traiter ces réponses, j'ai fait la liste des réponses des apprenants. J'ai seulement sélectionné les réponses en lien avec ce qu'on pourrait vraiment faire en classe. Ainsi, certaines réponses telles que « dormir », « jouer à cache-cache » ou encore « avoir du temps libre » ne font pas partie de la liste :

- ❖ regarder des films français ou des films américains sous-titrés français (10 apprenants),
- ❖ faire des jeux (7 apprenants),
- ❖ chanter des chansons (4 apprenants),
- ❖ lire (2 apprenants),
- ❖ dessiner (1 apprenant),
- ❖ écrire (1 apprenant).

Les réponses qui sont revenues le plus souvent sont le visionnage de films et faire des jeux. On remarque que les activités mentionnées relèvent pour la plupart plutôt du ludique.

2.2.4. Le ressenti des apprenants

Dans cette ultime partie du questionnaire, j'ai fait la liste des sentiments que les élèves ressentaient lorsqu'ils apprenaient le français. Est-ce qu'ils éprouvaient des émotions plutôt positives telles que la joie et l'excitation ou éprouvaient-ils des sentiments plus négatifs comme la tristesse ou la colère ?

Question ouverte 4 : Comment te sens-tu quand tu apprends le français ?

Les réponses proposées étaient encore une fois assez diversifiée. On trouve des sentiments aussi bien positifs que négatifs. Ma question n'était peut-être pas claire car il y a plusieurs apprenants qui n'ont rien répondu. En classe de FLE, les apprenants pouvaient se sentir :

- ❖ heureux (9 apprenants) : « *I feel happy and good.*³⁷ »,
- ❖ perdu (8 apprenants) : « Je me sens super mais parfois stupide pare que je ne comprends pas. »,
- ❖ bien (7 apprenants) : « *I'm OK.*³⁸ »,
- ❖ ennuyé (6 apprenants) : « *A bit bored because I have nothing to do*³⁹. »,
- ❖ fatigué (4 apprenants) : « Je suis fatigué. »,
- ❖ intéressé (2 apprenants),
- ❖ s'amuse (2 apprenants).

Le questionnaire m'a permis d'avoir le point de vue des apprenants sur leur propre apprentissage. Les données recueillies allaient être prises en compte pour le projet de conception. Cependant, il y avait des éléments pour lesquels j'avais besoin de plus d'informations. J'ai donc eu un entretien avec ma tutrice de stage pour en savoir plus.

3. Entretien avec l'enseignante

Durant l'observation de classe, j'ai effectué des entretiens informels et non préparés. En effet, pendant la récréation, j'échangeais avec l'enseignante. Je lui faisais part de mon ressenti et lui posais des questions ou demandais plus de précisions sur ce que j'avais vu. Cependant, après l'observation de classe, j'ai éprouvé le besoin d'avoir plus d'informations. J'ai donc procédé à un entretien formel avec ma tutrice de stage. À cause de problèmes techniques, celui-ci n'a pas pu être enregistré.

3.1. Entretien semi-directif à usage complémentaire

J'ai opté pour un entretien semi-directif car cela allait me permettre de cibler ma problématique tout en laissant la liberté à la personne interviewée d'aborder d'autres pistes. Cela allait aussi me permettre d'avoir le point de vue de l'enseignante sur ses cours de FLE. Pour préparer ma rencontre avec l'enseignante, j'avais au préalable rédigé un guide d'entretien (voir annexe 4) où les questions sont organisées par thématique : les séquences didactiques, la motivation et le jeu en classe de langue.

³⁷ Je suis heureuse et bien.

³⁸ Ça va.

³⁹ Je m'ennuie un peu car je n'ai rien à faire.

Cet entretien était à usage complémentaire dans la mesure où il avait pour but de compléter les données déjà recueillies durant mon observation de classe et de mon enquête auprès des apprenants. Il allait me permettre de contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire, observation ou recherche documentaire (Blanchet & Gotman, 2015, p. 43).

3.2. *Compte rendu de l'entretien*

Dans ce compte rendu, les titres des sous-parties reprennent les rubriques de mon guide d'entretien ainsi que les questions qui leur sont associées.

3.2.1. *La motivation*

3.2.1.1. *Pourquoi les apprenants ne seraient-ils pas motivés ?*

L'enseignante de FLE m'a expliqué que ce n'était pas uniquement dans son cours que les apprenants ne seraient pas motivés. Elle en avait déjà discuté avec ses collègues et le *Head Teacher*. Le *Head Teacher* a reconnu lui-même qu'il était difficile de motiver les apprenants, surtout en classe de langue. Selon ma tutrice de stage, leur manque de motivation est dû à plusieurs facteurs. Tout d'abord, elle pense que les apprenants ont déjà trop de cours et qu'ils ont beaucoup de devoirs dans les autres matières. Elle croit donc qu'ils ont trop de pression sur eux. De plus, les apprenants restent dans l'enceinte de l'école pendant huit ou dix heures par jour selon la nationalité des élèves. À cause de la chaleur, ils sont en général fatigués, ils n'ont alors pas envie de travailler.

Ensuite, l'apprentissage d'une langue étrangère en plus de l'anglais leur est imposé. L'anglais est déjà une deuxième langue pour eux. Les étudiants non laotiens essayent aussi d'apprendre le laotien pour mieux s'intégrer. Toujours selon l'enseignante, donner deux heures d'une autre langue étrangère est peut-être de trop. Qui plus est, le choix de langue est restreint à trois langues. Certains n'ont pas eu la possibilité d'aller dans la classe de leur choix car il n'y avait plus de place dans celle-ci.

Ma tutrice a aussi évoqué leur rapport à la langue française. D'après elle, le français ne les intéresserait pas. Ils voudraient apprendre le chinois et le japonais qui sont des langues plus utilisés en Asie du Sud-Est. Ils ne comprendraient pas la pertinence du français. Un de ses élèves lui a dit que son père détestait les Français. Cet élève, suivant les représentations de son père, disait lui aussi qu'il n'aimait pas les Français. Pour l'enseignante, c'était un grand défi de lui faire changer ses représentations négatives sur la France.

Ma tutrice m'a dit que si les apprenants n'avaient pas envie de travailler, c'est aussi parce qu'ils ne voulaient pas suivre le cours de français. Certains apprenants ont fait savoir à l'enseignante qu'ils n'étaient pas dans sa classe par choix. Elle m'a expliqué que le contexte sociolinguistique aurait une influence sur la motivation des élèves. En effet, ces derniers auraient préféré être dans la classe de chinois ou de japonais car d'après elle et comme je l'ai souligné lors de la présentation du contexte de stage, ce sont des langues qui auraient plus d'utilité pour les Laotiens. Par contre, les Laotiens éprouveraient peu d'intérêt à parler français car ce n'est plus une langue très utilisée au Laos. Bien qu'elle n'ait aucun moyen de le prouver, elle croit que les parents d'élèves aussi préféreraient que leurs enfants apprennent le chinois ou le japonais. L'enseignante pense que parmi tous ses apprenants, soit une soixantaine d'adolescents, il n'y en aurait qu'une dizaine au maximum qui suivrait son cours par choix.

Enfin, elle pense aussi que ce serait peut-être dans leur culture. Les Laotiens seraient de nature passive. Entendre ses collègues enseignants de géographie et de mathématiques dire que ses élèves sont peu motivés et passifs pendant leurs cours est rassurant pour elle car elle se dit que ce n'est pas sa faute. Selon elle, les apprenants ne seraient donc en général actifs que dans très peu de cours.

3.2.1.2. *Ont-ils déjà été motivés ?*

L'enseignante n'a pas vu ses apprenants motivés très souvent. Une seule fois où elle a vu les apprenants motivés était durant la sortie scolaire. Ils étaient allés manger une galette des rois dans un café appartenant à un boulanger français. Avant de pouvoir manger les pâtisseries, ils devaient écouter le boulanger expliquer comment faire une galette, puis écrire la recette sur une feuille. Les élèves, en particulier la classe de la 3^e, ont été très attentifs et ont bien travaillé. Ma tutrice de stage m'a expliqué que les apprenants étaient très gourmands. Selon elle, s'il y a de la nourriture à la clé, les apprenants seraient motivés. D'ailleurs, elle aurait aimé faire un atelier cuisine mais l'école n'est pas assez équipée. En classe, l'enseignante a eu l'occasion de voir les apprenants motivés lorsqu'elle fait des jeux. Néanmoins, elle ne peut pas faire des jeux tout le temps car non seulement elle manque de temps mais aussi, comme le reflète le questionnaire, le ludique ne plaît pas à tout le monde.

3.2.2. Le jeu en classe de langue

Ma tutrice de stage a dit essayer de faire des jeux souvent pour attirer l'attention des apprenants et les rendre plus actifs. Elle a remarqué qu'ils ont tendance à plus participer pendant ce type d'activité. Elle a fait de toute sorte de jeux en classe : pendu, bingo, jeux de société, *memory*, petit bac, tabou. En général, elle fait des jeux soit en début de cours en guise de révision, soit en fin de cours en guise de mise en pratique des notions venant juste d'être traitées en classe. Elle choisit les activités ludiques en fonction de leurs intérêts mais surtout en fonction des objectifs pédagogiques. Elle garde toujours en tête que les jeux doivent être constructifs. Il ne s'agit pas seulement de trouver un moyen de rendre les apprenants heureux en classe. Il est indispensable qu'à la fin du jeu, ces derniers aient appris quelque chose.

4. Synthèse des données

En utilisant des outils d'enquête variés, j'ai pu récolter plusieurs données en lien avec mon objet d'étude. Cette diversification d'outils m'a permis de collecter des informations auprès de sources différentes et donc d'avoir le point de vue de tous les acteurs sur deux thèmes qui sont au cœur de mon mémoire : la motivation et le jeu. À présent, il serait pertinent de faire des liens entre les données recueillies à l'issue de l'observation de classe, du questionnaire et de l'entretien.

4.1. Un problème de motivation

Les données récoltées grâce à l'observation de classe, au questionnaire et à l'entretien avec l'enseignante montrent toutes un manque de motivation des apprenants de la classe de FLE. En cours, cela se reflète par la passivité, la nonchalance et le manque d'attention des élèves. Mes observations ont été appuyées aussi bien par l'enseignante et que par les apprenants. Les informations obtenues à travers ces trois outils semblent se rejoindre. Ainsi, les propos de l'enseignante concernant les raisons du choix de langue des élèves font échos aux réponses des apprenants. En effet, elle a conscience qu'un nombre important d'apprenants ont rejoint sa classe pour une raison autre que l'intérêt du FLE. Ce manque d'intérêt peut constituer une première explication quant au manque de motivation. Comment les apprenants peuvent-ils être motivés par une matière qu'ils n'ont pas choisie, qui leur était imposée ? Ils sont « captifs » dans ce cours et n'auraient pas forcément voulu le suivre. Il y

a néanmoins un point où les dires de ma tutrice diffèrent des réponses des apprenants. À cause de ce qui paraît être un manque de motivation générale, elle pense qu'il y a seulement une dizaine d'apprenants qui ont choisi son cours car ils aimaient le français. Or, d'après les questionnaires, la moitié des apprenants interrogés disent avoir intégré le cours car ils portaient un intérêt pour cette langue. Il est aussi judicieux de préciser que tous les apprenants ne sont pas tous démotivés. J'ai pu observer des apprenants qui étaient studieux, semblaient vraiment avoir envie d'apprendre et faisaient des efforts pour parler français.

Concernant les raisons justifiant le manque de motivation des apprenants, le discours de ma tutrice n'est pas en accord avec les réponses de ces derniers. Toutes les raisons invoquées par l'enseignante sont le résultat de facteurs externes à la classe : les parents, la surcharge de devoirs, la culture du pays, etc. Ces explications m'ont paru tout à fait logiques mais mon observation de classe ne m'a pas permis de vérifier toutes ces hypothèses. Pour ce qui est des parents, il y a une contradiction entre les propos de l'enseignante et ceux des apprenants. En effet, ma tutrice pense que les parents d'élèves préféreraient que leurs enfants apprennent le chinois ou le japonais alors qu'au contraire, des apprenants ont dit que leurs parents les auraient obligés à suivre le cours de FLE. Quant à moi, suite de mes observations, j'ai fait deux hypothèses concernant la motivation presque absente des élèves. Dans un premier temps, le cours a lieu en début d'après-midi et il fait souvent assez chaud. Comme ils sont en pleine période de digestion et que la chaleur est forte, il n'est pas forcément facile de se mettre au travail. Dans un second temps, le système de groupe de niveau n'est pas évident ni pour les élèves, ni pour l'enseignante. Durant mon observation, j'avais l'impression que les apprenants étaient confus, perdus. Ils ne répondaient pas car ils ne comprenaient peut-être pas ce qu'il leur était demandé à cause de la langue utilisée. Certaines réponses des apprenants au questionnaire appuient ces hypothèses : « *sleepy*⁴⁰ », « *feel confused, tired*⁴¹ », « *It is fine for some time. It is confusing because 3 group levels*⁴² », « *Lost somewhere in the black hole like not student in class, like ghost*⁴³ ».

⁴⁰ Envie de dormir.

⁴¹ Me sens confus et fatigué.

⁴² Des fois ça va. C'est confus car il y a trois groupes de niveaux.

⁴³ Perdu quelque part dans le trou noir, comme si je n'étais pas un élève en classe, comme un fantôme.

4.2. L'intérêt des apprenants pour l'apprentissage du français

Je n'ai pas évoqué l'intérêt des élèves pour l'apprentissage du français avec l'enseignante. Je me base donc sur mes observations et les réponses des apprenants au questionnaire. Je pense qu'il y a une contradiction entre ce que j'ai vu et ce que les élèves ont répondu. En effet, en classe, comme je l'ai dit avant, ils m'ont donné l'impression de ne pas avoir envie de travailler et ils avaient l'air de ne pas être intéressés par ce que l'enseignante disait. Même s'ils sont fatigués et qu'ils n'ont pas envie d'écrire et de travailler, ils auraient pu écouter l'enseignante. Au lieu de faire cela, ils jouaient sur leur téléphone ou tablette, ou ils mangeaient en classe. Ce comportement reflète-t-il vraiment un manque de motivation pour l'apprentissage du français ? Il existe une multitude d'interprétations possibles. Ils pourraient peut-être être motivés pour apprendre le français mais pas dans cette classe ou pas avec cette enseignante. Il serait aussi possible qu'ils n'aient pas envie d'apprendre à ce moment-là et que le moment où ils choisissent de se relaxer tombe pendant le cours de FLE. Puisque je n'ai fait qu'une seule observation, il est difficile de cerner la cause de leur comportement en classe. De plus, les comportements observés ne sont pas forcément représentatifs de ce qu'ils ont l'habitude de faire en classe. J'étais peut-être tombée sur un mauvais jour.

4.3. Les jeux, activités appréciés par l'enseignante et les apprenants

Je n'ai pas pu observer beaucoup d'activités ludiques. À l'exception de la classe de 6^e, l'enseignante n'a pas proposé de jeux à ses classes. Néanmoins, selon les données collectées avec l'entretien et le questionnaire, les jeux semblent être appréciés par la plupart des apprenants. Ma tutrice de stage a dit que les apprenants aimeraient les jeux en classe. Qui plus est, elle a affirmé qu'ils étaient plus actifs lorsqu'ils faisaient ce type d'activité. Les propos de certains apprenants vont dans le même sens que l'enseignante. Ils disent aimer apprendre le français en utilisant des jeux : « *I like to do it [learning] by games*⁴⁴ ». À la question « Avec quelles activités penses-tu mieux apprendre le français ? », ils ont répondu : « *Games that is with team so we want to win so we learn*⁴⁵ ». Cela montre que parmi leurs éventuelles autres expériences d'apprentissage des langues étrangères, les jeux seraient

⁴⁴ J'aime apprendre par le jeu.

⁴⁵ Les jeux en équipe car on veut gagner donc on apprend.

susceptibles de les aider à mieux apprendre et qu'ils porteraient un intérêt particulier pour ce moyen d'apprentissage.

Toutes les informations récoltées m'ont permis de faire un état des lieux de la situation d'apprentissage. À partir des réponses obtenues au cours de mon enquête sur mon terrain de stage, j'ai pu prendre connaissance du rapport des élèves à l'apprentissage du FLE. D'après les questionnaires et les dires de l'enseignante, les apprenants apprécieraient l'utilisation des jeux en classe, ce qui me pousse à utiliser la pédagogie du jeu pour essayer de motiver davantage ces derniers.

Chapitre 6 : Conception et test du matériel pédagogique

La conception de matériel pédagogique s'est faite en plusieurs étapes. Dans un premier temps, j'ai défini tous les paramètres à prendre en compte avant de pouvoir concevoir et tester mon matériel.

1. Préparation à la conception

1.1. Se familiariser avec le public

Grâce au questionnaire « Le français et vous », j'ai pu avoir des informations sur l'ensemble des élèves telles que leur âge, leurs origines culturelles, leurs motivations. Néanmoins, le questionnaire était anonyme. J'ai donc eu une idée générale de mon public mais cela ne m'a pas permis d'en apprendre plus sur chacun des élèves à qui j'allais enseigner. Le choix définitif de mon public s'est fait après l'observation et il a été décidé que je m'occuperais des apprenants de niveau débutant. Afin de mieux les connaître, j'ai demandé à ces derniers de se présenter. Je leur ai expliqué que je voulais mieux les connaître, avoir plus d'informations sur eux. Je leur ai donc donné une feuille blanche et je les ai laissés s'exprimer (voir annexe 5). Ils pouvaient me donner autant d'informations qu'ils voulaient. Ils étaient autorisés à écrire en anglais. Le but n'était pas linguistique mais plus pédagogique. Mieux cerner la personnalité de mes élèves est important car cela va me permettre d'adapter mes activités en fonction de leurs intérêts, dans l'idée que faire des activités que les apprenants apprécient pourrait les motiver.

1.2. Définir les objectifs

Les objectifs généraux et pédagogiques de la formation sont définis par le *Head Teacher* et l'enseignante de FLE de l'école.

1.2.1. Objectifs généraux

Le cours de français étant une option, les objectifs généraux sont les suivants :

- ❖ dépasser les stéréotypes et découvrir avec la culture française,
- ❖ adopter une attitude positive vis-à-vis de la langue et la culture française,
- ❖ initier les apprenants à une langue étrangère autre que l'anglais,

- ❖ encourager les apprenants à communiquer dans une langue étrangère.

1.2.2. Objectifs pédagogiques

Les objectifs pédagogiques selon le programme établi par le *Head Teacher* et l'enseignante de FLE consistent à :

- ❖ pouvoir construire une phrase simple en français,
- ❖ parler de thèmes familiers (famille, alimentation, salle de classe),
- ❖ comprendre un énoncé oral simple,
- ❖ pouvoir interagir sur des thèmes connus,
- ❖ écrire un petit paragraphe en utilisant le lexique et les notions vues en cours,
- ❖ savoir se présenter à l'oral et à l'écrit,
- ❖ exprimer ses goûts.

Les objectifs correspondent aux besoins langagiers des apprenants. Ils sont adaptés au niveau des apprenants. Il s'agit des actes de parole « basiques », c'est-à-dire ceux dont ils seront susceptibles d'accomplir lors d'une première conversation. Par exemple, un des premiers actes de parole qu'un individu est amené à faire lorsqu'il voyage à l'étranger et fait des rencontres est de se présenter. Ces objectifs semblent correspondre à des besoins immédiats à l'image de l'apprentissage du vocabulaire de la salle de classe. En effet, apprenant le FLE en milieu hétéroglotte, la classe est le premier endroit où on lui demandera d'utiliser la langue enseignée.

1.3. Déterminer l'approche didactique envisagée

L'approche didactique est souvent choisie en accord avec les besoins de l'institut. Ma tutrice de stage voulait profiter du fait d'avoir un locuteur natif dans la classe pour inciter les apprenants à prendre la parole. Il m'a donc été recommandé d'utiliser une approche communicative. J'ai mis l'accent sur l'oral. L'enseignante m'a dit de faire comme si je devais préparer les élèves à aller en France. Mes cours devaient être articulés autour d'actes de langage tels que saluer, se présenter, présenter sa famille, exprimer ses goûts et parler de ses passe-temps. On m'a conseillé de m'assurer que les apprenants prennent la parole au moins une fois par cours et de favoriser les jeux de rôle. Mon rôle était donc de créer un environnement propice à l'interaction et d'encourager les apprenants à communiquer entre

eux en utilisant la langue cible. L'écrit passait au second plan mais il restait tout de même présent dans la classe de FLE.

1.4. Établir un programme

Les contenus sont définis par ma tutrice de stage en début de semestre. Elle les transmet par écrit au *Head Teacher*. Ce dernier les étudie et valide la proposition de l'enseignante de FLE. Une fois qu'il lui a donné son feu vert, elle peut concevoir ses séquences didactiques. Le matériel pédagogique que j'ai conçu respecte le programme fixé par ma tutrice de stage.

Ma tutrice de stage a choisi de suivre le manuel scolaire fourni par l'école. Elle trouve l'organisation pertinente et adaptée aux besoins des apprenants. Cela est plus facile pour elle de planifier ses cours. Elle peut s'appuyer sur le manuel. De plus, conserver le programme peut les aider et les motiver dans leur apprentissage car en regardant la table des matières du manuel, ils ont la possibilité d'anticiper les contenus du cours. Cette démarche est bénéfique pour les apprenants ayant un profil de motivation « Où ça se situe » car ils savent vers quoi ils avancent, ce qui a un côté rassurant.

Les contenus enseignés sont donc ceux de la méthode *Amis et Cie 1*⁴⁶. En m'inspirant de celui-ci, et sur la base des objectifs définis par l'enseignante, j'ai établi un programme pour les apprenants de niveau débutant (voir annexe 6). Ce programme rend compte des objectifs linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques de chaque unité didactique. Dans le tableau, on remarquera une simplification de ces termes techniques car les enseignants qui utiliseraient mon matériel pédagogique dans l'avenir pourraient ne pas connaître ces termes. Effectivement, en Asie du Sud-Est, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) n'est pas encore reconnu dans tous les établissements scolaires. Dans mon programme, j'ai décomposé les composantes linguistiques pour parler de « lexique », « grammaire » et « phonétique ». Pour ce qui est des objectifs pragmatiques, je réfère à ceux-ci avec le mot « communication ». Enfin, j'ai désigné comme « culture et civilisation » les objectifs sociolinguistiques.

Le programme établi en amont permet de fixer les objectifs pour chaque séance et a la fonction de fil conducteur. Toutes les informations nécessaires à la conception ont été

⁴⁶ Samson, C. (2008). *Les Amis et Cie 1 : A1*, livre de l'élève. Paris : CLE International.

collectées et les choix méthodologiques ont été effectués. Il convient donc à présent de concevoir les activités ludiques en veillant à prendre en compte toutes les données.

1.5. Matériel et supports

1.5.1. Faire l'inventaire du matériel et des supports à disposition

Le matériel à disposition est assez limité mais les supports peuvent être plus variés. Dans toutes les salles de classe, il y a un tableau blanc. L'établissement fournit aux enseignants des feutres et une brosse pour effacer le tableau. Il y a des postes radio que les enseignantes de langue doivent se partager et un seul vidéo projecteur pour toute l'école. Le matériel que j'ai moi-même à disposition est mon ordinateur portable et un chronomètre. L'effectif de mon groupe d'apprenants étant petit (3 à 9 apprenants), il est possible de se passer du vidéoprojecteur et d'utiliser mon ordinateur portable à la place.

Les supports proposés par l'école sont aussi limités mais on peut en trouver par nous-même. Avant d'aller au Laos, je possédais déjà quelques supports. J'avais la version bande dessinée des *Trois Mousquetaires* d'Alexandre Dumas, adapté par Colette Samson (2013)⁴⁷. Cette bande dessinée était déjà dans le manuel scolaire des apprenants mais je ne m'en suis aperçue qu'en arrivant au Laos. J'avais aussi plusieurs méthodes de FLE chez moi dont le niveau A1 du manuel *Le MAG'* (2006)⁴⁸. J'ai amené ce manuel avec moi car il est adapté au niveau des apprenants, mes autres méthodes étant destinées un public B1-B2. De plus, comme j'ai enseigné l'anglais à un public jeune, j'avais encore en ma possession des fiches d'activités pouvant être adaptées à mon nouveau public cible. Ma tutrice a aussi de son côté des supports tels que des flashcards et des CD de chansons, des bandes dessinées, des jeux de société ainsi que des supports trouvés en ligne.

1.5.2. Sélectionner les supports pertinents

J'ai sélectionné les supports en prenant en compte cinq facteurs. Le premier critère de sélection est l'adaptabilité de ceux-ci au niveau des apprenants. Ayant un niveau débutant,

⁴⁷ Samson, C. (2013). *Les Trois Mousquetaires, d'après l'œuvre d'Alexandre Dumas : A1*. Paris : CLE International.

⁴⁸ Himber, C., Rastello, C. & Gallon, F. (2006). *LE MAG' : A1*, livre de l'élève. Paris : Hachette FLE.

il faut s'assurer que les apprenants puissent travailler sur les supports sans être perdus. Pour tout type de documents, il s'agit de choisir des documents au lexique et aux structures grammaticales simples et d'une longueur adaptée à leur niveau, c'est-à-dire un support qui est plutôt court. Le deuxième critère de sélection est le contenu du support et s'il peut être utilisé pour traiter des objectifs linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques fixés par le programme de l'enseignante. Ensuite, j'ai choisi le support en fonction des activités langagières sur lesquelles on veut travailler. Comme le cours de FLE se veut être axé sur la communication, j'ai tâché de trouver des documents qui vont inciter les apprenants à s'exprimer. Puis, un critère non négligeable dans le choix de supports est les intérêts des apprenants. Proposer un contenu qui plaît à l'apprenant est susceptible de le motiver. En tant qu'enseignant, il est préférable de développer chez les apprenants une motivation intrinsèque et ainsi leur donner le goût d'apprendre le français. Enfin, il est bien entendu toujours judicieux de vérifier si le matériel à disposition permet l'exploitation du support choisi.

D'après le questionnaire distribué aux élèves portant sur l'apprentissage du français, les supports qui les intéresseraient sont les suivants :

- ❖ les vidéos,
- ❖ les bandes dessinées,
- ❖ les images,
- ❖ les chansons.

J'ai trouvé beaucoup de supports sur internet. Il existe une grande variété de supports qui, bien adaptés au public, peuvent permettre d'enseigner le français de façon ludique. Le petit bémol concernant ces supports était que certains d'entre eux nécessitent du matériel que l'établissement d'accueil n'est pas toujours en mesure de fournir.

2. Conception d'activités ludiques

Le travail établi en amont, c'est-à-dire la définition des objectifs, le choix de l'approche méthodologique à adopter, l'établissement d'un programme, le recensement du matériel et des supports à disposition, m'a guidé dans la conception des activités ludiques car il m'a donné les éléments nécessaires pour créer du matériel pédagogique qui respectent les attentes et les besoins de l'institution.

2.1. Élaborer un projet ludique

Comme le préconise Silva (2008b), j'ai commencé par trouver une source d'inspiration. Je n'ai rien créé : je me suis inspirée d'émissions télévisées, d'activités effectuées lors de précédentes expériences professionnelles et de jeux de société. En effet, on peut trouver beaucoup de jeux utilisant le langage et qui sont tout à fait adaptables au public d'apprenants. Par ailleurs, un des avantages de s'inspirer d'un jeu connu est qu'il est possible que les apprenants connaissent déjà les règles du jeu. De ce fait, l'enseignant passera moins de temps à expliquer les règles. Étant donné qu'il y a peu de matériel à disposition, j'ai tâché de concevoir des activités qui ne demanderaient pas beaucoup de matériel.

2.2. Définir les paramètres de travail

Il y a deux autres paramètres à ne pas oublier lorsqu'on donne des tâches à faire aux apprenants : la durée et les modalités de travail. Comme il y a plusieurs notions à aborder dans un semestre, j'ai bien organisé mes activités afin de pouvoir traiter toutes les notions. Ainsi, j'ai fait attention à ne pas accorder trop de temps à une même activité de peur de ne plus avoir le temps de finir le programme fixé en début de semestre. En général, la durée des activités proposées ne dépasse pas trente minutes.

Dans une optique d'approche communicative, le travail en groupe est privilégié car il donne l'occasion aux élèves de discuter entre eux dans la langue cible. Il convient de demander aux élèves de faire des tâches en groupe pour favoriser la communication. Qui plus est, comme je l'ai précisé dans le cadrage théorique, Silva (2008b) recense plusieurs fonctions du jeu dont la socialisation et l'interaction authentique. Les jeux en groupe permettent de créer une atmosphère détendue où les apprenants apprennent à vivre en communauté et gagner en autonomie, notamment en gérant eux-mêmes la distribution de la parole au sein du groupe.

2.3. Créer le matériel pédagogique

Afin d'éviter que les apprenants se lassent en classe, j'ai veillé à diversifier les activités et les supports proposés. J'ai donc élaboré un inventaire d'activités ludiques (voir annexe 7) où les modalités de travail, le matériel et les supports requis sont variés. Pour faire cet inventaire, je me suis inspirée du travail de Natalie Viala et Agnieszka Marciniak sur les

approches ludiques en classe de FLE⁴⁹. J'ai sélectionné quelques-unes de leurs activités pour ma liste de jeu. Je les ai choisies selon leur adaptabilité à un public débutant adolescent et leur correspondance avec les contenus étudiés en classe. L'enseignante pouvait donc piocher dans cet inventaire des jeux adaptés aux apprenants avec lesquels elle travaillerait. Les activités sont classées par thématique et objectifs pour faciliter la recherche de jeux. L'ordre d'apparition des thématiques est le même que dans le manuel car l'enseignante m'avait dit qu'elle avait l'habitude de suivre le programme du manuel. J'ai donc respecté sa façon de travailler.

3. Test du matériel pédagogique

La conception de mon matériel pédagogique s'est faite même temps que mon assistantat à l'école. La création et l'animation des cours de FLE se faisaient simultanément. Cela qui m'a permis tout au long du stage de modifier et d'adapter les activités à mes apprenants. Les fiches pédagogiques testées portaient sur les thèmes de l'alimentation et des passe-temps.

J'ai testé mon projet sur toutes mes classes pour deux raisons. Premièrement, j'ai remarqué pendant ma période d'observation que l'enseignante proposait les mêmes cours à toutes les classes. J'ai pensé que je pourrais faire la même chose. Deuxièmement, mon objet d'étude était de voir si le ludique pouvait remotiver les élèves. J'ai trouvé qu'il serait intéressant d'avoir encore plus de retours en testant le projet avec l'ensemble de mes apprenants et de voir si les apprenants plus âgés aimeraient aussi les jeux.

3.1. Résultats

3.1.1. Réactions des apprenants

En général, mes apprenants étaient enthousiasmés par les activités ludiques et en demandaient encore. J'ai remarqué qu'ils participaient beaucoup plus lorsqu'on faisait des jeux. J'ai observé une palette de réactions différentes en fonction des activités, des participants et des niveaux scolaires. Pour illustrer cela, je vais utiliser trois exemples.

⁴⁹ Viala, N & Marciniak. Intégrer les approches ludiques à la classe de FLE : liste de jeux. Repéré à <http://institutfrancais.pl/enseigner-le-francais/files/2012/10/viala-liste-de-jeux.pdf> (consulté le 23 août 2015).

3.1.1.1. L'autodétermination : l'exemple du jeu de devinettes avec la classe de 3^e

Pour s'entraîner à employer la structure « Il y a » et à utiliser le lexique de l'alimentation, j'ai organisé une sorte de jeu de devinettes avec ma classe de 3^e (voir annexe 8). Il s'agit d'un jeu linguistique. En général, ils n'étaient pas très réceptifs aux jeux mais ce jour-là, ils ont aimé faire l'activité que j'ai proposée. Dans ce jeu, il n'y avait pas d'équipe. Chacun jouait pour soi. Durant cette activité, chacun tirait au sort un numéro sans le regarder. Ils devaient deviner celui-ci en posant des questions à leurs camarades. Cela les obligeait donc à réutiliser en contexte les structures apprises en classe. Par exemple, ils étaient amenés à formuler des phrases telles que « Est-ce qu'il y a du fromage ? », « Oui, il y a du fromage/Non il n'y a pas de fromage ». Les apprenants ont montré un esprit de compétition. Ils voulaient absolument gagner. À la demande des apprenants, nous avons joué à ce jeu plusieurs fois de suite car les perdants voulaient prendre leur revanche. Pendant cette activité, les apprenants ont fait un effort de participation. Ils essayaient de construire des phrases correctes et de prononcer les mots de la bonne façon. J'ai donc été agréablement surprise par leur comportement ce jour-là. Lorsqu'ils sont motivés, ils peuvent faire du bon travail.

Ici, les apprenants ont été régis par un sentiment d'autodétermination. En effet, ils avaient besoin de se sentir compétents. Même quand ils perdaient, ils voulaient rejouer car ils appréciaient peut-être l'activité en elle-même mais aussi ils avaient la conviction qu'ils étaient capables de gagner, ce qui explique pourquoi ils en redemandaient. Je les ai laissé faire plusieurs parties, ce qui a aussi contribué à leur donner un sentiment de liberté. Qui plus est, je ne participais au jeu. Je les laissais en autonomie, ce qui a leur peut-être aussi donné un sentiment d'indépendance.

3.1.1.2. La motivation intrinsèque : l'exemple du jeu de rôle avec la classe de 2^{nde}

À la fin de l'unité sur l'alimentation et les goûts, j'ai proposé à ma classe de 2^{nde} de faire un jeu théâtral (voir annexe 9). Dans cette classe, je n'avais que quatre élèves nous avons fait un jeu de rôle tous ensemble. Nous simulions un repas au restaurant. Il y avait quatre clients et un serveur. L'apprenant qui jouait le rôle du serveur devait élaborer un menu en y incluant les prix de ses plats. Les clients devaient quant à eux commander de la

nourriture, demander l'addition, payer et éventuellement donner un pourboire. Chacun leur tour, les élèves ont créé leur propre restaurant. À la fin de l'activité, nous avons voté pour le meilleur restaurant. Cette activité s'est révélée être assez efficace. Les élèves ont réinvesti leurs connaissances lexicales et grammaticales pour communiquer en français. Ils n'ont pas eu besoin d'avoir leur leçon sous les yeux. Je participais au jeu de rôle avec eux. Les apprenants étaient détendus, plaisantaient et riaient. Les apprenants me demandaient de traduire en français de courts énoncés tels que « *Give me a bigger tip* !⁵⁰ », « *So expensive* !⁵¹ », « *No tip for you today* !⁵² », « *I don't give change*⁵³ ». Cela montre leur volonté d'utiliser et de communiquer dans la langue cible, ce qui est un des objectifs généraux de la formation (encourager les apprenants à communiquer en français). Le fait d'ajouter la notion d'argent a amusé les élèves. Cela leur a aussi permis de revoir les nombres et de s'entraîner en calcul mental car j'avais interdit l'utilisation de toute calculatrice. Ils ont trouvé ce jeu de rôle plutôt ludique et m'ont demandé si on pouvait le refaire la semaine d'après. Ce jeu a été bénéfique en ce qui concerne les objectifs généraux et linguistiques car ils ont atteint ces objectifs.

Les apprenants ont semblé aimer l'activité en elle-même. Il n'y avait pas de récompense à la clé. C'était un jeu où il n'y avait ni gagnant, ni perdant. Ils jouaient le jeu par plaisir, ce qui signifie qu'ils faisaient preuve de motivation intrinsèque. De plus, une hypothèse qui pourrait expliquer leur motivation est le fait de travailler en groupe, dans une ambiance décontractée. Ils aimaient peut-être d'apprendre le français aux côtés de personnes qu'ils appréciaient. Les rires et les plaisanteries montrent qu'ils se sentaient bien et qu'ils étaient à l'aise. Avoir une attitude positive peut aussi avoir une influence sur la motivation.

2.1.1.3. Autre exemple de motivation intrinsèque : Total Physical Response avec la classe de 6^e

Lors des premières séances sur le thème des passe-temps, j'ai utilisé une activité de TPR pour enseigner le lexique des passe-temps. Pendant cette activité (voir annexe 10), j'introduisais un mot nouveau en le prononçant à haute voix et en le mimant. L'accès au sens

⁵⁰ Donne-moi un plus grand pourboire !

⁵¹ Trop cher !

⁵² Pas de pourboire pour toi aujourd'hui !

⁵³ Je ne rends pas la monnaie.

ne se faisait pas par la traduction mais par les gestes. Les apprenantes devaient répéter et mimer le mot comme moi. Elles ne se sont pas fait prier pour se lever et mimer les gestes que je leur montrais. Elles ont d'ailleurs mémorisé le vocabulaire assez vite. De ce fait, j'ai introduit plus de mots que d'habitude car elles semblaient apprendre vite. En général, je ne leur enseignais jamais plus de huit mots par séance car lors de mes précédentes expériences dans l'enseignement, on m'a toujours conseillé d'en enseigner environ huit par cours. Cette activité les a motivées, dans le sens où elles aimaient faire l'activité et voulaient continuer. Je me suis donc permis d'ajouter quelques mots en plus. Contre toute attente, elles ne se sont pas plaintes du fait qu'il y avait plus de mots. Ma classe de 6^e aimait beaucoup les jeux. Elles demandaient souvent de faire une heure d'apprentissage puis une heure de jeu car elles disaient être toujours fatiguées le vendredi après-midi. Elles ont apprécié cette activité car elles voyaient cela comme un jeu. Ce deuxième exemple illustre bien le lien entre motivation et ludique. Comme les élèves considéraient l'activité TPR comme ludique, elles ont été motivées et ont eu envie d'apprendre.

3.1.2. Influence sur les performances scolaires

Le niveau de français de mes élèves a progressé tout au long du semestre. Cette progression s'est ressentie aussi bien sur leur participation en classe que sur leurs notes. Il faut rappeler qu'à chaque cours, ils avaient un test de connaissances portant sur ce qui avait été vu le cours précédent. Grâce à ces petites interrogations orales ou écrites, j'ai pu observer la hausse de notes de la majorité de mes apprenants. L'amélioration du niveau de français des apprenants était plus particulièrement notable chez les élèves qui étaient en difficulté. Ils participaient plus et avaient de meilleures notes. Leurs notes n'étaient pas excellentes mais ils avaient la moyenne. L'utilisation des jeux en classe a motivé les apprenants, ce qui leur a donné envie d'apprendre. Dans certains jeux, leur esprit de compétitivité se révélait. Comme ils voulaient gagner, ils révisaient et, en révisant, ils apprenaient la langue. C'est leur motivation pour le jeu qui leur a permis de progresser. Cette hausse de la motivation peut s'expliquer par le sentiment d'autodétermination (Deci & Ryan, 2001) que le jeu peut leur procurer.

Je tiens à nuancer mes propos. Les activités ludiques que j'ai conçues n'ont pas accompli de miracles. En d'autres termes, les élèves en difficultés ont toujours quelques lacunes. À la suite du projet, ils ne se sont pas retrouvés avec un niveau de français très élevé. Par exemple, en début de semestre, certains de mes élèves avaient des 3/10 aux tests

de début de cours mais vers la fin de l'année, ils avaient des 6/10. La note n'est pas fameuse mais il y a tout de même une amélioration. Cette progression peut aussi s'expliquer par un suivi plus personnalisé des apprenants. En effet, pendant tout le cours, ces élèves ont à leur entière disposition une enseignante qui peut répondre à leurs questions et leur donner plus d'explication. Le fait d'avoir un meilleur suivi peut aussi être source de motivation pour les apprenants ayant un profil de motivation « avec qui ? ». Avoir un enseignant qui les accompagne tout au long de la formation est rassurant et peut aussi leur donner envie d'apprendre, et ainsi d'étudier. De plus, je n'ai pas réussi à motiver tout le monde. Le ludique n'a pas été efficace sur mon groupe de débutants de 3^e. Ce groupe n'a pas vraiment progressé. Ils ont plutôt stagné. Leur attitude en classe et le rapport à la langue française ne semblent pas avoir changé. Durant toute la formation, je n'ai pas réussi à trouver un moyen de les rendre plus actifs à chaque cours. Parfois, ils faisaient des efforts pour travailler mais la plupart du temps, ils ne semblaient de pas vouloir apprendre. La quantité d'efforts fournis était la même durant toute la formation, ce qui expliquerait pourquoi leurs notes ont stagné.

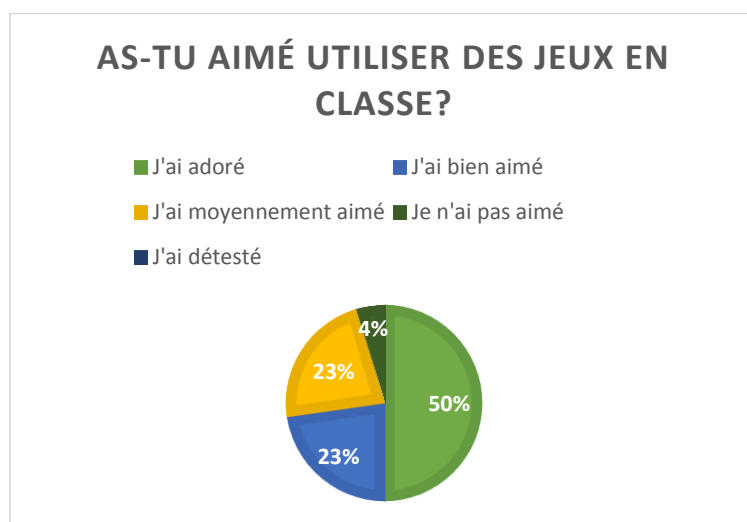
Un élément qui m'a surprise mais aussi amusée est que les apprenants me demandaient de réviser la leçon toujours avant les jeux alors qu'avant les quiz, ils n'en éprouvaient pas le besoin. Un quiz est une forme d'évaluation sanctionnée par une note. Ce comportement ne suit pas la loi de Hull sur le renforcement. Les notes, qui dans le milieu scolaire peuvent être considérées comme un renforcement, n'ont pas d'effet sur ces apprenants. Les notes des quiz ne les motivent pas. Dans ce cas, les apprenants ne sont pas régis par une motivation extrinsèque (les bonnes notes) mais sont plutôt dirigés par une motivation intrinsèque (le plaisir de jouer). J'ai interrogé mes apprenants à ce sujet. Un de mes apprenants m'a répondu la chose suivante : « *Teacher, exams are not real life. Games are real life. If I fail next test, it's OK. I will do better at the one after! It is just a grade anyway. But games, you can't do it again. If you lose, you are sad already!*⁵⁴ ». Pour cet élève, les notes des quiz ne sont pas importantes car il y a des quiz chaque semaine. S'il a une mauvaise note à un quiz, il peut rattraper sa note à la prochaine évaluation. Par contraste, les jeux ne se font pas chaque semaine. Les jeux ne font pas l'objet de notes, ce qui pourrait expliquer pourquoi il pense que les jeux sont la « vraie vie ».

⁵⁴ Professeur, les examens, c'est pas la vie réelle. Les jeux, c'est la vie réelle. Si je rate le prochain test, c'est pas grave. Je ferai mieux à celui d'après ! C'est juste une note de toute façon. Mais les jeux, tu peux pas les refaire. Si tu perds, c'est trop tard t'es triste !

3.1.3. Bilan des apprenants

À la fin du stage, j'ai souhaité avoir un retour de la part des apprenants. J'ai donc élaboré un questionnaire de satisfaction (voir annexe 11) qui était dans le même style que le premier questionnaire que j'ai fait passer. J'ai fait deux versions de ce questionnaire : un papier et un numérique. Comme la quasi-totalité des élèves ont arrêté de venir à l'école après les examens finaux, je n'ai pas pu faire remplir le questionnaire (version papier) par tous mes élèves. Pendant les deux dernières semaines de mai, il y avait seulement une trentaine d'élèves dans toute l'école alors qu'en temps normal, il y en a environ 500. J'ai réussi à récolter une dizaine de questionnaires. À mon retour en France, j'en ai mis une version numérique en ligne. J'ai retrouvé quelques apprenants sur Facebook et leur ai demandé de remplir le formulaire de satisfaction. J'ai obtenu une dizaine de réponses. Ainsi, en cumulant les retours que j'ai eus au Laos et en France, je me suis retrouvée avec un total de 22 documents à analyser.

Graphique 1 : L'intérêt porté pour les jeux en classe de FLE

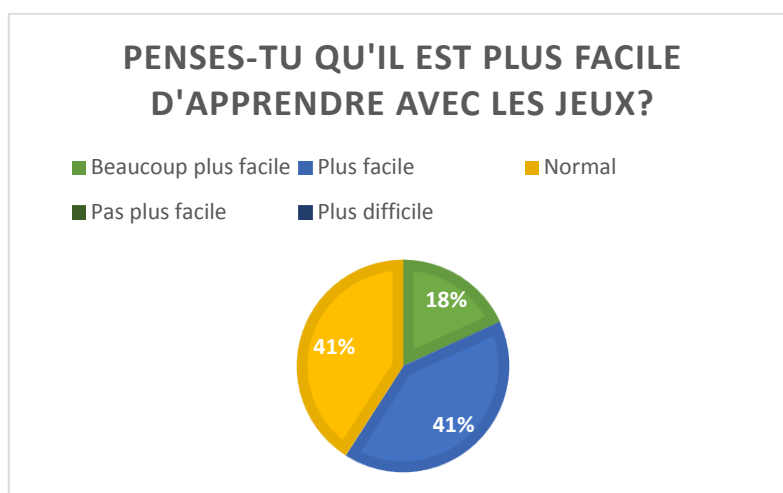


Lors du premier questionnaire, j'ai demandé aux apprenants s'ils aimaient faire des activités ludiques en classe. 16 personnes parmi l'échantillon avaient répondu positivement. J'ai décidé de reposer cette même question afin de voir si leur point de vue sur celles-ci avait changé. Une grande partie des apprenants interrogés a reconnu avoir aimé apprendre en utilisant le ludique. À quelques pourcents près, le pourcentage reste le même que celui du premier questionnaire. Ce graphique met en valeur le fait que les élèves ont été réceptifs aux jeux proposés en classe.

Question ouverte : Que penses-tu de l'utilisation en classe ?

Les retours ont été très positifs. Les mots « *fun*⁵⁵ » et « *exciting*⁵⁶ » sont revenus plusieurs fois: « *It's really fun to group up and play together*⁵⁷ », « *it's fun and exciting*⁵⁸ ». Plusieurs apprenants ont été motivés par les jeux : « *It's motivating us because it will help us to listen and pay attention to the lesson and games made our lesson fun*⁵⁹ », « *It's fun, exciting, make me like learning. It's better*⁶⁰ », « *It very funny it can make me know a lot of things so I very love it* », « *It make lessons interesting to learn.*⁶¹ » Certains ont trouvé que le ludique les aidait à apprendre le français : « *It's fun and helpful*⁶² ». Cette réponse valide mon hypothèse selon laquelle le ludique peut favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère. Les apprenants semblent avoir eu plaisir à pratiquer les activités ludiques, ce qui paraît montrer que leur motivation est intrinsèque. Ceci dit, il reste tout de même des apprenants qui n'ont pas été très réceptifs aux jeux : « *Sometimes, it's fun but sometimes it's boring*⁶³ », « *It's depressing*⁶⁴ ». Le jeu n'est donc pas forcément synonyme d'amusement et de joie.

Graphique 2 : Le niveau de difficulté d'apprentissage du FLE à travers les jeux



⁵⁵ Amusant.

⁵⁶ Excitant.

⁵⁷ C'est vraiment amusant de faire des groupes et de jouer ensemble !

⁵⁸ C'est amusant et excitant.

⁵⁹ Ça nous motive car ça nous aidera à écouter et à prêter attention au cours et les jeux rendent nos cours amusants.

⁶⁰ C'est amusant, excitant et me fait aimer apprendre. C'est mieux.

⁶¹ Ça rend les leçons plus intéressantes à apprendre.

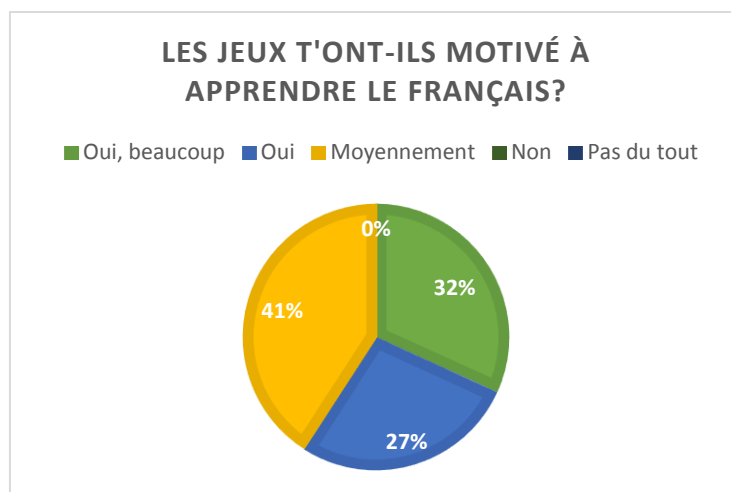
⁶² C'est amusant et ça aide.

⁶³ Parfois c'est amusant, parfois c'est ennuyant.

⁶⁴ C'est déprimant.

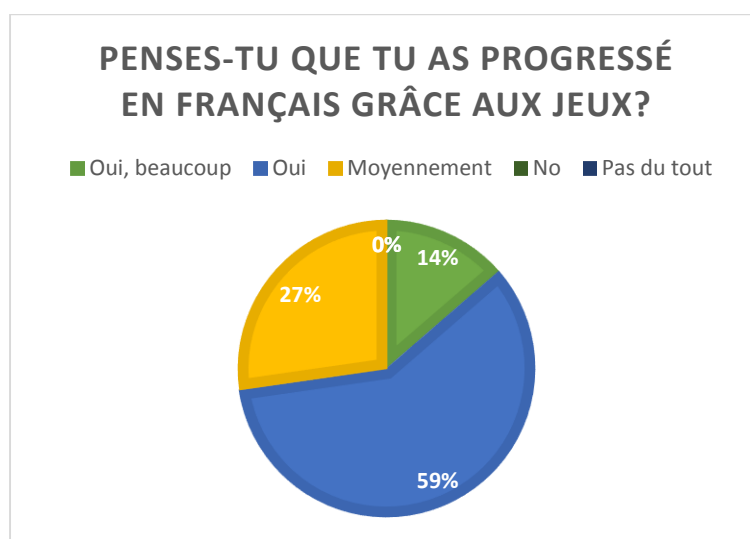
13 élèves pensent qu'il est plus facile d'apprendre avec les jeux. Il y a autant d'apprenants qui pensent que l'apprentissage du FLE est beaucoup plus facile à travers les jeux que d'apprenants qui pensent que le niveau de difficulté est le même. On peut noter qu'il n'y a aucune personne convaincue qu'il est plus dur d'étudier le français en faisant des activités ludiques. Ce graphique reflète encore une fois d'après les élèves, les jeux favoriseraient leur apprentissage du FLE.

Graphique 3 : Le lien entre jeu et motivation



13 apprenants, soit plus de la moitié de l'échantillon, ont été motivés par les jeux. Personne ne pense que l'utilisation du ludique a produit l'effet inverse. Ce graphique est sûrement l'un des plus importants pour mon étude. Il valide mon hypothèse de base qui était que le ludique peut favoriser l'apprentissage d'une langue en motivant les élèves. De plus, il convient de noter que le pourcentage d'apprenants pensant que l'apprentissage est plus facile à travers les jeux et le pourcentage d'apprenants étant motivés par les jeux sont les mêmes. On peut en déduire que le ludique peut favoriser l'apprentissage du FLE car il rendrait l'acquisition des connaissances plus faciles. De ce fait, les apprenants éprouveraient un sentiment de compétences qui pourraient leur donner envie de continuer à apprendre.

Graphique 4 : Les progrès en français



Cette question a été mal formulée dans la version papier de mon questionnaire mais je l'ai rectifiée pour la version numérique. Dans la première version, je n'avais pas mis la mention « grâce aux jeux ». Je l'ai cependant précisé à l'oral lorsque je leur ai fait remplir mon formulaire. Ce graphique montre que 16 apprenants sur les 22 personnes interrogées pensent avoir progressé, dont 3 notant une grande différence. Ces chiffres sont en concordance avec mes observations et les résultats obtenus lors des évaluations de français. Mes élèves ont le sentiment que les jeux les ont aidés à progresser en FLE. En mettant ce graphique en relation avec les précédents, on peut conclure qu'une des raisons pour lesquelles leur niveau de français a augmenté est que les jeux les ont motivés et leur ont facilité l'apprentissage de cette langue étrangère.

Un des facteurs qui a aussi joué dans cette progression est le fait d'avoir une enseignante à leur disposition tout au long du cours et de faire les jeux en groupe restreint. Comme je l'ai expliqué auparavant, l'enseignante de FLE avait l'habitude de gérer plusieurs groupes de niveaux différents donc elle ne pouvait pas offrir une aide plus ciblée aux débutants. Le ludique n'est pas la seule explication à leurs progrès. Il faut noter l'importance de la dimension affective dans la motivation des apprenants. En effet, s'ils aiment l'activité proposée en classe, s'ils apprécient l'enseignante ou s'ils ont l'impression d'être compétents, ils auront tendance à être plus motivés. Cette hypothèse est aussi valable dans le cas où les apprenants n'aimeraient pas le cours, ce qui conduirait ici à l'amotivation.

Question ouverte : Quel est ou quels sont les jeux que tu as préféré faire en classe ?

Cette question a pour but de prendre en compte les activités ludiques qu'ils ont particulièrement aimées. Étant donné qu'ils ont apprécié faire ces activités, il serait intéressant de les proposer de nouveau en classe afin de motiver les apprenants. Les jeux qui reviennent le plus souvent sont les jeux de rôle, les jeux de mimes, le *pictionary* et le pendu. Le jeu de mimes et le *pictionary* consistent à faire deviner à son équipe le plus de mots possible en temps limité en mimant ou dessinant le mot. L'équipe qui a fait deviner le plus de mots gagne. Lorsque le vocabulaire a été introduit récemment, l'activité peut se faire à l'oral. Plus tard dans l'apprentissage, l'enseignant peut rendre la tâche plus difficile en demandant à un membre de chaque équipe d'écrire au tableau le mot avec la bonne orthographe. On remarque que la plupart des jeux mentionnés impliquent du mouvement de la part des apprenants. Enfin, pour les jeux de rôle, les jeux de mimes et le *pictionary*, ils sont amenés à se lever et à agir.

Question fermée : As-tu l'intention de continuer à apprendre le français l'année prochaine ou apprendre une autre langue ?

Tous les apprenants interrogés ont l'intention de continuer car ils disent aimer le français. Certains trouvent le cours de français amusant : « *I will study French next year because I like French* ⁶⁵ », « *Keep learning French because French is fun* ⁶⁶ ». Ils n'ont peut-être pas tous été motivés par les jeux mais ils sont assez motivés en général pour continuer l'apprentissage de cette langue. Tous les élèves ayant rempli le questionnaire montrent une motivation intrinsèque. Ils désirent rester dans le cours de FLE car ils portent un intérêt pour la langue et la culture française. Seul un des enquêtés continue non pas par affection pour la langue mais par défi personnel : « *I plan to continue, I want to improve otherwise I will have to start all over again* ⁶⁷ ». Cet individu s'est fixé un but et c'est ce but qui le motive à continuer et aussi le désir de ne pas perdre les connaissances acquises.

⁶⁵ J'étudierai le français l'année prochaine car j'aime le français.

⁶⁶ Continuer à apprendre le français car c'est amusant.

⁶⁷ J'ai l'intention de continuer, je veux progresser sinon je devrai recommencer du début.

Question ouverte : Avez-vous des suggestions pour rendre le cours de français plus motivant ?

Encore une fois, les apprenants font part de leur désir de faire plus de jeux. Ils souhaitent néanmoins qu'on propose de nouvelles activités ludiques : « *more differently games*⁶⁸ », « *more interesting games*⁶⁹ », « *we need new games*⁷⁰ », « *always play games*⁷¹ ». Les élèves désirent aussi avoir plus de traduction en classe : « *more English to translate*⁷² », « *Translate some words* ». Ils aimeraient aussi avoir plus de supports audio tels que les chansons : « *we need music so we will remember things easily and find out it is fun* ». Enfin, un des enquêtés voudrait changer la décoration de la salle de classe pour créer un environnement plus motivant : « *I think we need to create room to look colorful to make our student want to study more*⁷³ ». Ce commentaire montre que la motivation peut aussi être générée par l'environnement. Ces suggestions sont à prendre en compte lors de l'élaboration du cours. En effet, cerner les goûts et intérêts des apprenants et proposer des activités correspondant à ceux-ci ne peut que les motiver.

3.2. Difficultés rencontrées

Lors de la période de test de mon matériel pédagogique, j'ai rencontré plusieurs obstacles qui ont parfois perturbé voire même empêché le déroulement de mes cours. Pendant mon stage, j'ai fait face à trois grandes difficultés : les conditions d'enseignement, les imprévus et le comportement de certains des apprenants.

3.2.1. Conditions d'enseignement

Les conditions d'enseignement constituaient une des plus grandes difficultés rencontrées durant le stage. Tout d'abord, il n'y avait pas de salle réservée au cours de FLE. Plusieurs élèves m'ont confié qu'ils auraient aimé avoir une salle de classe pour le cours de français. Ils aimeraient avoir une classe avec comme décoration des éléments de la culture française telles que des affiches de films, des posters de célébrités, des photos de monuments

⁶⁸ Plus de jeux différents.

⁶⁹ Plus de jeux intéressants.

⁷⁰ Nous avons besoin de nouveaux jeux.

⁷¹ Toujours faire des jeux.

⁷² Plus d'anglais à traduire.

⁷³ Je pense qu'on a besoin de créer une salle plus colorée pour que nos élèves aient plus envie d'étudier.

français, etc. Ils m'ont dit qu'une salle comme cela leur donnerait plus envie d'apprendre le français. Les cours avaient lieu dans la salle de classe d'un des enseignants de l'école. Il fallait donc à chaque fois apporter le matériel nécessaire tel qu'un poste de radio, un projecteur, des marqueurs ou une brosse pour effacer le tableau.

Ensuite, le changement de salle pouvait aussi être une contrainte. En effet, cela représentait une énorme perte de temps. Les apprenants mettaient beaucoup de temps à s'installer. Il fallait compter au moins dix bonnes minutes pour voir tous les apprenants assis dans la salle de classe avec leur matériel et prêts à travailler. Étant donné qu'on faisait cours dans deux salles, nous perdions un total d'une vingtaine de minutes sur les deux heures d'apprentissage du français par semaine. Qui plus est, non seulement les élèves devaient se réinstaller, mais nous les enseignantes aussi nous devions réinstaller tout le matériel. Des fois, nous écrivions beaucoup de choses au tableau et nous devions tout réécrire dans la salle de classe dans laquelle nous faisons la deuxième heure de français.

3.2.2. Imprévus et annulation de cours

Certains facteurs extérieurs et non prévisibles ont perturbé le déroulement des cours. Il y a eu des problèmes au niveau des salles de classe. Par exemple, il y a eu un problème de canalisation dans un des bâtiments de l'école qui a eu pour conséquence d'avoir laissé une odeur nauséabonde dans plusieurs classes de ce bâtiment. À défaut de salle, ma tutrice de stage et moi nous sommes retrouvées à faire cours dehors. Par un temps où il pouvait faire jusqu'à quarante degrés à l'ombre, il était moralement et physiquement très dur pour les apprenants de trouver la motivation d'apprendre. Autre exemple, il y avait quelques salles où les ventilateurs et la climatisation étaient défectueux. Comme ils avaient très chaud, ils étaient fatigués. Les conditions n'étaient donc pas propices à un apprentissage intense, ce qui nous obligeait à adapter nos activités. Ainsi, nous privilégions des activités de systématisation ludiques.

3.2.3. Crise d'adolescence

Les élèves auxquels j'ai été confrontée rentraient ou étaient en pleine crise d'adolescence. Ils étaient dans une période où ils étaient assez sensibles et certains étaient même rebelles. Le groupe de 3^e était plus particulièrement difficile à gérer. En effet, ils refusaient catégoriquement de travailler et répétaient sans cesse qu'ils étaient trop fainéants et qu'il faisait soit trop chaud, soit trop froid pour étudier. Ils réclamaient du temps libre afin

de pouvoir jouer avec leur portable ou manger. J'ai eu plusieurs problèmes de discipline avec cette classe. J'ai perdu beaucoup de temps en essayant de les recadrer. Il m'arrivait souvent de passer plus de temps à essayer de les motiver à travailler qu'à leur enseigner le français. Les autres groupes étaient plus faciles à gérer. Il y avait juste quelques bavardages mais une fois que je leur faisais la remarque, ils arrêtaient.

C'est à l'adolescence que les individus prennent conscience de leur sexualité. La question du genre commence à prendre de l'importance. À cause de cela, la mise en place de travaux en groupe peut être délicate, notamment en ce qui concerne la formation des groupes. Certaines filles ne voulaient pas être en binôme avec les garçons. Par exemple, lors de l'épreuve orale des examens finaux, une de mes meilleures élèves devait entamer une conversation en français avec un de ses camarades. Alors qu'elle n'a jamais de problème pour converser dans la langue cible, elle s'est trouvée paralysée pendant cet examen. Elle n'osait même pas regarder son camarade. D'après les autres apprenants, elle était amoureuse de son camarade. Voyant qu'elle perdait ses moyens, je lui ai fait passer l'examen avec une fille. Cela s'est tout de suite débloqué et elle a réussi à parler en français. Ce genre d'incident pourrait être assez récurrent avec les adolescents. En général, ceux-ci préfèrent ne pas en parler aux adultes. De ce fait, il n'est pas toujours évident d'anticiper les réactions des apprenants lors de la constitution des groupes. Parfois, j'ai dû changer et adapter la modalité de travail des activités selon la classe à laquelle je faisais cours. Si les filles de ma classe de 2^{nde} n'avaient aucun problème à travailler en binôme avec un garçon, mes élèves de 5^e quant à elles avaient plus de gêne à faire cela. En effet, j'avais 6 élèves de 5^e : cinq filles et un garçon. Aucune de ces filles ne voulait être en binôme avec le garçon. Ainsi, pour remédier à ce problème, j'ai abandonné l'idée de travailler en binôme afin de privilégier le travail en trinôme.

Le test des activités ludiques que j'ai conçues a montré qu'il y avait une hausse de la motivation chez les apprenants et qu'une majorité d'entre eux ont apprécié l'utilisation du jeu en classe. Au cours de cette étude centrée sur la motivation et le jeu, j'ai pu constater que les motivations des apprenants étaient variées. Alors que certains étaient guidés par une motivation intrinsèque, d'autres faisait preuve d'autodétermination. La motivation du jeu a cependant ses limites puisque tous ne sont pas réceptifs au ludique. Il convient aussi de noter que la hausse de motivation des apprenants n'est pas forcément liée au jeu mais plutôt aux modalités d'apprentissage tel qu'avoir un enseignant à disposition durant toute l'heure de cours.

Conclusion

L'établissement scolaire dans lequel j'ai fait mon stage dispense des cours de FLE à de jeunes adolescents. Cependant, comparé aux autres cours de langue, il y a peu d'élèves dans le cours de français. Ces élèves sont peu motivés. Pour certains cela s'expliquerait en partie par leurs représentations de la langue française, pour d'autres il s'agirait de la façon dont ils apprennent la langue. C'est dans ce contexte que j'ai été amenée à tenter de motiver les apprenants. Mon projet de stage était de concevoir du matériel pédagogique en veillant à insérer des activités ludiques. Mon mémoire s'articule autour de l'hypothèse que le jeu pourrait motiver les élèves à apprendre le français. L'enjeu est de concevoir des activités ludiques et de voir comment celles-ci pourraient faire changer le rapport des apprenants à l'apprentissage du français et de leur donner le goût du FLE.

Le projet de stage s'est fait en trois phases. La première phase consistait à récolter des informations sur le terrain en utilisant des outils de recherche. Une fois tous les éléments nécessaires à la conception collectés, j'ai procédé à une analyse des données avant de pouvoir passer à la deuxième phase, celle de la conception. Durant la phase de conception, j'ai pris en compte toutes les informations recueillies pour créer les activités. La dernière phase de mon projet est le test sur les apprenants. Les retours des apprenants montrent que le jeu a réussi à motiver la plupart d'entre eux. Les activités ludiques ont contribué à motiver les élèves dans la mesure où elles procuraient du plaisir, ils appréciaient l'activité en elle-même. Ils avaient une motivation intrinsèque. Les jeux leur ont fait changer leur attitude en classe en leur faisant ressentir un sentiment de compétence. Un apprenant qui se sent bien est un apprenant qui apprend mieux et qui sera plus ouvert à l'apprentissage. C'est en mettant l'apprenant dans une autre position, une position où il est à l'aise et en confiance, que le jeu a aidé l'apprenant à trouver la motivation d'apprendre. Akoun & Pailleau (2014, p. 92) parlent de « cercle vertueux de la réussite » et expliquent que « plus un enfant a confiance en lui, plus il va être motivé. Plus il va être motivé, plus il va s'impliquer dans son travail. Plus il s'implique, mieux il réussit et aura plus confiance en lui ».

Cela dit, ce résultat n'est pas valable pour tous. Le jeu ne peut pas motiver tout le monde. Certains élèves préfèrent s'en tenir au manuel scolaire et d'autres n'ont pas été réceptifs du tout. Ils ne voulaient ni travailler ni faire de jeux. Je n'ai pas réussi à cerner la raison de leur amotivation. J'ai d'ailleurs demandé des conseils à mes collègues mais rien

n'y a fait. Avec un peu de recul, j'aurais peut-être dû essayer d'avoir une discussion avec les apprenants un à un pour comprendre pourquoi ils ne voulaient rien faire en classe. De plus, il convient de préciser que la motivation de mes élèves ne réside pas forcément uniquement dans l'utilisation des jeux. L'opportunité d'avoir un enseignant qui les guide dans leur apprentissage constitue un facteur non négligeable dans leur progrès. Les personnes avec qui on apprend peuvent être la source de l'intérêt pour un cours. La motivation ne vient peut-être pas toujours des jeux eux-mêmes mais des sentiments qui émanent de ces activités : le plaisir de collaborer avec ses camarades, la joie, le bien-être, le sentiment de compétence ou encore la détermination et les défis personnels.

Cette expérience au Laos a été très enrichissante aussi bien au niveau personnel que professionnel. Avant de faire le stage, j'avais des a priori sur les élèves laotiens que je voyais plutôt timides, plus introvertis et un peu plus disciplinés. J'ai acquis plus d'expérience dans l'enseignement et j'ai appris à m'adapter à un milieu où les ressources matérielles étaient relativement limitées. Grâce à mon étude sur la motivation, j'ai pu me rendre compte de ce en quoi le jeu pouvait motiver les apprenants. Avant de faire les recherches théoriques et une enquête sur le terrain, je pensais que les raisons de la motivation des apprenants se limitaient au plaisir : ils sont motivés car ils sont contents. En rédigeant le mémoire, j'ai réalisé que c'était plus que cela. Je ne me rendais pas compte de la dimension psychologique. En tant qu'enseignant, il est primordial de savoir susciter la motivation des apprenants. Ce travail de recherche me sera utile dans ma carrière de professeur de FLE.

Bibliographie

Abgrall, J.-P. (2012). *Stimuler la mémoire et la motivation des élèves : une méthode pour mieux apprendre*. Paris : ESF éditeur.

Akoun, A. & Pailleau, I. (2014). *Apprendre autrement avec la pédagogie positive*. Paris : Eyrolles.

Beau, D. (1976, éd 2004). *La boîte à outils du formateur : 100 fiches pour animer vos formations* (5^e édition). Paris : Éditions d'Organisation.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992, éd 2015). *L'entretien* (3^e édition). Paris : Armand Colin.

Bouffard, T. & Vezeau, C. « Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions », in Crahay, M. & Dutrévis, M. (dir.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Paris : De Boeck. 2010. pp. 66-84.

British Embassy Vientiane. (2014). *UK supports English language teaching in Lao primary schools*. Repéré à <https://www.gov.uk/government/world-location-news/uk-supports-english-language-teaching-in-lao-primary-schools> (consulté le 23 août 2015).

Courtyllon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2013). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

De Graeve, S. (1996, éd. 2006). *Apprendre par les jeux* (2^e édition). Bruxelles : De Boeck.

De Grandmont, N. (1989, éd. 1997). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre* (2^e édition). Bruxelles : De Boeck.

De Singly, F. (1992, éd. 2012). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* (3^e édition). Paris : Armand Colin.

Delannoy, C. (2005). *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette Éducation.

Fenouillet, F. (2003, éd. 2012a). *La motivation* (2^e édition). Paris : Dunod.

Fenouillet, F. (2012b). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.

Himber, C., Rastello, C. & Gallon, F. (2006). *Le MAG' : AI, livre de l'élève*. Paris : Hachette FLE.

- Hourst, B. (2014). *Former sans s'ennuyer : concevoir et réaliser des projets de formation et l'enseignement*. Paris : Eyrolles.
- Hughes, E.C. (1996). « La place du travail de terrain dans les sciences sociales », in *Le regard sociologique*. Paris : EHESS.
- Lieury, A. (2015). *35 grandes notions de psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- Lieury, A & Fenouillet, F. (1996, éd. 2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Lieury, A. & De la Haye, F. (2013). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris : Dunod.
- Martin, O. (2012). Analyse quantitative. *Sociologie*. Repéré à <http://sociologie.revues.org/1204> (consulté le 1 juillet 2015).
- McCombs, B. & Pope, J. (2000). *Motiver ses élèves : donner le goût d'apprendre*. Paris : De Boeck.
- Michel, J.-F. (2005, éd. 2013). *Les 7 profils d'apprentissage : pour former, enseigner et apprendre* (2^e édition). Paris : Eyrolles.
- Phinith, S., Souk-Aloun, P. N. & Thongchanh, V. (1998). *Histoire du pays lao : de la préhistoire à la république*. Paris : L'Harmattan.
- Robert, J.-P., Rosen, É. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette FLE.
- Samson, C. (2013). *Les Trois Mousquetaires, d'après l'œuvre d'Alexandre Dumas : A1*. Paris : CLE International.
- Samson, C. (2008). *Les Amis et Cie 1 : A1*, livre de l'élève. Paris : CLE International.
- Samson, C. (2008). *Les Amis et Cie 1 : A1*, cahier d'activité avec portfolio et tests. Paris : CLE International.
- Samson, C. (2008). *Les Amis et Cie 2 : A1/A2*, livre de l'élève. Paris : CLE International.
- Silva, H. (2008a). Le jeu en classe de langue. Paris : CLE International.
- Silva, H. (2008b). « Concevoir des jeux pour la classe », in *Le français dans le monde*, n°358, pp. 25-27.
- Yang, C. (2014). *Young Laotians Learn Chinese to Improve Job Prospects*. *New York Times*. Repéré à http://www.nytimes.com/2014/02/10/world/asia/young-laotians-learn-chinese-to-improve-job-prospects.html?_r=0 (consulté le 23 août 2015).

Sitographie

Site de l'Ambassade de France du Laos <http://www.ambafrance-laos.org/Francophonie> (consulté le 23 août 2015).

Site du gouvernement britannique <https://www.gov.uk/government/world-location-news/uk-supports-english-language-teaching-in-lao-primary-schools> (consulté le 23 août 2015).

Site du projet de Valorisation du français en Asie du Sud-Est (ALOFRASE) <http://www.valofrase.org/> (consulté le 23 août 2015).

Table des matières

Introduction	7
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE	9
CHAPITRE 1 : LE TERRAIN DE STAGE	10
1. LE CONTEXTE DE POLITIQUE LINGUISTIQUE	10
1.1. Le Laos, ancienne colonie française	10
1.1.1. Le protectorat français	10
1.1.2. L'indépendance du Laos.....	11
1.2. Les langues au Laos.....	11
1.2.1. La langue officielle	11
1.2.2. Les langues de l'administration.....	11
1.2.3. Les langues dans les médias	12
1.2.4. Les langues dans les foyers	12
1.2.5. Les langues dans l'environnement	12
1.3. La place des langues dans l'éducation.....	13
1.3.1. Le laotien, langue de scolarisation	13
1.3.2. Les langues vivantes étrangères	13
1.3.2.1. Le français, ancienne langue de scolarisation.....	14
1.3.2.2. L'anglais, langue étrangère privilégiée.....	14
1.3.2.3. Les autres langues étrangères	15
2. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL	15
2.1. Le système éducatif laotien	15
2.2. Présentation de l'école.....	16
2.2.1. Le fonctionnement de l'école	17
2.2.2. Les acteurs	17
2.2.2.1. La directrice de l'école.....	17
2.2.2.2. Le vice-directeur	18
2.2.2.3. Le Head teacher	18
2.2.2.4. Les enseignants	19
2.2.2.5. Les élèves.....	19
2.3. Présentation du cours de FLE.....	19

2.3.1. Modalités de cours	20
2.3.2. Présentation de l'enseignante	21
2.3.3. Présentation des élèves	21
CHAPITRE 2 : PROJET DE STAGE ET PROBLÉMATIQUE	23
1. PROJET DE STAGE : CONCEPTION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	23
1.1. Les besoins de l'institution	23
1.2. La commande initiale	24
2. INTERVENTION SUR LE TERRAIN DE STAGE	25
2.1. Présentation du projet	25
2.2. Évolution du projet	26
2.2.1. Les premiers obstacles	26
2.2.2. Les modifications apportées	26
3. ÉLABORATION DE LA PROBLÉMATIQUE.....	27
PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE.....	28
CHAPITRE 3 : LA MOTIVATION DANS LA CLASSE DE FLE	29
1. QU'EST-CE QUE LA MOTIVATION ?.....	29
1.1. Définition.....	29
1.2. Théories sur la motivation	29
1.2.1. Théorie du renforcement	29
1.2.1.1. Loi de Hull ou loi du renforcement.....	29
1.2.1.2. Renforcements positifs et renforcements négatifs	30
1.2.2. Théorie de l'autodétermination	31
1.2.2.1. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque	31
1.2.2.2. Compétence et autodétermination	31
1.2.3. Théorie de l'auto-efficacité	32
1.2.3.1. Le besoin d'estime	32
1.2.3.2. Le sentiment d'efficacité personnelle	32
2. QUID DE LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE	33
2.1. Profils de motivation	33
2.1.1. Quelle utilité ?	33
2.1.2. Vais-je apprendre ?.....	34

2.1.3.	Avec qui ?.....	34
2.1.4.	Où ça se situe ?.....	34
2.2.	Mémoire et motivation	34
2.3.	Quelle motivation à l'école ?.....	35
3.	COMMENT MOTIVER LES ÉLÈVES ?	35
3.1.	Rôle des parents.....	35
3.2.	Stratégies de l'enseignant	36
3.2.1.	Établir une atmosphère positive en classe	36
3.2.2.	Guider les apprenants dans leur processus d'apprentissage	37
CHAPITRE 4 : LE JEU EN CLASSE DE FLE		38
1.	QU'EST-CE QUE LE LUDIQUE ?	38
1.1.	Définition.....	38
1.1.1.	Définition générale du jeu	38
1.1.2.	Définition du jeu pédagogique	38
1.2.	Fonctions du jeu	39
1.2.1.	Socialisation	39
1.2.2.	Interaction authentique	39
1.2.3.	Mise en œuvre de stratégies.....	39
1.2.4.	Développement langagier et cognitif.....	40
1.2.5.	Motivation	40
2.	COMMENT CRÉER UNE ACTIVITÉ LUDIQUE ?	40
2.1.	Concevoir un jeu.....	40
2.1.1.	Création d'un projet ludique.....	41
2.1.2.	Analyse ingénierique et choix méthodologiques.....	41
2.1.2.1.	Caractéristiques des apprenants	41
2.1.2.2.	Objectifs.....	41
2.1.2.3.	Approche communicative	42
2.1.3.	Typologies des jeux	43
2.1.3.1.	Jeux linguistiques.....	43
2.1.3.2.	Jeux de créativité	43
2.1.3.3.	Jeux culturels	43

2.1.3.4. Jeux dérivés du théâtre.....	43
2.1.4. Élaboration du matériel pédagogique.....	44
3. COMMENT INTRODUIRE LE LUDIQUE EN CLASSE ?	44
3.1. Questions à se poser	44
3.2. Déroulement du jeu	45
3.2.1. Rôle de l'enseignant	45
3.2.2. Compétition	45
3.3. Les écueils	46
PARTIE 3 - INTERVENTION SUR LE TERRAIN DE STAGE	47
CHAPITRE 5 : MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES	48
1. OBSERVATION DE CLASSE.....	48
1.1. Les objectifs.....	48
1.2. Une observation directe et passive	49
1.3. Compte rendu des observations.....	49
1.3.1. Les langues utilisées en classe de FLE.....	49
1.3.2. Les modalités de travail.....	50
1.3.3. Des apprenants passifs.....	50
1.3.4. Le ludique en classe de FLE.....	51
2. ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉLÈVES.....	52
2.1. Élaboration du questionnaire	52
2.2. Recueil et analyse des données.....	53
2.2.1. Présentation de l'échantillon	53
2.2.2. Les représentations de l'apprentissage du français.....	54
2.2.3. Les motivations des apprenants.....	57
2.2.4. Le ressenti des apprenants	64
3. ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE.....	65
3.1. Entretien semi-directif à usage complémentaire	65
3.2. Compte rendu de l'entretien	66
3.2.1. La motivation.....	66
3.2.2. Le jeu en classe de langue	68
4. SYNTHÈSE DES DONNÉES	68

4.1.	Un problème de motivation	68
4.2.	L'intérêt des apprenants pour l'apprentissage du français	70
4.3.	Les jeux, activités appréciés par l'enseignante et les apprenants	70
CHAPITRE 6 : CONCEPTION ET TEST DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE.....		72
1.	PRÉPARATION À LA CONCEPTION	72
1.1.	Se familiariser avec le public.....	72
1.2.	Définir les objectifs	72
1.2.1.	Objectifs généraux	72
1.2.2.	Objectifs pédagogiques.....	73
1.3.	Déterminer l'approche didactique envisagée	73
1.4.	Établir un programme	74
1.5.	Matériel et supports	75
1.5.1.	Faire l'inventaire du matériel et des supports à disposition	75
1.5.2.	Sélectionner les supports pertinents	75
2.	CONCEPTION D'ACTIVITÉS LUDIQUES	76
2.1.	Élaborer un projet ludique	77
2.2.	Définir les paramètres de travail.....	77
2.3.	Créer le matériel pédagogique	77
3.	TEST DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	78
3.1.	Résultats	78
3.1.1.	Réactions des apprenants.....	78
3.1.1.2.	La motivation intrinsèque : l'exemple du jeu de rôle avec la classe de 2 nd e	79
3.1.2.	Influence sur les performances scolaires	81
3.1.3.	Bilan des apprenants.....	83
3.2.	Difficultés rencontrées.....	88
3.2.1.	Conditions d'enseignement	88
3.2.2.	Imprévus et annulation de cours	89
3.2.3.	Crise d'adolescence	89
Conclusion.....		91

Bibliographie	93
Sitographie.....	95
Table des matières	96