



HAL
open science

L'impact de l'escape game pédagogique sur l'engagement des apprenants d'une langue étrangère

Nora Toumi

► **To cite this version:**

Nora Toumi. L'impact de l'escape game pédagogique sur l'engagement des apprenants d'une langue étrangère. Education. 2021. dumas-03514835

HAL Id: dumas-03514835

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03514835v1>

Submitted on 6 Jan 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L'impact de l'escape game pédagogique sur l'engagement des apprenants d'une langue étrangère.

Nora TOUMI

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers
de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de M./Mme : Alice BURROWS

Membres du jury : Alice BURROWS et José AGUILAR RÍO

Année universitaire 2020-2021

L'impact de l'escape game pédagogique sur l'engagement des apprenants d'une langue étrangère.

Nora TOUMI

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers
de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de M./Mme : Alice BURROWS

Membres du jury : Alice BURROWS et José AGUILARRIO

Année universitaire 2020-2021

À Aïcha, une femme qui vaut mille hommes.

*Tu ne savais ni lire, ni écrire, mais tu nous as conté
la plus belle des histoires et appris les plus grandes
leçons de vie.*

Remerciements

La réalisation de cette étude et la rédaction de ce mémoire a été possible grâce à plusieurs personnes auxquelles j'aimerais exprimer toute ma reconnaissance.

Je tiens, dans un premier temps, à témoigner toute ma gratitude à ma directrice de mémoire Madame Alice Burrows. Je la remercie de m'avoir orientée et encouragée dans la valorisation et la réalisation de ce projet.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs qui, par leurs conseils et leurs critiques, ont guidé mes réflexions. Je remercie également mes camarades et amis de la Sorbonne Nouvelle Marie-Sophie, Marion, Noura et Malik pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon projet. Leurs conseils et leurs encouragements ont été d'une grande aide.

Je présente mes remerciements au collectif S'cape, à l'équipe de Escape'n games, à Chrysoula Rouga et aux personnes qui ont accepté de participer à mon projet, sans qui la réalisation de cette étude n'aurait pas été possible.

Je remercie mes parents, ainsi que mes frères et sœurs, pour leurs encouragements et leur soutien. Je remercie également notre chatte aux multiples surnoms pour égayer notre vie depuis sept ans.

Enfin, je remercie tous mes amis et en particulier Ayse qui continue à me soutenir après nos 21 belles années d'amitié.

Sommaire

Remerciements	2
Introduction	6
Chapitre 1 : Le cadre théorique	9
1. Historicisation du jeu.....	9
1.1 Définitions du jeu	9
1.1.1 - Réflexions autour du jeu	9
1.1.2 - Culture ludique et attitude ludique	11
1.1.3 - Langue française et polysémie du terme « jeu »	12
1.2 Typologie du jeu.....	13
1.2.1 - La typologie des jeux de Roger Callois	13
1.2.2 - La classification du jeu dans le cadre du développement cognitif de l'enfant	14
1.2.3 - Classification des jeux vidéo.....	15
1.3. Jeu et éducation	17
1.3.1 - Perception du jeu et éducation	17
1.3.2 - De l'approche communicative à la perspective actionnelle	20
1.3.3 - Jeu et enseignement-apprentissage des langues étrangères.....	22
2. De la motivation à la performance	24
2.1 La motivation	24
2.1.1 - Continuum d'autodétermination et fluctuation de la motivation	24
2.1.2 - Motivation et fluctuation.....	26
2.1.3 - La théorie sociocognitive d'Alain Bandura : le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	27
2.2 La théorie du flow	28
2.2.1 - Définition et relation SEP	28
2.2.2 - Penser une activité ludique sur la base du flow	29
2.3 La performance.....	31
2.3.1 - Définitions de la performance	31
2.3.2 - Les points de contact de la performance	31
3. L'escape game pédagogique	32
3.1 L'escape game	33
3.1.1 - Historicisation du dispositif	33
3.1.2 - À quel type de jeu appartient l'escape game ?	33
3.1.3 - Immersion et narration	34
3.2 Pédagogie et escape game	35
3.2.1 - L'essor des escape games dans l'éducation	35
3.2.2 - L'escape game pédagogique : les caractéristiques	36
3.2.3 - Les difficultés rencontrées par l'enseignant-concepteur d'escape games pédagogiques ..	37
3.3 Concevoir un escape game pédagogique : comment penser le jeu pour atteindre les objectifs pédagogiques fixés ?	38
3.3.1 - Les émotions et l'apprentissage	38
3.3.2 - Escape game pédagogique : de la motivation à la performance.....	39
Chapitre 2 : Le cadre méthodologique	43
1. La conception d'un escape game pédagogique en présentiel	43
1.1 Les premiers freins rencontrés : une recherche de terrain non aboutie	43
1.2 La fonction utilitaire	44
1.2.1 - Les objectifs linguistiques.....	44
1.2.2 - L'interculturalité : promoteur de l'apprentissage ?	45
1.3 Les étapes à suivre pour la conception	46
1.3.1 - La typologie des énigmes	46
1.3.2 - L'organigramme.....	47
1.3.3 - La conception des énigmes pédagogiques	48
1.4 Penser l'immersion avant/après la conception	52
1.4.1 - La dimension socioculturelle	52

1.4.2 - L'après-conception : le choix du matériel et de l'ambiance	53
2. La séance de jeu : son adaptation virtuelle	54
2.1 Un univers revisité.....	54
2.1.1 - Plateforme et agencement	54
2.1.2 - Adaptation des objectifs et des coups de pouces.....	56
2.1.3 - Intégration des nouvelles énigmes pédagogiques au Genially	57
2.2 Préparation et déroulement de la séance de jeu	59
2.2.1 - Briefing	59
2.2.2 - Débriefing	60
2.2.3 - Le statut de l'enseignant-maître du jeu durant la séance	60
3. La méthodologie de l'étude : la recherche-intervention	61
3.1 La recherche-intervention : le processus	61
3.2 La méthode qualitative	63
3.3 Les sources de récoltes de données	64
3.3.1 - Les questionnaires.....	65
3.3.2 - L'entretien compréhensif	65
Chapitre 3 : Analyse des données et interprétation des résultats	69
1. Analyse des données récoltées	69
1.1 Médiation et séance de jeu	69
1.1.1 - Le public	69
1.1.2 - Collaboration et échanges de l'équipe	71
1.1.3 - La pertinence des supports introduits.....	74
1.1.4 - Les interventions du maître du jeu	75
1.2 Le jeu et pédagogie.....	76
1.2.1 - Apprendre inconsciemment	76
1.2.1.1 Le vocabulaire	76
1.2.1.2 Les quatre compétences.....	77
1.2.1.3 L'apprentissage inconscient	77
1.2.2 - Représentations, états et émotions	78
1.2.2.1 Avant le jeu	78
1.2.2.2 Expérience immersive et positivité	79
1.2.2.3 Stress, frustration et négativité	81
1.2.2.4 De la motivation au flow	84
1.3 Autour de la séance de jeu.....	86
1.3.1 - Briefing et feedbacks	86
1.3.2 - Evaluation du jeu	88
2. L'interprétation des résultats	90
2.1 Les joueurs-apprenants et leur rapport au jeu pédagogique	90
2.1.1 - Confiance en soi et représentations.....	90
2.1.2 - Immersion par les émotions	91
2.1.3 - Jouer pour apprendre et communiquer en équipe	92
2.2 Fluctuation du degré d'engagement	93
2.2.1 - Fluctuation du degré de motivation des participants.....	93
2.2.2 - Engagement, flow et fluctuation	94
2.2.3 - <i>Les vizirs du Sultan</i> : un jeu performant ?.....	96
3 - Modifications envisageables et perspectives	97
3.1 Modification du dispositif pour prolonger la durée de l'engagement	97
3.2 Voir les choses en grand en 3 concepts	98
3.2.1 - L'escape game pédagogique en présentiel	98
3.2.2 - L'escape game mobile	99
3.2.3 - L'escape game virtuel	99
Conclusion.....	100
Bibliographie	102
Filmographie	105
Sitographie	105

Table des annexes.....	170
Table des illustrations (1) – Les figures	170
Table des illustrations (2) – Les tableaux.....	171
Sigles et abréviations utilisés	171
Système de translittération - Arabica	171
Résumé.....	173

Introduction

Certains apprenants préfèrent apprendre une langue étrangère de façon traditionnelle tandis que d'autres, de façon ludique. C'est de cette seconde conception dont traite cette étude et plus précisément de l'introduction d'un jeu en tant qu'outil pédagogique en classe de langue : l'escape game pédagogique. Choisir ce sujet a été assez naturel puisqu'il est le résultat d'expériences et de constats personnels : l'introduction du jeu dans l'enseignement n'est pas systématique et celle de l'escape game pédagogique demeure inconnue pour beaucoup d'enseignants.

Bien que le jeu soit désormais intégré et mis en valeur par certains référentiels tel que le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues), les difficultés sous-jacentes à son utilisation font de celui-ci un outil mal exploité. L'objectif de cette étude n'est pas de valoriser un type d'apprentissage au détriment d'un autre mais seulement d'analyser en quoi son introduction est pertinente dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère. En effet, l'escape game est un jeu sollicitant des compétences psychosociales qui sont nécessaires dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour plusieurs raisons et notamment du fait du contexte sanitaire, la présente étude a été compromise. En effet, un premier escape game en présentiel a été réalisé dans le cadre d'une collaboration avec l'Institut Malac, spécialisé dans l'enseignement de l'arabe littéral et de l'anglais langues étrangères. Les professeurs de l'établissement ont signalé qu'ils rencontraient des difficultés pour proposer du contenu ludique à leur public d'apprenants adultes ayant un niveau A1 en arabe langue étrangère et c'est pour répondre à ce besoin que l'escape game pédagogique a été conçu. La collaboration avec Malac a pris fin avant que le dispositif, pourtant mis en place, puisse être testé. Ainsi, il a fallu trouver un autre public d'apprenants d'arabe langue étrangère du même niveau. Ce nouveau public, connu personnellement ou virtuellement, est composé de cinq francophones autodidactes, qui ont fait appel à un professeur particulier ou qui apprennent l'arabe littéral dans un centre culturel.

Dans la présente étude, un escape game pédagogique prévu en présentiel a tout d'abord été conçu. Le jeu pédagogique a été pensé sur la base d'un juste équilibre entre apprentissage (objectifs pédagogiques) et ressorts ludiques. Celui-ci était destiné à la révision de certaines notions introduites en classe avant les évaluations du premier semestre mais aussi à l'acquisition de nouvelles notions. Lors du changement de terrain, il semblait pertinent de concevoir une

version virtuelle de ce jeu d'évasion pédagogique afin que la présente étude ne soit pas de nouveau perturbée par d'éventuelles mesures gouvernementales liées à la crise sanitaire.

L'escape game pédagogique dans le domaine des langues étrangères n'est pas un sujet qui fait l'objet de nombreuses études. Nous pensons néanmoins qu'il peut être un facteur de motivation et d'engagement et donc être un réel atout pour apprendre une langue étrangère. Ainsi, nous nous demanderons en quoi l'escape game pédagogique favorise l'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Nous considérons que l'immersion introduite par l'escape game participe à l'engagement des joueurs notamment en jonglant avec leurs émotions. Nous présumons également que ce dispositif favorise la coopération et le partage des compétences des membres de l'équipe. Ce jeu pédagogique semble intéressant à exploiter notamment pour inviter les apprenants à réinvestir et à réactualiser des notions acquises ou en voie d'acquisition mais aussi pour en acquérir de nouvelles. Nous supposons également que les difficultés rencontrées par les apprenants dans la langue-cible ne seront pas retranscrites durant la séance d'escape game pédagogique ou, du moins, que les apprenants persévéreront pour évoluer dans le jeu et inconsciemment évoluer dans leur apprentissage.

L'objectif de cette étude est de concevoir un escape game pédagogique alliant sérieux et ludique et d'observer les réactions des apprenants face à celui-ci. La présente étude se divise en trois chapitres : (1) le cadre théorique dans lequel seront traitées et développées les grandes notions qui environnent celle de l'escape game telles que le jeu ou le dispositif lui-même et dans lequel nous nous familiariserons avec les notions de motivation et d'engagement ; (2) le cadre méthodologique dans lequel nous présenterons la conception de l'escape game pédagogique en présentiel et de son adaptation virtuelle ainsi que la méthode choisie à savoir la recherche-intervention et la méthode de récolte des données ; et en dernier lieu (3), nous présenterons les résultats dégagés à partir des données récoltées avant, pendant et après le jeu afin de vérifier nos hypothèses de départ.

Chapitre 1

—

Le cadre théorique

Chapitre 1 : Le cadre théorique

Le manque de ressources disponibles concernant l'escape game, qui s'explique notamment par l'apparition récente de ce type de jeu dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, rend toute historicisation difficile. Nous commencerons donc, dans un premier temps, par retracer l'histoire du jeu, de ses représentations, de ses caractéristiques, de sa typologie et de son entrée dans l'éducation. Ensuite, nous traiterons de la motivation, de la théorie du flow et de la performance en tant que notions générales avant de faire le parallèle avec les spécificités de l'escape game notamment dans sa version pédagogique.

1. Historicisation du jeu

1.1 Définitions du jeu

Qu'est-ce que le jeu ? Ce mot, qui semble acquis de tous, est en réalité un terme polysémique dont la définition a fait place à de nombreuses recherches et dont les limites et les caractéristiques sont souvent ambiguës (Brougère, 1995 :12).

1.1.1 - Réflexions autour du jeu

Pendant longtemps, et notamment du fait de l'influence de la tradition aristotélicienne, on considérait que le jeu devait être défini par ce à quoi il s'opposait : le sérieux (Silva, 2005 : 3). Cette opposition défend sa légitimité par le fait que le sérieux est opposé au plaisir, au « badinage ou à la plaisanterie », des caractéristiques qui accompagnent souvent le jeu (Huizinga, 1951 [1938] : 81). Selon Johan Huizinga, un historien néerlandais, celui-ci se traduirait plutôt par l'opposition entre sérieux et non-jeu, opposition qui n'irait que dans ce sens puisque « le sérieux tend à exclure le jeu, tandis que le jeu peut fort bien englober le sérieux » (Huizinga, 1951 [1938] : 83). Ainsi selon le théoricien, le sérieux a besoin d'être dans une situation de non-jeu pour pouvoir exister tandis que le jeu n'a nul besoin d'être dans une situation de non-sérieux pour s'établir. La notion de jeu a donc une valeur supérieure à celle du sérieux et c'est pour cela qu'il ne peut être opposé au sérieux. Johan Huizinga propose alors d'opposer le jeu à la vie courante qui se démarque « par la place et la durée qu'il y occupe. Il offre une troisième caractéristique par son isolement, sa limitation. » (Huizinga, 1951 [1938] : 29). Ainsi pour l'historien néerlandais, le jeu « s'accomplit en temps de loisir » et se démarque de la vie courante car il « offre un prétexte à s'évader de celle-ci pour entrer dans une sphère provisoire d'activité à tendance propre » (Huizinga, 1951 [1938] : 26). L'historien finit par proposer une définition plus précise du jeu (Huizinga, 1951 [1938] : 35) :

« Une action libre, sentie comme « fictive » et située hors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel. »

Cet espace-temps dont parle Johan Huizinga, c'est ce qu'il appelle « le cercle magique ». L'appellation « cercle magique » renvoie à l'ésotérisme et plus particulièrement à la magie rituelle. Il est tracé pour créer un espace sacré délimité qui contiendra l'énergie nécessaire pour se protéger ou encore entrer en communication avec les esprits. L'historien transpose ce rite au jeu : « Le magicien, le devin, le sacrificateur commence par circonscrire son espace consacré [...] cette délimitation est exactement la même, qu'elle vise à des fins sacrées ou au jeu » (Huizinga, 1951 [1938] : 45). Cet espace-temps est fondé sur un ensemble de règles à suivre pour assurer le bon déroulement du rite comme du jeu et les délimitations de cet espace-temps doivent pouvoir marquer la scission entre le sacré ou le ludique et la vie courante (Huizinga, 1951 [1938] : 47). Le rite et le jeu sont instables : ils peuvent tous deux être perturbés et même arrêtés par un événement interne (infraction des règles) ou par « la vie courante qui reprend ses droits » (Huizinga, 1951 [1938] : 47). Quelques années après, Roger Callois reprend cette idée d'espace-temps : « le domaine du jeu est ainsi un univers réservé, clos, protégé : un espace pur. » (Callois, 2015, [1967] : 18). Il s'inspire des travaux de Johan Huizinga et réactualise sa définition du jeu qu'il trouve « trop large et trop étroite à la fois », et le définit comme étant une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive (Callois, 2015, [1967] : 16-18). En se basant sur ces études mais aussi sur l'évolution que connaît le jeu tant dans sa représentation que dans son utilisation, Gilles Brougère tente de délimiter les frontières du jeu en cinq critères (Brougère, 2005 : 42) :

- « le second degré » : renvoie au caractère ludique et fictif du jeu comme par exemple le fait de jouer à la maîtresse.

- « la décision » : renvoie à l'ensemble des décisions prises autour du jeu comme dans le jeu (le joueur décide-t-il de s'engager dans le jeu ? Quelles décisions prend-il dans le jeu ? etc.).

- « la règle » : renvoie à la structure, au fil rouge du jeu. C'est elle qui fait que le joueur décide de s'engager ou non dans le second degré et elle qui le guide tout au long du jeu. Il arrive que le joueur décide de s'engager dans le jeu tout en décidant d'adapter ou de modifier sa règle.

- « la frivolité » : renvoie à la gratuité du jeu, au fait que le jeu engage des actions et des réflexions qui n'ont pas de conséquence sur la vie réelle.

- « l'incertitude » : renvoie à l'impossibilité d'anticiper l'issue du jeu (le joueur va-t-il gagner ? Combien de points obtiendra-t-il ? etc.).

1.1.2 - Culture ludique et attitude ludique

Le jeu a souvent été perçu comme quelque chose de naturel, d'inné, d'instinctif et d'universel (Winnicott, 1975 : 66). Selon Vincent Berry, sociologue et maître de conférences à Paris 13¹, cette hypothèse serait fondée sur la théorie des instincts, laquelle supposerait que l'homme joue instinctivement et de manière naturelle au même titre que les animaux. Il dément cette hypothèse en déclarant que le jeu est une construction sociale et que si nous sommes tous dotés d'une culture ludique, celle-ci n'est pas commune à tous. En effet, bon nombre de théoriciens du jeu sont d'avis que celui-ci est porteur de représentations. Cette idée est d'ailleurs véhiculée par Johan Huizinga qui nous explique que jeu et culture sont intimement liés : « La culture ne naît pas en tant que jeu, ni du jeu mais dans le jeu » (Huizinga, 1951 [1938] : 112). Roger Callois est également de cet avis puisqu'il avance que « l'esprit de jeu est essentiel à la culture » (Callois, 2015, [1967] : 69). Selon le théoricien, le jeu n'a de sens que s'il est introduit dans une société disposant des mêmes codes que ceux le constituant car « ce qui s'exprime dans les jeux n'est pas différent de ce qu'exprime une culture (Callois, 2015, [1967] : 69-75). Dans la même lancée, Jacques Henriot dit (Henriot, 1983 [1969] : 37) :

« Ces choses ne sont pour lui des jeux que s'il a l'habitude de vivre dans le milieu où il les observe et si, de ce fait, elles ont à ses yeux, de manière pratiquement immédiate, le sens de jeux. ».

J. W. Winnicott parle « d'expérience culturelle », terme qu'il traduit comme étant l'expérience que l'on hérite et dit que le jeu « conduit naturellement à l'expérience culturelle et même en constitue la fondation » (Winnicott, 1975 : 136-145). Selon le psychanalyste britannique, le jeu ne serait pas seulement un marqueur du « lieu où nous vivons » ou d'une culture partagée mais « un produit des expériences de la personne individuelle (bébé, enfant, adolescent, adulte) dans l'environnement qui prévaut. » (Winnicott, 1975 : 146). La représentation du jeu est donc subjective et individuelle comme constaté par Jacques Henriot qui parle « d'attitude ludique » (Henriot, 1983 [1969] : 15-16). Cette appellation avait déjà été citée par Johan Huizinga qui déclarait que « l'attitude ludique authentique et spontanée peut être celle du profond sérieux. Le joueur peut s'abandonner au jeu de tout son être » (Huizinga, 1951 [1938] : 46). S'inspirant

¹ Alvarez, Julien. Berry, Vincent. Tourret, Louise. Se divertir au point d'apprendre : gamification et serious games. [consulté le 11/03/2021] <https://www.franceculture.fr/conferences/bibliotheque-publique-dinformation/les-serious-games-entre-jeu-et-non-jeu>

des travaux de Gilles Brougère, Christine Delory-Momberger dit (Delory-Momberger, 2006 : 2) :

« "L'effet premier du jeu est d'apprendre la culture du jeu. En jouant, on apprend avant tout à jouer" [Brougère, 2005]. En tant qu'activité sociale et produit culturel, le jeu s'inscrit en effet dans des formes collectives soumises à la variabilité socio-historique. Ces "cultures ludiques", ainsi que l'auteur les désigne, sont formées de l'ensemble des procédures, des structures, des schèmes généraux et particuliers que les individus doivent acquérir, co-produire et partager avec d'autres pour pouvoir jouer. »

Ainsi, le jeu est une activité sociale et un produit culturel porteur d'une perception, d'une représentation du monde propre à une culture mais aussi propre à chaque individu. (Delory-Momberger, 2006 : 2). Sébastien Genvo avance « qu'aucune structure de jeu n'est en soi ludique et que faire adopter à autrui une attitude ludique procède d'un acte de médiation » (Genvo, 2012 : 5). En outre, l'on peut en conclure que la structure du jeu ne suffit pas à l'individu pour lui permettre d'adopter une attitude ludique, c'est-à-dire d'avoir le sentiment de jouer. En effet, le jeu peut parfois représenter une altérité pour l'individu et ce, même si la culture agit comme médiateur entre le joueur et le jeu. Aussi, l'individu peut adopter une attitude ludique sans nécessairement passer par un dispositif conçu à cet effet. Sébastien Genvo nous en dit plus sur le contexte dans lequel le joueur adopte une attitude ludique (Genvo, 2013 : 15) :

« Lorsque qu'il adopte une attitude ludique, l'individu procède à l'agencement d'un ensemble de moyens et règles (qui structurent son attitude ludique), d'un monde fictionnel (puisque jouer c'est faire "comme si") et d'un contexte pragmatique (le monde extérieur dans lequel s'incarne le jeu et qui a aussi un rôle sur sa mise en forme) ».

1.1.3 - Langue française et polysémie du terme « jeu »

Jacques Henriot définit le jeu en distinguant trois niveaux : (1) le dispositif en lui-même ; (2) l'acte même de jouer et (3) « ce qui fait que le joueur joue » qui renvoie à l'individu et fait référence à l'attitude ludique (Henriot, 1983 [1969] : 15-16). D. W. Winnicott alimente l'idée du mot fourre-tout en comparant le « jeu » français à l'anglais qui distingue le *game* du *play* dont le premier est défini par des règles tandis que le second ne l'est pas (Winnicott, 1975 : 2). Cette comparaison est présente chez beaucoup de théoriciens du jeu comme Roger Callois qui affirme que la présence de règles, souvent fixes et rigides qui conditionnent le jeu, qui s'apparenterait donc au *play*, pourrait être remplacée par le « *comme si* » c'est-à-dire l'improvisation, le fait de se sentir libre de choisir qui l'on est ou ce que l'on est quand on joue comme par exemple lorsque l'on joue un rôle ou que l'on joue à la poupée (Callois, 1967, 2015 : 17). Roger Callois distingue également le jeu soumis à des règles et celui qui ne l'est pas et les appelle respectivement la *paidia* et le *ludus* (Callois, 1967 : 25-26). Aussi, Jacques Henriot dissocie le *play* du *game* mais selon lui, ces deux composantes formeraient le jeu en tant que

tout. Il propose de « discerner la part de jouer (*play*) qui entre dans l'accomplissement d'un jeu (*game*) » et invite à s'interroger sur les questions suivantes : pour quelles raisons peut-on dire que l'on joue dans tel ou tel jeu ? Manier un jeu suffit-il à dire que l'on joue ? Si non, pour quelles raisons peut-on dire que l'on ne joue pas dans tel ou tel jeu ? Peut-on jouer si l'on ne désire pas jouer ou si l'on n'est pas conscient de jouer ? (Henriot, 1983 [1969] : 41). En 2009, Sébastien Genvo avance que le *game* renverrait à la structure du jeu tandis que le *play* à l'attitude ludique du joueur (Genvo, 2009). Par cela, nous concluons à nouveau (cf. [p.12](#)) que celui qui joue doit être conscient de jouer car il s'est engagé à jouer en adoptant une attitude ludique. Ainsi, la question relative aux raisons pour lesquelles on joue ou on ne joue pas à un jeu quel qu'il soit peut se poser différemment : pourquoi décide-t-on de s'engager à jouer et ainsi adopter une attitude ludique ? Comme vu précédemment (cf. [p.12](#)), avoir le sentiment de jouer relève de la subjectivité individuelle car le joueur décide ou non de s'engager à jouer et cet engagement peut être influencé par le jeu lui-même (jeu qui plaît ou déplaît, jeu dont les règles sont strictes ou difficiles à assimiler etc.) mais aussi par le contexte dans lequel est proposé le jeu (facteurs psychologiques, temps etc.). Il est donc nécessaire de rappeler que ce qui est jeu pour l'un, ne l'est pas forcément pour l'autre et « la chose que j'appelle jeu en ce moment, dans le monde où je vis, a pu être différente hier, sera peut-être différente demain » (Henriot, 1989 : 15). Si le jeu peut se définir de plusieurs manières, il est également multiforme et peut donc être classifié.

1.2 Typologie du jeu

Réaliser une typologie des jeux de manière exhaustive semble être assez difficile car ces classifications sont souvent multiples et subjectives. L'objectif ici, ne sera pas de définir la « meilleure » typologie du jeu mais plutôt d'observer certaines tentatives de classification du jeu depuis les années soixante à de nos jours.

1.2.1 - La typologie des jeux de Roger Callois

Roger Callois propose une classification des jeux qui se compose de quatre rubriques : la compétition (*âgon*), le hasard (*alea*), le simulacre (*mimicry*) et le vertige (*ilinx*) (Callois, 1967 : 24). *Agon* fait référence à tous les jeux fondés sur la compétition que ce soit les jeux « où c'est chacun pour soi » ou ceux qui opposent deux ou plusieurs joueurs tels que le football ou les échecs (Callois, 1967 : 26-29). *Alea* réfère aux jeux de hasard qui reposent essentiellement sur l'imprévisibilité et l'aléatoire tels que la loterie ou le pile ou face (Callois, 1967 : 29-31). *Mimicry* désigne le « comme si » (cf. p. [p.12](#)), c'est-à-dire jouer un rôle, faire semblant comme

par exemple lorsque l'on joue à la maîtresse (Callois, 1967 : 31-35). Roger Callois décrit le simulacre comme étant « le plaisir d'être autre ou de se faire passer pour un autre » (Callois, 2015, [1967] : 33). Enfin *Ilinx*, le vertige, où « on joue à provoquer en soi, un mouvement rapide de rotation ou de chute, un état organique de confusion et de désarroi » comme par exemple lorsque l'on est dans un manège (Callois, 2015, [1967] : 24). Bien qu'il souligne que la classification de Roger Callois est remarquable, Jacques Henriot considère que classifier les jeux en analysant leurs structures et en délimitant leurs règles est trop réducteur car « on ne dit pas en quoi ils sont jeux [...], en quoi ces structures fondent des types de jeux à la fois irréductibles et comparables, étrangers et parents » et propose donc de s'en tenir à un inventaire (Henriot, 1983 [1969] : 36-41). Selon Laurent Di Filippo, Roger Callois et Johan Huizinga jouaient sur l'ambiguïté et la polysémie du terme « jeu » et ne distinguaient donc pas « l'objet » de « l'activité » (Di Filippo, 2014). Pour beaucoup de chercheurs, les définitions qu'ils donnent du jeu sont obsolètes, trop limitées et pas assez précises. Dans ce sens, Laurent Di Filippo relève l'absence de démonstration dans la typologie proposée par Roger Callois qui s'apparenterait plutôt à un ensemble d'hypothèses qu'à de véritables données observables (Di Filippo, 2014). Il souligne néanmoins que les définitions des deux auteurs sont un « passage obligé pour les chercheurs du jeu » et nous invite à les observer dans leur contexte et donc dans leur temporalité et leur cadre spatio-temporel (Di Filippo, 2014). En effet, il nous est facile aujourd'hui de remettre en question la classification de Roger Callois notamment avec l'arrivée des jeux vidéo qui n'existaient pas lors de l'écriture de son œuvre (Di Filippo, 2014).

1.2.2 - La classification du jeu dans le cadre du développement cognitif de l'enfant

Jean Piaget est un psychologue connu pour ses travaux dans lesquels il traite notamment du jeu et de son intégration dans le développement cognitif de l'enfant. Ainsi, Jean Piaget propose une classification évolutive en trois types de jeux (Piaget, 1945 : 116) :

- Les jeux fonctionnels ou les exercices sensori-moteur (dès la naissance) durant lesquels « l'enfant qui joue développe ses perceptions, son intelligence, ses tendances à l'expérimentation, ses instincts sociaux etc. » (Piaget, 1969 : 211). Durant ce premier stade, le jeu est perçu sous sa forme la plus primitive, sans but utilitaire. C'est une phase d'exploration, de découverte et de manipulation chez l'enfant.
- Les jeux symboliques (à partir de deux voire trois ans) durant lesquels l'enfant nourrit son imagination et peut alors se passer du jeu en tant qu'objet pour jouer. C'est dans cette phase que se développe le « comme si » : l'enfant « fait semblant », il mêle la réalité et la fiction

en utilisant ou non un objet ludique comme par exemple lorsqu'il joue à la maîtresse, à la maman ou à la poupée.

- Les jeux de règle (dès quatre-sept ans) durant lesquels l'enfant suit les règles constituant leurs structures ou en fixe de nouvelles. Ces règles supposent des interactions et guident donc l'enfant vers une socialisation.

Quelques années après, Jean Château s'inspire de la classification de Jean Piaget et introduit deux nouveaux types de jeux à ceux déjà exposés (Château, 1984 : 7) :

- Les jeux de construction ou de fabrication qu'il place entre les phases réservées aux jeux symboliques et aux jeux de règle. Parmi ces jeux qui débutent dès l'âge de deux ans, on trouve les traditionnels cubes à empiler, les briques de construction et même le tissage et la couture. En effet, le principe du jeu de construction est d'assembler des éléments pour former un tout.
- Les jeux de prouesse qui équivalent à ce que Roger Callois appelle *âgon* (compétition). Parmi ces jeux qui débutent dès l'âge de sept ans, on retrouve les échecs ou encore le football. Le jeu de prouesse oppose plusieurs joueurs (chacun pour soi) ou plusieurs équipes.

Denise Garon, Manon Doucet et Rolande Filion s'inspirent de ces travaux sur le développement cognitif de l'enfant et forme le système ESAR (Exercices, Symboliques, Assemblages, Règles), une classification des jeux et des jouets qui reprend tous ces types de jeu (sauf les jeux de prouesse présents chez Jean Château). Elles y proposent de classer les familles de jeux dont l'objet est analysé selon six facettes : les activités ludiques ou types de jeux (facette A) ; les conduites ou habiletés cognitives (facette B) ; les habiletés fonctionnelles (facette C) ; les types d'activités sociales (facette D) ; les habiletés langagières (facette E) et les conduites affectives (facette F). Cette classification permet d'observer et de décrire chaque objet ludique, jeu ou jouet selon les habiletés ou les compétences du joueur qu'il soit enfant, adolescent ou adulte afin de répondre le mieux possible aux besoins et intérêts de celui qui joue. (Doucet, Filion, Garon, 1989 : 174-177). Ce système est aujourd'hui une référence dans l'analyse et la classification des jeux à l'échelle internationale et est destiné à guider toute institution allant des centres de la petite enfance aux universités.

1.2.3 - Classification des jeux vidéo

« L'appartenance d'un jeu vidéo à un type particulier est essentiellement fondé sur son gameplay, c'est-à-dire l'ensemble de ses caractères ludiques [...] terme qui recouvre conjointement les règles d'un jeu, sa prise en main, l'univers dans lequel il se déroule, l'expérience vécue par le joueur etc. » (Revue Hermès n°62, 2012 : 15-16)

Les chercheurs du numéro 62 de la Revue Hermès (Amato *et al.*, 2012) ont tenté d'établir la typologie des jeux vidéo. Dans ce numéro, on y fait une classification subjective des jeux vidéo de manière à ce que les jeux vidéo qui présentent un *gameplay* identique appartiennent à un type de jeu identique. Ainsi, nous relevons sept à huit types de jeux (*ibid.*) :

- Les jeux d'action dont le « *gameplay* fait essentiellement appel à l'habileté, la dextérité et la rapidité du joueur » (Revue Hermès n°62, 2012 : 15).
- Les jeux d'aventure dont le *gameplay* s'inscrit dans une narration que le joueur explore et dans laquelle il doit faire preuve de réflexion et doit débloquent des mécanismes pour pouvoir évoluer dans le jeu.
- Les jeux d'action-aventure, qui valent entre les jeux d'action et les jeux d'aventure, c'est-à-dire qu'ils s'inscrivent dans une narration et nécessitent autant de réflexion et d'exploration que d'investigation et d'action.
- Les jeux de rôles dans lesquels « le joueur incarne un personnage qui évolue dans un environnement spécifique et doit effectuer une quête principale [...] ces évolutions affectent ses pouvoirs ou facultés » (*ibid.*).
- Les jeux de réflexion dans lesquels le joueur doit faire preuve de logique et de réflexion pour résoudre des énigmes. On retrouve beaucoup de jeux traditionnels numérisés tels que les puzzles.
- Les jeux de simulation qui retranscrivent virtuellement des situations réelles dans lesquelles le joueur peut simuler des actions données tout en bénéficiant du caractère gratuit ou frivole du jeu. Les jeux d'élevage ou dans lesquels le joueur tient une boutique, par exemple, sont des jeux de simulation.
- Les jeux de stratégie qui, dans leur version virtuelle, se veulent souvent complètement détachés de la réalité du joueur. En plus d'épuiser la frivolité et le second degré du jeu, ceux-ci nécessitent que le joueur prenne les bonnes décisions afin de pouvoir évoluer dans le jeu. Parmi ces jeux, on peut trouver le célèbre Call of Duty (*ibid.*).
- Les autres types de jeu. Cette catégorie regroupe tous les jeux à caractère sportif. Ainsi, le joueur doit s'engager physiquement pour évoluer dans le jeu (les jeux Wii, Kinect etc.).
- Les *serious games* qui allient divertissement et fonction utilitaire. Dans ce dernier type, on peut observer trois critères qui permettent de « classer les serious games à la fois par leur dimension ludique, et leur dimension sérieuse » (Alvarez, Djaouti, Rampnoux, 2011 : 55): le *gameplay* « qui renseigne sur la dimension ludique en donnant des informations sur le type de structure ludique utilisée » ; le « permet de » qui désigne la finalité du jeu (Est-ce

pour diffuser un message, pour dispenser un entraînement ou pour collecter des données ?) ; le secteur qui fait référence au cadre dans lequel se construit le jeu (âge, marché, discipline etc.).

À l'issue de l'exposition des différentes typologies non exhaustives, on peut se demander si certains jeux peuvent se trouver dans plusieurs catégories ou, au contraire, dans aucune d'entre elles. Si le jeu participe au développement cognitif de l'enfant et l'aide à construire son avenir en tant qu'adolescent et adulte, cela signifie que le jeu pourrait donc comporter des composants sérieux ou du moins qu'il posséderait une fonction utilitaire. On pourrait alors envisager que le jeu puisse être introduit dans l'éducation. Mais quelles sont les représentations du jeu dans le domaine de l'éducation ? Est-il possible que jeu et éducation aient une relation de complémentarité ?

1.3 Jeu et éducation

1.3.1 - Perception du jeu et éducation

Pendant très longtemps, l'idée que le jeu pourrait un jour rimer avec éducation relevait de l'utopie. Dans les travaux de Gilles Brougère (1995), celui-ci explique qu'à la Renaissance, le jeu était mal perçu dans certains lieux publics et sa place dans l'éducation n'était pas envisageable notamment parce que la forte présence des jeux de hasard associait une connotation négative au jeu telle que la futilité voire la nocuité (*ibid.*). Il ajoute que, dans la conception chrétienne, l'enfant s'apparentait au péché originel et était donc soumis à un apprentissage strict et contrôlé dans lequel le jeu n'avait pas sa place. (*ibid.*). Avec l'arrivée du Romantisme au XVIIIe siècle, le jeu jouit d'une réputation beaucoup plus nuancée. Certains auteurs prônent l'intégration du jeu dans l'éducation notamment Jean-Jacques Rousseau : « Aimez l'enfance ; favorisez les jeux, ses plaisirs, son aimable instinct [...] Traitez votre élève selon son âge. » (Rousseau, 1762 : 117-149). Ce dernier redore l'image du jeu notamment pour le sentiment de liberté qu'il procure à l'enfant : « la liberté que je donne à mon élève [...] je vois de petits polissons jouer sur la neige [...] si on les y forçait [à se chauffer], ils sentiraient cent fois plus les rigueurs de la contrainte » (Rousseau, 1762 : 137). Gilles Brougère établit trois conceptions du jeu du XVIIIe siècle à de nos jours (Brougère, 1995) :

- Le jeu s'apparente au délassement ou à la récréation et n'a donc pas sa place dans le « sérieux » et donc dans l'éducation.
- Le jeu est utilisé pour détourner le « sérieux », pour avoir accès au savoir de façon ludique comme par exemple le fait d'introduire des exercices sous forme de jeu pour intriguer l'enfant.

- Le jeu pour étudier le comportement de l'enfant.

Le jeu en tant qu'outil éducatif bénéficie tantôt d'une piètre estime, tantôt représente une véritable opportunité. Jean Château (1984 : 10) date au début du XXe siècle l'émergence du rôle éducatif du jeu avec celles des théories sur l'école « active » et cite donc quelques auteurs tels que Adolphe Ferrière ou encore Edouard Claparède qui fait l'éloge de la valeur éducative du jeu (Claparède, dans Auray et al., 2004 : 25) :

« L'enfant doit agir pour se développer. D'où la place importante donnée par les nouvelles méthodes aux exercices physiques et aux jeux ; ceux-ci ne sont pas considérés comme un simple délassement ou une détente ; ils ont une véritable valeur éducative. »

Bien que favorable à l'introduction du jeu à l'école, Jean Château liste tout de même des limites et des problèmes liés à l'école dite active. Selon lui, le jeu ne doit pas prendre le dessus sur le travail mais plutôt s'apparenter à un pré-exercice, à un entraînement (Château, 1984 : 10). Dans ce sens, Célestin Freinet, connu notamment pour sa pédagogie, prône un apprentissage basé sur le travail qu'il définit comme « l'épreuve par laquelle devient miel le nectar encore impur de la connaissance ; c'est l'effort d'assimilation de l'expérience au processus vital dans toute sa complexité » (Freinet, 1960 : 1). Il a donc fondé une « école où l'on construit, on édifie non pas par l'étude seule, mais par le travail seul créateur et, à défaut par certains jeux qui en sont les substituts les plus proches » (Freinet, 1960 : 2). Selon le pédagogue, le jeu a une place restreinte dans l'éducation car il contredit quelque peu les valeurs qu'elle prône à savoir celles du travail et des savoirs basés sur la réalité et sur la vie des apprenants. Accorder une trop grande place au jeu pourrait donc détourner les apprenants de la vie réelle, car ils penseraient alors que la vie n'est que divertissement ou ne se fait que par celui-ci, et ne les préparerait donc pas au sens du travail et des responsabilités. Pour d'autres pédagogues tel qu'Erasmus, le jeu doit prendre le dessus sur le travail pour pouvoir le motiver suffisamment et l'engager dans le jeu et par extension dans le travail (Bierlaire, 1978 : 3). Avec l'arrivée des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication de l'Enseignement), on observe une nouvelle chance d'introduire le jeu dans l'éducation car, hormis les facteurs motivationnels générés chez l'apprenant, le jeu numérique offre plusieurs autres avantages : le jeu est peu voire pas coûteux, les supports sont réutilisables à l'infini et parfois adaptables tant dans son contenu que dans sa forme, le matériel utilisé est limité etc. Malgré certains succès tel que le jeu vidéo ludo-éducatif Adi (1990), Laurence Schmoll (2016b) fait remarquer que (1) beaucoup de jeux numériques introduits en classe ne sont qu'une simple numérisation de jeux traditionnels et (2) que certains pédagogues se contentent de l'utilisation du support numérique pour prétendre faire jouer leurs apprenants. On constate une confusion entre ce qui est jeu et ce qui ne l'est pas (Schmoll,

2016b : 86). Ainsi, l'aspect sérieux est beaucoup trop évident pour que l'apprenant éprouve les mêmes motivations que celles suscitées par le jeu. Encore dans les années 2000, on pouvait lire : « [le jeu] n'a pas ce que nous pouvons appeler une valeur instrumentale. Il ne sert à rien sinon à jouer et à y prendre plaisir » (Kellner, 2000 : 87). Haydée Silva, quant à elle, revient sur l'impact de la culture ludique sur l'enseignement : « [le jeu] est en général bien plus facilement accepté dans l'enseignement de l'anglais, où l'on a très vite su profiter de la récursivité que peuvent introduire les règles ludiques »². Tant d'études sur le rapport de tension jeu/sérieux invitent à se poser quelques questions : peut-on instrumentaliser le jeu ? Peut-il réellement être sérieux ? Si oui, comment expliquer que l'une de ses caractéristiques, à savoir la frivolité, contredit celles du sérieux à savoir la mémorisation, l'actualisation et la transférabilité des savoirs acquis ? Peut-on substituer le sérieux au caractère frivole du jeu ou doit-on laisser le joueur choisir de s'engager de manière frivole ou sérieuse ? Peut-on allier frivolité et sérieux ? Ce sont des questions qui font encore débat aujourd'hui. On se demande quand le caractère frivole du jeu est apparu, dans quelles circonstances et si, finalement, il est légitime. En effet du temps des Romains, le jeu avait une vraie conséquence sur la vie réelle puisqu'il pouvait causer la mort notamment lors de combats de gladiateurs. Quant aux questions portant sur le caractère sérieux ou utile du jeu, l'on peut d'ores et déjà dire que, pour des raisons de précision, sera nommé *serious game* tout jeu qui mêle divertissement et fonctions utilitaires ou du moins, dont la finalité est utilitaire. En effet, le terme « jeu » en français, étant polysémique, peut porter à confusion : le *serious play* désigne l'activité sérieuse tandis que le *serious game* fait référence à ce avec quoi on joue (objets, concepts, symboles etc.). Pour finir, voici un tableau comportant les quatre façons de penser un serious game :

Approche	Description
Serious game design	Il s'agit de concevoir un jeu sérieux ex-nihilo, numérique ou non, en créant à la fois le gameplay et en associant les fonctions utilitaires. Le jeu ainsi créé vise un marché qui s'écarte de celui du seul divertissement
Gamification	Il s'agit d'ajouter du jeu ou des éléments de jeu à un dispositif ou un contexte purement utilitaire.
Dégamification	Il s'agit de retirer à du jeu des éléments ludogènes pour tendre vers des fonctions utilitaires.
Serious gaming	Il s'agit de détourner par les usages (serious diverting) ou par modification (serious modding) un jeu existant, numérique ou non, pour lui assigner à postériori des fonctions ou objectifs utilitaires.

Tableau 1 : Les quatre principales approches de conception de jeux sérieux (Alvarez et al., 2019 : 11)

² Jarraud, François. Silva Haydée. Le jeu en classe de langue : cinq questions à Haydée Silva [consulté le 11/03/2021] <https://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/11/15112018Article636778627035074426.aspx>

Dans le cadre de cette étude, l'escape game sera conçu sous la bannière du serious game design puisque nous tenterons d'allier ressorts ludiques et objectifs pédagogiques dans la langue-cible afin d'engager les apprenants à jouer et donc à apprendre la langue. Mais si le jeu éducatif est désormais envisageable, en quoi est-ce pertinent d'introduire le jeu en classe de langue ? Avant de tenter de répondre à cette question, revenons sur quelques méthodes d'optimisation de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (didactique des langues).

1.3.2 - De l'approche communicative à la perspective actionnelle

L'approche communicative s'inscrit en réponse aux critiques et à la remise en question des méthodes audio-orales (MAO) et des méthodes audio-visuelles (MAV). On reproche à ces méthodes de favoriser l'oral au détriment de l'écrit mais on critique aussi la redondance des énoncés et leur manque de contextualisation et de résultats concluants (Bérard, 1991 : 14). Dans les années 1970, l'approche communicative marque une rupture avec les anciennes méthodes et apporte avec elle l'idée de « construction » de la compétence linguistique. Noam Chomsky définit, dans *Aspects de la théorie syntaxique* (1971), la compétence linguistique comme étant « le savoir linguistique » inné du locuteur, un savoir inconscient qui lui permettrait de comprendre et de produire à l'infini des énoncés grammaticalement corrects lorsqu'il échange avec des locuteurs qui partagent la même langue maternelle. Il définit ensuite la notion de performance comme étant l'actualisation de ce savoir linguistique et donc le fait, pour le locuteur, de mettre en pratique ses compétences linguistiques. Dans *Vers la compétence de communication* (1984), Dell Hymes revient sur cette conception qu'il trouve trop réductrice et insiste sur le fait que le contexte conditionne et permet la compétence linguistique et par extension la compétence de communication : elle n'est acquise que dans un contexte de communication et relèverait du social et ne serait donc pas innée mais bien consciente. Dans la même lancée, il définit la performance comme étant l'acquisition mais aussi l'actualisation de ces compétences linguistiques dans telle ou telle situation de communication. Cette approche ambitieuse se veut centrée sur l'apprenant et capable de répondre à ses besoins langagiers selon la situation de communication dans laquelle il se trouve. Elle préconise également l'autonomie de l'apprenant qui doit désormais « apprendre à apprendre » et développer des stratégies pour pérenniser cet apprentissage. Néanmoins, cette approche a fait l'objet de critiques sur son contenu mais aussi sur sa base :

« Partir des besoins des apprenants reste cependant utopique quand les enseignants se trouvent face à un groupe-classe qui se compose nécessairement d'individus aux centres d'intérêt, aux besoins et aux profils d'acquisition variés. » (Schmoll, 2016b : 35)

Deux théories ont inspiré l'approche communicative : celle de Dell Hymes à propos de la maîtrise fonctionnelle du langage dans les différentes situations de communication mais aussi celle de John Langshaw Austin dans son ouvrage intitulé *Quand dire c'est faire* (1962). Austin a développé la théorie des *speech acts* ou actes de langage dans laquelle il montre que les énoncés ne servent pas uniquement à donner des informations mais aussi à agir sur l'interlocuteur. Il illustre cette idée à travers le développement de trois actes de langage : les actes locutoires qui font référence à l'acte de dire quelque chose, les actes illocutoires qui désignent l'acte que l'on accomplit en engageant la parole comme le fait de promettre ou d'ordonner et enfin, l'acte perlocutoire qui désigne l'effet produit par l'acte illocutoire sur l'interlocuteur. Ces actes de parole n'ont de sens que lorsqu'ils se trouvent dans des actions conditionnées par une situation (performativité). En effet, nous pouvons lire dans la rubrique « La perspective actionnelle » à la page 15 du CECRL (2001) : « Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ». Dans ce sens, le CECRL s'inspire de ces deux théories pour ajouter à l'approche communicative une dimension qui prendra en compte le but de la communication tout en y favorisant l'action mais aussi l'interaction et ainsi penser la perspective actionnelle. L'apprenant n'est plus seulement acteur de son apprentissage mais c'est aussi un acteur social qui doit accomplir des tâches (CECRL, 2001 : 15). Le terme « tâche » est souvent confondu avec les termes « activité » ou « exercice ». Le CERCL définit la « tâche » comme suit (CECRL, 2001 : 16) :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, selon cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. »

Ainsi, le jeu est-il une tâche, une activité (comme souvent définie comme telle dans les définitions exploitées) ou un exercice ? Sébastien Piotrowski n'oppose pas l'activité et la tâche mais note leur imbrication : « la tâche renvoie à une activité demandée à l'apprenant dont les conditions d'exécution ont été fixées dans une consigne » (Piotrowki, 2010 : 110). Ainsi, il est possible que le jeu soit une activité mais aussi une tâche. Néanmoins en ce qui concerne l'exercice et la tâche, il souligne que la tâche est souvent caractérisée par le fait qu'elle n'est que peu contraignante, qu'elle motive la communication ainsi que par sa fidélité à la réalité tandis que l'exercice, même s'il est « un type particulier de tâche », est ponctuel et très contraignant, il exclut le recours à la vie courante et peut donc s'avérer comme un obstacle à la

communication car non introduite par une situation de communication (Piotrowski, 2010 : 108-111). Un jeu, dans le domaine des langues étrangères, est donc une activité ou une tâche qui allie action langagière, action menée en contexte social et interaction. Ainsi, le jeu « Jacques a dit », par exemple, peut être considéré comme un jeu en langue étrangère car il nécessite des actes de parole, des actions et interactions.

1.3.3 - Jeu et enseignement-apprentissage des langues étrangères

Si l'introduction du jeu dans l'éducation provoque quelques réserves, c'est aussi le cas dans l'enseignement des langues étrangères. Parmi les théoriciens les plus anciens traitant de l'intégration du jeu dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère que l'on recense, Erasme, un théologien du XV-XVI^e siècle. Selon l'humaniste néerlandais, le jeu doit prendre le dessus sur le travail : « À aucun moment, toutefois, l'enfant ne doit avoir l'impression de travailler : tout cet apprentissage doit être pour lui un jeu. » (Erasme, dans Bierlaire, 1978 : 3). Erasme décrit comment, au XVI^e siècle, l'on joue pour apprendre le latin ou le grec (Bierlaire, 1978 : 2-7) :

« Les enfants, décrit l'humaniste, apprennent en jouant à reconnaître l'alphabet latin et grec, à en reproduire et à en articuler les différents éléments. [...] Pour l'enseignement de la lecture, Erasme, s'inspirant des conseils des Anciens, suggère de présenter à l'enfant des petits gâteaux en forme de lettres [...] on pourra utiliser des lettres gravées dans l'ivoire ou dans le bois, et on initiera l'enfant à des jeux qui impliquent la composition de mots. Pour lui apprendre à écrire, on lui proposera un modèle parfait à imiter, par exemple de vieilles monnaies romaines pour les capitales latines [...] en prenant bien soin que l'enfant ait toujours l'impression de jouer. »

Deux siècles plus tard, De Vallange publie l'ouvrage *Jeux et divertissement propres à enseigner le latin aux petits enfants en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent*. Dans *Histoire des méthodologies dans l'enseignement des langues* (1730), Christian Puren revient sur ses « fours grammaticaux », des gâteaux dont la manipulation et la consommation (goût) permettaient aux apprenants d'apprendre la grammaire du latin, mais aussi sur l'utilisation de :

« jeux de cartes, des images, des bracelets, des éventails, des poupées, l'imprimerie, la musique (c'est la « grammaire musicale... qui enseigne le latin en chantant ») et les doigts de la main (c'est la « grammaire digitale », que l'on apprend « en badinant sur les doigts ») (Puren, 2012 [1988] : 29).

L'objectif de ces méthodes d'apprentissage, qui n'étaient pas courantes avant le XX^e siècle, était d'engager les apprenants à jouer ou à manipuler des éléments afin de susciter leur intérêt pour les langues étrangères « sans qu'ils ne s'en aperçoivent ». Pour y voir un peu plus clair, on peut transposer ces méthodes avec la notion de « didactique invisible » d'Olliver : « développer des tâches – dans notre cas interactionnelles – avec des objectifs

d'enseignement-apprentissage clairement définis et, ensuite [...] gommer toute trace de la didactique sous-jacente » (Olliver, 2012 : 7). Ainsi, si un jeu introduit dans le cadre d'un enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est conçu avec comme base la notion de « didactique invisible », les joueurs pourraient apprendre la langue-cible inconsciemment. Il faudra donc attendre les années 1970, avec le développement de l'approche communicative et la centration sur l'apprenant, pour que l'introduction du jeu en classe de langue soit envisagée (Silva, 2005 : 1). Dans la discipline de la didactique des langues, on observe les premières tentatives d'introduction du jeu en tant qu'outil pédagogique notamment en FLE avec l'ouvrage *Frère Jacques 1 : méthode de langage pour enfants* (Bertrand/ Frerot/ Garnier, 1967) ou, quelques années après, *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français* de Jean-Marc Caré et Francis Debyser (1978). Durant les années suivantes et jusque de nos jours, plusieurs pédagogues, croyant en l'apprentissage par le jeu, vont publier leur(s) propre(s) manuel(s) scolaire(s) proposant des jeux comme par exemple *Le jeu en classe de langue* de Haydée Silva (2008). Néanmoins, Laurence Schmoll souligne que certains manuels présentent des jeux qui, soit ne sont que des exercices prenant l'aspect de jeux traditionnels (pendu, mots croisés, jeu de l'oie etc.), soit ne répondent pas aux caractéristiques du jeu telles que la compétition ou la présence de règles (Schmoll, 2016a : 5). Haydée Silva explique que cette confusion est due au manque d'information sur ce qui est jeu dans le cadre d'un enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (Silva, 2005 : 11) :

« Sous le « 4.3.4. L'utilisation ludique de la langue » [CECRL, 2001 : 47], on se contente de citer, avec quelques exemples, trois grands groupes de jeux : jeux de société, activités individuelles de jeu et jeux de mots. A part cette mention spécifique, le jeu ne réapparaît de-ci de-là que 11 fois, dont sept sous la forme particulière du jeu de rôle. »

Tandis que le passage à la perspective actionnelle devait revaloriser la place du jeu dans l'enseignement des langues ou au moins la préciser, le CECRL en fait quelque chose de marginal. Et pourtant, le jeu (à visée pédagogique) y a tout à fait sa place car il répond aux caractéristiques de la tâche et peut donc en constituer une. Aujourd'hui, bien que le jeu reste encore trop peu exploité, on observe tout de même de réels efforts pour introduire le jeu en tant qu'outil pédagogique à part entière en classe de langue. De nombreuses plateformes proposent des rubriques dédiées à l'apprentissage des langues étrangères par le jeu telles que Les Zexperts FLE pour le français langue étrangère ou Esllgames pour l'anglais langue étrangère. Bien que les jeux les plus intégrés en classe de langue soient souvent des jeux de rôles ou encore des jeux de société (traditionnels ou numérisés), on remarque tout de même une tentative de proposer de nouveaux jeux pédagogiques et de nouveaux contenus conformément au CECRL. C'est le cas

du jeu vidéo d'apprentissage « Les Eonaves » co-conçu par Laurence Schmoll dont « les missions sont davantage centrées sur un ou plusieurs objectifs linguistiques précis du niveau A2 ou B1 du CECRL et correspondent à des tâches telles que le préconise la perspective actionnelle » (Schmoll, 2016a : 10). Intégrer le jeu dans sa pédagogie peut-être un vrai défi pour l'enseignant de langue d'autant plus que l'on ne forme pas les enseignants à enseigner par le jeu, ce qui peut les amener à se poser un certain nombre de questions : quel jeu choisir ? Quel temps et quel budget y consacrer ? Quelles notions introduire et quand les introduire ? Comment allier apprentissage et divertissement ? Comment animer le jeu ? Quelle place aurais-je durant le jeu ? Ces questions, aussi nombreuses qu'elles puissent être, doivent pouvoir répondre au souhait de vouloir créer un jeu efficace en classe de langue. Mais qu'est-ce qu'un jeu efficace ? Haydée Silva déclare que³:

« depuis la perspective actionnelle, aujourd'hui dominante, un jeu efficace en classe de langue est celui qui invite l'apprenant-utilisateur à mobiliser l'ensemble de ses compétences générales et langagières dans la réalisation d'une tâche, avec une disposition d'esprit faite à la fois de légèreté (ce qui permet une plus grande tolérance à l'erreur) et d'implication (ce qui permet un engagement intellectuel et affectif). Il peut s'agir de jeux de société en boîte, mais aussi d'applications ludolinguistiques, voire de jeux sans matériel »

Ainsi, introduire le jeu en classe de langue de manière efficace consiste avant tout à lister les objectifs pédagogiques visés et à s'interroger sur la manière dont un jeu peut s'avérer pertinent dans leur réalisation.

2. De la motivation à la performance

2.1 La motivation

« Le concept de motivation peut être défini comme un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand/ Thill, 1993 : 18).

« Parler de motivation pour expliquer le comportement, c'est se demander pourquoi l'individu agit » (Fenouillet, 2012).

2.1.1- Continuum d'autodétermination et fluctuation de la motivation

Plutôt que d'opposer la motivation intrinsèque à la motivation extrinsèque comme beaucoup de chercheurs ont pu le faire (comme par exemple Rolland Viau dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire* (1994)), Edward Deci et Richard Ryan ont préféré ne pas restreindre la motivation à ce système binaire. Ainsi, leur théorie se base notamment un continuum de motivation qui comprendrait différents types de motivation en fonction du degré

³ *ibid.*

d'autodétermination (AD) du sujet (Deci/ Ryan, 2000 : 72). Voici, une représentation schématisée de ce continuum :

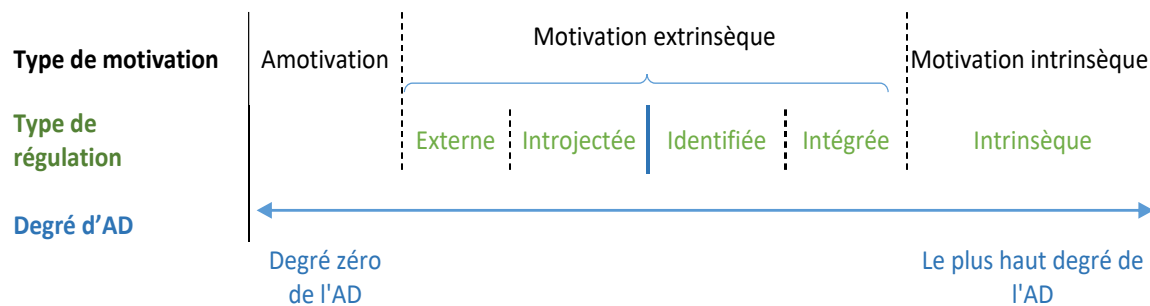


Figure 1 : Le continuum d'autodétermination

L'individu peut éprouver différents degrés de motivation qui peuvent fluctuer dans un sens ou dans l'autre, c'est-à-dire de l'amotivation à la motivation intrinsèque et vice-versa. Un sujet amotivé est un sujet qui n'éprouve aucune motivation pour s'impliquer dans une activité, qui le fait tout de même mais à contrecœur, sans donner sens aux actions menées et aux résultats obtenus. L'individu est dans un état de résignation et son autodétermination se situe donc au degré zéro. La motivation extrinsèque correspond à la pratique ou l'implication du sujet dans une activité pour des raisons externes. Elle se divise en quatre types de régulation :

- La régulation externe. L'individu s'implique dans l'activité car contraint par une tierce personne, pour obtenir une récompense ou éviter une sanction.
- La régulation introjectée. Le sujet agit sous pression de sa propre personne : il fait taire la culpabilité, la honte ou encore la peur de ne pas s'engager dans l'activité pour se donner bonne conscience.
- La régulation identifiée. Le sujet s'engage dans l'activité car il y perçoit un intérêt et une utilité. C'est le cas, par exemple, d'un sportif qui s'entraîne ou qui s'échauffe pour pouvoir être plus performant les jours de compétition. Cette régulation marque le niveau seuil de l'autodétermination.
- La régulation intégrée. L'individu mène volontiers des actions qui coïncident avec ses valeurs, ses besoins et ses objectifs. Néanmoins, cette régulation demeure faire partie de la motivation extrinsèque car le sujet est davantage motivé à réaliser ses objectifs que de s'adonner à l'activité par plaisir et entraînement.

Enfin, la motivation intrinsèque, dans laquelle se situe le plus haut degré d'autodétermination, renvoie au plaisir, au volontariat, à la spontanéité du sujet qui s'adonne à l'activité sans rien attendre en retour.

2.1.2 - Motivation et fluctuation

La motivation de l'individu peut fluctuer selon la situation ou le contexte dans lesquels il se trouve. Edward Deci et Richard Ryan considère qu'elle suppose trois besoins psychologiques fondamentaux (Ryan/ Deci, 2002) :

- Le besoin de compétence. L'apprenant maîtrise et manie ses capacités, il se sent compétent, performant, il redouble d'efforts pour conserver ses acquis et se fixe des challenges pour toujours évoluer : « [il] recherche et persiste dans une tâche dont la difficulté est adaptée à ses capacités, et il démontre de l'intérêt pour tester, s'informer sur, développer, étendre, évaluer ses capacités, habiletés et ressources »⁴.

- Le besoin d'autonomie. L'apprenant a le sentiment d'être décisionnaire, de pouvoir faire des choix, de ressentir une certaine liberté et il n'agit pas sous pression interne ou externe, il n'a pas l'impression d'être contrôlé. Ainsi, il agit en cohésion avec ses valeurs, ses objectifs, son environnement etc.

- Le besoin d'appartenance sociale. L'individu doit pouvoir interagir avec son environnement social, se sentir en sécurité et appartenir à une communauté.

L'individu dont les trois besoins sont comblés est donc motivé intrinsèquement et se trouve donc dans le plus haut degré d'autodétermination (Deci/ Ryan, 2002). Lorsque l'un des besoins est manquant, cela ne veut pas dire que le sujet est amotivé mais seulement qu'il est motivé extrinsèquement et donc moins motivé à mener des actions et par extension à s'engager que s'il avait été motivé intrinsèquement. L'absence de ces trois besoins conduit néanmoins vers une résignation du sujet amotivé : il se sent contraint, il agit sans but et sans chercher à s'améliorer ou à interagir. Des sources externes peuvent donc faire fluctuer la motivation d'un individu tandis que la motivation intrinsèque est le résultat de la volonté de celui-ci, mais quel facteur fait fluctuer cette volonté ?

⁴ **Heutte Jean.** La théorie de l'autodétermination (TAD) : un autre regard sur le climat motivationnel (Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006). [Consulté le 20/03/2021]
<http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article96>

2.1.3 - La théorie sociocognitive d'Alain Bandura : le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

D'après Alain Bandura (2003), le sentiment d'auto-efficacité constituerait la base de la motivation. Il définit le SEP comme étant « l'efficacité personnelle perçue concernant la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités » (Bandura, 2003 : 12). Ainsi l'individu, tout en ayant la certitude d'être capable d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés, se donne les moyens d'agir, surmonte les obstacles qu'il rencontre et donne ainsi un sens à ses actions « car si une personne pense ne pas pouvoir produire de résultats, elle n'essaiera pas de les provoquer » (Bandura, 2003 : 13). Pour ce faire, il mobilise ses compétences qu'elles relèvent du comportement, du cognitif, du social ou de l'émotion. Alain Bandura repose sa théorie sur trois facteurs qui interagissent et s'influencent réciproquement : « les facteurs personnels internes – sous forme d'événements cognitifs, émotionnels et biologiques – [personne], les comportements et l'environnement » (Bandura, 2003 : 16). C'est ce qu'il appelle la « causalité triadique réciproque » (*ibid.*) :

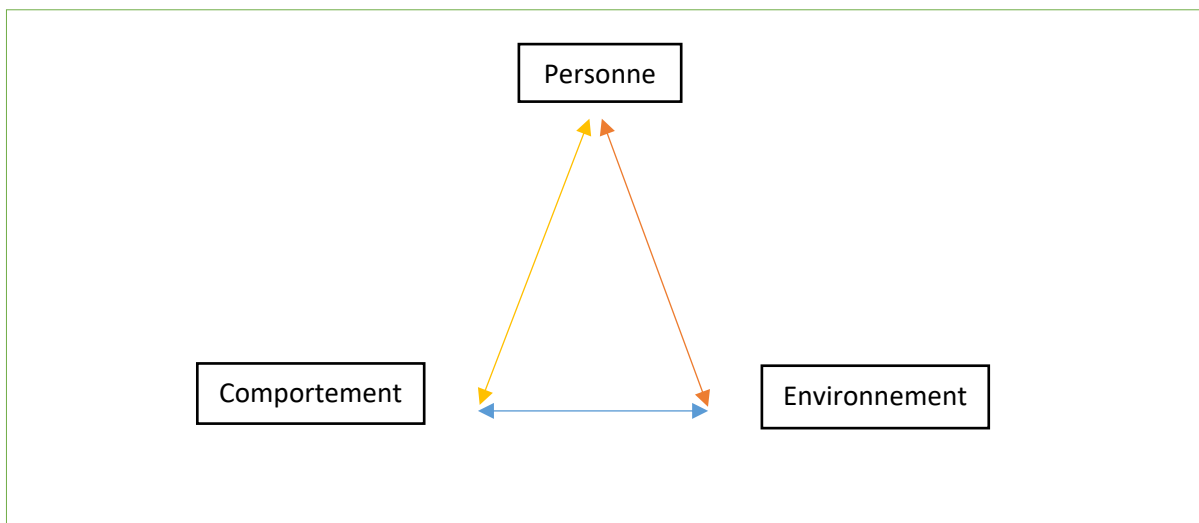


Figure 2 Le modèle de causalité triadique réciproque

On constate donc que l'environnement social dans lequel se trouve le sujet joue effectivement un rôle majeur sur le développement ou le déclin du SEP chez l'individu (Bandura, 2003 : 37) :

« Un sentiment élevé d'efficacité personnelle (SEP) au sein d'un environnement réactif récompensant les réussites valorisées favorise les aspirations, l'engagement productif dans des activités et un sentiment de réussite personnelle »

Alain Bandura liste quatre sources permettant la construction du SEP chez l'individu (Bandura, 2003 : 124) :

- Les expériences actives de maîtrise. Elles réfèrent aux capacités de l'individu évaluées notamment à partir de ses expériences passées qu'elles soient réussies ou échouées.
- Les expériences vicariantes. L'individu évalue en s'identifiant et compare ses capacités et habiletés avec d'autres personnes. La comparaison sociale peut favoriser le SEP car le sujet peut y voir l'occasion de développer ses compétences.
- La persuasion verbale. Ce sont les avis, les encouragements, les conseils, les feedbacks, les avertissements de personnes référentes qui forment la perception de l'individu.
- L'état physiologique et émotionnel. L'individu évalue ses capacités et ses habiletés en prenant en compte le rôle de ses émotions et de son état psychologique.

Ces quatre sources influencent le sentiment d'auto-efficacité de l'individu seulement si elles ont un effet sur sa pensée réflexive (quelles données utilise-t-il pour nourrir son SEP ? Comment traite-t-il ces données ? etc.). Plus le SEP de l'individu sera élevé, plus son engagement sera productif. L'individu au sentiment d'efficacité élevé aura plus de chance d'être performant qu'un individu au SEP faible, plus enclin à l'auto-dévalorisation et à la résignation. Ainsi, si l'individu est confronté à des défis difficiles mais qu'il est capable de relever, son SEP sera forcément positif et il sera plus enclin à vivre le flow.

2.2 La théorie du flow

2.2.1 - Définition et relation SEP

Mihaly Csikszentmihalyi, un psychologue dont les travaux portent principalement sur le bonheur et son acquisition, est l'auteur de la théorie du flow qu'il définit comme suit (Csikszentmihalyi/ Bouffard, 2017 : 65) :

« Le terme « flow » une expérience consciente, positive, et complexe qui exprimait le sentiment de fluidité et de continuité ainsi que l'importante concentration que décrivaient les personnes interrogées lorsqu'elles exerçaient leur activité préférée. »

Sa théorie présente plusieurs composantes que l'on a pu observer dans les travaux sur la motivation et notamment ceux sur le SEP (Csikszentmihalyi/ Bouffard, 2017 : 69-70) :

« - la focalisation sur la phénoménologie de l'expérience consciente, le flow étant un événement psychique complexe émergeant de l'intégration des motivations, des émotions et des évaluations cognitives ;

- l'expérience flow est incarnée dans un organisme vivant qui est en constante interaction avec son environnement [...] ;

- l'expérience flow est une source du développement personnel constant puisque l'affrontement de nouveaux défis exige l'acquisition de nouvelles habiletés et, d'une façon complémentaire, l'amélioration des capacités incite l'individu à s'attaquer à de plus grands défis ;

- l'intérêt évident pour le côté positif de l'expérience humaine. »

On peut aisément transposer l'expérience autotélique (grec : *autos*, soi-même ; *telos*, but. Une activité qui n'a pour but qu'elle-même) ou flow et le modèle de causalité triadique réciproque proposé par Alain Bandura. En effet, la personne en état de flow ou celle dont le SEP est élevé aura tendance à mobiliser ses compétences et ses habiletés qu'elles soient linguistiques, physiques ou psychosociales mais aussi à interagir avec son environnement pour atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés et ce, avec beaucoup plus d'aisance qu'une personne qui ne vivrait pas cet état dans une situation similaire. Il est intéressant de noter que le flow est accessible à tous sans exception et ce, peu importe l'âge, le sexe, la classe sociale, l'environnement socioculturel etc. Cela va encore plus loin car deux individus que tout opposerait pourraient vivre l'expérience optimale en pratiquant la même activité et ainsi accéder à la performance.

2.2.2 - Penser une activité ludique sur la base du flow

Selon Mihaly Csikszentmihaly et Léandre Bouffard (Csikszentmihaly/ Bouffard, 2017 : 65-66), il faudrait, pour penser une activité sur la base du flow :

« un but clair, une rétroaction immédiate, l'intégration de la conscience et de l'action, la concentration sur la tâche, la perception de contrôle de la situation, l'absence de préoccupation à propos de soi, un sens altéré du temps, la motivation intrinsèque et – condition fondamentale – l'équilibre entre les exigences de la tâche et les capacités de l'individu »

Ainsi, les règles de l'activité doivent être comprises par l'individu s'y prêtant et la présence de feedbacks doit suivre l'activité afin de clarifier et préciser les incompris. L'activité doit être pensée de façon à ce que l'individu ait l'impression d'avoir le choix, de prendre des décisions et qu'il puisse agir avec concentration et engagement sans qu'il ne prête attention aux conséquences sur sa personne. L'activité doit être assez entraînante pour faire perdre toute notion de temps et procurer un plaisir tel à l'individu qu'il s'y prêtera spontanément et volontairement. Ces éléments accompagnent également les notions de « jeu » et de « motivation ». Quant aux éléments restant, il semble nécessaire de revenir sur le schéma de l'expérience optimale réalisé en 2009 par Nakamura et Csikszentmihaly (Csikszentmihaly/ Bouffard, 2017 : 68) :

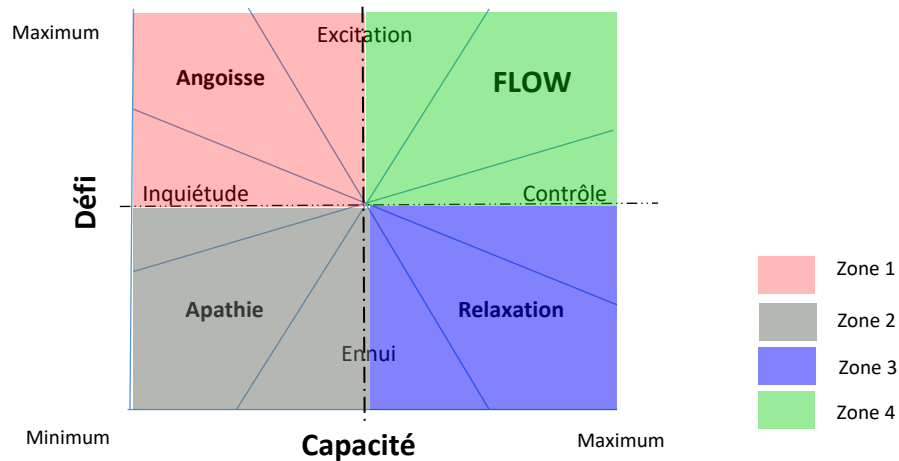


Figure 3 Le « paysage expérientiel » du flow (Nakamura/ Csikszentmihaly, 2009)

Ce schéma représente le rapport challenge/habilité de l'individu et se divise en quatre zones :

- La zone 1. L'individu est face à un défi qui surpasse de loin ses capacités. Il ressent alors une grande angoisse à l'idée de ne pas pouvoir réaliser les objectifs fixés. Il peut ressentir de l'excitation à l'idée de se surpasser mais l'angoisse et l'inquiétude sont dominantes car le défi est trop élevé par rapport à ses facultés.

- La zone 2. Le challenge lancé à l'individu est à la hauteur de ses habiletés. Le défi ne provoque aucune envie ou excitation chez l'individu qui reste indifférent face à celui-ci. Ce n'est pas un défi qui lui permettra d'augmenter ses capacités, de le rendre plus performant. Le sujet a donc du mal à donner un sens à ce défi et ne voit pas l'utilité de le relever.

- La zone 3. L'individu possède des habiletés développées et ce, bien plus que le défi qu'il doit relever. Ses capacités sont sous-exploitées et sous-estimées et ne sont pas toutes sollicitées. Même si le sujet maîtrise chaque composante du défi, celui-ci n'est pas à la hauteur de ses habiletés. L'individu peut se contenter de réaliser ce défi pour se relaxer mais à long terme, il ressentira forcément de l'ennui.

- La zone 4. Le sujet est dans la zone, il est dans le flow, il vit l'expérience optimale. Il est excité de mettre à l'épreuve ses capacités dans un défi « à sa hauteur », pour lequel il éprouve un vif intérêt et une motivation intrinsèque. Ses compétences lui permettent de pouvoir prétendre relever le défi tout en gardant une certaine maîtrise. Le sujet est dans un état de conscience et de concentration absolues à tel point qu'il en perd la notion du temps. Le sujet donne facilement un sens à ce challenge et est persuadé qu'il lui sera profitable. A l'issue de celui-ci, l'individu est satisfait des efforts fournis pour lesquels il s'est senti efficace et

productif. L'individu a mobilisé ses compétences et en a sûrement développé de nouvelles : il est désormais plus performant.

2.3 La performance

« La « performance », telle que je la résumais alors (et c'est encore le cas), est un « large spectre » d'activités recouvrant les rituels et les jeux (dans toute leur variété déroutante et difficile à définir), les divertissements populaires, les célébrations, les activités liées à la vie quotidienne, au monde des affaires, à la médecine, et les genres esthétiques du théâtre, de la danse et de la musique ». (Schechner, 2013 : 125).

2.3.1- Définitions de la performance

Rappelons que selon Dell Hymes, la performance est l'acquisition et l'actualisation des compétences linguistiques dans une situation de communication (cf. [p.21](#)). Chaque discipline possède sa propre définition de la notion de performance. Le mot performance est la forme substantivée du verbe « performer » qui tient son origine du latin *performare* qui signifiait exécuter, accomplir, parfaire (Pradier, 2017 : 290). La notion de performance a donc un lien très étroit avec celle de l'action (Pradier, 2017 : 293) :

« L'action (*performance*) signifie engagement de la personne dans son entièreté, organique et mentale, biologique et cognitive, impliquée depuis l'enfance dans une interaction constante avec le monde sur lequel elle agit et qui l'agit. Le mot porte en lui la faculté d'évoquer la créativité, l'imaginaire, la réactivité des gens ordinaires en société. »

Jean-Marc Pradier parle d'action qui se réalise dans une interaction. Ce concept action/interaction intéresse nombre de théoriciens de la performance dès les années 1960, concept que l'on retrouvera quelques années plus tard dans la perspective actionnelle. Il ajoute que la performance peut également se définir comme « l'acte de faire quelque chose et le résultat de l'action, que celle-ci soit banale, triviale, artistique, spirituelle et intellectuelle. » (Pradier, 2017 : 291). On peut aisément observer le lien entre la notion de performance et la théorie des « speech acts » étudiée précédemment (cf. [p.21](#)) : l'acte de parole s'inscrit dans des actions qui interagissent avec le monde. Si la performance est une action menée et réalisée comme le dit Jean-Marc Pradier, on peut aussi transposer sa définition à celle de Dell Hymes (dans le domaine de la linguistique) puisque l'action interagit avec le monde et s'y réalise : elle s'inscrit donc forcément dans un contexte social.

2.3.2- Les points de contact de la performance

Dans un article de l'ouvrage *Performance* (2013), Richard Schechner revient sur ses travaux antérieurs. Dans « Entre théâtre et anthropologie » (1985), il avançait que « ce qui est performance » doit se construire dans un contexte culturel précis, dans un moment précis. Il

listait six points de contact exhaustifs qui permettaient, selon lui, d'évaluer « ce qui est performance » et d'observer ses effets (Schechner, 2013 : 126) : la transformation de l'être et/ou de la conscience ; l'intensité de la performance ; le public-acteurs ; la séquence performative dans son ensemble ; la transmission du savoir performatif ; l'analyse de la création et l'évaluation des performances. En 2003, il ajouta à ceux-ci trois nouveaux points de contact interdépendants (Schechner, 2013 : 127) :

- « l'incarnation. L'expérience comme socle de savoir indigène partagé à travers le jeu. Les épistémologies et pratiques indigènes réalisant l'unité de l'émotion, de la pensée et de l'action
- les sources de la culture humaine sont performatives
- le cerveau comme site performatif. »

En analysant l'ensemble de ces points contacts, nous pouvons d'ores et déjà remarquer que, comme Dell Hymes ou Jean-Marc Pradier dans leur définition, la dimension socioculturelle semble indissociable de la notion de performance. Nous constatons également que l'auteur met un point d'honneur à souligner l'aspect psychosocial qui semble être nécessaire pour construire « ce qui est performant » notamment en évoquant les émotions et la pensée mais aussi à travers ce dernier point qui réfère directement à l'organe qui rend possible la performance : le cerveau. Pour étayer ce dernier point, Richard Schechner s'appuie sur les travaux sur la neuro-plasticité de Victoria Pitts-Taylor (2010 : 636) et souligne « la capacité du cerveau à s'auto-modifier en réponse à des changements dans son mode de fonctionnement ou son environnement » (Schechner, 2013 : 137).

Le SEP possède plusieurs points communs avec la performance comme par exemple le fait d'évaluer ses compétences en faisant le lien avec ses expériences passées ou encore l'impact des émotions sur celles-ci. La zone 4 (cf. [p.30](#)) se nomme également « la zone de performance ». En effet, le flow est un état dans lequel nous sommes et qui transforme notre être et/ou notre conscience au point d'en oublier le temps. Cet état, comme nous avons pu le voir incite l'individu à exploiter ses capacités au maximum et même à se surpasser : il devient plus efficace et donc plus performant. En somme, on conclut que la performance est le résultat qui varie selon le SEP, le degré de flow et donc par extension la motivation intrinsèque éprouvés par l'individu lorsqu'il s'engage dans une action qui s'inscrit dans un contexte précis. Mais l'escape game pédagogique peut-il permettre cela ?

3. L'escape game pédagogique

3.1 L'escape game

3.1.1 - Historisation du dispositif

Un escape game (variantes : escape room, jeu d'évasion) est un jeu grandeur nature qui nécessite l'enfermement de plusieurs joueurs dans un huis-clos thématique duquel ils doivent sortir dans un temps imparti (souvent une heure). Pour mener à bien leur mission, les joueurs doivent débloquent une série de mécanismes (résoudre des énigmes, déverrouiller des coffres ou des cadenas etc.). L'escape room accueille tout public et peut donc se jouer entre amis ou collègues et même en famille. Dans un escape game classique, le nombre de joueurs varie entre deux à six joueurs (voire plus dans certains cas). Ce concept assez récent est né au Japon. En effet, des Japonais se sont inspirés des célèbres jeux numériques « *point and click* », qui font succès dès la fin du XXe siècle tels que *Myst* (1993) ou encore *Crimson Room* (2004), dont la règle est de rechercher une série d'objets et de les utiliser ou de les combiner pour pouvoir ouvrir la porte de la pièce dans laquelle sont menées les opérations (S'cape, 2019 : 12). Quelques années plus tard, ils transposent ce concept dans le monde réel qui évolue et s'internationalise à grande vitesse (*ibid*). D'abord essentiellement constitué d'une suite d'énigmes à laquelle on a eu l'idée d'introduire une série d'objets à déverrouiller (cadenas, coffre, serrure etc.), l'escape game évolue dans son temps et n'hésite pas à faire appel à l'utilisation du numérique : cela peut aller du simple mot de passe à déverrouiller sur une tablette à l'utilisation de la réalité virtuelle. Certains scénaristes s'inspirent du concept de l'escape game pour réaliser des films tels que *Escape Game* (2019) de Adam Robitel, ou créer des jeux mobiles comme *The Room* (2012), développé Fireproof Games, qui comprend aujourd'hui quatre volets. Certains sites de l'éducation comme celui du réseau Canopé ou de l'éducol y consacrent quelques articles.

3.1.2 À quel type de jeu appartient l'escape game ?

L'escape game est souvent accompagné par une jauge qui mesure ses principales caractéristiques : fouille, réflexion et manipulation. Mais à quelle catégorie de jeux appartient l'escape game pédagogique ? Pour répondre à cette question, il semble pertinent de transposer la classification des jeux vidéo (cf. [p.15](#)) avec le dispositif de l'escape game qu'il soit classique ou virtuel. Ainsi l'escape game, c'est :

<i>Types de jeux</i>	<i>Spécificités</i>
<i>Jeu d'aventure</i>	Narration, exploration, réflexion.
<i>Jeu d'action-aventure</i>	Narration, réflexion, exploration, investigation, action.
<i>Jeu de rôles</i>	Incarnation de personnages.
<i>Jeu de réflexion coopératif</i>	Partage des compétences et des habiletés des joueurs.
<i>Jeu de simulation</i>	Transposition de la réalité et de la fiction.
<i>Jeu de stratégie</i>	L'issue dépend des décisions prises durant le jeu.

Tableau 2 L'escape game : un jeu hybride

L'escape game appartient donc à plusieurs catégories de jeux et est donc un jeu hybride. Parmi celles-ci, nous notons que l'escape game est un jeu de simulation. En effet, le concepteur introduit une bulle fictionnelle dans la vie courante, mais comment s'y prend-il ?

3.1.3 Immersion et narration

La narration constitue la chair de l'escape game car c'est en partie elle qui fera que le joueur s'engage dans le jeu ou non. La narration d'un escape game se fait tout d'abord par l'écriture d'un scénario qui répond à plusieurs questions (S'cape, 2019) : dans quelle l'histoire l'escape game s'inscrit-il ? Pour combien de joueurs (minimum-maximum) ? Quel est le public visé par l'escape game ? Pourquoi sont-ils enfermés ? Quelle est la mission qu'ils devront accomplir ? En combien de temps ? Quels sont les mécanismes à débloquent (énigmes, cadenas etc.) ? Que leur arrive-t-il s'ils gagnent/perdent ? Bien que le scénario constitue la base d'un escape game, celui-ci ne suffit pas à engager le joueur dans cette bulle fictionnelle. Le scénario est ce que j'appelle le fond de l'escape game et l'immersion en constitue la forme. Si un escape game est très immersif mais sa narration est négligée, les joueurs manqueront de repères et risqueraient de ne pas pouvoir donner un sens aux actions menées. Dans le cas contraire, la projection du joueur dans ce « cercle magique » est souvent très difficile. L'immersion réfère en premier lieu au décor de l'espace dans lequel l'escape game se déroule : il peut être très simpliste (une pièce vide avec un objet ou des inscriptions sur un mur) ou très élaboré (utilisation de la réalité virtuelle, reconstitution d'un lieu spécifique etc.). Qu'il soit virtuel ou classique, le décor de l'escape game et sa narration doivent être compatibles voire complémentaires. Aussi fictionnel que puisse être l'univers pensé par le scénario, l'immersion le rend réel et le crédibilise

notamment grâce à l'interaction réciproque entre les joueurs et le décor qu'elle nourrit. Mais l'immersion ne se résume pas qu'au décor car pour que le joueur adopte une attitude ludique sans sortir du « cercle magique », il faut que le concepteur se pose quelques questions : quel est le rôle qu'incarneront les joueurs et le maître du jeu (game master) ? Quelles sont les règles du jeu ? Comment se fait la communication entre les joueurs et le game master ? Comment les introduire dans le jeu ? Quel matériel utiliser et comment imbriquer les mécanismes en les fusionnant ou non avec le décor (holistique et diégétique) ? Comment penser la scénographie (jeux de lumière, musique etc.) ? En bref, plus l'immersion est soignée, plus l'individu a de chance de s'engager dans le jeu. Ainsi, l'escape game peut se définir par son immersion narrative mais qu'implique sa version pédagogique ?

3.2 Pédagogie et escape game

3.2.1 - L'essor des escape games dans l'éducation

Bien que le concept soit assez récent, l'éducation se l'est très vite approprié. Le collectif S'cape estime que les premiers *serious escape games* ont vu le jour en 2005 (S'cape, 2019 : 13). Il existe encore trop peu d'études scientifiques sur l'escape game mais la mobilisation d'enseignants s'y intéressant permet aujourd'hui de pouvoir se laisser tenter par la conception d'un escape game pédagogique. Parmi les nombreux sites français réservés à l'éducation, académiques ou non, proposant des articles sur les escapes games, deux d'entre eux se distinguent clairement : le site de S'cape⁵ et celui de Escape n' Games⁶. Ces deux sites proposent un contenu réservé uniquement à l'enseignement par le biais de jeux d'évasion classiques ou virtuels. On y trouve des aides à la conception d'un escape room pédagogique classique (matériel, astuces, ressources pédagogiques etc.) et/ou virtuel (extension Genially, accès à des images libres de droit, webinaires etc.). Les membres de ces deux collectifs sont également très actifs sur les réseaux sociaux tels que Facebook dont les groupes compte des milliers d'enseignants de toutes disciplines confondues (Mathématiques, langues étrangères, E.P.S etc.). Tous partagent leurs créations et échangent leurs astuces et expériences. Les membres de ces deux collectifs ont publié un livre pour aider les enseignants à concevoir leur propre escape game pédagogique et c'est avec l'aide du livre *S'capade pédagogique avec les*

⁵ Site de S'cape : <https://www.scape-enepe.fr>

⁶ Site de Escape'n Games : <https://www.cquesne-escapegame.com>

jeux d'évasion ; Apprendre grâce aux escape games (2019) publié par le collectif S'cape que nous tenterons de mener à bien cette étude.

3.2.2 - L'escape game pédagogique : les caractéristiques

Les membres de S'cape proposent une liste des caractéristiques de ce « jeu extrêmement immersif » et pédagogique qui est composée de « cinq E » (S'cape, 2019 : 16-17) :

- **Evasion.** Le concept même d'un escape room, c'est de s'évader de la bulle fictionnelle dans laquelle les joueurs sont enfermés. Les membres du collectif exploitent cette caractéristique à son paroxysme puisqu'ils soulignent que tout est question d'évasion : les apprenants-joueurs s'évadent de leur réalité « aussi bien physiquement que mentalement » pour introduire un « cercle magique » dont la finalité est, elle aussi, de s'évader pour rejoindre la vie courante.
- **Express.** Ce deuxième « E » fait référence au temps. Celui-ci est l'ennemi numéro un des apprenants-joueurs car il peut provoquer chez eux certaines émotions (peur et stress notamment) qui font obstacle à leur évolution dans le jeu. On peut aisément en conclure que l'escape game pédagogique n'est pas seulement un jeu coopératif dont le but est de partager connaissances et compétences pour maximiser les chances de gagner. En effet, il est aussi compétitif (*agôn*) car les apprenants combattent le temps.
- **Enigmes.** Elles constituent le squelette d'un escape game. Le choix des énigmes doit se faire selon les capacités et habiletés des apprenants pour maximiser les chances d'atteindre le flow. L'imbrication des énigmes doit elle aussi être pensée de manière stratégique car elles constituent le fil rouge de la narration de l'escape room.
- **Equipe.** Coopération, collaboration, interaction réciproque et partage des compétences sont les quatre ingrédients pour évoluer dans le jeu. C'est aussi dans ces moments de partage et de mise en situation que l'on peut s'apercevoir que les apprenants ayant des difficultés peuvent parfois actualiser et appliquer leurs connaissances de manière plus spontanée que les meilleurs d'entre eux (*ibid.*). On peut être un très bon joueur et un apprenant moyen et vice-versa. D'après le collectif, « l'engagement du joueur est généralement stimulé par ce travail à plusieurs ».
- **Eduquer.** Ce dernier élément constitue l'objectif premier de l'enseignant. Il réfère aux notions que l'on veut introduire et aux objectifs pédagogiques que l'on veut atteindre. C'est cette caractéristique qui déterminera si l'on est ou non dans un *serious escape game*. Nous tenterons de l'étayer plus en détail un peu plus tard.

Ainsi, l'escape game pédagogique correspond également à d'autres types de jeux : les jeux compétitifs et les *serious games*. Beaucoup d'éléments sont à prendre en compte pour réaliser un escape game pédagogique engageant et performant, ce qui peut décourager un enseignant à se lancer dans la conception.

3.2.3 – Les difficultés rencontrées par l'enseignant-concepteur d'escape games pédagogiques

Tout le monde peut s'improviser concepteur d'escape games pédagogiques néanmoins certains facteurs peuvent rebuter plus d'un enseignant. Si le temps est l'ennemi le plus tranchant dans une partie d'escape game, il l'est tout autant pour le concepteur-pédagogue. Pour créer un escape game pédagogique, surtout quand il s'agit d'une première fois, le temps est souvent déterminant et se pose donc la question de la valeur du rapport entre le temps consacré à la conception et la réalisation des objectifs dont l'issue est, comme dans tous les jeux, incertaine. Ce n'est pas la réalisation d'un scénario ou la fixation des objectifs pédagogiques qui prennent du temps mais plutôt la réflexion autour de la fusion de tous les éléments : l'intégration des objectifs pédagogiques, l'immersion et l'imbrication des énigmes qui doivent suivre le chemin tracé par le scénario. Le concepteur-pédagogue doit s'armer de patience et de créativité pour mener à bien son projet. D'autres difficultés s'ajoutent au temps selon si l'on crée un *serious escape game* virtuel ou classique. Nous tentons de les répertorier dans un tableau non exhaustif (S'cape, 2019) :

Escape game pédagogique classique	Escape game pédagogique virtuel
Nombre d'apprenants élevé.	Coopération non verbale difficile.
Matériel assez coûteux.	Manipulation très limitée.
Temps de test, de jeu, agencement et rangement de la salle.	Immersion moins prenante.
Décor et huis-clos assez limités.	Dépendance numérique (bogues...).

Tableau 3 Les difficultés rencontrées par le concepteur-enseignant d'un *serious escape game*

L'enseignant-concepteur doit faire un travail d'anticipation minutieux avant de se lancer dans la conception d'un escape game pédagogique mais comment y introduire des objectifs pédagogiques sans pour autant impacter l'engagement des joueurs ?

3.3 Concevoir un escape game pédagogique : comment penser le jeu pour atteindre les objectifs pédagogiques fixés ?

« L'escape game possède des caractéristiques propres, qui font de lui un jeu extrêmement immersif. Par conséquent, en contexte pédagogique, ce format constitue un outil puissant et original pour les apprentissages, permettant notamment à l'élève/joueur de faire des choix et à en subir des conséquences sans risque réel. » (S'cape, 2019 : 16)

3.3.1 - Les émotions et l'apprentissage

Comme tout jeu, la finalité première d'un escape game, c'est la sensation de bien-être qu'il procure, « c'est de faire vivre une expérience innovante et distrayante, en favorisant la cohésion de groupe » (S'cape, 2019 : 13). Néanmoins lorsqu'il participe à un escape game, le joueur peut ressentir plusieurs émotions à la fois qui sont parfois confuses et se contredisent. Parmi celles-ci, le stress ressenti par le chronomètre, la joie procurée par la satisfaction d'avoir pu débloquent un mécanisme, la peur de se trouver dans un endroit clos parfois sombre, la surprise liée à la découverte et l'exploration et parfois même la colère de ne pas trouver un terrain d'entente dans l'interaction avec les autres joueurs. La narration participe activement à l'émergence des émotions des joueurs. Mais pourquoi chercher à provoquer ces émotions, qu'elles soient positives et négatives ? Le collectif cite Eric Sanchez, spécialiste des serious games : « le facteur temps aiguillonne les joueurs, et participe à leur engagement » (S'cape, 2019 : 17). Si le temps est le principal ennemi des joueurs durant la séance de jeu et qu'il provoque du stress (cf. [p.36](#)), on peut dire que les émotions quelles qu'elles soient peuvent théoriquement avoir un effet positif sur les joueurs-apprenants puisqu'elles sont facteurs d'engagement. Dans son webinaire (Salon Enigmatik, 21 février 2021), Fabrice Jouvenot, designer et producteur d'expériences interactives, met en avant quatre leviers cognitifs de l'immersion narrative⁷:

- L'interaction. L'apprenant-joueur interagit avec son environnement et fait des choix. Selon Fabrice Jouvenot, faire des choix, c'est « s'engager cognitivement et psychologiquement ».
- Personnalisation. L'apprenant-joueur vit une expérience unique mais aussi collective et confronte ses représentations à celles des autres.
- Kinesthésie. Son corps est mis en mouvement et est rythmé selon l'expérience d'immersion narrative. Selon le designer, « utiliser son corps permet d'activer d'autres zones cérébrales ».
- Emotion. Elle permettrait de retenir les informations. Si elle est positive, elle ancre l'information tandis que si elle ne l'est pas, l'apprenant-joueur aura tendance à faire un tri pour ne conserver que le positif.

⁷ **Fabrice Jouvenot.** Webinaire du 21/02/2021. *Immersion et narration – des vecteurs d'engagements émotionnels au service des apprentissages.* Salon Enigmatik.

Les émotions sont donc nécessaires pour que le sujet s'engage dans l'immersion narrative et par extension, dans le cas d'un serious escape game, dans l'apprentissage. Elles permettraient également d'ancrer les informations et de faciliter la mémorisation. Dans une de ses nombreuses études sur les mémoires (2001), Dorthé Berntsen, psychologue, compare l'impact des émotions sur les souvenirs de personnes ayant vécu des événements heureux et des traumatismes et conclut qu'ils sont extrêmement persistants. On peut donc prétendre que l'intensité de l'émotion participe activement à la mémorisation d'un événement : plus les émotions sont sollicitées par l'action, plus on s'en souvient. De plus, selon la méthode RULER (Reconnaître, Understand, Libeller, Exprimer, Réguler), le fait de reconnaître, comprendre, nommer et mesurer, exprimer et réguler ses émotions est essentiel au développement de l'intelligence émotionnelle (Goudet, 2019). Jouer avec la tension émotionnelle des apprenants durant le jeu peut donc être très intéressant : les émotions sont bien réelles mais les conséquences négatives qui en découleront ont de fortes chances de ne pas outrepasser le cercle magique. Ainsi, nous pouvons nous demander si la frivolité ou le caractère gratuit du jeu ne sert pas justement à trier les bonnes et mauvaises conséquences liées aux émotions. Si les émotions provoquées par l'immersion narrative favorisent la mémorisation, pouvons-nous penser qu'elle impacte aussi la motivation des joueurs-apprenants ?

3.3.2 - Escape game pédagogique : de la motivation à la performance

« Les systèmes sociaux qui entretiennent les compétences des gens, leur fournissent des ressources utiles, et laissent beaucoup de place à leur autodirection, leur donnent plus de chances pour qu'ils concrétisent ce qu'ils veulent eux-mêmes devenir » (Bandura, 2003)

À la lumière des éléments traités précédemment (cf. [p.24-31](#)), nous tenterons de comprendre en quoi l'escape game pédagogique peut être un outil motivant et performant. L'idée première lorsque l'on se lance dans la conception d'un escape game pédagogique, c'est de rendre ludique un apprentissage pour favoriser l'engagement de l'apprenant. Ainsi, le concepteur-enseignant doit penser son jeu sur la base du degré le plus haut de l'autodétermination (motivation intrinsèque) afin que l'apprenant-joueur s'engage de lui-même dans l'activité et y prenne plaisir. Les trois besoins fondamentaux, à savoir l'autonomie, la compétence et l'interaction sociale, sont fondamentales et constituent la base même d'un escape game qu'il soit pédagogique ou non : le joueur fait des choix pour évoluer dans le jeu, chaque mécanisme débloqué fait l'objet d'un résultat positif immédiat (passage à une autre énigme et se rapproche de la victoire) et le joueur est en interaction constante avec son environnement (huis-clos, équipe, objets etc.). Concernant le SEP, le fait que l'escape game soit un jeu coopératif ne le contraint en rien car « c'est à plusieurs que l'on apprend tout seul » (S'cape à propos de la

méthodologie Freinet, 2019 : 24). En effet durant un escape game pédagogique, l'apprenant-joueur se sert des connaissances acquises et des expériences passées pour évoluer dans le jeu, confronte ses habiletés et ses compétences avec celles de ses camarades, défend ses idées, écoute les conseils des autres joueurs et du maître du jeu et tente de réguler ses émotions pour qu'elles ne fassent pas obstacle à son évolution dans le jeu. Pour rendre le serious escape game motivant, il faut le penser de manière à ce que les apprenants-joueurs vivent le flow : il ne doit pas frustrer l'apprenant en respectant le rapport défis/habiletés notamment (cf. [p.30](#)) ; le game master doit trouver un juste milieu dans l'aide à l'accès aux savoirs (coups de pouce) ; l'escape room pédagogique doit être conçu sur la base d'un équilibre entre jeu et pédagogie (construction d'un jeu à partir des objectifs pédagogiques fixés : l'apprenant a-t-il le sentiment de jouer ou le jeu est-il trop sérieux ?) et entre jeu et non jeu (le jeu est-il assez immersif ? L'univers socioculturel exploité par l'escape game pédagogique est-il respecté ou repose-t-il sur des représentations biaisées (clichés etc) ?). Le concept de l'escape game pédagogique repose tout d'abord sur l'engagement des apprenants car le jeu est performant si les apprenants le sont. On peut donc conclure qu'un apprenant enclin à être performant dans un contexte d'escape game pédagogique, c'est un apprenant : (1) dont les émotions, actions et pensées sont en harmonie (Csikszentmihalyi/ Bouffard, 2017, 77) ; (2) dont la créativité est stimulée et dont la recherche de la performance et de l'estime de soi est nécessaire à son épanouissement (*ibid.*) ; (3) qui peut s'adapter à la situation dans laquelle il se trouve en interagissant (Pradier, 2017 : 293) ; (4) qui jouit de la médiation que lui offre le jeu face au savoir altérité (Schechner, 2013 : 126) ; (5) qui est acteur du jeu et par extension de son apprentissage (CECR, 2001) ; (6) qui tend vers l'autonomisation ou la responsabilisation individuelle et sociale (Csikszentmihalyi/ Bouffard, 2017, 77) ; (7) qui communique avec l'autre en mettant en relation sa conception dans une situation donnée (CECR, 2001).

Ainsi, l'escape game pédagogique a toutes ses chances d'être performant s'il fait vivre cet état de flow aux apprenants en développant leur motivation intrinsèque, en leur faisant perdre toute notion de temps et de lieu (immersion les plongeant dans un autre environnement socioculturel) et en les poussant ainsi à acquérir et à améliorer leurs compétences tout en relevant des défis de plus en plus complexes mais non irréalisables (agencement de la jouabilité du jeu et des objectifs pédagogiques fixés). La performance étant aussi le résultat de cette expérience, il faut que l'apprenant ait actualisé ses connaissances passées, qu'il ait acquis toutes les notions introduites par le serious escape game et qu'il ait pu leur donner un sens.

Chapitre 2

-

Le cadre méthodologique

Chapitre 2 : Le cadre méthodologique

Ce second chapitre retrace les étapes de conception d'un premier escape game en présentiel et de la description du terrain dans le cadre duquel il a été conçu, ainsi que celles de la conception de son adaptation virtuelle. Enfin, nous finirons avec une partie sur la méthode choisie pour mener à bien cette recherche : la recherche-intervention.

1. La conception d'un escape game pédagogique en présentiel

Un premier escape game pédagogique en présentiel, auquel le public concerné n'a pas pu participer, a été conçu et testé dans le cadre de la collaboration avec l'Institut Malac. Si nous avons décidé de dédier une partie complète à sa conception, c'est parce que la plupart des éléments qui y apparaîtront ont permis de créer l'escape game pédagogique virtuel qui fait l'objet de cette étude.

1.1 Les premiers freins rencontrés : une recherche de terrain non aboutie

La présente étude devait être le fruit d'une recherche menée à l'Institut Malac, situé à Massy dans le Val-de-Marne. Malac est spécialisé dans l'enseignement ludique de l'anglais et de l'arabe langues étrangères destiné aux enfants de plus de trois ans mais aussi aux adolescents et aux adultes répartis dans des classes selon leur niveau (de la petite section (enfants en bas âge) au B2). L'institut compte onze classes réservées à l'enseignement de l'arabe littéral et sept, à l'anglais. Quant au contenu des cours, les professeurs suivent un programme annuel réalisé par la responsable pédagogique. Actuellement, l'Institut est composé d'une vingtaine de professeurs, d'une responsable pédagogique, d'un concepteur informatique, d'une chargée de la communication, d'une secrétaire administrative et de la directrice. Chaque classe accueille entre dix et vingt apprenants les mercredis après-midi, les vendredis soir ou encore le week-end en journée. Durant les vacances scolaires, des stages intensifs destinés à l'apprentissage des deux langues sont proposés. L'Institut anime également des formations sur l'apprentissage ludique, sur la pédagogie Montessori, sur l'initiation aux dialectes et aux différents types de calligraphies arabes etc. Mon souhait d'intégrer cette structure était pragmatique : elle me proposait l'enseignement de plusieurs langues à plusieurs publics de plusieurs niveaux et l'équipe présentait un réel intérêt pour mon projet. Durant cette collaboration, plusieurs problématiques ont été soulevées et parmi celles-ci, la recherche de ressources ludiques à exploiter pour les publics adultes. En effet, certains professeurs rencontraient des difficultés à assurer un enseignement ludique avec ce type de public et se contentaient donc de diffuser les

savoirs de manière très scolaires, ce qui était contraire à ce que revendique l’Institut à savoir « apprendre en s’amusant ». Ainsi, penser un escape game pédagogique destiné aux adultes était un défi double car il fallait (1) concevoir le jeu et (2) favoriser l’engagement d’adultes qui n’ont pas l’habitude d’apprendre par le jeu. Après plusieurs observations au sein des différentes classes d’apprenants adultes, mon choix s’est porté sur une classe d’apprenants francophones d’arabe langue étrangère, au niveau A1 (visé). La classe était composée de sept apprenants en présentiel, les autres ayant opté pour un apprentissage à distance, devenu possible depuis le début de la crise sanitaire, ou ayant décroché. Suite à la propagation du coronavirus, qui a entraîné des difficultés à trouver un terrain d’entente au sein de la structure, notre collaboration n’a pas pu être prolongée. Néanmoins, c’est à partir de celle-ci que nous avons pu penser et concevoir un jeu pédagogique.

1.2 La fonction utilitaire

1.2.1 - Les objectifs linguistiques

Initialement prévu dans le cadre d’une collaboration avec l’Institut Malac, l’escape game pédagogique a été conçu pour répondre à certains des objectifs pédagogiques fixés pour la classe de débutants observée. Bien que les référentiels européens ne soient pas pensés initialement pour l’enseignement-apprentissage de la langue arabe, qui n’est pas une langue européenne, l’établissement a tout de même tenu à s’inspirer de ceux-ci et notamment du CECRL, ainsi que de manuels qui reposent également sur les normes européennes (de la JSF édition notamment), pour créer leurs programmes annuels. Ainsi, le public de débutants observé est dans une classe dédiée de niveau A1 (NA1) bien que les objectifs pédagogiques fixés ne correspondent pas à ceux d’un public du même niveau dans une langue européenne.

N A1 Répartition des cours du samedi 2021- 2020				
Semaine4	Semaine3	Semaine2	Semaine1	Mois
C7 unité 4 Expression orale : en haut/ en bas p.15-16 Grammaire : l’interrogatif تَيْن Lecture : (ت) avec voyelles courtes longue et soukouna p.17 Ecriture : (ت) sous toutes ses formes, avec voyelles courtes longues et soukouna Dictée : كل - ديك - كلب - بك - لك Activité : vidéo Exercices page 10-11	C6 unité 4 Révision générale des unités 2 et 3 Expression orale : les fournitures scolaires p.13 Grammaire : les démonstratifs + l’interrogatif هول Lecture : (ل) avec voyelles courtes longue et soukouna p.17 Ecriture : (ل) sous toutes ses formes, avec voyelles courtes longues et soukouna Dictée : هل - أين - ما - لن - لم - هذا - هذو Exercices page 8-9	Férié	C5 unité 3 Expression orale : les parties du corps p.12 Grammaire : les démonstratifs + l’interrogatif هول Lecture : (ل) avec voyelles courtes longue et soukouna p.14 Ecriture : (ل) sous toutes ses formes, avec voyelles courtes longues et soukouna Dictée : défense - ours - porte-amer - rare Activité : vidéo -Exercices page 5- 7	Novembre
Vacances de décembre	C10 unité 6 Expression orale : Que fait-il ? p.21 Conjugaison : le verbe à l’inaccompli à la 3 ^{ème} personne du singulier (m) Lecture : (ق) avec voyelles courtes longue et soukouna p.23 Ecriture : (ق) sous toutes ses formes, avec voyelles courtes longues et soukouna Dictée : يقوم - يقول - يفعل - ياكل Activité : vidéo Exercices page 16-17	C9 unité 5 Expression orale : Devant/ derrière p.19 Grammaire : l’interrogatif تَيْن Lecture : (ت) avec voyelles courtes longue et soukouna p.20 Ecriture : (ت) sous toutes ses formes, avec voyelles courtes longues et soukouna Dictée : قوي - تحت - امام - خلف Activité : vidéo Exercices page 14-15	C8 unité 5 Expression orale : Les appareils ménagers p.18 Grammaire : l’interrogatif تَيْن Lecture : (ت) avec voyelles courtes longue et soukouna p.20 Ecriture : (ت) sous toutes ses formes, avec voyelles courtes longues et soukouna Dictée : قم - كم - فرد - قبي - قن - قرن Activité : vidéo Exercices page 12-13	Décembre

Tableau 4 : Extrait du programme annuel de l’Institut Malac - niveau A1

Les cours six, neuf et dix ont été observés mais plusieurs éléments présents dans d'autres cours prévus par ce programme ont été intégrés dans la conception du jeu ([cf. annexe 3](#)). Parmi ceux-ci, du vocabulaire en langue arabe tel que :

- Les parties du corps : le nez, la bouche, la tête. Dans ce même champ, un nouveau mot est également introduit : la poitrine.
- Les chiffres. Les trois premiers cardinaux et les chiffres indiens ont été furtivement introduits dans l'un des cours observés.
- Les couleurs. Le rouge, le rose, le bleu, le jaune et le vert sont des notions qui seront nouvellement introduites par le jeu.
- Les fournitures scolaires : ciseaux, crayon à papier, cahier, livre, stylo.
- Les objets de la maison : balai, rideau
- Les positions : en haut, en bas ainsi que l'ajout de « à droite » et « à gauche ».

Le choix de ce vocabulaire est d'abord pragmatique car c'est un vocabulaire de base qui entre tout à fait dans le cadre d'un enseignement-apprentissage du niveau A1 d'une langue étrangère. Ainsi, la suspension de la collaboration avec Malac ainsi que le changement de public n'ont pas impacté la conception de l'escape game pédagogique. Une nouvelle question se posait à nous, celle de l'introduction et de la place du français dans la conception du jeu : est-il pertinent d'entremêler une langue maîtrisée par l'apprenant et la langue cible ?

1.2.2 - L'interculturalité : promoteur de l'apprentissage ?

« Les tâches seront conçues pour que l'apprenant soit confronté à des obstacles puisqu'il s'agit de provoquer une déstabilisation qui favorisera la prise de conscience d'un écart et ainsi le recul souhaité. On évitera que cette déstabilisation ne soit perturbatrice ou "menaçante" par une interaction avec médiation, étayage ou échafaudage [...] La détermination de l'écart recherché pourra être délicate : il faut garder en mémoire que l'apprenant dispose d'une L1 et qu'une partie de ce qu'il sait à travers sa L1 lui sera utile. » (Demaizière/ Narcy-Combes, 2005)

Tout comme le jeu, la langue est porteuse d'une vision du monde et pour pouvoir prétendre à l'acquisition d'autres langues, il faut pouvoir se projeter dans celles-ci tout en s'imprégnant de sa propre culture « pour savoir où l'on va » (Manet, 2013). L'escape game est un jeu qui nécessite une collaboration et donc une communication entre les différents joueurs ce qui est difficile à envisager pour des apprenants débutants dont l'apprentissage se fait en contexte hétéroglotte. Ils seront amenés à utiliser la langue française pour communiquer et évoluer ensemble dans le jeu. L'objectif est donc d'utiliser le français comme médiateur et comme transition vers la langue arabe qui représente une altérité afin « d'éviter ou à tout le moins limiter les blocages, conflits et rejets » (Coste/ Cavalli, 2014 : 108). Ainsi, les langues parlées

par les apprenants ne viennent pas concurrencer la langue cible mais l'enrichir et la compléter afin de les sécuriser. L'escape game pédagogique conçu dans cette étude a donc été pensé selon le concept d'interculturalité : les apprenants pourront communiquer en français et/ou en dialecte arabe mais devront tout de même faire appel à leurs compétences linguistiques en arabe littéral pour pouvoir évoluer dans le jeu. L'escape game pédagogique réalisé dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'arabe langue étrangère est donc pensé sur la base des quatre compétences de communication à savoir :

- L'expression orale. Les apprenants-joueurs devront communiquer certaines données en arabe à leurs partenaires pour pouvoir évoluer dans le jeu.
- L'expression écrite. Les apprenants-joueurs seront amenés à écrire des mots ou des phrases en langue arabe.
- La compréhension orale. Les apprenants-joueurs devront comprendre les mots ou phrases en langue arabe prononcés par leurs camarades.
- La compréhension écrite. Tout le long du jeu, les apprenants seront amenés à faire de la reconnaissance du système graphique de la langue arabe, à lire des mots et à comprendre la lecture qu'ils en font pour pouvoir évoluer.

La graphie arabe étant différente de la graphie latine, les apprenants-joueurs seront forcément confrontés à la lecture et à la communication en arabe pour pouvoir coopérer avec leurs partenaires de jeu et ce, même si l'usage du français ne sera pas proscrit. Les apprenants-joueurs étant débutants dans la langue arabe et donc dans son système graphique, il fallait penser la conception du jeu en prenant en compte cela et en misant sur la reconnaissance des lettres et des mots sur le plan phonologique mais aussi et surtout sur le plan graphique. C'est une fois que les objectifs sont fixés selon le niveau des apprenants que nous pouvons penser à leur introduction dans le jeu.

1.3 Les étapes à suivre pour la conception

Avant de réfléchir quant à l'introduction de facteurs favorisant l'immersion dans la narration pensée par le scénario, il a fallu penser la combinaison des objectifs pédagogiques fixés et des ressorts ludiques.

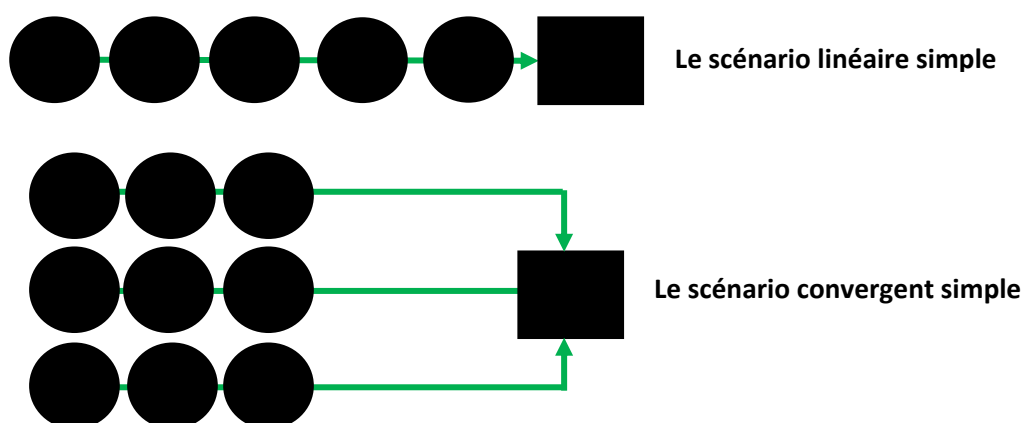
1.3.1 - La typologie des énigmes

Pour ce faire, nous avons tout d'abord analysé la typologie des énigmes proposée par le collectif S'cape (S'cape, 2019 : 122) :

- L'énigme avec codage : toute énigme nécessitant un effort de déchiffrement ou d'ordonnement telle que le morse, le braille ou encore lorsque que « le classement d'éléments fournit un mot de passe ou un code chiffré » etc. (*ibid.*)
- L'énigme avec superposition : toute énigme nécessitant la superposition de deux ou plusieurs éléments pour être décodée.
- L'énigme avec manipulation : toute énigme qui nécessite une action telle qu'appuyer sur un bouton ou déplacer un objet.
- L'énigme avec observation : toute énigme « faisant appel au sens de l'observation pour construire (puzzle) ou repérer des spécificités (fautes, différences) dans un ensemble. On trouve également ici toutes les énigmes à encre sympathique ou invisible... » etc. (*ibid.*)
- L'énigme avec jeux de logique : toute énigme qui repose sur le principe de jeux mathématiques ou de lettres tels que les charades, les mots croisés, les sudokus etc.

1.3.2 - L'organigramme

Nous avons ensuite réfléchi à la façon dont on pouvait imbriquer les énigmes à concevoir. Contrairement à ce que préconise le collectif S'cape, à savoir de combiner les objectifs pédagogiques et les ressorts ludiques avant de réaliser l'organigramme, nous avons choisi de visualiser et de réaliser un organigramme en parallèle de la conception des énigmes pédagogiques (S'cape, 2019 : 90). Plusieurs modèles d'organigrammes nous sont proposés par le collectif (S'cape, 2019) :



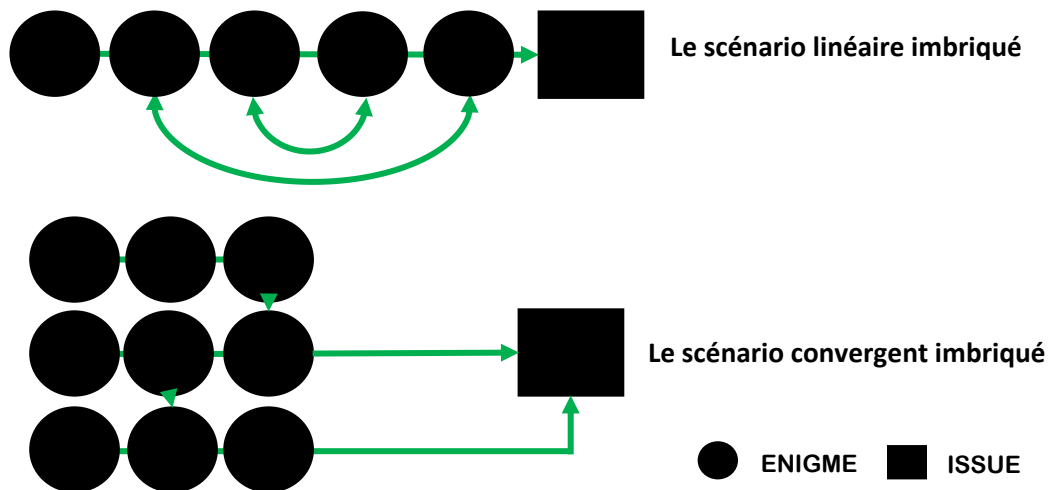


Figure 4 : Organigramme aux scénarios linéaires et convergents et imbrication des énigmes (S'cape, 2019)

Cet organigramme a plusieurs fonctions : il permet d'imbruquer les mécanismes de manière à éviter les redondances et l'association d'énigmes qui ne peuvent être combinées, de visualiser la chronologie de l'escape game et « la répartition des énigmes dans l'espace », d'anticiper la demande d'indices de la part des apprenants-joueurs etc. (S'cape, 2019 : 90). L'organigramme sert donc à évaluer l'escape game tout au long de sa conception et aide à prévoir les éventuels changements de mécanismes ou leur place dans l'espace-temps. Une fois les différentes conceptions d'organigrammes visualisées, nous pouvons commencer à réfléchir à la conception des énigmes. Dans le cadre de la réalisation de cet escape game pédagogique, nous avons fait le choix de réaliser un organigramme dont le scénario est convergent et dont les énigmes sont imbriquées.

1.3.3 - La conception des énigmes pédagogiques

Pour concevoir les énigmes à insérer dans l'organigramme, nous avons tenté de trouver le juste équilibre entre fonction utilitaire et ressorts ludiques afin que le jeu ne soit ni trop sérieux, dans quel cas l'apprenant aura des difficultés à s'y engager, ni trop ludique pour ne pas contraindre la réalisation des objectifs pédagogiques fixés. Voici comment nous avons pensé notre organigramme et l'imbrication des énigmes :

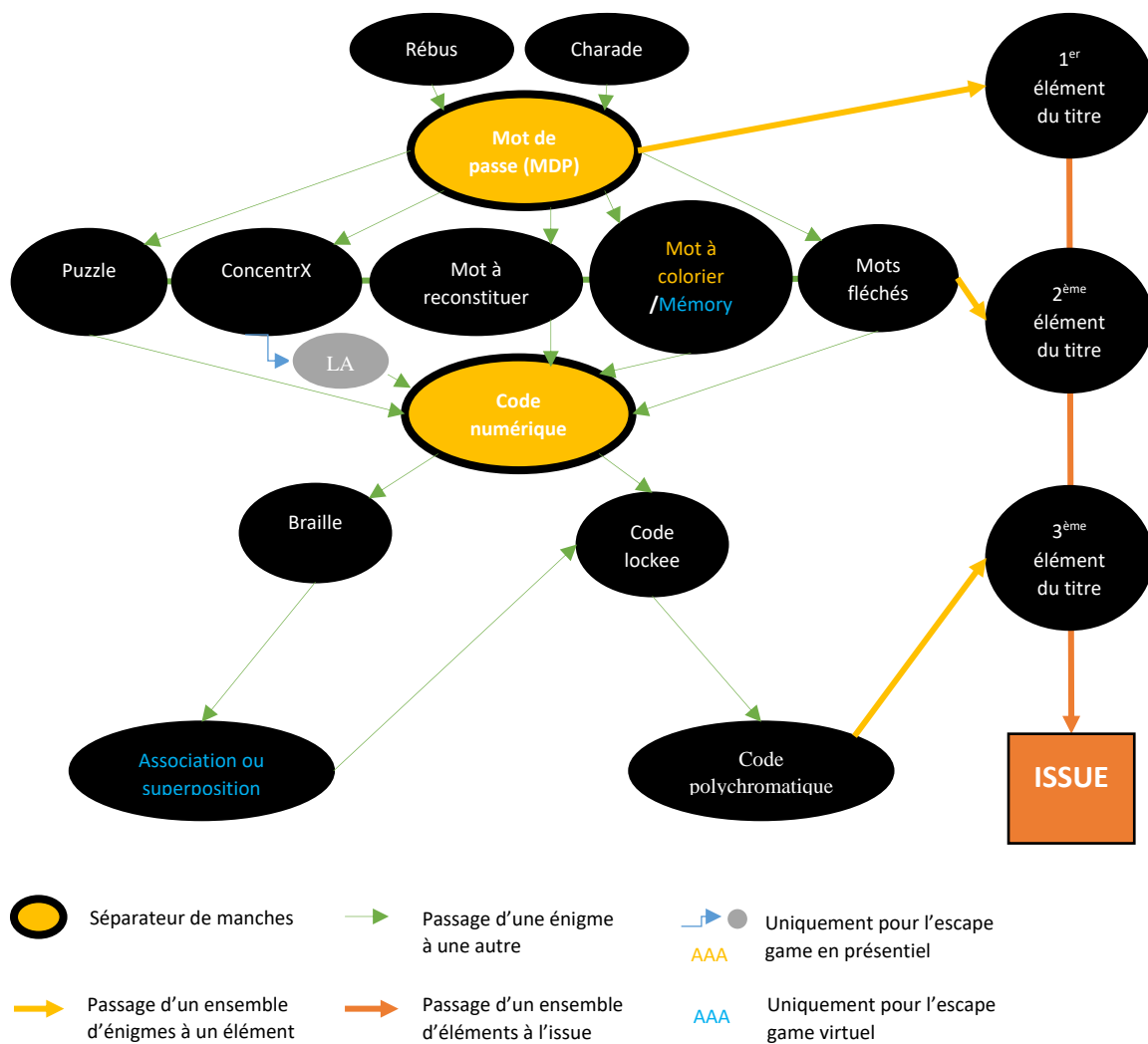


Figure 4 Organigramme de l'escape game pédagogique « Les vizirs du Sultan »

- Le rébus, énigme avec jeu de logique. Les apprenants-joueurs devront déchiffrer le rébus suivant « ٦ر » afin de trouver « ستة + ر » et de former le mot ستار.⁸
- La charade, énigme avec jeu de logique. Les apprenants-joueurs devront remettre les trois entrées dans l'ordre à partir des chiffres cardinaux associés puis trouver « mec – ناس⁹ – A » et former le mot مكنسة.¹⁰

⁸ « sitta (six) – r (lettre rā' avec ajout du soukoune) » pour former le mot sitār (rideau).

⁹ nās (gens)

¹⁰ Miknasa (balai)

الكلمة الثالثة : La première lettre de l’alphabet français

- الكلمة الأولى : Homme en argot français
- الكلمة الثانية : Gens, monde en arabe.¹¹

Ces deux premières énigmes leur permettront de travailler la phonologie à partir de phonèmes et morphèmes (en français ou en arabe) et de réviser deux mots de vocabulaire. Elles leurs permettront également de déverrouiller la tablette en associant les deux mots trouvés et en les traduisant en français sous le modèle « MDP1-MDP2 ». Une fois la tablette déverrouillée, le premier élément du titre du conte apparaîtra : حكاية.¹²

- Le puzzle, une énigme avec observation. Plusieurs pièces d’un puzzle sont réparties et les apprenants-joueurs doivent les assembler afin de trouver l’indice suivant : أخضر أ، ب؛ ٢ (soit vert (*aḥḍar*) A2 : B2).

- Le concentrX (manipulation) est un objet composé de trois à six couches que l’on doit tourner afin de faire apparaître une image ou un message. Dans le cas de l’escape game en présentiel, le concentrX laisse apparaître un QR code à scanner avec la tablette. Une fois scanné, un lien menant vers la plateforme Learning apps s’ouvre et les apprenants-joueurs doivent associer des noms de fournitures scolaires en arabe à l’image correspondante afin d’accéder à l’indice suivant : وردى أ، ب؛ ٣ (soit rose (*wardī*) A1 : B3).

- Le mot à reconstituer est une énigme avec observation. Plusieurs lettres sont éparpillées dans un contenant et les apprenants-joueurs doivent les remettre dans l’ordre afin de reconstituer أحمر أ، ب؛ ٣ (soit rouge (*aḥmar*) A3 : B1).

- Le mot à colorier est une énigme avec observation. Une feuille d’un carnet, sur laquelle apparaissait une inscription, a disparu. Les apprenants-joueurs doivent colorier la page suivante afin de faire apparaître le message : أزرق أ، ب؛ ٤ (soit bleu (*azraq*) A2 : B4).

- Les mots fléchés, une énigme avec jeu de lettres. Les apprenants doivent former les mots correspondants à des images puis les placer correctement dans une grille. Un mot de passe apparaîtra alors : أصفر أ، ب؛ ٣ (soit jaune (*aṣfar*) A2 : B3).

¹¹ *Kalima ath-thānī* (le deuxième mot) ; *kalima al-ulā* (le premier mot) ; *kalima ath-thālitha* (le troisième mot)

¹² *ḥikāya* (conte, histoire).

Les cinq indices trouvés permettent de placer les couleurs dans une grille à compléter mise en exposition depuis le début de l'escape game à partir des coordonnées (en chiffres indiens) les accompagnant.

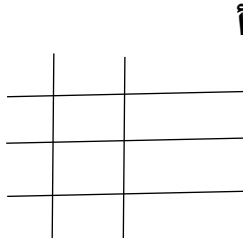


Figure 7 : Grille à compléter

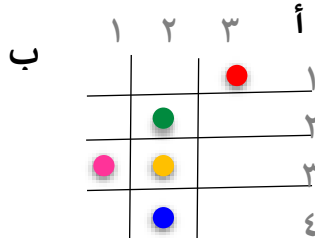


Figure 8 : Grille complétée



Figure 9 : Transposition grille-coffre

La grille complétée devra être transposée avec le cadran d'un coffre numérique sur lequel apparaîtra les cinq couleurs dans un ordre spécifique que doivent suivre les apprenants afin de trouver le code « 80735 » et de le déverrouiller. Le coffre contient :

- Le deuxième élément du titre du conte.
- Des lunettes avec filtre polychromatique (lunettes 3D).
- Un QR code qui mène vers un cadenas directionnel virtuel Lockee.
- Le braille, une énigme avec codage. Un parchemin avec un message en braille à déchiffrer. Pour ce faire, les apprenants doivent se disperser dans la classe afin de pouvoir prendre connaissance des quatre morceaux contenant la traduction arabe des lettres en braille afin de reformer le message : المفتاح خلف المكتبة.¹³ L'objectif de cette énigme pédagogique est d'inciter les apprenants à prononcer correctement les lettres afin que les autres joueurs puissent déchiffrer le message et le réécrire en arabe. Ainsi, les quatre compétences sont nécessaires pour le déblocage de l'énigme.

Avec la clé trouvée, les apprenants-joueurs pourront ouvrir un coffre dans lequel ils trouveront les directions à suivre en arabe pour déverrouiller le cadenas Lockee. Une fois le code trouvé, Lockee affiche :

- Un code polychromatique (superposition) qui cache le troisième élément du titre du conte que les apprenants-joueurs ne peuvent voir que s'ils le superposent d'un filtre rouge (lunettes 3D).

Les vizirs du Sultan réussissent leur mission une fois que les trois éléments, qui composent le titre du conte en arabe, sont rassemblés et dits oralement.

¹³ *al-maftāḥ ḥalfa al-maktaba* (la clé est derrière la bibliothèque).

1.4 Penser l'immersion avant/après la conception

1.4.1 - La dimension socioculturelle

Toute conception d'escape game, qu'il soit pédagogique ou non, nécessite l'écriture d'un scénario en amont. Ce scénario constitue notre base pour créer l'immersion narrative dans laquelle nous voulons plonger nos joueurs. Dans un contexte d'escape game pédagogique conçu pour l'apprentissage d'une langue étrangère, il est intéressant d'exploiter ce scénario pour introduire un contexte socioculturel en lien avec la langue-cible. L'escape game pédagogique conçu pour cette étude, ayant d'abord été créé dans l'optique d'être réalisé et étudié en présentiel, devait répondre à une question supplémentaire (cf. [p.34](#)) : comment « enfermer » les joueurs dans une bulle fictionnelle sans les enfermer réellement dans la salle de classe ? En France, nous ne pouvons pas, pour des raisons légales et de sécurité évidentes (incendie, malaise etc.), enfermer les apprenants dans une classe ou dans un établissement quelconque (S'cape, 2019 : 16). Pour la réalisation d'un escape game pédagogique dans le cadre d'un enseignement de l'arabe langue étrangère, nous avons fait le choix de nous inspirer d'œuvres de littérature arabe. Plusieurs choix se présentaient à nous tels que les fables *Kalila et Dimna*, *Les aventures de Sindbad le marin* etc. Parmi ceux-ci, nous avons sélectionné le recueil des contes des Mille et une nuits auquel on attribue souvent à tort certains contes qui seraient introduits par l'orientaliste Antoine Galland, tels qu'*Aladin et la lampe merveilleuse*, *Ali Baba et les quarante voleurs* ou encore *Sindbad, le marin* (Picot, 1990 : 33). L'objectif que l'on s'est fixé, à travers notre dispositif, est de faire découvrir l'un des nombreux contes de ce recueil : *Le conte du marchand et du génie*. Pour ce faire, nous avons tout d'abord pensé une phrase d'amorce afin d'inviter les apprenants-joueurs à s'engager dans le jeu (cf. [annexe 4](#)) : « Plongez dans le monde merveilleux des Mille et une nuits. ». Nous avons ensuite délimité la bulle fictionnelle dans laquelle les apprenants-joueurs seront enfermés et pourquoi ils le seront :

« Vous êtes enfermés dans un des contes de Shahrazade. Les vizirs du Sultan ont tenté de raisonner le Sultan quant au sort de Shahrazade. Ils ne comprenaient pas pourquoi le Sultan avait décidé de lui laisser la vie sauve. ».

Puis, nous nous sommes demandé quelle serait la mission des apprenants-joueurs : « Shahrazade a décidé de les enfermer dans l'un de ses contes pour les inviter à découvrir son univers. Les vizirs du Sultan devront trouver le titre du conte dans lequel ils sont enfermés pour pouvoir en sortir. ». Ainsi, les apprenants-joueurs devenus les vizirs du Sultan ne seront pas enfermés physiquement mais devront trouver le bon titre du conte et le dire oralement pour pouvoir s'en échapper. Enfin, nous avons estimé le temps de la séance de jeu à une heure et

nous avons pensé à ce qu'il adviendrait de nos apprenants-joueurs s'ils ne remplissaient pas leur mission : « Les vizirs du Sultan resteront emprisonnés dans ce conte pour l'éternité. ».

1.4.2 - L'après-conception : le choix du matériel et de l'ambiance

L'immersion participe activement à l'engagement du joueur-apprenant (cf. [p.34](#)). Une fois la réalisation du scénario et la conception du jeu terminés, il faut penser à comment introduire une immersion capable de plonger les apprenants-joueurs dans un autre espace-temps qui favorisera leur accès au *flow*. Pour penser l'immersion de cet escape game pédagogique sur le thème des Mille et une nuits, nous nous sommes naturellement imprégnés et inspirés de l'Orient. Dans un premier temps, nous avons créé une courte amorce en français afin d'annoncer de manière explicite la mission aux apprenants-joueurs (S'cape, 2019 : 120). Si nous avions réalisé notre accroche en arabe, nous aurions pris le risque de transmettre un message qui ne serait pas compris par les apprenants-joueurs et donc qui les priverait de vivre le *flow* par manque de « but clair » (cf. [p.29](#)). Nous avons choisi de faire un montage vidéo mêlant images, vidéos et sons pour réaliser cette amorce¹⁴ afin de susciter l'intérêt des apprenants-joueurs. Puis, il a fallu limiter le matériel susceptible de faire sortir nos apprenants-joueurs du cercle magique comme tout éléments anachroniques. Nous nous sommes limités à l'introduction de trois objets modernes à notre escape game pédagogique : une tablette qui permettra aux apprenants-joueurs d'accéder à des mécanismes virtuels, une télévision qui diffusera une musique orientale et affichera le chronomètre durant toute la durée du jeu et un coffre numérique que les vizirs du Sultan devront déverrouiller pour évoluer dans le jeu. L'ajout d'autres objets et lumières en lien avec le thème choisi, ainsi que l'aménagement de la salle de classe, qui représente la bulle fictionnelle dans laquelle se déroule le jeu, favorisent également l'immersion des apprenants-joueurs et par extension leur engagement.

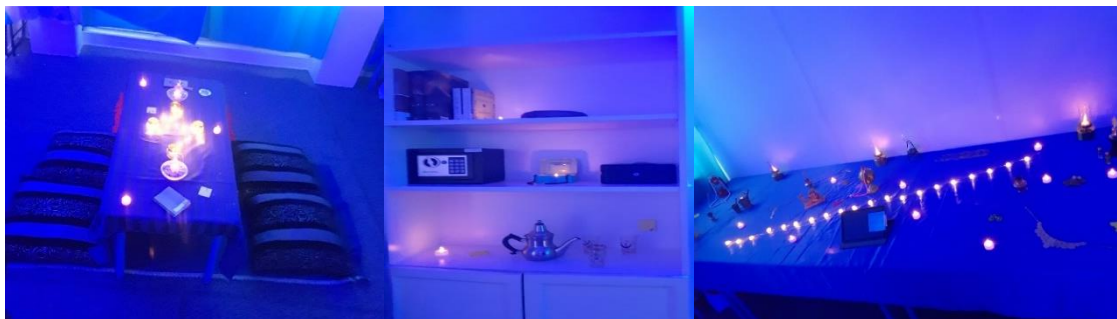


Figure 5 : Aménagement de l'escape game pédagogique « Les vizirs du Sultan » à Malac (2021)

¹⁴ Lien vers l'amorce :

https://drive.google.com/file/d/18iv8t_-QfLnmib9WfD3iRjH2wgK2rgpC/view?usp=sharing

L'escape game pédagogique, dont nous avons parlé jusqu'à présent, a été aménagé et testé à l'Institut Malac durant notre collaboration. Néanmoins, aucun public n'a pu y participer suite à la rupture de celle-ci. Les circonstances nous ont incité à revoir notre projet afin qu'il puisse être testé par notre nouveau public composé de cinq apprenants de l'arabe littéral (A1) et ce, sans que la distanciation sociale ne vienne le contraindre. Ainsi, nous en avons fait une adaptation virtuelle.

2. La séance de jeu : son adaptation virtuelle

2.1 Un univers revisité

2.1.1 - Plateforme et agencement

La séance d'escape game pédagogique, qui a été annulée suite à l'arrêt de la collaboration avec Malac, a nécessité quelques adaptations. Le jeu initial reposait sur des objectifs pédagogiques que l'on peut tout à fait transposer avec tout public de grands débutants voire de débutants étudiant l'arabe littéral. Tout d'abord, il a fallu faire la passation d'un espace-temps réel au virtuel et ce, toujours à partir du même scénario. Après plusieurs recherches sur la plateforme qui donnerait vie à ce projet, nous avons opté pour Genially, une plateforme destinée à l'enseignement qui est accessible à tous dans sa version gratuite. Celle-ci propose des modèles pour réaliser des diaporamas et des jeux en tout genre (quiz, escape game etc.). Néanmoins, les fonctions proposées par la plateforme sont assez limitées : elles ne permettent pas un juste équilibre entre jeu et objectifs pédagogiques puisque ces derniers l'emportent sur les ressorts ludiques. Le collectif S'cape a donc créé des extensions, visibles sur le site du même nom, à insérer dans Genially afin de pouvoir créer des contenus plus ludiques. Celles-ci sont gratuites et libre d'utilisation à condition d'intégrer le logo du collectif S'cape à sa création. Parmi celles-ci, nous avons choisi d'intégrer à notre escape game pédagogique Genially, les extensions suivantes :

- PEUZEUL : permet de créer un puzzle à partir d'une image.
- DnD ∞ : permet de déplacer un ou plusieurs objet(s) vers une ou plusieurs cible(s) et de générer un feedback en cas de réussite ou d'échec.
- ConcentrX : existe aussi dans sa version virtuelle. Un concentrX de trois à six cerceaux peut être créé à partir d'une image (cf. [p.50](#)).
- MEMORY : permet de créer un jeu memory à partir de plusieurs éléments. Le principe est le suivant : les joueurs doivent retourner les cartes deux à deux afin de faire correspondre les paires.

- BAM : permet d'intégrer un fond sonore.
- SCRAPE : permet de transformer une image en jeu de grattage.
- CHRONOS : permet d'intégrer un chronomètre à son support Genially.
- COUIZE : permet d'intégrer un quiz à son support Genially et de générer un feedback en cas de réussite ou d'échec.
- GI CODE : permet d'intégrer un digicode à son support Genially et de générer un feedback en cas de réussite ou d'échec.

Pour rester fidèle à l'esprit de l'escape game pédagogique réel réalisé en amont, nous avons intégré une musique orientale ainsi qu'un chronomètre. Concernant l'immersion narrative, nous nous sommes donnés quelques libertés. Certaines banques d'images comme Pixabay proposent des contenus gratuits permettant de créer des ambiances assez complètes et de changer d'espace-temps assez facilement. Tout l'agencement de la bulle fictionnelle a donc été adapté. Le virtuel offre d'innombrables possibilités par la multitude de décors, espaces et matériels qu'il propose. Ainsi, les apprenants-joueurs peuvent passer d'un espace à un autre sans effort et l'enseignant-concepteur peut exploiter le virtuel à sa guise puisqu'il n'est pas contraint par son budget, par l'espace restreint d'une salle de classe ou encore par le matériel parfois insuffisant ou encombrant. Néanmoins, l'apprenant-joueur n'est plus physiquement plongé dans cet univers et ne peut donc plus, aussi naturellement, interagir avec le décor. De plus, l'interaction entre les apprenants et avec le game master est aussi perturbée. Afin de « numériser » la fouille et la manipulation, deux caractéristiques de l'escape game qui sont difficiles à retranscrire virtuellement, certains éléments essentiels à l'avancée dans le jeu ont été cachés. Si l'ensemble des éléments n'est pas rassemblé et si les apprenants-joueurs arrivent à l'énigme finale sans ceux-ci, il leur est possible de revenir en arrière pour compléter les maillons manquants. Néanmoins, ils devront parcourir de nouveau tout le chemin par lequel ils sont passés sans que le chronomètre soit réinitialisé. Le temps est leur principal ennemi et l'objectif est de ne pas laisser interférer les émotions provoquées par celui-ci dans leur évolution dans l'escape game. Concernant la deuxième caractéristique, à savoir la manipulation, nous avons fait en sorte de multiplier les actions de nos joueurs : cela peut aller du simple clic à une recherche sur internet.



Figure 6 : Le rébus



Figure 7 : La charade

2.1.2 - Adaptation des objectifs et des coups de pouces

Les joueurs auront accès à internet, ce qui peut rendre la triche accessible. Le nouveau public d'apprenants-joueurs est assez hétérogène et est composé majoritairement d'autodidactes. Certains ne maîtrisent pas parfaitement la graphie arabe et d'autres rencontrent des difficultés à apprendre du vocabulaire. L'objectif est donc que l'escape game pédagogique créé ne soit ni trop facile, ni trop difficile afin de favoriser la motivation intrinsèque et donc l'accès au flow. L'utilisation d'internet agit comme médiateur en plus du game master, de la langue française et des autres joueurs durant le jeu afin de faire tampon au cas où les objectifs fixés seraient trop difficiles à atteindre pour certains. Les avantages de l'accès à internet sont multiples lorsque le public visé est composé de débutants : pour faire une recherche internet, il faut d'abord reconnaître et lire les lettres (qu'elles soient détachées, à la forme initiale, médiane ou finale) et les mots puis les réécrire dans la barre de recherche afin de pouvoir avoir accès à leur traduction. Nous avons également pris l'initiative d'ajouter de nouveaux objectifs morphosyntaxiques afin de nourrir leur répertoire langagier. Les notions introduites sont pertinentes lorsque l'on débute dans l'apprentissage de l'arabe langue étrangère et leur permettront de former des phrases verbales :

- La nourriture : banane, croissant, sandwich ainsi que le pain beurré, le pain à la confiture et les céréales.

- Les boissons : un jus d'orange, le thé, le café, une tasse de café au lait, un cappuccino, un verre d'eau.
- Les vêtements : les habits (deux synonymes), le jean et la chemise.
- Les verbes manger, boire et porter (un vêtement).

Les emprunts tels que les mots « sandwich », ou encore « cappuccino » sont présents dans la langue arabe sous forme d'emprunts adaptés phonologiquement. Introduire des emprunts permet de confronter les langues et cultures puisque la prononciation de ceux-ci diffère selon la langue parlée et participe ainsi à la valorisation des langues et de l'interculturalité.

2.1.3 - Intégration des nouvelles énigmes pédagogiques au Genially

Suite à la passation du réel au virtuel et à l'ajout d'objectifs pédagogiques, nous avons ajouté et repensé certaines énigmes telles que :

- Le concentrX. Une fois les cerceaux mis dans la bonne position, les joueurs n'auront plus accès à un QR code mais à l'indice : وردِي أ، ١؛ ب، ٣ (rose A1 : B3).



Figure 8 : Le concentrX (S'cape)

- Du mot à colorier au Memory. Nous nous sommes inspirés de notre propre jeu créé initialement sur Learning apps (cf. [p.49](#)) pour créer un memory sur Genially. Pour ce faire, nous avons utilisé l'extension Memory. À l'issue de cette énigme, les apprenants-joueurs auront accès à l'indice suivant : أزرق أ، ٢؛ ب، ٤ (bleu A2 : B4).



Figure 9 : Le memory (S'cape)

- Le jeu de grattage. Nous avons utilisé le principe du jeu de grattage afin de dissimuler quatre lettres que le joueur-apprenant doit remettre dans l'ordre pour écrire « أحمر (rouge) ». Il doit ensuite prendre en compte le nombre de crânes apparaissant dans l'espace-temps dans lequel il se trouve pour trouver les coordonnées accompagnant cet indice (أ، ٣، ب، ١) (A3 : B1)).



Figure 10 : S'crape (S'cape)

- Le braille. Pour décoder ce message, les participants devront se munir d'une enveloppe envoyée avant la séance de jeu. Dans celle-ci, chacun y trouvera des lunettes 3D ainsi que la transcription de six lettres en braille vers l'arabe. Ainsi pour décoder le message, les apprenants-joueurs devront coopérer en rassemblant les lettres que chacun possède.



Figure 11 : Le braille

- L'énigme d'association réalisée avec l'extension DnD ∞. Les apprenants-joueurs devront associer du vocabulaire (nourriture, boissons et vêtements) aux verbes suivants : manger, boire, porter (un vêtement). A l'issue de cette énigme, le code directionnel pour déverrouiller le cadenas Lockee apparaîtra.



Figure 12 : Les tajines

Pour mener à bien leur mission, les joueurs sont invités à se munir d'une feuille et d'un stylo pour pouvoir noter chaque indice obtenu. L'association de ces énigmes leur permettront de déverrouiller certains mécanismes comme le digicode ou le mot de passe de sortie (titre du conte).

Bien que l'introduction d'un escape game pédagogique virtuel dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère puisse être intéressante, plusieurs points négatifs ont pu être constatés lors du test de l'escape game *Les vizirs du Sultan* dans sa version virtuelle :

- Le lent chargement de l'espace-temps dans lequel le joueur s'introduit peut dévoiler certaines cachettes.
- Certains éléments mettent du temps à apparaître comme la musique ou le feedback des énigmes (icônes pour passer à l'étape suivante, indices etc.), ce qui pourrait provoquer de la frustration chez le joueur et donc impacter son engagement dans le jeu.
- Si S'cape ou l'interface Genially mettent à jour leurs extensions ou leur interface respectives, l'escape game doit être révisé et adapté selon ces nouvelles mises à jour. Il faut donc surveiller avant chaque séance que tous les mécanismes pensés et introduits fonctionnent toujours. Depuis sa création, nous avons dû réviser deux fois *Les vizirs du Sultan* suite à deux mises à jour de l'extension DnD ∞.

2.2 Préparation et déroulement de la séance de jeu

2.2.1 - Briefing

Aucune plateforme destinée à l'enseignement ne permet de créer un jeu multijoueur (S'cape, 2019 : 38). Pour favoriser la coopération du groupe, nous avons envoyé à chacun d'entre eux, une partie du décodage du braille en langue arabe afin de recréer notre première idée (cf. [p.51](#)) : les apprenants-joueurs devront communiquer les lettres qu'ils possèdent à leurs partenaires de jeu afin de pouvoir, ensemble, décoder le message. Nous avons créé un groupe sur le réseau social WhatsApp afin que les apprenants-joueurs puissent se présenter et afin que l'on puisse introduire la notion d'escape game pédagogique sans leur annoncer ce à quoi ils doivent s'attendre. Pour compléter cela, un mur a également été créé à partir de la plateforme Padlet afin d'afficher la grille à compléter (cf. [p.51](#)), de rappeler les règles du jeu, de les préparer à rassembler le matériel nécessaire à la participation à l'escape game pédagogique, de laisser une trace écrite de leurs impressions en temps réel et de leur donner un accès au site Lexilogos qui leur permettra d'écrire en arabe avec plus de facilité à l'aide d'un clavier virtuel. En parallèle de la session de jeu, les apprenants-joueurs pourront également communiquer sur la plateforme

Zoom. Avant le lancement de celle-ci, nous ferons un rappel quant au but du jeu et nous leur diffuserons l'amorce créée afin de spécifier leur mission (cf. [p.53](#)).

2.2.2 - Débriefing

Si le briefing est important car il permet d'annoncer un but clair, le débriefing lui est nécessaire surtout quand il s'agit d'un jeu à visée pédagogique. Selon le collectif S'cape, le débriefing permet de récolter les retours à chaud des expériences personnelles des apprenants-joueurs. S'cape conseille à l'enseignant-maître du jeu de profiter de ce temps de débriefing pour présenter un diaporama, dans lequel il fait le lien entre l'escape game et les notions pédagogiques introduites, en y affichant l'organigramme afin de « fournir une vue globale du scénario » (S'cape, 2019 : 114). Voici trois autres conseils du collectif pour bien penser le débriefing d'un escape game pédagogique (S'cape, 2019 : 120) :

- Le débriefing doit se faire après la séance de jeu et doit durer minimum vingt minutes pour qu'il soit efficient.
- Le débriefing doit être pensé et réalisé en amont.
- L'enseignant-maître du jeu doit prévoir des supports récapitulant le lien entre le jeu et les notions introduites afin de « fixer les apprentissages » (*ibid.*).

Le débriefing permet donc la transférabilité des données collectées par les apprenants-joueurs durant le jeu en savoirs pédagogiques. Le débriefing fait office de transition entre la bulle fictionnelle et le retour à la vie courante. C'est le premier contact avec les apprenants-joueurs après l'escape game et donc les premiers retours sur leur expérience de jeu. Durant la phase de débriefing, l'enseignant-maître du jeu peut déjà interpréter ces retours pour évaluer l'efficacité et la performance de l'escape game pédagogique et celles de son public.

2.2.3 - Le statut de l'enseignant-maître du jeu durant la séance

Le rôle de l'enseignant-game master est le même que ce soit dans le cadre d'un escape game pédagogique réel ou dans son adaptation virtuelle : il doit annoncer la mission des joueurs de manière claire afin que le message soit reçu et compris, aider les apprenants en cas de blocage afin qu'ils ne soient pas frustrés par le fait de ne pas évoluer dans l'escape game et doit donc pouvoir être disponible durant toute la séance de jeu et, enfin, il doit s'assurer que le débriefing soit clair et compris par les apprenants-joueurs. Concernant ce dernier point à savoir le débriefing, nous avons choisi de respecter certains éléments des conseils du collectif et de modifier le reste. Ainsi, nous ne préparerons pas de diaporama explicatif mais nous présenterons l'organigramme et referons l'escape game pédagogique virtuel avec les

apprenants-joueurs afin de déterminer avec exactitude les énigmes et donc les notions qui étaient les plus difficiles à s'approprier. Plutôt que de féliciter notre public à la fin de la séance de jeu, nous avons pensé un débriefing commenté sur leur expérience afin de favoriser leur intérêt et leur performance (Butler, 1987 : 474). Aussi, nous avons pensé à intégrer le jeu de cartes « À vos cartes, prêts, débriefez » téléchargé sur le site de Escape'n games (cf. [p.35](#)) afin que les apprenants puissent échanger à propos de leur expérience de jeu (émotions, avis, représentations etc.). Le game-master possèdera le jeu et un des joueurs devra donner un chiffre et une couleur (bleu, rouge ou vert) et désigner la personne à qu'il souhaite poser la question. Le maître du jeu piochera alors cette carte et posera la question au joueur concerné qui devra répondre spontanément. Les cartes sont réparties en trois catégories : les cartes « réactions/émotions », les cartes « apprentissage » et les cartes « comportement ».



Figure 13 : Extrait du jeu de cartes " A vos marques, prêts, débriefez!" (Escape'n games)

La conception de cet escape game pédagogique et le déroulement de la séance de jeu répond à la méthodologie choisie pour mener à bien cette étude : la recherche-intervention.

3. La méthodologie de l'étude : la recherche-intervention

3.1 La recherche-intervention : le processus

La méthode d'analyse utilisée pour la réalisation de cette étude est la recherche-intervention. Cette méthode est la plus appropriée dans un contexte pédagogique comme le nôtre puisqu'elle repose sur une expérimentation dont l'objectif est d'apporter des solutions ou des réponses à des problèmes ou à des besoins constatés chez le public choisi en leur apportant un nouveau concept (Berry, 2000 : 92). Dans la présente étude, nous suivrons donc le processus d'une recherche-intervention. Pour visualiser les étapes à suivre qui ont permis de mener à bien cette étude, nous vous proposons la conception schématique suivante :

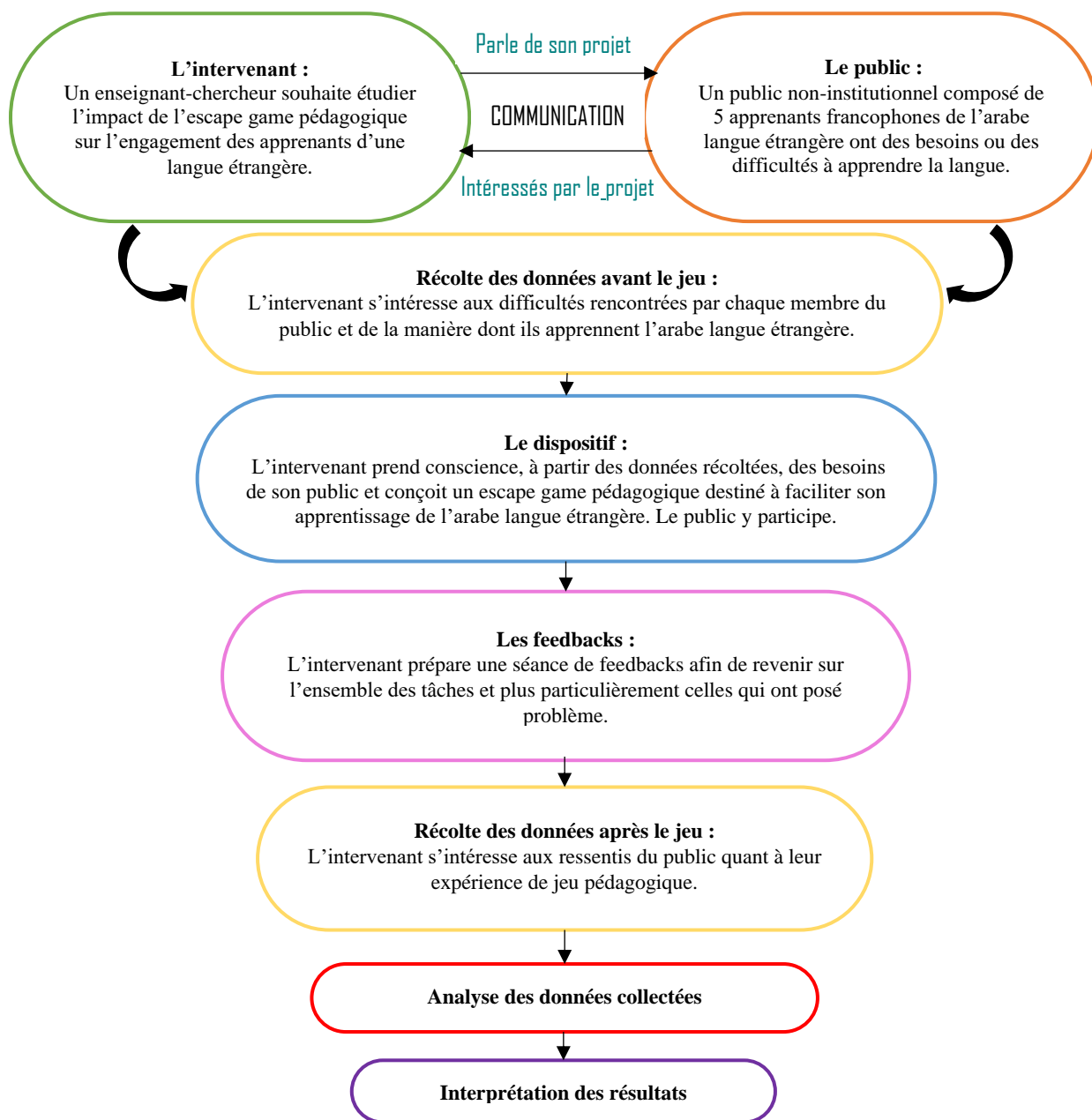


Figure 14 La recherche intervention : le processus de la présente étude

« On débouche donc sur une forme d'interventionnisme pédagogique qui est justifié par la nativisation et qui s'appuie sur une médiation qui se déploiera dans l'organisation de la tâche, les consignes et la façon dont le suivi sera géré. Insistons sur le fait que cet interventionnisme n'est pas directif, il ne vise pas à l'exhaustivité, tout ne pourra être couvert. Il s'agit de lancer des processus, de créer un cadre à l'intérieur duquel l'apprenant pourra fonctionner de manière non prévue. » (Demaizière/ Narcy-Combes, 2005 : 50)

Dans le cadre d'une recherche-intervention, l'intervenant introduit un nouveau dispositif destiné à répondre aux besoins d'un public spécifique (Berry, 2000 : 92). Dans la présente étude, l'intervenant est un chercheur-enseignant qui veut mesurer l'effet de l'escape game pédagogique sur l'engagement des apprenants d'une langue étrangère. Pour ce faire, il doit

concevoir un dispositif adapté aux besoins et aux difficultés rencontrées par le public d'apprenants dans leur apprentissage de l'arabe langue étrangère. Ce dispositif inclura des macro-tâches ainsi que des micro-tâches sous la forme d'énigmes pédagogiques qui feront obstacle à l'évolution des joueurs dans le jeu et par extension dans leur apprentissage et dans la réactualisation des notions introduites (cf. [p.45](#)). Ces obstacles provoqueront « une déstabilisation qui favorisera la prise de conscience d'un écart et ainsi le recul souhaité » (Demaizière/ Narcy-Combes, 2005 : 50). Pour venir à bout de ces obstacles, les membres de l'équipe devront être continuellement « en interaction avec médiation » (*ibid.*). Nous avons pensé à introduire plusieurs médiateurs qui faciliteront l'accès aux notions introduites : (1) les savoirs acquis dans les L1 des apprenants leur permettront de communiquer entre eux (cf. [p.45](#)) ; (2) les apprenants possèdent des compétences différentes et pourront ainsi être les médiateurs les uns les autres ; (3) Internet, qui leur permettra de traduire des éléments vers la langue cible ; (4) les coups de pouce de l'enseignant-game master. Le concept de l'escape game exige une certaine autonomie de la part des membres de l'équipe et l'intervention de l'enseignant lors de la séance de jeu ne doit pas être systématique (à chaque obstacle rencontré). Ces médiations doivent aider les apprenants « à accélérer ce processus » et les faciliter à venir à bout du jeu et donc de l'ensemble des tâches introduites. Après la séance de jeu pédagogique, nous introduirons un temps réservé aux feedbacks sous forme de :

« phase de dialogue avec l'enseignant, qui sera alors plutôt dans un rôle de tuteur (évaluation formative ou information critique), en fonction des problèmes relevés, à mettre en place des micro-tâches, ciblées [...] destinées à aider l'apprenant à mieux affermir son apprentissage. » (Demaizière/ Narcy-Combes, 2005)

3.2 La méthode qualitative

Concernant la méthode à adopter pour la réalisation de la recherche-intervention, le choix s'est porté sur la méthode qualitative qui semble être la plus appropriée pour collecter des données dans le cadre de notre étude. En effet, pour la réalisation de l'escape game pédagogique, il a fallu récolter des premières données qui ont servi de base pour sa mise en place (objectifs pédagogiques notamment) et d'autres données qui permettront l'évaluation du dispositif et de son efficacité. Contrairement à la méthode quantitative, la méthode qualitative, ne repose pas sur des données dont la quantifiabilité est importante. Plus on récolte des données, plus l'interprétation de celles-ci est difficile. Dans le cas de la mise en place d'un escape game pédagogique, la méthode quantitative n'est pas pertinente : l'objectif de l'étude n'est pas de récolter des données pour démontrer des faits ou faire des statistiques mais de les analyser de

manière descriptive et de les interpréter. En effet, la recherche quantitative est basée sur un système de questions-réponses et donc la marge d'interprétation est très limitée puisque les chiffres parlent d'eux-mêmes (Azaoui, 2014). Ainsi, les enquêtés ne seront pas seulement amenés à répondre à des questions mais aussi à nous faire part de leurs représentations et de leurs expériences. La méthode qualitative permet donc d'avoir une plus grande liberté dans le traitement des données qui, par leur largesse, laisse place à l'interprétation. Néanmoins, il est nécessaire d'éviter toute surinterprétation afin de ne pas décrédibiliser l'enquête (Azaoui, 2014). Pour collecter des données dites qualitatives dans un contexte pédagogique, plusieurs méthodes sont possibles telles que « les observations, l'analyse de documents, les entretiens, les images ou vidéos etc. » (Kohn & Christiaens, 2014 : 69). Le choix de la modalité d'action est donc assez large et est déterminé par l'étude menée. Au cours de la présente étude, quelques changements, dont notamment celui du public et l'arrêt de la collaboration avec l'Institut Malac, ont perturbé le choix de la modalité d'action et donc de la récolte des données.

3.3 Les sources de récoltes de données

Durant la collaboration avec Malac, nous avons sélectionné un plan d'action sur lequel nous sommes basés pour concevoir l'escape game pédagogique. Celui-ci était composé de trois observations de la classe choisie, de deux heures chacune, qui nous ont permis de cibler les objectifs à introduire dans le jeu pédagogique (cf. [p.45](#)) ainsi que de deux questionnaires distribués : l'un avant le jeu qui porte sur les représentations des apprenants quant à l'arabe et à son apprentissage et l'autre après le jeu relatif à leur expérience de jeu. Nous avons également pensé introduire le jeu de cartes, téléchargé sur le site de Escape'n games, en guise de feedback. La fin de cette collaboration et l'évolution de la crise sanitaire nous a contraint à changer de contexte et donc de méthode. Pour penser la récolte de données de ce nouveau public aux contextes d'apprentissage différents (cf. [p.69](#)), nous avons dû réviser notre approche de base. Avant toute chose, nous leur avons expliqué le concept et leur avons demandé de signer une attestation de consentement anonymisée pour utiliser les données récoltées dans le cadre de cette étude (cf. [annexe 11](#)). Avant la séance de jeu, dont la date définitive a été fixée au 2 mai 2021, nous avons créé un groupe Whatsapp composé des membres du public et de l'enseignant-game master. Nous avons opté pour cette application mobile pour son accessibilité, sa simplicité d'utilisation et parce qu'elle était familière de tous. Ce groupe a permis au public de créer un premier contact avant la séance de jeu. Ainsi, ils ont pu se présenter et échanger à propos de leur apprentissage de la langue arabe et/ou de leur rapport au jeu. La création du groupe Whatsapp a également permis à l'enseignant-maître du jeu d'expliquer à son public le

déroulement de l'escape game pédagogique et des démarches à suivre dans le cadre de la présente étude, de diffuser des documents à compléter comme les questionnaires et la grille d'évaluation ou encore de partager les disponibilités de chacun afin de dater la séance de jeu et les entretiens. Tous les membres du groupe étaient assez flexibles et il est arrivé que la séance de jeu ou que certains entretiens aient été reportés. L'objectif de cette récolte nous permettra d'observer les effets de l'escape game pédagogique sur l'engagement des apprenants.

3.3.1 - Les questionnaires

Deux questionnaires ont été réalisés sur Google forms afin de récolter des données essentielles mais qui ne nécessitent pas d'être approfondies. Dans le premier questionnaire envoyé sous forme de lien avant la séance d'escape game pédagogique, les cinq apprenants-joueurs devront mesurer, sur une échelle de 1 à 10, leur niveau de stress, de concentration, de motivation et de difficulté à apprendre la langue arabe. Trois questions leur seront également posées concernant leur rapport au jeu afin de savoir si le concept du dispositif leur est familier ou encore s'ils ont déjà appris par le jeu. Le second questionnaire, qui sera envoyé sous forme de lien juste après la séance de jeu, comprendra également plusieurs échelles de notation de 1 à 10 concernant leur niveau de stress, de motivation, de concentration et de difficulté durant l'escape game pédagogique mais aussi concernant la jouabilité, l'immersion et le dispositif lui-même. Deux autres questions figureront également dans ce second questionnaire : dans la première question, les joueurs-apprenants devront lister les trois points forts du jeu ainsi que ses trois points faibles et enfin, ils devront répondre à la question « Penses-tu intégrer le jeu pédagogique dans ton apprentissage de l'arabe ? Si oui, quels types de jeux ? ». Ainsi, ces deux questionnaires mettront en lumière les représentations des joueurs-apprenants quant à leur apprentissage des langues, à leur rapport au jeu et à leur expérience de jeu. Concernant le traitement des données, nous observerons les résultats obtenus à partir de ceux-ci et nous les confronterons afin d'étudier l'évolution de l'avant/après jeu. Ces questionnaires constituent des données fixes dont la marge d'interprétation est limitée. Pour pallier cela, nous les accompagneront d'entretiens.

3.3.2 - L'entretien compréhensif

L'entretien compréhensif est l'une des sources de récolte des données qui octroie une place à « la liberté d'interprétation de l'enquêteur » (Kaufmann, 1996 : 113). Dans sa note de lecture sur *L'entretien compréhensif* de Jean-Claude Kaufmann, Olivier (2006) résume quatre concepts sur lesquels reposent l'entretien compréhensif :

- « Une théorisation fondée, ancrée, enracinée dans les faits ». L'ensemble des enquêtés ne représente pas un échantillon représentatif mais constitue un public d'informateurs qui discutent et bavardent avec un enquêteur sans qu'il n'y ait de relation hiérarchique. Ainsi, l'enquêteur prépare en amont des questions souples qu'il gardera en tête durant l'entretien afin de guider subtilement ses interlocuteurs vers des sujets pertinents pour sa recherche.

- « L'empathie ». En effet, l'enquêteur « doit guider subtilement » ses informateurs car l'entretien compréhensif repose justement sur l'écoute attentive et la neutralité du chercheur. Il ne doit pas juger ou interrompre ses informateurs mais leur donner envie de s'exprimer. Le chercheur doit lui-même s'engager dans l'entretien afin d'engager ses informateurs. Il peut donc s'exprimer sur ses propres expériences afin de nourrir la conversation. « L'enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir. » (Kaufmann, 1996 : 51).

- « La saturation du modèle ». L'enquêteur ne doit donc pas mener l'entretien sous forme de questions-réponses orientées pour confirmer ses connaissances théoriques mais il doit prendre la forme d'une conversation dont l'enquêteur doit s'intéresser à son informateur et le découvrir en lui posant des questions construites à partir du discours de ce dernier.

- « La preuve à long terme ». Ainsi, les résultats obtenus par ces entretiens dits compréhensifs ne sont pas des données chiffrées ou confirmant les opinions du chercheur mais sont des résultats constitués des représentations, des pratiques et des opinions des informateurs que doit interpréter le chercheur car « ce n'est pas le test de validation qui est jugé, mais la fiabilité des modèles tirés de l'observation. » (Kaufmann, 1996 : 28).

Il semble donc pertinent d'opter pour l'entretien compréhensif notamment dans le cadre d'une étude dont le public est connu et/ou choisi par le chercheur car il permettrait de faciliter la construction d'un échange non hiérarchisé et naturel et ainsi favoriser la collecte de données plus spontanées. Chaque participant sera soumis à un premier entretien compréhensif d'une quinzaine de minutes qui portera sur leur apprentissage de la langue arabe et à partir duquel, nous tenterons de déterminer pourquoi et comment ils apprennent la langue cible. Ce premier entretien, qui sera fixé avant la séance de jeu, nous permettra de mieux visualiser le profil de notre public (cf. [p.69](#)). Les apprenants-joueurs seront également soumis à un second entretien compréhensif d'une trentaine de minutes qui portera sur leur expérience de jeu pédagogique. Cet entretien se construira autour de deux questions centrales : (1) Qu'ont-ils pensé de l'escape game pédagogique virtuel auquel ils ont participé ? ; (2) Qu'ont-ils ressenti pendant le jeu ?

Pour exploiter et analyser ces données, nous avons opté pour une transcription sociologique car elle nécessite la notification de certaines informations telles que les expressions non verbales (Claude, 2019) qui peuvent être pertinentes dans le cadre de notre étude notamment pour analyser les émotions et les états suscitées par la séance de jeu ou par l'entretien lui-même. L'objectif final de ces entretiens sera donc d'observer l'impact du dispositif sur l'engagement des joueurs-apprenants et de voir si celui-ci a fluctué durant le jeu.

Une troisième source de récoltes des données, qui se fera oralement, s'ajoutera à ces deux questionnaires et à ces deux entretiens compréhensifs : un feedback explicatif, participatif et commenté de leur expérience de jeu (cf. [p.60](#)). Nous avons fait le choix de ne pas transcrire la totalité de la séance de jeu et des feedbacks par souci de temps. Nous utiliserons uniquement les citations et les passages pertinents que nous transcrirons et qui nous permettront d'étayer ou de développer les données collectées à partir des entretiens ou des questionnaires.

Pour marquer la fin de cette intervention et être en adéquation avec la non-hiérarchisation qui caractérise les entretiens compréhensifs, nous avons trouvé intéressant de faire évaluer notre dispositif par notre public d'apprenants. Ainsi, en plus de leur fournir une synthèse de leur expérience de jeu (cf. [annexe 6](#)), nous leur distribuerons une grille d'évaluation (S'cape, 2019 : 74) et nous comparerons les résultats aux nôtres (cf. [annexe 5](#)). L'objectif étant de récolter des données pertinentes nous permettant d'interpréter l'évolution de leur engagement personnel puis collectif dans le jeu pédagogique ainsi que son efficacité.

Chapitre 3

—

Analyse des données et interprétations des résultats

Chapitre 3 : Analyse des données et interprétation des résultats

L'objectif de ce troisième et dernier chapitre est de mettre à jour nos hypothèses de départ et de répondre à notre problématique à partir des données récoltées avant, pendant et après la séance de jeu.

1. Analyse des données récoltées

1.1 Médiation et séance de jeu

« Dans un dispositif où cohabitent macro-tâches et micro-tâches, en fonction de ses besoins, l'apprenant travaillera dans un environnement où il a des interactions langagières non purement scolaires, sans être perturbé par le changement entre une situation scolaire et une situation sociale de la vie "réelle" et il sera soutenu par une médiation qui lui permettra de compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entraînement spécifique (micro-tâches). » (Demaizière/ Narcy-Combes, 2005).

1.1.1 - Le public

L'escape game pédagogique, pourtant conçu, mis en place et testé n'a donc pas pu accueillir le public concerné. Il a alors fallu trouver un autre public de débutants en arabe langue étrangère. Cinq personnes francophones, que nous nommerons participant 1 (part. 1), participant 2 (part. 2), participant 3 (part. 3), participant 4 (part. 4) et participant 5 (part. 5) par souci d'anonymisation, ont été sélectionnées pour participer à l'escape game pédagogique. Les données collectées dans le premier questionnaire et dans le premier entretien ont permis d'établir leur profil :

- **Participant 1** : est une femme d'une quarantaine d'années rencontrée à la suite d'une publication sur un groupe Facebook sur les langues en partage. Elle apprend l'arabe littéral en autodidacte. Elle a un vif intérêt pour les langues : elle parle trois langues à savoir le français, l'anglais et l'italien et possède des bases en espagnol. Cette femme apprend également l'arabe langue étrangère à partir des cours de son fils, inscrits dans une association dans laquelle il apprend lui-même cette langue. Elle s'y est intéressée d'abord pour l'aider dans ses révisions puis, elle indique y avoir pris goût. Pour compléter ces ressources pédagogiques, elle utilise essentiellement le contenu proposé par certaines chaînes YouTube notamment pour accéder à la prononciation de certaines lettres de l'alphabet.

- **Participant 2** : est un homme d'une vingtaine d'années rencontré également sur un groupe Facebook. Dans une de ces publications datées de la mi-septembre 2020, il disait qu'il était nouvellement arrivé en banlieue parisienne et qu'il cherchait un endroit où apprendre l'arabe et les sciences islamiques. Il n'éprouve pas d'intérêt pour les langues en particulier mais a choisi

la langue arabe suite à sa conversion à l'islam, pour avoir accès aux textes sacrés dans leur langue d'origine. Pour apprendre l'arabe, il s'est inscrit dans un centre culturel dans lequel il suivait des cours en présentiel mais celui-ci a dû fermer suite à l'évolution de la crise sanitaire. Les cours sont donc passés en distanciel, ce qui contraint quelque peu son apprentissage de l'arabe.

- **Participant 3** : est un homme de près de soixante-dix ans que je connais personnellement. Cet homme est né en Algérie et a donc la particularité de maîtriser l'un des dialectes arabes. Néanmoins, il a été éduqué à l'école coloniale française en Algérie puis, à émigrer vers la France et n'a donc pas appris la graphie arabe et l'arabe littéral qui selon lui, est assez différent de l'arabe algérien : il rencontre des difficultés à le comprendre et le parler. Ces motivations se trouvent surtout dans le déchiffrement de la graphie arabe dont il s'est lancé l'objectif depuis qu'il est à la retraite notamment pour pouvoir lire des journaux ou pour pouvoir communiquer dans les pays du Golfe. Il apprend essentiellement à lire et à écrire avec un livre qui propose une transcription phonétique de chaque lettre et mot arabe ainsi que leur traduction en français.

- **Participant 4** : est une femme d'une trentaine d'années, rencontrée sur un groupe Facebook qui recense d'anciens apprenants de l'arabe littéral en classe d'initiation à l'Inalco. Cette femme a quitté l'établissement après seulement quelques mois car elle n'arrivait pas à allier engagements personnels et apprentissage. De plus, l'hétérogénéité du niveau de la classe dans laquelle elle se trouvait a encouragé cet abandon : l'attention destinée aux apprenants qui rencontrent des difficultés n'était pas à la hauteur de ses espérances. Après avoir tenté et été déçue par des cours d'arabe en ligne, elle a décidé d'apprendre l'arabe à son rythme de façon autodidacte notamment grâce au premier manuel d'arabe moderne de Luc Deheuvels, utilisé comme support principal en classe d'initiation à l'Inalco. Elle avoue ne pas accorder beaucoup de temps à son apprentissage de l'arabe. Si elle a décidé d'apprendre l'arabe littéral plutôt qu'une autre variante, comme l'arabe marocain parlé par ses parents et grands-parents, c'est parce qu'elle estime que la langue véhiculaire est plus prestigieuse.

- **Participant 5** : est une femme d'une vingtaine d'années, rencontrée sur Call of Duty mobile, un jeu d'action-aventure dont le but est d'élaborer des stratégies pour éliminer le plus d'adversaires. Elle dit apprendre les langues pour des questions pratiques. Étudiante en histoire des civilisations option égyptologie, elle apprend l'anglais pour accéder à des ressources anglophones ainsi que l'arabe, langue d'Égypte et de certains documents modernes relatifs à l'Égypte ancienne. Elle a pris l'initiative de suivre des cours avec un professeur particulier car elle peine à être assidue durant les cours en ligne. Le professeur, avec qui elle apprend l'arabe,

enseigne essentiellement à l'aide de trois manuels conçus par la plateforme de *L'arabe facile.fr* : *Apprendre à lire et à écrire l'arabe facilement en 3 étapes*, *J'améliore mon écriture* et *Apprendre à parler l'arabe*. Elle estime avoir progressé avec celui-ci mais déplore le nombre faible d'heures qu'elle a pu programmer depuis l'évolution de la crise du coronavirus.

Dans le questionnaire numéro 1, aux questions « À quel type de jeu jouez-vous ? », « Avez-vous déjà participé à un escape game ? » et « Avez-vous déjà appris par le jeu ? », les participants ont répondu :

	Part. 1	Part. 2	Part. 3	Part. 4	Part. 5
Jeux	Non	Jeux vidéo	Jeux de lettres	Jeux de cartes	Jeux vidéo
Apprentissage par le jeu	Non	Oui	Non	Non	Non
Escape game	Non	Oui	Non	Oui	Non

Tableau 5 : Réponses aux questions ouvertes - Questionnaire 1

La participante 1 indique ne pas jouer si ce n'est avec ses enfants, les participants 2 et 4 déclarent jouer assez fréquemment aux jeux vidéo, le participant 3 indique jouer au Scrabble et la participante 4, au Uno. Seul le participant 2 a déjà appris par le jeu dans le cadre d'un cours de mathématiques. Les participants 2 et 4 indiquent avoir déjà participé à un escape game.

1.1.2 - Collaboration et échanges de l'équipe



Figure 15 : Nuage de mots - Entretien 2

Les transcriptions des seconds entretiens compréhensifs ont été traitées avec le logiciel Antconc qui a permis de dégager les occurrences les plus récurrentes dans notre corpus. Parmi celles-ci, l'occurrence « on » apparaît plus de 360 fois. Les phrases et paragraphes dont les « on » réfèrent à l'équipe ont été conservés et ceux apparaissant dans les questions de l'enquêteur ou les hésitations et les connecteurs logiques ont été supprimés afin de créer un nouveau corpus plus

représentatif. Ce nouveau corpus a permis de concevoir un nuage de mots dans l'espace dédié sur le site de Nuagedemots. Ainsi dans ce nouveau corpus, on compte :

- 146 fois l'occurrence « on » qui réfère à l'expérience de jeu de l'ensemble de l'équipe (sur les 365 « on » du corpus initial).
- 20 fois l'occurrence « équipe ».
- 12 fois l'occurrence « PTROIS » qui désigne le participant 3.
- 12 fois l'occurrence « PCINQ » qui désigne la participante 5.
- 9 fois l'occurrence « PQUATRE » qui désigne la participante 4.
- 9 fois l'occurrence « PDEUX » qui désigne le participant 2.
- 8 fois l'occurrence « PUNE » qui désigne la participante 1.
- 8 fois les occurrences « entraide » et « groupe ».
- 7 fois l'occurrence « complémentaires ».

Durant les seconds entretiens compréhensifs, il a été demandé aux joueurs-apprenants de poser des mots sur ce que chaque participant a apporté à l'équipe durant le jeu :

→	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
Part. 1	Celle qui lit et qui aide.	Celle qui donne ses idées, qui fait la différence et qui débloque la situation.	Ne se souvient plus.	Celle qui avait les réponses depuis 5 minutes sur le chat.	Celle qui aide pour les énigmes très difficiles et qui a souvent les réponses.
Part. 2	Celui qui est enjoué, vif, qui trouve des indices avant les autres.	Celui qui apporte des éléments de réflexion à l'équipe qui permettent d'évoluer dans le jeu.	Celui qui est fort.	Celui dont les interventions et les questions sont pertinentes, celui qui utilise avec aisance Lexilogos.	Celui qui apporte « pas mal de réponses ».
Part. 3	Celui qui est le dernier, celui qui traduit.	Celui qui prend à cœur le jeu et qui permet l'évolution de l'équipe dans le jeu.	Celui qui traduit.	Celui qui traduit.	Celui qui traduit.
Part. 4	Celle qui met de l'entrain et qui lit.	Celle qui mène le jeu, qui est la plus vive, qui porte le jeu.	Celle qui est intelligente, celle qui est « prof ».	Ne veut pas « se lancer dans l'autocritique ».	Celle qui lit et qui aide dans « les blocages ».
Part. 5	Celle qui aidait à trouver des solutions, celle qui avait des « petits piques ».	Celle qui trouvait des solutions.	Celle qui lit et « rattrape les coups ».	« Celle qui a des illuminations ».	Celle qui apporte sa « rapidité à chercher sur internet » .

Tableau 6 : Les apports des participants - Entretien 2

Cette question permet de visualiser les représentations de chaque participant vis-à-vis d'eux-mêmes mais aussi vis-à-vis des autres membres de l'équipe. La participante 4 déclare que les membres de l'équipe ont « trouvé leur rôle naturellement » mais ne souhaite pas répondre à la question « Quel rôle te donnerais-tu ? Qu'as-tu apporté aux autres membres de l'équipe durant le jeu ? ». La question « Que penses-tu de la citation « Seul, on va vite. A plusieurs, on va plus loin. » ? » a été posée au participant 3 lors du feedback. Celui-ci a répondu : « Si j'étais seul, j'aurais été plus vite mais comme on a été nombreux, on s'est aidé et donc on a été plus loin [...] on a été plus efficaces ». La même question a été posée au reste du groupe durant les seconds entretiens compréhensifs afin de mettre en lumière les représentations des participants vis-à-vis de leur expérience collective. La participante 1 explique que l'entraide au sein de l'équipe a été bénéfique pour évoluer dans le jeu. Selon le participant 2, ce proverbe africain peut réellement définir leur expérience de jeu car « Peu importe le niveau de chacun, je sais qu'à un moment donné du jeu, on se serait arrêté si on était tout seul, on aurait bloqué sur une énigme ». La participante 4 partage cet avis et ajoute qu'elle préfère avancer en équipe et aller moins vite pour maximiser ses chances d'aller plus loin. La participante 5 indique qu'elle est d'accord avec ce proverbe : « il y avait des énigmes où c'était vraiment compliqué. Heureusement qu'on était d'ailleurs en groupe, sinon je les aurais jamais résolues ».

En analysant le corpus initial à partir du logiciel Antconc, on remarque que l'occurrence « bonne » apparaît dans les transcriptions des seconds entretiens de tous les participants. Plus de 60% de ces occurrences font référence à l'équipe ou à ses points forts :

- **Participante 1 :**

« On était une **bonne** équipe et on s'entraidait [...] il y a une **bonne** entraide et on a réussi à délier... à délier la situation à chaque fois avec un membre de l'équipe et franchement on était complémentaires, tous les membres de l'équipe étaient complémentaires et c'est comme ça qu'on a réussi à délier le jeu »

- **Participant 2 :**

« Les échanges avec l'équipe, franchement euh parfait ! Je pense que t'as lié les **bonnes** personnes pour le jeu. [...] on avait une très **bonne** entente, on a vraiment avancé ensemble même si encore une fois on n'avait pas forcément le même niveau. Chacun a écouté l'autre, chacun avait le droit de donner son avis, chacun avait le sentiment que son avis pesait dans la balance et qu'il était écouté, c'était vraiment pris en compte même si c'était pas quelque chose de pertinent ou de très intéressant. Par moment, j'ai vraiment eu le sentiment tout au long du jeu, que tout ce que je disais était pris en compte, j'étais corrigé quand il le fallait, j'apportais un élément de réponse quand il le fallait ».

- **Participant 3 :**

« C'est une **bonne** équipe ! »

- **Participant 4 :**

« Ben moi, j'ai bien aimé [les échanges au sein de l'équipe] et après, ben ça a fonctionné, tu vois ? On a eu quand même une **bonne** équipe »

- **Participant 5 :**

« Il y avait une **bonne** entente, une **bonne** communication entre nous, une **bonne** collaboration ! »

La médiation entre les membres de l'équipe est essentielle pour pouvoir espérer évoluer dans un escape game qu'il soit pédagogique ou non. Mais qu'en est-il des supports introduits pour accompagner les apprenants tout au long de la séance de jeu ?

1.1.3 - La pertinence des supports introduits

Plusieurs outils ont été introduits pour accompagner les joueurs-apprenants dans leur expérience immersive tels que Lexilogos, Padlet et Google traduction. Ces trois outils devaient permettre aux joueurs-apprenants de faciliter leur évolution dans le jeu. Durant les seconds entretiens compréhensifs, le public a été questionné sur l'utilisation et la pertinence de ces sites. Parmi les cinq participants, quatre pensent que ces outils les ont véritablement aidés à évoluer dans le jeu. La participante 1 déclare que ces outils ont été indispensables pour évoluer dans le jeu notamment pour un public débutant. Le participant 2 a surtout cité Lexilogos et le fait qu'il l'a introduit dans son apprentissage de l'arabe littéral, après son expérience de jeu. Selon lui, les supports proposés ont permis de « s'investir de la meilleure des manières, et vraiment apprendre comme on est censé apprendre ». Le participant 3 indique que ces outils ont aidé l'équipe à évoluer dans le jeu et qu'ils lui ont permis de pratiquer l'écriture en arabe sur internet. La participante 4 pense que la pluralité des sites proposés a contribué à la démotivation et « a éparpillé » les membres de l'équipe :

« Je pense qu'il aurait fallu juste garder le site de l'escape game et le site de Lexilogos pour s'aider [...] parce que sinon, ça fait trop de sites. [...] Déjà, j'avais pas le réflexe d'aller sur Lexilogos même si je sais qu'il était là pour nous aider au niveau de la linguistique. Mais le site Padlet [...] c'est surtout cette page-là qui pêche [...] on est restés une demi-heure [...] on s'est pris la tête [...] c'était un peu compliqué et on était resté sur une page depuis trop longtemps et c'est peut-être ça qui nous a démotivé un petit peu [...] que notre conscience ait un petit peu déclinée. [...] C'est bien de rester sur un seul site parce que tu es à fond dedans, tu vois ? Tu t'occupes pas de euh toi, tu te concentres vraiment sur les notions, sur le jeu etc. Alors que si tu as quatre sites derrière qui attendent, bah du coup, tu t'éparpilles ! Puis, je pense que c'est une compétence à part entière de surfer comme ça sur plusieurs sites » (Participant 5).

Dans ce sens, la participante 5 ajoute également qu'elle avait « oublié qu'il y avait cette grille pour cette énigme (énigme de transposition) » sur le Padlet. Elle ajoute que ces outils ont facilité le passage d'énigmes et qu'elle a apprécié le fait que Google traduction ait pu les induire en erreur : « c'est un petit peu compliqué mais ça fait partie du jeu. On passe un bon moment sinon ça aurait été beaucoup trop facile, peut-être ennuyant. ». Parmi les cinq membres de l'équipe, quatre ont mentionné des difficultés liées à la connexion internet notamment la participante 1 qui rapporte à plusieurs reprises dans le second entretien, qu'elle avait « une connexion catastrophique » qui contraignait son expérience de jeu. Ces « problèmes de connexion » (Participante 1 et 5) ont impacté l'ensemble de l'équipe selon la participante 5, qui a trouvé que « c'était un petit peu dérangent », ainsi que le participant 2 : « tout le monde n'avait pas la même connexion. C'est ce qui fait qu'il y avait des latences par moment ou qu'il y avait des retards pour certains, c'était un petit peu compliqué. ». Aucun participant n'a mentionné le choix de la plateforme Genially. Néanmoins, j'ai noté quelques remarques négatives durant la séance de jeu. En effet, certains feedbacks ont mis du temps à faire leur apparition notamment après la réalisation du puzzle ou du concentrX et des objets ne pouvaient plus être déplacés tels que la lampe pour éclairer la charade (chez le participant 2). D'autres bogues ont été plus contraignants : un écran bleu puis gris s'est affiché sur l'écran de la participante 4 et un bogue a contraint le participant 3 à relancer et recommencer le jeu. Ces bogues ont donc directement impacté l'évolution de l'équipe dans le jeu. Concernant l'utilisation de Zoom, la bande passante était quelques fois impactée par la mauvaise connexion internet de certains participants. Quand c'était le cas, les participants communiquaient via le chat qui n'était pas visible sur l'interface de jeu. Ainsi, il fallait que les participants aient le réflexe de vérifier le chat durant la séance de jeu pour ne pas passer à côté d'éléments essentiels à leur progression. La participante 4 a, quant à elle, regretté de ne pas pouvoir avoir accès au clavier directionnel Lockee et donc au message polychromatique parce qu'elle ne possédait pas d'application permettant de scanner des QR codes. La participante 5 qui indiquait, dans le premier entretien, avoir des difficultés à apprendre en distanciel déclare ne « pas avoir trop été pénalisée par le virtuel » durant la séance de jeu.

1.1.4 - Les interventions du maître du jeu

Concernant les demandes d'indices, la participante 4, aurait préféré ne pas solliciter le game master :

« je trouve que s'il y avait eu des aides euh déjà de disponible, du coup on t'aurait moins sollicitée, tu vois ? Notamment, concernant l'énigme à la fin parce que pour le reste on n'a

pas eu vraiment besoin de toi. Mais c'est vraiment à la fin, on avait vraiment besoin d'une aide, tu vois ? Si on avait eu une aide, on t'aurait pas forcément sollicitée et peut-être que ça aurait été mieux finalement » (Participante 4).

Durant la séance de jeu, les joueurs ont sollicité l'aide du maître du jeu à deux reprises : lors de l'énigme de la charade au bout de la quinzième minute de jeu et lors de l'énigme de transposition juste après la fin du chronomètre. Après le premier coup de pouce, le participant 2 a posé une question quant à la traduction du mot *nās* et j'ai fait le choix d'y répondre en plein jeu plutôt que d'attendre la séance de feedback. La participante 4 m'a également interpellée afin de vérifier l'orthographe d'un mot en arabe qui était indispensable à l'évolution du jeu. Le participant 3 m'a sollicitée à plusieurs reprises notamment au début du jeu mais j'ai préféré lui laisser le temps de se familiariser avec l'idée d'évoluer en équipe et en autonomie. Certains participants, comme c'est le cas du participant 2, ont apprécié cette autonomie imposée par le concept de l'escape game :

« Alors, déjà te concernant, je pense que tu n'aurais pas pu faire meilleure narratrice que tu ne l'as été. Tu nous as vraiment apporté de l'aide là, où il fallait nous apporter de l'aide. Tu nous laisser en toute autonomie, là où il fallait nous laisser en toute autonomie. Vraiment, tu as été d'une aide irréprochable ! ».

1.2 Le jeu et pédagogie

1.2.1 - Apprendre inconsciemment

1.2.1.1 Le vocabulaire

		Participant 1	Participant 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
VOCABULAIRE	Maison	X	X	X	X	X
	Chiffres indiens	X	X	X	X	X
	Couleurs	X			X	X
	Positions					
	Parties du corps					
	Fournitures scolaires					
	Boissons					
	Aliments			X		
Vêtements						

Tableau 7 : Les notions les plus assimilées par les participants - Entretien 2

Concernant les notions que les apprenants ont pu appliquer et/ou apprendre durant le jeu, tous ont évoqué les chiffres indiens et le vocabulaire relatif à la maison dont 3 qui ont mentionné les couleurs et un autre, les aliments de l'énigme des tajines réalisée durant le feedback. Le tableau ci-dessus permet de constater que les apprenants ont spontanément cité les mêmes notions retenues lors du jeu.

1.2.1.2 Les quatre compétences

		Participant 1	Participant 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
COMPÉTENCE	Expression orale		X	X	X	X
	Expression écrite	X	X	X	X	X
	Compréhension orale	X	X	X	X	X
	Compréhension écrite	X	X	X	X	X

Tableau 8 : Les compétences de communication sollicitées par le jeu - Entretien 2

Lors des seconds entretiens, une question a été posée aux participants 2, 4 et 5 concernant la sollicitation ou non des quatre compétences langagières durant la séance de jeu et tous trois ont répondu par l'affirmative. Cette question n'a pas été posée à la participante 1 par oubli. Elle indique, au cours du second entretien, avoir pris des notes, avoir lu et compris des mots et avoir écouté ses partenaires de jeu mais que les bogues informatiques l'ont empêchée de communiquer avec le reste de l'équipe durant la séance de jeu. Ce sont à partir de ces éléments-là que le tableau ci-dessus a pu être tout de même complété. Concernant le participant 3, nous avons préféré ne pas lui poser cette question que nous jugeons un peu trop théorique.¹⁵ Il déclare avoir participé aux interactions langagières avec le reste de l'équipe et a donc dû produire et comprendre des mots et des phrases prononcées par les autres participants. Concernant l'expression écrite, il indique avoir pris des notes et fait des recherches sur internet. Concernant la compréhension écrite, il dit avoir été contraint de lire afin de ne pas pénaliser l'équipe.

1.2.1.3 L'apprentissage inconscient

Les transcriptions des seconds entretiens mettent en exergue le fait que tous les participants déclarent avoir appris de manière inconsciente, sans qu'ils ne s'en aperçoivent. Tous disent que les feedbacks leur ont permis de prendre conscience des notions introduites par le jeu sauf le participant 3 qui dit les avoir mieux visualisées le lendemain de la séance de jeu :

- Participante 1 :

« c'est vraiment l'après-jeu, qu'on s'est rendu compte de tout ce qu'on a appris »

- Participant 2 :

¹⁵ Nous avons anticipé une possible incompréhension et nous avons tenté de « le guider subtilement » (cf. [p.66](#)) vers le type de réponse attendue : « est-ce que tu as lu ? tu as pris des notes ? etc. » (cf. [annexe 10](#) p.149).

« ça m'a permis de visualiser les objectifs que j'ai pu développer [...] après un apprentissage, c'est toujours bon d'avoir une petite piqûre de rappel histoire de nous rappeler ce qu'on a évoqué pendant l'apprentissage »

- Participant 3 :

« Donc, franchement sur le jeu, comme ça bon. On a bien suivi le jeu mais il y a des choses qu'on a pas compris, que j'ai moi personnellement, j'ai pas compris. Mais c'est le lendemain »

- Participante 4 :

« on peut apprendre des notions de façon ludique et de façon presque inconsciente [...] tu te rends compte euh que quand t'es dans le jeu, tu te rends pas compte de euh que tu apprends beaucoup de notions, tu vois ? On a plus de temps réduit mais du coup avec les explications et tout, tu te dis : « Ah quand même ! J'ai fait ça moi ! » Tu vois ? C'est vraiment après le jeu que tu t'en rends compte. Ben en fait, sur le coup, toi tu es focalisée sur le fait de passer à l'étape suivante ! ».

- Participante 5 :

« j'ai réalisé que tu m'avais fait entendre des sons, que tu m'avais fait comprendre pas mal de choses, lire des choses, voilà. C'est indispensable parce que c'est lors de ton feedback, et non pas lors des énigmes, que j'ai compris que j'avais appris tout ça, ça rejoint ce que tu as dit tout à l'heure : l'augmentation de la compréhension écrite, orale. »

1.2.2 - Représentations, états et émotions

1.2.2.1 Avant le jeu

Dans le premier entretien, le participant 3 indique appréhender la séance de jeu car il craint d'être « à la traîne » : « Je peux apprendre le jeu... Je pense pas, impossible ! [...] tant que je n'ai pas appris [l'arabe] ». Le choix des formulations de ses phrases telles que « je sais même pas ni lire ni écrire », « je suis à côté de la plaque » ou encore « c'est la panique ! » lorsque le sujet de l'apprentissage de l'arabe littéral est abordé pose question car le participant semble avoir une piètre estime de lui-même. À la question « Tu considères le fait que tu ne puisses pas lire et écrire et parfois comprendre et parler, je te parle de l'arabe littéraire là pour le coup, est-ce que tu considères que c'est un complexe pour toi ? », le joueur, qui a son habitude est assez enjoué, introduit un blanc. Pour l'inviter à y répondre sans le mettre mal à l'aise (Kaufmann, 1996 : 60), j'ai décidé de parler de ma propre expérience personnelle et des complexes auxquels j'ai été confrontés lors de mon apprentissage de l'arabe littéral ce à quoi il a répondu :

« [Un complexe] oui, par exemple je suis avec mon père en Algérie et il met la télé en arabe et là ils parlent [à la télévision] de je ne sais pas quoi, politique ou n'importe. Là mon père, il comprend mais moi je ne comprends rien du tout et donc il est obligé de m'expliquer ce qu'il est en train de dire quoi. Et ça me gêne là, ça me gêne. Même mon père, il m'a fait la remarque. Il m'a dit : « Ouais, c'est vraiment honteux ! Tu ne parles même pas l'arabe. Tu ne sais même pas écrire, ni lire l'arabe alors que c'est ta langue c'est ta langue, c'est ta langue maternelle ! ». Mais bon, j'ai pas eu le temps. Je suis parti de l'Algérie, j'étais jeune donc, voilà quoi. J'avais

même pas le temps d'apprendre l'arabe avec le boulot que je faisais donc j'avais même pas le temps. Je pars le matin et le soir je ne sais même pas à quelle heure je rentre donc j'avais même pas le temps de m'occuper. »

Le participant éprouve un sentiment de honte et de gêne quant au fait de ne pas lire et écrire l'arabe et ces complexes semblent être étroitement liés à des problèmes identitaires introduits par son père lorsqu'il était plus jeune. Le fait que l'apprenant se justifie de ne pas avoir appris l'arabe confirme que cette situation le complexe. Le joueur 3 n'est pas le seul à douter de ses acquis en langue arabe, la participante 4 semble, elle aussi, manquer de confiance en elle. Dans l'entretien 1, elle semble appréhender la séance de jeu :

« ça sera aussi pour moi, une manière d'évaluer les **dégâts** [...] tu m'as dit que c'était un niveau facile, c'est aussi pour ça. Si tu m'avais dit « ouais il faut un petit peu de connaissance en arabe », j'avoue je te mens pas, j'aurais passé mon tour ! [...] comment tu m'en as parlé, ça semblait dur mais bon on verra quoi. »

Le participant 2 semble être assez serein vis-à-vis de son apprentissage de l'arabe et indique à deux reprises « se débrouiller assez bien » et à une avoir « un niveau assez correct ». Il situe plutôt ses difficultés à apprendre l'arabe du côté de la motivation et de la concentration. La participante 5 a une perception assez positive d'elle-même mais déclare ne pas réussir à s'impliquer lorsque l'enseignement-apprentissage se fait en distanciel. La participante 1 trouve que l'arabe est difficile à apprendre, qu'elle compare à l'espagnol notamment dans sa prononciation. Tout comme le participant 3, la joueuse, qui d'habitude apprend par mémorisation, émet des réserves quant au fait d'apprendre par le jeu en tant qu'adulte.

1.2.2.2 Expérience immersive et positivité

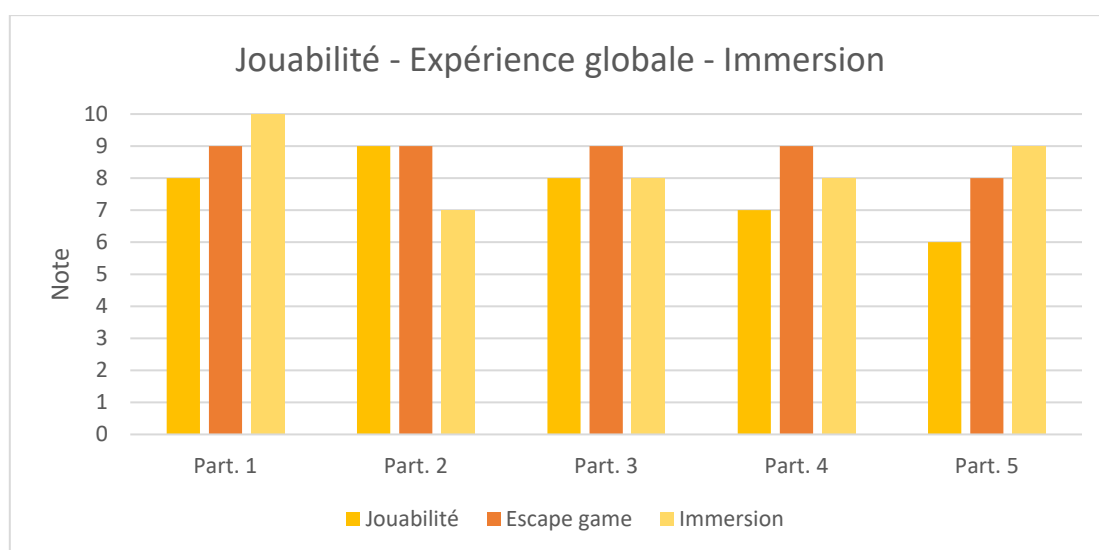


Figure 16 : Les notes attribuées par les participants à la jouabilité, l'immersion et à l'escape game pédagogique - Questionnaire 2

Dans le second questionnaire, les apprenants-joueurs ont été invités à noter sur une échelle de 1 à 10 : (1) la jouabilité de l'escape game, c'est-à-dire l'enchaînement des énigmes, l'ergonomie et la maniabilité du jeu, qui a obtenu une moyenne de 7.6 sur 10 ; (2) leur expérience globale d'escape game qui a obtenu une moyenne de 8.8 sur 10 et (3) leur expérience immersive, une moyenne de 8.4 sur 10. Dans ce même questionnaire, les participants ont été questionnés sur les trois choses qu'ils ont préférées dans le jeu. Tous ont mentionné les graphismes et le décor dont deux ont nommé le plaisir procuré par le jeu et deux autres joueurs ont abordé la diversité des énigmes. Globalement, les joueurs-apprenants ont aussi apprécié la fluidité, la pédagogie, le stress et l'aspect coopératif introduit par l'escape game.

Pour plus de précision, une recherche manuelle a été réalisée à partir des données récoltées lors des seconds entretiens autour des mots « plaisir », « découverte », « satisfaction », « surprise », « entrain » et « fierté » liés à leur expérience immersive. Voici les occurrences s'y référant :

	Part. 1	Part. 2	Part. 3	Part. 4	Part. 5
Plaisir Entrain	« bien » x5 « beau » x1 « aimé » x1 « super » x2	« joie » x1 « rire » x1	« aimé » x1 « joie » x3 « bien » x2 « plaisir » x2 « rigole/rigolade » x3 « beaucoup » x1	« beaucoup/grave » x6 « beau » x1 « kiffé » x2 « bien » x8 « rire » x1 « sacrés moments » x1 « super » x3 « joli à voir » x1 « aimé » x14	« beaucoup » x3 « parfaitement » x1 « réfléchi » x1 « bon moment » x1 « bon sentiment » x2 « agréable » x2 « plaisir » x1 « drôle » x2 « tellement bien » x1 « aimé » x1
Découverte Surprise Immersion	« autre monde » x2 « étonnée » x2 « ailleurs » x6 « vacances » x2 « paysage » x1 « immergés/immersion » x2 « décor » x4	« agréablement surpris » x2	« première fois » x3 « étonné » x1 « impressionnant » x1 « jamais connu [ce jeu] » x3 Verbe « découvrir » x4 « nouveau » x1 « rentre [dans le jeu] » x2 « tellement riche » x1	« impressionnée » x1	« impressionnée » x1 « remarquable » x1 « nouveau » x3 « découverte » x1 « tout est tellement à sa place » x1 « on se coupe de la réalité » x1 « changement de décor » x1 « réveillé(e) » x2 « sorti d'une pièce/d'une bulle/dehors » x1
Satisfaction Fierté	« content » x1 « fiers/fière » x6		« serein » x2 « je crie » x2 « soulagement » x4 « content » x2 « fierté » x1 « on a réussi » x1	« content(e) » x5 « satisfait » x1 « trop saucée » x1	« Fierté/fière » x2

Tableau 9 : Etats et émotions ressentis par les participants durant le jeu pédagogique (1) - Entretien 2

Globalement, l'expérience immersive a suscité les mêmes émotions chez nos joueurs-apprenants : ils ont pris plaisir à jouer, ils ont été surpris par l'immersion du jeu et ils ont éprouvé un sentiment de fierté lorsqu'ils aidaient l'équipe à passer à l'étape suivante.

Sur le mur Padlet, les joueurs-apprenants pouvaient, s'ils le souhaitaient, laisser un commentaire libre. Tous ont commenté sur la plateforme juste après la séance de feedback :

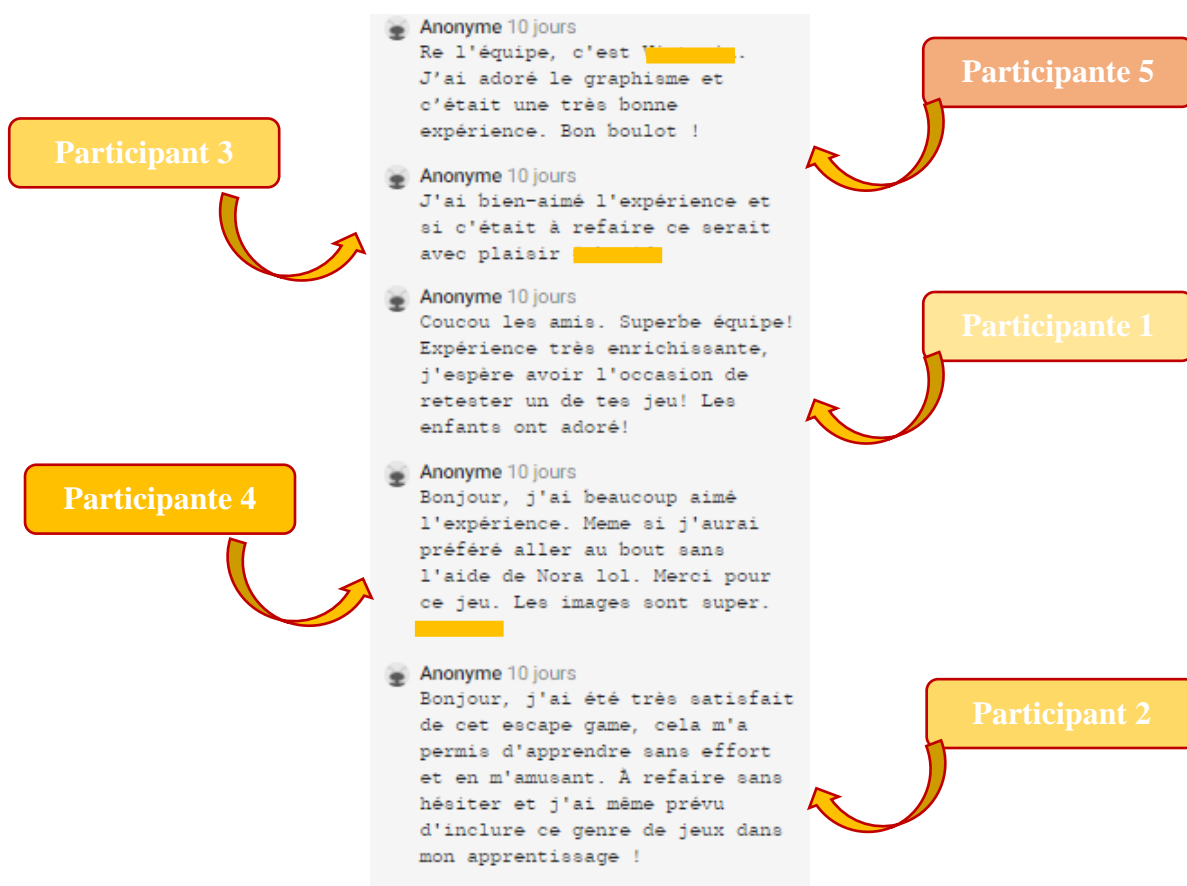


Figure 17 : Les commentaires post-jeu - Padlet

1.2.2.3 Stress, frustration et négativité

Dans le second questionnaire, les apprenants-joueurs ont été invités à citer les trois points négatifs de l'escape game pédagogique. Les cinq participants ont indiqué avoir eu des difficultés à finir le jeu dans le temps imparti. Trois joueurs se sont plaints de bogues informatiques et de la durée du jeu. Un participant n'a pas apprécié la distance entre les joueurs. Deux des cinq apprenants ont proposé des solutions pour pallier ces difficultés : simplifier les énigmes et ajouter des coups de pouce.

Dans le premier questionnaire soumis, les apprenants ont mesuré, sur une échelle de 1 à 10, le niveau de difficulté ressenti lorsqu'ils apprennent l'arabe. Dans le second questionnaire, ils ont été invités à mesurer leur niveau de difficulté ressenti durant la séance de jeu :

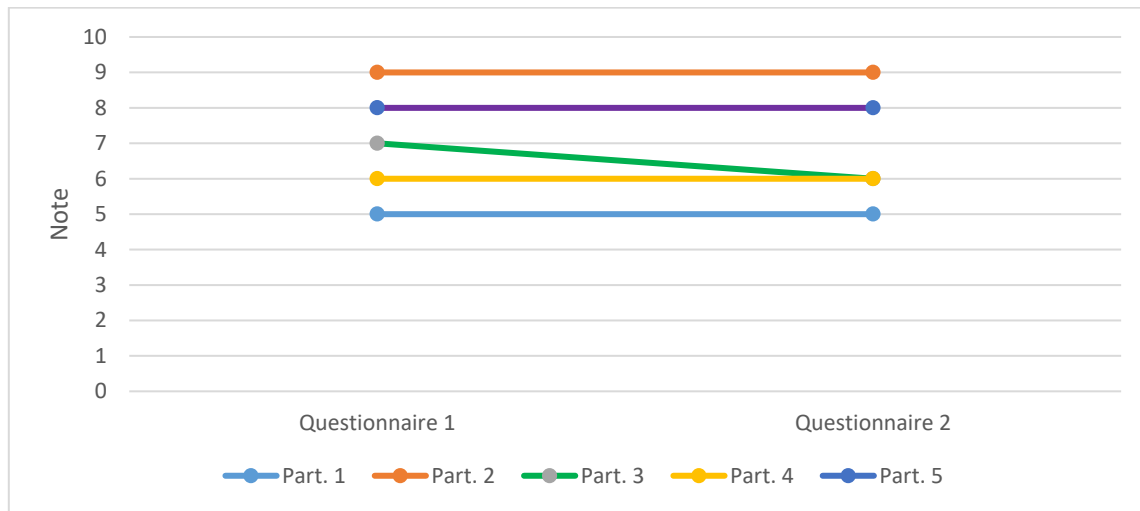


Figure 18 : Evolution de la difficulté ressentie par les participants avant/pendant le jeu - Questionnaire 1&2

Cette représentation graphique met en perspective les niveaux de difficulté ressentis par les apprenants avant et pendant la séance de jeu. On peut donc constater que pour quatre d'entre eux, l'indicateur du niveau de difficulté ressenti avant et pendant le jeu stagne. En effet, seul le participant 3 indique avoir ressenti moins de difficulté lors de la séance de jeu.

Il a également été demandé aux participants de mesurer leur niveau de stress lorsqu'ils apprennent l'arabe (questionnaire 1) et durant la séance de jeu (questionnaire 2) :

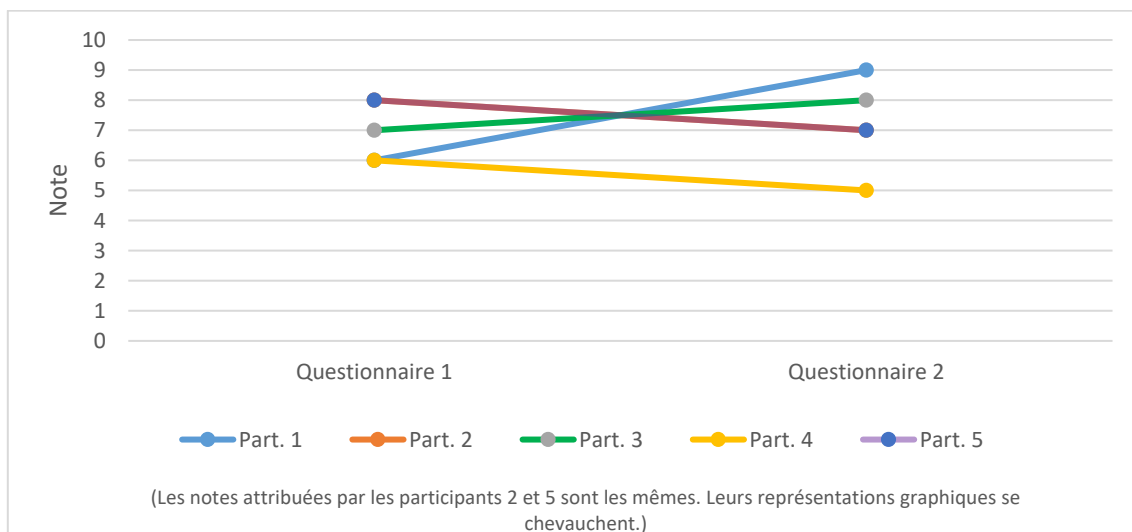


Figure 19 : Evolution du stress ressenti par les participants avant/pendant jeu - Questionnaire 1&2

D'après le graphique ci-dessus, les apprenants sont relativement stressés lorsqu'ils apprennent l'arabe littéral. Durant la séance de jeu, deux joueurs ont ressenti plus de stress tandis que les trois autres participants indiquent avoir ressenti moins de stress que lorsqu'ils apprennent

l'arabe habituellement. Néanmoins, on constate que la moyenne du niveau de stress ressenti par l'ensemble des joueurs est légèrement plus élevée : elle passe de 7 sur 10 à 7.2 sur 10.

Une recherche manuelle a été menée à partir des données récoltées lors des seconds entretiens autour des mots clés « frustration », « difficulté », « égarement », « découragement », « relâchement », « stress », « peur » et « étrangeté » liés à leur expérience immersive. Voici un tableau présentant les occurrences s'y référant :

	Part. 1	Part. 2	Part. 3	Part. 4	Part. 5
Frustration	« frustré » x1 « j'aurais aimé finir le jeu » x1	« frustré/ frustration » x2 « dégoûté » x1	« frustration » x1 « regret » x1	« frustrée » x1	« frustrant/ frustration » x1
Difficulté		« décrocher » x2 « j'ai traîné des pieds » x1 « longtemps »	« on ramait » x1 « dur » x1	« agacée » x1 « à la ramasse » x1 « décrocher » x1 « compliqué » x4 « difficile/difficulté(s) » x3 « longtemps » x2 « beaucoup de temps » x4 « j'ai eu du mal » x1 « on s'est pris la tête » x1 « c'était pas clair » x1 « c'était sport ! » x1 « pomper notre énergie » x1 « dég » x1 « nous a démotivés » x2	« découragée » x1 « dur » x2 « longues minutes » x1 « beaucoup/trop de temps » x3 « défaite » x1 « compliqué » x2 « décrochée » x2 « j'y arrivais plus » x1
Découragement					
Relâchement					
Egarement		« à l'ouest »		« éparpille » x2 « je deviens bête » x1	
Stress	« stressés/ stress » x2	« stress -er » x2	« Stress » x3 « adrénaline » x3	« stress » x2	« stress-ée » x9 « nerveuse » x1 « pression » x1
Peur	« bizarres » x1	« crainte » x2		« Peur » x1	
Etrangeté	« étrange » x1			« traumatisée » x1	

Tableau 10 : Etats et émotions ressentis par les participants durant le jeu pédagogique (2) - Entretien 2

Les cinq joueurs-apprenants indiquent avoir éprouvé de la frustration liée au fait de ne pas avoir pu finir le jeu. Tous les apprenants disent avoir été stressés par le temps qui s'écoulait (chronomètre) dont une participante qui dit avoir ressenti de la pression du fait d'être en équipe. Quatre joueurs sur cinq ont mentionné la difficulté de certaines énigmes dont trois participants indiquent avoir « décroché » lorsqu'ils passaient trop de temps à tenter de résoudre une énigme qu'ils jugeaient difficile. Deux participants sur cinq indiquent avoir été perdus durant le jeu. Deux participantes rapportent que certains décors étaient « bizarres » ou qu'ils faisaient

« peur » dont l'une d'entre elles dit ironiquement avoir été traumatisée par l'énigme des tajines. Le participant 2 évoque qu'il a ressenti de la peur de ne pas finir le jeu dans le temps imparti.

1.2.2.4 De la motivation au flow

Le graphique suivant a été réalisé à partir des notes attribuées au niveau de motivation ressenti par les apprenants-joueurs avant (questionnaire 1) et pendant le jeu (questionnaire 2) :

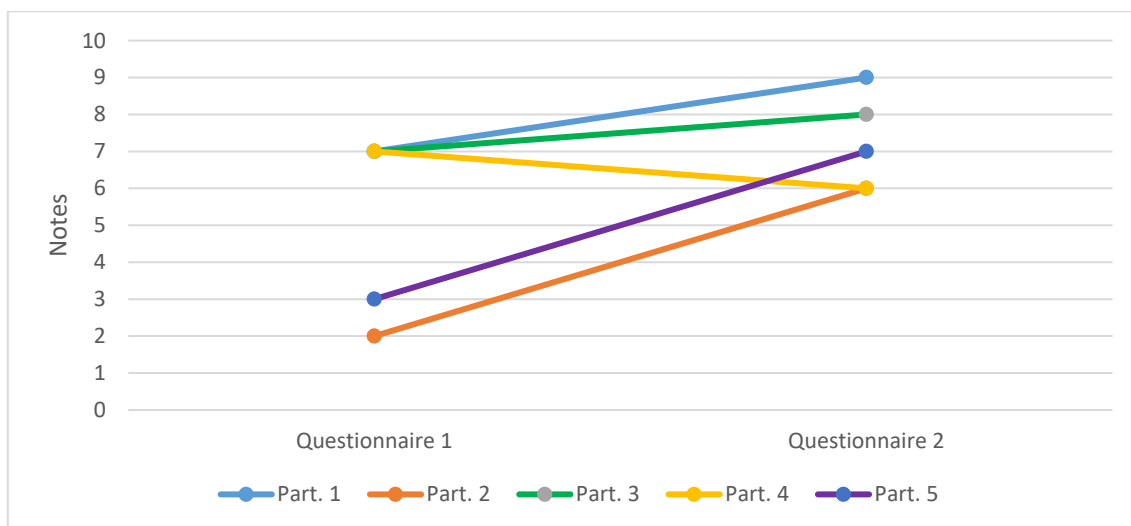


Figure 20 : Evolution de la motivation des participants avant/pendant le jeu - Questionnaire 1&2

Quatre participants sur cinq indiquent avoir été plus motivés durant le jeu que lorsqu'ils apprennent l'arabe habituellement. Seule la participante 4 déclare avoir été moins motivée durant la séance de jeu. Néanmoins, on constate que la moyenne globale de ce niveau a bénéficié d'une hausse considérable : elle est passée de 5.2 à 7.2 sur 10.

Le graphique suivant a été réalisé à partir des notes attribuées au niveau de concentration ressenti par les apprenants-joueurs avant (questionnaire 1) et pendant le jeu (questionnaire 2) :

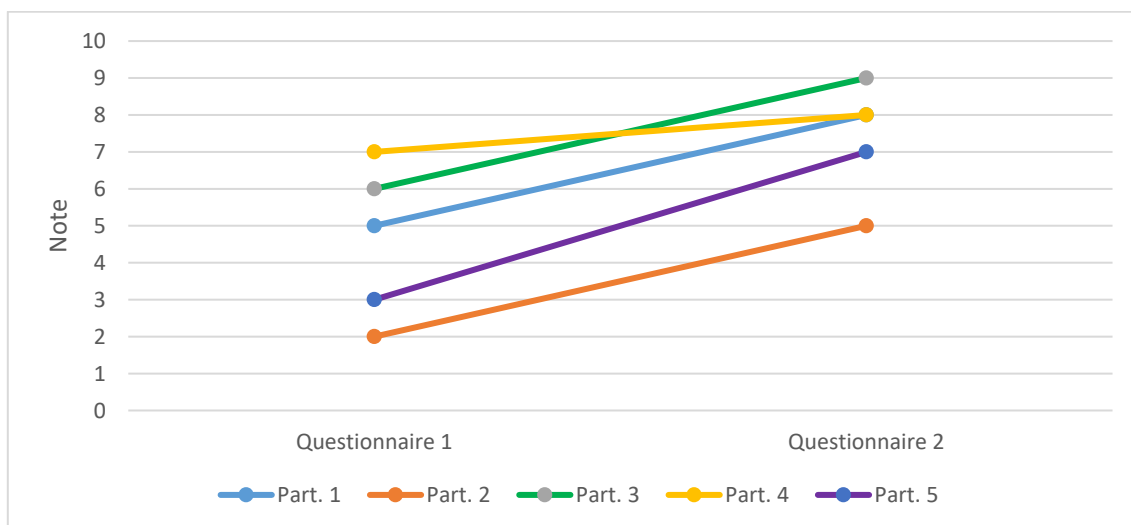


Figure 21 : Evolution de la concentration des participants avant/pendant le jeu - Questionnaire 1&2

Tous les participants indiquent que leur niveau de concentration a augmenté durant la séance de jeu. Le niveau global de concentration du groupe a nettement augmenté : il atteint une moyenne de 7.4 sur 10 contre 4.6 sur 10 avant la séance de jeu.

Une recherche manuelle a été réalisée à partir des données obtenues lors des seconds entretiens compréhensifs autour des mots clés « concentration », « intérêt », « motivation » « persévérance », « engagement » et « flow », liés à leur expérience immersive. Voici un tableau présentant les occurrences s’y référant :

	Part. 1	Part. 2	Part. 3	Part. 4	Part. 5
Concentration		« concentré / concentration » x2 « réflexion » x3 « recherche » x2	« attention » x1 « impliqué » x1 « concentre » x2 « recherches » x3	« concentre » x4 « cherchait » x1	« réflexion » x1 « concentre » x1 « cherchait » x5
Intérêt	« motivait » x1 « passion » x2	« Motivation » x1 « intérêt » x1	« motivé » x5 « intéresse/ intéressant » x6 « hâte de finir » x1	« connaître la suite » x2 « intéressant » x1 « envie » x4 « curieuse » x1	« vraiment amusant » x1 « voir le bout » x1
Motivation					
Persévérance	« booster » x1 « challenge » x1	« faire de mon mieux » x1 « endurance » x1 « me sentir utile » x1 « me sentir nécessaire » x1 « m'accrocher » x1	« on a bien suivi » x1 « je me suis poussé à fond » x1 « je me suis forcé » x1 « décortiquer » x2	« Allez ! On y va ! » x1	« je m'accrochais » x1
Engagement	« vraiment rentrée » x1 « j'étais engagée » x1 « refaire » x3 « temps passait vite » x2	« m'engager » x1 « participer [à un autre jeu] » x1	« refaire » x4	« j'étais à fond dedans » x2 « pas arrêter » x2 « passé super vite » x3 « [refaire] avec plaisir » x1 « engagée » x1	« temps passe vite » x2 « [refaire] sans hésiter » x2 « totale participation » x1
Flow					

Tableau 11 : Etats et émotions ressentis par les participants durant le jeu pédagogique (3) - Entretien 2

Les cinq enquêtés disent avoir été motivés à finir le jeu. Tout le groupe persévérerait et se dépassait afin de ne pas pénaliser l'équipe et arriver à bout de cet escape game pédagogique. Quatre joueurs disent avoir été concentrés durant le jeu. Tous les joueurs-apprenants déclarent avoir été tout de suite engagés dans le jeu sauf le participant 3 qui indique avoir mis du temps à se familiariser avec le concept du jeu d'évasion. Trois apprenants indiquent que le temps passait vite durant la séance de jeu. Il a été demandé aux participants 2, 4 et 5 de mesurer la durée de leur engagement dans la séance de jeu qui a duré environ 1h35. Le participant 2 a indiqué qu'il était engagé dans le jeu sur une durée allant de 45 minutes à une heure, la

quatrième apprenante dit n'avoir pas « senti » la première heure et qu'elle aurait aisément « tenu 1h30 de jeu » et la cinquième joueuse déclare avoir été engagée dans le jeu durant 1h10 voire 1h20. La participante 1 indique qu'elle aurait aimé continuer et finir le jeu même au-delà des 1h35 de jeu. À la question « Est-ce qu'à un moment t'en as eu marre du jeu ? », le troisième joueur a répondu par la négative. Nous avons posé la question « Pensez-vous avoir vécu l'état de flow durant la séance de jeu » à nos cinq participants après leur avoir expliqué cette notion et tous ont répondu par l'affirmative. Durant le second entretien, nous leur avons demandé s'ils étaient prêts à renouveler une expérience similaire, ce à quoi tous ont répondu par l'affirmative. Le participant 3 ajoute que son expérience de jeu l'a motivé à intégrer un centre de formation intensive afin d'être accompagné dans son apprentissage.

Dans le second questionnaire, il a été demandé à notre public s'il envisageait d'intégrer le jeu pédagogique dans son apprentissage de l'arabe et tous ont répondu par l'affirmative dont trois qui ont mentionné le souhait d'y intégrer l'escape game pédagogique.

1.3 Autour de la séance de jeu

1.3.1 - Briefing et feedbacks

Avant d'inviter les participants à lancer le jeu, le lien du mur Padlet, où se trouvent les instructions et les conseils à suivre et à partir duquel ils avaient accès au lien vers le jeu et le site Lexilogos, leur a été envoyé sur le chat. Via le partage d'écran proposé par Zoom, j'ai présenté les outils afin que les joueurs-apprenants ne soient pas perturbés par leur utilisation durant le jeu, notamment le participant 3 qui a déclaré ne pas être à l'aise avec internet. Puis, je leur ai rappelé les fondamentaux d'un escape game tels que la coopération ou la réflexion et nous avons visionné ensemble la bande annonce (cf. [p.53](#)) qui a fait office de présentation du contexte, d'énonciation du but du jeu et d'introduction au jeu. Après avoir vérifié auprès des participants qu'il n'y avait pas de questions, ceux-ci ont pu lancer le jeu. Le briefing a duré environ 5 à 10 minutes. Après environ 1h35 de jeu, nous y avons mis fin à la demande de la majorité des joueurs et avons lancé la séance de feedback divisée en deux parties : un temps d'une durée de 40 minutes pour présenter, refaire le jeu ensemble et le commenter et un temps d'une durée de 20 minutes pour jouer au jeu de cartes « À vos marques, prêts, débriefez ! ». Durant la séance de feedback, chaque apprenant-joueur a pu participer et poser des questions sur l'aspect ludique du jeu mais surtout sur les notions pédagogiques qui y sont introduites. Certaines questions posées par les apprenants durant le feedback ont été relevées : « les chiffres indiens se lisent de droite à gauche ou de gauche à droite ? » (Participante 1) ; « comment savoir si *miknasa* veut dire balai ou aspirateur... si par exemple, je dis en arabe « ramène le

miknasa ! » [rires] ? » (Participant 2) ; « C'est quoi le rond sur le *rá* ? Je croyais que c'était un *zay* moi ! » (Participant 3) ; « Est-ce qu'on est en train de former des phrases en reliant les éléments [durant l'énigme des tajines] ? » (Participant 4) ; « Est-ce que toutes les couleurs commencent par *alif* ? » (Participant 5). Nous avons ensuite visionné le conte dans lequel les vizirs du Sultan étaient enfermés et tous les participants disent avoir beaucoup apprécié ce conte et tous tentaient de faire le parallèle avec l'expérience immersive qu'ils ont vécu. Certains joueurs comme les participants 1, 2 et 5 m'ont demandé de leur faire une liste de mes contes préférés car ils avaient pris plaisir à découvrir *Le conte du génie et du marchand* et ils souhaitent en découvrir d'autres. Nous avons ensuite lancé le jeu de cartes au cours duquel les joueurs ont pu échanger sur leurs ressentis durant le jeu :

<p>« J'ai trouvé ça bien, je trouve que c'est une très bonne expérience à refaire quand tu veux ! Les graphismes, rien à dire et pour le reste, pas de gros points négatifs. C'était une partie de plaisir, c'était assez cool ! C'était un bon moment, et ça nous a permis d'apprendre des choses. « J'ai appris Lexilogos qui va être un bon outil pour mes cours, je connais les chiffres indiens et maintenant, je suis persuadée qu'on puisse apprendre les langues par le jeu. »</p> <p>« Le fait de transposer les indices qu'on a trouvés et le Padlet [m'a déstabilisée]. C'est vraiment grâce à l'entraide qu'on a pu tous ensemble franchir cette étape. »</p>				
<p>« L'échange, savoir s'écouter ensuite réfléchir à plusieurs, s'entraider dans la réflexion, se donner des pistes de réflexion et euh l'entraide euh surtout l'entraide parce que j'ai pas un très bon niveau en arabe mais on m'a beaucoup aidé pour ce jeu. Je pense avoir progressé grâce à ce jeu malgré le fait que j'ai été déconcentré par moment, ça m'a énormément aidé. »</p>	<p>« J'aurais préféré qu'on soit par 2 en présentiel devant le pc pour s'entraider plutôt que tous à distance. »</p>	<p>« Du stress, surtout du stress mais c'est du bon stress ! C'était surtout lié au fait qu'il fallait s'écouter parce qu'on se connaissait pas bien et aussi, gérer le temps. J'ai beaucoup aimé l'expérience. »</p>	<p>« Déchiffrer le code [était l'énigme la plus difficile] sinon tout était faisable. La plus facile : trouver la clé et la mettre dans le coffre. »</p>	<p>« On a mis nos connaissances en commun [mais le point faible, c'est] la connexion. »</p>
<p>« Moi, j'ai beaucoup aimé notamment les graphismes, c'était très très beau visuellement, c'était très bien fait. [J'ai ressenti] de l'étonnement de temps en temps parce que c'est super bien fait et je m'attendais pas à ça et de l'agacement, quand je trouvais pas. J'ai beaucoup aimé le faire ! »</p>	<p>« Le jeu m'a permis d'apprendre, de m'adapter au niveau des autres. C'est positif parce que je suis pas très patiente de base et ça m'a permis de l'être. »</p>	<p>« Les graphismes étaient incroyables ! Un jeu très bien fait ! Le niveau du jeu, un petit bémol. C'était pas forcément mon niveau, ça m'a un petit peu handicapé par moment. »</p>	<p>« Suite au jeu, j'me sens fière parce qu'on a pu faire un bon bout de chemin ensemble. »</p>	<p>« Je ne pensais pas être aussi efficace lol même si mon fils m'a aidée, je suis fière de moi et fière de nous »</p>
<p>« [J'ai pu travailler] la lecture, ça m'a forcé un petit peu à chercher des lettres à les assembler, et un petit peu le vocabulaire, j'ai appris quelques mots comme <i>khalfa</i>, qui veut dire derrière. J'avais fait des recherches pour ce mot et j'avais trouvé une définition erronée et vous m'avez tous repris donc je pense que ça va m'aider à le retenir ou encore <i>maftah</i>, des petits mots comme ça quoi. »</p>	<p>« Pour certaines choses, oui [être persévérant] parce que j'ai fait les choses avec plaisir. Le point fort du jeu c'est l'équipe ça aide, on peut évoluer facilement. »</p>	<p>« Complémentaires [est le mot qui définit le mieux notre équipe] parce qu'on avait des styles différents et des compétences différentes, que ce soit en français ou en arabe. Chacun avait un bout de réponse et on a pu faire quelque chose en commun. »</p>	<p>« J'ai pris du plaisir ! J'avais pas te cacher ma frustration par moment, je suis un petit peu déçu de pas avoir vu la fin, c'est juste ça mais sinon dans l'ensemble, un super bon moment. Dans l'ensemble très positif, super positif, mais la prochaine fois j'irai jusqu'à la fin. »</p>	
Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5

Figure 22 : Commentaires des participants post-jeu - "A vos marques prêts débriefez" (Escape'n games)

Nous constatons que les données récoltées lors des seconds questionnaire et entretien concordent avec les retours post-jeu. Globalement, les apprenants indiquent :

- avoir aimé l'immersion,

- avoir ressenti du stress, de l'étonnement, du plaisir, de la fierté mais aussi de la frustration et de la déception liées à la difficulté des énigmes (de transposition notamment) et du fait de ne pas avoir fini le jeu,
- avoir appris des notions et avoir pratiquer notamment la lecture et l'écriture (« J'avais fait des recherches » (Participant 2)),
- avoir découvert Lexilogos et ne pas avoir apprécié Padlet,
- avoir aimé travailler en équipe.

Après la séance de jeu de cartes, la question « Diriez-vous que vous avez été performants durant le jeu ? » a été posée à tous les participants :

- **Participant 1 :**

« Oui, je suis très fière de moi ! Je pensais pas que j'allais autant aider l'équipe même si la connexion m'a coupée quelques fois du reste du groupe. »

- **Participant 2 :**

« Malgré mon niveau pas très avancé, je trouve que j'ai été performant, oui. En tout cas, c'est mon ressenti. »

- **Participant 3 :**

« J'avais très peur d'être un boulet [rires] euh j'avais pas envie de faire retarder l'équipe. Je trouve au contraire que j'ai aidé quand même non ? Donc euh ouais j'pense que c'était performant. »

- **Participant 4 :**

« J'ai pas mal ramé mais j'ai pu bien me creuser la tête. Je pense que, sans moi, l'équipe n'aurait pas fait long feu [rires de tous]. Non sérieux, je suis assez contente de moi et de vous [l'équipe], je trouve qu'on a été performants. »

- **Participant 5 :**

« Oui, comme tout le monde. Je suis assez contente de ma performance [rires]. »

1.3.2 - Evaluation du jeu

Une grille d'évaluation sur 18 points a été soumise (cf. [annexe 5](#)) aux joueurs-apprenants après la séance de jeu afin qu'ils évaluent le dispositif auquel ils ont participé :

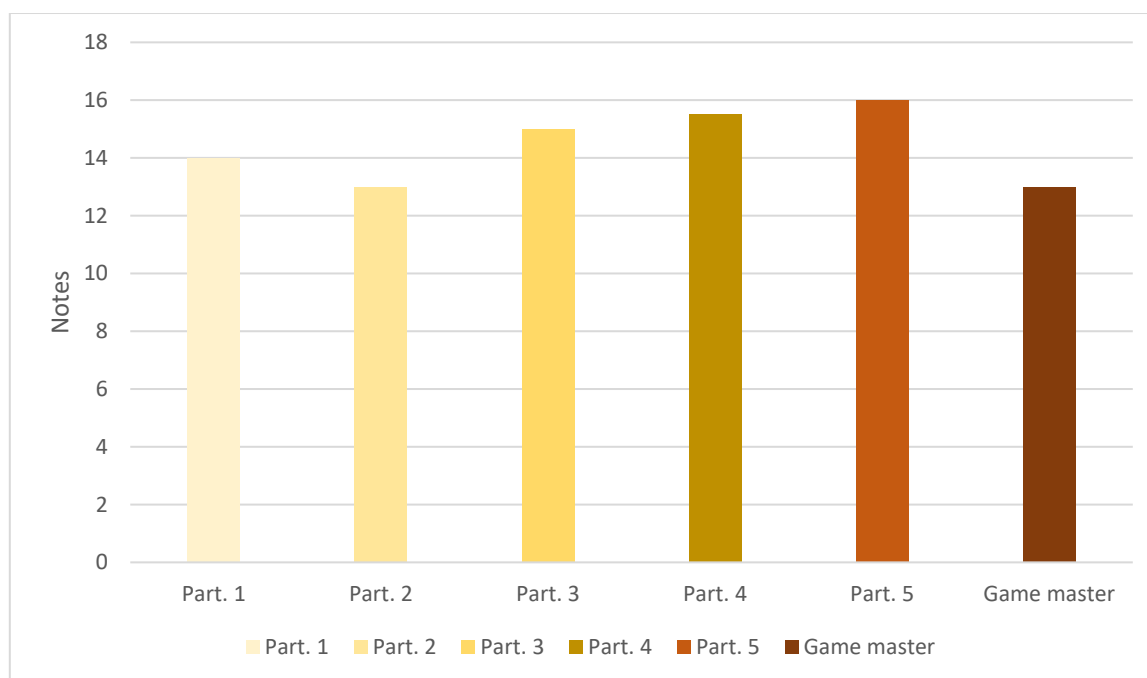


Figure 23 : Notes attribuées à l'expérience immersive et pédagogique - La grille d'évaluation (Scape)

La moyenne des notes attribuées au dispositif par les participants s'élève à 14.7 sur 18 points tandis que la note de l'enseignant-maître du jeu n'excède pas les 13 points. Voici un tableau qui liste les critères qui n'ont pas été remplis par ce jeu :

Critères	G.Master	Part. 1	Part. 2	Part. 3	Part. 4	Part. 5
Les supports choisis (Zoom, Padlet, Genially etc.) pour la séance de jeu ont-ils été efficaces ?	Non	Non	Non			
Le temps prévu était-il bien estimé ? Ni trop long, ni trop court ?	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Les joueurs ont-ils tous vécu le final ?	Non	Non	Non	Non	Non	Non
L'ont-ils ressenti comme « valant le coup » ? Comme une délivrance ?		Non				
Le niveau de difficulté des énigmes était-il adapté (ni trop bloquantes, ni trop rapidement résolues) ?	Non		Non	Non/Oui	Non	
Le temps prévu pour relâcher les émotions a-t-il été suffisant ?			Non			
Les coups de pouce prévus ont-ils permis de débloquer une situation efficacement ?	Non/Oui					
Les objectifs de contenu sont-ils atteints ?	Non/Oui					

Tableau 12 : Les points négatifs de l'escape game pédagogique - La grille d'évaluation

Ce tableau met en exergue les points qui ont perturbé l'expérience de jeu des apprenants-joueurs. On peut d'ores et déjà constater une certaine homogénéité dans les retours des participants. Introduire une grille d'évaluation, en plus des questionnaires transmis et des

entretiens compréhensifs menés, permet de cibler les faiblesses de l'escape game pédagogique et d'y apporter des modifications pertinentes.

Voici la justification de la notation (les « non ») de l'enseignant-game master :

- Les supports choisis ont quelques fois participé à l'agacement des participants.
- La séance de jeu a duré 1h35 et malgré le temps ajouté, les participants ne sont pas parvenus à l'étape finale. Cela s'explique notamment par la mauvaise mesure du temps de recherche sur internet et du temps de discussion nécessaires pour terminer le jeu. De plus, l'énigme de fin (celle des tajines – objectifs morphosyntaxiques) demande beaucoup trop de réflexion et de temps.
- Le niveau de difficulté est un peu élevé pour certains participants et la succession des difficultés rencontrées a créé de la frustration chez les joueurs-apprenants. Néanmoins, l'ensemble de l'équipe a pu évoluer dans le jeu en échangeant et en partageant leurs compétences.
- La majorité des difficultés ou blocages ont été déliés grâce aux coups de pouces prévus. Néanmoins, certaines énigmes auraient nécessité des coups de pouces mieux pensés et plus clairs telle que l'énigme de transposition (grille à compléter – code numérique).
- Les joueurs n'ont pas vécu le final du fait de la longueur du jeu et de sa conception trop concentrée. Il faudrait soit réajuster le jeu, soit réajuster le chronomètre ou les deux.
- La plupart des objectifs pédagogiques fixés ont été atteints. Néanmoins, l'énigme des tajines, qui était trop « lourde » et demandait trop d'efforts de réflexion après 1h25 de jeu intense, n'a pas été bien reçue par les joueurs-apprenants. Nous avons tout de même introduit l'énigme lors du feedback explicatif et commenté.

L'ensemble des données récoltées avant et après le jeu permettra d'interpréter des résultats et ainsi répondre à la problématique de la présente étude.

2. L'interprétation des résultats

2.1 Les joueurs-apprenants et leur rapport au jeu pédagogique

2.1.1 - Confiance en soi et représentations

Les deux entretiens compréhensifs nous permettent d'analyser l'évolution des représentations des apprenants vis-à-vis de l'équipe mais aussi vis-à-vis d'eux-mêmes. Nous constatons que

certain participants, qui appréhendaient au départ le fait de ne rien pouvoir apporter à l'équipe ou qui craignaient de ne pas avoir le niveau comme les participants 3 et 4, ont une meilleure estime d'eux-mêmes depuis leur participation à l'escape game pédagogique : le participant 3 déclare avoir permis à l'équipe d'avancer dans le jeu notamment en se servant du dialecte algérien comme langue médium entre le français et l'arabe littéral et la participante 4 indique avoir été « trop saucée » d'avoir trouvé des solutions et par extension d'avoir aidé l'équipe. Le participant 3 qui déclarait dans le premier entretien « être prêt à aller à l'école pour les enfants » pour apprendre l'arabe mais qui n'avait pas encore « sauter le pas », s'est finalement décidé à s'inscrire dans un centre de formation après avoir participé au jeu. Tous les joueurs-apprenants, excepté le participant 2, déclarent avoir ressenti de la fierté lorsqu'ils débloquaient des situations de jeu et faisaient avancer l'équipe. Cette satisfaction et cette valorisation personnelles sont d'autant plus visibles lorsque nous comparons les données récoltées avant-jeu et celles obtenues durant voire après le jeu : certains ne pensaient pas être engagés aussi longtemps dans le serious game et d'autres se sont sentis utiles dans le jeu et ont pris conscience de leurs connaissances en arabe littéral. Dans ce sens, la première participante dit avoir été étonnée de sa « bonne participation » ce qui laisse penser qu'elle ne s'attendait pas à être aussi « productive » qu'elle ne l'ait été. Ainsi, on peut avancer que les participants ont assurément ressenti un sentiment d'efficacité personnel conséquent durant le jeu. Néanmoins, celui-ci a fluctué et certains participants ont tout de même douté de leurs capacités durant la séance de jeu notamment lorsqu'ils étaient confrontés à des difficultés trop persistantes. Dans ce sens, les occurrences « je deviens bête » de la participante 4 ou « j'y arrivais plus » de la participante 5 indiquent clairement un SEP faible voire inexistant à ce moment du jeu.

2.1.2 - Immersion par les émotions

Certains participants ont déclaré avoir eu l'impression d'être dans un « ailleurs », dans un « autre monde », dans une « bulle », « complètement immergés ». Les retours d'expérience et la moyenne que l'ensemble des participants ont octroyée à l'immersion de l'escape game pédagogique (8.4/10) indiquent qu'ils ont apprécié l'immersion. Cette dernière a également favorisé les interactions avec l'environnement mais aussi entre les participants notamment en sollicitant certaines émotions. Parmi elles, nous relevons la joie, la colère, la surprise, la peur, le dégoût et des états provoqués par celles-ci tels que du stress, de la frustration, de la satisfaction, de la fierté, de l'étonnement, du soulagement, de la déception, de la patience et de l'impatience, de l'enthousiasme, de l'excitation etc. La moyenne du niveau de concentration globale du groupe (7.6/10) parle d'elle-même : les apprenants sont plus concentrés et donc plus

enclin à la rétention d'informations lorsqu'ils jouent. Cette hausse considérable du niveau de concentration est proportionnelle aux émotions ressenties par les joueurs-apprenants qui indiquent être plus concentrés lorsqu'ils ressentent de la joie, de la surprise mais aussi du stress. Ainsi, nous pouvons conclure que le stress ressenti dans le cadre de l'expérience immersive est une émotion positive car elle favorise l'engagement des apprenants. Les retours d'expérience des apprenants-joueurs durant les feedbacks démontrent leur intérêt pour la narration introduite par le jeu à savoir l'un des contes des Mille et une Nuits. De plus, certains participants déclarent avoir apprécié que les graphismes et les musiques introduites dans le jeu correspondent « parfaitement au thème » (Participante 5). Ainsi, nous pouvons prétendre que l'équilibre entre la narration et l'immersion a été respecté et que les apprenants-joueurs ont été introduits dans « ce cercle magique » que constitue le jeu pédagogique. Au vu de ces éléments, on peut d'ores et déjà confirmer que les apprenants sont plongés dans un environnement autre, qui est unique et donc que l'immersion de cet escape game pédagogique a contribué à l'engagement des apprenants dans l'apprentissage introduit par le jeu par le biais notamment des émotions qu'il provoque.

2.1.3 – Jouer pour apprendre et communiquer en équipe

L'immersion narrative a également permis de créer des interactions entre les membres de l'équipe puisque tous disent qu'ils n'auraient pas pu aller aussi loin sans l'entraide et les compétences des autres participants. En effet, la présente étude démontre que grâce à la complémentarité de l'équipe et au partage des connaissances de chacun, les apprenants-joueurs ont pu évoluer dans le jeu sérieux de manière plus intense et plus durable. Tous indiquent avoir appris des notions sans en être conscients durant le jeu. Parmi celles-ci, les plus récurrentes sont : les chiffres indiens, les couleurs et le vocabulaire de la maison. Nous pouvons alors nous demander pourquoi ces notions sont les mieux assimilées par les apprenants-joueurs. Lors de l'énigme de la charade, les participants ont eu une réflexion intéressante : ils tentaient d'assembler les particules du mot *miknasa* et certains participants ont eu le réflexe de fouiller dans leur répertoire langagier afin de trouver une occurrence qui coïnciderait avec le mot à trouver. La participante 4 a proposé « Meknès », une ville de son pays d'origine, et d'autres participants l'ont félicité d'avoir trouvé la réponse. Ainsi, nous pouvons penser que le fait d'avoir commis une erreur a contribué à la mémorisation de cette notion. De plus, certains participants soulignent que Meknès agirait désormais comme moyen mnémotechnique pour retenir la notion introduite. Les chiffres indiens et les couleurs sont des notions introduites par l'énigme de transposition. Cette énigme a nécessité un réel effort de la part des joueurs-

apprenants qui, malgré l'assemblage de tous les éléments pédagogiques nécessaires, n'arrivaient pas à trouver le bon code qui permettait d'accéder à l'étape suivante. Durant cette étape, les participants ont tenté des dizaines de combinaisons et ont ainsi sollicité des dizaines de fois ces notions. Ainsi, on peut déduire que ces notions ont été mieux assimilées parce qu'elles ont été plus mobilisées, de manière répétée, du fait de ces nombreux « échecs ». Les apprenants se sont avérés résistants face à l'erreur. Néanmoins et étant donné que les participants ont décidé de mettre fin à la séance de jeu avant avoir vu le final, nous pouvons avancer que cette dédramatisation de l'erreur est limitée. Au vu des éléments observés, on peut admettre que l'escape game pédagogique favorise les interactions et donc le partage de compétences entre les membres de l'équipe mais aussi l'assimilation des notions introduites et l'application des notions déjà acquises par les apprenants-joueurs.

2.2 Fluctuation du degré d'engagement

2.2.1 - Fluctuation du degré de motivation des participants

Nous constatons que les états et les émotions par lesquels sont passés les apprenants-joueurs durant la séance de jeu sont multiples et fluctuent selon la durée passée à tenter de résoudre une énigme. Selon la théorie de l'autodétermination (cf. [p.25](#)), nous constatons que les motivations des participants pour apprendre l'arabe sont extrinsèques. En effet, la participante 1 dit apprendre l'arabe pour aider son fils dans son apprentissage ; le participant 2, à des fins religieuses ; le participant 3, notamment pour avoir accès aux écrits (journaux, prières etc.) ; la participante 4, pour pouvoir communiquer lorsqu'elle voyage et la participante 5, apprend l'arabe à des fins pragmatiques :

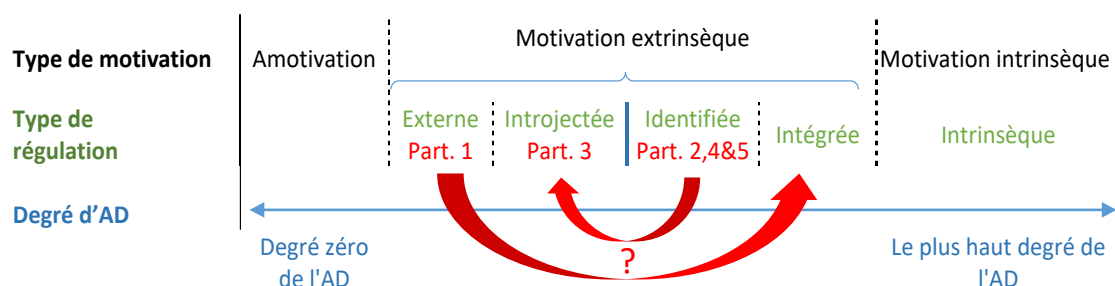


Figure 24 : Degré de motivation des apprenants avant la séance de jeu - Entretien 1

La participante 1 apprend l'arabe car « contrainte » par une source externe : son fils. Nous pouvons néanmoins nous demander si son degré de motivation n'a pas évolué vers la régulation intégrée puisqu'elle dit « avoir pris goût » à la langue arabe tout en orientant son apprentissage afin d'accompagner son fils dans le sien. Le participant 3 dit apprendre l'arabe pour avoir accès

à la lecture et l'écriture. Néanmoins, il dit aussi éprouver un sentiment de gêne et de honte quant au fait de ne pas maîtriser cette langue qui est la sienne. Ce deuxième point semble l'emporter sur le premier : si le participant 3 est motivé à apprendre l'arabe littéral, c'est d'abord parce qu'il est motivé à faire taire ce sentiment de honte qui sommeille en lui. Son degré de motivation se situe donc dans la phase de régulation introjectée. Le degré de motivation des participants 2, 4 et 5 se situe dans la phase de régulation identifiée car ils apprennent tous trois l'arabe à des fins utilitaires. Tous les apprenants-joueurs disent avoir pris du plaisir durant la séance de jeu et qu'ils voulaient finir le jeu. On peut alors en conclure que durant l'expérience immersive, le degré de motivation se trouvait dans la catégorie « motivation intrinsèque ». Mais si on observe une fluctuation entre avant et après le jeu, peut-on affirmer que les participants ont été motivés intrinsèquement pendant toute la durée du jeu ? Certains participants disent s'être surpassés pour ne pas pénaliser l'équipe, ce qui confirme que la motivation peut fluctuer. Mais si l'équipe (dans son ensemble) est volontaire et prend plaisir à atteindre les objectifs fixés, pouvons-nous dire que l'esprit de groupe, pourtant source externe à l'individu, participe à l'accès au plus haut degré de la motivation ?

2.2.2 - Engagement, flow et fluctuation

Tous les participants déclarent avoir vécu le flow durant la séance de jeu. En analysant les données récoltées lors du second entretien et durant les feedbacks et en les transposant avec les caractéristiques du flow, nous pouvons confirmer que tous les participants ont vécu l'expérience autotélique. En effet, les participants rapportent :

- avoir été concentrés durant la séance de jeu,
- avoir été immergés dans le jeu,
- avoir pris conscience des notions introduites lors des feedbacks et non lors du jeu (les caractéristiques « absence de préoccupation de soi » et « rétroaction immédiate » se rejoignent sur ce point),
- ne pas avoir vu le temps passer,
- avoir réussi à mobiliser leurs compétences afin de venir à bout des énigmes.

Le but de l'escape game a été rapidement assimilé et nous avons démontré que tous ont été motivés intrinsèquement durant la partie de jeu. Ainsi à la lumière de ces éléments, nous pouvons conclure que les apprenants ont réellement vécu l'état de flow au cours de l'expérience. Néanmoins, certaines données nous poussent à nous demander si cet état s'est

étendu sur toute la durée de la séance. Premièrement, le participant 3 dit avoir eu du mal à s'engager dans le jeu en début de partie et sollicitait beaucoup l'enseignant-game master. Nous pouvons en déduire que le but et les règles de l'escape game n'ont pas été assimilées d'entrée de jeu par le joueur et a ainsi retardé son engagement. À plusieurs reprises, les membres du public ont mentionné le manque de clarté et la difficulté de certaines énigmes pédagogiques et du temps passé à tenter de les résoudre, ce qui a contribué à l'égarement et au relâchement de certains joueurs-apprenants dans le serious escape game. Ces deux caractéristiques ne sont pas compatibles avec le flow, on peut donc déduire que l'état de flow peut fluctuer durant une même activité. L'équilibre défis/capacités n'a pas été bien pensé lors la conception de certaines énigmes et a contribué à faire sortir les apprenants-joueurs de la zone d'expérience optimale (cf. [p.30](#)) vers la zone 1 (excitation) voire la zone 2 (apathie). Ainsi, nous ne pouvons pas prétendre que les blocages linguistiques des apprenants ne sont pas retranscrits dans un contexte de serious game parce qu'ils sont limités par leurs capacités et ce, même si le flow favorise le surpassement de soi. Le seul joueur, qui semble ne pas s'être désengagé du jeu pour ces raisons, est la participante 1 qui déclare avoir trouvé le jeu « faisable » et qui n'a pas fait mention de moments de relâchement. Néanmoins, elle indique avoir ressenti de la colère et avoir été frustrée par les bogues informatiques. On peut donc envisager qu'elle soit sortie de cet état à plusieurs reprises dans le jeu lorsqu'elle ne pouvait pas s'entretenir avec ses camarades. Un autre élément important et intéressant est à analyser : le stress. Ce facteur, est intimement lié au temps : plus le temps défile, plus le stress monte (participante 5). À plusieurs reprises, les joueurs-apprenants mentionnent le plaisir que procure ce stress (participant 3 notamment) et de ses avantages durant la séance de jeu. La participante 5 déclare avoir ressenti un stress intense qui l'a poussée tout de même à se surpasser. Ainsi, on peut conclure que si le stress est source de plaisir et source de motivation, il est également source du flow. Néanmoins, ce facteur peut être aussi une source de désengagement notamment dans son utilisation car, d'après la participante 5, le stress a occulté certains de ses acquis durant le jeu et la fin du chronomètre a entraîné une baisse du stress considérable au point où elle a ressenti un sentiment de défaite. Dans ce sens, le participant 3 dit au cours du second entretien « si tu maîtrises pas ton stress, tu es hors-jeu ». Ainsi, le stress est une émotion positive lorsqu'il est canalisé. Nous pouvons également démontrer que l'engagement des participants a fluctué durant la séance de jeu car les participants 2, 4 et 5 déclarent avoir vécu cet état durant une heure en moyenne sur 1h35 de jeu.

2.2.3 - *Les vizirs du Sultan* : un jeu performant ?

Pour mesurer la performance d'un jeu, il suffit de mesurer celles des joueurs (cf. [p.32](#)). L'ensemble des membres ont mentionné l'efficacité de l'équipe et du travail en groupe. Certains joueurs comme le participant 3 ou la participante 5 avouent s'être surpassés pour ne pas pénaliser l'équipe. Cela démontre que l'aspect coopératif introduit par l'escape game pédagogique favorise l'envie d'être efficace. Tous les joueurs déclarent s'être sentis performants dans le jeu et avoir apporté quelque chose à l'équipe lui permettant d'évoluer dans le jeu. En effet, tous les participants ont ressenti un SEP fort, ont vécu le flow et ont été engagés et motivés intrinsèquement une bonne partie du jeu pédagogique. Nous pouvons donc affirmer que, durant ce temps, ils ont été performants dans le jeu et dans leur apprentissage. Ainsi, nous pouvons désormais dire que l'escape game pédagogique est en partie efficace. En effet, l'équilibre entre ludicité et apprentissage semble avoir été respecté durant le temps d'engagement des apprenants : ils ont adopté une attitude ludique et les objectifs pédagogiques introduits par le jeu ont été réalisés. Lors de la conception des énigmes pédagogiques, nous avons mis l'accent sur la mobilisation du lexique car nous voulions que les participants assimilent des notions sans que l'équilibre défis/capacités soit bouleversé. Ainsi, il est certain que les apprenants-joueurs ont été performants durant l'expérience immersive car ils ont mis en pratique leurs compétences linguistiques et ont acquis « le savoir linguistique » par le biais des actions/interactions introduites par la situation de communication (cf. [p.32](#)). Néanmoins, les énigmes pédagogiques visant à introduire des objectifs morphosyntaxiques, notamment en fin de partie de jeu, a entraîné le désengagement progressif des apprenants-joueurs et les a conduits vers la résignation. Nous expliquons cela par le manque de temps octroyé à la résolution de cette énigme, sa difficulté (tant au niveau des ressorts ludiques que pédagogiques) et la mauvaise évaluation de sa place dans l'organigramme. Ainsi, les apprenants n'ont été performants dans leur apprentissage seulement lorsqu'ils sont parvenus à résoudre les énigmes pédagogiques et donc à réaliser les objectifs fixés. Les notes positives attribuées à l'escape game pédagogique dans le questionnaire 1 (8.8/10) et celles récoltées à partir des grilles d'évaluation (14.7/18) contribuent également à nous faire penser que le jeu, dont la moyenne globale s'élève à 15.27 sur 18, a été performant. Ainsi, *Les vizirs du Sultan* peut prétendre être un jeu pédagogique performant ou du moins partiellement performant puisqu'il a favorisé l'engagement des apprenants dans leur apprentissage de l'arabe littéral.

3. Modifications envisageables et perspectives

3.1 Modification du dispositif pour prolonger la durée de l'engagement

Le « cocktail » d'états et d'émotions ressenti par les participants sont les marqueurs d'une immersion plus ou moins réussie. Certains états vécus par les joueurs tels que la frustration, l'agacement ou encore la déception marquent et situent les erreurs des décisions prises lors de la conception du jeu. Parmi les déclencheurs de ces états, les supports introduits. En effet, Padlet est un outil que l'on a introduit dans l'escape game pédagogique afin de retranscrire virtuellement cet aspect de fouille et de manipulation que l'on peut retrouver dans un escape game en présentiel. Néanmoins, certains participants déclarent que l'outil a favorisé leur relâchement dans le jeu parce qu'ils n'avaient pas le réflexe de s'y rendre et qu'il contribuait à les « éparpiller ». Nous décidons donc de supprimer l'usage de ce site et d'introduire les informations y figurant dans le chat de Zoom (les liens notamment) ou directement dans le Genially (grille à transposer). Nous faisons également le choix de conserver le site de Lexilogos et Google traduction qui nous semblent indispensables pour des apprenants d'un niveau A1. Certaines décisions que nous avons prises lors de la passation du présentiel vers le virtuel n'ont pas eu l'effet escompté comme l'introduction de l'énigme finale (les tajines) qui s'est avérée être la cause de la résignation des apprenants. Ainsi, cette énigme sera également supprimée (et donc aussi les objectifs morphosyntaxiques et lexicaux introduits à savoir les boissons, la nourriture et les vêtements ainsi que les verbes « manger », « boire » et « porter »). Le feedback (les positions), qui apparaît à l'issue de celle-ci et qui permet l'accès au clavier directionnel Lockee (qui contient les derniers éléments du titre du conte) seront introduits lorsque les joueurs trouveront la clé qui leur permettra d'ouvrir le coffre. Cette amotivation et cette frustration qu'ont ressentis les apprenants à ce stade du jeu s'expliquent par l'accumulation des difficultés auxquelles ils ont été confrontés à partir de l'énigme de transposition que l'on situe après la fin du chronomètre. Nous faisons tout de même le choix de conserver cette énigme car les apprenants semblaient être motivés à en venir à bout : c'est après une dizaine d'échecs que l'on a pu constater les premières formes de relâchement. Néanmoins, cette même énigme nécessite que l'on ajoute quelques indices afin de la clarifier et de faciliter le déblocage du mécanisme par les apprenants-joueurs. Un autre facteur est également à prendre en compte car il a très largement impacté la motivation et l'engagement des participants : le temps. La séance de jeu, initialement prévue pour une durée d'une heure, s'est étendue à 1h35. La mauvaise gestion du

temps lors de la conception s'explique par la non-anticipation ou du moins la mauvaise évaluation du temps dédié à l'usage des outils et du temps d'échange nécessaires pour voir le final. Plutôt que de supprimer une énigme supplémentaire tout en étant conscient que ce temps est variable selon le public d'apprenants y participant, nous décidons d'allonger la séance de jeu de trente minutes. En effet, les participants sont arrivés à l'énigme des tajines après 1h25 de jeu et certains d'entre eux indiquent qu'ils auraient pu « tenir 1h30 » en étant engagés s'il n'y avait pas l'énigme des tajines. L'estimation du temps de jeu reste, selon moi, le plus difficile à anticiper et il faudrait réaliser cet escape game avec d'autres publics et gagner en expérience pour pouvoir mieux mesurer le temps nécessaire pour terminer le jeu pédagogique. Ces modifications devraient néanmoins prolonger la durée de l'engagement des participants dans l'escape game pédagogique.

3.2 Voir les choses en grand en 3 concepts

Avant de me lancer dans la conception de l'escape game pédagogique *Les vizirs du Sultan*, j'ai réfléchi à trois idées de conception d'escape game qui étaient difficilement réalisables au vu du contexte sanitaire actuel, par souci de temps, de moyens matériel et financiers que j'avais à ma disposition ou tout simplement par manque d'expérience et de savoir-faire.

3.2.1 - L'escape game pédagogique en présentiel

Si la situation sanitaire nous l'avait permis, j'aurais aimé construire cette étude sur la base d'un escape game en présentiel. En effet, je pense que l'aspect fouille et manipulation ne sont finalement pas aussi bien retranscrits virtuellement : le plaisir d'interagir avec les objets et les décors par le toucher mais aussi visuellement ne peut, selon moi, substituer l'interaction avec la souris et/ou le clavier. Si j'avais plus de temps, d'expérience, quatre salles de classe et un couloir mis à ma disposition, j'aurais aimé faire un escape game pédagogique en 2 manches. Peu importe le nombre d'apprenants, il serait divisé en quatre puis installé dans quatre salles toutes différentes. Dans chacune de ces salles, j'aurais créé quatre ambiances différentes mais complémentaires avec un décor interactif, un fond sonore, des mécanismes numériques et j'aurais pensé un code vestimentaire (costumes) afin de créer un univers immersif facilitant ainsi l'engagement des apprenants dans ce cercle magique. Puis, j'installerais des tablettes numériques ou autre matériel dans chaque salle permettant aux différents groupes de communiquer entre eux. Ce matériel ne permettra pas aux apprenants de faire des communications-vidéo afin qu'ils soient contraints de décrire leur bulle fictive, à échanger, à partager leurs compétences dans la langue-cible pour espérer sortir de leur salle. Le plus

difficile sera, encore une fois, d'anticiper la durée du jeu mais aussi la création d'énigmes basées sur la coopération puisque chaque groupe devra dépendre des autres pour pouvoir sortir de cette première manche. Puis, les quatre groupes se réuniront dans une salle commune (couloir) et devront résoudre quelques énigmes supplémentaires afin de pouvoir en sortir. Concernant les objectifs pédagogiques à introduire dans cet escape game, tout dépendra du niveau mais comme nous l'avons vu dans la présente étude, les intégrer dans ce type de dispositif n'est pas difficile. Ce qui est plus compliqué en revanche, c'est de bien anticiper le temps et les coups de pouces. Peut-être serait-il intéressant de créer une application facilitant la conception et la création d'énigmes coopérative ?

3.2.2 - L'escape game mobile

L'idée ici serait de créer un jeu avec Atlantide Studio qui est une plateforme qui permet de créer des escape games qui nécessitent des déplacements dans la vie courante. Pour ce faire, le concepteur doit programmer son serious game en y intégrant un scénario, des indices et des données GPS pour guider les joueurs-apprenants durant la séance de jeu et ce, à partir de leur smartphone. L'avantage de faire un escape game dans la vie réelle, c'est de pouvoir choisir les endroits avec lesquels les joueurs interagiront. Par exemple, cela peut être intéressant dans le cadre d'un enseignement du FLE à un public d'adultes migrants en France pour leur faire découvrir le métro parisien ou certains bâtiments administratifs. Les apprenants devront récolter différentes informations dans la vie réelle qui leur permettront de rejoindre un point B auquel se feront les feedbacks. Pour ce faire, ils devront lire, prendre des notes, communiquer entre eux et surtout être en autonomie. Plusieurs inconvénients sont néanmoins à noter : l'application ne permet pas au game master de communiquer avec les participants et donc d'observer leur évolution en temps réel ; l'immersion dans la vie courante est risquée puisque le game master n'a aucun contrôle sur celle-ci ; les apprenants doivent prendre conscience, à l'issue du jeu, de sortir d'une bulle fictive ce qui peut être difficile à intégrer lors de la conception. Pour les deux premiers points, et en attendant le développement de l'application, nous pourrions proposer au game master d'accompagner les apprenants qui seront sans doute moins libres dans leurs mouvements et dans leurs échanges.

3.2.3 - L'escape game virtuel

Cette dernière idée est un projet auquel j'aimerais donner vie. Je crois fermement au pouvoir du jeu vidéo et de son introduction en tant qu'outil pédagogique en classe de langue.

Néanmoins, ce projet nécessite un certain savoir-faire, du temps, du matériel et des moyens financiers considérables et est donc, à cet instant, irréalisable.

L'idée ici serait de proposer un jeu vidéo multijoueur destiné aux enseignants conçu sur le principe de l'escape game pédagogique. Plusieurs *map* présentant des immersions narratives différentes seront mises à leur disposition auxquelles ils devront intégrer les énigmes pédagogiques de leur choix selon un ordre qu'ils auront prédéterminé. Les enseignants-concepteurs pourront utiliser plusieurs fois la même *map* mais aussi, s'ils le souhaitent, ajouter ou supprimer des éléments, s'approprier la *map* tant dans sa narration que dans les objectifs pédagogiques visés. Les apprenants auront accès à l'application depuis leur mobile et elle sera compatible avec la réalité virtuelle (VR) afin qu'ils puissent interagir directement avec l'univers immersif à partir de leur écran tactile ou de la télécommande qui accompagne le casque VR. Ce jeu se jouera en groupe et le game master pourra voir leur évolution en temps réel et intervenir si cela est nécessaire. L'objectif de ce projet est de miser sur la qualité de la jouabilité, qui fait souvent la différence dans l'univers des jeux vidéo, et de l'immersion en général pour susciter des émotions chez les apprenants et ainsi favoriser leur engagement dans le jeu et donc dans leur apprentissage.

Conclusion

La présente étude consistait à démontrer en quoi le dispositif de l'escape game pédagogique était pertinent dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère. Pour ce faire, nous avons conçu un escape game pédagogique virtuel auquel a participé un public de cinq adultes apprenant l'arabe langue étrangère au niveau A1 visé. L'objectif de ce projet était d'évaluer l'engagement des joueurs-apprenants durant la séance de jeu d'évasion.

Cette étude a permis, dans un premier temps, de visualiser la conception d'un escape game pédagogique et de l'introduction des énigmes pédagogiques. Elle démontre que ce dispositif est assez polyvalent : il dédramatise l'erreur et sollicite les quatre compétences de communication en « forçant » la coopération et le partage de connaissances des joueurs-apprenants, tout en les faisant passer par des états qui favorisent plus ou moins l'assimilation des notions introduites, mais aussi leur engagement dans le jeu et donc dans leur apprentissage. En effet, la motivation, la concentration ou encore le SEP des apprenants fluctuent de manière assez homogène et cela varie notamment selon l'intensité de la difficulté des énigmes mais aussi selon le temps passé à tenter de les résoudre. L'immersion introduite par l'escape game a largement contribué à l'engagement des apprenants qui déclarent tous avoir apprécié l'ambiance et le conte introduits.

Les hypothèses exposées en introduction ont finalement été confirmées par la présente recherche. L'immersion a favorisé l'émergence d'émotions chez les apprenants qui ont contribué à les engager dans la séance de jeu. La cohésion de l'équipe a permis aux apprenants d'évoluer ensemble dans le jeu notamment grâce au partage de leurs compétences linguistiques mais aussi grâce à leurs habiletés. En effet, les apprenants-joueurs ont dû mobiliser leurs connaissances dans la langue-cible afin d'évoluer ensemble et ont également pu apprendre de nouvelles notions grâce au jeu et aux réflexions qu'il a fait naître. Néanmoins, si le jeu a invité les joueurs-apprenants à persévérer et à se surpasser, il semble que les difficultés ou les blocages rencontrés par les apprenants dans leur apprentissage par le jeu ont contraint leur évolution. En effet, ce sont en partie ces difficultés additionnées au facteur temps qui ont contribué au désengagement progressif des joueurs-apprenants.

Se lancer dans la conception d'un escape game pédagogique a nourri la prise de conscience quant au fait qu'il est possible d'allier sérieux et jeu tout en permettant à l'enseignant-concepteur de prendre un certain plaisir à créer du contenu. Celui-ci peut laisser place à sa créativité et peut varier les contenus mais aussi les dispositifs à sa guise. Cela a fait naître l'envie de se lancer dans la conception pédagogique afin d'allier passion du jeu et projets professionnels.

Si l'étude a permis de démontrer que l'escape game pédagogique favorise l'apprentissage d'une langue étrangère, elle a aussi souligné que sa conception n'est pas chose facile car elle repose notamment sur l'anticipation (indices, temps imparti, actions/réactions etc.). De plus, la conception d'un tel dispositif nécessite un temps non-négligeable et semble difficile à mettre en place pour un enseignant novice en service. En partant de l'exemple de l'escape game pédagogique et des résultats qui se sont avérés probants, pourrait-on considérer que les émotions provoquées par le jeu, telles que le stress, ne sont pas des éléments perturbateurs, mais au contraire, des moteurs au service de l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Bibliographie

- Alvarez, J., D. Djaouti, O. Rampnoux, A. Taly, L. Sauvé, & O. Irrmann (2019). *De l'UXD au LivXD, le design des expériences de vie*. Etude préliminaire sur les relations entre le design et le jeu sérieux dans le cadre de la formation pour adultes (p. 253-278). ISTE LONDRES.
- Alvarez, J., Rampnoux, O., & Djaouti, D. (2011). Typologie des Serious games. Site de LudoScience : <http://www.ludoscience.com/FR/diffusion/529-Typologie-des-Serious-games.html>
- Amato, E.-A. Arrault, V. Bonfils, P. Boy, T. Chevaldonné, Y. D'Afflont, A. De Prato, G. Dosnon, O. Gallo, D. Genvo, S. Guardiola, E. Georges, F. Jacques, E. Lafrance, J.-P. Loarer, E. Le Crosnier, H. Le Diberder, A. Munier, B. Natkin, S. Oillo, D. Oliveri, N. Paberz, C. Perriault, J. Pitarque, T. Schafer, V. Seydoux, G. Simon, J.-P. Soriano, D. Thierry, A. Thierry, B. Triclot, M. Vrignaud, P. (2012). Typologie des jeux vidéo. *Hermès, La Revue*, 62, 15-16. Consulté le 12 mars 2021, sur le site de Cairn : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2012-1-page-15.htm?ref=doi>
- Austin, J-L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.
- Azaoui, B. (2014). Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité. Réflexions méthodologiques. Dans S.Canelas-Trevisi & R.Gagnon (coord.), *Lidil*, 49, 17-32.
- Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris-Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Théorie et pratiques. [E-book]. Paris : Cle International. Site de Christian Puren : <https://www.christianpuren.com>
- Berntsen, D. (2001). Involuntary memories of emotional events : Do memories of traumas and extremely happy events differ ?. *Applied cognitive psychology : The Official Journal of the Society FOR Applied Research in Memory and Cognition*, 15(7), 135-158. John Wiley & Sons, Ltd.
- Berry, M. (2000). Diriger des thèses de « terrain ». *Annales des mines*, 62, 88-97. Consulté le 12 juin 2021, à l'adresse : <http://www.anales.org>
- Bierlaire, F. (1978). *Les Colloques d'Érasme : Réforme des études, réforme des mœurs et réforme de l'Église au XVIe siècle*. Presses universitaires de Liège. Consulté le 12 mars 2021, à l'adresse : <https://books.openedition.org/pulg/290?lang=fr>
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. (Série Références éd.). L'Harmattan.
- Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Collection Anthropos. Paris : Ed.Economica.
- Butler, R. (1987). Propriétés d'évaluation impliquant une tâche et impliquant l'égo : effets de différentes conditions de rétroaction sur les perceptions, l'intérêt et la performance de la motivation. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474-482. Consulté en ligne le 27/04/2021 sur le site de APA PsycNet à l'adresse : <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.474>
- Callois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Le masque et le vertige. Collection Folio Essais. Paris : Gallimard.

Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, 21(3), 8-20. Consulté en ligne le 22 avril 2021 sur le site de OpenEdition Journals à l'adresse : <http://journalsopenedition.org/apliut/4276>

Cavalli, M. Coste, D. (2014). *Définir la médiation linguistique et culturelle : une approche multidisciplinaire*. Extension du domaine de la médiation, 1(1-2), 101-117. Consulté en ligne le 22 avril 2021 sur le site de Lingue Culture Mediazioni à l'adresse : <https://wwwledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/view/750>

Auray, N. Chapelle, G. Craipeau, S. Fournier, M. Journet, N. Ladouceur, R. Legout, C. Lepeltier, T. Vincent, S. Wendling, T. Jeu et éducation. *Sciences humaines*, 8(152), 25. Consulté le 13 juin 2021, sur le site de Cairn : <https://doi.org/10.3917/sh.152.0025>

Château, J. (1984). *Le jeu chez l'enfant*. Encyclopædia Universalis. Consulté le 14 juin 2021, à l'adresse <https://www.universalis.fr/encyclopedie/jeu-le-jeu-chez-l-enfant>

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.

Claude, G. (2019). Retranscription d'un entretien : méthodologie, conseils et exemple. Consulté le 12 juin 2021, sur le site de Scribbr : <https://www.scribbr.fr/methodologie/retranscription-entretien/>

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

Csikszentmihalyi, M. Bouffard, L. (2017). Le point sur le flow. *Revue québécoise de psychologie*, 38 (1), 65–81. Consulté le 20 mars 2021 à l'adresse <https://doi.org/10.7202/1040070ar>

Delory-Momberger, C. (2006). G. Brougère. Jouer/Apprendre. Consulté le 12 mars 2021, à l'adresse : <https://journals.openedition.org/osp/1033>

Di Filippo, L. (2014). Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Callois. Consulté le 12 mars 2021, à l'adresse : <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication>

Doucet, M., Filion, R., & Garon, D. (1989). Classification et analyse de collections d'objets de jeu selon le système ESAR : rapport de recherche, 35 (4), 173-185. Documentation et bibliothèques. Consulté le 12 mars 2021, à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/1028188ar>

Deci, E. Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. Vol 55, no I, 68-78. *American Psychologist*. Consulté le 20 mars 2021, à l'adresse : <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>

Deci, E. Ryan, R. (2002). *Hand-book of self-determination research*. The university of Rochester Press (USA).

Fenouillet, F. (2012). *La motivation*. Paris : Dunod.

Freinet, C. (1960). *L'Education du Travail*. Consulté le 12 mars 2021 sur le site de l'association Infortmaticem : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20723>

Genvo S. (2012). La théorie de la ludicisation : une approche antiessentialiste des phénomènes ludiques, Communication lors de la journée d'études Jeu et jouabilité à l'ère numérique.

Consulté le 12 mars 2021, à l'adresse : <https://docplayer.fr/29425771-La-theorie-de-la-ludicisation-une-approche-anti-essentialiste-des-phenomenes-ludiques>

Genvo, S. (2013). Penser les évolutions des jeux vidéo au prisme des processus de ludicisation. *Nouvelle revue d'esthétique*, 1(11), 13-24. Consulté le 12 mars 2021, à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/nre.011.0011>

Goudet, S. (2019). Les émotions inséparables du processus d'apprentissage. Consulté le 01 avril 2021 sur le site de l'Académie de Dijon, à l'adresse : <https://www.cpe.ac-dijon.fr/spip.php?article1025>

Henriot, J. (1983). *Le jeu* (3e éd.). Archétype82. Consulté le 12 mars 2021 sur le site de Calaméo : <http://fr.calameo/read/005031003ccbcd2983ca6>

Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer : La métaphore ludique (LES ESSAIS)*. J. Corti.

Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Essai sur la fonction sociale du jeu. Paris : Gallimard.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.

Kellner, C. (2000). La médiation parle cédérom « ludo-éducatif » : Approche communicationnelle. Université de Metz (Thèse). Consulté le 12 mars 2021, à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01748990/>

Kohn, L. Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche e, soins de santé : apports et croyances. Dans *Reflets et perspectives de la vie économique* 4(3), 67-82. Consulté en ligne le 27/04/2021 sur le site de Cairn à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>

Manet, R. (2013). *Migrer d'une langue à l'autre* [Table ronde]. Des langues pour l'éducation : de la petite enfance à l'institution scolaire. Cité nationale de l'immigration, Paris. Consulté en ligne le 22 avril 2021 sur le site de Dailymotion à l'adresse : <https://www.dailymotion.com/video/c1877me>

Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. Consulté le 12 mars 2021, à l'adresse : <https://journals.openedition.org/alsic/2402>

Petit, A. Nadam, P. Fenaert, M. (2019). *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion*. Apprendre grâce aux escape games. Collectif S'cape. Paris : Ellipses.

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Chapitre V : La classification des jeux, et leur évolution à partir de l'apparition du langage. Consulté le 12 mars 2021, sur le site de la fondation de Jean Piaget : <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/crypt/verifier.php?DOCID=1381>

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Folio Essais. Paris : Denoël / Gauthier.

Picot, J.-P. (1990). Dynamique et répétitivité dans les Mille et une Nuits ou les Sept Voyages de Sindbad le Marin ont-ils un « sens » ?. *Littératures*, 33-46. Consulté le 12 juin 2021, sur le site de Persee à l'adresse : <https://doi.org/10.3406/litts.1990.1520>

Piotrowski, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergies Pologne*, 7, 107-118. Consulté le 12 mars 2021, sur le site de la revue Gerflint : <https://gerflint.fr>

Pradier, J. M. (2017). De la *performance theory* aux *performance studies*. *Journal des anthropologues* 148-149. Consulté le 20 mars 2021, à l'adresse <https://doi.org/10.4000/jda.6707>

Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues (1988)*. Consulté le 12 mars 2021, sur le site de Christian Puren : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>

Rousseau, J.-J. (1762). *Emile ou de l'éducation*. Consulté le 12 mars 2021, à l'adresse <https://ebooks-bnr.com/rousseau-jean-jacques-emile-leducation-livres-i-ii/>

Schmoll, L. (2016a). Concevoir un scénario de jeu vidéo sérieux pour l'enseignement-apprentissage des langues ou comment dominer un oxymore (Thèse). <http://www.theses.fr/2016STRAC014>

Schmoll, L. (2016b). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique. Consulté le 12 mars 2021, sur le site de Science du jeu : <https://journals.openedition.org/sdj/628>

Schechner, R. (2013). Les « points de contact » entre anthropologie et performance. *Communications*, 92(1), 125-146. Consulté le 20 mars 2021, à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/commu.092.0125>

Silva, H. (2005). Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE. Dans le dossier *Faites vos jeux !*. Francparler. Consulté le 12 mars 2021, à l'adresse : <http://www.lewebpedagogique.com>

Vallerand, R-J. Thill, E-E. (1993). *Introduction au concept de la motivation*, in Vallerand, R-J et Thill, E-E (ed). *Introduction à la psychologie de la motivation*, 533-581. Editions études vivantes. Paris : Vigot.

Vincent, S. (2004). Des jouets qui cachent bien leur jeu. *Sciences humaines*, 152, 8. Consulté le 13 juin 2021 sur le site de Cairn à l'adresse :

Winnicott, D-W. (1975). *Jeu et Réalité*. L'espace potentiel. Collection Folio Essais. Paris : Gallimard.

Filmographie

Robitel, A. (Réalisateur). (2019). *Escape game* [Film]. Original Film.

Sitographie

<https://www.scape-enepe.fr>

<https://www.cquesne-escapegame.com>

Annexes

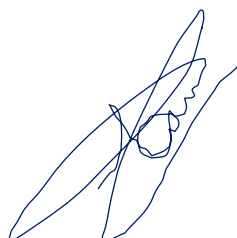
Annexe 1 : Déclaration sur l'honneur de non-plagiat

Déclaration sur l'honneur de non-plagiat

Je soussignée Nora Toumi avoir rédigé ce travail sans aides extérieures ni sources autres que celles qui sont citées. Toutes les citations de textes préexistants, publiés ou non, y compris en version électronique, sont signalées comme telles. Ce travail n'a été soumis à aucun autre jury d'examen sous une forme identique ou similaire, que ce soit en France ou à l'étranger, à l'université ou dans une autre institution, par moi-même ou par autrui.

Le 10/06/2021

Signature manuscrite de l'étudiante :

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke extending to the right.

Annexe 2 : Attestation de stage



ATTESTATION DE STAGE
à remettre au stagiaire à l'issue du stage

ORGANISME D'ACCUEIL

Nom ou dénomination sociale : MAISON D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ARABE ET DE LA CULTURE
Adresse : 2 ter avenue de France 91300 MASSY FRANCE
Tél : 0633055591

Certifie que

LE STAGIAIRE

Nom : TOUMI Prénom : Nora Sexe : F Né(e) le : 06/12/1995

Adresse : 18 rue Lucie aubrac 93140 BONDY FRANCE

Tél : 0770350695 Portable : 0770350695 Mèl : nora.toumi@sorbonne-nouvelle.fr

ÉTUDIANT EN (intitulé de la formation ou du cursus de l'enseignement supérieur suivi par le ou la stagiaire) :
Master 2 Didactique des langues, du FLE et du FLS : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

AU SEIN DE (nom de l'établissement d'enseignement supérieur ou de l'organisme de formation) :
Université Sorbonne Nouvelle

A effectué un stage prévu dans le cadre de ses études

DURÉE DU STAGE

Dates de début et de fin du stage : du 19/10/2020 au 19/12/2020

Représentant une durée totale de 2 (Nombre de mois / Nombre de semaines) (rayer la mention inutile)

La durée totale du stage est appréciée en tenant compte de la présence effective du stagiaire dans l'organisme, sous réserve des droits à congés et autorisations d'absence prévus à l'article L.124-13 du code de l'éducation (art. L.124-18 du code de l'éducation). Chaque période au moins égale à 7 heures de présence consécutives ou non est considérée comme équivalente à un jour de stage et chaque période au moins égale à 22 jours de présence consécutifs ou non est considérée comme équivalente à un mois.

MONTANT DE LA GRATIFICATION VERSÉE AU STAGIAIRE

Le stagiaire a perçu une gratification de stage pour un montant total de 0 €

L'attestation de stage est indispensable pour pouvoir, sous réserve du versement d'une cotisation, faire prendre en compte le stage dans les droits à retraite. La législation sur les retraites (loi n°2014-40 du 20 Janvier 2014) ouvre aux étudiants dont le stage a été gratifié, la possibilité de faire valider celui-ci dans la limite de deux trimestres, sous réserve du versement d'une cotisation. La demande est à faire par l'étudiant dans les deux années suivant la fin du stage et sur présentation obligatoire de l'attestation de stage mentionnant la durée totale du stage et le montant total de la gratification perçue. Les informations précises sur la cotisation à verser et sur la procédure à suivre sont à demander auprès de la Sécurité sociale (code de la sécurité sociale art. L.351-17 - code de l'éducation art.D.124-9).

Fait à Massy le 19/12/2020

Nom, fonction et signature du représentant de l'organisme d'accueil

Zein Assi Shami
MALAC

2 ter Avenue de France
91300 MASSY • FRANCE
Tél. : 01.60.14.43.26
Mob. : 06.33.05.55.91
<http://www.malac.fr>

Président
MALAC
SASU au capital de 20 000 €
Siret 819450966 R.C.S. Evry - APE 8559A
Date d'impression : 06-10-2020 11:52:33

Annexe 3 : Fiche pré-pédagogique de l'escape game en présentiel (S'cape, 2019)

Nom du groupe ou de l'escape game :	
LES VIZIRS DU SULTAN	
Situation	Objectifs
Les apprenants seront « enfermés » dans un conte des 1001 nuits (salle de classe). Ils devront collaborer dans l'objectif de résoudre toutes les énigmes afin de trouver le titre de ce conte qui leur permettra d'en sortir. La communication se fera donc toute la durée du jeu (soit 1 heure) qui aura lieu le 14 février 2021	<ul style="list-style-type: none"> - OBJECTIFS PRAGMATIQUES - Etre capable d'écouter, d'échanger et de collaborer avec ses camarades durant le jeu - Etre capable d'exposer ses idées à ses camarades sur les thématiques engagées par le jeu (confiance en soi).
	<ul style="list-style-type: none"> - OBJECTIFS SOCIOCULTURELS - Découvrir l'univers des 1001 nuits. - Décoration et musique orientale.
	<ul style="list-style-type: none"> - OBJECTIFS LINGUISTIQUES -Remédiation : les chiffres indiens, les lettres de l'alphabet, les fournitures scolaires, les appareils ménagers et les parties du corps. -Introduction des couleurs.
Remarques	

Annexe 4 : Scénario de l'escape game pédagogique en présentiel /virtuel (S'cape, 2019)

AAA : Escape game en présentiel

AAA : Les deux

AAA : Escape game virtuel

Nom du groupe ou de l'escape game :	
LES VIZIRS DU SULTAN	
Descriptif	Scénario
<p>Public visé : ADULTES</p> <p>Niveau visé : A1</p> <p>Discipline visée : ARABE LANGUE ÉTRANGÈRE</p> <p>Durée envisagée : 1 HEURE</p> <p>Nombre de participants : 7 / 5</p> <p>Nombre d'énigmes : 12 / 13</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Amorce <p>PLONGEZ DANS LE MONDE MERVEILLEUX DES 1001 NUITS. VOUS ÊTES ENFERMÉS DANS UN DES CONTES DE SHAHRAZADE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi les participants sont-ils enfermés ? <p>LES VIZIRS DU SULTAN ONT TENTÉ DE RAISONNER LE SULTAN QUANT AU SORT DE SHAHRAZADE. ILS NE COMPRENAIENT PAS POURQUOI LE SULTAN AVAIT DÉCIDÉ DE LUI LAISSER LA VIE SAUVÉ.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que cherchent-ils ? <p>SHAHRAZADE A DÉCIDÉ DE LES ENFERMER DANS L'UN DE SES CONTES POUR LES INVITER À DÉCOUVRIR SON UNIVERS. LES VIZIRS DU SULTAN DEVRONT TROUVER LE TITRE DU CONTE DANS LEQUEL ILS SONT ENFERMÉS POUR POUVOIR EN SORTIR.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que leur arrive-t-il en cas d'échec ? <p>LES VIZIRS DU SULTAN RESTERONT EMPRISONNÉS DANS CE CONTE POUR L'ÉTERNITÉ.</p>
Matériel envisagé	
<p>1 COFFRE NUMÉRIQUE ; 1 COFFRE AVEC SERRURE ; IMPRIMANTE ; 1 TV ; 1 PC ; 1 TABLETTE ; DÉCORATION ORIENTALE ; FOURNITURES</p> <p>LUNETTES 3D ; 1 ORDINATEUR ; 1 TÉLÉPHONE PORTABLE (OU TABLETTE)</p>	
Remarques	Immersion
	<p>Format de l'amorce : VIDÉO</p> <p>Localisation de l'intrigue : SALLE DE CLASSE À MALAC / GENIALLY</p> <p>Décor envisagé : ORIENTAL ; MYSTÉRIEUX</p> <p>Ambiance sonore envisagée : FOND SONORE ORIENTAL.</p>

Annexe 5 : Adaptation de la grille d'évaluation de S'cape (S'cape, 2019 : 74)

Éléments d'évaluation	Indicateurs	Évaluation	
		Oui	Non
INTRODUCTION	Les règles de l'escape game ont-elles été comprises et appliquées ?		
	Le scénario a-t-il été immédiatement compris ?		
	L'entrée dans le jeu a-t-elle été immédiate (fouille...) ?		
DÉROULEMENT	Les supports choisis (Zoom, Padlet, Genially etc.) pour la séance de jeu ont-ils été efficaces ?		
	Les joueurs ont-ils pu agir collectivement (se répartir, les tâches, collaborer, coopérer) ?		
	Le temps prévu était-il bien estimé ? Ni trop long, ni trop court ?		
CONTENU	Le niveau de difficulté des énigmes était-il adapté (ni trop bloquantes, ni trop rapidement résolues) ?		
	Les liens entre énigmes/indices et énigmes/énigmes ont-ils été facilement identifiés ?		
GAME MASTER	Le game master a-t-il bien assuré son rôle de guide ?		
	Les coups de pouce prévus ont-ils permis de débloquer une situation efficacement ?		
FINAL	Les joueurs ont-ils tous vécu le final ?		
	L'ont-ils ressenti comme « valant le coup » ? Comme une délivrance ?		
DÉBRIEFING	Le temps prévu pour relâcher les émotions a-t-il été suffisant ?		
	Les joueurs étaient-ils attentifs et actifs durant les explications des énigmes ?		
	Ont-ils participé et explicité leur cheminement, leur résolutions des énigmes ?		
	Les objectifs de contenu sont-ils atteints ?		
	Les objectifs de compétences sont-ils atteints ?		
	La synthèse reprenant les objectifs pédagogiques et leur lien avec le jeu est-elle claire ?		

Note (nombre de « oui ») :

/ 18

L'organigramme

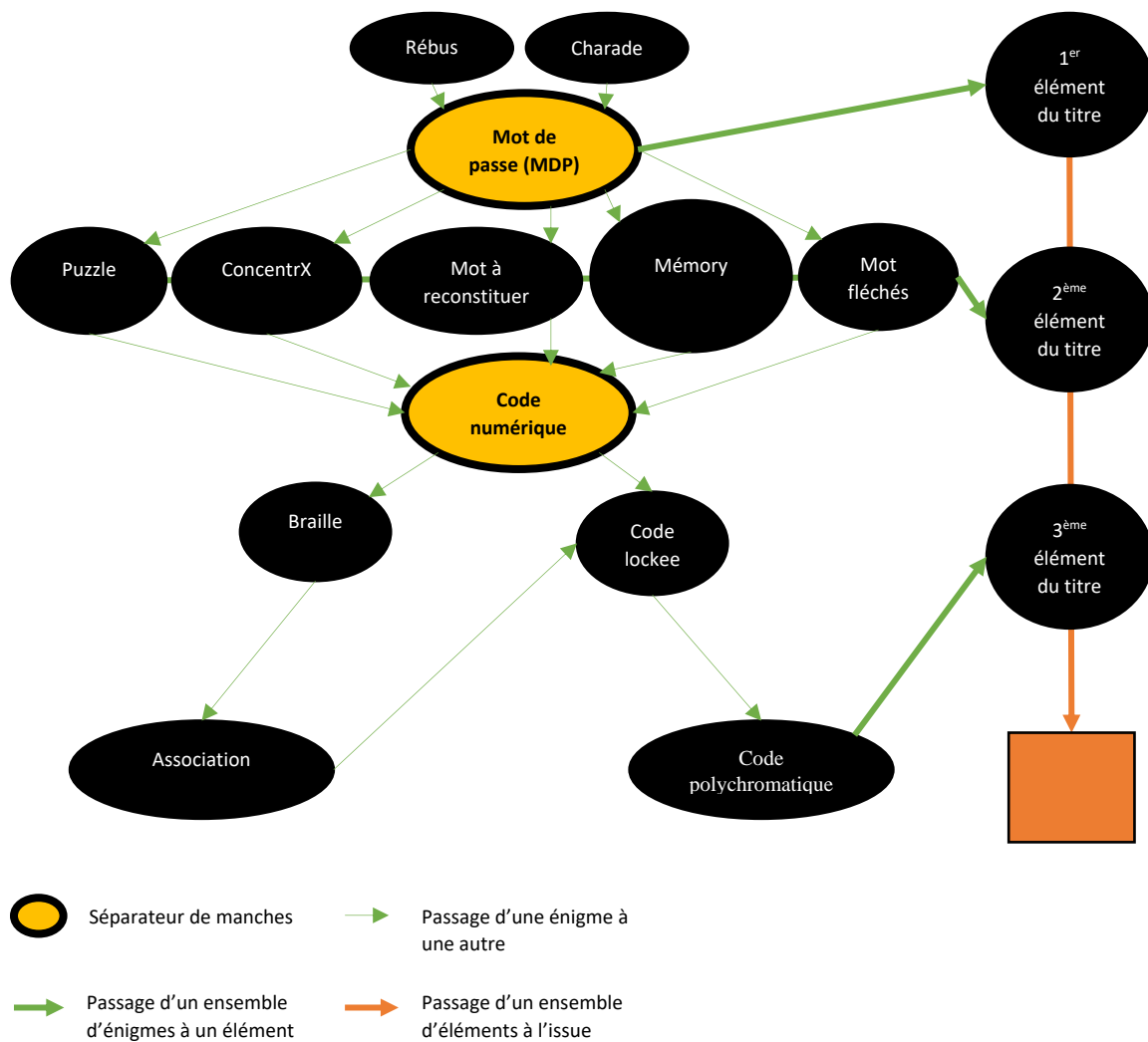


Figure 1 : Organigramme de l'escape game pédagogique virtuel « Les vizirs du Sultan »

Les énigmes

Le rébus : « ٦ » afin de trouver « sitta – r » et de former le mot *sitār*.



Etre capable : de connaître le chiffre six (*sitta*) en arabe, de lire un rébus de droite à gauche, de reconnaître la lettre *ra'*, de combiner les éléments phonologiques et de les transposer avec le mot de vocabulaire à trouver.

La charade : afin de trouver « mec – nās – A » et de former le mot balai (*miknasa*).

- الكلمة الثالثة : La première lettre de l'alphabet français (A)

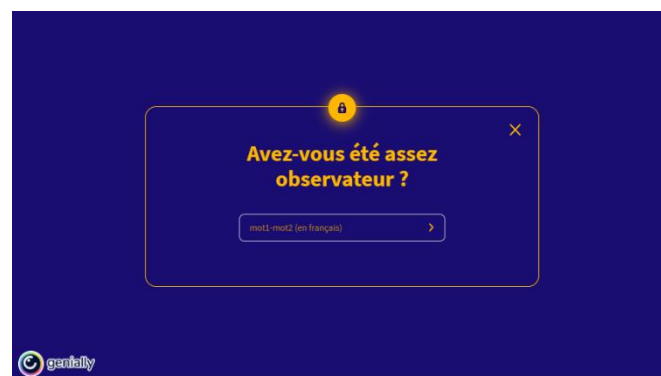
- الأولى الكلمة : Homme en argot français (**mec**)

- الكلمة الثانية : Gens, monde en arabe. (**nās**)

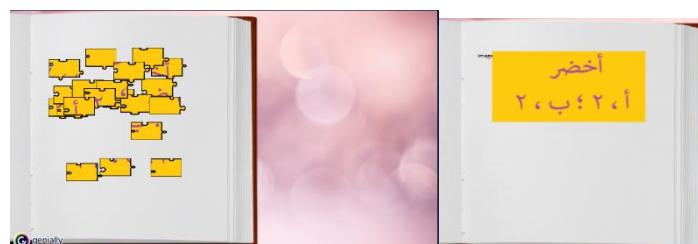


Etre capable : de remettre dans l'ordre les chiffres cardinaux suivants au féminin (le terme « mot » étant féminin en arabe) : la première (*al-ūlā*), la deuxième (*ath-thānīa*), la troisième (*ath-thālitha*) ; de combiner les morphèmes et de les transposer avec le mot de vocabulaire à trouver.

Manche 1 : assembler les deux mots trouvés, les traduire en français et former le mot de passe « rideau-balai ».



Le puzzle : afin de trouver l'indice « vert A2 : B2 » (أخضر أ، ب؛ ٢، ٢)



Etre capable de : lire et comprendre le mot « vert » (أخضر) et le chiffre indien « deux » (٢).

Le concentrX : afin d'accéder à l'indice « rose A1 : B3 » (وَرْدِي أ، ١؛ ب، ٣)



Etre capable de : lire et comprendre le mot « rose » (وَرْدِي) et les chiffres indiens un et trois (١, ٣).

Le Memory : afin de trouver l'indice suivant : bleu A2 : B4 (أزرق أ، ٢؛ ب، ٤).



Etre capable de : lire et comprendre le mot « bleu » (أزرق) et les chiffres indiens deux et quatre (٢, ٤).

Le jeu de grattage : afin de trouver l'indice suivant : rouge A3 : B1 (أحمر أ، ٣؛ ب، ١)



Etre capable de : lire et comprendre le mot « rouge » (أحمر) et les chiffres indiens un et trois (٣, ١).

Les mots fléchés : afin de trouver l'indice suivant : jaune A2 : B3 (أَصْفَرُ أ، ٢؛ ب، ٣)

Etre capable de : remplir la grille avec les mots (en arabe) tête (رَأْس), poitrine (صَدْر), nez (أَنْف), bouche (فَم) et de lire et comprendre le mot « jaune » (أَصْفَرُ) les chiffres indiens deux et trois (٢، ٣).



Manche 2 : Trouver le code 80735



Etre capable de transposer les cinq indices trouvés à placer dans la grille à compléter sur le mur padlet avec le « digicode » du jeu. Pour ce faire, il faut pouvoir faire correspondre les couleurs avec leur équivalent en arabe et être capable de savoir que les chiffres indiens ne se lisent pas de droite à gauche mais de gauche à droite.

- **Le braille** : afin de trouver la clé.



Etre capable de reconnaître et de dicter les lettres à ses partenaires de jeu afin qu'ensemble vous puissiez les attacher et former la phrase en arabe :

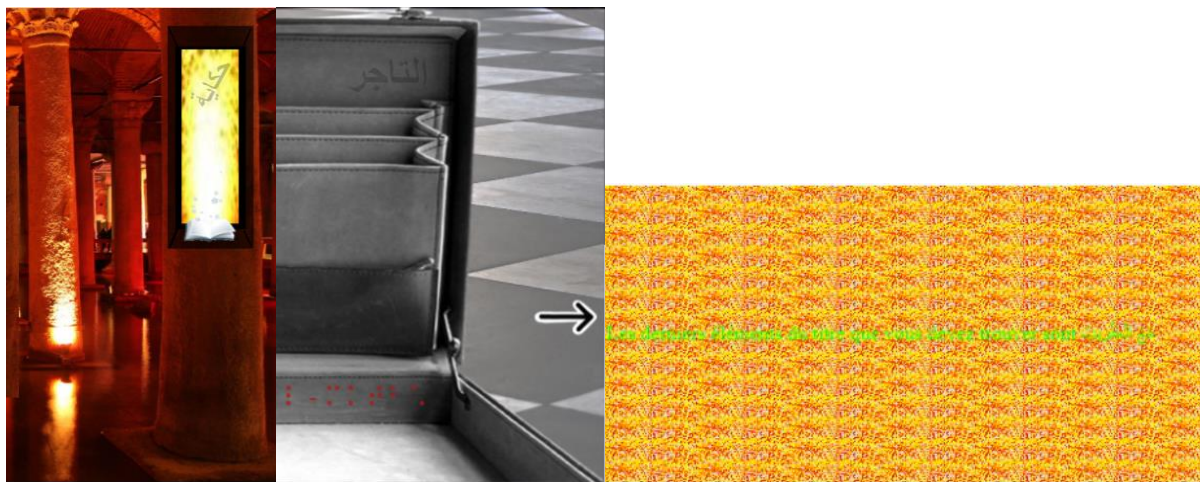
« La clé est derrière la bibliothèque ». (المفتاح خلف المكتبة)

L'association : afin de trouver le mot de passe directionnel du cadenas virtuel Lockee



Etre capable de lire et de reconnaître du vocabulaire relatif à la nourriture, aux boissons ou aux vêtements et de les associer aux verbes boire (يَشْرَبُ), manger (يَأْكُلُ), porter un vêtement (يَلْبَسُ). Etre capable de lire et de reconnaître les positions (en haut, à droite, à gauche, en bas) et de les transposer sur le cadenas Lockee.

Manche 3 : trouver le titre du conte pour s'en échapper



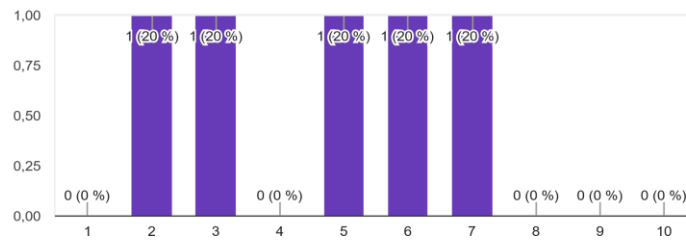
حكاية التاجر مع العفريت

Etre capable de réécrire les éléments correctement en arabe et dans le bon ordre pour former la phrase.

Annexe 7 : Résultats du questionnaire 1

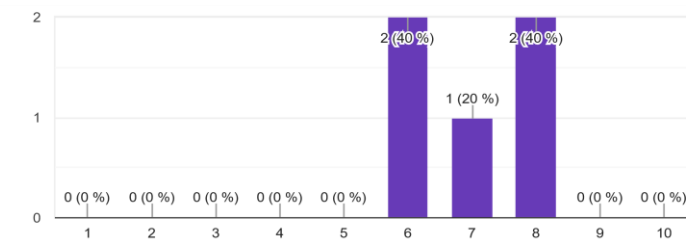
Comment mesurerais-tu ton niveau de concentration lorsque tu apprends une langue ?

5 réponses



Comment mesurerais-tu ton niveau de stress lorsque tu apprends une langue ?

5 réponses



Combien de langues parles-tu ou apprends-tu et quelles sont-elles ?

5 réponses

3 : ITALIEN FRANCAIS ANGLAIS (acquis) ; Arabe (apprentissage)

3 arabe, français, italien

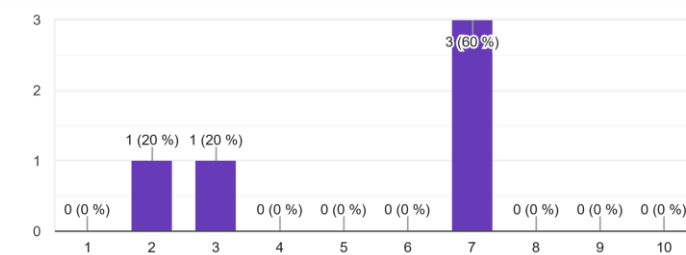
3 français arabe anglais

Je parle français et j'apprends l'anglais, l'arabe et l'égyptien ancien (initiation au déchiffrement des hiéroglyphes)

Je parle le français. J'apprends l'arabe.

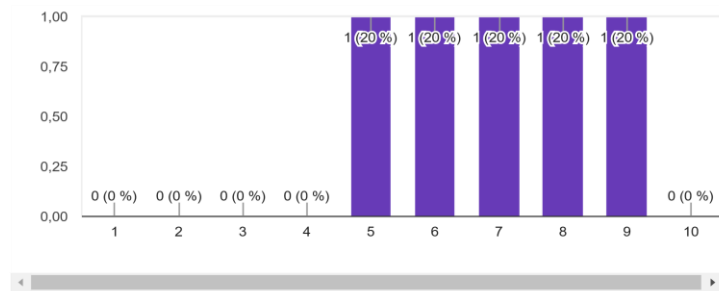
Sur une échelle de 1 à 10, comment mesurerais-tu ton degré de motivation lorsque tu apprends une langue?

5 réponses



Comment mesurerais-tu ton niveau de difficulté pour apprendre une langue ?

5 réponses



Es-tu un grand joueur ? Si oui, quel est le type de jeux que tu préfères et à quelle fréquence joues-tu ?

5 réponses

Non, si ce n'est des jeux avec mes enfants (cartes, chasse au trésor, jeux de société...). 1 fois par semaine (week-end).

Skrable

Le Uno

Oui, au moins une partie tous les jours. Jeux mobiles comme Call of Duty ou jeux vidéos comme Assassin's creed Origins.

Avant oui tous les jours à la console. Maintenant le week-end à GTA, call of, ou fifa.

As-tu déjà appris par le jeu ? Si oui, qu'en as-tu pensé ? Si non, penses-tu qu'il soit possible d'apprendre par le jeu ? Pourquoi ?

5 réponses

Non, je n'ai pas eu l'occasion d'apprendre par le jeu mais j'essaie d'inclure le jeu dans les révisions de mes enfants (mathématiques, langues...). Mes enfants aiment beaucoup les jeux.

Oui c'est éducatif

Non mais j'aimerais bien

Oui, c'est plus motivant. C'est une bonne alternative.

Au lycée on apprenait les maths en jouant au poker. On avait bien aimé son cours.

As-tu déjà participé à un escape game ? Si oui, quel était le thème et qu'en as-tu pensé ? Si non, penses-tu que ce jeu est susceptible de te plaire ?

5 réponses

Non, seulement à des chasses au trésor mais le concept me plaît énormément. À tester.

Non c'est la première fois et ça me plaît

Oui, c'était un escape game sur les esprits et le meurtre. C'était bien mais on a pas réussi à aller jusqu'au bout

Non mais j'aimerais bien

Oui 2 fois, sur le thème horreur. Trop bien

Annexe 8 : Transcriptions – Entretien 1

Participant 1

-Salut [Prénom Part.1], ça va ?

- Ça va et toi ?

- Ouais, tu fais quoi ?

- On vient de sortir de table donc je digère [rires] et toi ?

- [rires] Rien je parlais avec mon chat en visio [rires] !

- [rires] Elle est magnifique d'ailleurs ! Alors ton jeu, ça avance ?

- Merci pour elle ! C'est terminé et toi ton apprentissage des langues ?

- C'est euh en cours.

- Euh [Prénom Part. 1], j'avais une question justement à te poser à propos de ça. Pourquoi tu apprends l'arabe en fait ? Ça m'intrigue ?

- Euh comme tu sais euh j'aime beaucoup les langues et puis, j'en ai apprises plusieurs moi-même que j'ai transmises à mes enfants et donc euh j'ai voulu que eux aussi, ils apprennent d'autres langues que celles-là. Et donc il y a quelques années, j'ai euh, il y a quelques années, j'ai inscrit le plus grand en chinois, en cours de langue de chinois et donc euh je travaillais beaucoup à cette époque et je n'ai pas pu le suivre et je ne pouvais pas euh et donc il a décroché et je m'en suis voulu. Et donc euh par la suite, pour les deux jumeaux, je travaillais plus déjà, donc j'ai pu les suivre. J'ai inscrit Mathis en espagnol et Noah en cours de langue d'arabe. Moi, j'ai euh ça m'a plu et donc moi j'ai essayé d'apprendre avec mon fils euh les bases, les premières bases et ça m'a plu et euh j'y ai pris goût et je ne pensais pas que ça allait m'intéresser autant.

- Pourquoi ?

- Pourquoi quoi ?

- Euh que tu pensais que ça allait pas t'intéresser autant ?

- J'en sais rien, j'ai jamais vraiment pensé à la langue arabe en toute honnêteté. A vrai dire, j'savais pas euh je n'me rendais pas compte de sa présence dans le monde enfin je sais pas, je pourrais pas te dire.

- Et pourquoi t'as choisi ces langues spécifiquement et pas d'autres ?

- En fait euh bah tu vas rire hein parce qu'un jour, j'ai tapé sur Google, je me suis dit : « Bah qu'est qu'on pourrait apprendre ? Qu'est qui serait intéressant ? » et j'ai vu sur Google que parmi les langues les plus parlées au monde bah c'était l'arabe et l'espagnol. Donc euh j'en ai parlé à mes enfants et donc ils ont déch... euh ils ont décidé pardon [rires] de choisir ces langues donc euh bah après, on fait ce qu'il faut pour euh essayer d'apprendre ces langues.

- OK. Euh simple curiosité euh où as-tu inscrit tes enfants ?

- Euh pas très loin de chez moi, y'a une association qui proposait des cours de langues le dimanche matin, euh de deux heures de cours de langue le dimanche matin et euh c'est fait par des étudiants qui viennent de l'étranger, qui apprennent leur langue aux enfants et comme ça, ça leur permet d'avoir un peu d'argent et de suivre leurs études en même temps.

- D'accord, ok. Et toi, comment tu fais pour apprendre l'arabe et euh pourquoi t'as choisi par exemple ce type d'apprentissage par rapport à un autre ?

- Euh au début, j'ai commencé euh à apprendre les cours avec mon fils mais j'ai tout de suite eu besoin de plus. Les cours que euh les cours ils étaient bien faits mais ils été faits pour euh ils étaient destinés aux enfants en fait et donc ils étaient pas très adaptés pour mon cas. En fait, moi j'apprends essentiellement avec Youtube ou avec une chaîne comme apprendre l'arabe, y'a plusieurs cours sur Youtube comme euh l'arabe facile, y'a apprendre l'arabe euh y'a plein de chaînes sur Youtube comme ça et donc moi au début j'apprenais et je répétais puis je faisais des dictées de mots comme euh comme j'apprenais les autres langues, en fait. Et le contenu, il est très intéressant et y'a plusieurs thèmes différents et en fait, moi je choisi selon ce que je vais aborder avec mon fils et donc il va dans cette association et moi j'apprends sur Youtube et on révise ensemble quand par exemple euh

le mercredi après-midi après le foot et moi je consacre une bonne heure voire deux même par semaine à apprendre l'arabe et l'espagnol mais ça avance beaucoup plus vite hein [avec l'espagnol]. Disons qu'avec l'arabe, je commence tout juste à différencier les sons, c'est plus difficile.

-D'accord ok et euh pour la lecture et l'écriture, comment euh comment tu fais ?

- Bah l'écriture, ça va bon bah je vais pas hyper vite. Mon écriture bah elle est moche, on va dire la vérité mais ça va, je dis, je distingue les lettres euh les lettres finales euh initiales et médianes parce que l'arabe, il y a euh c'est comme ça, l'alphabet est comme ça. Par contre, je fais encore euh des fautes avec les lettres qui s'attachent pas. La lecture, c'est encore compliqué encore, surtout à cause de la prononciation.

- Tu t'entraînes à écrire à partir de supports spécifiques ?

- Ah euh désolée, toujours les vidéos et les dictées de mots [rires].

- Pas de mal [rires]. D'accord et le vocabulaire du coup ? Comme tu fais pour retenir certains mots peut-être et quel vocabulaire tu apprends spécifiquement ?

Euh [rires] euh pour être honnête euh je m'en tiens surtout au... au vocabulaire de base que j'ai appris avec mon fils eh du style euh bah les animaux, la famille, la maison, les chiffres, les choses courantes quoi les couleurs, les vêtements tu euh tu vois un peu le genre.

-D'ailleurs en parlant des enfants, euh j'ai vu dans le questionnaire que tu n'avais pas eu l'occasion d'apprendre par le jeu, est-ce que tu penses qu'il est possible d'apprendre par le jeu quand on est adultes ou tu penses plutôt que c'est réservé à l'enfant justement ?

-Alors euh alors je pense que oui mais je ne sais pas... si ça marcherait vraiment avec moi... j'ai tellement l'habitude euh d'apprendre en répétant, parfois par cœur, plusieurs fois par cœur que bon je ne sais pas [blanc]. Je euh je ne dis pas que ma méthode, elle est meilleure euh mais en tout cas, ça marche avec moi. Euh par contre avec mes enfants euh je t'avoue que j'aime bien les faire réviser avec le jeu, ça euh ils apprennent mieux. Par exemple euh bah les jeux classiques comme euh qui est-ce etc, on le, on le remixe en anglais ou euh... Pour être honnête, j'avais bien aimé. On verra bien ce que ça donne avec ton jeu, peut-être que ce sera, peut-être que ce sera la révélation hein qui sait ?

Bah écoute, je l'espère

Mais je doute quand même euh je doute quand même, je, je pense que je vais aimer jouer mais que je vais pas retenir les notions en fait.

-D'accord ok bah écoute, tu me lances un sacré défi là.

-Ce sera plus facile peut-être avec les enfants

-Ok bah écoute, je prends le défi, on va essayer et du coup, on verra ce que ça donne.

-D'accord

-Merci beaucoup [Prénom] pour le temps que tu m'as accordé, merci beaucoup

-Bah je t'en prie, moi aussi.

-Bah à très bientôt du coup pour le jeu

-Allez à très bientôt

-Allez salut

Participant 2

- Allô tu m'entends, [Prénom Part. 2] ?

- Allô oui, bonjour Nora !

- Ça va tu vas bien ?

- Oui, ça va assez bien et toi ?

- Bah écoute, ça va. Ça se passe le ramadan ?

- C'est mon premier ramadan donc du coup, on essaie de faire au mieux. Un petit peu difficile en fin de journée, mais ça va on sans sors et toi, ça se passe ?

- Pardon ? J'ai pas entendu.

- Et toi, ça va, ça se passe ?

- Ouais, ouais. Ça va, ça va. C'est un autre pays mais franchement, c'est bien ! Ouais !

- Tu dois avoir l'habitude en même temps !

- Ah bah oui ! C'est sûr que je suis pas euh on va dire que j'ai l'habitude, voilà ! J'ai de l'expérience. Ça se passe le travail ?

- Oui, oh tu sais, je m'attendais à ce que le ramadan, il impacte beaucoup plus sur mon travail mais franchement ça va !

- Ah ouais ?

- En règle générale, je me débrouille assez bien !

- Ah ben super ! Et l'apprentissage de l'arabe, alors ? C'est comment ?

- Alors bon, l'apprentissage de l'arabe euh bon, j'essaie de faire au mieux tu sais. Comme tu le sais à cause de la crise sanitaire, on est passé du présenciel au distanciel et n'étant pas pas très autodidacte, j'ai dû redoubler d'efforts pour m'y mettre. C'était un peu dur au début, j'entraînais des pieds mais bon, avec le temps bon, j'ai su trouver la motivation pour aller chercher la motivation euh [rires]

-[rires] Comment ça, t'es pas trop autodidacte ?

- En fait, ce que tu dois savoir c'est que de base, j'suis pas trop scolaire et du coup, et d'autant plus en ce qui concerne les langues, ça a jamais été mon truc. Moi, je viens d'une famille française de souche, même si j'aime pas trop cette expression, et faut savoir qu'on a tendance à vouloir un peu trop garder les valeurs, si tu vois ce que je veux dire. Du coup, autant te dire que l'apprentissage des langues étrangères, c'était loin d'être la priorité dans notre famille et dans mon entourage d'ailleurs ! Du coup, quand je suis venu en région parisienne pour travailler, et ben j'ai été confronté à ce mélange culturel un petit peu qu'on avait pas forcément chez moi en Normandie. Bon déjà avec mes connaissances qui ont changées, mon entourage etc. j'ai découvert l'islam et c'est quelque chose qui m'a très intéressé et comme ça part d'une langue étrangère et bah forcément j'ai été contraint si tu veux euh je te l'expliquerai par la suite, j'ai été contraint de m'y intéresser un petit peu plus et euh voilà du coup ! Comme c'est pas dans ma nature, c'est clair que je rencontre quelques difficultés.

- Comment ça, tu y as été contraint ? Est-ce que pour être musulman, il faut apprendre l'arabe ?

- En fait, à mon sens, oui. Parce que ce qui s'est passé c'est que tout bêtement, quand j'ai commencé à m'intéresser à l'islam un petit peu en profondeur, je lisais le Coran en arabe comme euh tout converti.

- En arabe ?

- Euh en français, excuse-moi ! Et en me baladant euh un petit peu sur les forums, en m'interrogeant sur les avis des gens etc parce que forcément je ne pouvais pas enfin je ne comprenais pas les sens directement etc., du coup, en me baladant sur les forums etc. je me suis euh j'ai cru comprendre qu'il y avait certains mots en arabe qui n'étaient pas retranscrit de la meilleure des façons en français et d'ailleurs, qui ne pouvaient pas être traduits parce qu'il y a des sens qui ne sont pas euh qui ne sont pas retranscrits en français tout simplement. Du coup, j'ai euh pour moi, l'apprentissage de l'arabe, c'était la suite logique déjà et euh une case obligatoire pour pouvoir m'épanouir dans l'apprentissage de ma religion, pour pouvoir surtout plus comprendre vraiment.

- D'accord, ok. Ok. Et euh comment tu te situerais par rapport à euh ton niveau en cours d'arabe ?

- Euh alors mon niveau, c'est-à-dire ?

- Par exemple l'écriture, la lecture, le vocabulaire...

- Euh en ce qui concerne l'écriture, il faut savoir que bon, sans prétention bien sûr, que j'ai un niveau assez correct. J'essaie de voir avec mes Camarades pour qu'ils m'évaluent un petit peu. De ce que j'ai compris, ça va quoi ! Je me débrouille assez bien. Après en ce qui concerne la lecture, j'ai un petit peu plus de mal, ça reste très lent, je n'ai pas encore cette fluidité etc. Dans l'ensemble, ça va. Je me débrouille quand même assez bien. Et par contre en ce qui concerne le vocabulaire, excuse-moi, on l'a pas vraiment évoqué parce qu'on a pris assez de retard à cause de la crise sanitaire euh comme tu peux euh comme tu le sais.

Comme on est passé en distance, on a mis un petit peu de côté le vocabulaire, on s'est un peu plus concentré sur l'écriture et la lecture. Ce qui fait que voilà, j'ai pris un petit peu de retard sur le vocabulaire.

- D'accord, ok. Et tu m'as dit tout à l'heure que vous êtes passé à distance, c'est ça ?

- Exactement !

- Et comment tu vis ça ? Est-ce que vous avez des supports sur lesquels travailler à la maison ou tout est uniquement à distance ?

- Alors, il faut savoir qu'on a un manuel quand même ! On a un manuel et on s'aide du manuel et des cours en ligne pour avancer, pour qu'on ait une évolution à peu près similaire chacun dans notre groupe. Mais voilà, c'est vraiment en fonction du profil de chacun ! On avance à notre rythme.

- D'accord, ok. Et c'est quoi le livre sur lequel vous travaillez ?

- Alors, on bosse sur le premier tome de Médine. Ça doit te parler, je pense ?

- Oui, oui, je connais.

- Ok super.

- C'est bien et du coup tu es dans un centre culturel, c'est ça ? Donc tu apprends exclusivement l'arabe, c'est uniquement réservé à l'arabe ou c'est aussi un arabe religieux ? Ou c'est indépendant, vous séparez l'arabe arabe et l'arabe religieux ?

- Alors comme t'as dit, on travaille dans un centre culturel. Du coup, c'est un arabe un petit peu accès sur la religion bien que ce soit quand même assez général.

- D'accord, ok. Je vois. De toute façon, je vois. Le premier tome de Médine c'est aussi général. Donc oui, je vois. J'avais une autre question à te poser par rapport au jeu, est-ce que tu penses...

- Oui, dis-moi.

- ...que l'apprentissage par le jeu, c'est réservé uniquement à l'enfant où ça peut être aussi destiné aux adultes ?

- Euh alors, ta question elle est un petit peu difficile. Moi, je vais te répondre tout simplement par « oui » parce que je pense que l'adulte, même si on est des adultes, on a besoin quand même de cet aspect ludique pour pouvoir apprendre plus facilement, pour pouvoir s'imprégner des choses plus facilement. Après bon, je te dis ça un petit peu euh parce que moi euh je suis converti et pas du tout, pas du tout issu de l'horizon du monde arabe et quand je me suis lancé dans l'apprentissage de l'arabe, j'ai euh simplement appris à travers les jeux pour enfants. J'ai fait des recherches, j'ai trouvé des jeux pour enfants et c'est grâce à ça, que j'ai appris « les bases ». Mais le souci, c'est que forcément il y a des limites ! C'est des jeux pour enfants on est des adultes, notre Capacité d'apprentissage et de mémorisation etc. ne sont pas les mêmes. Du coup, ces limites elles sont un petit peu contraignantes. Du coup, j'ai bien envie de dire « oui » mais léger parce que j'ai pas encore trouvé de jeux qui me correspondaient et dans lesquels je pouvais m'épanouir pleinement.

- Mais, c'était quels types de jeux sur lesquels justement...

- En fait, c'était des jeux vraiment pour les enfants ! Du style, t'as des points, il faut les relier pour pouvoir former une lettre et ensuite on entend la prononciation de la lettre etc. et sinon à part ça, il y avait pas grand-chose, quoi.

- Ah d'accord, je vois. Est-ce que tu as le site peut-être, un lien ?

- Alors franchement, je ne l'ai pas en tête. Si tu veux, je le cherche et je te l'enverrai sur WhatsApp.

- Vas-y, ça marche !

- Ok, super !

- Euh alors qu'est-ce que tu attends exactement du jeu, de l'échappatoire pédagogique ?

- Tout simplement, évoluer déjà dans mon apprentissage. Ce serait bien ! C'est un petit peu le but et ça m'apprend à comprendre certaines choses que je n'arrive pas à comprendre avec la théorie pure, tu vois ? Comme je te l'ai dit, moi, je suis pas très autodidacte. Donc, quand tu me donnes un manuel avec des cours rédigés etc. c'est clair que par moment, j'ai un petit peu de mal à comprendre, c'est clair qu'un jeu ça pourrait faciliter certaines choses dans le sens où c'est notre approche des choses, je ne sais pas si tu me suis...

- Ouais, ouais, je te suis. Tu penses que ça influe sur la motivation ?

- Bien sûr ! Déjà, tu ne ressens pas la charge de travail telle quelle ! Tu vois, je pense que le jeu, il te fait passer un petit peu les choses de manière ludique, bon enfin, tu te concentres plus sur le jeu et finalement les connaissances, elles viennent toutes seules, naturellement.
- Ben écoute, super intéressant [Prénom Part.2] ! Merci beaucoup ! Et j'ai hâte que tu testes le jeu du coup et que tu m'en fasses ton retour !
- J'ai hâte aussi franchement ! N'hésite pas à me recontacter si tu as besoin de quoi que ce soit !
- C'est super gentil de ta part et merci pour ta disponibilité ! Franchement, je suis tombée sur un public super, super, super !
- Merci à toi, franchement et je te souhaite bon courage pour ton projet.
- Merci beaucoup, toi aussi.
- Merci à toi

Participant 3

- [Prénom Part.3] tu m'entends bien ?
- Oui, je t'entends bien, oui. Ça va toi ?
- Bah écoute ça va, ça va, on essaie de travailler un petit peu hein.
- Ah pas un petit peu ! Il faut travailler hein !
- Franchement, j'essaie, j'essaie.
- Ah oui ?
- Mais c'est beaucoup de boulot !
- Je sais que c'est dur mais il faut s'accrocher !
- Tu ne veux pas qu'on échange ? Moi je vais en retraite et toi tu écris mon mémoire ?
- [rires] Tu auras tout le temps, t'inquiète pas ! Avec le temps, tu vas être vieille comme moi et tu vas avoir ta retraite et il te reste que des souvenirs !
- Ouais, ouais ! C'est vrai, tu as raison.
- Voilà !
- Tu fais quoi là ?
- Je suis en train de regarder la télé, j'attends un peu le match.
- Qui est-ce qui joue ?
- Le Real et Chelsea.
- Je suppose que tu supportes le Real ?
- Ah bah devine, c'est Benzema [rires] !
- Ça m'aurait étonné [rires] ! Euh alors comment tu t'occupes ? La retraite, c'est comment ?
- Franchement, depuis que je suis en retraite, à part la télé, je me suis fixé un objectif d'apprendre l'arabe.
- Ouais, je suis au courant. Alors, ça avance ?
- Franchement, c'est dur !
- Pourtant tu parles !
- J'ai pas eu cette chance pendant mon enfance ouais avec le colonialisme et tout le bazar-là et donc en quelque sorte j'ai raté ma vocation !
- Quoi ? Pourquoi ? Tu voulais faire quoi ?
- Apprendre l'arabe, l'arabe littéraire ! Bon là, actuellement, je parle algérien mais quand il s'agit du littéraire, je ne comprends pas à 70%, je ne comprends rien du tout !
- Mais pourquoi ? Si tu parles arabe algérien, ça suffit non ?
- Non, ça suffit pas justement !

- Pourquoi ?
- Parce que euh l'arabe algérien c'est un dialecte, c'est pas la langue officielle.
- Et alors ?
- Et donc, moi j'aimerais bien apprendre l'arabe littéraire au moins par rapport au Coran aussi pour au moins comprendre justement le Coran et les journaux arabes aussi. Et c'est dommage, c'est dommage, peut-être qu'il y a des trucs intéressants, tu vois ? Voilà quoi.
- Et t'as pas du tout euh quel est ton niveau en arabe littéraire ?
- Euh en arabe littéraire ? Euh je suis quoi, euh sur 10 ? On va dire... sur 10 je suis à 2 peut-être, un et demi.
- Sérieusement ?
- Sur 10. Ah bah oui ! Non, l'arabe algérienne, je la maîtrise très bien, tu vois. Mais une fois tu utilises l'arabe littéraire, là je suis coincé.
- Mais si par exemple, il y a des mots en arabe littéraire que tu retrouves en arabe algérien, tu vas comprendre ?
- Oui. Là, oui. Comme on m'a dit que l'arabe, il est trop riche, c'est-à-dire avec un mot ça signifie beaucoup de choses et je sais pas peut-être... je sais pas peut-être que je me trompe sur un mot qui signifie quelque chose. C'est pour ça, que vraiment j'ai la volonté d'apprendre l'arabe.
- D'accord et en fait, où se situent tes problèmes ? Est-ce que c'est surtout pour parler ? Surtout pour comprendre ? Ou pour lire, écrire ?
- Ouais, je te disais que l'arabe algérienne, je le maîtrise très, très bien mais pour l'arabe littéraire, je sais même pas ni lire, ni écrire. Alors là, vraiment ! Je suis à côté de la plaque, quoi ! Quand quelqu'un me parle littéraire, je suis perdu et donc c'est pour ça, que je vais faire vraiment des efforts pendant que je suis à la retraite. Des efforts, mais vrai des vrais efforts pour apprendre l'arabe ! Comme ça au moins, quand je vais à la Mecque, j'utilise des sourates quoi, tu vois ce que je veux dire ?
- Ouais je comprends, je comprends. Qu'allais-je dire euh comment tu fais pour apprendre du coup, pour pallier ce manque ?
- Je vais essayer par tous les moyens c'est-à-dire je suis capable d'aller à l'école des enfants pour apprendre l'arabe.
- D'accord.
- Je commence à zéro quoi !
- Euh et comment tu t'y es pris jusqu'à maintenant ? Depuis que tu es à la retraite ?
- J'ai pris jusqu'à maintenant ? Donc là, je suis en train d'apprendre l'alphabet.
- D'accord.
- Et tu sais que c'est la première fois que j'ai su qu'il y a 28 lettres dans l'alphabet ? C'est pas comme en français, y'a 26.
- Et tu trouves que c'est difficile d'apprendre l'alphabet ?
- L'alphabet, là je suis à la moitié. J'ai appris déjà la moitié.
- D'accord.
- On m'a dit que si tu apprends l'alphabet, tu peux écrire déjà des mots, quoi.
- Ouais.
- Voilà.
- Euh est-ce que tu sais lire déjà quelques mots, écrire quelques mots déjà quoi ?
- Pas beaucoup, pas beaucoup, franchement. Pas beaucoup, pas beaucoup. Là, justement je vais essayer et j'ai ma nièce qui a, on va dire, un niveau pas un bon bon niveau mais un niveau. Je vais essayer qu'elle m'apprenne quelques mots déjà. Au moins, la base ! Donc quand elle passe à la maison, on va essayer de faire ça ensemble, quoi.
- D'accord. Est-ce que tu essaies d'apprendre autrement ? Tu m'as dit que tu apprends l'alphabet, mais tu l'apprends comment ? Tu l'apprends sur quoi ? Est-ce que c'est sur un livre, sur Internet ?
- Sur un livre, sur un livre. Mais en parallèle, il y a le français aussi parce que si par exemple euh comment dirais-je, je prononce mal où j'arrive pas à prononcer, je vais voir en français pour que la prononciation soit correcte, quoi.
- Ah donc, ok. La prononciation... ah d'accord, ok ! C'est la phonétique, c'est ça ?

- Ah bah oui ! C'est ça sinon comment tu veux que j'apprenne ?

- Et t'as jamais essayé sur internet par exemple ? Sur Youtube ou quoi pour les sons ?

- Sur Youtube, oui. Justement, je suis en train de chercher sur YouTube mais c'est pareil si y'a pas quelqu'un à côté de toi qui t'explique comment et tout, tu vois ce que je veux dire ? Donc, s'il n'y pas quelqu'un, par exemple ma nièce elle m'a dit ouais sur Youtube et tout et donc, j'ai été sur Youtube mais je ne comprenais rien. Donc d'un coup, je l'appelle je lui dis voilà ce qui s'est passé et elle m'a dit « ouais, je vais passer et on va regarder en même temps ce que ça voulait dire ». Moi, de toute façon, je vais taper sur toutes les portes, moi. Et il faut absolument, d'ici l'année prochaine au moins, je parle et j'écris l'arabe !

- Ok, et tu lis c'est ça ?

- Hein ?

- Et tu lis ?

- Ouais bien sûr ! Je lis et j'écris l'arabe !

- C'est le plus important tu penses pour toi ? Vu que tu parles en dialecte couramment, est-ce que tu penses que c'est le plus important ?

- Ah oui ! Ah oui ! Ah ouais, si j'arrive à lire et comprendre l'arabe littéraire comme je maîtrise l'arabe algérienne, alors là c'est royal !

- D'accord, ok. Et est-ce que tu penses que le jeu, c'est réservé à l'enfant ? Le jeu pédagogique hein. Je te dis le jeu avec lequel tu peux apprendre parce que tout à l'heure tu m'as dit « moi, je serais même prêt à aller à l'école pour les enfants » ...

- Oui.

- Est-ce que tu penses que le jeu pédagogique, c'est destiné qu'aux enfants ou ça peut être aussi réservé à nous, adultes ?

- Ben oui, bien sûr. C'est pour tout le monde ! C'est pour tout le monde hein je pense. Donc, tous les moyens sont bons pour apprendre.

- Tu penses que tu pourrais euh que ça te conviendrait d'apprendre par le jeu ?

- Apprendre l'arabe tu veux dire ?

- Apprendre à lire, à écrire enfin où tu as des lacunes quoi.

- Je pense que oui. Je pense que oui.

- Et quel jeu ?

- Le jeu, par exemple je sais pas. Ils ont créé un scrabble en arabe mais il faut déjà apprendre les jetons, les mots. Si tu connais pas l'alphabet, tu peux pas composer un mot !

- Ah et donc, tu penses que pour apprendre par le jeu, il faut déjà un certain niveau ?

- Ah oui !

- D'accord.

- La moindre des choses, ah oui !

- Et est-ce que toi, tu penses que tu peux apprendre par le jeu avec ton niveau actuel ?

- Je peux apprendre le jeu... Je pense pas, impossible !

- D'accord.

- Impossible !

- Et donc toi, tu penses que le jeu auquel tu vas bientôt jouer...

- Oui.

- ...tu ne pourras pas tu ne pourras pas jouer ? Tu penses...

- Non, tant que je n'ai pas appris enfin c'est un ami avec qui j'ai discuté et qui m'a dit, lui il connaît un peu et connais un peu l'arabe, donc il m'a dit « ouais, ils ont créé un scrabble en arabe ». Il m'a dit « mais ça sert à rien de l'acheter maintenant il faut que tu apprends l'alphabet ». Il m'a dit « tu connais même pas l'alphabet donc tu ne peux pas former des mots ».

- Ouais ? Moi je te parle de l'escape game que j'ai fait et auquel tu vas jouer avec [Prénom], [Prénom], [Prénom] etc. Est-ce que tu penses que tu pourras aider les autres ? Tu pourras apporter quelque chose à l'équipe pour pouvoir évoluer ensemble dans le jeu où tu penses qu'avec ton niveau, ça va être difficile, tu vas être à la traîne ?
- Oui, je pense qu'avec mon niveau, je vais être à la traîne.
- Tu penses ?
- Oui.
- D'accord. Bah honnêtement...
- Je le pense et je le confirme ! Ouais !
- Ben écoute, je ne pense pas si tu veux mon avis ! Je ne pense pas parce que...
- Ah bon ?
- ...parce que tu as certaines bases en arabe algérien qui pourront sûrement t'aider à comprendre. C'est vrai que tu as des lacunes au niveau de l'écriture de la lecture mais tu as un certain vocabulaire commun avec l'arabe littéraire. Moi, je pense que tu te sous-estimes...
- Pardon ?
- ...et ça veut dire que si par exemple, les autres lisent un mot mais ne comprennent pas forcément, je pense que toi tu pourras leur apporter un élément de réponse. Je pense que tu es quand même en élément essentiel à l'équipe que j'ai formée.
- Oui, peut-être, peut-être... et j'espère ! Parce que bon, dès que tu commences à me parler en littéraire, là c'est la panique totale.
- Tu considères le fait que tu ne puisses pas lire et écrire et parfois comprendre et parler, je te parle de l'arabe littéraire là pour le coup, est-ce que tu considères que c'est un complexe pour toi ?
- [blanc]
- Je te dis ça parce que moi aussi j'ai eu ce complexe-là de ne pas pouvoir lire, écrire, parler ou comprendre l'arabe. Et justement, c'est d'ailleurs pour ça que j'ai fait des études dans ce sens-là parce que je voulais tout simplement renouer avec mes origines tout simplement et je sais à quel point ça peut être difficile. Parce que finalement bon, moi je suis française d'origine algérienne, comme tu le sais mais...
- Ouais.
- ...j'ai l'impression d'être quand même partagée entre deux identités et j'avais vraiment besoin d'apprendre l'arabe, de renouer avec cette identité. Autant, j'ai aucun problème avec mon identité française, tu vois je suis Française, je suis née en France, la France m'a éduquée etc. autant j'ai quand même le besoin de me prouver quelque chose par rapport à mon pays d'origine. Et apprendre l'arabe, c'était aussi le moyen pour moi d'effacer un peu ce complexe. Mais malheureusement aujourd'hui encore, ce complexe il arrive à, même s'il est beaucoup moins présent, il arrive quand même à, voilà, me foutre des droites parfois, de temps en temps, et d'ailleurs je peux comprendre cette notion de complexe. C'est pour ça que je te demandais si ce manque-là, c'était un complexe pour toi ou pas.
- C'est un complexe oui et non. Mais encore oui, par exemple je suis avec mon père en Algérie et il met la télé en arabe et là ils parlent [à la télévision] de je ne sais pas quoi politique ou n'importe, là mon père, il comprend mais moi je ne comprends rien du tout et donc il est obligé de m'expliquer ce qu'il est en train de dire quoi. Et ça me gêne là, ça me gêne.
- D'accord.
- Même mon père, il m'a fait la remarque. Il m'a dit : « Ouais, c'est vraiment honteux ! Tu ne parles même pas l'arabe. Tu ne sais même pas écrire, ni lire l'arabe alors que c'est ta langue c'est ta langue, c'est ta langue maternelle on va dire ». Mais bon, j'ai pas eu le temps. Je suis parti de l'Algérie, j'étais jeune donc, voilà quoi. J'avais même pas le temps d'apprendre l'arabe avec le boulot que je faisais donc j'avais même pas le temps. Je pars le matin et le soir je ne sais même pas à quelle heure je rentre donc j'avais même pas le temps de m'occuper, quoi.
- Ton père, il a fait l'école coloniale aussi ?
- Comment ?
- Ton père, il a fait l'école coloniale aussi ou...

- Oui, il a fait l'école coloniale. Il y avait l'arabe parce que juste après l'indépendance, ils ont arabisé et la chance qu'ils ont eu c'est qu'ils ont arabisé. Et donc là et donc là, il était obligé d'apprendre l'arabe.
- Il était adulte et il a pris l'arabe à ce moment-là, c'est ça ?
- Il était adulte et même avec l'algérienne et donc, il a appris vite quoi. Parce qu'il est resté dans le pays donc il était obligé quoi. Voilà.
- C'est avec arabisation.
- Voilà ! Avec l'arabisation, tout le monde s'est mis apprendre l'arabe et de l'écrire.

Participante 4

- Tu m'entends [Prénom Part.4] ?
- Allo
- Ouais tu m'entends ?
- Ouais ça va, ça va ?
- Ça va et toi ?
- Ouais ça va, ça va ?
- Ça va tu vas bien avec la crise, ça va ?
- Euh ouais, Ça va hamdullah. Enfin, tu vois je suis pas trop, trop à plaindre hein et toi ?
- Ouais écoute, ça va merci ça se passe.
- Tu fais quoi hum ?
- Ça se passe Ça se passe euh ben justement j'étais en train de rédiger un ptit peu euh sur mon mémoire j'avance un petit peu
- Hum ah ouais alors ça avance ?
- euuhhh on essaie hein [rises] on essaie on essaie
- ah ouais t'es à quel niveau ?
- euh bah là, je suis en train de rédiger justement euh ma partie 2
- Mais c'est quoi la partie 2
- Ça avance doucement mais bon sûrement, on essaie et on espère
- Mais c'est quoi la partie 2
- La partie 2 c'est hum c'est la méthodologie en fait comment je m'y prends pour euh pour récolter des données
- Humm t'aimes bien ?
- Ouais ouais [ironique] !
- Ouh c'est un p'tit ouais ça
- J'aime bien mon projet après la rédaction, c'est autre chose
- C'est difficile ?
- [Inaudible, 1:26]
- Oh ouais j'imagine bien !
- Ouais et toi ça va ?
- Ouais pfff j'étais en train de glander un peu
- T'en es où de l'apprentissage de l'arabe alors ?
- Euh [rises] ! Euh je vais pas te mentir, bah là justement j'étais en train de regarder des sketches tu vois sur Youtube et euh pourtant j'suis marocaine, je comprends vite fait. Je comprends un petit peu quand même 'fin je suis pas bilingue mais euh du coup j'étais en train de regarder un sketch tu vois, d'un mec de Marrakech et euh je comprends rien !
- Sérieux ?

- Tu vois pourtant on fait partie du même pays. 'Fin, moi je suis du nord, lui de Marrakech mais du coup, je comprends rien laisse tomber ! C'était trop compliqué ! Je me rends compte que euh c'est pas une question de pays, en fait l'arabe, hein ! C'est vraiment une question euh c'est localisé quoi, d'une région à l'autre ça peut changer complètement et tout. Après, moi je t'avais dit que j'avais euh essayé d'apprendre l'arabe à l'Inalco mais je suis partie au bout de quelques mois hein

- Mais toi euh t'as appris quoi comme arabe ? T'as appris l'arabe littéraire ou l'arabe...

- Ouais, j'avais ...

- ...marocain ?

- Nan, j'avais appris l'arabe littéraire parce que t'as vu, moi je parlais pas, t'as vu. C'est pas de l'arabe en vrai chez moi. C'est mélangé et tout, tu vois ? Mais je savais pas écrire, je savais pas lire même mon prénom, je savais pas l'écrire et tout tu vois ? Donc du coup, j'm'étais inscrite à l'Inalco et je me suis dit : « ouais, j'vais en sortir bilingue tout ça » euh pas du tout en fait.

- On a le même parcours [rires] sauf que je suis restée un peu plus longtemps que toi.

- Pourquoi ?

- T'es restée combien de temps ? Tu m'as dit quelques mois c'est ça ?

- Ouais, moi je suis restée quelques mois. J'ai même pas fini l'année parce que bah en fait tu vois, comme je faisais quelque chose à côté et tout le truc, c'est que je voulais m'impliquer tu vois ? Sauf qu'en gros, j'sais pas si toi tu as vécu la même chose, mais euh tu sais dans ma classe, on n'avait pas tous les mêmes niveaux. Ce qui fait que moi, je suis partie en grande débutant là en initiation et moi vraiment quand j'ai quand j'ai été tu vois j'étais vraiment grande débutante, je savais même pas reconnaître les lettres par exemple et dans ma classe, y'avait des personnes quand même, elles étaient déjà avancées, tu vois ? Ce qui fait que c'était « un petit peu standardiser », ils avaient fait une moyenne un petit peu de tous les niveaux sauf que comme j'étais en bas, j'ai ramé. Après, je ne dis pas que j'ai rien appris ! Pas du tout ! Mais franchement, c'était dur quand même ! J'aurais bien aimé qu'on ait tous le même niveau mais c'est pas possible. Mais du coup, tu vois, il y en a dans ma classe, elles avaient large le niveau de la L1 tu vois en langue par exemple ! Alors que nous, je m'en rappelle enfin moi par exemple, j'étais avec deux trois personnes, on était là, on galérait mais vraiment tu vois ? Donc à côté de ça, quand tu rentres chez toi, tu es obligée de travailler plus que les autres pour pas avoir forcément un truc mieux, tu vois ? Mais bon !

- Je te comprends de fou, j'ai fait exactement le même constat quand j'étais à l'Inalco et même jusqu'à la fin parce que moi je suis resté jusqu'à la L3. Mais bon comme t'as dit...

- Bah tu sais, on avait un prof, il nous avait dit que les étudiants, ils allaient jusqu'à la L3 mais qu'ils ne savaient pas bien, bien parler.

- Ouais c'est vrai mais on se débrouille. Pourquoi tu m'as dit tout à l'heure tu as l'impression que le marocain, c'est pas vraiment un arabe par rapport à...

-Bah en fait, parce que tu vois par exemple moi, chez moi, t'as vu je suis de Oujda et en gros, nous on mélange beaucoup l'arabe et le français, tu vois ? Et du coup en gros je sais pas comment t'expliquer euh c'est facile de comprendre un peu, tu vois ? Enfin, même si tu comprends pas tout, même si voilà, tu peux un petit peu t'en sortir, tu baragouines deux, trois trucs et tout tu peux t'en sortir. Moi, je me suis dit en m'inscrivant en euh initiation.

- À l'Inalco ?

-Ouais, je me suis dit je vais commencer à euh savoir lire et écrire et t'as vu hein j'te mens pas, je lis comme un enfant de 5 ans et encore, [Rires] tu vois...

- [Rires]

- Et encore tu vois, je bute sur un truc mais vraiment pourtant tu vois, si tu prends un texte avec toutes les voyelles et tout, je vais trop doucement c'est abusé ! Après, je sais qu'il faut beaucoup de pratique mais du coup je me dis que je suis incapable de partir sur un texte de sans voyelles, tu vois ? Je trouve que c'est difficile, je sais pas sans la grammaire, je la trouve difficile mais bon après, moi je suis parti au bout de quelques mois donc voilà en vrai j'ai pas trop trop la légitimité de parler comme ça peut-être.

- Mais comment tu fais là actuellement pour réviser les bases que tu as pu acquérir à l'Inalco ?

- Bah déjà, j'te mens, après que j'ai quitté l'Inalco, à la rentrée d'après j'ai repris mes études dans un autre domaine. Du coup, j'ai complètement laissé tomber ! J'ai terminé mes études, j'ai complètement laissé tomber l'arabe et l'Inalco. Après, comme je t'ai dit j'ai appris deux, trois trucs. Maintenant, je sais lire les lettres ensemble enfin tu vois quoi, je peux déchiffrer ! Comme je t'ai dit, je suis pas fluide quand je lis, mais je peux déchiffrer un petit peu. Après, tu sais, tu apprends de trois mots de vocabulaire mais c'est toujours les mêmes bases. Après quand j'entends un texte ou quoi, quand j'entends une vidéo par exemple j'essaie de la déchiffrer mais en me basant sur ce que je connais de chez moi et un petit peu de ce que j'ai appris à l'Inalco, tu vois ? Mais c'est difficile, on ne peut même pas appeler ça une révision. Après tu sais, de temps en temps, je me plonge dans le bouquin, tu vois ? J'essaie de le terminer parce que tu vois, je l'ai pas terminé mais j'te mens pas, je laisse vite tomber parce que c'est très difficile d'apprendre toute seule avec des vidéos YouTube ! Même, j'ai essayé une fois aussi des cours à distance mais franchement j'ai ressenti la même chose ! J'ai ressenti à peu près la même chose du style euh niveau standardisé, « on avance, on avance et si vous êtes à la traîne, travaillez quatre fois plus » et tu vois ?

- Et tu as déjà testé un prof particulier ?

- Non, j'ai jamais testé ça enfin on m'a déjà donné deux, trois conseils mais pas en cours vraiment d'une heure ou d'une heure et demie. On a essayé de me montrer deux, trois trucs tu vois pas vraiment adaptés à ce que j'avais demandé et tout. C'est quelqu'un, qui avait étudié un petit peu l'arabe, qui m'avait expliqué des choses et ça, j'avais bien aimé par contre ! Mais c'est du luxe quoi ! Enfin c'est du luxe déjà d'avoir quelqu'un dans son entourage comme ça et de pouvoir se payer des cours personnalisés, tu vois ?

- Oui. Tout à l'heure tu as parlé d'un bouquin, tu parlais duquel ?

- Tu sais, c'est le livre euh qu'on apprend euh bah tu as fait l'Inalco !

- Dehevels ?

- Ouais, ouais, c'est celui-là ! Bah ouais parce que c'est celui-là, c'est la base pour l'initiation là.

- Et tu penses quoi de ce bouquin justement ? Est-ce que tu penses qu'il t'aide à avancer ou justement ou que c'est encore un peu difficile quand on n'a pas un niveau avancé ou du moins intermédiaire ?

- Bah t'as vu moi, j'te mens pas, quand je l'ai acheté au début, je comprenais rien du tout vraiment parce que j'avais même pas les bases tu vois ? Après, au bout d'un moment, tu avances, tu avances, tu avances et tu peux faire deux, trois trucs tout seul. Mais après moi, je suis c'est très bizarre parce que du coup, je suis devenue prof mais je suis pas très scolaire [rires] et du coup, la méthode de Dehevels, on sent que c'est un Français qui l'a écrit parce que t'es pas complètement noyée. À côté de ça, tu vois, t'as des profs directement ils te parlent en arabe. Tu comprends rien du tout ! Pour faire les exercices, je m'en rappelle, j'avais beaucoup de mal à faire les exercices ! Pourtant tu sais quand tu regardes, c'est pas un niveau super élevé mais moi, j'avais beaucoup de mal à faire des exercices. Je te mens pas, j'ai rapidement décroché.

- Ça me fait penser à une chose. Enfin tu me parles un peu de tes difficultés et tout mais dans ta manière d'apprendre l'arabe euh tu estimes que tu as quel niveau ? Si tu devais faire un diagnostic personnel concernant l'arabe ?

- Ouais euh quel niveau... je sais pas. Comment ça quel niveau ?

- Est-ce que tu dirais que t'es grande débutante...

- Euh franchement, je suis débutante quand même ! Peut-être pas grande débutante parce que grand débutante, c'est quelqu'un qui voit des lettres en arabe et qui ne sais même pas ce que c'est, tu vois ? Peut-être pas grande débutante mais tu vois je suis débutante. Genre, j'ai du mal à faire des phrases simples, je ne suis pas capable de tenir une conversation comme je t'ai dit, je lis comme un enfant de 5 ans, je ne comprends pas forcément ce que je lis, donc tu vois ? Ouais clairement, je ne suis pas avancée en tout cas.

- Est-ce que tu estimes que tu as beaucoup de vocabulaire ou pas ?

- Nan ! Non ! Non, franchement il y a des mots qui sont à peu près comme le dialecte ou alors qu'ils ont la même racine, tu peux essayer de t'en sortir comme ça mais franchement, après moi j'ai pas énormément de vocabulaire. De temps en temps, je peux baragouiner quelque chose, je peux essayer de comprendre les grandes lignes mais vraiment, ne compte pas sur moi. Comme je t'ai dit, c'est compliqué après je m'y mets pas assez aussi pour être fluide.

- Euh est-ce que tu penses que tes connaissances en arabe marocain t'aident à apprendre l'arabe littéral ou tu penses, qu'au contraire, ça constitue un frein ?

- Bah ça dépend. Au début, je me suis dit « oh ça va être trop facile parce que je connais déjà un petit peu l'arabe marocain » parce que dans ma famille des fois ils le parlent surtout par rapport à mes grands-parents et des fois mes parents, tu vois ? Mais en général, je réponds en français. Bon après, ça dépend mais en général je suis pas bilingue tu vois comme je t'ai dit, il y a plein de mots quand il y a des gens qui te parlent, toi tu fais semblant de comprendre après tu fais avec ce que tu as [rires] et t'essaies de répondre de façon construite alors que tu as compris que 40 %. Au début je me disais que ça allait être une force pour moi, je me disais « ouais c'est bon je vais comprendre, ça va être facile » sauf qu'en vrai, je trouve que des fois, c'est plus difficile. Autant il y a des fois ça t'aide pour la prononciation, ça t'aide pour certains mots et des fois même ça peut t'aider pour des formes de conjugaison simple. Mais franchement, il y a des fois, je me suis heurté à des murs tu vois ? Mon cerveau, il voulait pas comprendre ! Je suis tellement formatée, pour moi tel truc c'est tel truc, tu es là tu me dis « non ça n'a rien à voir, c'est ça le truc que tu dis, ça c'est autre chose » comment ça, tu vois ? Ce que je veux dire, [c'est que] ton cerveau, il suit pas après tu vois [rires]. Genre tu es formatée, c'est comme si c'est comme si c'était deux langues complètement différentes qui se ressemblent.

- Ouais je vois. Du coup, qu'est-ce que t'attends du jeu dont je t'ai déjà parlé auquel t'as accepté de participer ?

- Bah franchement, j'aimerais bien savoir déjà si je comprends parce que ça sera aussi pour moi, une manière d'évaluer les dégâts si tu veux. Après franchement, ça a l'air intéressant ton truc. En plus c'est toi qui l'a fait, donc de A à Z, du coup j'avais envie de voir ça, parce que moi clairement, je serai pas du tout capable de faire ce genre de choses. Tu vois euh après tu m'as dit que c'était un niveau facile, c'est aussi pour ça. Si tu m'avais dit ouais il faut un petit peu de connaissance en arabe, j'avoue je te mens pas, j'aurais passé mon tour !

- Ouais, je pense que tu as le bon niveau pour ce jeu-là normalement.

- Bah je sais pas. Pour moi, comment tu m'en as parlé, ça semblait dur mais bon on verra quoi.

- De toute façon, tu seras avec d'autres personnes qui ont à peu près ton niveau. J'ai essayé de faire en sorte que voilà ce soit assez homogène, on verra bien. Enfin, c'est hétérogène dans la manière ils apprennent l'arabe, enfin c'est pas du tout la même manière euh ils ont pas forcément fait l'Inalco, ils ont pas forcément eu accès au manuel de Dehevels mais je pense que ça pourrait être très intéressant.

- Ouais, bah on verra. J'en doute pas hein.

- Bah oui, tu me diras de toute façon on en reparlera. Y'a quelque chose qui m'intrigue ! En plus t'es profs donc c'est intéressant de voir ça, tu as quelle classe déjà juste pour savoir un peu ?

- Moi, je suis au lycée mais ça n'a rien à voir. Je fais de la gestion.

- Oui, je sais que ça n'a rien à voir. C'était juste pour voir le type de public que tu pouvais avoir. Est-ce que tu penses que le jeu est destiné aux enfants ou ça peut aussi être destiné aux adolescents ou aux adultes ?

- Ah non ! Non ! Non ! Attention ! Le jeu, dans le sens jeu éducatif tu veux dire ?

-Oui pardon, le jeu pédagogique, l'apprentissage par le jeu...

- Ah non ! Non, non au contraire ! Mais au contraire ! Bah moi déjà je l'ai expérimenté aussi mais d'une autre manière. Comme je t'ai dit, je fais de la gestion donc on fait souvent des jeux d'entreprise donc plutôt que de partir sur un cas, de poser des questions platoniques, tu pars d'un cas tu poses des questions, tu dégages des notions. Puis, tu te rends compte qu'il y a plein de choses qu'ils ne connaissent pas donc tu construis petit à petit une argumentation avec eux, tu leur expliques etc. Moi, j'utilise bon moi j'appelle ça des activités, mais du coup c'est à peu près la même chose tu vois ? Tu vas créer par exemple, tu vas leur demander de créer une entreprise et tu vas leur dire « tu choisis tel type d'entreprise, tu refuses ça et ça, comme ça et ça », tu les mets dans un retranchement tu vois ? Déjà s'ils font un effort d'imagination aussi et surtout grâce à ça, en étant en situation, en simulant des choses parmi les problèmes, n'importe quoi en leur faisant jouer des personnages etc. tu vois ? Bah du coup, ça leur permet en fait de appliquer leur connaissances et forcément de mieux les assimiler, tu vois ? Parce que par exemple, en contrôle ils vont se dire quoi ? Ils vont se dire « Ah ouais ! Quand on avait échoué au jeu de création d'entreprise et que moi j'avais fait mon entreprise sur ça et j'avais dit ça et j'avais dit qu'il fallait faire attention à tel seuil où a tel seuil » ou alors je sais

pas moi « il faut faire attention à tel genre d'entreprise, sinon il y a ça, il y a ça, il y a ça, » tu vois ? Donc en fait, c'est beaucoup plus concret avec le jeu. Tu es obligé d'appliquer des notions que tu as apprises ou que tu as évoquées juste avant et qu'on aurait justement pas bien comprises, tu vois quoi ?

- C'est super intéressant ce que tu dis là parce qu'on aurait tendance justement à penser que le jeu relève de l'abstrait etc et là, le fait que tu dises que...

- Ah non ! Non, non, au contraire ! C'est pas du tout de l'abstrait au contraire, c'est de la pratique parce que par exemple euh regarde ! Moi, mes terminales cette année et en gros, le programme de spécialité de terminal est très lourd, tu peux pas leur faire que des cours magistraux, puis des cas pratique et ensuite leur faire un contrôle de 2h à chaque fois toute l'année à échelle de deux, trois contrôles par mois. C'est pas possible, tu vois ? Alors que là, tu mélanges, tu fais d'un côté des contrôles, de l'autre des activités de groupe de l'autre et bah finalement, ils peuvent ressortir des notions qu'ils ne pouvaient pas forcément sortir dans leur coin, avec leur feuille, tu vois ? On est arrivé à de très, très bonnes choses ensemble grâce à des activités qui s'apparentent au jeu. Par exemple, des activités un peu théâtrales durant lesquelles ils se débrouillent. Il y en a même, ils m'ont créé, on parlait de gestion du personnel, des différents types de management tout ça et ils m'ont créé une situation de travail au McDo. Ils m'ont créé des prototypes pour simuler tu vois les produits du McDo. Après ils ont tout expliqué, notions par notion franchement c'était super intéressant leur truc vraiment. En plus, j'ai pris en photo d'ailleurs si tu veux je te montrerai..

- Ouais je veux bien.

- Et du coup, en fait ils ont appris des choses et ils ont pris plaisir à me les ressortir parce que c'était appliqué, parce que c'est eux qui menait un petit peu la barque, parce que c'était « leur imagination », ils étaient trois ou quatre, ils se sont concertés entre eux, ils ont trouvé des terrains d'entente tout ça ! C'est des choses que tu peux pas apprendre en classe, tout seul avec ta feuille tu vois ? En fait, ça développe des compétences donc c'est super ! En tout cas, moi j'utilise le jeu et les activités. J'essaie de les utiliser un maximum dans la mesure du possible mais déjà, ça les fait parler de manière instinctive enfin de... de manière naturelle tu vois ? Plutôt que de demander à un élève de faire un exposé, il vient, il te fait un exposé, il te balance ce qu'il a lu. Tu sais, j'ai eu des élèves, ils sont venus comme ça, ils ont écrit un truc sur leur téléphone, ils venaient devant tout le monde et il lisait le truc, tu vois ? Ça c'est de la lecture, c'est pas un exposé ! Du coup, je le laissais terminer et je lui ai demandé de poser tout ce qu'il avait, feuille et téléphone, et de parler, de nous parler vraiment tu vois ? Des fois c'est avec ses mots, des fois c'est à moi de le reprendre quand fallait rectifier la posture ou le langage. Mais au final, tu as des choses plus intéressantes que si c'est dans le cadre scolaire. En plus de ça, le jeu maintenant il fait partie du scolaire aussi tu vois donc en vrai ça évolue mais ça rapporte beaucoup de choses.

- Ok. Ben écoute, c'est super intéressant et je te remercie de m'avoir partagé ton expérience parce que c'est intéressant de voir que toi tu l'appliques dans ton quotidien de prof.

- Ouais, bah oui.

- Parce que ça me donne pas mal d'idées justement. Je me vois bien enseigner par le jeu. C'est bien d'avoir des retours et d'ailleurs, je pense que je vais te solliciter pour avoir quelques idées vu que tu as beaucoup plus d'expérience que moi.

- Bah vas-y quand tu veux !

- Ben écoute, merci beaucoup [Prénom] et merci pour ton retour d'expérience encore une fois.

- De rien, avec plaisir.

Participante 5

- Tu m'entends, allô ?

- Oui, oui, je t'entends.

- Ça va ? Tu vas bien ?

- Ça va et toi ?

- Alors, c'est comment Call of Duty sans moi [rires] ?

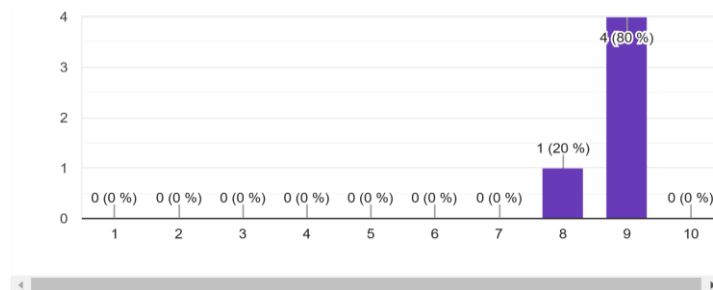
- Ah bah, c'est pas pareil [rires] !
- [Prénom] et tout, ils parlent de moi ou c'est comment ?
- En fait, ils jouent plus trop donc, voilà ! Mais non, non.
- D'accord, faut que je revienne alors ! Ça se passe les cours ?
- Bah comme tu le sais, on a repris en distanciel. C'est un peu plus lourd ! On va dire, j'aurais préféré que ça se fasse en présentiel, sinon ça va. On fait avec !
- Ouais, c'est pas évident à distance et tout ! Surtout dans ton cursus t'es étudiante en quoi déjà exactement, rappelle-moi ?
- Bah moi je suis en histoire et civilisation et j'ai pris comme option l'égyptologie parce que c'est euh ça m'intéresse assez. Et à coté, j'apprends l'anglais et l'arabe.
- D'accord, donc tu apprends deux langues en même temps, c'est ça ?
- Ouais, c'est ça !
- Pourquoi ces deux langues spécifiquement ?
- Euh bah c'est les plus euh comment dire pertinentes.
- Comment ça ?
- J'aimerais bien continuer dans l'égyptologie par la suite et il y a pas mal de sources en arabe et en anglais. C'est aussi simple que ça [rires]. Je m'initie aussi à l'égyptien ancien et tout pour les mêmes raisons d'ailleurs.
- Waw ! Et ça se passe comment ? Pour l'anglais, par exemple, comment tu t'y prends ?
- Bah pour l'anglais, je l'apprends à l'école mais après tu vois, c'est l'anglais, on va dire ça c'est facile à apprendre ! On a beaucoup de euh on peut s'aider de beaucoup de choses donc voilà, ça va ! Et pour l'arabe, euh ben avant le confinement, j'avais pris un prof particulier. Au début, ça se passait très bien, on avançait doucement mais sûrement. Pendant le confinement, on se voyait un peu moins donc ça a été là où ça a été un peu euh un peu plus compliqué. J'étais moins assidue, j'ai lâché.
- Tu as décroché totalement...
- Ouais, ouais.
- ...le prof particulier ?
- Ouais, mais après le confinement, j'ai essayé de continuer et tout.
- Comment il t'enseignait l'arabe ton prof ? Est-ce que c'était à partir de...
- Bah, il se basait sur la méthode *L'arabe facile* et il nous enfin, il m'apprenait avec trois manuels.
- C'est quoi les noms des manuels ? Tu les connais enfin tu t'en souviens ?
- Oui je les ai pas loin. Attends 2 minutes. Alors le premier, *c'est Apprendre à lire et à écrire l'arabe facilement en trois étapes* ; le deuxième, *c'est J'améliore mon écriture* et le troisième *c'est Apprendre à parler l'arabe*.
- D'accord, et tu les trouves comment les livres ? Ils sont bien, ils sont complets ?
- Oui, franchement ! Ils sont vraiment pas mal ! Je trouve que j'ai progressé, ça se voit ! J'apprends aussi, je pense que j'ai avancé pas mal !
- D'accord, mais par exemple, comment tu travailles chez toi, quand tu es toute seule ? Parce que tu m'as dit que tu essaies de suivre, c'est ça ? Et tu vois plus ton prof, et pourquoi d'ailleurs tu vois plus ton prof ?
- A cause des restrictions sanitaires et tout, ça a été un peu compliqué et puis après, quand on a essayé de faire après le confinement, on a essayé de reprendre mais ça a été un peu compliqué à cause du côté financier, tu vois ? Je ne pouvais plus trop assumer on va dire les heures. Donc j'essaie de continuer de travailler avec les livres mais je décroche.
- Et tu as pas pensé par exemple à des cours à distance ?
- Non, non. Non, on a essayé d'en faire quelques-uns mais c'est pas mon fort on va dire. J'arrive moins à me concentrer quand c'est à distance que quand c'est en présentiel.
- Ouais, je comprends. Toi qui aimes les jeux, est-ce que tu penses que le jeu peut faciliter l'accès aux notions ? Tu penses qu'on puisse apprendre par le jeu ?
- Qu'on peut apprendre par le jeu ? Alors, euh...

- En étant adulte, excuse-moi. Pas enfant ! Voilà aujourd'hui, on essaie de favoriser l'apprentissage par le jeu pour l'enfant mais est-ce que tu penses que c'est possible pour l'adulte ?
- Pour l'adulte, bah moi je suis jamais passée par là, j'y ai jamais pensé pour te dire. Mais je pense que si demain, on me propose une application ou un jeu qui me permettrait d'apprendre des langues, pourquoi pas ? Un côté ludique avec de la musique et un côté langue euh avec un côté où tu apprends une langue, c'est bien ! Et puis comme tu le sais, sur Call of Duty, on parlait avec des gens. Du coup, moi j'ai quelques notions d'anglais grâce à ça. Je pense que c'est que euh c'est une bonne alternative.
- Mais si, par exemple, c'était un jeu qui n'était pas du niveau de Call of Duty, comme le jeu que je vais bientôt vous proposer, est-ce que tu penses que ça pourrait tout autant marcher ?
- Bah pourquoi pas essayer ? Je pense que comme c'est euh on va dire du nouveau, tu vois ? Je pense que ça intéresserait pas mal de monde.
- D'accord.
- J'ai répondu à ta question ?
- Oui, je parlais du coup du jeu, qu'est-ce que tu attends du jeu pédagogique, de l'escape game pédagogique ?
- Ah ! Moi je trouve que c'est un peu comme une évaluation et comme j'ai jamais fait d'évaluation en arabe, que ça me permettrait de connaître un petit peu mon niveau et étant donné que j'adore les jeux, je pense que ce serait une bonne solution.
- Et justement en parlant de niveau, comment tu te situes ? Toi au niveau de la lecture, de l'écriture, du vocabulaire, qu'est-ce que tu es capable de faire et voilà, qu'est-ce que tu n'es pas capable de faire ?
- Alors au niveau euh au niveau de la lecture, ça va mais j'ai encore un peu de mal. Au niveau de la prononciation de certaines lettres comme le « ق » où le « ع » [hésitation], j'ai pas trop un bon accent mais voilà, je sais pas si tu vois ce que je veux dire ? Et après, j'ai aussi un peu de mal avec les traits euh...
- Euh les voyelles ?
- Oui, c'est ça voilà. Après niveau écriture, bof j'ai du mal ! Voilà !
- Et pour le vocabulaire, tu arrives à retenir les mots que tu as pu apprendre avec ton prof particulier par exemple ?
- Oui pas mal ! Je te dis pas que je retiens tout mais je retiens quelques notions.
- D'accord. Ben écoute [Prénom], je te remercie.
- Merci pas de soucis.
- Je te remercie franchement, super intéressant et d'ailleurs j'ai hâte que tu testes le jeu parce que ton avis compte énormément pour moi !
- Moi de même ! J'ai hâte que tu me sortes une petite merveille [rires] !
- Ah bah euh je ne pense pas, c'est mon premier jeu et en plus de ça je te cache pas que c'est pas la meilleure interface [rires] ! C'est pas du tout du Call of Duty où d'autres jeux vidéo !
- Bah on verra bien ce que ça donne ! Je te souhaite bon courage !
- Merci ! A plus tard sur Call of Duty !
- A plus tard, bonne journée [rires].

Annexe 9 : Résultats du questionnaire 2

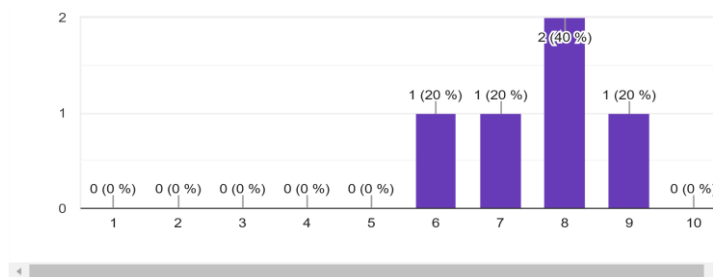
Sur une échelle de 1 à 10, quelle note donnerais-tu à l'escape game auquel tu as participé ?

5 réponses



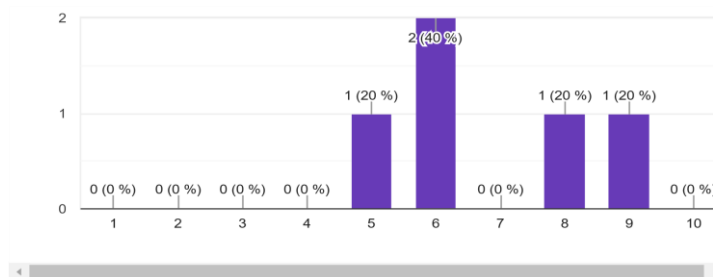
Sur une échelle de 1 à 10, quelle note donnerais-tu à la jouabilité de l'escape game ?

5 réponses



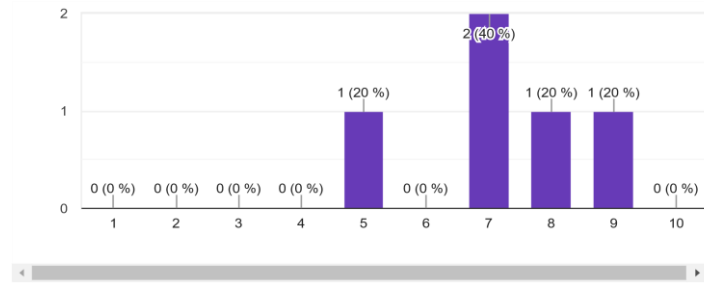
Sur une échelle de 1 à 10, comment mesurerais-tu le niveau de difficulté de l'escape game auquel tu as participé ?

5 réponses



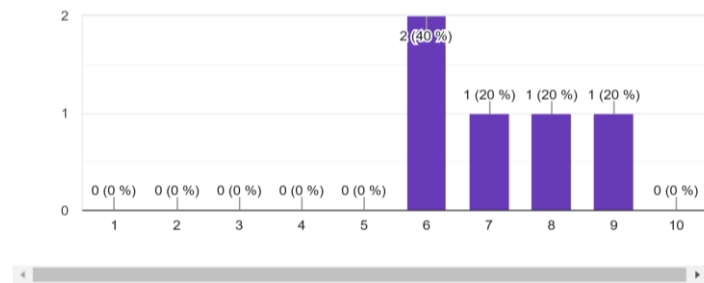
Sur une échelle de 1 à 10, comment mesurerais-tu le niveau de stress ressenti durant l'escape game "Les vizirs du Sultan"?

5 réponses



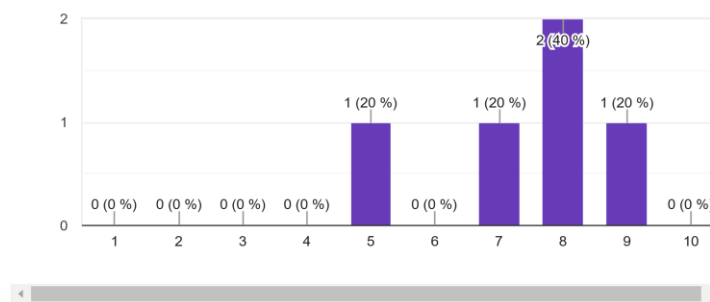
Sur une échelle de 1 à 10, comment mesurerais-tu le degré de motivation ressenti pour terminer l'escape game "Les vizirs du Sultan" dans le temps imparti?

5 réponses



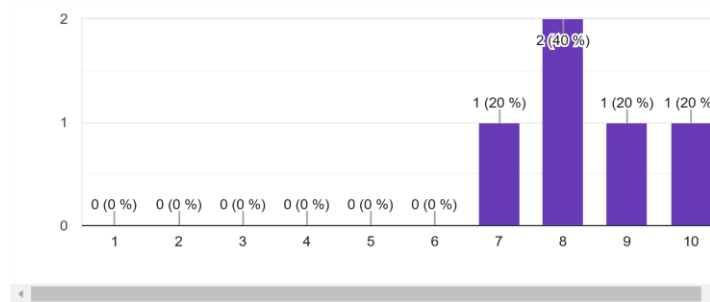
Sur une échelle de 1 à 10, comment mesurerais-tu le niveau de concentration ressenti durant l'escape game "Les vizirs du Sultan"?

5 réponses



Quelle note mettrais-tu à l'immersion du jeu ?

5 réponses



Cite-moi 3 choses que tu as vraiment aimées et 3 choses qui t'ont déplu et que tu changerais et explique pourquoi et comment tu les changerais.

5 réponses

Un graphisme magnifique, une expérience incroyable et une partie de plaisir

Les 3 choses qui m'ont déplu sont le niveau assez difficile, la mauvaise connexion et la durée trop longue

Solutions : simplifier un peu les énigmes

3 choses que j'ai aimé le décor, le stress procure et le plaisir

3 choses qui m'ont déplu c'était long, un peu dur et la connexion

J'aime : décor/ bonne conception, recherchée et diversifiée / s'investir en groupe ou en famille

J'aime pas : connexion / bug de la plateforme / jeu un peu trop concentré

+ : les graphismes, la diversité des énigmes. En - : la fin est difficile pour des grands débutants. Il faudrait mettre des indices ou des aides pour éviter les interventions orales

Le graphisme, la fluidité, la pédagogie

Difficulté, durée, distance entre les joueurs

Penses-tu intégrer le jeu pédagogique dans ton apprentissage de l'arabe ? Si oui, quels types de jeu ?

5 réponses

Ouiiiii. Comme le tien plus facile ;).

Si tu m'en fais les meme oui avec lameme équipe.

Oh que oui mes enfants et moi avons passé un bon moment. Merci!

J'aimerais l'intégrer. Je ne sais pas encore comment. Peut être des jeux en lignes

Oui, j'aimerais bien. L'escape game me semble être un bon exemple.

Annexe 10 : Transcriptions – Entretien 2

Participante 1

- Ça va [Prénom Part.1], tu vas bien ?
- Euh oui Nora et toi, comment tu vas ?
- Bah écoute ça va, ça va depuis dimanche ?
- Oui, ça va.
- Ça va les enfants, ils vont bien ?
- Oui ça va, ça va.
- Ils sont à l'école là ?
- Ils ont leur activité, oui.
- Ah d'accord ok, ok. Euh alors, je voulais te demander comment t'as trouvé le jeu.
- Moi franchement, ça m'a beaucoup plu hein, j'étais euh déjà super étonnée de mettre bah de bien participer d'ailleurs hein parce que franchement, voilà. Euh donc bah moi je l'ai bien aimé, j'ai trouvé ça comme un challenge et avec mon fils, bon y a mon fils qui m'a aidée aussi donc bah voilà.
- Ah d'accord...
- Ça s'est bien passé au fait ?
- ...pardon. C'était familial quoi le jeu, c'est ça ? T'as invité toute la troupe ?
- La seule chose, c'était que euh on était un peu frustrés de pas finir.
- De ?
- De pas finir le jeu.
- Ah ouais malheureusement c'est vrai que...
- A la fin, vers la fin, on était un peu stressés parce que euh le temps il passait vite et bah voilà on euh ça nous stressait.
- Ouais, ouais je vois. Ouais c'est vrai que euh c'est vrai que j'ai mal géré au niveau du temps et des énigmes aussi. Je pensais que ça allait aller mais c'est vrai que c'est les mécanismes...
- Aussi parce que y a euh certains, ils trouvaient que euh c'était long aussi.
- Pardon ? [Problèmes de connexion]
- Ils trouvaient que c'était un peu difficile donc euh moi, ça va c'était faisable.
- [Prénom Part.1] je t'entends...
- C'était faisable avec les autres. On s'est entraidé, dans le groupe, on s'est entraidé.
- [Prénom Part.1], [Prénom Part.1] tu m'entends ?
- Oui, euh.
- Euh attends, attends, [Prénom Part.1] ? [Prénom Part.1] ?
- Oui ?
- Je t'entends mal.
- Oui ?
- Je t'entends mal.
- Euh bah je pense que c'est la connexion, j'ai toujours eu des problèmes de connexion et bah là ça m'a mise en colère quoi c'était... pendant le jeu là je parle euh j'étais en...
- Non mais là, c'est tout de suite, c'est tout de suite que je t'entends mal.
- Oui, là aussi, j'ai eu un petit souci de... de connexion mais bon euh bah j'espère que ça se passera bien quoi.
- Ben, j'espère mais là du coup j'ai pas entendu ce que t'as dit.
- Donc euh ah bah moi je t'ai dit que pour...pour certains c'était euh c'était un peu difficile, c'était un peu long mais bon, moi j'ai...

- Tu parles de... pardon, pardon. Euh [Prénom Part.1]?

- Oui moi j'ai pas...

- Euh désolée mais ça bug un peu. Tu as dit que c'était difficile pour certains. Tu parles euh de quoi ? C'est les énigmes qui étaient difficiles, les mécanismes ou alors tu parles de... des... c'était difficile pour les autres membres de l'équipe

- Oui, c'était difficile pour les membres de l'équipe euh franchement moi j'ai trouvé ça que... que c'était faisable hein euh et puis en plus avec l'équipe, on... on s'entraidait donc... donc voilà, c'est... c'était une vraie entraide quoi entre groupe quoi, entre participants. C'était bien. C'est vrai t'as aimé ?

- Et moi, je suis... et moi, je suis vraiment rentrée dedans et euh bah en fait, y'avait les jeux, il y'avait le décor euh c'était une vraie immersion dans le jeu, franchement !

- C'est vrai ?

- Et euh pareil, mon fils aussi, il a adoré aussi, ouais.

- Ah ça me fait plaisir [Parle en même temps] pardon ?

- Mais le problème c'était la connexion qui était mauvaise.

- Là aussi ta connexion elle est pas folle-folle hein !

- Ouais ben non... je sais bien oui.

- Ouais, dommage ça... ça a dû t'énerver durant le jeu, je suppose ?

- Oui euh franchement j'étais en colère hein euh mais bon après euh bah voilà quoi c'était... c'était bien, c'était bien avec l'échange euh franchement quand on franchissait les étapes euh, c'était bien quoi.

- T'as dit tout à l'heure que t'étais euh vraiment dans le jeu, quoi. Est-ce que ça s'est fait immédiatement ? Est-ce que t'es entrée tout de suite dans jeu dès que tu as lancé le jeu ?

- Euh franchement oui, franchement dès qu'on est rentré dans le jeu euh on avait l'impression d'être euh d'être dans un autre monde. On euh c'était tellement beau, tellement bien fait, tellement euh franchement, c'était euh on était ailleurs quoi, on n'était plus là où on était, on était ailleurs.

- Ça me fait très plaisir que tu dises ça, merci [Prénom Part.1].

- Et ça nous motivait encore plus pour euh trouver les euh pour trouver les énigmes et pour trouver le jeu.

- Tu dis ça euh tu dis pas ça parce que c'est moi ? Tu dis ça parce que tu le penses ?

- Non, non, je dis pas ça parce que c'est toi, je dis ça parce que je le pense et... franchement quand on est rentrés, euh surtout au début là, l'image du début là quand il y avait l'eau, quand il y avait les colonnes euh quand il y avait tout ça là, il y avait euh franchement, on euh on était ailleurs, on était ailleurs comme euh je dirais presque comme quand tu pars en vacances, tu pars dans un autre paysage, bah ça faisait à peu près la même impression quoi.

- D'accord.

- On est ailleurs.

- Ça marche euh t'as dit que tu... que tu étais entrée directement dans le jeu, est-ce que ça euh tu t'es dit engagée dans le jeu, est-ce que ça a duré jusqu'à la fin ou euh au bout d'un moment, voilà tu en as eu un petit peu marre ?

- Euh, non ça va j'étais engagée mais quelquefois j'avais du stress bon parce que à cause de la connexion déjà et quelquefois on n'arrivait pas trop à trouver les énigmes tout de suite donc euh bah, il a fallu qu'on s'entraide un peu euh un peu par-ci par-là, quoi comme euh bah avec les mots comme bah y'a [Prénom Part.3] qui euh traduisait, y'avait [Prénom Part.4] qui parlait et qui mettait de l'entrain dans le groupe et qui arrivait à lire quelques mots et qui demandait à [Prénom Part.3] de traduire euh il y avait moi qui trouvais quelquefois des lettres mais bon euh j'arrivais à lire un petit peu des mots avec des lettres mais des fois c'était un petit peu plus difficile parce que je comprenais pas et euh il y avait euh et comme il avait pas les voyelles bah c'était encore un peu plus difficile euh il y avait aussi euh il y avait aussi [Prénom Part.5] qui nous aidait aussi des fois euh à trouver des petites solutions euh dans les énigmes, qui faisait des petits piques comme ça des fois euh bah franchement, on était une bonne équipe, on arrivait à (euh) et puis il y avait aussi tiens [Prénom Part.2], qui nous aidait beaucoup et qui trouvait les indices, lui, il trouvait facilement, il était très enjoué, il était vif aussi, et il trouvait tout de suite les indices. D'ailleurs, il était

souvent en avance par rapport à nous. Mais bon bah euh... c'était bien quoi, je veux dire euh on était une bonne équipe et on s'entraidait et moi j'étais fière de ça, j'étais fière de trouver aussi quelquefois des énigmes comme euh comme euh le jeu de la grille avec les couleurs aussi euh par contre il y avait une chose euh bah les chiffres les chiffres euh comment dire indiens, bah je les connaissais pas, je les ai découvert et euh bah je me demandais d'ailleurs euh pourquoi les Arabes, ils utilisaient euh les chiffres indiens et nous euh les Européens euh on utilise les chiffres arabes. Ça, ça m'a étonnée euh je comprenais pas pourquoi.

- Bah écoute [Prénom Part.1], ça c'est une vraie question, je sais pas du tout, j'ai pas du tout la réponse à cette question et euh je me souviens aussi, lors de mon apprentissage de l'arabe, avoir posé cette question ma professeure qui m'avait dit qu'elle ne savait pas du tout non plus. Donc euh je pense que c'est un mystère mais euh mais faudrait se renseigner. Je me renseignerai du coup et je te dirais si j'ai la réponse, [Prénom Part.1].

- D'accord, d'accord, merci.

- Y'a pas de quoi, [Prénom Part.1]. Euh je vais t'expliquer un état : l'état de flow. En fait, l'état de flow, c'est un état dans lequel tu es lorsque tu pratiques ton activité préférée, lorsque tu es tellement euh motivé, euh passionné par ce que tu es en train de faire que tu en perds la notion de temps. Est-ce que tu penses que, lors de ce jeu, tu as vécu le flow. Si oui, euh est-ce que ce flow-là a duré jusqu'à la fin ou alors au bout d'un moment, euh tu en as eu marre ou par moment il partait et ensuite il revenait euh fin voilà.

- Euh oui, moi je euh je pense que bah c'était... c'était cet état-là parce que bah voilà on avait pris du plaisir déjà dans le jeu c'était une activité euh bah on avait de la passion dans ce jeu dès qu'on est entré on avait de la passion comme je t'ai dit au début dès que tu rentrais, on avait l'impression d'être ailleurs, on avait l'impression comme si tu étais en vacances, comme si tu pratiquais euh ton activité préférée, euh comme si tu faisais, comme si tu faisais ta passion, comment dire quand tu as une passion dans la... dans la vie. C'est comme ça, c'est comme si tu l'as... tu la pratiquait quoi en fait. Mais le problème pour moi, c'était vraiment la connexion c'était catastrophique et donc euh bah parfois, ça me coupait un peu du groupe et heureusement que j'arrivais aussi à répondre aussi avec le chat et à communiquer avec le chat et donc euh ça... ça permet au groupe d'avoir un vrai échange en commun et franchement quand on... quand on franchissait les étapes et ben, on était fiers, j'étais très fière aussi.

- D'accord donc tu dis avoir ressenti de la fierté durant le jeu euh quand tu franchissais les étapes avec l'équipe euh est-ce que tu as ressenti d'autres émotions ?

- Euh oui alors bah déjà la colère hein par rapport à ma connexion qui était très mauvaise et puis euh le stress parce que on s'... on... le temps, il passait trop vite et euh des fois on voyait que euh ça n'allait pas, qu'on n'arrivait pas à trouver les énigmes et puis ben ensuite il y avait des petits piques soit de [Prénom Part.5], soit de...des participants quoi et après, on... on arrivait à dénouer les énigmes et franchement on était euh, on était fiers hein parce qu'on... on était un bon groupe et on arrivait à franchir les étapes ensemble.

- D'accord euh vous avez pas pu euh vous n'avez pas pu finir le jeu, est-ce que ça, ça t'as frustrée, est-ce que toi, tu aurais aimé continuer le jeu sachant que la séance a duré un peu plus d'une heure et demi, environ une heure et demie et que vous n'avez pas pu voir le final, est-ce que toi tu aurais aimé voir le final quitte à prolonger la séance de jeu ?

- Oui, oui, j'aurais bien euh aimé rester euh jusqu'à tout faire, jusqu'à finir le jeu. D'ailleurs on va le refaire chez nous avec mon fils et on va essayer aussi avec son frère comme ça euh on va comment dire on va se remettre dans le jeu, voilà.

- Ah c'est bien alors, c'est bien, tu as le lien, tu as tout ce qu'il te faut ?

- Ouais, oui, oui on a bien aimé franchement et là, on va leur refaire là. Euh oui, oui... oui, oui j'ai le lien, oui on va leur refaire comme ça. On va bien se mettre euh comme ça à la maison, bah il y aura pas les problèmes de connexion parce que je pense... parce qu'on sera ensemble et donc ça évitera les problèmes de connexion et là, on sera franchement, on sera bien rentré dans le jeu et on sera totalement immergés.

- Et est-ce que tu penses que tu peux euh que tu aurais pu jouer toute seule où vraiment que l'équipe t'a apporté des choses euh que tu ne connaissais pas où qui ont euh vraiment participé à votre évolution dans le jeu. Est-ce que euh qu'est-ce que tu penses euh par exemple de la phrase : "Seul on va vite, à plusieurs on va loin" ?

- Euh ben je pense que euh bah c'est vrai : seul on va vite mais on va pas forcément bien et à plusieurs on va loin parce... on va bien euh pardon on va loin et bien parce qu'il y a entraide, et quand on est tout seul, on ne pense pas forcément à tout et quand on est à plusieurs, il y a des remontées des membres de l'équipe qui nous font penser à d'autres choses euh bénéfiques pour le jeu et pour sortir euh et pour réussir quoi. Voilà euh bah par exemple bah y a des mots aussi euh qu'on ne connaissait pas avant par exemple euh ben je sais pas moi... qu'est-ce que je pourrais dire euh par exemple euh Mekkès c'est un mnémotechnique pour me rappeler parce que bon bah Mekkès/ *miknasa* quoi. On a réussi à trouver la solution de « *meknasa* » qui voulait dire euh bah aspirateur ou balai euh donc y a aussi beaucoup de choses comme ça qu'on arrivait pas à... mais bon il y a une bonne entraide et on a réussi à délier, à délier la situation à chaque fois avec un membre de l'équipe et franchement on était complémentaires, tous les membres de l'équipe étaient complémentaires et c'est comme ça qu'on a réussi à délier le jeu, voilà.

- Est-ce que tu penses que l'utilisation d'internet durant le jeu, c'était indispensable ou vous auriez très bien pu vous en passer ?

- Euh non quand même c'était indispensable parce que bon bah comme nous on ne connaissait pas très bien déjà euh on ne connaît pas très bien la langue euh voilà on arrive un peu à déchiffrer un petit peu les lettres les mots mais déjà pour moi c'était difficile parce que bon déjà il y avait pas de voyelles, j'arrivais à lire un mot mais je ne comprenais pas ce que ça voulait dire bon comme heureusement [Prénom Part.3] parlait la langue mais bon voilà quoi, il parlait la langue mais aussi, il avait un peu de difficulté dans un autre temps donc on était vraiment complémentaires tu vois.

- Euh du coup toi, je me souviens qu'au premier entretien, que la première fois qu'on s'est entretenu avant le jeu, tu m'as dit que tu étais très scolaire enfin que tu que tu apprenais généralement par mémorisation, par coeur euh en lisant beaucoup, en écrivant beaucoup mais tu m'as dit que le jeu pédagogique euh ça te permettrait de jouer certes mais pas d'apprendre des notions, est-ce que tu reviens sur ce que tu disais auparavant ou est-ce que tu... voilà tu penses toujours ça ?

[PB CONNEXION]

-Ben moi je te disais ça par rapport au jeu c'est vrai que moi, par rapport au jeu, j'ai bien aimé et euh franchement j'ai appris beaucoup de choses. J'ai appris euh bah comme les chiffres indiens hein, comme euh comme les mots comme miknasa... bah y'avait plein de petites énigmes qu'on arrivait à déchiffrer et donc bah je pense aussi qu'on peut bien apprendre aussi avec le jeu donc y a des situations qui nous font qu'on retiendra plus, plus les mots par exemple et les définitions.

- Donc euh tu reviens sur ce que tu disais avant le jeu [rires] pardon excuse-moi, ça me fait sourire, et tu dis que finalement on peut apprendre avec le jeu même quand on est adulte ? Et est-ce que...

-Oui, oui, bien sûr

- D'accord, c'est parce que c'est pas ce que tu disais avant, c'est pour ça que je te pose la question...

- Euh bah en fait avant, avant je... bah j'avais pas joué euh bon j'avais joué avec mes enfants aux jeux comme les batailles, les machins comme ça mais euh mais franchement j'ai pas, je ne suis pas rentrée dans des vrais jeux pour apprendre des... pour apprendre des choses nouvelles, étrangères quoi !

-D'accord, ok donc là tu peux dire que tu as appris par le jeu ?

- Oui, là on est arrivé quand même à apprendre des choses par le jeu, oui.

- D'accord ? d'accord donc j'ai relevé le défi alors ?

- Oui bien sûr, oui. Ça me fait euh ça me fait un peu penser comme les enfants là quand tu leur fais montrer des images et tu leur dis euh je sais pas si tu connais il y a des petits jeux avec des petites cartes là, il y a les objets et tu dois dire euh aux enfants par exemple les objets avec une autre langue et lui, il doit répéter, il doit imaginer en même temps, il doit connaître par la suite et après suite à ça, il peut faire des petites phrases ou des choses comme ça, je sais pas si tu connaissais ça.

- Non du tout, non je connais pas d'ailleurs ça m'intéresse donc si tu as euh comment dire le nom peut-être après l'entretien je veux bien que tu m'envoies le nom du jeu. J'aime beaucoup les jeux donc je m'intéresse à tout ça et ça voudrait dire, fin ça te fait penser à ça, ça voudrait dire que tous les éléments que tu as pu récolter durant le jeu, tu penses que tu peux les réutiliser pour former des phrases ou pour faciliter la communication, c'est ça ?

- Euh pour faciliter la communication, je sais pas parce qu'il en faudrait beaucoup plus mais euh ça nous apprend quand même des choses quoi voilà, ça nous apprend des choses.
- Et au niveau de comment dire des valeurs enfin pas des valeurs euh comment dire...
- ...l'entraide tu veux dire ?
- Ouais, voilà!
- Ouais un peu la compétition...
- Ouais, voilà toutes ces choses-là...
- Enfin, pas la compétition mais euh les liens de groupe ?
- Voilà, exactement ! Qu'est-ce qui a fait la force de votre équipe, qu'est-ce qui a fait que vous êtes allé aussi loin, qu'est-ce qui a fait que... enfin voilà quelles valeurs tu gardes de ce jeu-là ?
- Bah en fait c'était comme je te l'ai dit tout à l'heure, c'était l'entraide donc on était tous complémentaires franchement on s'est bien trouvé dans le groupe parce qu'on était pratiquement tous complémentaires on se comprenait on s'aidait quand il y avait un petit point un petit peu plus difficile, il y avait toujours quelqu'un qui venait par la suite rajouter euh franchement et on était vraiment dans le jeu, on était vraiment entré dans le jeu. Et puis, il y avait des situations aussi qui étaient bah je sais pas moi comme par exemple on était fiers quand on franchissait les étapes et puis, il y avait le décor il y avait les situations par exemple il y avait des choses qui te faisaient un peu... booster. Et puis, bah voilà quoi je veux dire, il y avait des choses aussi un peu bizarres... comment... je sais pas... il y avait des décors qui étaient un peu avec la musique, tu avais l'impression dans un milieu étrange comme dans les couloirs avec les crânes, les choses comme ça aussi
- Moi je vois voilà oui. Est-ce que tu penses que les feedbacks, donc les explications le fait qu'on ait commenté tout ce qu'on a fait, qu'on ait refait le jeu tous ensemble, que y a eu des échanges vraiment euh autour du jeu, après le jeu, qu'on ait fait aussi le jeu de cartes-là, est-ce que tu penses que ça, ça a participé à mémoriser les apprentissages, à fixer les apprentissages, à les ancrer dans vos "cerveaux", est-ce que tu penses que voilà, c'était nécessaire au jeu, est-ce que tu penses que ces feedback-là, ça a été une sorte de transition entre l'univers de jeu et le retour à la réalité?
- Oui franchement, oui parce que parce que chacun a pu, par rapport au jeu-là, poser ses questions, chacun a pu dire son ressenti pendant le jeu et ce qu'il en a pensé et franchement c'était bien quoi, je veux dire que c'était pratiquement nécessaire, c'était très bien... y a eu cette étape qui nous permettait en même temps de revenir en même temps sur le jeu, de faire la transition hors-jeu et cet intermédiaire de cartes, ce jeu entre le vrai jeu et la transition en fait avec le hors-jeu après... l'après-jeu on va dire plutôt, euh bah en fait ça nous a permis de savoir comment a été fait le jeu, les étapes à faire comment il a été créé ça nous a permis aussi de dire nos ressentis aussi par rapport à ce jeu comment franchement euh et comment ça a été créé et l'évolution aussi du jeu voilà!
- [Prénom Part.1], tu bug un petit peu...
- Oui bah ma connexion est toujours aussi mauvaise donc euh non par rapport à ça en fait quand on était dans le jeu on se rendait pas vraiment compte de tout ce qui était autour, de tout ce qui était nécessaire pour apprendre pour euh franchement, c'est après, pendant l'entretien d'après qu'on s'est rendu compte de tout ce qu'il a fallu comme euh comme pédagogie comme euh décor comme euh comment dire énigmes comme euh tout pour savoir ce qu'on avait appris vraiment parce que vraiment, quand on était dans le jeu, on était complètement imprégnés, on se rendait pas compte de ce qu'on apprenait bon on prend des notes, tu avais des mots nouveaux, des choses comme ça mais c'est vraiment l'après-jeu, qu'on s'est rendu compte de tout ce qu'on a appris et franchement c'était... c'était super en fait!
- D'accord, ok donc pour toi finalement les feedbacks sont nécessaires ? Sans les feedbacks, est-ce que tu penses que tu aurais pas appris enfin que tu serais passée à côté de certaines choses ?
- Oui ben je pense que sûrement oui.
- D'accord, d'accord. Bah écoute [Prénom Part.1] merci beaucoup pour l'entretien je sais que c'est pas facile en ce moment, que ça te demande beaucoup de temps et que voilà en plus avec tes problèmes de connexion, ça facilite pas donc voilà. Je te remercie

en tout cas du temps que tu m'as accordé, je te remercie d'avoir participé au jeu franchement ça a été une expérience enrichissante...

- Oui moi aussi, merci beaucoup.

- Y'a pas de quoi, ça me fait plaisir. J'étais très contente de faire ça avec vous, particulièrement parce que je suis très fière de vous...

- Je te remercie beaucoup et nous aussi, on était très content de participer à ce jeu franchement on est très fiers et j'sais pas et on pourra peut-être bah recommencer une autre fois aussi ? Voilà, ça serait bien aussi qu'on puisse refaire ce jeu ou un autre jeu et le finir complètement aussi je pense que ça se fera ça hein c'était, c'était le début voilà bah c'était bien, c'était très bien Nora merci beaucoup !

- Merci beaucoup [Prénom Part.1], bah écoute si je fais d'autres jeux en arabe langue étrangère, je penserai à vous c'est obligé, obligé c'est... c'est une promesse.

Participant 2

- Ça va [Prénom Part.2] ?

- Ouais, ça va et toi, Nora ?

- Ouais, ça va. Alors, ça fait quoi depuis dimanche, ça raconte quoi ?

- Oh tu sais avec le ramadan, on essaie de pas... pas grand-chose.

- D'accord.

- On se concentre sur le ramadan.

- D'accord, ouais t'as raison. T'es en vacances là ? T'es en congé ?

- C'est ça exactement.

- C'est bien, profite !

- Oui !

- Ça va te faire du bien. Euh alors, la séance de jeu, comment tu l'as trouvée ? J'ai hâte de connaître, enfin d'avoir ton retour.

- Bah franchement, très agréablement surpris. Très, très agréablement surpris. Par rapport aux jeux que j'ai pu faire avant, franchement, c'est de loin le meilleur.

- [rires] Mais encore ? Est-ce que tu as d'autres choses à ajouter par rapport à ça ?

- Bah très instructif, très pédagogue et très amusant. Franchement, tu as lié tous les ingrédients pour un bon apprentissage, je pense.

- Ah, donc tu penses que tu as appris des choses grâce au jeu-là ?

- Ah oui, bien sûr. Bien sûr, bien sûr.

- Et comment euh est-ce que ça a été facile pour toi de t'engager directement dans le jeu ou ça a mis un peu plus de temps ? Et comment ça s'est passé avec l'équipe, les échanges etc. ?

- Alors, m'engager dans le jeu, ça a été assez facile enfin assez rapide. Il y avait pas vraiment d'adaptation hein. Tu sens pas que c'est euh enfin tu le sens pas comme du travail. C'est un jeu dans lequel t'as envie de rentrer du coup, y'a pas de temps d'adaptation. Les échanges avec l'équipe, franchement euh parfait ! Je pense que t'as lié les bonnes personnes pour le jeu. Ensuite euh excuse-moi, la dernière question, c'était quoi ?

- Euh, je te demandais si tu pensais avoir appris des choses.

- Ah oui, oui ! Bien sûr, bien sûr.

- Comme ?

- Euh bah déjà les chiffres indiens, ça m'a fait une piqûre de rappel sur les chiffres indiens, j'ai appris quelques mots, j'ai pu, avec la prononciation des autres participants, me fixer sur la prononciation des mots que j'ai appris parce qu'il y avait des arabophones forcément

. Et voilà quoi !

-Euh comment tu te placerais par rapport au jeu ? Par exemple, quel a été ton rôle dans l'équipe ? Qu'est-ce que tu as apporté à l'équipe ?

- Euh dans l'ensemble, ils avaient un meilleur niveau en arabe que moi. Après, je pense que j'étais là pour compléter [...]. Je trouve que lorsqu'on arrivait à un certain stade du jeu et qu'il fallait résoudre une énigme, bah je trouve que j'ai été un complément dans la réflexion, tu vois ? Il y avait la réflexion globale et je pense que j'apportais des éléments de réflexion qui étaient nouveaux et ça nous a permis de résoudre quelques énigmes.

- D'accord, si tu devais donner un rôle à chacun des participants, quel serait-il ?

- Euh un rôle ? Je trouve que euh je me souviens plus exactement des noms ? excuse-moi.

- Y'a [Prénom Part.3], [Prénom Part.4], [Prénom Part.5] et [Prénom Part.1].

- Ok. Du coup [Prénom Part.4], c'était selon moi, la meneuse du jeu, celle qui était la plus vive. [Prénom Part.5], je trouve que c'est euh elle débloquent les situations, il faut dire ce qui est. En ce qui concerne la recherche de mots, la compréhension etc. selon moi, c'était elle qui dominait. [Prénom Part.3], [Prénom Part.3] c'était la euh il était dans son élément j'ai l'impression, il a vraiment pris le jeu à cœur, il a vraiment permis d'avancer dans le jeu. Et la dernière, tu peux me rappeler son prénom excuse-moi.

- [Prénom Part.5] ! Euh nan, [Prénom Part.1], [Prénom Part.1] !

- [Prénom Part.1], oui. Et [Prénom Part.1] du coup, je me rappelle qu'elle avait des problèmes de connexion. Donc je sais pas. Mais j'ai vu sur le chat qu'elle avait euh qu'elle donnait pas mal ses idées et souvent elle faisait la différence, elle apportait des euh elle a débloquent la situation un petit peu comme [Prénom Part.5], franchement. Elle était aussi bien dans le jeu, je pense.

- D'accord.

- Excuse-moi bon on va on va rester comme ça. On va rester sur WhatsApp parce que Zoom, c'est une catastrophe ! C'est peut-être parce qu'il pleut, je sais pas. Mais du coup, je te disais que je te sentais engagé pendant une bonne durée dans le jeu mais pas jusqu'à la fin. Tu peux m'en dire plus par rapport à ça ?

-Oui du coup, je te disais que j'ai été concentré bah au début forcément. J'étais bien dans le jeu, j'ai essayé de faire de mon mieux et puis forcément, comme je te l'avais dit lors de notre premier entretien, bah, j'ai des problèmes de concentration quand ça dure un petit peu longtemps. Et que voilà, je suis pas un très bon élève à la base donc j'ai décroché à un moment. J'ai essayé de revenir par moment mais j'étais un peu plus en retrait mais ouais, dans l'ensemble c'est vraiment un problème de concentration quoi.

- D'accord tu dirais que tu as tenu combien de temps engagé dans le jeu ?

- Je dirais que j'ai tenu trois quart d'heure, 1h. Je revenais par moment quelques minutes, quelques minutes ailleurs etc. J'ai alterné les phases.

- D'accord et généralement tu estimerais à combien de minutes ou combien d'heures peut-être ton temps de concentration et d'engagement quand tu es en cours classique ou quand tu apprends en autodidacte la langue arabe sans passer par le jeu ?

- Alors, en cours classique euh il faut savoir que ça dure beaucoup moins longtemps, si j'arrive à tenir 30 minutes en restant concentré c'est déjà très bien.

- D'accord, tu dirais que le jeu ça t'a vraiment apporté quelque chose ou au contraire que c'est quelque chose que tu ne referais pas forcément ?

- Ah oui, non clairement ! Clairement ! Ça m'a vraiment apporté des choses ! Faut savoir que j'ai retenu des choses que j'aurais pas retenues sur un cours normal. Il faut savoir que l'investissement, ce n'est pas le même la euh je vais dire la pénibilité, même si c'est pas le mot adéquat, mais la pénibilité de l'apprentissage n'est pas la même. Ce n'est vraiment pas le même. Là j'ai appris avec plaisir, les cours j'ai le sentiment de me forcer un petit peu à apprendre.

- D'accord je vais te parler d'un état, tiens ! Et tu me dis si tu as ressenti cet état par moment ou peut-être sur une longue durée. [...] Bref, tu me diras, alors. En fait, cet état c'est le flow et le flow en fait c'est comparable à ... tu m'entends bien ? C'est en double !

- Oui, oui, j'entends très bien.
 - Ah moi j'entendais en double ! Je te disais que l'état de flow, c'est un état dans lequel tu es lorsque tu es tellement pris par l'activité que tu es en train de faire, tu es tellement dedans, investi et tellement motivé à la faire, que tu trouves tellement de plaisir que tu en oublies la notion de temps, que tu le fais sans te rendre compte du temps qui est passé et tu y retournes avec plaisir. Est-ce que tu dirais que tu as vécu cet état de flow durant le jeu.
 - Ah oui, clairement ! Clairement ! Imaginons que le jeu ait duré un petit peu moins longtemps jusqu'à la fameuse phase où j'ai un petit peu décrocher, durant les 45 premières minutes voire un petit peu plus, j'étais absolument dans euh cet état-là, ça définit exactement l'état dans lequel j'étais.
 - D'accord donc tu dirais que tu étais motivé et que tu as pris du plaisir, tu mettrais ces mots-là sur tes ressentis durant le jeu ?
 - Bah oui bien sûr bien sûr, honnêtement bien sûr.
 - D'accord, est-ce que tu es passé par différentes émotions durant le jeu ?
 - Oui, c'est clair !
 - Lesquelles ?
 - Bon le stress, ça, pas forcément.
- L'émotion qui a régné, je suis pas du genre à stresser rapidement, mais j'en ai quand même ressenti par moment où il fallait résoudre l'énigme. Sinon bien sûr, il y a déjà la euh on pourrait assimiler ça à de la joie, la crainte un petit peu de pas finir le jeu avec le chrono qui s'écoulait en haut à droite de l'écran, je suis passé par plein d'émotions.
- Est-ce qu'il y a d'autres que tu pourrais en nommer d'autres ?
 - Alors d'autres, du coup la joie, le stress un petit peu, la crainte de pas finir les épreuves à temps, j'étais un petit peu dégoûté de ne pas avoir fini le jeu à temps. Je sais pas on pourrait assimiler ça à quoi moi aussi mais, ça m'a un petit peu frustré la frustration, voilà !
 - D'accord et au final ? après avoir joué est-ce que tu dirais que ces émotions, elles étaient plutôt positives ou négatives ? Ou alors qu'elles n'ont eu aucune influence soit sur le déroulement du jeu et votre évolution dans le jeu ou soit même après. En fait, est-ce que ça a une incidence sur le retour à la vie courante ?
 - Oui, bien sûr qu'elles ont une influence sur le jeu ! C'est un élément de motivation, bien sûr !
- C'est aussi ce qui fait que le jeu ait marqué les esprits à certains moments, c'est aussi ce qui fait que j'ai reconnu certaines choses, la manière dont je l'ai appris. Je pense par exemple à une erreur que j'avais faite sur la traduction d'un mot. Ça nous avait un petit peu fait rire puis il me semble que c'est [Prénom Part.5] qui m'avait repris sur cette même définition et du coup ça m'a permis de retenir.
- C'était quoi déjà le mot ? Je me souviens de ce moment-là mais du mot, pas du tout.
 - Euh il me semble que le mot c'était *miknasa*, c'était ça.
 - Ah c'était ça ?
 - Il me semble.
 - Franchement, ce mot-là, il a vraiment fait vraiment parler tout le public parce que tout à l'heure, j'ai eu un entretien avec [Prénom Part.1] et elle me disait que c'était un mot qu'elle ne pourrait pas oublier parce que justement, ça lui a rappelé toute la discussion qu'il y avait autour de la ville de Meknès au Maroc.
 - Exactement !
 - Tu penses donc que ces échanges, ils ont vraiment participé à la mémorisation de certaines choses ? Quels mots positifs et négatifs, tu pourrais mettre sur le fonctionnement du jeu à savoir le fait que ça se déroule en équipe, le fait que ça se passe en simultané, en même temps que vous êtes dans le jeu parce que, voilà, tu comprends ce que je veux dire ?
 - Alors, les mots que je pourrais mettre là-dessus, déjà l'entraide parce que sans l'entraide on serait pas aller loin, je pense. Ensuite, je pense que ça a été beaucoup plus ludique du fait qu'on soit tous ensemble. Ça aurait été un peut-être un petit peu plus pénible si on avait été chacun de notre côté parce que arrivé à un stade, on bloque forcément encore en comptant sur les autres ça fait passer la chose un petit peu mieux en étant tout seul. Bon, je pense qu'il y aurait eu une étape, j'aurais bloqué peut-

être pendant 30 minutes et puis, je n'aurais pas eu le même intérêt que là. Oui et euh quoi d'autre, pour moi d'une part, ça a été très instructif, ça m'a permis vraiment d'évoluer dans mon apprentissage d'autant plus que j'avais pas forcément le même niveau que les autres. Ils m'ont un petit peu donné de leur science si je puis dire, voilà. Après, voilà je pense que ça définit bien les différentes caractéristiques du jeu.

- Est-ce que tu as des critiques à faire par rapport à ce jeu ou par rapport à son déroulement ?

- Alors ? il y a une critique que j'ai, qui ne concerne pas le jeu mais plus son déroulement et du coup, c'était du ressort de personne. Donc, c'est une critique un petit peu euh qui n'a pas beaucoup d'intérêt mais c'est le fait que chacun enfin tout le monde n'avait pas la même connexion.

C'est ce qu'il fait qu'il y avait des latences par moment ou qu'il y avait des retards pour certains, c'était un petit peu compliqué. Ensuite, concernant le fonctionnement du jeu, bon ça a été à la fois très positif et à la fois un petit peu un point négatif. Normalement, c'est pas assez négatif pour apporter quelque chose à ton jeu je veux dire mais je pense qu'on aurait dû avoir tous le même niveau sur ce jeu ou à peu près le même niveau pour se compléter.

- D'accord.

- Tu vois, là, j'avais vraiment l'impression que [Prénom Part.4] elle portait le jeu et que nous on était plus des auxiliaires à son jeu que ouais parce que chacun enfin, voilà je sais pas si tu m'as compris.

- Euh si, une espèce de hiérarchie ? T'as senti une espèce de hiérarchie ?

- C'est ça, une hiérarchie de savoir.

- D'accord, donc tu trouves que vous n'étiez pas complémentaires ?

- Complémentaires, si. Ce serait mensonge de ma part de dire qu'on ne l'était pas mais on n'avait pas le même impact sur le jeu. C'est plus dans ce sens-là que je te dis en gros. On n'avait pas le même poids face aux réponses etc.

-Ah oui ! Je voulais te poser une question par rapport aux feedbacks finaux. Toute la discussion qu'on a eue après le jeu mais aussi le jeu de cartes qu'on a pu faire. Est-ce que tu trouves que c'était nécessaire ces feedback-là, voire indispensables. Est-ce que tu trouves que ces feedbacks-là t'ont apporté des éléments de réponse par rapport au jeu ? Comment le jeu se déroule et comment j'ai créé le jeu ? Comment j'ai associé les objectifs pédagogiques et les énigmes ? Est-ce que tu penses que ça t'a aidé peut-être à comprendre mieux les objectifs finalement pédagogiques et ça t'a peut-être facilité leur mémorisation ?

- Ah bah oui, carrément ! Déjà, ça m'a permis de visualiser les objectifs que j'ai pu développer, ça m'a aussi permis de connaître le ressenti de chacun par rapport à nos performances, de mieux comprendre la manière dont j'aurais dû m'investir tout au long du jeu, la manière dont le jeu est fait, ça m'a permis de forcément mémoriser un petit peu plus parce que forcément ça nous a servi de piqure de rappel. C'est toujours bon après un apprentissage, c'est toujours bon d'avoir une petite piqure de rappel histoire de nous rappeler ce qu'on a évoqué pendant l'apprentissage et voilà. Moi, je trouve que ça a été euh je trouve que ça nous a vraiment apporté quelque chose et que ça a été nécessaire, à la fois pour nous qui avons joué et à la fois pour toi, qui as créé le jeu et savoir nos ressentis etc. Je pense que ça t'a vraiment apporté un plus, autant qu'à nous.

- Exactement ! Bien sûr ! Bien sûr parce que ça peut être que bénéfique, je peux revoir mon jeu comme par exemple je sais qu'il y a eu des euh par exemple la dernière énigme avec les tajines je sais que bon, elle était de trop. Vous me l'avez fait savoir !

- Exactement !

- C'est d'ailleurs pour ça que vous avez pas fini le jeu mais non, non, c'est que bénéfique parce que, finalement, je vais pouvoir travailler ce jeu-là et je vais, de toute façon je le changerai un petit peu le jeu il vous le renverrai comme ça si vous voulez jouer de votre côté, libre à vous quoi ! Vous aurez au moins accès à ce jeu-là !

- Oui !

- Euh pour toi, quels étaient les objectifs pédagogiques et du coup, les énigmes qui ont été le plus difficiles à réaliser, à passer ?

- Alors, euh les objectifs pédagogiques ? Ça a été le vocabulaire, pour moi personnellement parce que c'est quelque chose qu'on n'avait absolument pas développé dans mon apprentissage. Du coup, en ce qui concerne le vocabulaire, j'avais un train de retard. Après, les énigmes, parmi les plus dures et celle qui m'a vraiment marqué, c'était celle du tajine.

J'étais complètement à l'ouest ! J'y serai pas parvenu sans toi et le reste du groupe

. Ensuite, bon de toute façon déjà toutes les énigmes avec du vocabulaire, j'ai trainé un petit peu des pieds.

- D'accord, est-ce que tu trouves que la médiation, elle était bien pensée ? Quand je te parle de médiation, je te parle surtout de moi dans les aides que j'ai pu vous apporter, les échanges également que tu as pu avoir avec le reste du groupe et aussi internet, comment tu as utilisé Internet et les outils fournis. Je pense surtout à Lexilogos, qu'est-ce que tu en as pensé ? Quel est ton avis par rapport à ça ? Est-ce que tu penses que c'était indispensable ? Par exemple, l'utilisation d'Internet etc.

- Alors, déjà te concernant, je pense que tu n'aurais pas pu faire meilleure narratrice que tu ne l'as été. Tu nous as vraiment apporté de l'aide, là où il fallait nous apporter de l'aide. Tu nous laissais en toute autonomie, là où il fallait nous laisser en toute autonomie. Vraiment tu as été d'une aide irréprochable ! Ensuite, concernant les outils que tu as mis à notre disposition, je vais parler principalement de Lexilogos. Je ne connaissais pas l'existence de ce site et, pour être tout à fait honnête avec toi, c'est un outil que j'utilise même lors de mon apprentissage hors-jeu depuis le jeu. J'ai pas lâché cet outil, c'est quelque chose qui m'aide à tout moment et d'ailleurs, je t'en suis très reconnaissant parce que je n'aurais jamais connu sans toi. Tu nous as vraiment donné toutes les cartes en main pour pouvoir à la fois, apprécier le jeu et s'investir de la meilleure des manières, et vraiment apprendre comme on est censé apprendre. Du coup, j'ai absolument rien à dire sur les outils que tu as mis à notre disposition. A propos de la médiation entre chaque membre du groupe, comme je te l'ai dit tout à l'heure, je trouve que euh on avait une très bonne entente, on a vraiment avancé ensemble même si encore une fois on avait pas forcément le même niveau. Chacun a écouté l'autre, chacun avait le droit de donner son avis, chacun avait le sentiment que son avis pesait dans la balance et qu'il était écouté, c'était vraiment pris en compte même si c'était pas quelque chose de pertinent ou de très intéressant. Par moment, j'ai vraiment eu le sentiment tout au long du jeu, que tout ce que je disais était pris en compte, j'étais corrigé quand il le fallait, j'apportais un élément de réponse quand il le fallait etc. donc voilà vraiment, concernant la médiation, j'ai euh je vois aucun problème, vraiment.

- D'accord. Tout à l'heure je parlais avec [Prénom Part.1] justement, durant l'entretien aussi et elle me disait que le fait qu'il y avait pas les voyelles, enfin la vocalisation, ça lui posait problème. Est-ce que tu as rencontré également ce problème ?

- Euh un petit peu ! En fait, oui j'ai rencontré ce problème parce que forcément comme je te l'ai dit, avec le covid, mon apprentissage a été un petit peu impacté et donc même au niveau de la lecture etc. j'ai du retard. Du coup, oui ça m'a vraiment impacté après bon euh ça n'a pas été un empêchement en soit, tu vois ?

- Tu dirais que le jeu, il a sollicité quelles compétences ? Quand je te parle de compétence en fait je te parle de la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite, l'expression orale. Est-ce qu'à un moment dans le jeu, tu as pris des notes ? Est-ce que tu as lu ? Est-ce que tu as compris ? Est-ce que tu as produit oralement en arabe je veux dire ? Là, je te parle de la langue arabe.

- Alors, toutes les compétences que tu viens de citer, elles ont été développées par le jeu, sollicitées grâce au jeu. Euh, j'ai pris des notes tout au long du jeu, il faut le savoir. J'avais l'application, du coup, ouverte avec le site internet ouvert et Lexilogos ouvert vraiment, à tous les moments du jeu, j'avais vraiment tous les supports que tu nous a donnés ainsi que Google, pour pouvoir rechercher les mots que je comprenais pas. Euh vraiment, ça m'a vraiment permis de, enfin en ce qui concerne les notes et comment, ce que ça m'a apporté, ça a ouvert mon investissement à la langue arabe. Ensuite, en ce qui concerne les compétences, ouais comme je t'ai dit, ça a développé toutes celles que tu viens de citer.

- D'accord. Je vais te parler d'une énigme en particulier, celle du braille ! En fait, je vous avais envoyé une enveloppe avec tes lunettes 3D et des morceaux de braille sur lesquels, il y avait des lettres en arabe, est-ce que tu as apprécié cette énigme et est-ce que tu penses qu'elle a favorisé la coopération du groupe ?

- En ce qui concerne la coopération du groupe, forcément parce qu'on s'est tous retrouvés à peu près pareil devant cette épreuve parce qu'il fallait pas être meilleur en arabe pour pouvoir la comprendre donc forcément. Du coup, on s'est tous retrouvé là, à essayer de comprendre, à essayer d'avancer et euh donc forcément, la coopération, elle était à son plus haut niveau voilà. Ensuite, tu peux me répéter la question, la deuxième partie de la question ?

- Bah, c'était ça. C'était ton rapport avec la cohésion.

- Ok, d'accord.

- T'as répondu à la réponse euh à la question, pardon [rires]. Je vous ai posé une question quand on a joué aux cartes et la question c'était : « que penses-tu de la phrase « seul on va vite, à plusieurs, on va loin » », tu peux me dire ce que tu en penses?
- Alors, j'allais te la citer toute à l'heure, quand tu m'as parlé de l'utilité, du rôle de chacun dans le jeu, j'allais justement t'en parler enfin te parler de cette citation. Faut savoir que cette citation, elle a pris tout son sens dans ce jeu. Peu importe le niveau de chacun, je sais qu'à un moment donné du jeu, on se serait arrêté si on était tout seul, on aurait bloqué sur une énigme etc. Du coup, je trouve que citer cette énigme [citation] lors du jeu, ça a été ultra pertinent. Je trouve que ça pouvait pas tomber mieux, ça pouvait pas définir mieux le rapport qu'a eu le groupe au jeu. Donc vraiment euh y'a pas plus pertinent comme citation que celle-ci pour définir ce jeu.
- D'accord. Donc ce que tu veux dire par là, je vais essayer d'interpréter, tu me dis si je me trompe, c'est que finalement la coopération entre les membres du groupe vous a permis de vous engager dans le jeu, tout au long du jeu et qu'en plus de ça, ça a favorisé votre engagement dans l'apprentissage mais aussi dans le jeu, c'est ça ?
- Alors, je vais même rajouter que ça m'a permis de travailler mon endurance face à la concentration. Le fait d'être accompagné, si j'avais été tout seul j'aurais peut-être arrêté avant même probablement. Le fait d'être accompagné, de me sentir utile, de me sentir nécessaire à l'avancement du jeu etc., ça a vraiment permis de m'accrocher. Ensuite, au-delà de ça, il y a aussi le fait que je serais pas arrivé au même stade tout seul et je pense que c'est pareil surtout pour tous les participants. Donc vraiment, ça peut pas définir aussi bien un jeu que dans cette situation.
- Ok, ça marche. Bah écoute [Prénom Part.2], je te remercie pour tout ce que tu as pu me dire et merci déjà, d'avoir accepté de jouer à mon jeu et d'avoir accepté d'être entretenu enfin...
- Avec plaisir !
- Pardon.
- Avec plaisir.
- J'espère que ça t'a aidé, apporté quelque chose, peut-être apporté une nouvelle piste d'apprentissage, quoi.
- C'est le cas, tu peux en être fière.
- Bah écoute, si j'ai d'autres jeux... que j'en crée d'autres dans le futur et que tu veux y participer et bah ce sera avec plaisir. A toi de me dire, si tu serais partant.
- Alors, sache que je veux être le premier averti si y'a quoi que ce soit qui y ressemble et ce sera avec plaisir de t'aider à l'avancement de ton jeu et d'y participer.
- D'accord, super [Prénom Part.2]. Bah écoute je te remercie et je te souhaite une excellente journée.
- Merci à toi. Pareillement.
- Merci beaucoup

Participant 3

- Ça va [Prénom Part.3] ?
- Ouais, ça va et toi ?
- Ça va, tu fais quoi ?
- Je suis en train de regarder la télé.
- Tu regardes quoi, là ?
- Il va y avoir un match et il y aura un deuxième match aussi !
- Et t'as révisé l'arabe depuis le jeu ou pas ? Un petit peu ? Et tu en as pensé quoi d'ailleurs du jeu ?
- Du jeu de la dernière fois, là ?
- Ouais, de dimanche dernier.
- Ouais bah c'est bien !
- Tu as aimé ?

- Ouais, ouais, ouais, ouais j'ai beaucoup aimé, ouais.
- Qu'est-ce que tu as aimé exactement ? qu'est-ce que tu as aimé ?
- C'est euh un vrai casse-tête et j'aime bien quand il faut faire des recherches, là ça m'intéresse, tu vois ?
- Et tu as aimé le fait que ce soit en équipe ?
- Surtout, ouais. Surtout !
- Parce que toi tu me disais lors du premier entretien que tu aimais bien qu'il y avait quelqu'un avec toi pour t'expliquer les choses. Est-ce que tu trouves que ça a été plus accessible, la compréhension de certaines choses a été plus accessible, plus facile ?
- Oui.
- D'accord. Qu'est-ce que tu as ressenti durant le jeu, par quelle émotion tu es passé ?
- Emotion euh l'émotion était forte, très forte et je souhaite refaire l'expérience !
- Ah ouais ? Tu as aimé à ce point [rires] ?
- Bien sûr.
- D'accord, mais quelle émotion t'as ressenti exactement ? Est-ce que c'est, je sais pas moi de la peur, de la joie, de la tristesse, du stress ?
- Tout ! Oui, il y a de tout ! Du stress, de la joie ; le regret de ne pas avoir compris un truc, tu vois ? Donc, il y a de tout. C'est pour ça que vraiment, c'est intéressant !
- Quand par exemple, tu as ressenti du stress ?
- Ouais, quand le stress, je l'ai ressenti ? Quand euh, par exemple, que tu fais des recherches sur euh parce que pratiquement c'est des jeux de mots, tu vois et là il faut vraiment suivre sinon tu comprends rien !
- Qu'est-ce qui a participé à ton stress ? Est-ce le fait qu'il y avait un temps imparti, que vous étiez à plusieurs et du coup, peut-être que d'autres membres de l'équipe t'ont communiqué ce stress-là ?
- Oui, c'est ça aussi, c'est ça aussi !
- Et la joie, alors ? Tu as parlé de joie.
- La joie aussi, quand on a réussi quand même à décortiquer tout le truc, tu vois ? Donc ça vraiment, c'est une joie formidable quoi !
- D'accord. Euh quel rôle tu donnerais à chaque membre de l'équipe, si tu devais faire euh je sais pas donner un titre à chaque membre de l'équipe, quel serait-il ?
- J'ai oublié leur prénom.
- [Prénom Part.4], [Prénom Part.1], [Prénom Part.5], [Prénom Part.2].
- Euh [Prénom Part.4], euh elle est très elle est intelligente. Donc, il y a aussi [Prénom Part.1]. [Prénom Part.1], je l'ai pas entendu beaucoup.
- Ouais, elle avait des problèmes de connexion.
- Voilà, voilà, je pense. Et Alex, il est très fort...
- [Prénom Part.2].
- [Prénom Part.2] euh ouais [Prénom Part.2] et l'autre fille, c'est qui ?
- [Prénom Part.5].
- [Prénom Part.5], ouais j'ai parlé avant [Prénom Part.5], c'est qui ?
- [Prénom Part.4], [Prénom Part.1] ?
- [Prénom Part.4], elle c'est la prof je crois, non ?
- Ouais, [rires] c'est elle la prof.
- Elle est très intelligente, ça se ressentait..
- Ça se ressentait ?
- Bien sûr, ouais. Il y a aussi [Prénom Part.5] qui à chaque fois rattrape le coup. Donc c'est pour ça que c'est vraiment, c'est vraiment intéressant quoi.

- Et toi, comment tu te positionnes ? Quel rôle, tu te donnes ?
- Moi je me positionnerais en dernier parce que là j'ai du mal euh c'est pas à suivre, j'ai du mal à comprendre au départ. Mais après, bon c'était bon, quoi.
- Est-ce que tu penses que l'équipe aurait pu se passer de toi ?
- Se passer de moi ?
- Ouais.
- Non, je pense pas.
- Pourquoi ?
- J'ai quand même participé hein.
- Et qu'est-ce que justement, qu'est-ce que tu as apporté à l'équipe ?
- J'ai apporté à l'équipe. Donc quand il y avait des interprétations que je connais, parce que je suis quand même fort en algérien que je maîtrise très, très bien. Donc, parfois ils savent [lisent] pas le mot, ils connaissent pas le mot donc moi je traduis...
- D'accord...
- ...mais grâce à l'algérien.
- Est-ce que du coup tu t'es peut-être rendu compte que grâce à l'arabe algérien, tu pouvais quand même parler ou avoir des notions en arabe littéraire ?
- Oui, parce que finalement, ça se ressemble énormément et parfois c'est exactement la même chose.
- Est-ce qu'aujourd'hui, tu te dis que tu comprends certaines choses en arabe ? Parce que tu me disais justement que c'était « la panique », mais est-ce qu'aujourd'hui, tu es plus serein par rapport à cet apprentissage-là ?
- Je suis très, très serein. Je suis très serein. Là, je découvre que l'arabe algérien et l'arabe littéraire, il y a pas beaucoup de différence.
- D'accord.
- Donc là, je pense que je vais me mettre et là avec l'aide euh justement, je me suis inscrit dans une école ! Avec l'aide de l'école...
- Ah ouais ?
- ...je pense euh ah bah oui !
- Ah c'est bien ! Je savais pas ça !
- Avec l'aide de l'école, je pense que ça ira.
- Ouais j'espère pour toi, j'en suis sûr parce que tu as énormément de compétences et on l'a vu tout au long du jeu. Tu es vraiment un élément indispensable !
- J'ai déjà fait le premier cours. Le prof, il était étonné !
- Et bah tu vois !
- Voilà, donc je pense que je suis sur le bon chemin, là.
- Ouais, je suis contente !
- Et je suis très content ! Bah moi aussi, je suis content. Voilà, il manque juste un peu l'écriture, tu vois ? Et puis, il me l'a confirmé le prof, il m'a dit : « il n'y a pas de souci », il l'a dit : « on va s'y mettre et je vais faire de toi en arabisant » [rire].
- Tu l'es déjà, t'inquiète ! Bah comme ça, on pourra se parler en arabe la prochaine fois.
- En arabe littéraire.
- Oui, bah oui, et on pourra écrire quand on échangera sur WhatsApp, on échangera en arabe.
- Exactement, y'a pas de souci [rire], donne-moi un peu de temps quand même.
- Ouais, ouais, t'inquiète, t'inquiète pas, je te donne du temps. Qu'est-ce que tu as appris de ce jeu ? D'abord en terme de valeur, humainement si je puis dire et ensuite, je te parle des notions que tu as pu apprendre grâce au jeu, que tu as pu appliquer ?
- Voilà ! Ouais j'ai compris qu'une fois que tu commences ce jeu, il faut être attentionné.
- C'est-à-dire attentionné ?
- C'est-à-dire suivre euh il faut pas rater parce que si tu rates quelque chose, c'est foutu.

- Ah d'accord, ok. Impliqué, tu veux dire ?
- Impliqué, oui impliqué.
- D'accord, est-ce que tu...
- Ouais, il faut vraiment être impliqué.
- Est-ce que tu trouves que l'implication, elle a été facile où c'était difficile de s'engager dans le jeu ?
- Au départ, c'était difficile mais après quand tu rentres dans le jeu, ça viendra tout seul comme ça et après tu t'aperçois que vraiment tu es bien dedans quoi.
- D'accord, est-ce que tu as trouvé le jeu long ?
- Long, peut-être parce que c'est la première fois, tu vois.
- Ouais.
- Voilà, donc un moment donné, on ramait. Il faut vraiment rentrer dans le système pour qu'on puisse comprendre comment ça va se passer, quoi.
- D'accord, tu dirais que...
- Et donc une fois que tu es...
- Pardon je t'en prie, vas-y. Je t'en prie.
- ... une fois que tu es dedans, ça y est c'est parti !
- Est-ce que tu étais motivé d'avancer dans le jeu ? De la motivation, du plaisir peut-être ?
- Au départ non. Au départ, je me suis dit : « c'est quoi ce machin » et voilà mais après, après, c'est comme si quelque chose qui t'attire de participer à ce jeu. Et donc, c'est devenu vraiment intéressant !
- D'accord, est-ce que tu en as eu marre à un moment de jouer et si oui, au bout de combien de temps ?
- Non, non, non, non ça a duré je crois 2h, c'est ça ?
- Ça a duré un peu plus d'une heure et demie.
- Non, non, non et comme c'était un samedi...
- Un dimanche.
- Un dimanche, donc ça va quoi. Si c'est un lundi ou mardi, c'est pas bon.
- Pourquoi ? Tu es à la retraite [rires].
- Ouais, je suis à la retraite mais quand même, je ne peux pas rater l'école aussi.
- Ah d'accord, ça c'est un programme tous les jours, que tu suis ?
- Ah oui tous les jours, bien sûr tous les jours !
- Ok. C'est en intensif, alors ?
- Oui exactement !
- Ok, je vois. Je te posais la question : « qu'est-ce que tu as appris comme notion ? ».
- « Qu'est-ce que j'ai appris comme notion ? ». Donc, il faut vraiment être, comment dirais-je...
- Quand je te dis « notion », je te parle de la pédagogie, je sais pas moi euh certains m'ont dit qu'ils avaient découvert les chiffres indiens par exemple, d'autres les couleurs etc.
- Ah oui ! Les chiffres indiens et il y a aussi euh comment on appelle ça, les chiffres romains ? Je pense...
- Ah non, c'était des chiffres indiens ! C'était pas des chiffres romains.
- Oui, oui indiens. Avant je ne connaissais pas ce truc ! Et ça euh vraiment ça m'a étonné et là, j'ai demandé à [Prénom Part.5], je l'ai supplié pour qu'elle m'apprenne ces chiffres-là.
- [Prénom Part.1] me disait que c'était bizarre...
- C'est impressionnant pour moi, par rapport à moi, parce que je n'ai jamais connu ça donc c'est pour ça que ce jeu-là c'est éducatif. Ça te ramène que du bien ! En tout cas, tu vas découvrir des choses que tu as peut-être jamais connues et c'est pour ça que c'est vraiment très intéressant.
- D'accord, est-ce que tu as appris d'autres choses ?

- Qu'est-ce que j'ai appris autre chose ? Certainement mais comme j'ai oublié... Mais moi, un peu euh j'ai pas... une mémoire euh un peu court. C'est la vieillesse [rires]

- [rires]

- Oui donc, oui tu peux répéter la question ?

- Oui, je t'ai juste dit est-ce que tu as appris autre chose ?

- J'ai appris autre chose, oui. J'ai appris autre chose. Il y avait beaucoup de choses ; même. J'ai appris beaucoup de choses. Vraiment, le jeu, c'est tellement riche que tu apprends...

- J'ai une question à te poser...

- ...que tu apprends tout de suite...

- Ouais vas-y, tu as dit quoi ? Excuse-moi, j'ai pas entendu. Ça a buggé.

- ...tellement riche que t'apprends des trucs au fur et à mesure du jeu, quoi.

- D'accord. S'il y a un mot que tu as pu retenir tout au long du jeu, quel est-il ? Si tu devais choisir un seul mot, quel serait-il ?

- Euh un seul mot ? Euh oui, euh par exemple Meknès, Meknès. Moi, j'ai été sur Meknès, Maroc. C'est une ville au Maroc, alors que non c'est pas ça. On a passé dix minutes, un quart d'heure, donc on est resté peut-être dix minutes, un quart d'heure pour trouver ça et du coup, c'est pas la traduction. Alors Meknès, c'était un, c'était euh c'est un balai ou aspirateur euh ouais c'est ça, [parle dans sa barbe] balai ou aspirateur.

- Ouais, exactement ! Et qu'est-ce qu'il fait que ce mot a été retenu ? Tu penses que c'est...

- Moi, il a été retenu parce que bon déjà pour le décortiquer, c'est pas facile et une fois trouvé, peut-être 10 minutes après, ça a duré quand même là, ouf c'est un soulagement ! Un soulagement grave !

- Ah donc c'est grâce à ce soulagement tu as pu...

- Ouais, voilà.

- D'accord, toi qui as des difficultés pour écrire et pour lire, est-ce que tu trouves que ça a été difficile durant ce jeu ? Que ça t'as empêché d'avancer dans le jeu ou d'apporter de l'aide à l'équipe ?

- Ouais, j'ai quand même apporté de l'aide à l'équipe malgré que c'était difficile pour moi parce que c'est la première fois que je découvre ce jeu et dans l'avenir, j'aime moi euh j'aimerais bien le refaire et le re-refaire, pourquoi pas.

- Intéressant, est-ce que tu as pris des notes durant le jeu ?

- Ah oui j'ai pris des notes !

- Et ça va, c'était pas trop difficile vu que tu dis que tu as du mal à écrire ?

- Après quand tu es tout seul comme ça, oui c'est de la rigolade. Tu rigoles, tu vois ? Tu rigoles, tu te dis que c'est le stress et l'adrénaline qui te fait perdre ses repères.

- Ah d'accord, ok. Donc, l'adrénaline...

- Voilà.

- Ah d'accord, ok. Mais est-ce que l'adrénaline, elle t'a permis aussi d'aller plus loin dans le jeu ?

- Ah oui ! Après, après il faut maîtriser l'adrénaline donc pour revenir sur le jeu. Si tu maîtrises pas ton stress, tu es hors-jeu.

- D'accord...

- Il faut vraiment savoir maîtriser l'adrénaline !

- D'accord et est-ce que les outils euh est-ce que les outils que je vous avais proposé comme Lexilogos où il y avait le clavier virtuel, le padlet, le traducteur... est-ce que ça t'as aidé toi personnellement ?

- Ah oui, oui, oui bien sûr ! Ça nous a aidés, même l'équipe !

- Est-ce que grâce à ça, tu as pu écrire sur internet en arabe ?

- Quand même je sais écrire quelques mots, bien sûr bien sûr !

- D'accord. Donc est-ce que ça t'a facilité comme pour l'écriture ou c'est comme d'habitude ?

- Oui, justement mais à travers ce jeu-là, même quand j'ai parlé avec mon prof, bah il m'a dit que c'est un très bon jeu. Il m'a dit : « il faut le refaire parce que ça t'a permis d'apprendre l'arabe, vraiment ».

- D'accord. Ton prof l'a validé, c'est ça [rires].
- [rires] Il a validé mon prof, il l'a validé.
- Est-ce que pour toi, au bout d'un moment, tu as un peu baissé les bras ? Quand je te dis ça je fais surtout référence à la dernière énigme, celle des tajines que vous n'avez pas pu faire. Est-ce que tu as ressenti de la frustration de pas avoir pu faire cette énigme ? De pas avoir pu finir le jeu ?
- Oui au départ, oui, oui, franchement. Oui, après, bah, j'ai hâte de finir ce jeu mais dans le bon sens, tu vois ? Une fois que c'est terminé, on a pratiquement on a rien raté je pense, non ?
- En fait la seule énigme que vous avez pas pu faire durant le jeu, c'est celle des tajines qu'on a vu après dans le feedback quand on a refait le jeu.
- Ouais où il y avait euh enfin c'est pas une recette...
- Il y avait euh des mots comme sandwich, *fatira* etc.
- Ah oui ! Ah oui ! Ah oui, je me rappelle, oui ! Comme je maîtrisais pas bien l'arabe, donc j'ai pas pu lire sandwich. Il fallait les classer, c'est ça ?
- Ouais, voilà ! Il fallait pouvoir lire mais c'est vrai qu'en fait, après avoir parlé un peu à l'équipe, je me suis rendue compte que cette énigme, elle était un peu de trop. En fait il aurait fallu l'isoler, parce que c'est en fin de jeu comme ça, en énigme finale je pense que euh c'est bien vos remarques.
- Oui je te disais là par rapport à l'énigme-là, oui, ça me paraît difficile par rapport à mon niveau, tu vois ? Je n'arrive pas à lire et donc si tu lis pas et tu comprends pas, j'arrive pas à le passer, ça c'est clair ! Mais après, quand on a fait ensemble, ça m'a paru très facile et là j'en suis sûr que si je dois le refaire, je sais très bien que je vais bien le faire.
- Ah d'accord ! Donc en fait, c'est la lecture qui a fait que tu as pas pu comprendre ?
- Ouais c'est ça. Il n'y a pas que la lecture aussi. Quand tu lis quelque chose, il faut comprendre aussi de quoi il s'agit.
- Mais quand on a fait euh justement les explications à la fin, le feedback et que je vous demandais de participer, moi j'ai trouvé que tu connaissais beaucoup, beaucoup, beaucoup de choses. Après c'était peut-être parce que c'est les mêmes choses en algérien, en arabe algérien ?
- Ouais, c'est les mêmes choses, c'est pour ça mais bon. Il y avait [Prénom Part.5], je crois elle lit et moi je traduis parce que ça rapproche beaucoup à l'arabe algérienne, quoi.
- Moi je t'ai trouvé très...
- Et donc, ça n'a... nous a permis d'avancer.
- D'accord, est-ce que tu penses que le fait qu'on ait refait le jeu ensemble, tous ensemble à la fin...
- Ouais.
- ... t'as pu comprendre des choses ? C'était nécessaire voire indispensable pour comprendre mieux les choses ?
- Ah oui ! Oui, franchement ! Franchement, oui. Franchement, oui parce que oui. Comme c'est nouveau, tu vois ? Je te disais l'arabe algérienne elle est très très proche de l'arabe littéraire, et donc vraiment je me suis dit c'est ça le jeu ? J'aurais pu le faire hein ! Mais comme je sais pas lire, c'est ça qui me qui me gêne un peu quoi.
- Est-ce que tu dirais que le jeu t'a poussé à lire ? T'as poussé à écrire aussi quand tu prenais des notes ou quoi ?
- Ah là, oui ! La preuve, la preuve, je me suis inscrit de lendemain ! Je me suis inscrit, je me suis inscrit dans une école et là je suis très bien tous les jours, même le samedi et parfois le dimanche ! Il y a des arabisants qui savent très bien lire, on a formé trois groupes. Finalement, je suis dans un groupe où tout le monde sait lire et écrire...
- D'accord...
- ...et ça je pense que c'est très intéressant !
- Toi, ça ne te dérange pas le fait que vous n'avez pas le même niveau ?
- Ah oui au contraire, à chaque fois que je me coince dans un truc, ils m'appellent.
- D'accord.
- C'est une bonne équipe !

- Ah donc en gros, tu dirais que vous êtes assez complémentaire ? Toi tu les aides dans certaines choses et ils t'aident dans d'autres ?
- Oui, en plus on n'est pas du même pays et c'est ça qui fait la valeur des choses c'est-à-dire eux, ils parlent et écrivent bien l'arabe et donc moi, quand je suis coincé dans un truc, tout de suite, ils me le disent.
- D'accord.
- Voilà !
- Est-ce que tu dirais que pendant le jeu, tu te rendais compte des notions qui étaient introduites par le jeu ou alors c'est vraiment après, lors des explications, lors du feedback que voilà, tu as pris conscience des notions introduites ?
- Donc, franchement sur le jeu, comme ça bon. On a bien suivi le jeu mais il y a des choses qu'on a pas compris, que j'ai moi personnellement, j'ai pas compris. Mais c'est le lendemain, quand je parle avec mon prof, que là vraiment j'ai apprécié le jeu. Je lui ai dit : « Ah franchement, c'est un jeu magnifique ! »
- Pour toi, les feedbacks, ce n'était pas suffisant ? Quand je vous expliquais, enfin quand on a commenté ensemble le jeu, quand on a refait ensemble, tu trouves que j'aurais dû être plus claire ? Ou non, le jeu, il était clair ?
- Mais il était très clair, mais il fallait se concentrer parce que si tu te concentres pas et bah tu es hors-jeu !
- Est-ce que tu dirais que c'était dur d'être concentré durant le jeu, enfin difficile ?
- Ouais parce que c'est la première fois qu'on le fait. Donc voilà quoi, c'est dur.
- Est-ce que tu as l'habitude de jouer à ce genre de jeux ?
- Non justement.
- Et tu trouves que ça a été un frein pour toi ?
- Au début.
- En quoi ça a été un frein pour toi au début de s'engager dans le jeu ?
- Franchement, au départ oui c'était un frein mais une fois que le jeu est lancé, on a bien suivi et puis on s'en sortait bien.
- Ok. Toi qui a des difficultés pour la lecture, l'écriture et pour certaines lettres de l'alphabet, on en avait parlé lors du premier entretien...
- Ouais.
- ...qu'as-tu pensé de l'énigme avec le braille dans laquelle il fallait s'échanger des lettres pour former une phrase ?
- C'est la dernière énigme ce que tu parles ?
- Non c'est pas l'énigme euh c'est l'énigme ouais voilà. C'est juste avant euh comment dire, quand il faut mettre la clé dans le coffre.
- Ah oui la clé, donc il faut déjà chercher la clé avec une loupe, c'est ça ?
- Ouais, justement, avant cette énigme, il y avait un message en braille. Il fallait que vous vous échangiez des lettres. Tu te rappelles ou pas la mallette ?
- Donc oui, avec les lettres enfin bon, j'étais obligé de trouver les lettres malgré que je me suis poussé à fond et justement, finalement j'ai trouvé les lettres pour que l'équipe ne soit pas coincée, quoi.
- Pourquoi ? Tu avais du mal à déchiffrer les lettres peut-être certaines lettres ?
- Au départ, j'avais du mal à déchiffrer les lettres mais après, je me suis forcé, j'ai trouvé.
- D'accord ok. Qu'est-ce que tu as ressenti quand tu as aidé l'équipe à déchiffrer cette phrase ?
- Ah ouf ! Franchement, un soulagement. Un soulagement ! S'il fallait que je crie, je crie [rire] !
- [rires]
- Voilà.
- Est-ce que tu dirais que c'était de la fierté aussi ?
- Et tout le monde était content, tu vois donc euh.
- Est-ce que tu dirais que c'était de la fierté ?
- Bah certainement ! C'est quoi, si ce n'est pas de la fierté ?

- Je te dis ça parce que lors du premier entretien...
- Et donc c'est pour cela que j'ai intégré l'école, quoi.
- D'accord.
- C'est ça euh ça m'a motivé grave !
- Si à l'avenir, je faisais un jeu en arabe langue étrangères et que je te proposais d'y participer, qu'est-ce que tu dirais ?
- Avec la même équipe ? Avec l'équipe, volontiers ! Avec plaisir, avec grand plaisir même ! Surtout, si c'est avec la même équipe ! Franchement, ils m'ont apporté beaucoup de choses ! Ils m'ont vraiment appris beaucoup de choses !
- D'accord.
- Et je souhaiterais de bon cœur refaire ce jeu avec eux, y'a pas de souci.
- D'accord, tu trouves que tu as appris des choses même des notions enfin que ça a été pertinent dans ton apprentissage de l'arabe ? Est-ce que tu te verrais introduire ce type de dispositif dans ton apprentissage de l'arabe de manière fréquente ?
- Ah oui franchement ! Ce jeu-là, il te facilite la tâche d'apprendre une langue et surtout quand c'est l'arabe !
- Mais pourquoi ?
- Pourquoi ? Parce qu'au départ, j'étais pas motivé mais là je suis hyper motivé ! Parce que c'est un jeu qui me permet vraiment d'apprendre l'arabe et je suis très, très motivé !
- Est-ce que tu dirais que tu as appris l'arabe sans que tu t'en aperçoives ?
- Finalement, oui parce qu'il y a [Prénom Part.5] qui lisait des mots en arabe et qui ne ressemblent pas à l'algérien et finalement j'ai fait des recherches pour comprendre justement le sens du mot. Et ça m'a permis de trouver justement et j'en suis très content !
- D'accord, merci beaucoup [Prénom Part.3]. Ton témoignage est très, très intéressant !
- Je t'en prie quand tu veux, il n'y a pas de problème et merci, ce sera avec plaisir.
- T'inquiète pas je reviendrai vers toi et vers l'équipe de manière générale.
- Ok, voilà. J'espère que ça marche. Bon courage à toi.
- Merci beaucoup.
- Aller au revoir.
- Aller.

Participante 4

- Salut [Prénom Part.4], ça va ?
- Salut, ça va et toi ?
- Ouais, ça va merci ! Tu fais quoi ?
- Bah rien, j'étais en train de me choisir des vêtements pour l'été.
- Ah ouais, bientôt l'été ! Tu as raison, tu vas aller en vacances ?
- Ouais, je vais au Maroc.
- Ah bah, ouais !
- Ils sont en train d'ouvrir les frontières là, c'est trop bien !
- Tu as raison, profite-en tu vas voir la famille !
- Ouais, mais même pas en fait. Je vais faire un petit tour, tu vois histoire de changer un peu. On n'a pas été depuis un petit moment, donc...
- Ouais, tu as raison profite-en ! Alors, ça va comment depuis le jeu dimanche ?
- Bah, ça va, ça va ! Je te mens pas, j'ai repris le travail cette semaine. Du coup, c'était compliqué parce qu'en fait j'ai repris ma présentielle mais après, c'est le taf quoi, tu vois ? Mais j'avoue, c'était une semaine assez sport quand même !
- Tu m'étonnes ! T'étais un peu habituée à distance.

- Bah non ! Bah oui, depuis un mois. Bah après toute l'année, on l'a fait en présentiel, tu vois ? Mais bon, tu vois, c'est compliqué. Tu vois le ministre doit prendre des décisions et nous on est obligé de suivre, on n'est pas forcément d'accord, tu vois ? Mais bon, on n'a pas trop le choix non plus, c'est chiant.
- C'est pas de ton ressort, quoi.
- Non, tellement pas !
- Ouais, j'imagine.
- Et toi, ça se passe l'Algérie ?
- Ouais ça va, c'est la dernière ligne droite pour mon mémoire du coup, j'enchaîne.
- Ouais, ok. Donc, tu as bientôt fini ?
- Il me reste une grande partie à faire et après, intro, conclusion, tout le tralala quoi, tu vois ?
- La base !
- Tu connais, t'es passée par là !
- Ouais, bon bah ouais, c'est un peu chiant, quoi ! Mais bon, il faut y passer et après tu seras tranquille.
- Ouais, ça va. C'est un sujet qui m'intéresse, quoi. Que j'ai choisi donc ça va.
- Ouais.
- D'ailleurs en parlant de mon sujet, tu en as pensé quoi du jeu ?
- Bah franchement, moi j'ai bien aimé, tu vois. En plus, tu l'as super bien fait, je trouve. C'était super beau à voir et tout, j'ai bien kiffé franchement.
- Qu'est-ce que tu as aimé exactement ?
- J'ai bien aimé les motifs euh pardon les images. C'est des vraies photos en fait où ?
- En fait, il y a des photos qui m'appartiennent et y'a des photos que j'ai récupérées sur une banque d'images gratuites. Donc, voilà.
- Ok. Bah franchement, moi j'ai beaucoup aimé ! Je trouvais que c'était super beau à voir sauf certaines images-là qui faisaient un peu peur !
- Lesquelles ?
- Les squelettes, et tout, et tout là.
- Ah oui ! D'accord, les tombes...
- Ouais, ouais mais sinon j'ai trouvé que c'était super beau ! C'était super franchement tu as eu beaucoup d'imagination pour faire ça !
- Tu trouves ? Merci, c'est gentil.
- C'est toi qui as fait toutes les énigmes ?
- Ouais, ouais, c'est moi qui ai tout pensé, ouais.
- Je te mens pas, des fois je t'ai détesté [rires]
- Je comprends [rires], je l'ai vu.
- Franchement, il y a eu des moments je me suis dit : « mais attends, je suis bête ou quoi ? ».
- Mais en plus, tu es grave expressive donc franchement tu m'as fait rire !
- Bah oui ! C'est vrai, que tu entendais tout toi !
- Ouais, j'ai entendu quand tu as dit : « mais c'est du *shour* [magie noire] ou quoi ? ».
- Ça devait être les squelettes, non ?
- Ouais, peut-être, je sais plus. Entre toi et [Prénom Part.3], franchement vous m'avez bien fait rire !
- Ouais, ouais, on a eu de sacrés moments mais après ça a duré longtemps quand même !
- Ouais, c'était pas...
- Je sais pas. On est resté combien de temps environ ?
- Le jeu, sans feedback et sans discussion après, je dirais environ une heure et demie.

- Ah ok, d'accord ! Je pensais plus, tu vois ?
- Tu pensais plus ?
- Ouais, je pensais plus parce que quand j'ai éteint mon ordi, je me suis dit ah ouais quand même !
- Mais tu as senti le temps passer, quand tu jouais ?
- Bah en fait, je te mens pas la première heure, pas du tout !
- Comment ça ?
- Ça veut dire que quand l'heure elle s'est écoulée, franchement, j'avais pas envie de m'arrêter comme ça, tu vois ?
- Ouais, ben ouais ! Tu l'as dit, d'ailleurs.
- J'avais pas envie et tout ! J'avais envie vraiment de connaître la suite et tout et après à la fin, comme c'est plus difficile, du coup j'ai eu du mal. Je pense c'est la fin qui a duré longtemps !
- Ouais.
- En fait, à la fin, t'as vu on t'a demandé beaucoup d'aide par rapport au début !
- C'est vrai !
- Et donc tu vois, il y a des choses pour moi euh je te mens pas, j'étais à la ramasse un peu ! Je me suis dit : « comment ils ont fait pour trouver ça et ça et ça ? ». En plus, c'est tout j'ai jamais trouvé, tu vois. Donc en même temps, autant les premières énigmes, elles étaient super claires et tout, mais en fait, j'ai commencé à décrocher là où il y avait la grille là.
- A compléter ?
- Ouais, à compléter. Du coup, je trouve en fait que tu vois tu nous as emmené vers le lien Padlet, le premier lien.
- Ouais.
- Avec la grille-là marron. Et bah, tu vois, du coup, je me suis dit quoi, je me suis dit en fait, la réflexion que je me suis faite, c'était beaucoup de temps, qu'on a mis beaucoup beaucoup de temps avant de comprendre et la débloquent. Et en fait, tu ne le prends pas mal hein ? Mais s'il y avait euh un peu plus d'informations sur la grille, je pense qu'on aurait mis moins de temps, tu vois ?
- Ouais, ouais, je comprends t'inquiète ! Je suis d'accord avec toi. Là j'aurais dû peut-être anticiper un peu mieux le coup de pouce.
- Tu vois ? Bah déjà, mettre un coup de pouce et en plus de ça tu vois, tu as vu il y avait les codes à mettre ?
- Ouais.
- Selon que ce soit à l'horizontale ou à la verticale ?
- Ouais.
- Bah du coup, tu nous as dit qu'il faut transposer par rapport à la grille et tout, mais en fait tu aurais juste dû mettre les chiffres, tu aurais juste dû mettre les données directement sur la grille et peut-être qu'on s'en serait un peu plus sortis
- Ouais, Ouais, je comprends. En fait, c'est vrai que cette énigme n'a pas fait du tout l'unanimité, au contraire ! C'est vrai que vous avez passé énormément de temps dessus.
- Ouais, on s'est pris la tête
- Ouais.
- Ouais, on était là : « ouais et toi, tu as trouvé quoi ? » et on trouvait même pas les mêmes choses. Au début et tout, on comprenait pas franchement ! Là, c'est vraiment compliqué en fait ! C'était compliqué parce que c'était pas clair par contre l'énigme des tajines, je te raconte même pas ! Ah ouais ! Je te raconte même pas ! Heureusement que tu étais là parce que franchement, je te mens pas, pourtant tu as vu je sais un petit peu déchiffrer hein, mais c'était sport !
- Bah c'est d'ailleurs pour ça qu'on a arrêté le jeu avant, parce que c'est vrai que c'était trop lourd, je pense que cette énigme, on peut directement la supprimer et c'est ce que je vais faire je pense. Et même t'as vu pendant le feedback, malgré le fait que voilà on les a faites ensemble et que j'essayais de vous faire participer un petit peu, on sentait que cette énigme prenait beaucoup plus de temps que ce à quoi je pensais.

- Ouais ! Après, je pense que t'as vu, t'as budgété 1h mais peut-être que c'était un petit peu plus ! Tu vois 1h30 ! Bah tu vois, le truc des tajines-là ? Ouais, peut-être 1h30 si tu enlèves les tajines et tu ajoutes les petits euh comment on appelle ça, des informations pour la grille à compléter. Mais bon, c'est bon 1h30 je pense que ça passe !

- Et est-ce que tu penses que tu aurais tenu 1h30 ?

- Bah on a tenu plus ! Bah moi je pensais qu'on avait tenu plus ! Bah tu vois, on les aurait tenues mais en fait c'est pas ça. Comme à la fin, le truc on a buté, je suis restée au moins une demi-heure sur la grille et puis arrivée aux tajines, déjà l'image c'était compliqué parce qu'il y avait beaucoup d'étiquettes plus il y en a qui ne savait pas lire etc. Moi, je lis mais je ne connais pas la signification. Ça veut dire, à chaque fois que j'étais en train de demander à [Prénom Part.3] et tout. Du coup ça aussi, ça nous a pris beaucoup de temps et en fait ça nous a pomper notre énergie. Genre en gros, ça nous a démotivés un peu tu vois ?

- Ah d'accord !

- Mais alors tu vois, tu as vu quand l'heure elle était terminée ? On t'a dit : « non, on veut connaître la suite » parce que c'était super intéressant mais j'avoue le fait euh comme on a éprouvé les difficultés du coup, ça nous a un petit peu démotivés, tu vois ?

- Ouais, ouais, je comprends tout à fait.

- En fait non, parce que des difficultés, il y en avait eu avant déjà mais c'était pas la même chose. Et à la fin, après je te mens pas, moi j'étais jalouse parce que j'ai pas l'application QR code là !

- Ouais, c'est dommage ! T'as pas pu voir avec les lunettes du coup !

- Non j'ai pas pu ! Mais bon, après, j'ai à peu près compris quand [Prénom Part.5] elle parlait. Mais tu vois, si on était passé directement de la grille à ça tu vois... La bibliothèque, j'ai kiffé !!

- Le braille ?

- Franchement, j'ai beaucoup aimé ! Non, la bibliothèque avec le coffre et tout là pour trouver la clé ! Ouais c'est ça, ouais j'ai bien aimé ! Après, avec le braille c'était compliqué parce qu'on avait du mal à s'entendre mais ça je pense que c'est entre nous, tu vois bah ?

- En fait, y'avait des problèmes de connexion et je sais qu'à un moment, [Prénom Part.2] disait qu'il avait décroché un peu avant de revenir un peu dans le jeu.

- Du coup, c'est la communication elle est un peu difficile au début. Le braille, c'était intéressant mais comme je t'ai dit, comme il y avait un petit problème entre nous, on a eu un peu de mal ! Mais à la limite tu vois, c'est surmontable ! Alors que j'avoue les tajines, je te mens pas, c'était pas la même difficulté, tu vois ?

Je pense que les tajines, c'est une énigme à part entière tu vois ? Il faudrait consacrer beaucoup plus de temps et utiliser Internet et tout, avoir le temps. Je pense que faut pas que ce soit dans le stress, et que c'était vrai en fait, je pense que ça n'a rien à faire là ! Et aussi, c'est pas adapté en fait. On avait pas les connaissances suffisantes pour ça, je pense.

- D'accord.

- Ou alors le temps, tu vois ?

- Ouais, ouais.

- Ouais. En fait comme on utilisait Lexilogos, bah du coup, ça nous prenait beaucoup de temps et tout tu vois ? C'est ça parce que on n'est pas expérimenté tu vois ? J'avoue je te mens pas, c'est un petit peu compliqué

! Mais après, bah j'ai bien aimé. C'était joli à voir, ça se décantait bien et tout tu vois ? Mais le truc des tajines, ça m'a traumatisée [rires].

- Ouais, ouais, je l'ai vu [rires]. T'inquiète ! Mais c'est bien que vous me le dites comme ça, voilà, moi je pourrais améliorer mon jeu et même pour la suite, c'est que bénéfique, quoi ! Dis-moi, tu m'as dit tout à l'heure que pendant une heure, t'as pas vu le temps passer...

- Ouais, la première heure franchement, elle était grave bien ! C'est passé super vite !

- Donc, est-ce que est-ce que tu dirais que tu étais engagée dans le jeu ?

- Mais j'étais à fond dedans !

- Est-ce que tu dirais que, dans le jeu, tu étais plus engagée, qu'il y avait plus de motivation peut-être plus d'entrain que lorsque tu apprends l'arabe d'habitude, quoi ?

- Ecoute, je pense que c'est une bonne chose à intégrer dans la partie apprentissage parce qu'on a des motivations autres, on peut apprendre des notions de façon ludique et de façon presque inconsciente alors que quand on est vraiment en mode apprentissage, en mode sérieux etc. du coup, on construit un peu tout et on a tendance à se mettre des barrières tout seul et à voir les choses comme une montagne alors que des fois, c'est juste une petite colline ! Et quand on a un support comme le jeu, je trouve que notre esprit, il happé par ça, par l'organisation, bah là pour l'escape game, du coup, c'était par les énigmes, par le fait d'être obnubilé par passer à un niveau supérieur etc. Et comme on jouait avec plusieurs personnes, avec des profils autres, du coup notre cerveau, il se concentre sur le fait de : « Ah, je vais demander telles informations à une personne, et pas à cette personne ». Tu vois, par exemple, là c'était isolé donc forcément tu vois, on a pris beaucoup plus de plaisir et puis on a appris des notions etc. Mais c'est pas on peut pas faire tout un parallèle avec un cours construit, tu vois ? Par contre, intégrer le jeu dans, justement, un cours construit ou dans un programme de séance, bah je trouve que c'est vachement, vachement intéressant. Je pense que ça serait vraiment une bonne chose et en plus de ça on peut l'intégrer à n'importe quel moment de la séquence c'est-à-dire que on peut le faire au début pour apprendre de nouvelles notions ou le vocabulaire ou alors à la fin de la séquence, pour consolider tous les acquis qu'on a vu lors des séances etc. Ouais, c'est intéressant comme question, tu vois ?

- D'accord donc pour résumer, peut-être que je me trompe, mais là je te parle de ton apprentissage de l'arabe. Comme tu m'as dit au premier entretien, t'as pas forcément la motivation de travailler etc. en autodidacte. Est-ce que durant le jeu, tu t'es quand même senti plus engagée que lorsque voilà, tu apprends dans ton coin avec le livre de Dehevels ou d'une autre manière, en regardant par exemple des sketch-s sur Youtube ou alors tu dirais que c'était pareil voire moins [engageant] que ton apprentissage habituel ?

- Ben forcément, j'étais plus engagée parce que je l'ai pas ressenti comme un apprentissage ! C'est ça le truc, c'est que tu vois quand tu te mets en mode apprentissage sérieux tout ça, t'as rapidement mal à la tête. Là, on est resté 1h30 je crois et notre but c'était d'arriver au bout. Après, tu commences à comparer avec les sketches que je regarde, il faut encore que je les comprenne, tu vois. C'est vrai qu'il y a deux, trois trucs que, quand je les comprends, je suis contente et en plus, c'est même pas le même arabe donc du coup, voilà il y a pas de français. Alors que quand je regarde un petit peu [des sketches, il y a] du français et tout. Donc c'est pas pareil, j'aurais pas pensé aux sketches si tu l'avais pas évoqué. Tu es dans un autre mood si tu veux. Mais j'étais à fond dedans, je pense que ça se voyait.

- Ouais [rires] [Prénom Part.2], il m'a dit : « Ouais, on aurait dit que c'était la meneuse du groupe ».

- Ah ouais ?

- Qu'est-ce qu'on m'a dit encore ?

- Ah ouais franchement, j'ai bien aimé !

- Tu reboostais vraiment l'équipe et ça, j'ai vraiment apprécié !

- Déformation professionnelle [rires].

- Ouais [rires], exactement ! Je voulais te parler de l'état de flow.

- C'est quoi ?

- En fait, c'est comparable à lorsque tu pratiques ton activité préférée et donc que tu trouves du plaisir, tu es passionnée dans ce que tu fais à tel point que tu en perds la notion de temps. Est-ce que tu dirais que tu as vécu cet état lors du jeu ?

- Ouais au début, ouais ! Franchement, l'heure est passée super vite ! En plus, des fois je regardais le chronomètre, je me disais : « Mais non ! Mais non ! Mais non ! Mais non ! » et quand j'ai vu que ça commençait à clignoter, là je te mens pas, j'étais deg un peu. Je me suis dit : « Mais non ! Elle va pas arrêter le jeu maintenant ! » Tu vois ? Donc ouais, au début, c'était totalement ça et c'est passé super vite. Du coup, je me suis dit : « Bah en fait, on peut pas arrêter comme ça ! ». Tu vois ?

- Quand t'as vu le chronomètre, quelle sensation tu avais ? Quel sentiment, quelle émotion tu ressentais ?

- Le chronomètre ? J'avais envie d'aller plus vite mais il faut être réaliste, tu vois ? Donc en vrai, je voyais le chronomètre mais je savais qu'il y avait moyen de négocier !

- Ah ouais ?
- Bah oui [rires] !
- Donc ça ne te stressait pas ?
- En fait, si parce que c'est quand même un bon indicateur, tu vois ? Mais arrivée à un moment donné en fait, tu as toujours l'impression que tu arrives à quelque chose tu vois donc au début, tu sais pas trop quoi faire quand tu arrives à cette donnée tu vois parce qu'en fait, pour que le chronomètre te stresse, il faudrait mettre un curseur tu sais en bas pour voir l'avancement ?
- Ah ouais d'accord, ok.
- Tu vois ?
- Ouais.
- Mais là, comme tu sais pas si ce que tu vas faire c'est la dernière étape, tu sais euh où tu arrives donc le chronomètre, c'était une information mais ça te stressait pas plus que ça.
- D'accord, moi je fonctionne différemment. C'est pour ça que j'ai un peu pensé le jeu comme ça. Moi, quand je suis dans l'incertitude, c'est là où voilà, je suis un peu plus stressée, tu vois ? – Ok, d'accord. Mais tu vois, moi c'est le contraire. Bah en gros, pour moi comme tu sais pas, tu peux pas stresser pour quelque chose que tu sais pas ! Alors que si par exemple, tu vois le curseur et tu vois qu'il te reste 10 minutes, tu te dis : « Ah ouais ! Non ! Là, il faut que je carbure ! ». Tu vois ? Parce que tu sais que si tu continues à la même allure, dans 10 minutes tu ne finiras pas.
- Ouais je vois.
- Tu vois ?
- Ouais, ouais, je vois. Est-ce que tu es passée par d'autres émotions durant le jeu ?
- Bah moi je t'ai dit franchement, j'ai bien kiffé, tu vois. Après, j'ai eu des très bons échanges avec l'équipe. Après, j'ai bien aimé même si la connexion c'était pas trop ça des fois. Il y a des moments, ça m'a agacée de pas trouver je te mens pas ! Tu es frustrée ! La grille là, quand j'ai vu la grille, je me suis dit : « C'est pas possible ! En fait, je deviens bête ». Après, franchement, tu sais, je suis curieuse. En fait, j'avais envie de passer partout, de tout comprendre et tout, tu vois ? Mais c'est peut-être mon tempérament aussi.
- Ouais mais j'ai eu les mêmes impressions du reste de l'équipe au niveau de euh comment vous échangez, c'est l'impression que ça m'a donnée, je sais pas. Est-ce que tu es passée par d'autres d'émotions ? Peut-être, quand vous passiez une étape, que vous résolviez une énigme ?
- Quand tu trouves, t'es grave satisfait, en fait !
- D'accord, ok. D'accord. Sentiment de satisfaction, c'est ça ?
- Ouais, tu es content en fait de trouver et en plus ça t'apprends des trucs en même temps. Et en plus, tu es content quand c'est toi qui trouve, quand c'est toi qui emmène l'équipe !
- Ouais, je vois exactement.
- T'es grave contente ! Mais tu sais ? Quand à un moment donné, quand j'ai trouvé et tout, j'étais grave contente ! J'étais trop saucée ! J'avais trop envie [de dire] : « Allez ! On y va ! »
- Ouais ? C'est un peu ce que tu as fait d'ailleurs.
- Ouais, ouais !
- Mais en fait, c'est ce que j'ai bien aimé c'est vraiment que vous avanciez ensemble. C'est vraiment le sentiment que j'ai eu, dis-moi si je me trompe.
- Bah concrètement, tu peux pas si on est une équipe, tu peux pas faire sans quelqu'un, tu vois ? Enfin, déjà c'est vache, un peu !
- Ouais.
- En plus de ça, si tu as besoin des informations de la personne comme je t'ai dit, comme on a des compétences différentes du coup, on se complétait un peu. Si on commence à avancer l'un sans l'autre, c'est méchant, tu vois ?
- En parlant de compétences différentes, quel rôle tu donnerais à chaque membre de l'équipe ? Si tu devais donner un rôle ou genre des surnoms ?

- Ouais, pourquoi pas, ok ! Alors euh à moi aussi ?
- Ouais !
- Non, à moi je te laisse le faire !
- Bah, j'ai des éléments de réponse des autres mais j'ai bien envie de savoir toi, ce que tu as pensé de toi-même.
- Franchement, je préfère pas aller dans l'auto-critique. Je ne sais pas trop, tu vois ? Peut-être que non... mais c'est... je dirais déjà euh comment elle s'appelle attends euh ah j'ai oublié son prénom !
- [Prénom Part.1] ? [Prénom Part.5] ? [Prénom Part.1], c'est la maman et [Prénom Part.5], c'est...
- [Prénom Part.1] ! Non [Prénom Part.1] ! [Prénom Part.1], c'est la discrète ! Tu vois, [Prénom Part.1] en fait, étant donné que son micro ne marchait pas à chaque fois, il fallait penser à elle et aller voir le chat ! Et on se rendait compte qu'il y a des trucs, qu'on cherchait depuis 5 minutes et elle avait déjà mis la réponse depuis !
- [rires] C'est vrai, la pauvre !
- Donc ouais, elle déjà, c'est la discrète. [Prénom Part.5], c'est celle qui a des illuminations ! Elle nous a tapé des phases, j'ai pas compris !
- Ouais, elle m'a surprise aussi !
- Ouais, elle bloque, elle bloque, elle bloque et d'un coup, elle trouve ! Ouais j'ai pas compris franchement, elle m'a marquée comme avec la grille ! C'est elle qui a lancé les premiers éléments, si je ne me trompe pas.
- Ouais, ouais.
- [Prénom Part.3], c'est le traducteur ! Ouais et [Prénom Part.2], je dirais euh je sais pas trop, [Prénom Part.2] ! En fait, il a pas fait beaucoup d'interventions mais dans ses interventions, il a été efficace, tu vois ?
- Ouais, je suis complètement d'accord !
- En fait, il parlait vraiment soit pour poser des questions, soit pour enfin je trouve que c'était très pertinent !
- Ouais, ouais, d'accord, ok. Donc, tu ne veux pas te donner un rôle à toi ?
- Moi ? Enfin, je sais pas franchement ! Je sais pas trop !
- Tu fais la modeste ?
- [rires] On va dire ça comme ça !
- Qu'est-ce que tu penses de l'équipe, des échanges que vous avez pu avoir ?
- Ben moi, j'ai bien aimé et après, ben ça a fonctionné, tu vois ? On a eu quand même une bonne équipe !
- Tout à l'heure, tu parlais justement des compétences, du fait que vous ayez partager vos compétences. Est-ce que tu passes que tu as sollicité les quatre compétences de communication. Bon on appelle ça comme ça, je vais te les donner : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression écrite et l'expression orale. Pour toi, quelles compétences ont été sollicitées par le jeu ?
- Je dirais 3 sur euh... Attends, bah déjà, c'était plus oral qu'écrit.
- En arabe, excuse-moi je précise !
- Ok ! Bah je dirais 3 sur 4 ! Je dirais la compréhension orale, compréhension écrite euh après, expression orale plutôt ! Parce que expression écrite, je trouve qu'on avait du mal, tu vois ?
- Ouais. Mais est-ce que vous n'avez pas pris des notes ?
- Si on a pris des notes ! Ouais, tu peux rentrer ça dedans. Enfin, ouais pour ma part, j'ai pris des notes ! Après les autres, je sais pas. Mais bon, regarde les notes que j'ai prises ! Tu vois ce que je veux dire ?
- Ouais, tu m'as envoyé la photo, j'ai vu. Pour les recherches internet, est-ce que tu en as faites ?
- Franchement, je vais pas te mentir, j'en ai fait un petit peu ! Enfin, même pas, je savais pas comment on fait et franchement [Prénom Part.2], il a été super rapide !
- Ouais, c'est vrai !
- En fait, comme au début euh on se concentrait sur des choses différentes, ce qui a fait que, voilà en fait, on a trouvé notre rôle naturellement, tu vois ?

- Ouais, c'est vrai ?
- Ça s'est fait naturellement !
- Mais en fait lui, il a beaucoup aimé le site Lexilogos.
- Ouais voilà, alors que moi je me suis plutôt concentré sur la lecture !
- Qu'est-ce que tu as appris durant le jeu, quelles notions tu as retenues et quelles notions que tu connaissais déjà, t'as pu appliquer ?
- Qu'est-ce que je vais pouvoir te dire ? Moi, c'est le truc de [Prénom Part.2] qui m'a fait rire ! Qu'est-ce qu'il avait sorti déjà ? Il avait dit quoi déjà ? « J'ai regardé, c'était le fils de je ne sais pas quoi ». [rires]
- C'était pour *miknasa* si je me trompe pas, non ?
- C'était pas pour *miknasa* non, non.
- C'est ce qu'il m'avait dit. Il faut que je réécoute l'enregistrement.
- Non franchement, ça m'a fait bien rire !
- Ouais, moi aussi ! Il a dit : « le fils du Sultan » ? Attends, pas du sultan euh du... je sais plus ! Et tu as retenu que ça ?
- J'ai retenu la fin sur euh attends ! C'est quoi déjà ?! J'ai pas mes notes sous les yeux. Attends, je crois que je les ai prises en photo !
- Je te parle surtout des mots de vocabulaire, tu vois ce genre de choses. En fait, ce qui te vient instinctivement, voilà. Qu'est-ce que tu appris ? Qu'est-ce que le jeu a introduit comme notions qui t'ont marquées ?
- *Miknasa*, la base ! [rires] La base ! Tu sais « viens nager », c'est quoi déjà ?
- *ta'al isbaha* ?
- C'est ça !
- *Miknasa* pour moi, c'est la base ! *Sitar* qui veut dire rideau ?
- Ouais, bien joué !
- Après, on a fait les couleurs.
- Tu les connaissais ?
- Les couleurs ? Bah, je les connaissais par ce qu'elles ressemblent au *darija*, tu vois ?
- Ouais, mais est-ce que tu les avais déjà vues écrites, tu les avais déjà lues peut-être ?
- Franchement, j'ai pas trop de souvenirs tu vois ? Peut-être mais très sincèrement, je sais pas, c'est pas une chose que j'ai retenue auparavant, tu vois ?
- Et les chiffres indiens, tu les connaissais ?
- Les chiffres indiens, j'avais déjà un petit peu de notions donc, c'était pas totalement inconnu. Par contre, j'te mens pas, moi j'ai besoin de les écrire pour les retrouver.
- D'accord, d'accord ! Donc, quand tu les voyais comme ça, tu avais du mal à dire quel chiffre était quel chiffre ?
- Ouais, voilà ! Je suis resté sur Lexilogos. En plus, c'est [Prénom Part.2] qui m'a dit d'aller sur Lexilogos pour regarder les chiffres. Du coup j'y avais été.
- Ok. Qu'est-ce que tu as pensé du feedback commenté et explicatif ?
- Bah, j'ai bien aimé les questions au hasard, tu vois ? C'est le fait de, voilà, on se connaît pas trop et tout donc, c'était bien ! Et que euh on a pas les mêmes questions.
- Tu parles du jeu de cartes. Moi je te parlais du feedback lorsqu'on a refait le jeu tous ensemble. Est-ce que tu as trouvé qu'il était nécessaire ?
- Ouais. Bah en gros, c'était comme si c'était un cours, tu vois ?
- D'accord.
- Du coup, bah déjà tu te rends compte qu'il y a énormément de taf derrière. Donc déjà, félicitations !
- Merci.

- Et après, tu te rends compte euh que quand t'es dans le jeu, tu te rends pas compte de euh que tu apprends beaucoup de notions, tu vois ? On a plus de temps réduit mais du coup avec les explications et tout, tu te dis : « Ah quand même ! J'ai fait ça moi ! » Tu vois ? C'est vraiment après le jeu que tu t'en rends compte. Ben en fait, sur le coup, toi tu es focalisée sur le fait de passer à l'étape suivante !
- Est-ce que tu penses qu'introduire le jeu pédagogique, ça permet d'apprendre sans qu'on s'en aperçoit ?
- Ben oui ! Totalement parce que nous ça a marché sur nous ! Donc, tu vois ?
- D'accord.
- Ça a marché sur nous. Franchement ? C'était vraiment sympa ! Bon point, totalement !
- Tout à l'heure, tu parlais des coups de pouce, du fait que tu aurais aimé que certains coups de pouce comme la grille, soient un peu plus clairs...
- Ouais.
- Est-ce que tu trouves que la médiation, elle a été bien pensée ? Quand je te parle de médiation, je te parle de moi quand je vous aidais, quand vous me sollicitiez euh
- Quand tu nous donnais des indices ?
- Voilà ! Quand je vous donnais des indices, mais aussi vous, comment vous pouviez être les médiateurs les uns et les autres mais aussi, les site internet proposés comme Padlet, Lexilogos ou encore google traduction ou tout autre traducteur.
- D'accord, ok. Alors, en fait je vais te donner mon avis sincèrement !
- D'accord.
- Je trouve qu'entre nous, c'est pas de la médiation. Parce qu'on travaille tous ensemble dans un même but, ça veut dire qu'en gros on s'entraide et on a le même but, tu vois ce que je veux dire ?
- D'accord.
- Donc concrètement, on se complète, il y a personne qui supervise l'autre, tu vois ? Même si j'ai donné l'impression du contraire [rires]. Mais en fait, le truc c'est que je trouve que s'il y avait eu des aides euh déjà de disponible, du coup on t'aurait moins sollicitée, tu vois ? Notamment, concernant l'énigme à la fin parce que pour le reste on n'a pas eu vraiment besoin de toi. Mais c'est vraiment à la fin, on avait vraiment besoin d'une aide, tu vois ? Si on avait eu une aide, on t'aurait pas forcément sollicitée et peut-être que ça aurait été mieux finalement, tu vois ? Et pour la pluralité des sites, je pense qu'il aurait fallu juste garder le site de l'escape game et le site de Lexilogos pour s'aider, tu vois ?
- D'accord.
- Parce que sinon, ça fait trop de site. Parce qu'en plus de ça, si tu nous avais pas dit allez sur le Padlet pour regarder ça, bah concrètement moi, je ne l'aurais pas fait ! Tu vois ?
- Ouais, je comprends.
- Déjà, j'avais pas le réflexe d'aller sur Lexilogos même si je sais qu'il était là pour nous aider au niveau de la linguistique. Mais le site Padlet-là, pour moi c'était juste le lien de départ en fait.
- D'accord, ok.
- En fait, si je reviens à ce que je te disais au début, c'est surtout cette page-là qui pêche parce que c'est sur cette page-là, qu'on est resté une demi-heure. On s'est pris la tête et tout ! Bah du coup, si tu nous avais pas aider, on aurait jamais trouvé ! Et aussi s'il y aller plus d'informations sur la grille, par exemple des numéros et une aide sur le côté-là, on aurait été beaucoup plus autonomes, je pense.
- Mais du coup, tu penses que vous auriez pu évoluer dans le jeu sans Google Traduction sans avoir recours justement, à un traducteur arabe-français ou français-arabe ? A Lexilogos ou à tout autre traducteur ?
- Peut-être pas. Peut-être pas mais du coup, ce que je te dis, c'est qu'on aurait juste dû conserver le lien où on faisait l'escape game et ensuite l'aide, tu vois ? Les deux choses suffisent. En plus de ça, ça nous aurait permis de ne pas trop nous éparpiller, tu vois ?
- Ah, d'accord ! Donc, le fait que je vous ai proposé plusieurs sites, ça a contribué à vous perdre ?

- Bah en fait, c'est le fait qu'il fallait y aller pour trouver le code mais on n'avait pas le réflexe, tu vois ? En fait pour moi, et pour les autres je pense aussi que c'est pareil, il fallait accéder à ce site là pour accéder à l'escape game et tout !

- Ouais, c'est vrai, c'est vrai. Je comprends tout à fait. Est-ce que le fait de sortir de la page pour par exemple aller taper sur Lexilogos ou quoi, ça a participé à votre désengagement du jeu ?

- Bah je pense pas que ça nous ait désengagés, en fait. Je pense qu'à un moment, c'était un peu compliqué et on était resté sur une page depuis trop longtemps et c'est peut-être ça qui nous a démotivé un petit peu.

- C'est parce que vous voyiez pas le bout ?

- Tu vois, c'est surtout ça ! Alors, qu'avant d'arriver à la grille, on avait un petit rythme, on était plutôt confiance et le fait qu'on bute une demi-heure sur une page alors qu'on ne comprenait pas, ben ça fait que notre conscience ait un petit peu déclinée tu vois ? C'est surtout ce truc ! - D'accord.

- C'est bien de rester sur un seul site parce que tu es à fond dedans, tu vois ? Tu t'occupes pas de euh toi, tu te concentres vraiment sur les notions, sur le jeu etc. Alors que si tu as quatre sites derrière qui attendent, bah du coup tu t'éparpilles puis je pense que c'est une compétence à part entière de surfer comme ça sur plusieurs sites, tu vois ?

- D'accord, ok. Malgré le fait que tu aies ressenti des émotions parfois négatives durant le jeu comme par exemple la frustration ou encore le stress, est-ce que tu penses que le bilan est positif ou négatif ? Qu'est-ce que tu as...

- Nan, il est très, très positif ! Vraiment ! Déjà, je ne trouve pas que le stress est négatif ! J'ai mes élèves qui stressent grave avec l'approche du bac et crois moi, ça les motive bien à réviser.

Moi pour moi, je pense que c'est très, très positif. Je salue vraiment ton travail. On sent qu'il y a vraiment beaucoup de travail dedans, que tu connais le truc et tout franchement, j'ai beaucoup, beaucoup aimé et tu m'as vraiment impressionnée, vraiment !

- Merci, c'est gentil. Vu que tu es prof, du coup ça c'est la question que je veux te poser depuis le début d'un l'entretien [rires]...

- Dis-moi [rires].

- ...est-ce que toi tu te verrais proposer ce type de jeux à tes élèves, tes étudiants ?

- Totalement ! Moi j'aimerais beaucoup proposer ce genre de choses ! Ah, mais après... Je vais pas te mentir ! Je ne suis pas du tout aussi patiente que toi [rires] ! Je pense que ça a dû te prendre énormément, énormément de temps pour le faire ! Franchement, vu la conjoncture actuelle, vu les épreuves de terminale, vu comment ils sont en retard, très sincèrement, je crois pas que j'aurais autant de temps que toi à me consacrer à ce genre de chose. Par contre j'te mens pas, si par exemple demain on me donnait un escape game comme ça en rapport avec la gestion, je le ferais sans hésiter ! Forcément !

- D'accord. Pour te dire, ça m'a pris quand même un peu de temps mais je pense que j'étais dans l'état de flow quand je l'ai fait donc j'ai pas vu le temps passer [rires].

- Ouais d'accord, je vois les choses !

- Ouais, c'est quelque chose qui me plaît. Tout à l'heure, tu disais que le fait que vous étiez en équipe, ça a permis de partager vos connaissances etc. et je sais pas si tu te souviens mais quand on a fait le jeu des cartes, j'avais posé des questions. Et je ne sais plus c'était à qui euh et la question c'était : « que penses-tu de la phrase « seul on va vite à plusieurs on va loin »... »

- Ouais. Du coup ?

- Que penses-tu de la phrase « Seul on va vite, à plusieurs on va loin ? »

- Bah concrètement, si tu vas vite et tu arrives pas au bout, ça sert à rien, tu vois ? En fait, si par exemple, je transpose cette phrase sur le jeu. Si j'étais toute seule peut-être que j'aurais avancé vite, peut-être un petit peu au début sauf qu'il y a eu des moments où en fait j'attendais des réponses de mon équipe, tu vois ? Donc ça a pris un peu plus de temps, mais par contre on a été beaucoup plus loin que si moi j'avais été toute seule et que bah du coup, je me serais retrouvée bloquée sans rien tu vois ? Donc finalement, moi ça me va très bien d'aller moins vite, tu vois ?

- Ok.

- Ça me va très bien d'aller moins vite parce que je sais qu'on est allé beaucoup plus loin que si moi j'avais été toute seule et si j'avais été toute seule, franchement et honnêtement, j'aurais pas fait long feu.

- Donc, tu penses que le fait que vous avanciez ensemble dans le jeu, ça a aussi participé à l'engagement individuel mais aussi collectif ?
- Bien sûr ! Bah déjà quand tu regardes bien dans l'organisation, tout est fait pour qu'on soit ensemble parce que sinon on aurait eu toutes les lettres de braille, tu vois ? Bah concrètement, si on avait fait les choses tout seul, individuellement, on n'aurait pas pu traduire la phrase en braille, tu vois ?
- D'accord, ok. D'accord. Bah écoute, merci beaucoup [Prénom Part.4] d'avoir participé au jeu et ça te dirait que, si dans l'avenir je recréais un jeu avec l'équipe etc., ça te dirait d'y participer ?
- Bah franchement, avec plaisir ! Si tu as encore la foi de créer un jeu, ouais [rires] !
- Je pense que je l'ai ouais j'ai bien aimé l'expérience !

Participante 5

- Salut [Prénom Part.5], ça va ?
- Salut Nora, ça va et toi ?
- Je suis passée par WhatsApp parce que euh parce que j'ai des problèmes de connexion avec vous, mais ça passe pas trop bien...
- Y'a pas de soucis
- Ça te dérange pas ? Ok, super merci ! Ça va comment depuis dimanche ?
- Ça va, toujours dans les révisions hein !
- Ah ouais c'est vrai ! Bientôt les exams du coup ou tu es en plein dedans ?
- Ouais, ouais, c'est ça je suis en plein dedans !
- Oh là là ! Bon courage !
- Normalement fin de la semaine, c'est terminé.
- Encore euh merci beaucoup d'accepter de faire un entretien alors que t'as tes examens.
- Y'a pas de souci t'inquiète !
- Alors qu'est-ce que tu as pensé du dimanche ? Toi, je t'attends au tournant, je veux que tu sois franche [rire]
- [rire]
- Voilà, dis-moi, euh est-ce que tu as aimé ? Ce que t'as pas aimé... Sois libre de dire ce que tu veux !
- D'accord, bah déjà premier truc c'est les graphismes, c'est vraiment remarquable ! J'ai vraiment beaucoup aimé ça se voit qu'il y a du travail derrière, ça se voit que c'est réfléchi ça va parfaitement avec le thème : les images, les musiques choisies, les images enfin franchement ce côté-là rien à dire, vraiment rien à dire ! Ensuite, au niveau des énigmes, c'est un peu compliqué. Je vais pas te mentir, c'est un petit peu compliqué : j'ai eu du mal mais c'était vraiment euh j'ai vraiment passé un bon moment ! Voilà !
- D'accord. Qu'est-ce que tu dirais euh que tu as apporté quoi au groupe ?
- Ce que j'ai apporté ? Je pense euh ma rapidité à chercher sur internet, peut-être [rires]. Y'a ça, ensuite je crois que c'est [Prénom Part.4] qui l'a dit à la fin du jeu [durant le jeu de cartes] on était assez complémentaires. Je pense qu'on a tous apporter quelque chose, voilà !
- D'accord. Et si tu devais donner un rôle à chacun des participants, quel serait-il ?
- C'est-à-dire un rôle ?
- Par exemple, je sais pas euh toi par exemple tu as apporté des éléments de réponse parce que tu faisais des recherches assez rapidement sur internet. Peut-être que [Prénom Part.3] a apporté quelque chose euh aussi au groupe par exemple... mais qu'est-ce que ce serait du coup pour chacun des participants ?
- Ah d'accord ! Pour [Prénom Part.3], je pense que c'est euh... Ah oui ! C'est le traducteur ! Il traduisait ce qu'on ne comprenait [pas] mais il me semble qu'il ne savait pas lire, n'est-ce pas ?
- Ouais, il avait beaucoup de mal à lire et à écrire. C'est d'ailleurs pour ça que parfois il s'énervait un petit peu

[rires]

- Oui [rires]. Il y a [Prénom Part.4] aussi qui, elle lisait l'arabe, qui nous aidait quand on avait du mal euh c'est elle qui lisait et ensuite c'est [Prénom Part.3] qui traduisait. Euh [Prénom Part.2] euh et [Prénom Part.1]. [Prénom Part.1], on l'entendait pas beaucoup. Je crois qu'elle avait des problèmes de micro ?

- Non, de connexion.

- Ouais de connexion, ouais trop ! Bah, je vais pas te mentir, je m'en rappelle plus trop, c'est pour ça ! Si elle apportait quand même, elle nous aider pour les énigmes difficiles, très difficiles, elle avait souvent la réponse, voilà ! Et [Prénom Part.2] euh laisse-moi réfléchir... Bah, il était euh je pense qu'il a apporté pas mal de réponses lui aussi.

- D'accord, d'accord. Toi qui as l'habitude de jouer aux jeux vidéo et aux jeux de manière générale, je sais que tu es une personne qui euh joue beaucoup et qui aime jouer. Si je te parlais d'un état de flow euh qui en fait est comparable à son activité préférée, tu vois ? C'est une activité que euh voilà, que tu fais avec plaisir, avec motivation, pour laquelle voilà, tu es passionnée, tellement d'ailleurs que tu en perds la notion de temps. Tu le sais, je pense que ça nous arrive beaucoup quand on joue par exemple à Call of Duty, quand on se rend compte que ça fait 3, 4 heures qu'on est dessus alors que euh voilà on s'en rendait pas compte.

- [rires]

- Est-ce que tu dirais que tu as vécu cet état-là durant le jeu dimanche ?

- Honnêtement ? Oui !

En fait, comme je t'ai dit, tout est tellement à sa place, on va dire que comme tout est tellement bien fait, on est euh dans le jeu, on se coupe de la réalité et on se concentre que sur le jeu ! D'ailleurs, c'est passé euh c'est passé plutôt vite !

Juste, je trouve qu'à la fin en fait, j'y arrivais plus. C'est euh c'est là, que je me suis rendu compte qu'on passait, qu'on avait passé beaucoup de temps dessus mais pour en tout cas les trois quarts du jeu, je dirais oui !

- D'accord, donc tu as gardé cet état euh tu peux estimer peut-être euh est-ce que tu connais un peu la durée de cet état ? Est-ce que tu dirais que tu as été engagé durant le jeu ?

- Excuse-moi je me je me souviens plus exactement de la durée du jeu, 2h30 truc comme ça ?

- Ouais ça a duré environ 2h30 en tout, mais le jeu du coup, je pense qu'on a arrêté au bout de...

- Mais moi honnêtement, euh j'ai pas trop vu le temps passer. Mais je pense que on a arrêté de jouer à l'énigme des tajines et je crois que c'est arrivé au bout d'une heure et demie ?

- Ouais, ouais.

- Du coup, si je te donne la durée sur 1h30, je pense que c'est 1h10, 1h20 euh entre 1h10 et 1h20, je dirais...

- D'accord.

- ...dans cet état-là.

- D'accord, donc tu as pas senti le temps passé jusqu'à ce que tu te rendes compte que voilà... c'est intéressant ! Est-ce que tu as tu as appris des choses ?

- Ah oui oui, oui oui

. Bah déjà comme je t'avais dit, j'ai appris qu'on pouvait apprendre une langue apprendre grâce aux jeux. Pour moi, c'était euh enfin j'y avais jamais pensé pour te dire, je m'étais jamais posé la question, ça ne m'était jamais venu à l'esprit, donc ouais.

- Qu'est-ce que tu as appris exactement ?

- J'ai appris les couleurs. Les couleurs je connaissais quand même mais on les a bien faites. Je pense que là, ça me les a bien faire retenir ! Après, j'ai appris les chiffres euh les chiffres indiens, voilà.

- D'accord, est-ce que tu dirais que les énigmes ont été bien pensées ? C'est-à-dire euh est-ce que l'association des énigmes et des objectifs pédagogiques a été bien pensée [gros bug donc répétition] et est-ce que tu penses que ça correspondait à ton niveau ?

- Pour être honnête, oui. Je pense que ça correspondait à mon niveau mais... mais c'était pas possible : il y avait des énigmes où c'était vraiment compliqué. Heureusement qu'on était d'ailleurs en groupe, sinon je les aurais jamais résolues.

- D'accord, donc tu penses que le fait que vous soyez justement un groupe, qu'il y ait euh cette coopération « forcée », ça vous a aidé à aller plus loin dans le jeu ?
- Oui, oui, largement, oui.
- Est-ce que est-ce que tu penses que, le fait justement qu'il y ait cette coopération, ça t'a appris plus de choses que si tu étais toute seule ?
- Oui, je pense plus oui que non mais je ne saurais pas te l'expliquer.
- Ok. C'est peut-être parce que, je sais pas moi il y a eu justement des conversations, des réflexions, des choses qui ont fait que tu as participé en fait et que peut-être, quand on parle et qu'on participe, on retient peut-être mieux ? Je sais pas, c'est des éléments que je te propose.
- Ouais, possible. C'est possible.
- D'accord. Et est-ce que tu as ressenti des émotions de durant le jeu et si oui lesquelles ?
- Bah déjà, le stress mais c'est un stress je dirais plus intense, tu vois ? Moi qui ai l'habitude de jouer aux jeux vidéo, je ressens souvent mais c'est un stress assez léger on va dire parce qu'il n'a pas trop d'enjeu alors que là il y avait un stress assez fort parce que déjà il y avait le chronomètre. Il y avait le chronomètre, il y avait le fait d'être en groupe aussi, ça m'a mis un petit peu plus de pression pour trouver une réponse assez rapidement. Il y a eu quoi d'autre euh le fait que t'es tellement stressée, que t'oublies des choses que tu connais habituellement. Après pour le stress, je pense que j'ai fini. Il y a eu aussi un sentiment de fierté à chaque épreuve résolue, quand la collaboration avec les autres se passait bien, quand on a eu beaucoup de mal à trouver mais qu'à la fin, on trouvait et surtout, quand c'est moi qui trouvais, j'étais encore plus fière. Je me disais pas que je ne servais pas à rien, mais je me disais que j'avais apporté quelque chose à l'équipe, que grâce à moi, on a pu passer à l'épreuve suivante. C'était un bon euh il y a eu un bon sentiment, c'était agréable. C'était agréable tout au long du jeu sauf à la fin comme je t'ai dit, quand j'avais beaucoup de mal quand même. Mais sinon tout au long du jeu, c'était euh ça m'a fait plaisir de jouer.
- D'accord, donc en fait, y'a une espèce de paradoxe, dis-moi si je me trompe, entre le fait que tu dises que par exemple le stress était négatif mais qu'au final c'était du positif...
- C'est comme par exemple, quand on fait un jeu de société. Bah le stress c'est un truc que ça te pousse à réussir finalement, c'est plus très négatif. Je sais pas si tu m'as comprise ?
- Oui, je t'ai comprise.
- Voilà ! Bah du coup, c'est un stress transformé en bien, voilà !
- D'accord, est-ce que tu penses que tu te verrais jouer plus tard pour apprendre ? Intégrer directement ce type de jeu dans ton apprentissage de tous les jours, que ce soit en anglais en arabe ou dans d'autres disciplines ?
- Oui honnêtement ! Oui, oui, oui parce que comment dire euh bah déjà, c'est quelque chose de nouveau, c'est quelque chose que j'ai jamais fait, apprendre par le jeu. C'est quelque chose que j'ai jamais fait et euh si ça me fait penser aux jeux, je sais pas si c'est hors sujet, mais quand on était petits à l'école élémentaire, il y avait le coloriage magique. On faisait des... des calculs et ensuite ça nous faisait une sorte de dessin, tu vois de quoi je parle ?
- Exactement, ouais je vois tout à fait !
- Bah là, je pense que c'est de l'apprentissage par le jeu, c'était quelque chose qui me plaisait assez tu vois et en grandissant ça a été les études, les études, les études ! Il y avait beaucoup moins le côté ludique, le côté apprentissage par le jeu etc. Enfin, ça a complètement disparu et là, le fait de faire ce jeu, ça m'a redonné les souvenirs d'avant, tu vois ? Je pense que c'est une bonne manière d'apprendre. Si on le fait aux enfants en bas âge, pourquoi pas aux adultes avec un niveau plus adapté, tu vois ? Je pense, comme je t'ai dit tout à l'heure, que c'est un nouveau moyen d'apprendre et pour ceux qui, comme moi en ont marre un peu des cours d'aujourd'hui, je trouve que c'est une bonne alternative !
- D'accord, et le fait que ce soit déroulé en virtuel, ça t'a pas posé de problèmes ?
- Un petit peu parce que, quand j'apprends quelque chose, il faut que ce soit en présentiel enfin il faut que des personnes soient avec moi, qu'ils puissent m'aider quand je comprends pas en face parce que j'ai du mal avec tout ce qui est virtuel. Mais ce jeu,

j'avais moins de mal à apprendre par ce jeu qu'à distance avec mes professeurs. Donc franchement, c'était bien, c'était amusant, donc le côté virtuel m'a pas trop pénalisée.

- Tu préfères les jeux vidéo ou les jeux classiques en présentiel ?

- Bah, ça dépend des moments. J'aime les jeux déjà, j'aime énormément m'amuser donc que ce soit en face ou en virtuel, j'aime beaucoup. Après, en vrai quand je suis avec des amis, le temps il file. En virtuel, le fait que ce soit en ligne, ça nous permet de connaître de nouvelles personnes, d'apprendre des choses, tu vois ? Par exemple, t'aurais jamais rencontré cette personne si c'était pas par le jeu virtuel ? Il y a ce côté-là aussi qui nous fait aimer le jeu virtuel.

- C'est intéressant ce que tu dis parce que finalement le jeu pédagogique c'est un peu le juste milieu entre le jeu vidéo purement ludique et l'apprentissage, la pédagogie ect. ?

- Exact, c'est ça.

- Donc c'est bien euh d'avoir de ton retour. Trouves-tu que euh est-ce que est-ce que tu penses que la médiation, elle a... elle a été bien pensée ? Quand je te parle de médiation, je te parle des échanges que tu as pu avoir avec les autres participants mais je te parle aussi des échanges que tu as pu avoir avec moi même quand vous me demandiez de l'aide ou encore d'internet, par exemple, quand vous deviez faire des recherches Google pour y voir plus clair ou alors quand vous deviez utiliser Lexilogos ou de la manipulation du mur Padlet. Qu'est-ce que tu en as pensé ? Donne-moi un peu les critiques et les points positifs s'il y en a...

- Bah déjà, je trouve qu'on avait assez d'outils pour nous aider enfin on en avait pas mal d'ailleurs. Heureusement qu'on avait ces outils-là parce qu'il y a des fois où c'était compliqué, même en groupe. Je sais pas si on aurait passé les énigmes. Après internet, tu trouvais pas tout de suite ce que tu voulais et ça pouvait t'induire en erreur donc ça c'est un petit peu compliqué mais ça fait partie du jeu. Franchement, j'ai pas trop de points négatifs parce qu'au final, on n'est pas toujours obligé d'avoir les réponses tout de suite et il faut chercher un peu c'est ça qui fait que, voilà quoi, on passe un bon moment sinon ça aurait été beaucoup trop facile, peut-être trop ennuyant !

- D'accord, et du coup la médiation avec les autres et avec moi-même notamment pour les coups de pouce ?

- Ouais, c'était pas mal. Après, il y avait quand même une mauvaise connexion pour certaines personnes donc c'était un petit peu dérangent. Sinon, il y avait une bonne entente, une bonne communication entre nous, une bonne collaboration !

- D'accord euh tout à l'heure on parlait des émotions, est-ce que tu as ressenti une quelconque frustration durant le jeu ?

- A la fin parce qu'à la fin, je trouve que c'était plus dur et donc plus dur que tout le reste, vraiment, des énigmes. Moi, je suis un peu nerveuse donc trop de temps pour trouver la réponse, au début, voilà, c'est drôle il faut chercher quand tu passes plusieurs longues minutes à chercher et que tu ne trouves pas là c'est frustrant.

-D'accord, et tu penses que cette frustration t'a désengagée du jeu ?

- Désengagée totalement, je ne dirais pas ça comme ça mais ça m'a un peu fait décrocher !

- D'accord.

- Ouais, je pense que ça m'a fait un petit peu décrochée parce qu'il y a plusieurs énigmes qui ont créé de la frustration. Je pense que c'est cette succession qui m'a fait un petit peu décrocher mais pas un désengagement total parce que comme c'était une découverte, c'était ludique, c'était amusant, tout ça a fait que je m'accrochais encore pour voir le bout.

- D'accord, tu parles d'un certain nombre d'énigmes, lesquelles, si tu peux m'éclairer ?

- Alors là je vais essayer de me rappeler, laisse-moi un petit instant. Il y avait les couleurs, il y avait un clavier avec des chiffres et il fallait trouver la combinaison. En fait, j'avais l'impression que quand je trouvais quelque chose et ben, en fait, ça avait complètement rien à voir. On a perdu beaucoup de temps pour essayer de passer cette énigme et je pense que c'était une des énigmes qui a créé beaucoup de frustration.

- D'accord et qu'est-ce que tu aurais changé dans cette énigme pour faciliter...

- Qu'est-ce que j'aurais changé ?

- Tu trouves que la grille à compléter sur le Padlet n'était pas assez claire ?

- J'avais oublié qu'il y avait cette grille pour cette énigme. Moi, au début j'avais oublié, je me suis rappelée un petit peu trop tard et donc je sais pas s'il y avait un moyen de les euh...
- La transposition de l'indice et de l'énigme n'était pas assez claire ?
- Ouais, c'est ça !
- Ok d'accord. Est-ce que tu as ressenti de la frustration du fait que vous n'avez pas pu finir le jeu ?
- Oui, oui, oui, je me doutais que tu allais me poser cette question ! Beaucoup de frustration surtout quand on était à l'énigme de la porte et que le chrono était terminé. Ça m'a euh c'est pas que ça m'a découragée mais il y avait plus le stress parce qu'il n'y avait plus le temps en fait on avait déjà fini le temps imposé et il y avait plus le stress, il y avait un petit sentiment, pas de défaite mais un petit peu quoi, tu vois ?
- D'accord, qu'as-tu pensé de l'énigme du braille ? Qu'as-tu pensé du fait que cette énigme ait nécessité de la coopération pour pouvoir justement recréer la phrase en braille ensemble ?
- Je trouve que c'est un bon moyen de passer cette énigme parce que, ça revient à ce que je disais tout à l'heure et ce que [Prénom Part.4] disait lors du jeu, c'est encore de la complémentarité : chacun apporte son élément qui qu'on passe cette énigme. Donc, je pense que c'était une bonne idée pour la communication et pour l'avancement dans le jeu.
- D'accord. Est-ce que tu as retenu des choses, non pas grâce au jeu et aux énigmes, mais grâce à la réflexion avec tes partenaires de jeu notamment sur comment sur le fonctionnement de la langue arabe ou sur ta propre perception de la langue arabe ?
- Oui, oui ! Il y a plusieurs échanges qui ont fait que ma perception de la langue arabe a changé notamment lors de l'épreuve de Meknès. On était tous là à dire Meknès, Meknès ! On croyait avoir trouvé le mot. Y'a [Prénom Part.4] qui disaient que c'est une ville du Maroc et [Prénom Part.3] de l'autre côté, « oui, oui, c'est vrai ! C'est une ville du Maroc ». Alors qu'il fallait juste rajouter un « a » pour faire et trouver aspirateur ou balai, je crois... il me semble... ouais, « balai » on avait trouvé sur internet ! C'était très drôle et je pense que je me souviendrais de ce mot grâce à ça.
- Bah c'est drôle que tu me dis ça parce que [Prénom Part.1] m'a dit exactement la même chose tout à l'heure. Elle m'a dit que le fait que vous ayez réfléchi longtemps sur ce mot, qui veut dire oui aspirateur ou balai, c'était un moyen mnémotechnique pour retenir ce mot de vocabulaire.
- Ouais franchement, la prochaine fois, si je vais à Meknès, je penserai à un aspirateur ou un balai et [Prénom Part.5] e-versa [rires].
- [rires] J'avais une question aussi par rapport à l'apprentissage par le jeu, est-ce que tu as l'impression que le jeu a fait travailler les 4 compétences à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, et la production écrite. Est-ce que tu veux que je sois un peu plus claire ?
- Je vais essayer de te répondre et si je réponds à côté ben, je te demanderai de m'expliquer. Je pense que oui parce que tu écris, du côté de la compréhension écrite, quand tu avais par exemple des formules qu'il fallait qu'on réécrite. C'est, enfin, c'est un moyen de retenir, tu vois ? On réécrit les lettres, on se trompe puis on les efface et on les réécrit etc. Ça, je pense que ça améliore notre compréhension écrite et le fait de lire aussi, c'est pareil. Et puis bah je pense que pour la production orale, je pense que c'est plus l'échange avec les autres, ils ont fait augmenter euh nos échanges, voilà ! J'ai répondu ?
- Oui, tu as répondu. Donc euh tu penses que les 4 compétences ont été sollicitées par le jeu ?
- Oui, je pense que pas mal d'éléments ont contribué notamment l'échange, les notes, la réflexion enfin le fait de chercher, le fait aussi d'entendre les autres s'exprimer et d'entendre les autres demander et d'autres traduire et répondre. Je pense que ouais, ça nous a pas mal aider.
- D'accord, qu'as-tu pensé du feedback après le jeu ? Tu vois, on a fait d'abord le jeu puis on a refait le jeu ensemble, on l'a commenté, on l'a expliqué etc. Moi, j'ai pu vous expliquer comment j'avais créé le jeu, comment j'avais allié énigmes et objectifs pédagogiques etc. et ensuite on a fait un jeu de cartes. Je vais d'abord te parler de lorsqu'on a refait le jeu ensemble. Qu'est-ce que tu en as pensé, est-ce que ça t'a permis d'y voir plus clair ? Est-ce que tu penses que ça a été nécessaire ou indispensable ou alors, que ça n'a pas servi du tout pour comprendre ou pour visualiser un peu mieux les notions sollicitées par le jeu ?

- Je pense que ça a été même indispensable parce que lors de ton feedback, j'ai réalisé que tu m'avais fait entendre des sons que tu m'avais fait comprendre pas mal de choses, lire des choses, voilà. C'est indispensable parce que c'est lors de ton feedback, et non pas lors des énigmes, que j'ai compris que j'avais appris tout ça, ça rejoint ce que tu as dit tout à l'heure : l'augmentation de la compréhension écrite, orale.

- D'accord, donc ce que tu dis là, c'est que durant le jeu, tu ne te rendais pas compte que tu apprenais ?

- Ouais, c'est ça...

- D'accord, ok.

- C'est lors de tes explications que je me suis rendue compte que j'ai appris tout ça.

- Ok, c'est intéressant, c'est très intéressant et est-ce que tu as aimé le jeu de cartes final ?

- Celui avec les tajines ?

- Non, non, non pas celui-ci ! Je te parle vraiment du jeu de cartes où vous posiez des questions par rapport à l'équipe, à l'expérience etc. Quand je vous demandais de choisir une couleur et un chiffre et de choisir la personne.

- Qu'est-ce que j'en ai pensé ? Bah déjà, ça nous a permis de faire un résumé de la situation, de nous rappeler de certaines choses, on s'en rappelait pas forcément durant le jeu. Je parle enfin quelques oublis, tu vois ?

- Intéressant.

- Parce que déjà, je voyais le point de vue des autres, la perception du jeu par les autres, j'ai pu ressentir comment ils ont vécu le jeu, l'expérience enfin ils ont, voilà, leur façon de penser et leur, comment dire, leur perception du jeu.

- D'accord, est-ce que tu as vu une vraie différence après le jeu ? Est-ce que tu as eu comme un retour à la réalité ? Est-ce que ça s'est fait naturellement ?

- Une fois sortie du jeu tu veux dire ? On s'est, enfin pour ma part, en tout cas vraiment rendu compte du bon bout de temps dans ce jeu. Sans m'en rendre compte, on s'était un peu réveillé ou peut-être comme si j'étais sortie d'une pièce, d'une bulle, comme si j'étais sorti dehors, tu vois ce que je veux dire ? C'était un changement de décor enfin je sais pas comme si je m'étais réveillé, tu vois ?

- Ouais, je vois. Je vais poser une petite dernière question après voilà ça sera... ça sera fini je te laisserai retourner à tes révisions, est-ce que, si demain je te disais « ouais, j'ai recréé un autre jeu en arabe », tu serais partante pour jouer avec la même équipe ?

- Sans hésiter ! Avec la même équipe ou avec d'autres personnes, sans hésiter parce que c'était vraiment amusant et j'aime beaucoup m'amuser, j'aime beaucoup les jeux, j'aime apprendre et j'aime tout ce qui est nouveau donc sans hésiter ! Tu as ma totale participation pour tes prochains jeux !

- Ça marche, super. Je te remercie. Bon courage, il y a beaucoup de stress et là c'est pas du stress du chrono dont on parle mais des exams !

- [rires]

- Donc ouais je suis contente, c'est très constructif toutes les remarques que vous avez pu me faire. Que ce soit positif ou négatif, que bénéfique pour moi !

- Bon bah tant mieux et franchement je trouve que tu as fait très bon boulot ! Je te remercie pour cette expérience et je te félicite et je te souhaite beaucoup de courage pour la suite.

- Merci ! Ben écoute, pareillement beaucoup de courage pour tes examens.

Document sous droits non diffusables

Table des annexes

Annexe 1 : Déclaration sur l'honneur de non-plagiat.....	106
Annexe 2 : Attestation de stage	107
Annexe 3 : Fiche pré-pédagogique de l'escape game en présentiel (S'cape, 2019).....	108
Annexe 4 : Scénario de l'escape game pédagogique en présentiel /virtuel (S'cape, 2019)	109
Annexe 5 : Adaptation de la grille d'évaluation de S'cape (S'cape, 2019 : 74).....	110
Annexe 6 : Synthèse du jeu pédagogique distribuée aux joueurs-apprenants	111
Annexe 7 : Résultats du questionnaire 1	116
Annexe 8 : Transcriptions – Entretien 1	118
Participant 1	118
Participant 2.....	119
Participant 3.....	122
Participant 4.....	126
Participant 5.....	130
Annexe 9 : Résultats du questionnaire 2	133
Annexe 10 : Transcriptions – Entretien 2.....	136
Participant 1	136
Participant 2.....	141
Participant 3.....	146
Participant 4.....	153
Participant 5.....	163
Annexe 11 : Les attestations de consentement	169

Table des illustrations (1) – Les figures

Figure 1 : Le continuum d'autodétermination	25
Figure 2 Le modèle de causalité triadique réciproque.....	27
Figure 3 Le « paysage expérientiel » du flow (Nakamura/ Csikszentmihaly, 2009)	30
Figure 4 Organigramme de l'escape game pédagogique « Les vizirs du Sultan ».....	49
Figure 5 : Aménagement de l'escape game pédagogique « Les vizirs du Sultan » à Malac (2021)	53
Figure 6 : Le rébus.....	56
Figure 7 : La charade.....	56
Figure 8 : Le concentrX (S'cape)	57
Figure 9 : Le memory (S'cape)	57
Figure 10 : S'crape (S'cape)	58
Figure 11 : Le braille	58
Figure 12 : Les tajines	58
Figure 13 : Extrait du jeu de cartes " A vos marques, prêts, débriefez!" (Escape'n games).....	61
Figure 14 La recherche intervention : le processus de la présente étude	62
Figure 15 : Nuage de mots - Entretien 2.....	71
Figure 16 : Les notes attribuées par les participants à la jouabilité, l'immersion et à l'escape game pédagogique - Questionnaire 2.....	79
Figure 17 : Les commentaires post-jeu - Padlet	81

Figure 18 : Evolution de la difficulté ressentie par les participants avant/pendant le jeu - Questionnaire 1&2.....	82
Figure 19 : Evolution du stress ressenti par les participants avant/pendant le jeu - Questionnaire 1&2...	82
Figure 20 : Evolution de la motivation des participants avant/pendant le jeu - Questionnaire 1&2.....	84
Figure 21 : Evolution de la concentration des participants avant/pendant le jeu - Questionnaire 1&2.	84
Figure 22 : Commentaires des participants post-jeu - "A vos marques prêts débriefez" (Escape'n games)	87
Figure 23 : Notes attribuées à l'expérience immersive et pédagogique - La grille d'évaluation (Scape)	89
Figure 24 : Degré de motivation des apprenants avant la séance de jeu - Entretien 1	93

Table des illustrations (2) – Les tableaux

Tableau 1 : Les quatre principales approches de conception de jeux sérieux (Alvarez/ Djaouti/ Irrmann/ Taly/ Rampnoux/ Sauvé, 2019 : 11).....	19
Tableau 2 Les difficultés rencontrées par le concepteur-enseignant d'un serious escape game	37
Tableau 3 : Extrait du programme annuel de l'Institut Malac - niveau A1	44
Tableau 4 : Réponses aux questions ouvertes - Questionnaire 1.....	71
Tableau 5 : Les apports des participants - Entretien 2.....	72
Tableau 6 : Les notions les plus assimilées par les participants - Entretien 2.....	76
Tableau 7 : Les compétences de communication sollicitées par le jeu - Entretien 2	77
Tableau 8 : Etats et émotions ressentis par les participants durant le jeu pédagogique (1) - Entretien 2	80
Tableau 9 : Etats et émotions ressentis par les participants durant le jeu pédagogique (2) - Entretien 2	83
Tableau 10 : Etats et émotions ressentis par les participants durant le jeu pédagogique (3) - Entretien 2	85
Tableau 11 : Les points négatifs de l'escape game pédagogique - La grille d'évaluation	89

Sigles et abréviations utilisés

FLE = Français Langue Etrangère

NA1 = Niveau A1 (visé)

SEP = Sentiment d'Efficacité Personnelle

AD = Autodétermination

VR = Virtual Reality

CECRL = Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

TICE = Technologies de l'Information et de la Communication de l'Enseignement

MAO = Méthodes Audio-Orales

MAV = Méthodes Audio-Visuelles

Système de translittération – Arabica

TRANSCRIPTION	ARABE/العربية
ā	ا
b	ب
t	ت
ṭ	ط
ğ	ج
ḥ	ح
x	خ
d	د
ḍ	ذ
r	ر
z	ز
s	س
š	ش
ṣ	ص
ḍ	ض
ṭ	ظ
ẓ	ظ
ε	ع
ğ	غ
f	ف
q	ق
k	ك
l	ل
m	م
n	ن
h	ه
w/ū	و
y/ī	ي
ʾ	ء
a	ا
u/o	و
a	ا
i	ا

Résumé

Mots clés : engagement, escape game, émotions, apprentissage, immersion narrative

Dans le présent mémoire, nous tentons de démontrer la pertinence de l'introduction de l'escape game pédagogique dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit de mesurer l'engagement d'un public composé de cinq apprenants adultes au niveau A1 visé de l'arabe littéral lors d'une séance d'escape game pédagogique virtuel. Ce dispositif a été conçu sur la base d'un équilibre entre ludicité et pédagogie et repose sur une immersion narrative. L'objectif de cette étude est d'analyser les comportements, les états et les émotions des apprenants suscités par l'expérience immersive et de les transposer avec leur rapport aux notions introduites. Cette analyse qualitative repose notamment sur des entretiens compréhensifs et des questionnaires menés et transmis avant et après la séance de jeu, ce qui permet d'observer l'évolution de l'engagement des apprenants-joueurs en jeu/hors-jeu.

Key words : commitment, escape game, emotions, learning, narrative immersion

In this thesis, we attempted to demonstrate the relevance of introducing the educational escape game in the context of foreign language learning. The aim is to measure the commitment of an audience of five adult learners at the target A1 level of literal arabic during a virtual educational escape game session. This device was designed on the basis of a balance between playfulness and pedagogy, and is based on a narrative immersion. The aim of this study is to analyse the behaviour, states and emotions of the learners aroused by the immersive experience and to transpose them with their relationship to the introduced notions. This qualitative analysis is based on comprehensive interviews and questionnaires conducted before and after the game session, which makes it possible to observe the evolution of the engagement of the learners-players in and outside of the game.

