



**HAL**  
open science

# L'approche ludique pour motiver des adolescents de 12-13 ans dans l'apprentissage du français

Eloïse Granjon

► **To cite this version:**

Eloïse Granjon. L'approche ludique pour motiver des adolescents de 12-13 ans dans l'apprentissage du français. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03798786

**HAL Id: dumas-03798786**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03798786>**

Submitted on 5 Oct 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.

# **L'approche ludique pour motiver des adolescents de 12-13 ans dans l'apprentissage du français**

**Eloïse  
GRANJON**

Sous la direction de Madame Laura Abou Haidar

UFR LLASIC  
Département Science du Langage et Français Langue Etrangère  
Section Didactique du FLE

---

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 15 crédits

Parcours : Mention Français Langue Etrangère et Seconde à orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022



# **L'approche ludique pour motiver des adolescents de 12-13 ans dans l'apprentissage du français**

**Eloïse  
GRANJON**

Sous la direction de Madame Laura Abou Haidar

**UFR LLASIC  
Département Science du Langage et Français Langue Etrangère  
Section Didactique du FLE**

---

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 15 crédits

Parcours : Mention Français Langue Etrangère et Seconde à orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022



## Remerciements

Je tiens, en premier lieu, à remercier ma directrice de mémoire, Madame Laura Abou Haidar pour son soutien, son aide et sa patience qui m'ont permis d'arriver au bout de cette épreuve qui m'a tant enrichie.

Merci ensuite à l'école qui m'a accueillie pour ce stage et m'a permis d'y réaliser mon projet. Je veux remercier en particulier mes collègues du département de français sans qui tout cela n'aurait certainement pas vu le jour. Elles m'ont épaulée, conseillée, et encouragée dans ma démarche, autant sur ce projet que dans mon projet de vie ; devenir professeure.

Je tiens aussi à remercier ici mes colocataires, Faustine et Chaïma, étudiantes de FLES elles aussi qui, par leurs discussions, leurs remarques et leurs conseils m'ont permis de préciser mes pensées, de structurer mes idées et, tout simplement, d'avancer dans cette rédaction.

Merci aussi à tous mes proches, mes amis et ma famille pour le soutien sans faille durant cette rédaction.

### **DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT**

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

PRENOM : ELOISE

NOM : GRANJON

DATE : 28/08/2022

# Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE DE STAGE .....</b>	<b>2</b>
<b>Chapitre 1. Le terrain de stage .....</b>	<b>3</b>
1. Une école internationale en Egypte .....	3
2. Les classes de C2 (5 <sup>ème</sup> ).....	11
<b>Chapitre 2. Le projet de stage.....</b>	<b>15</b>
3. L'arrivée sur le terrain de stage .....	15
4. Observation du terrain et changements .....	16
5. Elaboration de la problématique.....	17
<b>PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE .....</b>	<b>18</b>
<b>Chapitre 3 : La motivation.....</b>	<b>19</b>
6. Qu'est-ce que la motivation ?.....	19
7. Typologies des buts derrière la motivation.....	20
8. Les facteurs qui impactent la motivation.....	23
9. Comment mesurer la motivation ? .....	29
<b>Chapitre 4 : Le jeu / l'activité ludique .....</b>	<b>31</b>
10. Définir le jeu.....	31
11. Le jeu et la perspective actionnelle.....	34
12. Les implications du jeu.....	35
<b>PARTIE 3 - METHODOLOGIE, ANALYSE ET RESULTATS .....</b>	<b>38</b>
<b>Chapitre 5. La méthodologie.....</b>	<b>39</b>
13. Le projet de stage .....	39
14. Analyse critique des activités proposées .....	42
15. Les questionnaires .....	43
16. Le journal de bord .....	47
<b>Chapitre 6. L'analyse .....</b>	<b>49</b>
17. Le premier questionnaire .....	49
18. Le second questionnaire .....	62
19. Le journal de bord .....	73
<b>Chapitre 7. Les résultats .....</b>	<b>76</b>
20. Comment les élèves sont-ils motivés ?.....	76
21. Quel impact des activités ?.....	77
<b>Conclusion .....</b>	<b>80</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>81</b>
<b>Table des illustrations.....</b>	<b>84</b>
<b>Table des annexes .....</b>	<b>85</b>



## Introduction

La question de la motivation est une grande question dans l'enseignement des langues mais aussi plus globalement, dans l'enseignement en général. Comment motiver mes élèves ? Que puis-je faire, en tant qu'enseignante pour que mes élèves aient envie de travailler ? Ce sont ces questions-là qui m'ont poussée à choisir la notion de motivation comme élément central de mon mémoire.

Comme je vais l'évoquer un peu plus tard, c'est une notion complexe qui peut en couvrir beaucoup d'autres et pour laquelle il est difficile de trouver une théorie consensuelle sur ce qu'est la motivation et ses implications.

La dimension ludique n'est arrivée que bien plus tard dans cette réflexion. Pendant longtemps, je me demandais ce que je pouvais faire pour donner aux élèves l'envie de travailler en français. Je me suis d'abord lancée dans la conception d'activités avant d'aboutir au ludique comme moyen de motiver des adolescents.

En effet, le public adolescent peut être un public effrayant, qui semble désabusé. Les adolescents sont perçus par certains enseignants comme impossibles à motiver car rien ne les intéresse. Il me semblait donc que, à travers une approche ludique, je pouvais mettre un pied dans le monde du divertissement et de l'amusement pour les ramener dans le monde de l'apprentissage.

Cependant, la question se pose de savoir si le ludique peut parvenir à cela. Puis-je, avec de l'amusement et du divertissement, motiver des élèves à l'apprentissage du français ? Et non pas juste n'importe quels élèves, mais des adolescents ? C'est la question que je me suis posée tout au long de ce mémoire et à laquelle je vais tenter de répondre ici. Je commencerai donc par une présentation du contexte dans lequel j'ai effectué mon stage et du projet de stage dont je vais parler ensuite. Puis, je définirai et tenterai d'éclaircir les notions de motivation et de jeu. Enfin, je parlerai des dispositifs mis en place, analyserai les données qu'ils nous ont rapportées et discuterai de ces résultats.

## **Partie 1**

-

### **Présentation du contexte de stage**

# Chapitre 1. Le terrain de stage

## 1. Une école internationale en Egypte

### 1.1. L'enseignement du français en Egypte

Le français a une longue histoire en Egypte. Au XIX<sup>ème</sup> siècle, la langue française était une langue de communication, développée lorsque Mehmet Ali, l'homme fort de l'Egypte a voulu moderniser son pays et son armée. Cependant, c'est surtout dans le domaine de l'enseignement que la langue française s'installe, grâce au développement du système scolaire. Le français acquiert rapidement un statut et devient la langue de l'élite et des privilégiés.

Cependant, après la Première Guerre Mondiale, la présence britannique se renforce et, plus tard, un courant nationaliste réforme la politique d'enseignement dans le but de retrouver une identité arabophone. La présence du français diminue de plus en plus et elle ne représente plus la Lingua Franca qu'elle avait pu être à un moment.

A la fin des années 70, l'Egypte est donc un pays arabophone en premier lieu, anglophone en second et francophone en troisième lieu. Elle intègre l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) en 1983 (qui deviendra ensuite Organisation Internationale de la Francophonie, OIF).

Aujourd'hui, l'Egypte reste un pays fortement arabophone et anglophone. Cependant, l'Egypte s'inscrit à nouveau dans une dynamique de promotion de la langue française, notamment au niveau de l'enseignement. On retrouve à nouveau des écoles francophones, des fonds sont débloqués pour former les enseignants (Projet Appui au Développement de l'Enseignement du Français en Egypte, ADEFE, financé par la France).

Aujourd'hui on trouve donc beaucoup d'école qui enseignent le français et quelques-unes enseignent en français. C'est le cas de l'école dans laquelle j'ai fait mon stage, qui est une école francophone. On peut donc parler de français langue de scolarisation.

### 1.2. Une école francophone : le français, langue de scolarisation

Comme évoqué précédemment, l'école du terrain de stage est particulière dans le sens où on ne peut pas qualifier l'enseignement du français dans cette école comme étant un enseignement « FLE ». En effet, dans l'école où j'ai effectué mon stage, la langue d'enseignement était principalement le français (avec un peu d'arabe). Cette école se

revendique école francophone, c'est-à-dire une école où la langue d'enseignement est, en majorité, le français. Au collège, les élèves ont des cours de mathématiques, d'histoire qui sont en français en plus des cours de français qui ne sont pas censés être des cours de FLE mais des cours de « Langue et Littérature », qui s'apparenteraient donc plus à des cours de Français Langue Maternelle (FLM).

Ainsi, nous pouvons nous appuyer sur la définition de Cuq (2003, pp. 149-150), qui définit comme suit, dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère, la langue de scolarisation :

*« Une langue de scolarisation est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. L'école véhicule une langue que l'enfant doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit sa langue maternelle ou pas. La langue de scolarisation joue, en Afrique francophone mais aussi en France pour les jeunes migrants, un rôle de médiation par rapport aux autres champs du savoir, à la différence du FLE pour lequel le français est une discipline comme une autre. Le niveau atteint dans la langue de scolarisation conditionne le plus souvent la réussite scolaire et l'insertion sociale de l'apprenant. »*

On trouve plusieurs aspects dans cette définition. Tout d'abord, la langue est utilisée à l'école et par l'école de façon obligatoire. On retrouve aussi une idée de médiation par rapport à d'autres enseignements appris dans cette langue et le fait que le niveau atteint impacte la réussite scolaire et l'insertion sociale des élèves.

On retrouve plusieurs de ces éléments chez Verdelhan-Bourgade (2002), qui parle elle aussi de langue de scolarisation en évoquant un rôle triple pour la langue dans ces situations. Pour elle, cette langue est en même temps une matière d'enseignement comme une autre mais permet aussi à l'élève d'apprendre d'autres disciplines et donc elle conditionne la réussite de l'élève d'une façon globale. La différence entre la définition de Cuq et l'approche de Verdelhan-Bourgade est que pour cette dernière, la langue première ou la langue de communication des élèves est différente de celle de l'école dans ces cas-là. Pour ce qui est de notre contexte, la majorité des élèves sont dans la situation évoquée par Verdelhan-Bourgade (langue première différente) mais une minorité d'élèves, pour la plupart enfants des enseignants de l'école, ont pour langue maternelle le français, langue de l'école. Nous dirons donc que, dans la plupart des cas, la langue première est différente de la langue de l'école mais que certains élèves ont pour langue première le français.

Pour terminer notre propos sur la langue de scolarisation, nous reprendrons les propos de Verdelhan-Bourgade (2002, p.41) :

*« Les principaux paramètres de la fonction de scolarisation pourraient par exemple s'analyser en termes de visées : — visée d'apprentissage d'un code différent — visée de structuration de la pensée et des connaissances — visée des apprentissages fondamentaux oraux et écrits (lire, écrire) — visée de réussite sociale — visée de formation et d'intégration citoyenne. »*

Dans notre contexte particulier de langue de scolarisation nous pouvons retenir les visées suivantes : visée d'apprentissage d'un code différent ; visée de structuration de la pensée et des connaissances ; visée de réussite sociale. Ainsi, le français dans notre contexte est enseigné pour que les apprenants possèdent une langue différente, mais elle est aussi utilisée comme médiation des connaissances. Il me semble que la visée la plus importante dans l'école est la réussite sociale car le français est vu, comme nous l'avons vu précédemment comme une langue élitiste, et son apprentissage est très valorisé.

L'école du terrain de stage est donc une école francophone où une grande majorité des cours sont donnés en français alors que la langue maternelle d'une grande majorité des élèves est l'arabe.

### ***1.3. Une école « IB »***

L'école dans laquelle j'ai fait mon stage est une école « IB » ou « BI » en français, ce qui veut dire que c'est une école qui fait passer le Bac International. Cette école a fait le choix de baser tous ces programmes et donc tous ces contenus sur les principes de l'IB. Elle propose donc des cours basés sur ces principes depuis la petite section maternelle jusqu'au baccalauréat international. La maternelle englobe la petite section, la moyenne section et la grande section, puis le primaire démarre en P1 (primaire 1, équivalent du CP) et se termine en P5 (primaire 5, CM2 en France). Le collège (aussi appelé PEI dans l'IB) va de la C1 (collège 1, équivalent de la 6<sup>ème</sup>) à la C5 (collège 5, ce qui serait en France la seconde). Ainsi, le bac se prépare en deux ans au « diplôme » dans les classes de D1 (diplôme 1) et D2 (diplôme 2).

Le but de l'approche « IB » est d'avoir une continuité et une base commune pour les programmes des établissements membres, tout en leur laissant la liberté de construire leurs propres curricula. Ainsi, tous les établissements « IB » ont des directives à suivre et des règles à respecter. L'IB prône, en particulier, la centration sur l'apprenant, les approches d'apprentissage (ATL), le développement d'un esprit international et une approche interdisciplinaire des matières enseignées. Pour mieux comprendre l'IB, nous pouvons dans un premier temps nous appuyer sur la déclaration de mission de l'IB :

« Le Baccalauréat International a pour but de développer chez les jeunes la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel.

A cette fin, l'IB collabore avec des établissements scolaires, des gouvernements et des organisations internationales pour mettre au point des programmes d'éducation internationale stimulants et des méthodes d'évaluation rigoureuses.

Ces programmes encouragent les élèves de tout pays à apprendre activement tout au long de leur vie, à être empreints de compassion, et à comprendre que les autres, en étant différents, puissent aussi être dans le vrai. », Guide de langues et littérature de l'IB, 2014.

### 1.3.1. Être centré sur l'apprenant en gardant une ouverture internationale

L'IB a donc pour objectif que ses élèves développent des compétences avant de développer des connaissances et que, donc les contenus abordés soient au service des compétences à développer. Cette approche tend aussi à ce que les élèves aient un esprit international qui leur permettent de passer d'une école IB à une autre avec facilité, sans avoir de grosses lacunes en passant d'un système scolaire à un autre.

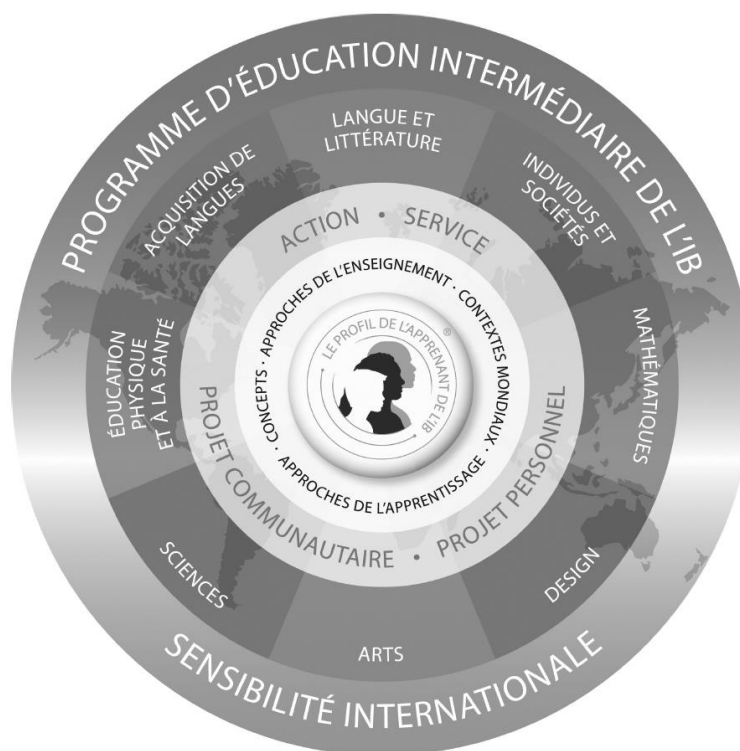


Figure 1. Modèle du Programme d'Éducation Intermédiaire (PEI)

Comme nous pouvons le voir sur la figure 1, au PEI (Programme d'Éducation Intermédiaire : le collège), comme dans tous les autres programmes de l'IB, l'élève est au

centre, avec le profil de l'apprenant qu'on cherche à développer, c'est-à-dire les qualités humaines qu'il doit acquérir (cf. [Annexe 1](#), p. 87). Ensuite, dans un second temps, on trouve les approches d'apprentissage (ATL : Approach To Learning) qui sont les compétences qu'on cherche à développer pour l'évaluation sommative. On trouve dans ce second temps les contextes mondiaux et les concepts. Le système IB cherche donc à maintenir à la fois l'idée de globalité et d'interchangeabilité tout en permettant aux établissements une certaine liberté, pour ce faire, il se base sur des concepts. Ainsi, l'année se divise, dans toutes les matières, en 3 unités (environ une unité par trimestre). Dans chacune de ces unités, chaque matière doit développer un concept clé et un contexte mondial. A partir de ces deux éléments on peut ensuite associer des concepts connexes. Puis, on peut donc construire des énoncés de recherche pour l'unité qui se présentera donc comme notre 'problématique' lors de cette unité, c'est-à-dire comme la question à laquelle on doit répondre. Pour garantir la liberté de chaque école, les contenus dans ces unités dépendent des choix des enseignants. Cependant, les thèmes de ces unités sont en lien avec leur contexte mondial et les pistes d'exploration proposées.

L'IB cherche aussi à lier ses établissements avec la communauté locale. Pour ce faire, l'IB propose aux collèges des actions communautaires (projet communautaire en C4) et des actions pour aider les élèves à trouver leur voie (projet personnel en C5). On trouve ces éléments dans le 3ème cercle de la figure 1.

Dans le 4ème cercle de cette figure, on trouve les différentes matières de l'IB. Ce système promeut l'interdisciplinarité c'est-à-dire des projets qui mobilisent des matières différentes sur des aspects différents d'un projet. Par exemple, en fin d'année les classes de C2 (5ème) ont fait une exposition avec des livres écrits en anglais, avec des connaissances historiques et ont relié et créé la forme physique des livres en design. Ils ont ainsi allié des connaissances et des compétences utilisées dans 3 matières : anglais, individus et sociétés et design.

Enfin, dans le dernier cercle, on trouve la sensibilité internationale que l'on cherche à développer grâce à tout ce que nous avons évoqué précédemment.

### 1.3.2. L'évaluation dans l'IB

Comme dit précédemment, pour créer une unité, on part toujours de l'évaluation sommative, liée à l'énoncé de recherche pour ensuite créer des contenus qui prépare les élèves à cette évaluation sommative. Il y a deux types d'évaluation prévues dans l'IB et

appliquées à l'école : l'évaluation sommative et l'évaluation formative. L'évaluation formative sert donc à préparer l'évaluation sommative, qui sera dans le bulletin. L'évaluation formative est donc vue comme un entraînement avant la sommative, pour que les élèves sachent à quoi s'attendre. Les élèves comprennent bien ces termes et savent parfaitement que seul le résultat de l'évaluation sommative sera dans le bulletin et ils ne sont pas toujours très intéressés ou très sérieux lorsqu'il faut faire une évaluation formative (même si, évidemment, certains le sont et que cela est l'occasion de répondre à leurs questions avant la 'vraie' évaluation).

Les évaluations selon l'IB sont toujours des évaluations critériées et par niveau (on ne met pas de « notes » mais des niveaux dans les différents critères). Ainsi, en français, il y a quatre critères : A, B, C et D. Le critère A correspond au critère d'analyse (capacité d'analyse des élèves). Le critère B correspond à l'organisation (respect de l'organisation, de la méthode nécessaire pour rédiger une lettre ou un autre type de texte par exemple). Le critère C évalue la production de texte (la créativité, l'originalité des idées...). Enfin, c'est le critère D qui évalue l'utilisation de la langue (toutes les erreurs liées à la langue). Chaque critère a donc des descripteurs pour chaque niveau atteint. Les niveaux sont les suivants : 0 ; 1-2 ; 3-4 ; 5-6 ; 7-8.

Les niveaux sont donc sur 8 et pour chaque descripteur, on peut être dans la moyenne haute du niveau ou dans la moyenne basse (on choisit entre les deux chiffres pour chaque descripteur).

Chaque critère est composé de différents aspects que l'on retrouve dans les descripteurs. Il y a quatre aspects dans le critère A, trois aspects dans le critère B, trois aspects dans le critère C et cinq aspects dans le critère D. Tous ces aspects doivent être évalué au moins deux fois par année dans les cours de langue et littérature.

#### ***1.4. Une école qui prône la discipline positive***

##### **1.4.1. En théorie, la discipline positive, qu'est-ce que c'est ?**

La discipline positive est basée sur les théories d'Alfred Adler et de Rudolph Dreikurs. Aujourd'hui, Jane Nelsen et Lynn Lott portent ces idées ensemble depuis les années 90, publiant ensemble des livres pour expliquer comment mettre en place ces théories.



La discipline se base sur deux notions centrales : la bienveillance et la fermeté (« warmth » and « structure » en anglais). Le but de la discipline positive est de trouver un équilibre entre ces deux notions. Cette discipline peut s'appliquer à la fois dans le cadre de la famille et dans le cadre de l'école, de façons différentes. Nous ne parlerons ici que de son application à l'école, puisque c'est notre terrain de stage.

La bienveillance consiste à créer une connexion avec les élèves, les encourager et leur donner des feedbacks positifs (pas seulement négatifs). On cherche à favoriser des sentiments de sécurité et de compréhension dans la classe, et une atmosphère d'écoute et d'aide (entraide).

La fermeté consiste à fournir une structure pour les élèves. On cherche à expliquer clairement des règles, des façons de faire, des attentes. On veut encourager l'élève à développer un esprit critique, et donc on doit expliquer les raisons d'être de la structure.

Pour mieux comprendre les théories derrière la discipline positive, nous allons maintenant aborder quelques idées centrales de la théorie développée par Adler. Un des premiers principes qu'il met en valeur est le fait que tout comportement a une raison d'être, un but. Un des objectifs que poursuivent tous les êtres humains est celui d'appartenance (sentiment de connexion) et d'avoir de l'importance (être utile et donner du sens). Ainsi, un comportement inapproprié vient d'une croyance erronée sur la façon d'appartenir ou d'avoir de l'importance. Aussi, les décisions que nous prenons sont toujours basées sur notre perception du monde. On aboutit donc au cercle suivant :

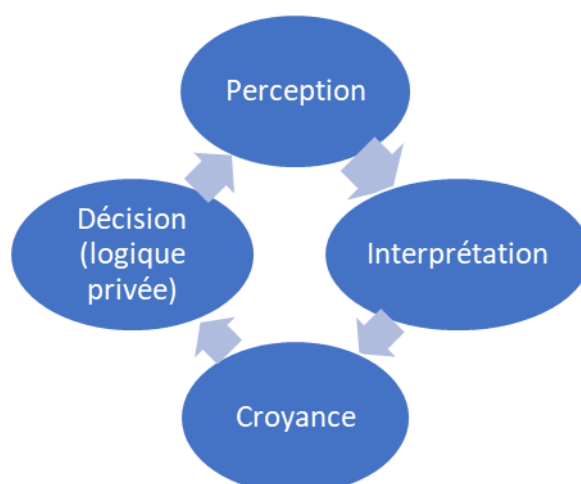


Figure 2. Les raisons derrière nos décisions selon Alfred Adler

Enfin, une des idées d'Alfred Adler est aussi de dire que toute personne mérite dignité et respect de manière égale.

Ainsi, nous pouvons parler des outils et des principes évoqués par l'école dans laquelle je fais mon stage.

1. Enseigner des compétences de vie.
2. Être attentif au pouvoir de la perception (et de l'interprétation).
3. Mettre l'accent sur l'encouragement (connexion), pas de flatterie ou de compliment.
4. Chercher à être toujours simultanément ferme et bienveillant.
5. Rechercher le respect mutuel :
  - Respect de vous-même et de la situation (fermeté).
  - Respect des besoins de l'enfant et de ceux des autres (bienveillance).
6. Envisager les erreurs comme des opportunités d'apprentissage.
7. Préférer les solutions aux punitions.

#### 1.4.2. En pratique, comment est-elle mise en place ?

La discipline positive est mise en place depuis 2014 à l'école, à tous les niveaux de la maternelle au diplôme, au moins en théorie. En pratique, elle semble être très appliquée par les nouveaux professeurs et beaucoup moins par ceux qui sont là depuis longtemps, qui semblent continuer à enseigner comme ils l'ont toujours fait.

Dans les faits, la discipline positive veut aussi dire qu'il faut prendre beaucoup de temps pour pouvoir parler et discuter avec les élèves en dehors des temps de classe. En effet, on ne peut pas interrompre un cours pour négocier et revoir les règles et les raisons de leur existence avec un seul élève. Il faut donc pouvoir mettre en place facilement des moments d'échange au moment des récréations où, en réalité, l'élève a seulement envie de partir s'amuser avec ses amis et où donc, il est prêt à dire tout ce qu'il faudra pour pouvoir partir, qu'il le pense ou non. D'autres critiques de ce type ont été faites envers la discipline positive : comment gérer les situations de manque de respect, d'insolence comme nous y sommes souvent confrontés avec un public adolescent qui cherche les limites ?

En lien avec cette idée de discipline positive, l'école met en place des TEC, qui veut dire Temps d'Echange en Classe. Ces heures de TEC ont lieu avec le/la professeur/e principal/e de la classe pour parler de potentiels problèmes au sein de la classe et/ou en dehors, ou pour parler de choses positives qui sont déroulées. Cela ressemble à un temps

de « vie de classe » comme on pourrait l'appeler en France qui peut aussi servir à préparer de l'administratif, à discuter avec les élèves de leurs difficultés, de leurs parcours futurs etc... Pour favoriser la communication lors de ces moments d'échange, on se met en cercle.

Une des idées très intéressante de la discipline positive est le fait de prévenir les élèves des conséquences logiques qui vont avoir lieu si on ne peut pas effectuer le travail dans de bonnes conditions. Seulement, cela résulte souvent en menace qu'il faut exécuter une première fois pour qu'elle soit prise au sérieux.

Globalement, pour pouvoir soutenir les théories présentées plus haut, je dirais qu'il faut non seulement réussir à convaincre une majorité d'enseignant (et surtout, à convaincre tous ceux qui sont recrutés) mais aussi qu'il faut un gros soutien de la part de la direction et de l'administration de l'école. Malheureusement, ce n'est pas le cas dans l'école où j'ai fait mon stage ; dans une grande majorité des cas, les enseignants sont laissés seuls face aux élèves, à devoir gérer des problèmes qui les dépassent. Ainsi, en théorie, la discipline positive est un très bon moyen d'obtenir une meilleure ambiance et une atmosphère de travail bienveillante, mais, pour y parvenir, il faut plus qu'une simple formation, il faut un vrai soutien administratif pour que tout le monde puisse avancer dans le même sens, au même rythme et être sur la même longueur d'onde.

## **2. Les classes de C2 (5<sup>ème</sup>)**

### **2.1. Quels acteurs ?**

#### 2.1.1. Les élèves

Les élèves sont des enfants issus de familles très aisées. Les parents paient cher pour qu'ils soient dans cette école. Ils sont, pour la plupart, égyptiens (nés en Egypte, même si leurs parents peuvent être d'origine étrangère), ou alors, sont en Egypte depuis un certain temps. Ils parlent tous égyptien (dialecte oral de l'arabe). Ils sont très peu autonomes, ont sans cesse besoin de confirmation et qu'on répète les consignes, pour qu'ils soient bien sûrs. Il faut beaucoup d'accompagnement, ce qui est difficile à mettre en place dans une classe de 25 élèves.

Les élèves de cette école sont aussi globalement bien meilleurs à l'oral qu'à l'écrit. Ils ont eu l'habitude depuis la maternelle d'avoir face à eux des enseignants francophones qui ne parlent ou très peu (pour beaucoup) l'arabe et à qui il faut donc nécessairement

parler français pour se faire comprendre. Ainsi, ils ont tous un niveau très élevé de compréhension orale et un bon niveau en production orale (avec très peu d'erreur phonétique/phonologique). Cependant, l'école fournissant à chaque élève sa propre tablette depuis la première classe de primaire (P1), ils n'ont pas l'habitude d'écrire à la main, avec un stylo. Ils sont donc beaucoup plus faibles à l'écrit (production écrite en particulier).

Pour ce qui est du niveau qui nous intéresse ici, c'est-à-dire les classes de C2 (5ème), il me semble que le niveau A2 est acquis et le B1 en cours. Ils font tout de même encore de grosses erreurs à l'écrit qui empêchent parfois la compréhension.

### 2.1.2. Les enseignantes

Les enseignants sont pour la plupart francophones natifs, ce qui est une exigence de l'école (la seule enseignante non native a un niveau excellent, certainement C2 en français et parle comme une native). Ils font venir des enseignants de l'étranger pour enseigner le français mais aussi les autres matières enseignées en français.

Les enseignants ont globalement plus ou moins d'expérience. Pour se focaliser sur les enseignantes du PEI, il y a présentement 8 enseignantes en langue et littérature au collège, ce qui n'était pas le cas au début de mon stage où il y avait 6 enseignantes. Il y a à présent, 2 enseignantes en C1, 2 enseignantes en C2, 1 enseignante en C3, 2 enseignantes en C4 et 1 enseignante en C5 (au début de mon stage il y avait seulement une enseignante en C2 et une en C4). Présentement, au PEI, 3 enseignantes ont déjà plusieurs années d'expérience dans l'école. 2 ont plus de 10 ans d'expérience dans d'autres établissements et sont arrivées à l'école au début de cette année scolaire ou au cours de cette année. Pour ce qui est des 3 dernières enseignantes, elles ont peu d'expérience d'enseignement.

Le projet de stage que j'ai mis en place ces derniers mois se déroulait dans les quatre classes de C2. Les deux enseignantes sur ce niveau se partagent les classes depuis qu'elles sont arrivées au début du mois de mars (chaque enseignante a deux classes).

Au début de mon stage (qui a commencé le 24 janvier), il y avait une enseignante en C2 qui faisait cours à toutes les classes de ce niveau et qui était arrivée 3 semaines auparavant. Le précédent enseignant des C2 était là au début de cette année scolaire mais est parti avant que j'arrive, en décembre. L'enseignante qui était présente au début de mon stage est partie à son tour à la fin des vacances de février (nous avons une semaine de vacances du 27 février au 5 mars) pour des raisons personnelles non liées à l'école ou aux élèves. Ainsi, juste après les vacances de février une nouvelle enseignante est arrivée

(Mme N), qui a pendant quelques jours pris l'ensemble des classes de C2 avant de les partager avec une seconde enseignante (Mme M) arrivée un peu plus tard. C'est avec ces deux enseignantes que j'ai pu mettre en place les activités pour mon projet de stage.

### 2.1.3. Quelles relations entre eux ?

Les relations entre les élèves et les enseignants sont très aléatoires en fonction des classes et des enseignants. Globalement, les relations paraissent compliquées et conflictuelles, notamment car on parle de relations adultes/adolescents, mais aussi et surtout parce qu'il semble que nos élèves aient des émotions fortes vis-à-vis de leurs enseignants (adorer ou détester). On trouve beaucoup de problèmes de respect, d'arrogance et de mensonge dans certaines classes, en particulier dans les classes de C2 où l'année a été compliquée. Nous pouvons aussi faire le lien avec ce que nous avons dit de la discipline positive plus haut : les élèves ne font que rarement face à des conséquences de l'administration, qui ne pose pas beaucoup de limites, ce que ne permet pas à ces adolescents de toujours saisir l'impact de leurs actes. En C2, les élèves n'ont pas souvent envie de travailler et sont donc très inégaux dans leur attitude en classe.

Cette année a été particulièrement difficile dans les classes de C2. Ils ont dû passer quelques semaines en visioconférence et faire les cours sur Zoom. Sans oublier qu'ils ont eu 3 enseignants différents au cours d'une année scolaire, ce qui n'a pas aidé leur comportement et les a rendus d'autant plus agités, notamment en cours de français.

## 2.2. *Considérations pratiques*

### 2.2.1. Les horaires

Les cours se déroulent sous forme de périodes de 45 minutes. Les élèves commencent la journée à 8h, avec 3 périodes à la suite. Puis, ils ont une récréation de 30 minutes avant d'avoir à nouveau 2 périodes à la suite. Enfin, ils ont une récréation de 55 minutes avant de terminer la journée avec 2 périodes à la suite. Ces deux périodes de fin de journée sont évidemment les plus difficiles, dans lesquelles les élèves ne sont plus vraiment attentifs et n'ont plus envie de travailler, juste de rentrer chez eux. Ils terminent (en temps normal) les cours à 14h35.

Une partie de mon projet de stage s'est déroulé durant les semaines du Ramadan. Lors du Ramadan, l'école adapte ses horaires et les périodes sont réduites de 5 minutes (40

minutes), ce qui permet aux élèves de sortir une heure plus tôt (ils n'ont aussi plus qu'une seule récréation de 45 minutes).

### 2.2.2. Les salles de classe

Les salles sont très particulières dans cet établissement, et très éloignées des salles avec des rangées d'élèves auxquelles nous sommes habitués en France. On trouve des tables carrées individuelles, des tables rondes plus ou moins grandes (4-5 élèves) et plus au moins hautes. On trouve aussi des tables basses et des poufs. Normalement, tables basses et poufs sont liés à la discipline positive, pour former un « coin calme » où les élèves peuvent aller lorsqu'ils se sentent mal ou en colère.

Dans la réalité, on manque parfois de tables et de chaises pour tous les élèves et certains doivent donc (pour leur plus grand plaisir), suivre le cours sur les poufs et tables basses. Il est évident que ce n'est pas une situation idéale pour rester concentré sur un cours, prendre des notes et être attentif aux explications.

## Chapitre 2. Le projet de stage

### 3. *L'arrivée sur le terrain de stage*

Avant d'arriver sur mon terrain de stage, je savais que je voulais mettre en place des activités pour développer/favoriser la motivation des collégiens mais je n'avais pas encore d'idées sur la forme que ça allait prendre. J'avais même l'espoir de pouvoir parler d'autonomie qui est un thème qui me tenait à cœur. J'ai très vite renoncé à l'autonomie pour me concentrer sur la motivation d'une façon générale car je me suis rendue que j'avais assez peu de marge de manœuvre : je ne pouvais pas prendre de classes seule (politique de l'établissement), ni préparer des activités qui pourraient être réalisées par les enseignantes car elles avaient des objectifs à respecter et un curriculum précis à faire avec leurs élèves. J'étais en plus dans un contexte de français langue de scolarisation où le français était enseigné comme une langue étrangère, parfois, mais surtout comme une langue scolaire : les cours de français s'appelaient « Langue et Littérature ».

J'ai donc assez rapidement décidé que, pour réaliser mon projet de stage sur la motivation tout en étant utile à l'école, aux enseignantes et aux élèves, je pouvais réaliser des petites activités en début de cours, pour dynamiser, provoquer l'intérêt, démarrer le cours plus rapidement, aider les enseignantes et motiver les élèves. Je voulais aussi pouvoir focaliser ces activités sur la langue car, comme nous l'avons vu, les cours de français dans cette école sont en fait des cours de « Langue et Littérature » et les élèves sont censés maîtriser le français comme des natifs pour pouvoir suivre les cours, ce qui n'est pas le cas. De fait, les enseignants sont confrontés à un dilemme : réduire le programme pour travailler la langue ou finir le programme à tout prix et perdre en chemin les élèves qui ne comprennent pas ce qu'il se passe (ils sont nombreux). Cette problématique se pose à tous les niveaux au PEI mais c'est encore plus flagrant en C2 à cause du manque de continuité dans l'enseignement cette année. Ainsi, il a très vite été décidé que l'enseignante de C2 avait plus besoin de moi en C2 et, lorsque j'ai voulu mettre en place mes activités, d'un commun accord il a été décidé que je les ferai dans les classes de C2, dans l'espoir de les remotiver un peu en français.

En février donc, il a été décidé que je ferais de courtes activités de 10 minutes, de « mise en route » avant les double-périodes pour que les élèves se mettent plus vite en place et que l'on perde moins de temps en classe.

J'ai eu beaucoup de difficultés à répondre aux contraintes que je m'étais moi-même posées pour que ça fonctionne : activités de 10 minutes ou moins, dynamiques, mais sans causer le désordre, qui soient à chaque fois différentes pour que la surprise donne envie aux élèves de revenir, dans le but que ça devienne à la fois un rituel et quelque chose de nouveau à chaque fois.

En outre, je craignais aussi que les élèves n'accrochent pas trop, ne se retrouvent pas dans l'objectif et que leur attitude négative générale en français ne fasse échouer toutes mes tentatives.

Peu de temps après, alors que j'étais encore dans ces questionnements, l'enseignante de C2 a démissionné et beaucoup de choses ont été perturbées, mon projet a été reporté, d'autant que les activités n'étaient pas encore prêtes à être mises en place.

#### ***4. Observation du terrain et changements***

Après avoir observé les C2 et après ce soudain changement d'enseignante, j'ai mis un peu de temps avant de pouvoir me reconcentrer sur mon projet de stage. Au départ, l'idée était toujours la même mais elle a vite évolué pour finalement beaucoup changer. En effet, avec l'arrivée des nouvelles enseignantes, on a d'abord cherché à terminer rapidement l'unité 2 sur laquelle la précédente enseignante avait travaillé pour passer à l'unité 3.

Mes activités allaient donc être mises en place dans cette 3ème unité. Le concept clé de cette unité est celui de « perspectives ». Le contexte mondial est celui d'« identité et relations (la conscience et l'esprit) ». Les concepts connexes sont les suivants : « point de vue », « cadre », « personnages ». L'énoncé de recherche était : « Explorer différentes perspectives permet de mieux appréhender le monde et ses réalités ». Les pistes d'exploration étaient liées au thème du voyage. Ainsi, les élèves allaient lire le roman *Vendredi ou La Vie Sauvage* de Michel Tournier, étudier la forme du carnet de voyage et en faire un eux-mêmes.

Je me suis donc d'abord dit, dans un premier temps, qu'il serait plus logique et cohérent pour les élèves que mes activités soient en lien avec le thème de l'unité sur laquelle ils travaillent et non pas complètement déconnectés. J'ai passé longtemps à essayer de trouver des idées d'activités à la fois en lien avec le thème mais aussi qui soit assez courtes pour pouvoir tenir dans le temps imparti de 10 minutes.



Après beaucoup de réflexion, j'ai trouvé une idée qui m'a fait prendre un autre tournant dans mon projet de stage. J'ai donc eu l'idée à ce moment-là de lier mes activités ensemble pour en faire une sorte d'énigme à résoudre : les élèves devraient partir à la recherche d'un/e explorateur/rice disparu/e. Pour obtenir des indices, ils devraient faire des activités pour les découvrir eux-mêmes. De fait, je pourrais, dans un premier temps, lier mes activités entre elles et, dans un second temps, travailler le français de façon ludique. J'ai donc commencé à élaborer une série d'activités ludiques, en lien avec le thème de l'unité pour essayer de motiver élèves de C2 en français.

### ***5. Elaboration de la problématique***

Avant d'arriver en Egypte, je voulais me concentrer sur le lien entre autonomie (implication dans son apprentissage) et motivation. Ma première ébauche de problématique ressemblait donc à cela : **Comment favoriser/ développer la motivation avec un public collégien ? Est-ce que développer plus d'autonomie/d'implication dans leur propre apprentissage peut favoriser la motivation ?**

La première partie de cette problématique n'a pas changé mais, comme mentionné plus haut, j'ai assez vite renoncé à l'idée d'autonomie car je ne pouvais pas mettre en place cela sans avoir la liberté d'une classe où je pouvais faire mes propres activités. En effet, sur mon terrain de stage, je pouvais faire des activités, avec l'enseignante présente mais je devais aussi faire les mêmes activités dans toutes les classes. Il me paraissait donc difficile de développer l'autonomie sans avoir complètement la main sur l'agir enseignant.

Je me suis donc ensuite tournée vers l'idée de faire des « routines de classe » pour motiver les élèves, et les faire entrer plus facilement dans les cours de français, en particulier les cours les plus longs (les doubles périodes où ils ont deux fois 45 minutes de cours).

Seulement, comme mentionné précédemment, j'ai finalement fini par me tourner vers l'activité ludique comme moyen de motiver les élèves en cours de français.

Ainsi, prenant en compte ce qui vient d'être évoqué durant cette partie sur le contexte de mon projet de stage, je suis arrivée à la problématique suivante :

**Dans quelle mesure l'activité ludique en classe de français langue de scolarisation peut-elle motiver des élèves de 12-13 ans ?**

**Partie 2**  
-  
**Cadrage Théorique**

## Chapitre 3 : La motivation

### 6. *Qu'est-ce que la motivation ?*

La motivation est un concept difficile à cerner dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues, et qui peut prendre des formes différentes selon les auteurs. Aujourd'hui, tous reconnaissent qu'un grand nombre de facteurs entrent en compte lorsque nous parlons de motivation. Beaucoup divergent sur les raisons pour lesquels ces facteurs apparaissent, sur leurs interactions et leurs influences les uns sur les autres et sur lesquels peuvent avoir un impact plus important que les autres.

Dans un premier temps, nous pouvons donc reprendre la définition de Cuq (2003, p. 170) :

*« Dans son sens le plus général, la motivation est un concept utilisé en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent les conduites ; elle peut être définie comme « un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but ». »*

Dans l'histoire de la motivation, comme le dit Fenouillet (2017), on a d'abord observé des comportements, avec le behaviorisme. Les behavioristes cherchaient à expliquer les raisons derrière les comportements en parlant de stimuli-réponses. Les comportements apportant des résultats négatifs (de la souffrance) sont évités et les comportements apportant des résultats positifs (du plaisir) sont maintenus. Avec la fin du behaviorisme, ces théories se sont essouffées et on a alors cherché plus loin. Beaucoup de théories sont nées à ce moment-là. Cependant, il nous reste du behaviorisme l'idée que la motivation n'est pas directement observable : ce que nous pouvons observer sont les comportements des individus.

La définition de Cuq n'étant pas particulièrement précise sur les « facteurs qui déclenchent les conduites » ou encore les « forces », on peut utiliser la définition donnée par Fenouillet (2017, p. 19) de Vallerand et Thill (1993, p.18) :

*« Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. »*

Ainsi, dans cette définition, les forces peuvent être internes et/ou externes, ce que l'on retrouve dans beaucoup d'autres théories de la motivation que nous verrons un peu plus loin. Dans cette définition, on a aussi une meilleure idée de ce qu'inclut la motivation.

On parle du déclenchement, de la direction (ou du but, de l'orientation...) de l'intensité et de la persistance.

Ainsi, de multiples questions peuvent déjà se poser ici : comment déclencher cette motivation ? Comment la diriger ? Quel impact peut-on avoir sur son intensité et comment la maintenir ? De nombreuses théories existent sur la motivation, qui évoquent toutes différents aspects de cette définition et qui parfois se recoupent ou se contredisent. Nous présenterons ici quelques-unes des plus importantes qui sont apparues comme étant les plus pertinentes pour notre étude. Elles ont été divisées entre celles qui catégorisent différents types de motivation ou de buts et celles qui parlent des facteurs qui l'influencent.

## **7. Typologies des buts derrière la motivation**

### **7.1. Les orientations de Gardner**

Le but de Gardner est de montrer l'impact des attitudes et de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde/étrangère.

L'orientation, selon Gardner est la raison pour laquelle les apprenants poursuivent un objectif. C'est la raison derrière la motivation, le but. L'orientation est donc distincte de la motivation. Gardner (1985) développe deux types d'orientations, tout en précisant que d'autres existent. Les deux orientations qu'ils développent sont l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale. L'orientation intégrative est, pour lui, le désir d'interagir avec une communauté par le biais de l'apprentissage de la langue, de comprendre leur langue, leur culture. L'orientation instrumentale, d'un autre côté est une raison plus pragmatique d'envisager la langue comme un apprentissage utile pour l'apprenant (pour être plus éduqué ou pour avoir un meilleur travail par exemple).

### **7.2. Motivation intrinsèque et extrinsèque**

D'un autre côté, Deci & Ryan (2020) ne font pas de différence entre le but derrière la motivation et la motivation en elle-même. Ainsi, ils parlent de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque et d'amotivation.

Tout d'abord, ils définissent la motivation intrinsèque comme étant « les activités faites pour le bien qu'elles apportent en elles-mêmes ou pour leur intérêt propre et le plaisir qu'elles procurent. » (Deci & Ryan, 2020, p. 2).

Puis, ils nous donnent cette autre définition : « La catégorie hétérogène de la motivation extrinsèque [...] concerne les comportements poussés par d'autres raisons que la satisfaction qu'ils procurent eux-mêmes. » (Deci & Ryan, 2020, p. 2.)

Deci & Ryan parlent d'un continuum qui va de l'amotivation jusqu'à la motivation intrinsèque. Entre ces deux extrêmes, on retrouve quatre formes de motivation extrinsèque.

Ils se distinguent donc des orientations de Gardner en ce que leur continuum couvre beaucoup plus de possibilités pour lesquelles un individu pourrait être motivé (ou non). Ainsi, Gardner (1985) disait lui-même que l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale entraînent toutes deux dans les intérêts extrinsèques puisque ces orientations ne cherchent pas un plaisir dans l'activité elle-même mais dans ce qui peut être retiré de cette apprentissage.

Pour revenir à Deci & Ryan, nous pouvons expliciter leur théorie plus visuellement grâce à un schéma produit par Cook & Artino (2016).

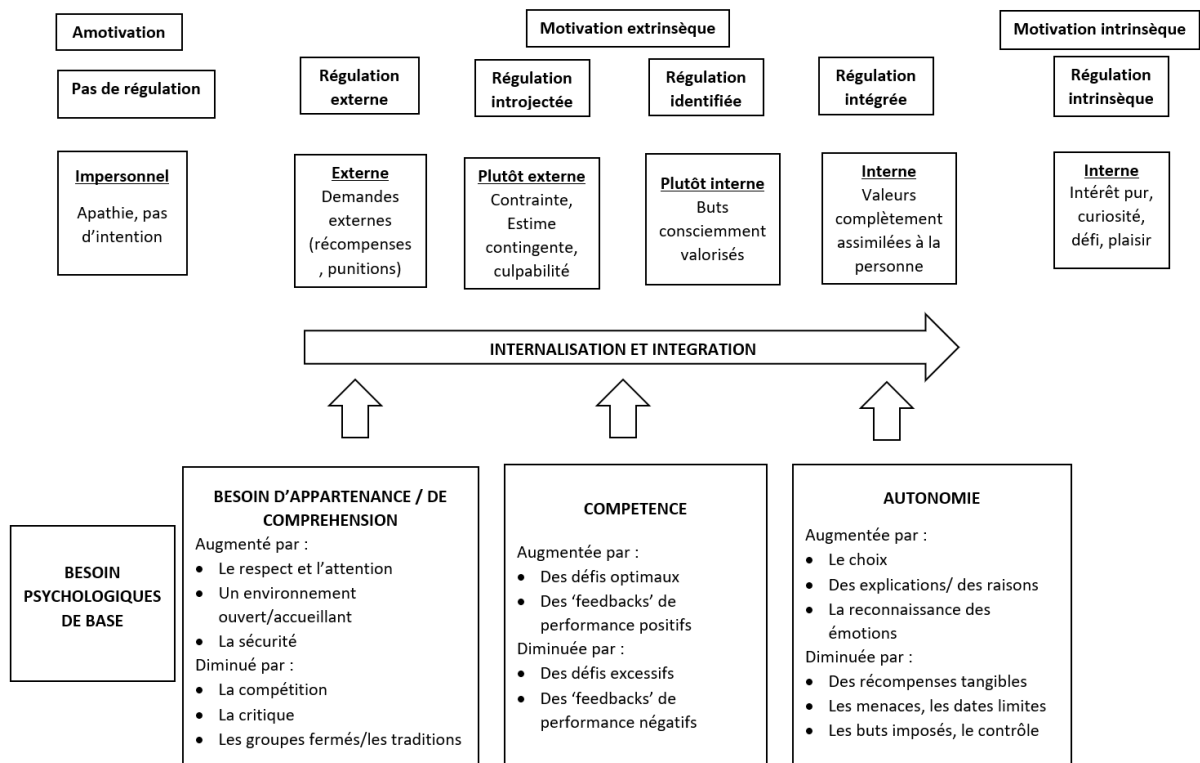


Figure 3. Continuum de la motivation selon Deci & Ryan par Cook & Artino (2016, traduit de l'anglais)

Sans entrer dans le détail de tous les types de motivations extrinsèques, l'important est de comprendre le phénomène d'internalisation et d'intégration montré par ce schéma. Ainsi, si les trois besoins psychologiques de base sont soutenus et préservés, la motivation extrinsèque peut évoluer vers une motivation plus intégrative et internalisée, c'est-à-dire

une motivation qui tend vers la motivation intrinsèque, plus en accord avec les valeurs et les buts de l'individu et donc, qui a plus de sens pour la personne. Ainsi, même si la motivation intrinsèque est celle qui est le plus valorisée (du fait des études montrant son association avec plus de réussite dans le système éducatif), elle est difficilement atteignable comme évoqué par Cook & Artino (2016, p.1009) :

*« Nos réussites les plus grandes, les plus saines, les plus créatives et productives arrivent généralement lorsque nous sommes motivés par un intérêt intrinsèque dans la tâche. Malheureusement, même si les jeunes enfants ont tendance à agir par motivation intrinsèque, à l'arrivée de l'adolescence et en tant qu'adultes nous faisons progressivement face à des influences externes (extrinsèques) pour faire des activités qui ne sont pas intéressantes en elles-mêmes. Ces influences, prenant la forme d'objectifs de carrière, de valeurs de société, de récompenses promises, de dates limites et de punitions, ne sont pas nécessairement mauvaises mais parviennent finalement à ébranler la motivation intrinsèque. »*

Ainsi, dans notre contexte, il semble que nous soyons à l'âge où la motivation intrinsèque s'effrite pour laisser place à autre chose. Ainsi, notre but est, soit de conserver cette motivation intrinsèque, soit de ne pas tomber dans l'amotivation, voire même de maintenir une motivation extrinsèque intégrative et internalisée. Pour cela, selon Deci & Ryan (2020), il faut donc soutenir les trois besoins psychologiques de base, auxquels nous reviendront un peu plus tard.

### **7.3. Buts d'apprentissage et buts de performance**

Dweck & Leggett (1988) mentionnent une autre façon de catégoriser comment les buts peuvent impacter la motivation. Elles suggèrent que « les buts que les individus poursuivent créent le cadre dans lequel ils interprètent et réagissent aux évènements. » (p.256). Cette théorie, appelée « achievement goals » regroupe deux grandes catégories de but. Le but de performance et le but d'apprentissage. Comme son nom l'indique, les individus ayant un but de performance « cherche à gagner des jugements favorables sur leur compétence » (Dweck & Leggett, 1988, p. 256). En revanche, un individu qui poursuit un but d'apprentissage se focalise sur la compréhension de l'activité et le progrès dans cette activité (Grant & Dweck, 2003, p. 541) il cherche à gagner en compétence (Fenouillet, 2017).

Ainsi, si les buts sont un cadre au travers duquel vont être interpréter les évènements, le but de performance peut être problématique dans le sens où l'individu est focalisé sur sa compétence et ses capacités. La perception de ses capacités devient centrale. Ainsi, ce sont les individus qui poursuivent ce but qui sont le plus vulnérable à ce que nous

appellerons la résignation apprise (Fenouillet, 2017). Fenouillet (2017, p. 35) la définit ainsi : « C'est donc la perception de l'absence de lien entre les réactions et les résultats qui crée ce que les auteurs ont appelé la résignation apprise. ». Nous approfondirons cette définition un peu plus loin dans notre développement. Ce qu'il est important de noter est que le but de performance rend les individus plus sensibles à cette résignation (qui pourrait s'apparenter à l'amotivation vue chez Deci & Ryan, 2020), qui se traduit par une passivité face aux évènements qu'on juge incontrôlables. Les individus poursuivant un but d'apprentissage n'ont pas de risque de faire face à la résignation apprise car l'échec est vu comme une tentative de progrès, un pas vers la maîtrise, ce qui n'est pas le cas dans le but de performance où l'échec est honteux et synonyme de manque de compétence.

Le but de performance s'est ensuite divisé en deux nouveaux buts : le but d'approche de la performance et le but d'évitement de l'échec. Le but d'approche de la performance est « lorsque le focus est de réussir » (Grant & Dweck, 2003, p. 542) alors que le but d'évitement de l'échec est « lorsque le focus est d'éviter l'échec » (Grant & Dweck, 2003, p. 542). Le but d'approche de la performance a des similitudes avec le but d'apprentissage (Fenouillet, 2017) en ce que le but à atteindre est positif (respectivement performance et maîtrise). A l'inverse, le but d'évitement de l'échec est d'autant plus dangereux qu'il se focalise sur des attentes de résultats négatifs et sur les comportements à adopter pour les minimiser. Ce dernier but serait donc le plus susceptible de conduire à la résignation apprise (Fenouillet, 2017).

Ainsi, le but d'apprentissage se rapproche beaucoup de la motivation intrinsèque et selon Grant & Dweck (2003), la poursuite de ce but est liée à une plus grande motivation intrinsèque. Les deux autres buts pourraient donc être liés à la motivation extrinsèque (Fenouillet, 2017). Pour le but de performance, il serait plus lié à une motivation internalisée et/ou intégrée alors que le but d'évitement de l'échec serait plutôt dans une motivation externe et/ou introjectée.

## ***8. Les facteurs qui impactent la motivation***

Nous avons donc vu qu'ils existaient plusieurs façons de catégoriser les buts qui influencent la motivation. La grande distinction que nous retiendrons ici est la différence externe/interne, qui comme nous l'avons vu avec Deci & Ryan (2020) n'est en fait pas si clair qu'il n'y paraît. Nous allons tout de même ici faire une distinction entre les deux dans un souci de clarté, tout en précisant qu'il est difficile d'isoler nettement ces facteurs et que,

en particulier, les facteurs externes peuvent avoir une grande influence sur les facteurs internes.

Tout d'abord, l'élève et son rapport avec lui-même (ses capacités) et avec l'activité d'apprentissage (les attitudes), qui sont donc des facteurs internes. Ensuite, un autre point important est le rapport entre l'élève et des causes externes, dont l'enseignant (mais aussi les parents et la classe, c'est-à-dire le contexte d'apprentissage) qui peuvent impacter les facteurs internes à leur tour. Ainsi, la motivation semble pouvoir être influencée par beaucoup de facteurs. Nous commencerons dans un premier temps par les facteurs impactant directement l'individu et son rapport à lui-même et au savoir. Puis, nous parlerons de facteurs externes qui peuvent aussi entrer en compte de façon plus difficilement mesurables.

### ***8.1. A l'échelle individuelle : les facteurs internes***

#### **8.1.1. Les attributions**

Nous pouvons, dans un premier temps, pour parler de facteurs internes, parler de la théorie attributionnelle de Wiener (2000). La théorie de Wiener dit que nous sommes tous des « scientifiques » qui cherchons des raisons qui expliquent nos échecs ou nos réussites. Après avoir analysé la situation, nous décidons (consciemment ou non) des raisons pour lesquelles nous avons ces résultats. Les causes explicatives comportent, selon Wiener (2000) en trois dimensions : le locus, la stabilité et la contrôlabilité. Le locus « se réfère à la localisation d'une cause, qui peut être soit interne, soit externe à l'individu. » (Wiener, 2000, p. 4). Pour ce qui est de la stabilité, elle « se réfère à la durée d'une cause » (Wiener, 2000, p. 4). Ainsi, une cause peut être vue comme constante (stable) ou temporaire (instable). Enfin, il y a des causes qui « sont susceptibles d'être modifiées volontairement alors que d'autres ne peuvent pas être modifiées volontairement. » (Wiener, 2000, p. 4). Certaines causes sont donc contrôlables par l'individu tandis que, pour d'autres, ce même individu n'a pas de contrôle. Par exemple, le manque d'effort est une cause interne (locus), instable (stabilité) et contrôlable (contrôlabilité) tandis que la chance est une cause externe (locus), instable (stabilité) et incontrôlable (contrôlabilité). La stabilité a un impact sur la prédiction des futurs échecs ou réussites (si une cause stable explique un échec alors il y a beaucoup de chance pour que l'échec se reproduise). Le locus et la contrôlabilité ont tous deux un impact sur les émotions associées à la tâche (honte, culpabilité en cas de cause d'échec contrôlable et fierté et estime de soi en cas de cause de réussite interne). La



prédiction de la réussite ou de l'échec ainsi que les émotions liées à la tâche vont déclencher des comportements différents.

### 8.1.2. L'importance du contrôle

Nous avons donc vu dans la théorie des attributions, l'importance de 3 dimensions : locus, contrôlabilité et stabilité. Pour Deci & Ryan (2020), le contrôle prend une signification différente mais qui a tout autant d'importance.

Ainsi, alors que dans la théorie des attributions nous parlons de la perception des causes, par un individu, qui l'ont fait échouer ou réussir, avec Deci & Ryan, on parle de contrôle dans l'apprentissage même. Ainsi, selon eux, plus un apprenant a le choix dans son apprentissage plus il est motivé intrinsèquement.

En effet, selon leur théorie de l'auto-détermination, il faut soutenir trois besoins fondamentaux pour faciliter la motivation intrinsèque ou l'internalisation ou l'intégration (cf. Figure 3) : l'autonomie, la compétence, et le besoin d'appartenance.

L'autonomie est donc le fait de donner du choix aux apprenants. L'inverse de l'autonomie est le contrôle. Les situations où quelqu'un d'autre a tout le contrôle ne favorisent pas l'autonomie et donc ne tendent pas vers la motivation intrinsèque (rejoint la théorie de l'attribution). Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas de structure, mais il faut que cette structure soit aidante et non pas limitante : « Une bonne structure 'étaye' l'apprentissage pour que les élèves se retrouvent rarement face à des défis non-optimaux et que les commentaires rétroactifs soient donc largement positifs et soutiennent l'efficacité. » (Deci & Ryan 2020, p. 4).

### 8.1.3. L'auto-efficacité

Selon Fenouillet (2017), la théorie de l'auto-efficacité de Bandura ne rentre pas en conflit avec la théorie attributionnelle. En effet, pour Bandura, les attributions sont en fait médiatisées par le sentiment d'efficacité personnelle. Bandura (2019 p. 22) définit l'auto-efficacité comme suit : « L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats. ». Ainsi, comme avancé par Bandura, un individu n'est pas amené à agir s'il ne croit pas que ses actes peuvent produire les effets désirés. On retrouve donc cette idée de contrôle : si on ne pense pas pouvoir avoir un minimum de contrôle sur une situation, c'est-à-dire produire un effet par nos actes, alors il n'a pas de raison d'agir (et on

peut se retrouver en situation de résignation apprise). Selon Cook & Artino (2016, p. 1006), l'auto-efficacité est aussi « spécifique au domaine, à la tâche et au contexte ». Un individu se construit une croyance autour de son efficacité personnelle à partir de quatre principales sources d'informations (Fenouillet, 2017, p. 56) : les expériences de maîtrise active (réussites ou échecs), les expériences vicariantes (observation de l'autre, comparaison sociale), la persuasion verbale (souligner les capacités sans tomber dans l'extrême qui fait perdre la crédibilité) et les états physiologiques et émotionnels (les états émotionnels). Pour construire son efficacité personnelle perçue, un individu s'appuie donc et est influencé par tous ces facteurs qui vont contribuer à augmenter son sentiment d'efficacité personnelle (se sentir plus compétent dans un domaine et à même de réussir une tâche) ou à le diminuer (se sentir incapable d'effectuer telle ou telle tâche dans un certain domaine). On peut donc facilement voir l'impact sur la motivation d'un élève ; un élève qui a une efficacité personnelle perçue haute en français va être plus motivé à faire une tâche en français car il pense qu'il est capable de la réussir. Au contraire, un élève avec un faible sentiment d'auto-efficacité en français ne sera pas motivé à faire cette même tâche car il pensera ne peut être capable de la mener à bien.

On retrouve cette même importance de sentiment de compétence dans la théorie de Deci & Ryan que nous avons déjà vu plus haut. En effet, un des trois besoins psychologiques fondamentaux est celui de compétence. Un apprenant a besoin de se sentir compétent pour soutenir la motivation intrinsèque ou l'intégration et l'internalisation au sein de la motivation extrinsèque. Pour que ce besoin de compétence soit assouvi, comme on peut le voir dans la Figure 3, il faut des défis optimaux (c'est-à-dire adaptés au niveau de l'individu, qui le mette dans une situation de difficulté qui n'est pas excessive) et des commentaires rétroactifs positifs. Ce besoin de retours sur un résultat rejoint l'expérience de maîtrise et la persuasion verbale évoquée dans la théorie de Bandura (2019). En effet, un élève, pour se sentir compétent, pour avoir un sentiment d'efficacité personnelle, a besoin, non seulement d'avoir des buts définis mais aussi d'avoir des retours sur l'atteinte ou la non-atteinte de ces buts. Sans ces retours, il n'est pas possible pour l'élève de se positionner par rapport au but à atteindre et donc de savoir comment l'atteindre. Il est donc difficile de se motiver quand on ne sait pas comment faire pour atteindre un but.

Nous avons donc vu ici l'importance de la perception de compétence dans la motivation, aussi appelée le sentiment d'efficacité perçue. Dans beaucoup des théories vues précédemment la question des émotions et de l'état émotionnels des apprenants a été

abordée brièvement sans être développée. Nous allons donc voir à présent dans quelle(s) mesure(s) les attitudes peuvent avoir un impact sur la motivation des apprenants.

#### 8.1.4. Les attitudes

D'une manière générale, les attitudes et la motivation vont avoir plus d'impact dans une classe de langue car on demande aux élèves d'apprendre une nouvelle langue, qui est associée à une autre culture. Donc, les attitudes envers cette autre langue et cette autre communauté vont avoir plus d'impact que dans un cours de mathématiques où c'est plutôt la logique qui rentre en compte et moins l'aspect social et culturel.

Gardner (1985, p. 9), définit une attitude comme étant « une réaction évaluative d'un référent ou d'un objet, émis sur la base des croyances ou opinions d'un individu à propos du référent. ». Il parle de 3 aspects de l'attitude. Tout d'abord l'aspect cognitif, c'est-à-dire la structure des croyances sur laquelle on base la réaction. Puis, ensuite, la dimension affective, c'est-à-dire la réaction émotionnelle basée sur les croyances. Enfin, il évoque la dimension conative qui est la réaction comportementale (qui n'est pas explicitement incluse dans la définition car elle n'est pas nécessairement présente). Il parle essentiellement de deux types d'attitudes en classe de langue qui ont un effet sur l'apprentissage : les attitudes envers l'apprentissage de la langue et les attitudes envers la communauté langagière (les personnes qui utilisent cette langue). Les attitudes envers l'apprentissage de la langue semblent avoir, selon Gardner (1985) plus d'impact sur l'apprentissage que les autres.

Pour notre contexte, les attitudes peuvent sembler moins pertinentes que les autres théories que nous avons évoquées précédemment. En effet, dans un contexte de français langue de scolarisation, les élèves sont en contact permanent avec beaucoup d'enseignants francophones venant d'horizons différents (Belgique, Suisse, France, Kenya...) et n'ont donc pas un seul enseignant de français représentant toute la langue et sa culture. Nous verrons donc dans la partie d'analyse des résultats en quoi cette théorie peut tout de même nous être utile.

Les attributions de Gardner peuvent rejoindre à nouveau un des besoins fondamentaux de la théorie de Deci & Ryan. En effet, un de ces besoins est le besoin d'appartenance (ou « relatedness » en anglais). Pour que ce besoin soit soutenu, il faut du respect, un environnement ouvert, accueillant, bienveillant et sécurisant pour l'élève. En effet, ce n'est que dans ces conditions que l'élève sera capable de s'ouvrir à une nouvelle

langue et à une nouvelle culture. Un tel environnement favorisera évidemment des attitudes plus positives envers l'apprentissage de la langue, envers la classe et le professeur.

Ainsi, nous avons vu beaucoup de facteurs internes à l'apprenant, à partir de beaucoup de théories qui mettent en avant des concepts et des idées qui peuvent se rejoindre tout en étant très différentes. Pour ce qui est du dernier concept que nous avons vu, celui du besoin d'appartenance, nous pouvons tout à fait remarquer qu'en réalité, c'est un facteur interne influencé par des causes externes à l'individu. Ce sont ces facteurs que nous allons voir à présent.

## **8.2. Les facteurs externes**

Gardner (1985), souligne l'importance du contexte dans la motivation en disant que différentes variables entrent en compte dans différents contextes. Comme nous l'avons vu, notre contexte est celui d'adolescents de 12-13 ans, en classe de 5<sup>ème</sup>. Nous allons donc voir en quoi des facteurs externes, liés donc au contexte, peuvent avoir un impact sur leur motivation.

### 8.2.1. Le rôle des parents

Nous pouvons d'abord considérer qu'à cet âge-là, les parents jouent encore un rôle très important, non seulement dans la vie de l'enfant en général mais aussi dans sa motivation et dans sa façon de considérer l'école, les matières... Ainsi, pour Gardner (1985), les parents ont un sérieux rôle à jouer dans les attitudes de leurs enfants et donc dans leur motivation. Pour lui, la perception que l'enfant a des attitudes de ses parents (vis-à-vis de la langue, de l'apprentissage d'une autre langue, de la communauté linguistique...) est très importante dans le développement de ses propres attitudes et de sa propre motivation. Il nous dit ainsi (p.123) : « L'apport d'un environnement chaleureux qui soutient et encourage le développement d'un intérêt intégratif de l'enfant envers l'étude de la langue aura un impact évident sur l'apprentissage d'une seconde langue. »

Katz et al. (2011) mentionne aussi le lien entre la motivation des enfants pour faire leur devoir et l'attitude des parents fassent à ces devoirs. Ainsi pour développer une motivation « autonome » (faire les devoirs sans besoin de pression extérieure), il faut que les parents eux-mêmes possèdent cette motivation autonome pour aider l'enfant à faire les devoirs. L'enfant peut donc développer ou non une certaine motivation en fonction des

attitudes des parents (ce qui rejoint l'idée de Gardner). Les parents jouent donc un rôle particulièrement important dans la motivation de leurs enfants.

### 8.2.2. Le rôle de l'enseignant

Pour Deci & Ryan (2020), le rôle de l'enseignant est extrêmement important en ce qu'il est là pour soutenir l'autonomie. Pour soutenir l'autonomie, l'enseignant doit, selon eux, donner le choix (des choix pertinents et adaptés) et prendre en compte les intérêts des élèves.

Pour Cook et Artino (2016) aussi, l'enseignant prend une place importante dans la motivation de l'apprenant. En effet, avec leur article qui présente différentes théories de la motivation, ils nous fournissent une annexe sous forme de tableau qui nous indique comment appliquer ces différentes théories dans la réalité. On remarque assez vite que ce tableau est à destination d'enseignants (même cela pourrait certaines fois correspondre à des parents ou à des directeurs d'établissement). Ainsi, Cook et Artino (2016, annexe tableau S1), en parlant de la théorie des buts de Dweck, mentionne que « les enseignants peuvent créer un environnement de classe favorable ». De même, en parlant de la théorie de Deci & Ryan, ils disent (Cook et Artino, 2016, annexe tableau S1) « Les enseignants devraient promouvoir des sentiments d'autonomie, par exemple en autorisant le choix [...] ou en demandant « Comment vas-tu gérer ça la prochaine fois ? » ». On peut voir à partir de ces deux exemples que l'enseignant doit avoir conscience qu'il a un impact à la fois sur l'ambiance de la classe, et donc la situation d'apprentissage mais aussi sur l'élève à l'échelle individuelle, dans sa relation avec chacun des élèves.

Nous avons pu voir ici que la motivation est aussi influencée par des facteurs plus extérieurs. Ceux présentés ici ne sont évidemment pas les seuls qui ont un impact sur la motivation mais ce sont qu'il nous semble pertinent d'évoquer pour la suite de notre discussion. Maintenant que nous avons beaucoup parlé des différentes façons de voir la motivation ainsi que les facteurs qui l'influencent, il est temps de nous interroger sur la façon dont on peut la mesurer.

## ***9. Comment mesurer la motivation ?***

Pour Gardner (1985, p. 10), la motivation « se réfère à la combinaison de l'effort, du désir d'accomplir l'objectif d'apprentissage de la langue et d'attitudes favorables sur l'apprentissage de cette langue. » La motivation n'est donc pas réduite à l'effort, il faut

aussi un désir d'accomplir le but et des attitudes favorables à son accomplissement. On a donc trois composants de la motivation : l'effort, le désir et l'affect. Un quatrième aspect pourrait être ajouté ici ; le fait d'avoir un but. Ainsi, la motivation se composerait d'un but, d'efforts observables (comportement), d'un désir d'atteindre ce but et d'attitudes favorables envers l'activité. Pour Gardner, le but, doit être lié à l'activité. Ainsi, un apprenant qui répondrait à la question pourquoi il apprend cette langue : « parce que je suis obligé », ne serait pas un apprenant motivé. Cette réponse n'est pas un but mais une raison d'être présent.

Ainsi, pour mesurer la motivation, Gardner a mis en place l'AMTB (Attitude Motivation Test Battery). Il y teste les attitudes envers les Canadiens francophones, l'intérêt dans l'apprentissage des langues, les attitudes envers les francophones européens, les attitudes envers l'apprentissage du français, l'orientation intégrative, l'orientation instrumentale, l'anxiété en cours de français, l'encouragement parental, l'intensité de la motivation, le désir d'apprendre le français, le professeur de français et le cours de français. C'est sur ce test que nous allons nous baser pour tester la motivation de nos apprenants. Comme nous allons l'expliquer dans la partie méthode, ce test est très long et toutes les questions ne nous paraissaient pas pertinentes pour nos apprenants, un tri a donc été fait.

Nous avons pu voir ici, différentes théories de la motivation, différents facteurs qui peuvent l'influencer ainsi que comment nous allons la tester. Il convient maintenant d'essayer de définir ce qu'est le jeu et ce qu'il peut apporter aux élèves en termes de motivation.

## Chapitre 4 : Le jeu / l'activité ludique

### 10. Définir le jeu

#### 10.1. Une notion difficile à définir

Qu'est-ce qu'un jeu ? Comment savoir ce qui rentre dans le domaine du jeu et ce qui n'en est pas ? Le Trésor de la Langue Française Informatisé (1994) le définit comme suit : « activité divertissante, soumise ou non à des règles, pratiquée par les enfants de manière désintéressée et par les adultes à des fins parfois lucratives. » On voit déjà une tension dans cette définition de jeu que l'on retrouve dans ces deux définitions fournies par le Larousse en ligne (s. d.) qui définit dans un premier temps le jeu d'« activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir. » puis comme une « activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard. » Dans ces deux définitions, on peut voir apparaître la notion de loisir, d'amusement, de divertissement. Cependant, on voit aussi déjà cette tension entre le « ne visant à aucune fin utilitaire » et les « fins parfois lucratives » évoquées plutôt que l'on peut retrouver de façon sous-entendue dans la seconde définition du Larousse, qui inclut les jeux d'argent, les jeux télévisés. Ainsi, le jeu peut être vu d'un côté comme quelque chose qui n'apporte que plaisir et qui n'a aucune autre fin que le divertissement ou alors quelque chose, qui, par le divertissement, peut aboutir à un autre but. Ce que nous retiendrons pour le moment est cette notion de divertissement et d'amusement qui semble être centrale mais qui est aussi problématique car subjective. Ce qui est amusant et divertissant pour quelqu'un ne l'est peut-être pas pour quelqu'un d'autre.

Ce terme est donc difficile à appréhender car polysémique et Brougère (2017, p. 1-2) évoque clairement son refus de donner une définition exhaustive à cette notion quand il dit « qu'un mot (et tout particulièrement le mot « jeu » [...]) renvoie à des ressemblances, à un air de famille et non pas à quelque chose qui serait nécessairement commun. » Ainsi, on pourrait dire que le mot jeu regroupe des pratiques, des activités qui ont des traits similaires. Il va plus loin dans sa réflexion lorsqu'il parle de « traquer les ressemblances significatives » (p. 2) c'est-à-dire les critères les plus partagés par les activités et pratiques visées par ce terme. Il parle de 5 critères : le second degré, la décision, la présence de règles, l'incertitude et l'absence ou minimalisation des conséquences (frivolité). Le second degré marque la distance avec le réel : on est dans un autre monde, dans un autre système.

La décision est le fait qu'un jeu repose sur le bon-vouloir des participants : il n'y a plus de jeu si on ne décide pas d'y participer. Pour qu'un jeu existe, il faut aussi qu'il y est des règles. L'incertitude « va distinguer le jeu d'un rituel ou d'une pièce de théâtre » (p. 3) ; on ne sait pas ce qui va se passer. La frivolité découle du second degré : de par sa distance avec le monde « réel », le jeu permet une minimisation des conséquences ; les actions et les décisions prises dans le jeu n'ont pas ou peu de conséquences dans le monde réel.

Cependant, il est important de noter que Brougère (2017, p. 3) précise qu'« il ne faut pas considérer que les critères présentés ci-dessus sont des absolus, il faut en avoir une vision dynamique et polaire », ce qui veut dire que ce sont des outils pour analyser ce qui peut être un jeu et non pas créer une frontière entre ce qui est un jeu et ce qui ne l'est pas. Aussi, il mentionne le fait que ces critères sont « polaire[s] », c'est-à-dire qu'un jeu peut avoir un certain second degré, un certain niveau de décision etc... Il faut donc plus considérer ces critères comme des continuums sur lesquels on peut placer le jeu en question.

### ***10.2. Jeu et apprentissage***

Nous pouvons à présent revenir sur la tension de la finalité du jeu ici. Nous avons vu plus haut, avec les définitions tirées des deux dictionnaires que la question de la finalité du jeu se pose : est-il un moyen d'atteindre un but autre ou doit-il être une fin en soi pour être considéré comme un jeu ? Cette question est essentielle lorsque l'on veut parler du jeu dans l'enseignement (et dans notre cas, dans la classe de langue). En effet, si l'on introduit un jeu dans la classe, il est difficile de dire que le seul but de ce jeu sera le divertissement et l'amusement. Faire un jeu en classe implique toujours qu'on cherche autre chose que l'amusement (même si c'est simplement de la socialisation, de la communication, il y a un autre objectif). C'est ainsi que Brougère (2017) évoque la relation compliquée entre le jeu et l'apprentissage.

Comme le dit encore une fois Brougère (2017), on pense souvent que le jeu nous fait apprendre inconsciemment, sans qu'on y prête attention, par incidence et que c'est pour cela qu'il est intéressant en classe de langue. Brougère nous dit que cette façon de voir le jeu est limitée ; on l'envisage ici comme une situation d'apprentissage informel alors qu'il y a plus à envisager lorsqu'on parle de jeu en classe de langue. On peut considérer le jeu dans des situations d'apprentissage plus formelles ; selon lui, le fait même de faire un jeu dans une classe, dans un milieu scolaire, formalise déjà ce jeu. Il parle donc d'un continuum entre un jeu informel et un jeu qui pourrait être très formalisé car très



modifié (voire complètement créé pour la classe) avant d'entrer dans la classe. Pour lui, si un jeu est créé avec un objectif pédagogique alors on est dans un « hybride » : « Avec ce que nous appelons hybride nous sommes face à une articulation complexe entre forme ludique et forme éducative (Brougère « Formes ludiques »), mais on peut se demander si la forme ludique est toujours présente. » (p. 6). Ainsi, avec ce jeu très formalisé car très adapté à la classe de langue se pose la question de savoir si on est toujours dans le jeu à nouveau. Pour conclure sur ce point on peut donc dire qu'il existe une tension entre jeu et apprentissage, en particulier avec le contexte d'apprentissage car le jeu, qui se veut à l'origine informel, se formalise au contact du cadre scolaire et peut être plus ou moins formalisé par le matériel, la façon d'aborder le jeu, la façon dont il a été créé et les intentions derrière la création/modification.

### ***10.3. Définition finale***

Comme nous l'avons vu, le jeu dans la classe de langue est difficile à définir et il semble même qu'il n'est pas forcément pertinent d'essayer d'en donner une définition exhaustive.

Pour notre définition finale, nous pouvons donc dire que nous utiliserons les critères mentionnés par Brougère (2017) pour analyser les activités proposées comme des jeux. Pour ce qui est de savoir si l'activité proposée est un jeu ou non, Hubbard (1991, p.221) nous donne une réponse qui semble la plus pertinente : « Comment un enseignant ou un concepteur de cours appelle une activité n'a pas d'importance ; c'est la façon dont l'apprenant la voit qui détermine si elle est utilisée comme telle. » On peut donc dire, concernant le jeu que la façon dont l'enseignant ou le concepteur voit l'activité n'a que peu d'importance. C'est la façon dont l'activité est vue par les apprenants qui compte. Ce qui va nous intéresser c'est donc de savoir si les apprenants considèrent que l'activité proposée est un jeu ou non. Cela veut aussi dire que la perception de cette activité sera très variable car subjective : un apprenant peut considérer qu'une activité est un jeu tandis qu'un autre pourra considérer que la même activité n'en est pas un. Nous parlerons donc d'activités ludiques au cours de ce mémoire, avant de savoir si les activités proposées sont vues comme des jeux ou non par les apprenants.

## ***11. Le jeu et la perspective actionnelle***

### ***11.1. Le jeu dans le CECRL***

En Europe, là où j'ai étudié pour enseigner le français, la perspective actionnelle est incarnée par le CECRL (2001) ainsi que le Volume Complémentaire du CECRL (2018). Dans ces deux ouvrages, le jeu n'est que très peu mentionné à l'échelle de l'ouvrage. En effet, Tuboeuf (2021) a déjà lui-même évoqué ce manque et ce retard sur certaines pratiques (surtout sur certaines recherches) qui sont en train de se dérouler, particulièrement en ce qui concerne le « jeu sérieux » (avec les jeux-vidéos en particulier). Cependant lorsqu'il est évoqué, on retrouve le conflit dont nous avons déjà parlé à plusieurs reprises : « L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel. » (p.47)

Nous allons donc parler de pourquoi, selon notre vision de la perspective actionnelle comme étant centrée sur l'apprenants, basée sur des tâches tirées de la vie réelle, le jeu nous semble en faire partie.

### ***11.2. Liens entre le jeu et la perspective actionnelle***

Ainsi, malgré la quasi-absence de la notion de jeu dans le CECRL, nous pouvons tout de même faire un lien entre la perspective actionnelle (au sens plus large que seulement le CECRL) et le jeu en classe.

On pourrait d'abord penser que les critères de Brougère (2017) quand on parle du jeu en classe de langue (évoqués précédemment) le pousse dans une direction opposée à celle de la perspective actionnelle. En effet, la perspective actionnelle a pour objectif de mettre les apprenants face à des tâches authentiques, tirées de la vie réelle pour les préparer au mieux à ce qu'ils vont rencontrer lorsqu'ils auront besoin d'utiliser la langue en question. Le critère de second degré de Brougère (2017) semble dans un premier temps s'opposer à cette idée en ce qu'il caractérise le jeu (ou certains jeux) comme favorisant une distanciation par rapport à la réalité. Cependant, comme mentionné plus haut, de ce premier critère en découle un autre : la frivolité. Le fait d'être dans cette distance par rapport à la réalité permet d'avoir des pratiques proches ou même correspondantes à celle-ci sans craindre les conséquences. Comme vu précédemment, le jeu peut donc servir de libération pour pratiquer la langue de façon plus informelle, en étant proche de la réalité tout en minimalisant ses conséquences. On retrouve cette même idée chez Hubbard (1991, p. 221) : « Bien que je n'essaye pas de donner une définition exhaustive ici non plus, la

différence la plus importante semble être qu'au contraire d'activités de communication authentiques, qui sont liées avec le monde réel, ou d'une pratique formelle de la langue, qui est liée avec le monde de la classe, un jeu crée son propre monde. »<sup>1</sup>

Un autre élément qui met en lien le jeu et la perspective actionnelle est le fait de mettre l'apprenant au centre. Ainsi, comme l'a dit Tuboeuf (2021, pp. 14-15) dès qu'on a commencé à considérer la motivation de l'apprenant, à partir de l'approche communicative puis dans la perspective actionnelle, sont apparues les notions de motivation et de jeu. Ainsi, Brougère & Roucous (2021) parlent du jeu de piste et de la chasse au trésor comme un moyen de rendre l'apprenant actif. C'est par là que le jeu rejoint à nouveau, pour nous, la perspective actionnelle, car on cherche à rendre l'apprenant plus actif et non pas passif dans son apprentissage. On cherche à lui donner plus de possibilité et de contact avec la langue pour qu'il s'en imprègne. Cela est vrai, selon Brougère & Roucous (2021) en particulier pour les jeux de piste et les chasse au trésor. Je ferai aussi entrer dans ce type de jeu les énigmes, qui fonctionnent sur les mêmes principes.

## ***12. Les implications du jeu***

Nous avons à présent établi que la définition de ce qu'est un jeu est très fluide, que le jeu est polysémique et subjectif. Nous avons aussi parler de la tension qui se crée lorsqu'on veut intégrer dans un contexte formel d'apprentissage. Le jeu a aussi été abordé comme étant une situation d'apprentissage comme une autre, une tâche, permettant aux apprenants de développer des compétences importantes en étant actifs et en s'impliquant dans leur apprentissage. Nous allons donc maintenant évoquer les implications : que faut-il pour avoir un « bon » jeu ? Et comment et pourquoi l'utiliser ?

### ***12.1. L'attitude ludique***

Loiseau (2018) et Tuboeuf (2021) mentionnent tous les deux Silva & Abry-Deffaye (2008) quand ils parlent du jeu. Tous deux évoquent 4 catégories dont Silva & Abry-Deffaye (2008) parlent : le matériel ludique, la structure ludique, le contexte ludique et l'attitude. Loiseau (2018) mentionne même que l'attitude ludique repose sur les 3 autres catégories. Pour Silva & Abry-Deffaye (2008), ces 4 catégories seraient donc la façon de créer un jeu. Le matériel comprend les objets et les supports dont on a besoin pour jouer.

---

<sup>1</sup> « While I will not attempt a comprehensive definition here either, the most significant difference seems to be that unlike authentic communicative activities, which relate to the real world, or formal language practice, which relates to the world of the classroom, a game creates its own world. »

Les structures renvoient aux règles à respecter lorsque l'on prend part à un jeu. Le contexte serait le cadre d'application et qui rejoindrait la situation d'apprentissage que nous avons déjà évoqué avec Brougère (2017). Enfin, l'attitude ludique renvoie au comportement de l'apprenant face au jeu ; est-il en train de jouer, s'est-il « pris au jeu » ? Cette dernière caractéristique est, il me semble, la plus importante pour nous. En effet, cette attitude ludique voudrait dire, pour nous que l'élève est dans le jeu et que donc il voit l'activité comme un jeu. Si on peut observer des comportements et deviner un état d'esprit ludique alors il est plus que probable que l'élève pense en effet que l'activité est un jeu. On rejoint ainsi la théorie d'Hubbard (1991) selon laquelle c'est l'élève qui décide réellement de ce qu'est l'activité.

### ***12.2. Les fonctions du jeu***

Maintenant que nous savons un peu plus ce qu'il faut pour avoir un « bon » jeu, nous pouvons nous pencher sur l'utilité d'avoir ce jeu. Pourquoi utiliser le jeu ? Silva (2014) nous donne plusieurs réponses lorsqu'elle évoque 5 fonctions du jeu. Pour elle ses fonctions sont la socialisation, l'interaction authentique, la mise en œuvre de stratégies, le développement langagier et cognitif et la motivation. Il paraît évident que dans le cadre de ce mémoire, la fonction qui nous intéresse le plus est la motivation.

Tout d'abord, la socialisation est mentionnée par Silva (2014, p. 25) car le jeu « invite les apprenants à agir et à vivre en action et en relation avec tous les acteurs de la scène pédagogique. » ce qui rejoint notre propos sur la perspective actionnelle, lorsque nous disons que l'apprenant était actif par le jeu, en particulier la chasse au trésor (Brougère & Roucous, 2021). L'interaction authentique est selon Silva (2014), le fait que les apprenants s'expriment dans la langue tout en profitant de la structure souple du jeu. On rejoint ici la tâche de la perspective actionnelle. Pour jouer, on met aussi en place de stratégies, aussi bien pour le jeu en lui-même que pour l'apprentissage, on peut aussi par ce biais mettre en valeur d'autres compétences et valoriser les élèves d'une autre façon. Une autre fonction du jeu est le développement cognitif et langagier, en jouant on peut développer son intelligence, un esprit critique, des capacités d'analyse... et les risques pris dans ce développement restent dans le monde du jeu (rejoint la frivolité de Brougère, 2017). Enfin, pour la fonction qui nous intéresse le plus, Silva (2014, p. 26) nous dit que le jeu motive « en brisant la rigidité de la relation pédagogique traditionnelle par des nouvelles formes de socialisation ; en promouvant des situations d'interaction authentique ; en déplaçant le centre d'attention du contenu linguistique vers la tâche ludique à

accomplir ; en encourageant une détente émotionnelle, intellectuelle et physique ; en dédramatisant l'erreur... ». Toutes ces raisons nous montrent bien que le jeu peut motiver des apprenants à apprendre et à progresser dans une langue. Ainsi il paraît essentiel de rappeler la problématique que nous avons choisi d'aborder ici :

**Dans quelle mesure l'activité ludique en classe de français langue de scolarisation peut-elle motiver des élèves de 12-13 ans ?**

**Partie 3**  
-  
**Méthodologie, Analyse et Résultats**

## Chapitre 5. La méthodologie

### *13. Le projet de stage*

#### *13.1. Rappel du contexte du projet*

Comme évoqué précédemment, je suis donc arrivée dans une école privée, francophone où les élèves avaient presque tous leurs cours en français. Mon projet de stage s'est focalisé sur les quatre classes de C2 (5ème). Au début de mon stage, il n'y avait qu'une seule enseignante mais elle est assez rapidement partie pour laisser place à deux nouvelles enseignantes. Les classes de C2 avaient pour « réputation » d'être des classes difficiles et c'est pour cela que j'y ai été assignée dans un premier temps et que j'ai décidé d'y faire mon projet dans un second.

Le but était de parvenir à motiver ces classes en français par des activités ludiques. Nous allons voir ici, dans un premier temps, comment ces activités ont été mises en place et avec quels objectifs. Ensuite, nous verrons comment nous avons tenter de les évaluer, de savoir si, en effet, elles ont eu un impact sur la motivation des élèves.

#### *13.2. Objectifs du projet*

L'objectif initial était de motiver les élèves à apprendre le français, de leur faire voir d'autres façons d'apprendre la langue et de leur montrer qu'ils savaient déjà beaucoup de choses. Les élèves étaient pour la plupart très à l'aise à l'oral mais montraient de grosses difficultés à l'écrit (orthographe lexical, ponctuation, conjugaison...). La planification détaillée de toutes les activités peut être retrouvée dans [l'annexe 2](#) (p. 88). Dans cette planification, l'objectif général des activités est défini comme socioculturel car on cherche à avoir une approche plus ludique et à réconcilier les élèves avec la matière. Il est aussi évident que l'objectif principal à travers cette approche est de, motiver les élèves. Les activités que je souhaitais leur proposer devaient aussi être utiles d'un point de vue linguistique que sur le plan du contenu : elles devaient être adaptées à leur niveau et les faire progresser sur des manquements et/ou des rappels sur la langue française ; cela correspondait à une demande des enseignantes. Pour que les activités fassent plus de sens et que les élèves n'aient pas l'impression d'être complètement déconnectés du reste du cours, j'ai aussi décidé et essayé le plus possible d'intégrer, dans un premier temps la thématique du voyage (l'unité thématique sur laquelle ils travaillaient) et, dans un second temps, le livre qu'ils étaient en train de lire.

Les activités se sont déroulées durant 8 semaines, à raison d'une fois par semaine et par classe. Ainsi, chaque semaine, chaque classe faisait l'activité avec moi à différents moments de la semaine durant une période de français. A la fin des activités 1, 2, 3 et 5 nous mettions un point différent sur la carte, qui était un indice. Ces points ont été ensuite utilisés dans l'activité 6. Le but était, dans un premier temps, de retrouver l'explorateur/rice qui avait disparu/e selon ses compagnons. Ensuite, une fois que l'explorateur/rice nous a contacté, il/elle nous a demandé de l'aider et la recherche de la personne disparue s'est donc transformée en chasse au trésor. Il semble important de préciser qu'entre l'activité 2 et l'activité 3, deux semaines de vacances se sont écoulées.

La première activité était donc une introduction au début de notre énigme/chasse au trésor. Par groupe de 4 ou 5, chaque personne du groupe devait séparer une ou deux phrases dont tous les mots étaient collés. Ils devaient réécrire leur partie correctement et ensuite remettre le message dans le bon ordre. Le but ici était de travailler la ponctuation, l'orthographe (avec la réécriture) et la logique d'un texte en français (pragmatique).

La seconde activité ressemble un peu à la première, cette fois, c'est en binôme (par 3 si le nombre d'élèves ne correspond pas). Chaque groupe aura un rapport de police à déchiffrer. Au total il y a cinq rapports différents (donc certains groupes auront les mêmes). Ces rapports sont écrits « comme on l'entend » ou presque, ils sont donc presque illisibles et ils doivent les déchiffrer en les lisant à voix haute. Ils doivent ensuite les réécrire sans erreur. Le but ici était qu'ils se rendent compte à quel point l'orthographe est importante et qu'il faut faire attention quand on écrit pour être compréhensible.

La troisième activité était une activité sur le lexique du voyage. C'est une activité individuelle cette fois, où ils devaient, en trouvant les mots correspondants aux définitions, découvrir un nouveau mot dans la grille de « mots croisés ». J'ai appelé cette activité une activité de mots croisés car c'est de ça dont elle est le plus proche même si ce n'est pas exactement le cas. En effet, contrairement aux deux autres activités qui étaient créées de toutes pièces, celle-ci ne l'était pas du tout, c'était plutôt une adaptation d'un jeu déjà très connu dans plein de langues différentes. Ainsi, alors que les deux premières rentrent dans la case « hybride » de Brougère (2017) que nous avons mentionnée précédemment, celle-ci ne l'est pas du tout et c'est certainement cette activité qui peut le plus facilement être étiquetée 'jeu'. Cette activité contenait aussi une forte part sociale : chaque élève avait un mot à retrouver avec lequel nous allions former un message à la fin. Ceux qui ont terminé en premier pouvaient donc aider ceux plus en difficulté.



[La quatrième activité](#) était une activité en classe entière. En effet, je voulais leur faire produire quelque chose et j'ai donc créé cette activité où chaque élève devait se lever (dans un ordre prédéfini) pour venir écrire 2 mots au tableau. L'objectif était de réviser la forme de la lettre en répondant à l'explorateur/rice et en lui posant des questions. Avant de commencer à écrire, nous avons fait une trame ensemble pour que chacun sache quoi écrire une fois au tableau.

[L'activité 5](#) ressemblait beaucoup à l'activité 3. Elle était à nouveau centrée sur le lexique du voyage mais d'une façon moins évidente (il fallait retrouver des mots du lexique dans la grille, les barrer et, avec les lettres restantes dans la grille former une partie d'une phrase). Les deux autres objectifs mentionnés dans la planification sont tombés à l'eau car je n'ai pas eu assez de temps pour expliciter la ponctuation et le découpage en phrase. Cette activité, comme l'activité 3, s'inspire aussi d'un jeu de lexique qui existe déjà, en dehors du contexte de la classe (peut-être moins que les mots croisés cependant).

[L'activité 6](#) est certainement la plus difficile à expliquer. Pour cette activité, nous avons besoin de deux cartes. La première carte est celle sur laquelle nous avons rempli au fur et à mesure des activités dans lesquelles se trouvaient des indices (1, 2, 3 et 5). La seconde était une carte que j'avais créée sur l'application MAPSTR (où l'on peut mettre des points à l'endroit où l'on veut sur une carte et écrire des choses). Chaque groupe avait un endroit (un des indices que nous avons mis sur la carte de départ). Ils devaient retrouver ce même endroit sur la carte MAPSTR pour y trouver un texte. Dans ce texte se trouvait des erreurs ; en corrigeant les erreurs avec les bonnes lettres, chaque groupe obtenait une partie de l'endroit où se trouvait le trésor. Les textes avec des erreurs étaient des résumés de chapitre de *Vendredi ou La Vie Sauvage*, le livre qu'ils étaient en train de lire.

[L'activité 7](#), quant à elle, avait pour but de leur faire découvrir des chansons françaises actuelles qu'ils pourraient aimer et de leur rappeler leur lecture de *Vendredi ou La Vie Sauvage*. Cette activité avait pour but de trouver le code pour ouvrir le coffre au trésor. Pour cela, chaque groupe devait trouver un chiffre (le code avait 5 chiffres donc 5 groupes). Pour trouver leur chiffre les groupes devaient passer par 3 étapes : tout d'abord, ils devaient écouter la chanson, trouver un certain mot et marqué la minute à laquelle le mot était dit. Ensuite, il devait lire un résumé d'un chapitre de *Vendredi ou La Vie Sauvage* et retrouver le numéro du chapitre correspondant. Enfin, ils devaient additionner les deux

nombres trouvés puis additionner le chiffre des dizaines et le chiffre des unités pour trouver leur chiffre final.

L'activité 8 était l'activité finale dans laquelle l'explorateur/rice nous annonçait que les élèves avaient trouvé le bon code et que qu'il/elle avait le trésor. L'objectif était de développer leur connaissance du français au niveau morphologique, syntaxique et pragmatique. Le but était de les faire réfléchir sur la langue en leur donnant une lettre codée avec des symboles. Avec mon aide et des indices, ils devaient remettre les lettres en face des bons symboles pour déchiffrer notre message. Cette activité était elle aussi inspiré d'énigmes déjà existantes.

Comme nous l'avons vu, j'ai fait de nombreuses activités avec ces élèves pour essayer, non seulement de les faire progresser en français, mais aussi et surtout pour qu'ils renouent avec cette matière et qu'ils soient plus motivés. J'ai essayé le plus possible de varier les modalités de travail : individuel, binômes, petits-groupes, plus grands groupes, groupe-classe... etc. dans le but que ce soit toujours quelque chose de différent et de nouveau et que cela reste intéressant et engageant pour les élèves.

#### ***14. Analyse critique des activités proposées***

A présent, puisque nous avons décrit les différentes activités et leurs objectifs pédagogiques respectifs, nous pouvons aborder une partie plus critique, pour comprendre les principes sur lesquels elles reposent et les difficultés rencontrées.

##### ***14.1. Des activités plus ou moins courtes***

Au départ, les activités ludiques devaient être des activités de mise en route, pour débiter le cours plus rapidement, et commencer les leçons un peu longues (doubles-leçons, donc deux fois 45 minutes) avec des activités dynamiques et engageantes. Cette idée initiale s'est transformée rapidement quand j'ai décidé de créer du lien entre les activités et de créer une histoire. Les activités qui devaient donc durer 10 minutes au départ, ont, dans les faits, duré entre 20 et 40 minutes chacune en fonction des classes et des activités.

Ces activités étaient planifiées pour les double-leçons car ce sont dans ces moments-là qu'il est le plus difficile de maintenir l'attention des élèves et qu'ils travaillent pendant 1h30. Ainsi, ces activités étaient pensées pour qu'ils aient envie de réfléchir et de participer, et donc comme évoqué avec les fonctions de Silva (2014), pour les motiver.

### ***14.2. Des jeux ?***

Comme nous l'avons déjà abordé plus en détail précédemment, il est difficile de définir le jeu et de savoir quelle activité peut correspondre ou non à un jeu. Brougère (2017) lui-même refusait d'en donner une définition ou des critères qui créeraient une frontière entre les jeux et les autres activités. Comme mentionné par Hubbard (1991), nous avons choisi de laisser cette définition à la subjectivité des apprenants et en attendant, de nous en tenir à parler des activités proposées ici comme des activités ludiques.

Les activités proposées avaient pour but d'être des énigmes lorsqu'elles ont été créées. L'objectif était d'en faire une sorte de jeu de piste en utilisant le français et des savoirs appris en classe de français pour les résoudre. Elles semblent donc rentrer dans le dispositif « hybride » (à l'exception des activités 3 ; 5 et 8) évoqué par Brougère (2017) où on peut retrouver à la fois le jeu (même s'il semble en douter lui-même) et la formalisation liée au contexte scolaire. Dans notre cas, je dirais que c'est cela qui rend difficile de définir ces activités comme étant des jeux. Puisqu'elles ont été créées avec un objectif autre que celui du pur divertissement, sont-elles vraiment des jeux ? Il paraît évident qu'il y a un côté ludique et un peu plus informel à ces activités mais peut-on aller jusqu'à dire que ce sont des jeux ? C'est pour cela qu'encore une fois, nous les appelons des activités ludiques et que nous réserverons la notion de jeu selon l'opinion des apprenants y ayant participé.

## ***15. Les questionnaires***

Pour évaluer l'efficacité des activités proposées sur la motivation des apprenants, il a été décidé de proposer des questionnaires. En effet, dû au nombre conséquent d'élèves dans les quatre classes de C2 (100 au total), cela semblait être le moyen le plus facile et le plus rapide pour recueillir une telle quantité d'informations.

### ***15.1. Deux questionnaires***

Pour utiliser le questionnaire au mieux, il a été décidé dès le départ de faire deux questionnaires : un avant de commencer les activités ([Annexe 3](#), p. 103) et un après avoir terminé les activités ([Annexe 4](#), p. 110). Au départ, ces deux questionnaires devaient être les mêmes. Cependant, le premier questionnaire était un peu court (une vingtaine de questions) par rapport à tout ce que nous voulions tester et connaître de leur motivation. Ainsi, le second questionnaire comportait, lui 37 questions et est donc plus complet pour notre recherche. Sur la totalité des 100 élèves, 83 ont répondu au premier questionnaire et 81 au deuxième. Il me paraît aussi essentiel de préciser que le premier questionnaire a été

envoyé comme un devoir maison, avec de multiples relances de ma part pour le compléter. En revanche, le second questionnaire a été rempli en classe, pendant une partie d'un cours de français. Dans les deux cas, il n'était pas anonyme car il était nécessaire que je puisse qui avait rempli ou non le questionnaire pour pouvoir les relancer. Il est évident que ce dernier point devra être pris en compte dans les analyses et résultats qui vont suivre.

### ***15.2. Des questions ouvertes et des questions fermées***

Pour les deux questionnaires, il y a des questions ouvertes et des questions fermées. J'ai essayé d'avoir à la fois des questions ouvertes et des questions fermées pour varier le type de réponses et que les questions soient le plus adaptées possibles aux données que je voulais recueillir. Cependant, les questions ouvertes sont plus complexes et plus longues à traiter et donc il est important de ne pas en mettre trop pour pouvoir les traiter au mieux. Sur les deux questionnaires on trouve donc au total 6 questions ouvertes.

Pour ce qui est des questions fermées, j'ai aussi essayé de varier ce type de question entre des questions fermées à échelle (Totalemment d'accord, d'accord, pas d'accord et pas du tout d'accord, par exemple) et les questions à choix multiples où les élèves pouvaient choisir plusieurs réponses (par exemple les questions 7 et 11 du premier questionnaire). Le but était toujours d'obtenir les réponses les plus justes pour ce que je voulais mesurer avec la question. Dans cette perspective j'ai aussi proposé, dès que cela semblait pertinent aux élèves de donner leur propre si aucune autre ne le correspondait avec une réponse « Autre ».

### ***15.3. Différentes parties pour différentes informations***

Pour les deux questionnaires je me suis appuyée sur l'AMTB de Gardner (1985) pour élaborer mes questions. Certaines questions sont communes entre les deux questionnaires. Certaines ne le sont pas. Dans un souci de lisibilité, seul les numéros des question du premier questionnaire seront mentionnées. Pour celles qui n'ont pas de correspondances, il sera précisé à quelle questionnaire elles appartiennent. On peut observer les correspondances avec le tableau ci-dessous :

Premier questionnaire	Second questionnaire
Questions 5 et 6	Question 11
Question 7	Question 12
Question 8	Question 13
Question 9	Question 14

Question 10	Question 15
Question 11	Question 16
Question 12	Question 17
Question 13	Question 18
Question 14	Question 19
Question 15	Question 20
Question 16	Question 21
Question 17	Question 22

Figure 4. Aide pour la correspondance entre les questions des deux questionnaires

Pour ce qui est du premier questionnaire, [les questions 1, 2, 3 et 4](#) visent à avoir une meilleure idée de la personnalité des élèves, de ce qu'ils aiment faire, des langues qu'ils parlent, des matières qu'ils préfèrent et de celles qu'ils aiment moins. Les questions 1 et 2 sont ouvertes pour permettre aux élèves de donner plus d'informations s'ils le souhaitent. [La question 18](#) et les 4 parties qui la composent ne sont présentes que dans le premier questionnaire. Cette série de questions est destinée à ce que les élèves s'auto-évaluent sur les 4 compétences en français (compréhension et production écrite et orale). Cela rentre dans la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2019) et dans le besoin de compétence chez Deci & Ryan (2020). En effet, on cherche à savoir si les élèves ont une bonne vision de leurs propres compétences pour savoir si cela peut impacter ou non leur motivation en français : un apprenant avec une vision faible de ces résultats (qui peut être aggravée s'il ne pense pas pouvoir avoir un impact sur eux, quoiqu'il fasse) a plus de risque de tomber dans l'amotivation.

[Les questions 5 et 6](#) du premier questionnaire ont été réunies en une seule question dans le second questionnaire. Cette question avait pour objectif d'en savoir plus sur les préférences des élèves quant à la nature des cours : dynamiques ou très organisés, on peut ainsi essayer de savoir si l'idée de faire des activités ludiques est une bonne idée pour ces élèves : correspondent-elle à leurs personnalités et à leurs préférences ?

[La question 7](#) quant à elle, avait pour but de nous permettre de connaître les activités préférées des élèves en français (surtout la place du jeu dans ce classement). L'objectif derrière cette question rejoint ce qui a été dit pour la question 6, est-ce que les activités ludiques peuvent être des activités qui vont leur plaire et donc, potentiellement, les motiver ?

[La question 8](#) est tirée de l'AMTB de Gardner (1985) pour connaître les attitudes des élèves par rapport à la langue française, puisque ces attitudes ont un impact sur la motivation, comme nous l'avons vu précédemment.

[La question 9](#) est une variante de la précédente mais qui peut être très intéressante dans notre cas : pour faire la différence entre l'attitude envers la langue française et l'attitude envers l'apprentissage du français.

[La question 10](#), est pour évaluer ce que Gardner (1985) appelle l'orientation instrumentale et ce que Deci et Ryan (2020) appellent la motivation extrinsèque des élèves en leur demandant s'ils pensent que le français leur sera utile plus tard.

[La question 11](#) vise à évaluer les facteurs qui influencent la motivation des élèves à travailler en français. On trouve son équivalent formulé négativement quelques questions plus loin, à [la question 17](#).

[La question 12](#) rentre elle aussi dans l'évaluation des attitudes envers la langue et l'apprentissage de cette langue puisqu'elle demande si l'élève aime parler français. [La question 13](#) est plus du côté attitudes envers l'apprentissage du français de la même façon que [la question 14](#) qui est formulé différemment puisque la première demande si l'élève aime savoir comment la langue fonctionne alors que la seconde demande si l'élève aime faire de la grammaire.

[La question 15](#) interroge l'élève sur son envie d'aller en France, ce qui peut évaluer, selon l'AMTB (Gardner, 1985), l'attitude envers le pays/la culture de la langue apprise.

[La question 16](#) est très importante en ce qu'elle propose des options de raison pour lesquelles les élèves apprennent le français, tout en leur laissant la possibilité de mettre une autre réponse. Après réception du premier questionnaire, j'ai ajouté des réponses possibles à cette question dans le second. Cette question est importante car elle va nous permettre de classer les motivations intrinsèques et extrinsèques de Deci & Ryan (2020) (ainsi que les orientations de Gardner, 1985).

Le second questionnaire est plus fourni en termes de questions que le premier. Celles-ci sont réparties en 4 parties distinctes. La première partie intitulée « Es-tu motivé ? » ([questions 1 à 9 comprises](#)) repose sur la mesure de l'intensité de la motivation selon l'AMTB de Gardner (1985). La seconde partie appelée « Pourquoi es-tu motivé ? » ([questions 10 à 25 comprises](#)) repose sur les différentes théories que nous avons vues plus tôt dans cet écrit. Ainsi [les questions 23 et 24](#) rejoignent la théorie des buts de Grant &

Dweck (1988) puisqu'elles interrogent les élèves, dans un premier temps sur leur perception de l'effort puis sur ce qu'ils cherchent à faire en français. Grâce à ces questions, nous pourrions savoir s'ils poursuivent des buts de performance ou un but d'apprentissage. [La question 25](#) repose quant à elle sur la théorie de Bandura (2019) puisque qu'elle demande si les élèves pensent être capables d'avoir les résultats qu'ils souhaitent s'ils travaillent, ce qui relève donc de l'efficacité personnelle perçue. L'avant-dernière partie est une évaluation des activités que nous avons faites ensemble. Ainsi, [la question 26](#) pose la question centrale de savoir si ces activités étaient ou non des jeux (Hubbard, 1991).

[Les questions 27, 28, 29 et 30](#) sont destinées à évaluer le niveau de difficulté ressentie car cela peut avoir un impact sur la motivation, puisque cela peut influencer le besoin de compétence (Deci & Ryan, 2020). [La question 31](#) est faite pour avoir un retour sur les activités qui ont le mieux marché selon les élèves (celles qu'ils leur ont le plus plu). [Les questions 32 et 33](#) cherchent à mesurer l'utilité perçue des activités, ce qui pourra nous permettre de faire (ou non) un lien avec la motivation extrinsèque (Deci & Ryan). Pour terminer, la dernière partie ([questions 34 ; 35 et 36](#)) cherche à obtenir une auto-évaluation des apprenants et des raisons qu'ils attribuent à leurs résultats (théorie des attributions de Wiener), puisque ces raisons peuvent influencer elles aussi la motivation.

## ***16. Le journal de bord***

### ***16.1. Quel(s) objectifs pour le journal de bord ?***

Pour avoir un regard plus détaillé sur les activités lors de leur déroulement, et avoir à la fois la vision de l'enseignante et la vision de l'observatrice, j'ai décidé de tenir un journal de bord. Il me semblait en effet utile d'avoir un endroit où noter au fur et à mesure ce qui m'intéressait lors des activités que je faisais avec les différentes classes et garder une trace détaillée de celles-ci.

### ***16.2. Quels types d'informations recueillies ?***

Dans ce journal de bord, j'ai noté mes impressions et mon ressenti en tant qu'enseignante qui proposait l'activité. J'ai noté si je pensais que l'activité était une réussite ou un échec. J'ai aussi noté des faits et essayé de décrire le mieux possible le déroulement des activités avec chaque classe, en mentionnant le plus possible des exemples concrets.

Je pense que ce journal sera très intéressant à observer en comparaison avec les résultats obtenus dans les questionnaires. En effet, en particulier pour la question de savoir

l'activité qu'ils ont préféré et celle qu'ils ont le moins aimé, je pense que cela sera intéressant de voir ce qui s'est passé selon l'enseignante lors de ces activités.



## Chapitre 6. L'analyse

### 17. Le premier questionnaire

Nous allons donc commencer par voir les réponses au premier questionnaire de tous les élèves présents en C2 (5<sup>ème</sup>) cette année. Sur les quatre classes de C2, il y a en tout 100 élèves. Sur ces 100 élèves, 83 ont répondu au premier questionnaire. Ce sont les résultats que nous allons exploiter maintenant.

#### 17.1. Quelles informations sur la personnalité et les envies des élèves ?

Les questions 1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 6 et 7 ont pour objectifs, comme mentionné dans la partie précédente, d'en savoir plus sur les élèves. Deux de ces questions sont des questions ouvertes (« Quelle(s) langue(s) parlez-vous en dehors de l'école ? » et « Quelle(s) activité(s) aimez-vous faire en dehors de l'école ? »).



Figure 5. Réponse à la 1ère question du questionnaire 1

Cette première question était importante pour savoir combien d'élèves parlaient le français en dehors de l'école et si cela pouvait donc influencer nos résultats. Avec le regroupement des réponses, on peut voir que les réponses sont très claires pour cette question ; 41 élèves sur les 83 répondants ont indiqué parler uniquement arabe en dehors de l'école. Seulement 13 élèves indiquent parler les trois langues, 20 disent parler anglais et arabe en dehors de l'école et 5 le français et l'arabe. Si on cumule ceux qui disent parler français en dehors de l'école, on note que seulement 19 élèves sur 83 parlent français en dehors du cadre scolaire. Ce chiffre est plutôt faible pour une école francophone mais il nous permet de mieux cerner le public et il rejoint ce que nous avons évoqué précédemment dans notre contexte. Les élèves, comme la plupart de la population, parlent

en grande majorité l'arabe, certains l'anglais et une petite partie le français. On est donc d'autant plus dans un contexte de français de scolarisation car pour la majorité d'entre eux car langue est « apprise et utilisée à l'école et par l'école. » (Cuq, 2003, p. 149). Pour parler de français de scolarisation, il ne faut pas nécessairement que la langue maternelle de l'élève soit différente mais c'est dans ces situations-là (où la langue maternelle est différente) qu'on voit des conséquences sur les autres matières en particulier.

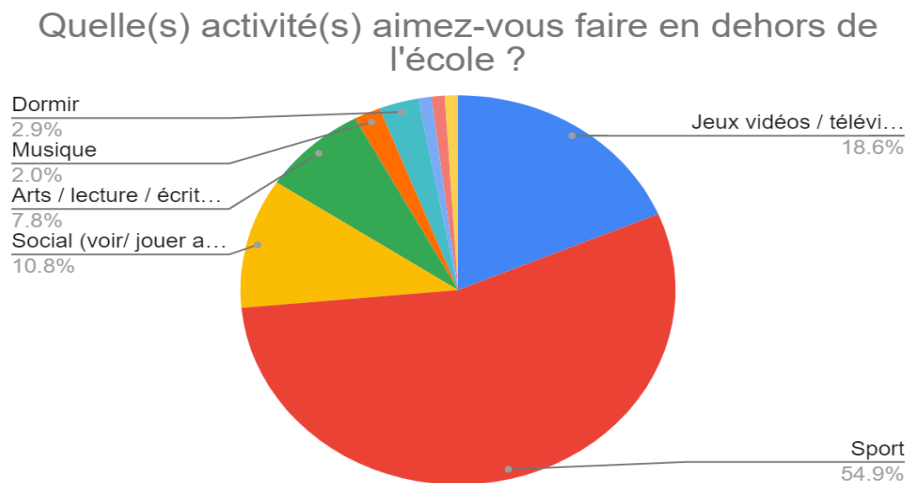


Figure 6. Réponse à la 2ème question du questionnaire 1

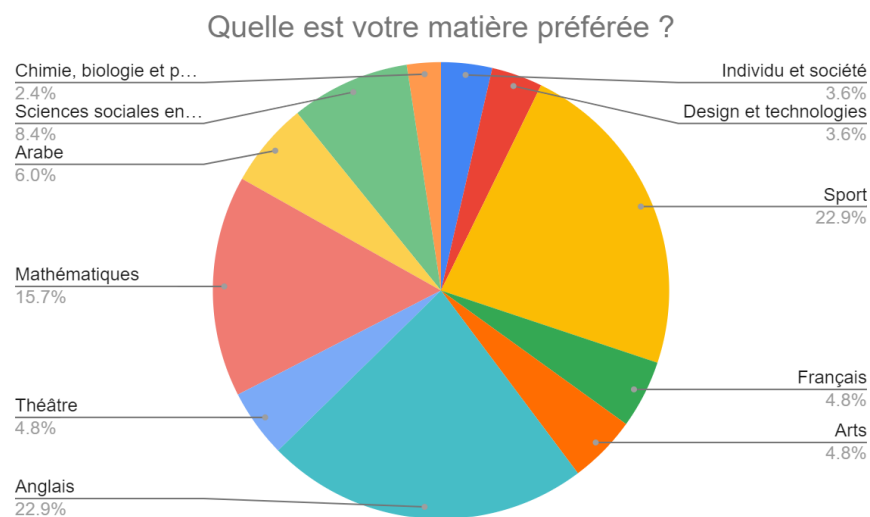


Figure 7. Réponse à la 3ème question du questionnaire 1

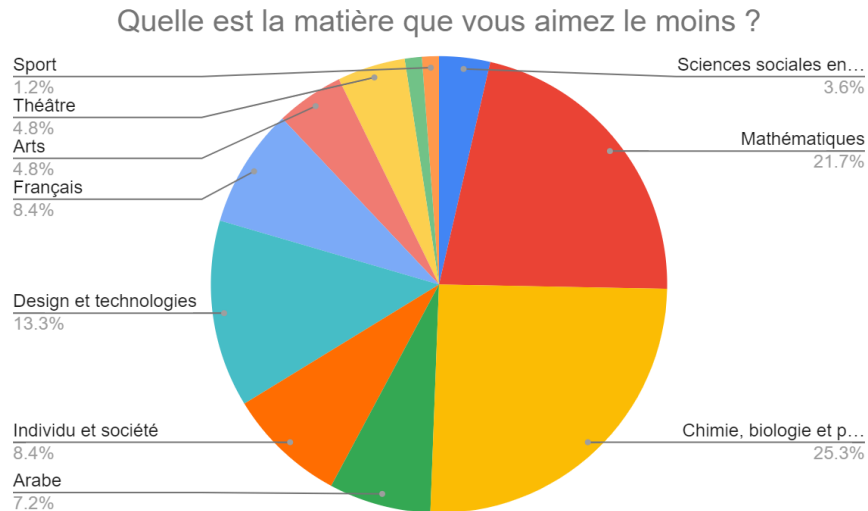


Figure 8. Réponse à la 4ème question du questionnaire 1

Les questions 2 ; 3 et 4 demandaient respectivement les activités que les élèves aiment faire en dehors de l'école (question ouverte), leur matière préférée ainsi que celle qu'ils aiment le moins. Les résultats des questions 2 et 3 se recourent très bien. Elles sont aussi en lien avec les questions 5 et 6 qui interrogeaient sur le dynamisme et/ou l'organisation des cours. En effet, ce qu'on peut voir immédiatement dans les résultats de la question 2, c'est que le sport arrive très largement en tête : plus de la moitié des élèves mentionnent au moins une fois un sport dans leur réponse. On trouve ensuite les jeux vidéos (ainsi que la télévision, le téléphone et les réseaux sociaux). En troisième position la dimension sociale intervient : voir ses amis, sa famille, jouer avec ses animaux. Ensuite, on trouve tout ce qui touche à l'art (dessin, couture...), à la lecture et à l'écriture. L'omniprésence du sport, semble déteindre sur la question suivante (3) : en effet, le sport arrive en tête des matières préférées, avec l'anglais. Ces adolescents semblent donc globalement assez actifs, avec beaucoup d'énergie et ayant besoin d'être beaucoup stimulés. Ils ont l'habitude d'avoir toujours quelque chose à faire, d'être toujours occupé que ce soit, en grande majorité par le sport (ou par les écrans). Nous verrons plus tard les implications de ces résultats. Cette analyse est confirmée par les réponses aux questions 5 et 6 qui demandaient ce qu'ils préféreraient au niveau du dynamisme des cours. Bien que les élèves soient favorables à la fois à des activités dynamiques, avec plein d'activités différentes mais aussi à une seule activité bien organisée lors d'un cours ; les résultats sont beaucoup plus positifs pour le dynamisme. Il semble que ce soit en effet des élèves qui ont globalement un besoin d'être occupés et stimulés pour pouvoir rester intéressés et attentifs.

### 5. Je préfère les cours dynamiques, avec plein d'activités différentes

83 réponses

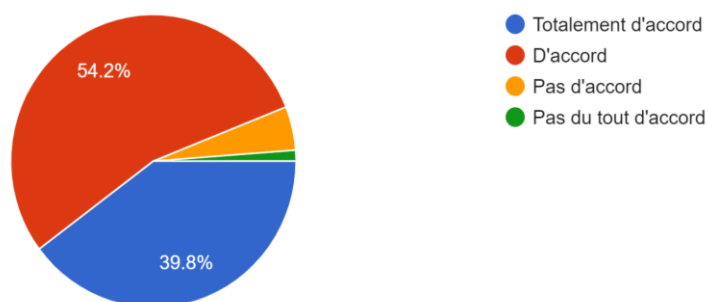


Figure 9. Réponse à la 5ème question du questionnaire 1



Figure 10. Réponse à la 6ème question du questionnaire 1

A la question « En français, vous aimez » (7), les élèves avaient 7 possibilités de réponse ainsi que la possibilité de répondre « Autre » et d'ajouter les réponses qu'ils désiraient. Ils pouvaient cocher plusieurs réponses s'ils le souhaitaient. L'écrasante majorité (60/83) dit aimer faire des jeux. En seconde place on trouve travailler en petit groupe. Je ne suis pas certaine qu'ils aient déjà fait des jeux en classe de français (ou alors je n'étais pas présente mais il ne me semble pas que ce soit dans les pratiques des professeurs de français). Je pense donc que la plupart a coché cette case parce que c'est ce qui ressemblait le moins à du travail. En dernière position on trouve écouter des dialogues, ce qui est quelque chose que je ne les ai jamais vu faire non plus mais qui, je pense ne leur semble pas intéressant puisque, comme mentionné précédemment, ils ont un très bon niveau de compréhension orale. Ainsi, ils semblent enthousiastes à l'idée de faire des jeux et ils aiment travailler en petits groupes, ce qui semble plutôt une bonne nouvelle pour mes activités (même si, pour ce qui est des groupes, il y a beaucoup de variation). Reste à

savoir s'ils vont considérer mes activités comme étant des jeux. Il n'a jamais été prévu de travailler la compréhension orale mais plutôt la production orale et écrite puisque c'est là que ce trouve les difficultés. Pour ce qui est des réponses qui ont été ajoutées par les élèves, on en trouve cinq : « Rien » ; « Dictée » ; « Lire un livre » ; « Faire des pièces de théâtre » ; « remplir des documents en français. ». Seul une seule réponse est négative ici, ce qui est plutôt une bonne nouvelle d'un point de vue de la motivation : tous les élèves sauf un aiment faire au moins une chose en français.

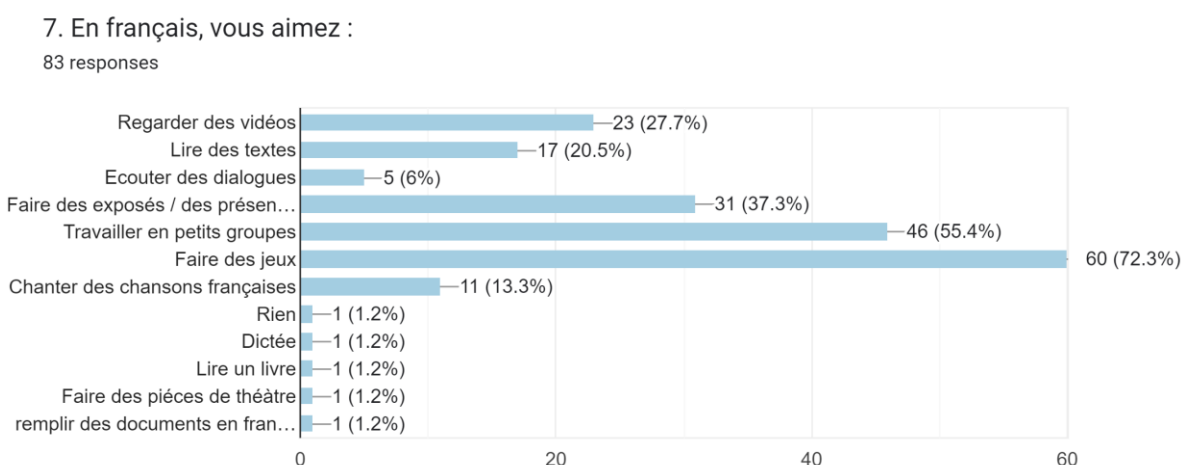


Figure 11. Réponse à la 7ème question du questionnaire 1

Ainsi, si nos apprenants sont actifs et dynamiques, les activités ludiques paraissent d'autant plus adaptées puisque comme le disent Brougère & Roucoux (2021), les chasses au trésor et autres énigmes sont de bons moyens de rendre l'apprenant actif. Ces activités devraient donc bien correspondre à la personnalité de nos élèves.

### ***17.2. Quelles attitudes envers la langue, l'apprentissage de la langue et envers la France ?***

La question des attitudes envers la langue et l'apprentissage de la langue a été soulevée par Gardner (1985), comme nous avons déjà pu le voir. Il est établi que les attitudes envers une langue et envers une communauté ont un impact sur la motivation à apprendre cette langue (et donc à se rapprocher de cette communauté).

Pour mesurer ces attitudes, nous avons utilisé une série de questions. La question 8 mesure l'attitude envers la langue française. Les questions 9 ; 12 ; 13 et 14 tentent de mesurer les attitudes envers différents aspects de l'apprentissage du français. Enfin, la

question 15 cherche à nous en apprendre plus sur les attitudes envers le pays (la France) et, par extension, la culture.

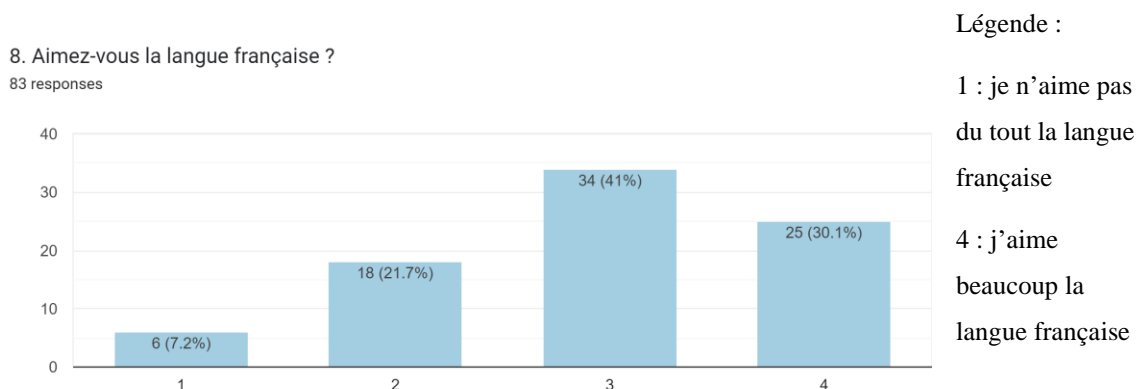


Figure 12. Réponse à la 8ème question du questionnaire 1

Tout d'abord, pour la question 8, les élèves devaient cocher un chiffre entre 1, 2, 3 et 4 sachant que 1 était « Je n'aime pas du tout la langue française » et 4 « J'aime beaucoup la langue française ». Une écrasante majorité des élèves s'est placée dans les chiffres 3 et 4 (59/83, soit 71%). 6 élèves indiquent ne pas du tout aimer la langue française et 18 se placent dans la seconde case. On peut donc dire que la plupart ont une attitude positive à l'égard de la langue française et que peu d'élève semble avoir une attitude très négative.

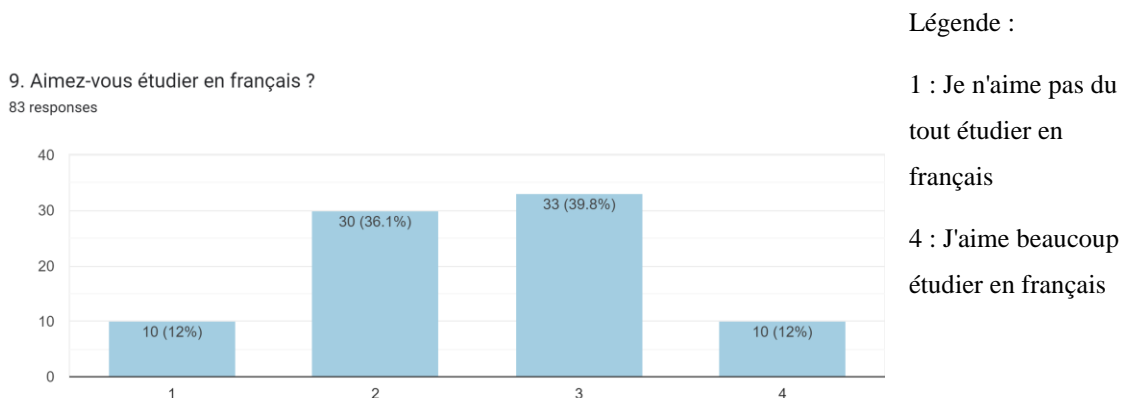


Figure 13. Réponse à la 9ème question du questionnaire 1

Les résultats de la question 9 sont plus mitigés. Cette question fonctionnait de la même façon que la 8 mais avec une formulation différente : « Aimez-vous étudier en français ? ». Cette fois, les élèves se placent majoritairement dans les cases 2 et 3. On retrouve ensuite autant d'élève en 1 et en 4. Les résultats ici sont équilibrés. Peu d'élèves

ont choisi les extrêmes. Il semble donc que la moitié des élèves est plutôt une attitude négative tandis que l'autre plutôt une attitude positive. Ces résultats sont à relativiser car, par choix de ma part, les élèves ne pouvaient pas être 'neutre', pour éviter qu'ils ne prennent pas position (puisque le questionnaire n'était pas anonyme). Ainsi, deux choses peuvent expliquer ce refus des extrêmes (si on considère les biais) ; le fait qu'ils ne puissent pas être neutre même si c'est ce qu'ils pensaient vraiment et/ou le manque d'anonymité. Ainsi, on peut contraster ces résultats avec les autres questions cherchant à mesurer l'attitude envers l'apprentissage du français. Ainsi, pour les questions 12 et 13 (j'aime parler en français et j'aime savoir comment la langue fonctionne) les attitudes sont plutôt positives : 66/83 et 68/83 sont dans le positif (Totalemt d'accord et d'accord). En revanche, il est intéressant de considérer la question 14 (j'aime faire de la grammaire) qui montre toutes les attitudes négatives associées à ce mot « grammaire » qui n'étaient pas présente dans la question précédente, qui, pourtant, lui ressemblent étrangement... En effet, on voit cette fois 44/83 d'attitudes négatives (Pas du tout d'accord ou pas d'accord) pour 39/83 d'attitudes positives. Bien que ces résultats restent très équilibrés, les attitudes repassent en tête alors qu'elles étaient loin derrière lors des questions précédentes ce qui interroge sur la connotation du mot grammaire.

12. J'aime bien parler en français.

83 responses

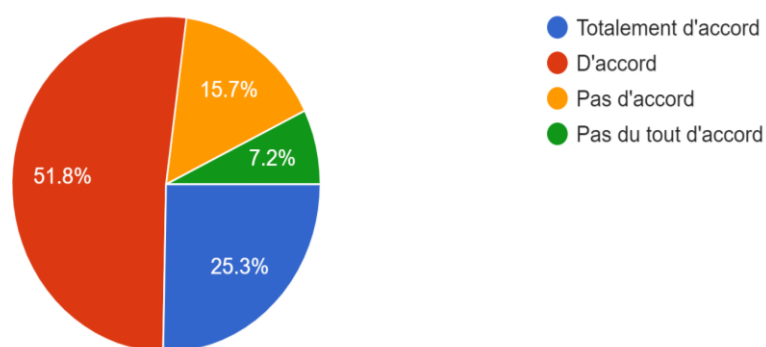


Figure 14. Réponse à la 12ème question du questionnaire 1

13. J'aime savoir comment la langue fonctionne.

83 responses

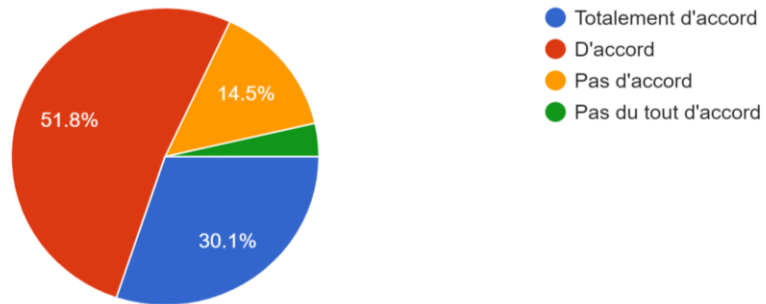


Figure 15. Réponse à la 13ème question du questionnaire 1

14. J'aime faire de la grammaire.

83 responses

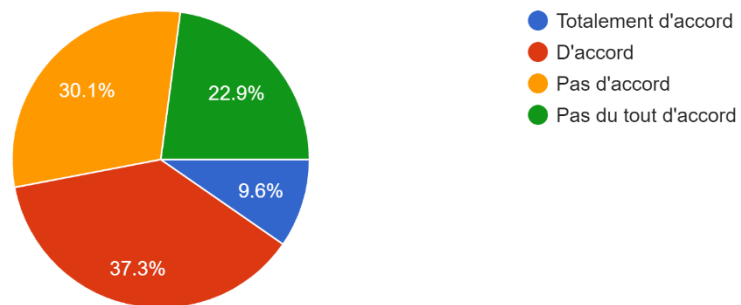
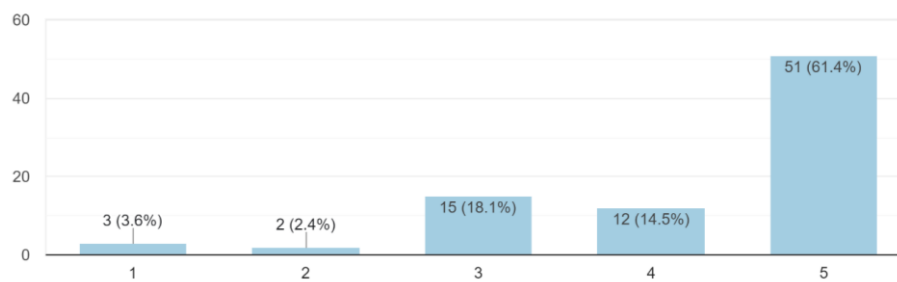


Figure 16. Réponse à la 14ème question du questionnaire 1

Pour terminer, il nous semblait intéressant de demander aux apprenants s'ils avaient envie d'aller en France. Les attitudes sur cette question sont extrêmement positives : seulement 5 élèves se placent dans les cases 1 et 2. Il y avait cette fois 5 cases donc 15 élèves se sont placés dans la case 3, 'neutre', 12 dans la case 4 et 51 dans la dernière. Encore une fois, une grande majorité des élèves montrent des attitudes très positives envers la France en tant que pays (au moins touristique).

15. Avez-vous envie d'aller en France ?

83 responses



Légende :

1 : Non, pas du tout

4 : Oui, très envie

Figure 17. Réponse à la 15ème question du questionnaire 1



Globalement, les attitudes des élèves semblent donc être plutôt positives. On remarque cependant qu'elles sont plus positives lorsqu'on parle du français en tant que langue ou de la France comme pays et non pas en tant que discipline ou objet d'apprentissage. On remarque aussi des attitudes très négatives comparées aux autres résultats lorsqu'on parle de grammaire.

### 17.3. Quels types de motivation ?

Deux questions de ce premier questionnaire se focalisent sur les types de motivation. La question 10 pose la question de savoir si les élèves considèrent que le français leur sera utile plus tard. Elle cherche donc à mesurer une potentielle motivation extrinsèque des élèves. 72/83 des élèves indiquent être Totalemment d'accord ou D'accord, ce qui veut dire que seul 11 élèves ne sont Pas d'accord ou Pas du tout d'accord avec cette phrase. Une grande majorité des élèves semblent donc intrinsèquement motivés.

10. Je pense que le français me sera utile plus tard.

83 responses

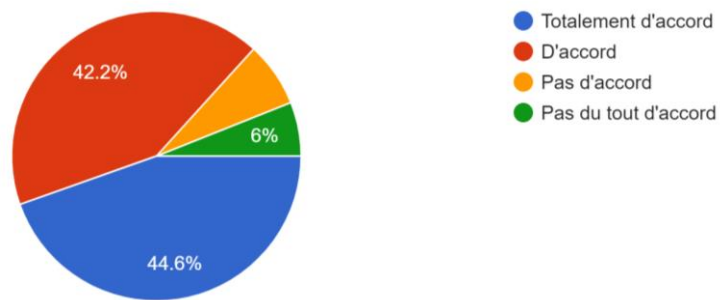


Figure 18. Réponse à la 10ème question du questionnaire 1

16. Pourquoi apprenez-vous le français ?

83 responses

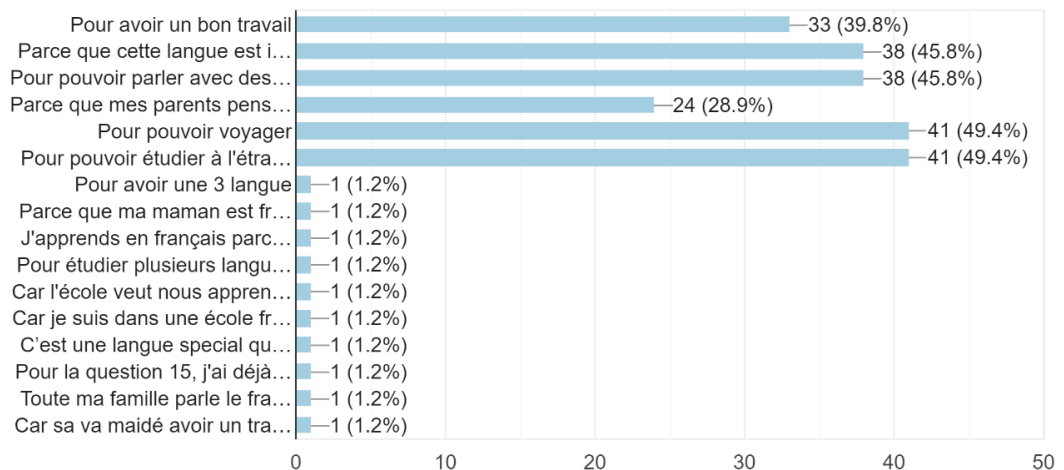


Figure 19. Réponse à la 16ème question du questionnaire 1

La question 16 est un peu plus difficile à traiter. Les élèves avaient 6 possibilités de réponses ainsi que la possibilité de répondre autre chose. Les réponses proposées étaient les suivantes : « Pour avoir un bon travail » ; « Parce que cette langue est intéressante » ; « Pour pouvoir parler avec des Français » ; « Parce que mes parents pensent que c'est important » ; « Pour pouvoir voyager » ; « Pour pouvoir étudier à l'étranger ». Dans ces propositions, 5 peuvent être considérées comme des motivations extrinsèques et une seule comme motivation intrinsèque. Pour les motivations extrinsèques, elles sont plus au moins internalisées ; de la plus internalisée : pour pouvoir parler avec des Français à la moins : parce que mes parents pensent que c'est important. Deux propositions sont arrivées en tête : « pour pouvoir voyager » et « pour étudier à l'étranger » (41/83 pour chacune). Ensuite, on trouve les propositions « parce que cette langue est intéressante » et « pour pouvoir parler avec des Français » qui ont toutes les 38 élèves chacune. Pas loin derrière on trouve « pour avoir un bon travail » avec 33 votes. Plus loin, en dernière position on trouve la proposition « parce que mes parents pensent que c'est important » avec 24 voix. Dans les « autres » proposées par les élèves, on peut noter aussi la famille et le fait que la langue est une langue maternelle, mentionnée par 3 élèves. Plusieurs élèves (2) mentionnent que c'est simplement parce que l'école est française. 2 élèves indiquent aussi vouloir parler plusieurs langues. La motivation intrinsèque arrive relativement haute dans le classement. La motivation extrinsèque la moins internalisée arrive en dernier (même si avec quand même 24 votes sur 83). Les élèves semblent donc avoir majoritairement des motivations extrinsèques plutôt internalisées.

#### ***17.4. Quels facteurs semblent influencer la motivation ?***

Pour connaître quels facteurs semblent avoir le plus d'influence sur la motivation de nos élèves, nous avons deux questions qui s'opposent dans ce questionnaire. Une est formulée de façon positive et l'autre négative. Sur le tableau présenté ci-dessous, les cases en bleu sont celles qui ont le plus de vote, celles en orange arrivent en deuxième et les vertes sont troisième.

### 11. Qu'est-ce qui vous donne envie de travailler en français ?

83 responses

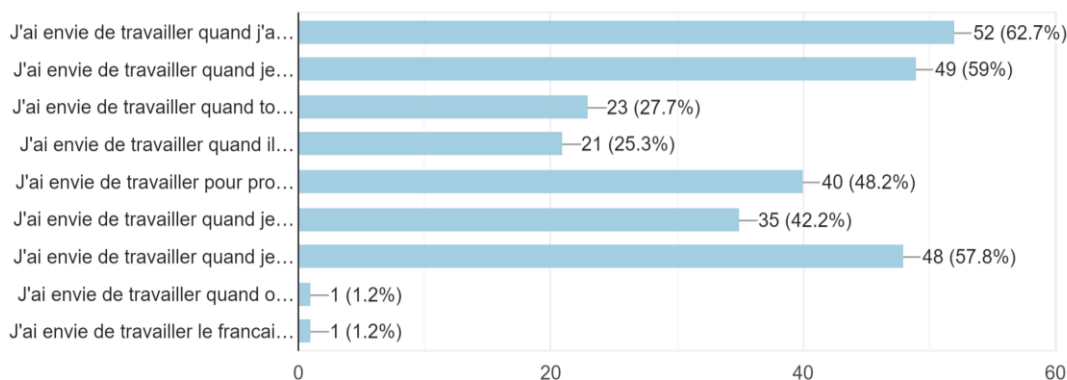


Figure 20. Réponse à la 11ème question du questionnaire 1

### 17. Qu'est-ce qui ne vous donne pas envie de travailler en français ?

83 responses

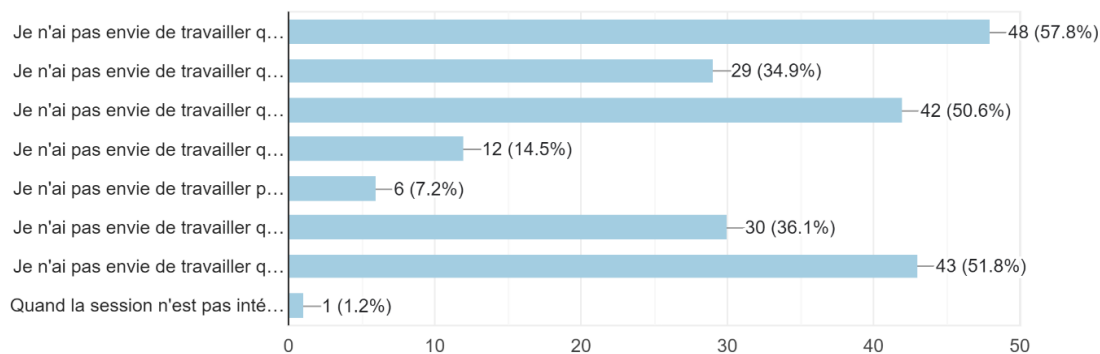


Figure 21. Réponse à la 17ème question du questionnaire 1

<b>Question 11 : Qu'est-ce qui vous donne envie de travailler en français ?</b>	<b>Question 11 : Résultats</b>	<b>Question 17 : Qu'est-ce qui ne vous donne pas envie de travailler en français ?</b>	<b>Question 17 : Résultats</b>
J'ai envie de travailler quand j'aime bien le professeur	52	Je n'ai pas envie de travailler quand je n'aime pas le professeur	48
J'ai envie de travailler quand je suis avec mes amis	49	Je n'ai pas envie de travailler quand je ne suis pas avec mes amis	29
J'ai envie de travailler quand tout le monde travaille autour de moi	23	Je n'ai pas envie de travailler quand il y a trop de bruit autour de moi	42

J'ai envie de travailler quand il y a une évaluation	21	Je n'ai pas envie de travailler quand il n'y a pas de note à la fin	12
J'ai envie de travailler pour progresser en français	40	Je n'ai pas envie de travailler parce que je n'aime pas le français	6
J'ai envie de travailler quand je sais que je peux réussir l'exercice	35	Je n'ai pas envie de travailler quand je sais que l'exercice est trop difficile pour moi	30
J'ai envie de travailler quand je trouve l'activité intéressante	48	Je n'ai pas envie de travailler quand l'activité n'est pas intéressante	43

Figure 22. Tableau comparatif des résultats entre les questions 11 et 17

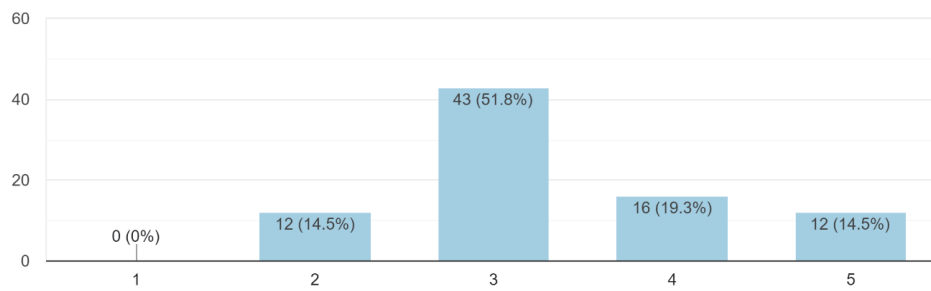
On peut voir dans ce tableau que deux propositions se retrouvent que ce soit dans la formulation positive ou la formulation négative : le fait d'aimer ou non le professeur arrive les deux fois en tête et le fait de trouver ou non l'activité intéressante semble important aussi. On remarque aussi que le fait d'être avec leurs amis leur donne envie de travailler mais le fait de ne pas être avec eux ne les démotive pas pour autant (les résultats sont significativement moins importants dans la partie négative). Pour ce qui est du bruit, les deux propositions ne se correspondent pas exactement donc nous pouvons simplement noter pour la suite que le bruit ne leur donne pas envie de travailler. Ainsi, ce qui semble avoir le plus d'impact sur la motivation sont ces propositions. Nous pouvons cependant noter aussi l'envie de progresser en français, qui arrive assez haut dans la liste ainsi que le fait de savoir ou non s'ils peuvent réussir l'activité, qui sont plutôt des facteurs internes (attitude envers l'apprentissage ainsi que pour la compétence/efficacité perçue).

### ***17.5. Quelle compétence perçue ?***

Pour mesurer la compétence perçue des élèves, une partie du questionnaire était dédiée à une auto-évaluation des élèves dans les quatre compétences de production orale et écrite, et de compréhension orale et écrite.

a. Avez-vous des difficultés à parler français ?

83 responses



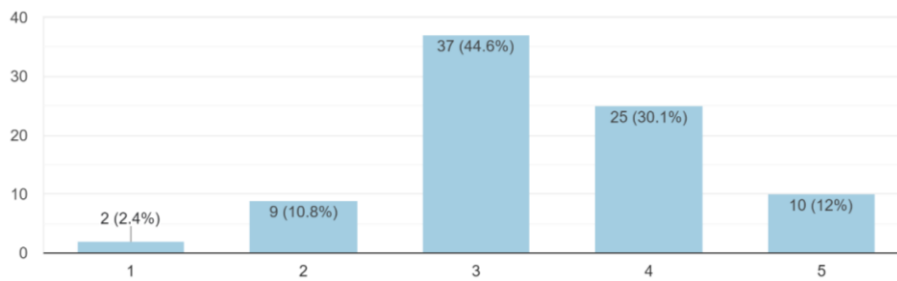
Légende :

1 : Je ne sais pas parler français  
5 : Je parle parfaitement français

Figure 23. Réponse à la 18ème question, a du questionnaire 1

b. Avez-vous des difficultés à écrire en français ?

83 responses



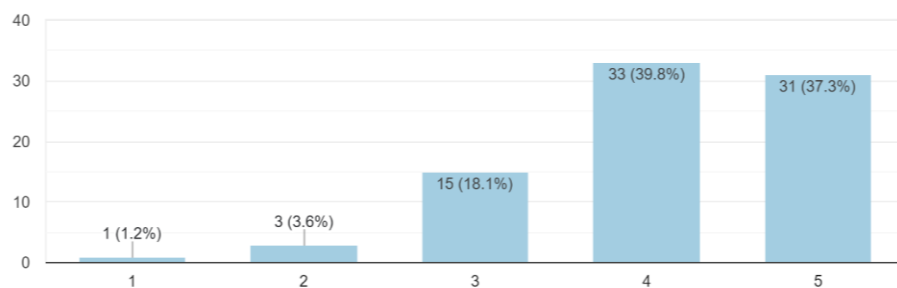
Légende :

1 : Je ne sais pas écrire en français  
5 : J'écris parfaitement en français

Figure 24. Réponse à la 18ème question, b du questionnaire 1

c. Avez-vous des difficultés à comprendre quand on vous parle en français ?

83 responses



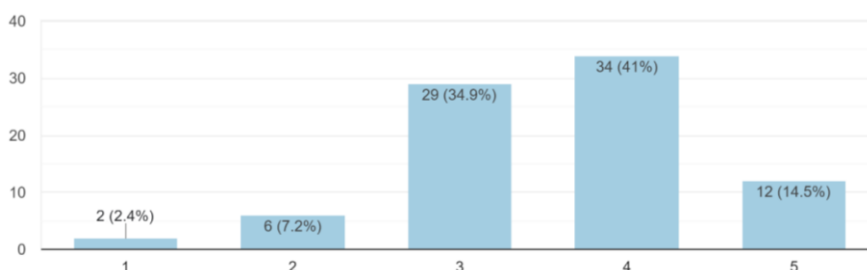
Légende :

1 : Je ne comprends pas quand on me parle en français  
5 : Je comprends parfaitement quand on me parle en français

Figure 25. Réponse à la 18ème question, c du questionnaire 1

d. Avez-vous des difficultés à comprendre un texte écrit en français ?

83 responses



Légende :

1 : Je ne comprends pas quand je lis un texte en français  
5 : Je comprends parfaitement quand je lis un texte en français

Figure 26. Réponse à la 18ème question, d du questionnaire 1

La première chose que l'on voit immédiatement est la différence entre la production et la compréhension. Presqu'aucun élève ne se place en 1 ou 2 en compréhension (4 en compréhension orale et 8 en compréhension écrite). Un peu plus de la moitié des élèves se placent dans la case 3 pour la production orale (neutre). On trouve un peu plus d'élèves en 4 ou 5 pour la production écrite (35) que pour la production orale (28). Mais on retrouve aussi sensiblement les mêmes chiffres pour les cases 1 et 2. Il semble donc que nous ayons sensiblement les mêmes résultats en production orale et en production écrite et les sensiblement les mêmes résultats en compréhension orale et écrite. Cela est assez étrange car il est clair pour tous les enseignants que l'écrit pose un problème beaucoup plus grand que l'oral. Cependant, on peut imaginer que, du point de vue des élèves, c'est le français oral dont ils ont besoin tous les jours à l'école pour s'exprimer avec leurs professeurs (dont une bonne partie ne parle pas arabe), ce qui peut engendrer une frustration lorsqu'ils n'arrivent pas à exprimer tout ce qu'ils voudraient.

### ***18. Le second questionnaire***

Pour ce questionnaire, en raison du contexte dans lequel certaines classes l'ont rempli, j'ai jugé plus pertinent de traiter les questions par classe plutôt que pour toute la promotion. Cependant, les résultats à l'échelle de la promotion sont disponibles dans [l'annexe 5](#) (p. 119). Les résultats par classe se trouvent dans [l'annexe 6](#) (p. 131). Pour ce questionnaire, 81 élèves sur 100 ont répondu. Nous avons 21 élèves en C2A (sur 26), 23 élèves en C2B (sur 25), 20 élèves en C2C (sur 24) et 17 en C2D (sur 25).

#### ***18.1. Quelles informations sur les élèves ?***

Comme pour le premier questionnaire, on cherche ici à savoir ce qui plaît aux élèves, ce qu'ils aiment faire en français / en cours. La question 11 est une variante des questions 5 et 6 du premier questionnaire. Cette question demande ce que les élèves préfèrent entre un cours avec une seule activité bien organisée et un cours dynamique, avec plein d'activités différentes. On peut clairement voir que dans toutes les classes, la majorité penche vers le dynamisme. En effet, dans tous les cas, on a très peu de 1 ou 2 (côte une seule activité) et c'est le 5 qui a toujours le plus de réponses. Cela rejoint notre première analyse, faite précédemment, disant que les élèves préfèrent des activités dynamiques, qui les gardent occupés et intéressés. On pourrait presque dire que c'est encore plus le cas dans ce second questionnaire.

Pour ce qui est des activités préférées en français (question 12), on remarque qu'en C2B, faire des jeux est clairement devant, suivi par travailler en petits groupes. En C2A, c'est travailler en petits groupes qui est devant, suivi de faire des jeux. En C2C, ces deux propositions sont presque côte à côte, avec un léger avantage pour faire des jeux. En C2D, faire des jeux est en tête, suivi de regarder des vidéos ainsi que travailler en petits groupes. On notera que dans toutes les autres classes, regarder des vidéos arrive en troisième position. On rejoint à nouveau les résultats que nous avons eu dans notre premier questionnaire sur ce point-là.

### ***18.2. Quelles attitudes ?***

Dans l'AMTB de Gardner (1985), il cherche à mesurer un certain nombre de paramètres pour mesurer la motivation. Un de ses paramètres est l'intensité de la motivation. Les questions 1 à 4 cherchent à mesurer cette intensité. Pour la première question qui demande comment les élèves travaillent à la maison, peu d'élèves admettent, peu importe la classe parcourir rapidement leur devoir. Dans la classe de C2A, 12 indiquent travailler attentivement et 7 ne pas faire autant d'efforts que possible. On retrouve l'inverse en C2B où 14 élèves disent ne pas faire autant d'efforts que possible et 8 travailler attentivement. En C2C, 11 travaillent attentivement et 9 pourraient faire plus d'efforts. Pour les C2D, ces deux propositions sont à égalité (7 élèves). Globalement, les élèves indiquent faire des efforts pour travailler en français, même si ce n'est pas autant qu'il le faudrait pour une partie des élèves. Pour savoir si les élèves se préoccupent de comprendre la langue et veulent en savoir plus, on demande s'ils sont susceptibles de demander de l'aide à l'enseignant. Les classes de C2A et C2B indiquent en grande majorité demander immédiatement de l'aide au professeur quand une difficulté se présente. Les résultats sont plus mitigés du côté des C2C et C2D car même si c'est tout de même la proposition qui arrive en première, elle est suivie de près par « Je ne demande de l'aide que juste avant l'examen » et « je ne demande pas et j'oublie ». Ce n'est pas surprenant de la part de ces classes étant donné le contexte avec leur enseignante lorsqu'ils ont rempli ce questionnaire. Pour la troisième question, on leur demandait ce qu'ils pouvaient dire de leur travail en français. Dans toutes les classes, les réponses se jouent majoritairement entre « je travaille beaucoup car je veux bien réussir » et « je travaille juste ce qu'il faut pour réussir ». Globalement, la dernière proposition arrive toujours en tête sauf en C2A où elles sont toutes les deux à égalité. Donc les élèves travaillent mais, pour la plupart, en faisant le strict minimum selon eux. Enfin, pour la quatrième question, on trouve des

résultats un peu plus différents. Les C2A disent en grande majorité regarder leurs examens mais ne pas les corriger. Les C2B, eux indiquent d'abord les réécrire et corriger leurs erreurs puis, pas loin derrière simplement les regarder. Les C2C font le contraire des C2B ; en tête, ils les regardent simplement suivi de près par la réécriture et la correction. Pour ce qui est des C2D, les trois propositions sont presque toutes à égalité sauf la dernière « je les range dans mon bureau et je les oublie » qui est derrière d'un vote. Globalement, ils ne font que regarder sans nécessairement corriger même si une bonne partie indique le faire quand même. L'intensité de leur motivation semble donc ici relativement élevée bien que pas maximale dans tous les domaines et toutes les classes.

Ensuite, toujours avec l'AMTB, on peut considérer un autre paramètre : le désir d'apprendre le français, que l'on a mesuré avec les questions 5 à 9. Dans la question qui demande quelles langues ils aimeraient parler en cours de français, on voit globalement que c'est le mélange de français, d'anglais et d'arabe qui l'emporte. C'est le cas de façon écrasante en C2B et C2D. En C2A et C2C, les résultats de ces propositions sont plus proches voire même à égalité (en C2C) avec la proposition de ne parler que le français. Il ne semble pas ici que ce soit une question de capacité car, comme nous l'avons vu ils sont parfaitement capables de comprendre le français, et de le parler, même s'ils rencontrent plus de difficulté pour le parler. Je suppose qu'ici il est plutôt question de confort. Pour la question 6, qui demande comment les élèves aiment le français par rapport aux autres matières on peut clairement distinguer deux groupes classes. Les C2A et C2B indiquent en grande majorité aimer autant le français que les autres matières tandis que les C2C et C2D ont en majorité voté pour dire que le français est la matière qu'ils aiment le moins. Ces résultats sont contrastés par la question 7 qui demande s'ils continueraient ou non d'étudier en français s'ils avaient le choix. En C2A et C2B, on trouve d'abord « je ne sais si je continuerais ou si j'arrêtera » puis « je continuerais évidemment », alors qu'en C2C et C2D on trouve d'abord « je continuerais évidemment » avant « je ne sais pas ». Ce qui semble étrange considérant les résultats précédents. Pour la question 8, qui demande si le français est ou non intéressant, dans toutes les classes, on trouve en tête la réponse « ce n'est pas plus intéressant ni moins intéressant que les autres matières ». Il semble important de noter que c'est en C2A que « c'est très intéressant » a le plus de voix (8). Pour terminer sur le désir d'apprendre le français, la question 9 demande si les élèves iraient parler français avec des familles francophones s'il y en avait dans leur quartier. Dans toutes les classes, on retrouve « je parlerais avec eux de temps en temps » en tête.



C'est en C2A et C2C que « je parlerais français avec eux autant que possible » a le plus de vote (respectivement 8 et 7). On peut donc dire que le désir d'apprendre le français semble assez mitigé dans toutes les classes. On peut noter globalement des réponses mitigées, qui ne montrent pas un grand désir d'apprendre le français mais plutôt un oscillement entre une certaine envie de l'apprendre et de l'indifférence.

Nous arrivons à présent vers les questions qui mentionnent les attitudes des élèves envers la langue, envers l'apprentissage de la langue et envers le pays / la communauté et la culture de ce pays. Les questions que nous allons évoquer ont toutes leur correspondante dans le premier questionnaire. Ainsi, la question 13 mesure les attitudes envers la langue française, puis, les questions 14 ; 17 ; 18 et 19 envisage les attitudes envers l'apprentissage du français. Enfin, la question 20 nous indique l'attitude envers le pays (la France). Tout d'abord, en C2A et C2B, on trouve une majorité de 3, suivi par le 4 et très peu de 1 / 2, ce qui révèle donc des attitudes plutôt positives (3) voire très positives (4) envers la langue française. On retrouve presque la même chose en C2D, seulement avec plus de vote en 2. Pour les C2C, les cases 2 ; 3 et 4 semblent presque à égalité ; on a donc une majorité d'attitudes positives (3 et 4) mais aussi une part importante d'attitudes négatives envers la langue d'apprentissage. On peut directement contraster ces résultats avec les réponses à la question 14 (Aimez-vous étudier en français ?), qui sont clairement plus négatives. Les résultats les plus positifs se trouvent en C2B, où la case 3 remporte encore la majorité. Ensuite, les C2D ont des résultats globalement positifs, avec la case 3 en tête suivi de la 2 puis de la 4. Le positif (3 et 4) l'emporte mais on a tout de même une grande part d'attitude négative. En C2A et C2C, c'est la case 2 qui arrive en tête, même si le 3 et 4 suivent pas très loin derrière, ce qui veut dire que ce sont les attitudes positives (3 et 4) qui l'emportent, on note une part très importante d'attitudes négatives envers l'apprentissage de la langue, de façon globale. Ainsi, pour le moment, les attitudes envers la langue sont bien plus positives que les attitudes envers l'apprentissage de celle-ci. Pour parler des attitudes envers l'apprentissage de façon plus précise, considérons à présent la question 17, qui demande si les élèves aiment bien parler français. Les attitudes sont globalement très positives ici, particulièrement en C2A, C2B et C2D où elles dépassent les 80%. En C2C on note une part plus importante d'attitudes négatives. Il paraît important de noter que, sauf en C2A, on trouve à chaque plus de 10% de pas du tout d'accord qui suggère que malgré des attitudes globalement positives, beaucoup sont dans l'autre extrême. Les questions 18 et 19 sont intéressantes à contraster. L'une demande si les élèves aiment savoir comment la

langue fonctionne tandis que l'autre interroge sur leur appétence pour la grammaire. Les résultats sont très positifs lors des réponses à la question 18 et sont inversement très négatifs pour la question 19. En effet, alors que les attitudes positives atteignent 70% dans toutes les classes (voire même presque 90% en C2A) pour la question 18, elles chutent drastiquement à peine au-dessus de 20% en C2A et C2B pour la question 19. Étonnamment, en C2C tout particulièrement, les attitudes ne sont pas si négatives (55%) par rapport à la grammaire. En C2D, les attitudes négatives atteignent tout juste les 70%. On peut peut-être envisagée ici une différence d'approche entre les enseignantes des deux classes ou alors le fait que certaines classes ont fait plus de grammaire que d'autres (plus en C2C et C2D), ce qui a pu dédramatiser ce mot. Pour terminer sur ce point, nous pouvons à présent étudier les résultats de la réponse 20, qui demande aux élèves s'ils ont envie d'aller en France. On observe une écrasante majorité de 5 dans toutes les classes. En C2C, on trouve aussi beaucoup de 4. Ainsi, les attitudes semblent globalement être plus favorables à la langue et au pays, c'est-à-dire quand ça ne touche pas au scolaire, au français en tant que discipline d'enseignement. Dans ce dernier cas, les attitudes sont globalement plus négatives même si ce n'est pas forcément la majorité.

### ***18.3. Quels types de motivation ?***

Les deux questions qui vont nous permettre de connaître les types de motivation sont les mêmes déjà utilisées dans le premier questionnaire. Elles sont ici numérotées au 15 et 21. Ainsi, la question 15 demande aux élèves s'ils pensent que le français leur sera utile plus tard. On peut voir que plus de 80% des élèves sont d'accord ou totalement d'accord dans toutes les classes (100% des élèves de C2D sont d'accord ou totalement d'accord). Ainsi, ils semblent (presque) tous avoir une motivation extrinsèque pour apprendre le français, tout comme lors du premier questionnaire.

Pour détailler plus ces résultats, nous pouvons nous pencher sur la question 21 qui offraient aux élèves plusieurs options de réponses pour indiquer pourquoi ils apprennent le français. Par rapport à la même question dans le premier questionnaire, deux propositions ont été ajoutées : « parce que je trouve les cours de français intéressants » (motivation intrinsèque) et « pour connaître plusieurs langues » (motivation extrinsèque très internalisée). En C2A, le fait de connaître plusieurs langues arrivent en tête, suivi par quatre propositions ayant presque les mêmes résultats : étudier à l'étranger, parler avec des Français, pouvoir voyager et avoir un bon travail. En C2B, pouvoir parler avec des Français arrive en tête, suivi de près par étudier à l'étranger, connaître plusieurs langues,

parce que la langue est intéressante et parce que mes parents pensent que c'est important. En C2C, on trouve en tête connaître plusieurs langues, suivi de pouvoir parler avec des Français. Les autres propositions se placent aussi assez hautes, sauf les cours de français intéressants. Enfin, en C2D, pouvoir parler avec des Français et pouvoir voyager se placent en tête suivis par étudier à l'étranger et connaître plusieurs langues. On peut voir globalement que la motivation extrinsèque est omniprésente dans les motivations des élèves ici. Cependant, ces motivations semblent être relativement internalisées et intégrées (la plus internalisée et intégrée étant « connaître plusieurs langues », suivie de « étudier à l'étranger », « avoir un bon travail », « voyager » et « parler avec des français », la moins internalisée et intégrée étant « parce que mes parents pensent que c'est important »). On peut aussi noter l'orientation intégrative de Gardner qui semble très élevée ici puisqu'au total, elle arrive en seconde place avec « pouvoir parler avec des Français ».

#### ***18.4. Quels facteurs semblent influencer la motivation ?***

Pour examiner les facteurs qui peuvent influencer la motivation, nous avons repris les deux questions aux formulations positives et négatives utilisées dans le premier questionnaire sur ce qui leur donne ou non envie de travailler en français. Nous avons aussi ajoutée une question, issue de l'AMTB de Gardner (1985) sur l'accompagnement des parents dans l'apprentissage du français.

On retrouve ici globalement les mêmes résultats que dans le premier questionnaire. Dans les questions 16 et 22, dans toutes les classes, on retrouve, haut dans la liste le fait d'aimer ou non le professeur. Ensuite, on retrouve aussi dans les deux questions, haut dans la liste le fait de trouver ou non l'activité intéressante. Ces deux facteurs semblent donc être ceux qui importent le plus dans la motivation de nos élèves. En facteurs secondaires, on trouve dans les 2 questions le fait d'être ou non avec ses amis. Dans la question 16, il est aussi question de progresser en français et dans la question 22, le bruit semble être aussi un facteur important.

Pour ce qui est du facteur parental, les élèves semblent presque tous avoir un soutien parental vis-à-vis du français. Dans toutes les classes, ils sont presque tous d'accord ou totalement d'accord. On peut supposer que l'intérêt parental peut aussi provenir des problèmes rencontrés cette année en français ; les parents sont inquiets de savoir si leur enfant apprend quelque chose.

### ***18.5. But d'apprentissage ou buts de performance ?***

Pour savoir si les élèves étaient plus dans un but de performance ou un but d'apprentissage selon la théorie de Dweck & Leggett (1988), nous avons utilisé deux questions formulées de façon différentes. La question 23 vise à comprendre leur vision de l'effort en cours de français. En effet, comme vu précédemment, lorsqu'on poursuit un but de performance, l'effort n'est pas très bien vu, il vaut mieux réussir sans effort pour avoir une (sensation de) réussite plus grande tandis que lorsqu'on est dans un but d'apprentissage, l'effort est valorisé car c'est ce qui nous rapproche de la maîtrise de l'activité. Les résultats sont plutôt bons dans toutes les classes (au-dessus de 70% des élèves répondent « ça veut dire que j'apprends des choses nouvelles, que je suis en train de progresser » dans toutes les classes), ce qui correspond à un but d'apprentissage. Cependant, il est essentiel de noter les 3 élèves en C2A, 6 élèves en C2B, 4 élèves en C2C et 4 élèves en C2D qui se placent dans la catégorie « ça veut dire que je ne suis pas assez intelligent pour comprendre sans faire d'efforts » et qui ont donc une vision très négative et dangereuse de l'effort, ce qui peut mener à la résignation apprise (Fenouillet, 2017).

La question 24, elle, est plus, précise en ce qu'elle différencie non seulement les buts de performance des buts d'apprentissage mais aussi les deux buts de performance dont nous avons précédemment parlé : le but d'approche de la performance et le but d'évitement de l'échec. Le but d'évitement de l'échec est désastreux en termes de vision de l'échec et c'est celui qui est le plus à même de conduire à une résignation apprise (Fenouillet, 2017). Pour ce dernier but, sur toutes les classes, 3 élèves indiquent vouloir éviter que les autres voient qu'ils ont des difficultés (2 en C2D et 1 en C2B). Sinon, dans toutes les classes, la majorité indiquent vouloir progresser et apprendre de nouvelles choses. On remarque en revanche que beaucoup plus d'élèves semblent relever d'un but de performance (but d'approche de la performance) lorsqu'ils indiquent vouloir montrer qu'ils sont forts et connaissent déjà plein de choses. Cela est sûrement dû à la formulation des propositions dans la question précédente. On note donc en C2A 4 élèves indiquant cela, en C2B, 2, en C2C, 6 et en C2D 6 aussi. On trouve donc quand même un certain nombre d'élèves poursuivant un but de performance, bien que la majorité semble poursuivre un but d'apprentissage.

### ***18.6. Auto-efficacité et attributions***

Comme nous l'avons vu dans notre partie théorique les théories de Bandura (2019) et de Wiener ne s'excluent pas et sont même d'autant plus intéressantes lorsqu'elles sont

utilisées ensemble. Pour mesurer ces facteurs internes dans notre questionnaire, nous pouvons faire référence à 4 questions : 25 ; 34 ; 35 et 36.

Tout d'abord, la question 25 cherche à évaluer l'efficacité personnelle perçue des élèves en ce qui concerne le français. Ainsi, cette question proposait trois réponses : « je pense que je suis capable d'avoir de bons résultats si je travaille » ; « je pense que même si je travaille beaucoup, je ne peux pas avoir de bons résultats » et « je pense que je n'ai pas besoin de travailler pour avoir de bons résultats ». On essaie donc de voir ici si les élèves pensent que leurs actes peuvent avoir un impact sur leur résultat. Sur les quatre classes, seuls deux élèves disent ne pas avoir besoin de travailler pour avoir de bons résultats. En C2A et C2B, plus de 85% disent qu'ils peuvent avoir de bons résultats s'ils travaillent. Ce chiffre descend à 80% en C2C et 76% en C2D, qui sont les classes où on retrouve le plus d'élèves disant que même en travaillant, ils ne peuvent pas avoir de bons résultats. Pour ces derniers (12 au total sur toutes les classes), on peut dire qu'ils ont un sentiment d'efficacité personnelle très faible voire inexistant.

Les questions 34 et 36 cherchent à comprendre comment les élèves perçoivent leurs résultats en français. On voit tout de suite une énorme différence entre les deux classes. En C2A et C2B, moins de 20% des élèves considèrent avoir régressé, et plus de 60% qualifient leurs résultats de bons, plutôt bons ou très bons. En revanche, en C2C et C2D, les élèves considèrent majoritairement (70% en C2C et 47% en C2D) avoir régressé et plus de 60% qualifient leurs résultats de faibles, plutôt faibles ou très faibles. Ces deux classes étaient des classes difficiles, avec lesquelles aucune enseignante n'est parvenue à établir un vrai contact (peut-être un peu moi-même car en tant que stagiaire je n'avais pas le même statut et les mêmes rôles dans la classe). Il nous faut aussi considérer le contexte dans lequel ces questionnaires ont été remplis dans les deux classes, en particulier en C2C où toute la classe était extrêmement en colère contre leur enseignante dû aux dernières notes rendues. Ainsi, les résultats sont plutôt positifs d'un côté (même si beaucoup indiquent être restés au même niveau) et de l'autre très négatifs (voire extrêmement négatifs en C2C).

Ainsi, les raisons demandées pour expliquer leur résultat sont d'autant plus intéressante à analyser. Cette question était une question ouverte particulièrement difficile à traiter ; beaucoup de catégories ont été créées pour être au plus près des réponses données par les élèves. Nous allons regrouper ces catégories en fonction de la théorie des attributions de Wiener. Les attributions se répartissent selon 3 dimensions : le locus (interne ou externe à l'individu), la stabilité (instable ou stable selon la durabilité attendue),

et la contrôlabilité (contrôlable ou incontrôlable par l'individu). Nous pouvons donc classer les différentes réponses selon ces paramètres. On retrouve alors 4 grandes catégories. Les attributions internes, instables et contrôlables (efforts, travail, attention...) ; les attributions externes, instables et incontrôlables (changement d'enseignant, pas travaillé tel ou tel aspect) ; les attributions internes, stables et incontrôlables (qualités ou défauts de personnalité / ne pas être bon à telle ou telle chose) et les attributions externes, stables et incontrôlables (à cause ou grâce aux enseignants). Certaines réponses d'élèves, par manque d'informations ou manque de compréhension n'ont pas pu être intégrées dans ces catégories. Au total, on trouve majoritairement des attributions internes, instables et contrôlables (31 réponses d'élèves y correspondent). En revanche, on retrouve beaucoup (20 réponses) d'attributions externes, instables et incontrôlables, en particulier en C2C, qui représentent 13 des 20 réponses. Pour ce qui est des attributions internes, stables et incontrôlables, on trouve 2 réponses en C2A et 5 en C2B qui y correspondent ; ces attributions sont les plus dangereuses, que ce soit en cas de réussite ou d'échec car ce sont des qualités propres, stables, que nous ne pouvons pas changer donc cela ne crée pas forcément de l'estime de soi en cas de réussite et surtout, cela peut créer de la honte (Wiener, 2000). Enfin, la dernière catégorie est celle des attributions externes, stables et incontrôlables qui peuvent aboutir à de la résignation apprise en fonction de la stabilité (si associées à des échecs). On en trouve 1 mention en C2B (associée à une réussite), ainsi qu'une mention en C2C et 2 en C2D. Globalement, on remarque que les C2C en particulier (et certains en C2D) ont tendance à attribuer leur échec à des causes externes et incontrôlables ; de fait, c'est une bonne stratégie pour éviter la honte et la culpabilité qui peuvent survenir en cas d'échec. Cependant, ces attributions peuvent aussi empêcher le progrès car, si on attribue sans cesse nos échecs à des causes externes et incontrôlables, on ne peut pas avancer.

### ***18.7. La définition du jeu***

La question 26 est la question qui va nous donner la réponse attendue depuis longtemps maintenant. Cette question demandait aux élèves de dire si les activités faites avec moi étaient : des jeux amusants, des jeux mais pas très amusants, des activités amusantes mais pas des jeux, des activités différentes, intéressantes mais pas amusantes, des occasions de ne pas faire un cours de français normal. Les élèves avaient aussi la possibilité de répondre autre chose s'ils le voulaient. Ainsi, en C2A, 9 élèves ont indiqué que ces activités étaient des « jeux amusants », 7 que les activités étaient amusantes mais

pas des jeux et 2 ont dit que c'était des jeux mais pas très amusants. En C2B, 10 élèves ont indiqué qu'ils pensaient que les activités étaient des jeux amusants, 5 que c'étaient des activités amusantes mais pas des jeux, 4 ont dit qu'elles étaient différentes, intéressantes mais pas des jeux et 3 qu'elles étaient des jeux pas très amusants. En C2C, 8 élèves ont parlé des activités en disant qu'elles étaient amusantes mais pas des jeux, 6 élèves les ont définies comme étant des jeux amusant et 2 comme des occasions de ne pas faire un cours normal. Pour finir, en C2D 8 élèves ont indiqué que les activités étaient des jeux amusants, 4 qu'elles étaient des jeux mais pas très amusants et 3 en ont parlé comme étant des activités amusantes mais pas des jeux. On peut dire que globalement, la première réponse est que ces activités sont des jeux amusants. Cependant, beaucoup d'élèves mentionnent que ces activités sont amusantes mais pas des jeux. Ainsi, puisque qu'un jeu peut être une activité ludique et qu'une activité ludique peut ne pas être un jeu, nous continuerons à employer ce terme pour englober la définition personnelle du plus grand nombre.

#### ***18.8. Le niveau de difficulté ressentie***

Les questions 27 ; 28 ; 29 et 30 essaient d'établir le niveau de difficulté ressentie dans ces activités. En effet, comme mentionné par Deci & Ryan (2020) un des besoins psychologiques qu'il faut soutenir pour maintenir la motivation intrinsèque chez les élèves ou les faire arriver à un niveau internalisé et intégré de motivation extrinsèque est le besoin de compétence. Pour soutenir ce besoin de compétence, comme nous l'avons déjà vu, il faut, en partie, des défis optimaux c'est-à-dire ni trop difficile ni trop facile pour que les élèves aient besoin de réfléchir et de faire appel à leurs connaissances sans être en échec permanent. Cela était très difficile à aborder dans la conception des activités car dans les groupes classes, avec 24 à 26 élèves, les niveaux étaient évidemment hétérogènes. Comme nous en parlerons plus tard, j'ai tenté de compenser ce problème en faisant de la différenciation. Globalement, sur les questions 27 et 28 on remarque que la plupart des élèves ont trouvé les activités faciles. On ne trouve presque pas de « très difficile » alors qu'on trouve beaucoup de « très facile ». Cependant, il faut tout de même noter qu'au moins 30% dans chaque classe était dans un petit peu facile et/ou plutôt facile. Les questions 29 et 30 consistaient à demander sous forme de questions ouvertes quelle activité a été la plus difficile et laquelle a été la plus facile. Quand on compare les résultats, ils sont un peu surprenants, puisque presque les mêmes activités arrivent en tête dans les deux cas. En effet, dans les activités les plus difficiles, l'activité 6 arrive en tête ou seconde place dans 3 classes, de même pour l'activité 7 et l'activité 3 arrive en tête en C2C et en C2D.

Pour les activités les plus faciles, on retrouve à nouveau l'activité 3 qui arrive en tête ou en seconde place dans les quatre classes. Puis l'activité 7 est première avec l'activité 3 en C2A, l'activité 8 est première en C2B et l'activité en seconde place en C2C. Beaucoup d'élèves ont aussi répondu en disant qu'elles étaient toutes faciles. On peut donc voir ici que la difficulté et la facilité des activités est extrêmement subjective puisque nous avons à faire à des groupe-classes hétérogènes où tout le monde n'a pas le même niveau de français. Ainsi les mêmes activités ont été perçues comme très faciles pour certains et très difficiles pour d'autres. Cela peut nous indiquer que le niveau était donc plutôt juste.

### ***18.9. Quelles activités ont le plus plu ?***

Il est aussi intéressant, pour confronter avec la difficulté perçue notamment (ainsi qu'avec le journal de bord de l'enseignant), de savoir quelle(s) activité(s) les élèves ont le plus aimé. Je rappelle ici que la dernière activité (activité 8) n'a pu être réalisée qu'avec les classes de C2A et de C2B à cause de soucis comportementaux (C2C) et d'emploi du temps (C2D). Pour les C2A l'activité 8 (déchiffrer la lettre codée) est en tête, suivie de près par l'activité 3 (sorte de mots croisés). En C2B, on retrouve les mêmes activités mais c'est l'activité 3 qui en tête, suivie de la 8. Pour les C2C, l'activité 3 est aussi celle qui a eu le plus de votes et la seconde est l'activité 2 (un peu loin derrière). Enfin, en C2D, l'activité 3 a elle aussi eu le plus de succès, suivie par la réponse « Toutes » indiquant que les élèves ont dit avoir préféré toutes les activités. On voit nettement alors que l'activité préférée, toute classe confondue a été l'activité 3. On trouve aussi la dernière activité que nous avons fait avec les C2A et C2B, l'activité 8. Comme mentionné dans la partie méthodologie, ces deux activités sont celles qui ont été inspirées de jeux / d'énigmes déjà existants, selon Brougère (2012), ce sont donc celles qui sont le plus proche d'un jeu réel, et donc ne sont pas des hybrides (créées pour enseigner). Selon moi, ce sont aussi celles qui sont le plus familières pour les élèves, celles qui font sens pour eux et où il n'y a pas besoin de beaucoup d'explications pour en comprendre le but.

### ***18.10. Utilité perçue des activités***

Les questions 32 et 33 avaient pour but d'évaluer l'utilité perçue des activités pour savoir si les apprenants avaient trouvé une utilité à l'activité ou non. Cela peut rejoindre la question de la motivation extrinsèque. S'ils ont trouvé une utilité (apprendre de nouvelles ou réviser des connaissances), alors ils sont plus susceptibles d'être motivés extrinsèquement. Globalement ils pensent majoritairement avoir révisé ou appris de nouvelles choses lors de ces activités. En effet, comme nous l'avons vu, les élèves



semblent être presque tous motivés extrinsèquement ce qui veut dire que ces activités ont pu contribuer à cette motivation.

Dans ce second questionnaire, nous avons donc vu qu'une fois encore nos apprenants sont dynamiques et aiment être actifs. Ils aiment aussi toujours faire des jeux et travailler en petits groupes. Cependant, nous avons aussi vu que l'intensité de leur motivation et leur désir d'apprendre, bien que présent, se réduit au strict minimum pour réussir. Les attitudes envers la langue, l'apprentissage de la langue et le pays restent globalement positives. Nos élèves semblent toujours motivés extrinsèquement et influencés par les mêmes facteurs (professeur, activité intéressante ou non). Ils disent poursuivre des buts d'apprentissage en majorité (certains des buts d'approche de la performance). Leur efficacité personnelle perçue est globalement élevée, bien qu'en C2C et C2D, ils considèrent leurs résultats comme faibles et disent avoir régressé (le contraire en C2A et C2B). Pour ce qui est des attributions, les C2C ont tendance à faire des attributions externes et incontrôlables tandis que les autres font plutôt des attributions internes, instables et contrôlables. Nous avons vu aussi qu'une majorité d'élèves ont considéré les activités comme étant amusantes, globalement faciles et utiles.

## ***19. Le journal de bord***

Ce journal de bord est un cahier que j'ai tenu au fil des activités, pour me souvenir de mes impressions, pour m'aider à réfléchir à ce qu'il fallait modifier, pour noter des exemples et des choses qui m'ont marqué lors de la mise en place de ces activités.

### ***19.1. Les thèmes récurrents***

Dans un premier temps, il est intéressant je pense de regarder les thèmes récurrents pour nous permettre d'analyser la conception des activités.

#### **19.1.1. Le temps**

Un des thèmes qui revient en permanence dans ce journal est la question du temps. En effet, comme mentionné précédemment, les activités devaient, au départ durer dix minutes chacune. Dès la première activité avec le premier groupe, j'ai noté dans le journal « Je pense que des activités de 10 minutes, c'est un peu utopique... ». De plus, je prenais aussi du temps de cours de Nelva et Marie pour faire ces activités, ce qui me poussait à vouloir raccourcir, puisque j'avais dit au départ qu'elles ne dureraient que 10 minutes. Certaines de mes activités ont duré jusqu'à 40 minutes (avec certaines classes).

J'avais un problème pour gérer mon temps ; je voulais tout faire et laisser le temps aux élèves de trouver par eux-mêmes ce qui causait des moments de flottements, qui m'empêchaient de récupérer la classe dans de bonnes conditions et me faisaient perdre encore plus de temps.

#### 19.1.2. La différenciation

Cela a été difficile à mettre en place tout de suite mais j'ai essayé au maximum de profiter de l'hétérogénéité de la classe pour que tout le monde ait toujours quelque chose à faire. Cela a été très difficile à mettre en place dans certaines classes où l'autonomie n'est pas toujours leur plus grande qualité. Cependant, cela a très bien fonctionné pour certaines activités, comme les activités 3 et 5 par exemple qui étaient des activités individuelles lors desquelles j'encourageais les élèves qui avaient terminé avant les autres à aller aider ces derniers. Lors des activités de groupe (activité 6 et 7 notamment) cela a moins bien fonctionné car il est plus difficile d'augmenter le nombre de personnes dans le groupe et de travailler efficacement en incluant tout le monde.

Dans les activités individuelles (3 et 5) je donnais aussi des mots supplémentaires à ceux qui avaient terminé en premier, avant de les envoyer aider les autres (certains étaient extrêmement rapides comparés à d'autres). J'ai l'impression que c'était un peu devenu une récompense d'avoir un exercice en plus puisque ça voulait dire que tu étais rapide et surtout, qu'ils aimaient bien le faire. Ainsi, un élève de C2B, particulièrement perturbateur et qui refuse l'autorité (donc qui est sans cesse dans la confrontation) m'a dit « un deuxième ? oui oui oui » lorsque je lui ai proposé de continuer sur sa lancée avec un deuxième mot lors de l'activité 5.

#### 19.1.3. La replanification / l'adaptation

Beaucoup de pages sont aussi dédiées à ce que je suppose n'a pas marché et comment je peux améliorer les activités pour qu'elles soient mieux construites, plus fluides et plaisent plus aux élèves. Ainsi, je parle de comment je dois remanier l'email que j'ai envoyé pour qu'il soit plus clair, de quels autres exemples je peux montrer pour qu'il soit plus précis. Mon but est qu'ils comprennent le plus vite possible ce qu'ils doivent faire pour qu'ils aient un maximum de temps pour chercher et faire l'activité. Beaucoup d'activités ont été remanié 2, 3 fois au cours de la semaine pour essayer d'avoir le plus d'implication possible de la part des élèves, et surtout, pour les motiver.

### ***19.2. Du point de vue de l'enseignant, quelle(s) activité(s) ont le mieux marché ?***

Grâce à ce journal, je peux mettre en perspective les résultats obtenus par le questionnaire. En effet, les interprétations de l'enseignante peuvent être différentes de celles des apprenants. C'est ce que j'ai observé en faisant les analyses.

Selon mes notes, l'activité qui a le mieux fonctionné, toutes classes confondues est l'activité 5 (une grille avec des mots à retrouver à l'intérieur). C'est dans ces activités que mes notes sont les plus positives, que les élèves m'ont paru les plus impliqués, investis. Celle qui, selon moi a le moins fonctionné est l'activité 6, ce qui rejoint les réponses au questionnaire la qualifiant de difficile. Pour moi, elle était trop difficile, pas adaptée à un grand groupe de 25 élèves (elle a marché en C2C et C2D, quand ils étaient moins d'une vingtaine), et trop difficile s'il n'y avait pas beaucoup d'accompagnement. L'activité 4 m'a paru difficile d'un point de vue de gestion de classe. Pour ce qui est de l'activité 3, je considère qu'elle a très bien marché mais, selon moi, l'activité 5 a encore mieux marché.

Il est très intéressant de noter ces différences. Il est important aussi de mentionner que, contrairement aux élèves, j'ai pu prendre des notes pour me souvenir de toutes ces choses. Les élèves, eux, ont fait appel à leur mémoire (j'avais mis au tableau les numéros des activités avec les descriptions pour les aider à se rappeler), ce qui est d'autant plus intéressant que, ce qui reste en mémoire est souvent ce qui nous a marqué le plus.

## Chapitre 7. Les résultats

### *20. Comment les élèves sont-ils motivés ?*

Nous allons ici essayer de voir quels types de motivation sont les plus représentés et quels facteurs semblent les influencer le plus.

#### *20.1. Quelle motivation ?*

Dans les deux questionnaires, on observe que les élèves semblent majoritairement motivés extrinsèquement. Sur le continuum de Deci & Ryan (2020), ces motivations semblent plutôt se placer vers une internalisation et une intégration (régulation identifiée, très certainement) même si on observe aussi des motivations moins internalisées et intégrées (externe ou plutôt externe). Ainsi, ils ne sont plus vraiment dans la motivation intrinsèque et n'ont pas encore totalement internalisée et intégrée les motivations extrinsèques qu'ils sont encore en train d'appivoisées, comme le disait Cook et Artino dans leur citation (2016, p. 1006) quand ils évoquaient l'adolescent comme point de transition entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque.

On observe aussi que l'orientation intégrative de Gardner s'est aussi placée haut dans les motivations extrinsèques des élèves. Pourtant, dans le second questionnaire, l'intensité de la motivation et le désir d'apprentissage, montraient que les élèves n'étaient pas très impliqués, faisaient globalement le minimum mais n'allaient au-delà. Ainsi, il apparaît que les élèves ont des motivations ou plutôt des raisons pour apprendre le français et qu'ils ont de bonnes attitudes pour le faire mais ce n'est pas vraiment ce qui se passe. On peut ici considérer la limite du questionnaire liée à son manque d'anonymité, qui peut avoir poussé les élèves à ne pas être complètement honnête (consciemment ou non) concernant les attitudes, les motivations et les facteurs. On peut aussi considérer, que, puisqu'aimer le professeur ou non semble avoir une telle importance pour eux, le fait de changer d'enseignant peut avoir eu un grand impact sur leur motivation (en particulier pour les C2C et C2D où il y a eu des conflits avec le corps enseignant en français).

Suite à ces considérations, les résultats concernant les buts de performance et les buts d'apprentissage nous font nous poser des questions. En effet, selon Grant & Dweck (2003) eux-mêmes, le but d'apprentissage correspondrait à la motivation intrinsèque chez Deci & Ryan. Seulement, alors que nous avons établi que c'est la motivation extrinsèque qui domine dans nos résultats, c'est le but d'apprentissage qui semble l'emporter dans les résultats. Ces résultats semblent donc se contredire. On peut cependant mentionner, qu'en

pratique, les buts de performance tels qu'ils sont présentés dans le questionnaire ne correspondent pas forcément à la motivation extrinsèque de Deci & Ryan.

### ***20.2. Les facteurs qui l'influencent***

Nous pouvons commencer par évoquer les facteurs externes, puisque nous avons déjà parlé de l'enseignant, qui semble donc, comme pour Cook & Artino (2016) avoir une place très importante dans la motivation de nos élèves. Ce facteur seul pourrait expliquer les résultats mitigés sur l'intensité de la motivation et le désir d'apprendre la langue. Seulement, un des autres facteurs très importants est le fait de trouver ou non l'activité intéressante. Nous nous pencherons un peu plus loin sur ce point lorsque nous parlerons plus en détail des activités, mais ce facteur devrait tout de même contrebalancer (au moins un peu) le facteur enseignant, puisqu'ils se placent au même niveau.

Nous pouvons aussi parler des facteurs internes. Ainsi, la majorité des élèves semblent avoir une bonne perception de leur efficacité personnelle et font des attributions majoritairement internes, instables et contrôlables, ce qui est très sain au niveau de la motivation, puisqu'on a le contrôle sur des choses qui peuvent changer et qui nous concernent directement. On trouve donc des résultats plutôt positifs ici.

## ***21. Quel impact des activités ?***

Comme brièvement rappelé juste au-dessus, les activités faites avec les élèves avaient pour but d'avoir un impact positif sur leur motivation. Considérant les analyses et notre cadre théorique, quel impact ont-elles eu sur nos élèves ?

### ***21.1. Des activités ludiques***

Il nous faut dans un premier temps revenir brièvement au point de départ pour pouvoir avancer un peu plus loin. Un des points les plus importants ici était de savoir si les élèves considéraient que les activités que je leur ai proposées étaient ou non des jeux, puisque, comme l'a dit Hubbard (1991), ce sont les apprenants qui peuvent vraiment dire ce qu'est l'activité qui leur est présentée. Ainsi, une majeure partie des élèves a opté pour « des jeux amusants » et en second lieu, un grand nombre d'élèves a répondu « des activités amusantes mais pas des jeux ». À la suite de cela, nous avons opté pour appeler ces activités ludiques puisque cela englobait plus de réponses des apprenants. Je m'interroge alors sur ce qui peut faire qu'une activité est amusante pour les élèves mais, pour eux, ne relève pas du jeu. Il me paraît évident à présent que nous pouvons faire le lien avec la situation d'apprentissage dont nous parle Brougère (2017). La tension dont nous

avons beaucoup parlé se retrouve donc ici-même, dans les réponses des apprenants. Ainsi, ils se sont amusés durant ces activités mais ne peuvent pas les appeler « jeu » parce que, non seulement, ils ont fait ces activités en classe (une situation formalisante) mais aussi et surtout ils ne se sont pas seulement amusés, ils ont aussi (selon eux) appris et révisé des choses déjà vues en classe de français, utilisé le français comme langue de communication... etc. Il est donc difficile à leurs yeux de considérer ces activités comme des jeux puisque le divertissement et l'amusement étaient loin d'être les seuls objectifs.

Cependant, on peut tout de même dire que nous sommes dans le domaine du ludique. En effet, en qualifiant (pour la majorité des élèves) les activités « d'amusantes », cela veut aussi dire qu'ils sont parvenus à avoir une attitude ludique durant ces activités (Silva & Abry-Deffaye, 2008, dans Loiseau, 2018 et Tuboeuf, 2021), ce qui est en réalité, le plus important. En effet, c'est cette attitude ludique qui nous permet d'utiliser ensuite les différentes fonctions du jeu.

### ***21.2. La fonction de motivation***

Nous avons précédemment évoqué les fonctions données au jeu par Silva (2014). En effet, elle nous parle de 5 fonctions du jeu dont la plus importante, pour nous est la fonction de motivation. Il me paraît pertinent ici de rappeler plusieurs éléments de sa définition ici (p. 26). Ainsi, pour Silva, le jeu motive car il casse la relation pédagogique rigide entre enseignant et élève, il crée des situations d'interaction authentique, déplace le centre d'attention sur la tâche plutôt que sur la langue, dédramatise l'erreur et détend intellectuellement et émotionnellement. Avec tous les bénéfices énumérés ici, les élèves ne peuvent donc alors qu'être plus motivés, seulement ce n'est pas ce que nos analyses ont montré, non seulement, les résultats pour l'intensité de la motivation et le désir d'apprendre ne sont pas très bons mais on peut aussi remarquer qu'il n'y a pas d'évolution positive des attitudes entre les deux questionnaires, ce serait même sensiblement le contraire (faible tendance à avoir des attitudes plus négatives dans le second questionnaire, qui n'est probablement pas significatives). Ainsi, on peut difficilement dire que les activités ludiques ont eu un impact positif (ou négatif) sur la motivation des élèves. Cela peut s'expliquer par la trop petite échelle : une seule activité d'environ 30 minutes par semaine sur cinq périodes de français en tout (45 minutes/période). On pourrait aussi l'expliquer par la durée minime (8 semaines avec une interruption de deux semaines au milieu) et/ou le manque d'influence sur le reste du cours : n'étant pas enseignante, je ne pouvais pas appliquer tous les principes liés aux théories de la motivation en seulement 30

minutes par semaine. De fait, pour revenir à la définition de la fonction de motivation de Silva, je ne suis sans doute pas parvenue à faire tout ce qu'elle énonce, en particulier le fait de briser la rigidité de la relation enseignant/élève, puisque je n'étais pas l'enseignante.

### ***21.3. Les limites***

On peut considérer ici les limites auxquelles cette recherche a été confrontée et les pistes d'amélioration pour le futur. Tout d'abord, un élément très important est, je pense, le fait de ne pas avoir eu accès à mon propre groupe d'élèves, que j'aurais pu suivre sur une longue période, apprendre à connaître et appliquer auprès d'eux différentes stratégies liées à la motivation. Cela aurait en effet réglé les soucis de temps, de durée et d'influence (de statut). Cela aurait aussi aidé avec cette seconde limite qui était que d'autres pratiques coexistaient avec les miennes : puisqu'il y avait d'autres enseignantes, d'autres pratiques ont influencé les attitudes, les facteurs internes et externes et donc la motivation des élèves. Une des plus grandes limites ici est donc, selon moi, l'immensité des facteurs externes qui n'ont pas pu tous être pris en compte et qui ont très certainement influencé les résultats. Ainsi, une recherche dans un cadre mieux contrôlé, où la personne menant cette recherche a la main sur le contexte et les facteurs qui entrent en compte sera très certainement plus fructueuse que celle dont je parle ici.

## Conclusion

Il semble que je conclue cette discussion sur une note plutôt négative que je souhaiterais tout de même contraster quelque peu. En effet, je viens d'évoquer le peu d'impact que mes activités semblent avoir eu sur la motivation des élèves ainsi que les raisons pour lesquelles ce sont les résultats que je présente. Cependant, je tiens à rappeler que les résultats étaient tout de même globalement très positifs ; les élèves ont des attitudes positives envers la langue, l'apprentissage de la langue et le pays, ils sont motivés (même si pas intrinsèquement, ils le sont extrinsèquement, ce qui peut être difficile à leurs âges). Ils poursuivent, globalement, des buts sains (d'apprentissage ou d'approche de la performance), font des attributions saines la plupart du temps et ont une bonne perception de leur compétence. Ils sont dynamiques, actifs, même si parfois un peu trop, cela leur donne l'énergie d'être attentif et de s'investir quand quelque chose les intéresse. Les résultats, pour moi, sont loin d'être insignifiants. J'ai pu observer, en tant qu'enseignante, des élèves heureux et investis dans mes activités et qui avaient hâte de faire la suivante. Cela est déjà victoire. En effet, même si ce ne sont pas les résultats que je présente ici, je reste persuadée que ces activités ont un impact positif sur au moins un de ces élèves. Je pense avoir au moins accompli l'objectif de leur faire voir quelque chose de différent, qui sortait un peu de l'ordinaire pour eux.

Au-delà d'avoir un impact sur ces élèves, ces activités ont été une source d'apprentissage énorme pour moi en tant qu'enseignante ; elles m'ont fait me remettre en question en permanence (peut-être un peu trop), m'ont fait me poser des questions que je ne m'étais jamais posées, m'ont fait faire et refaire encore et encore des activités dans le but de sans cesse les améliorer. Par cette expérience, j'ai été confrontée à d'autres pratiques d'enseignement, à d'autres visions de la gestion de la classe, qui m'ont fait changer d'avis ou qui m'ont ancré dans mes propres pratiques et convictions. De part ce stage et ce mémoire, je pense avoir énormément évolué en tant qu'enseignante mais aussi en tant que personne.



## Bibliographie

- Analyse et traitement informatique de la langue française. (1994). Jeu. Dans *Trésor de la Langue Française Informatisé*. Consulté le 26 août 2022 sur <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?l3;s=1353697080;r=1;nat=;sol=2;>
- Bandura, A. (Éd.). (2019). Chapitre 1 Perspectives Théoriques. Dans *Auto-efficacité* (3<sup>e</sup> éd., p. 19-70). De b.
- Brougère, G. (2017). Qu'entend-on par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol.36 N°2*, 1-11.  
<https://doi.org/10.4000/apliut.5652>
- Brougère, G., & Roucou, N. (2021). Jeux de piste et exploration : tourisme, jeu et fiction. *Sciences du jeu, 16*. <https://doi.org/10.4000/sdj.3763>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn : an overview of contemporary theories. *Medical Education, 50*(10), 997-1014.  
<https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective : Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 1-11.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.256>
- Fenouillet, F. (2017). *La Motivation* (3<sup>è</sup> ed.). Dunod.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and Second Language Learning : the Role of Attitudes and Motivation* (Vol. 4). Edward Arnold.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>
- Hubbard, P. (1991). Evaluating Computer Games for Language Learning. *Simulation & Gaming*, 22(2), 220-223. <https://doi.org/10.1177/1046878191222006>
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 376-386. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.001>
- Larousse. (s. d.). Jeu. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 26 août 2022 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887>
- Loiseau, M. (2018). Enjeux de la conception et de l'intégration dans la classe de jeux pour l'apprentissage des langues. *Alsic, Volume 21*. <https://doi.org/10.4000/alsic.3037>
- Tubeouf, N. (2021). *L'apport du jeu sérieux dans la motivation des apprenants de FLE dans le cadre d'interactions orales* (Mémoire).
- Silva, H., Abry-Deffayet, D. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE international. Dans Tubeouf, N. (2021). *L'apport du jeu sérieux dans la motivation des apprenants de FLE dans le cadre d'interactions orales* (Mémoire). Et Loiseau, M. (2018). Enjeux de la conception et de l'intégration dans la classe de jeux pour l'apprentissage des langues. *Alsic, Volume 21*. <https://doi.org/10.4000/alsic.3037>
- Silva, H. (2014). Concevoir des jeux pour la classe. *Le Français Dans Le Monde*, 358, 25-27.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Chapitre II. Dans *Le Français de Scolarisation* (p. 27-43). Puf.

## Table des illustrations

Figure 1. Modèle du Programme d'Éducation Intermédiaire (PEI)	6
Figure 2. Les raisons derrière nos décisions selon Alfred Adler	9
Figure 3. Continuum de la motivation selon Deci & Ryan par Cook & Artino (2016, traduit de l'anglais)	21
Figure 4. Aide pour la correspondance entre les questions des deux questionnaires	45
Figure 5. Réponse à la 1ère question du questionnaire 1	49
Figure 6. Réponse à la 2ème question du questionnaire 1	50
Figure 7. Réponse à la 3ème question du questionnaire 1	50
Figure 8. Réponse à la 4ème question du questionnaire 1	51
Figure 9. Réponse à la 5ème question du questionnaire 1	52
Figure 10. Réponse à la 6ème question du questionnaire 1	52
Figure 11. Réponse à la 7ème question du questionnaire 1	53
Figure 12. Réponse à la 8ème question du questionnaire 1	54
Figure 13. Réponse à la 9ème question du questionnaire 1	54
Figure 14. Réponse à la 12ème question du questionnaire 1	55
Figure 15. Réponse à la 13ème question du questionnaire 1	56
Figure 16. Réponse à la 14ème question du questionnaire 1	56
Figure 17. Réponse à la 15ème question du questionnaire 1	56
Figure 18. Réponse à la 10ème question du questionnaire 1	57
Figure 19. Réponse à la 16ème question du questionnaire 1	58
Figure 20. Réponse à la 11ème question du questionnaire 1	59
Figure 21. Réponse à la 17ème question du questionnaire 1	59
Figure 22. Tableau comparatif des résultats entre les questions 11 et 17	60
Figure 23. Réponse à la 18ème question, a du questionnaire 1	61
Figure 24. Réponse à la 18ème question, b du questionnaire 1	61
Figure 25. Réponse à la 18ème question, c du questionnaire 1	61
Figure 26. Réponse à la 18ème question, d du questionnaire 1	62

## Table des annexes

Annexe 1 Le profil de l'apprenant .....	86
Annexe 2 Planification et détails des activités .....	87
Annexe 3 Questions du premier questionnaire.....	102
Annexe 4 Questions du second questionnaire.....	109
Annexe 5 Réponses aux questions du 2 <sup>ème</sup> questionnaire.....	118
Annexe 6 Réponses aux questions du 2 <sup>ème</sup> questionnaire par classe .....	130

# Annexe 1

## Le profil de l'apprenant



## Profil de l'apprenant de l'IB

Tous les programmes de l'IB ont pour but de former des personnes sensibles à la réalité internationale, conscientes des liens qui unissent entre eux les humains, soucieuses de la responsabilité de chacun envers la planète et désireuses de contribuer à l'édification d'un monde meilleur et plus paisible.

En tant qu'apprenants de l'IB, nous nous efforçons d'être :

### CHERCHEURS

Nous cultivons notre curiosité tout en développant des capacités d'investigation et de recherche. Nous savons apprendre indépendamment et en groupe. Nous apprenons avec enthousiasme et nous conservons notre plaisir d'apprendre tout au long de notre vie.

### INFORMÉS

Nous développons et utilisons une compréhension conceptuelle, en explorant la connaissance dans un ensemble de disciplines. Nous nous penchons sur des questions et des idées qui ont de l'importance à l'échelle locale et mondiale.

### SENSÉS

Nous utilisons nos capacités de réflexion critique et créative, afin d'analyser des problèmes complexes et d'entreprendre des actions responsables. Nous prenons des décisions réfléchies et éthiques de notre propre initiative.

### COMMUNICATIFS

Nous nous exprimons avec assurance et créativité dans plus d'une langue ou d'un langage et de différentes façons. Nous écoutons également les points de vue d'autres individus et groupes, ce qui nous permet de collaborer efficacement avec eux.

### INTÈGRES

Nous adhérons à des principes d'intégrité et d'honnêteté, et possédons un sens profond de l'équité, de la justice et du respect de la dignité et des droits de chacun, partout dans le monde. Nous sommes responsables de nos actes et de leurs conséquences.

### OUVERTS D'ESPRIT

Nous portons un regard critique sur nos propres cultures et expériences personnelles, ainsi que sur les valeurs et traditions d'autrui. Nous recherchons et évaluons un éventail de points de vue et nous sommes disposés à en tirer des enrichissements.

### ALTRUISTES

Nous faisons preuve d'empathie, de compassion et de respect. Nous accordons une grande importance à l'entraide et nous œuvrons concrètement à l'amélioration de l'existence d'autrui et du monde qui nous entoure.

### AUDACIEUX

Nous abordons les incertitudes avec discernement et détermination. Nous travaillons de façon autonome et coopérative pour explorer de nouvelles idées et des stratégies innovantes. Nous sommes ingénieux et nous savons nous adapter aux défis et aux changements.

### ÉQUILIBRÉS

Nous accordons une importance équivalente aux différents aspects de nos vies – intellectuel, physique et affectif – dans l'atteinte de notre bien-être personnel et de celui des autres. Nous reconnaissons notre interdépendance avec les autres et le monde dans lequel nous vivons.

### RÉFLÉCHIS

Nous abordons de manière réfléchie le monde qui nous entoure, ainsi que nos propres idées et expériences. Nous nous efforçons de comprendre nos forces et nos faiblesses afin d'améliorer notre apprentissage et notre développement personnel.

Le profil de l'apprenant de l'IB incarne dix qualités mises en avant par les écoles du monde de l'IB. Nous sommes convaincus que ces qualités, et d'autres qui leur sont liées, peuvent aider les individus à devenir des membres responsables au sein des communautés locales, nationales et mondiales.



© International Baccalaureate Organization 2013

International Baccalaureate\* | Baccalauréat International\* | Bachillerato Internacional\*

## Annexe 2

### Planification et détails des activités

#### Déroulement des activités

Objectif général:

- Socioculturel = avoir une approche plus ludique au français, voir la matière scolaire sous un nouveau jour pour se réconcilier avec.

	<i>Les lieux seront différents pour chaque classe</i>
SEMAINE 1 : du 3 avril au 7 avril	“ <b>Quel est votre message?</b> ”. Nous recevons un message des compagnons d’un/e explorateur/rice qui a disparu : ils nous demandent de l’aide. Ils nous donnent aussi le dernier endroit où la personne a été vue. On peut ainsi mettre un premier point sur la carte interactive qui va nous permettre de suivre l’explorateur/rice.
SEMAINE 2 : du 10 avril au 14 avril	“ <b>Dictée énigmatique</b> ”. Les compagnons ont reçu des rapports de police. Un seul de ces rapports concerne l’explorateur/rice. Malheureusement, ils sont tous écrits “comme on l’entend”. Il faut donc tous les déchiffrer pour avoir le bon rapport et mettre un nouveau point sur la carte.
SEMAINE 3 : du 8 mai au 12 mai	“ <b>Trouvez les mots cachés !</b> ”. Les compagnons ont reçu un message de la part de l’explorateur/rice. Encore une fois, le message est sous forme de “mots croisés”. Il y a une vingtaine de “mots croisés” différents qui cachent chacun 1 mot. Il faut les résoudre pour avoir les mots qui composent le message. Nouveau point sur la carte. Nous devons ensuite faire passer le message aux compagnons.
SEMAINE 4 : du 15 mai au 19 mai	“ <b>Chacun son tour</b> ”. Les compagnons nous ont demandé de répondre au message de la semaine 3 pour eux. Ils ont certaines exigences : ce doit être une lettre et tous les élèves doivent écrire quelque chose (et autres exigences de contenu)
SEMAINE 5 : du 22 mai au 26 mai	“ <b>Lettres cachées</b> ”. Nouveau message de l’explorateur/rice : il faut déchiffrer la lettre (nouveau lieu sur la carte).
SEMAINE 6 : du 29 mai au 2 juin	“ <b>Cartes secrètes</b> ”. Dans son message de la semaine 5, il/elle demande de l’aide pour trouver le lieu du trésor = utilise les lieux marqués sur la carte pour trouver des indices qui mènent à un nouvel endroit = l’endroit du trésor. (MAPSTR : <a href="https://mapstr.com/user/indices.secrets?branch_match_id=1013034820677954052&amp;utm_campaign=android&amp;utm_medium=share_profile&amp;branch_referrer=H4sIAAAAAAAAAA8soKSkottLXT8%2FXy00sKC4p0kvOz9U3NPA1y61wdPPPTwIAicFmcSEAAAA%3D">https://mapstr.com/user/indices.secrets?branch_match_id=1013034820677954052&amp;utm_campaign=android&amp;utm_medium=share_profile&amp;branch_referrer=H4sIAAAAAAAAAA8soKSkottLXT8%2FXy00sKC4p0kvOz9U3NPA1y61wdPPPTwIAicFmcSEAAAA%3D</a> )
SEMAINE 7 : du 5 juin au 9 juin	“ <b>Trouvez le code !</b> ”. Remerciements pour avoir trouvé le lieu du trésor + autre besoin d’aide pour ouvrir le coffre du trésor (chiffres :

	énigmes et chansons pour trouver les chiffres qui composent le code qui ouvre le trésor)
SEMAINE 8 : du 12 juin au 16 juin	“ <b>Dernière lettre</b> ”. Remerciements (+ récompense?), clôture par l’écriture d’une lettre personnelle ? (lettre encodée : un mot qui correspond et un mot qui ne correspond pas par exemple). Lettre doit être très courte = 2 ou 3 phrases. + Questionnaire... (à un autre moment dans la semaine ou alors la semaine suivante)

C2A : Exploratrice Eva

C2B : Explorateur Kilian

C2C : Explorateur Merick

C2D : Exploratrice Emilie

## Détail des différentes activités

Cartes pour les différentes classes (**les lieux seront différents pour chaque classe**) :

C2A : <http://umap.openstreetmap.fr/en/map/anonymous-edit/739629:WTp5CUHI4apTIUzZ9SB8oXul7ks>

C2B : <http://umap.openstreetmap.fr/fr/map/anonymous-edit/739600:ErYlawMn30cJsf2fiJFDRRTpqhs>

C2C : <http://umap.openstreetmap.fr/fr/map/anonymous-edit/739606:JZi-j62Ou69QNjNNAUybl0UMpxg>

C2D : <http://umap.openstreetmap.fr/fr/map/anonymous-edit/739608:i05iFIfaNtOPFWevdYeVLngzjy4>

### Activité 1 : “Quel est votre message ?”

#### Objectifs

Linguistiques : se rendre compte de l’importance de la ponctuation et se familiariser avec son utilisation.

Pragmatique : utiliser des indices textuels pour remettre en ordre un texte écrit.

#### Explications

Les élèves vont être par groupe de 4 ou 5. Chaque personne du groupe aura une partie du message à décrypter. Le but est de séparer les mots, remettre les majuscules et la ponctuation aux bons endroits pour bien comprendre ce qui est dit. Une fois qu’ils ont chacun déchiffré et écrit leur partie sur leur cahier, ils se concertent dans le groupe pour remettre dans l’ordre les différents paragraphes. Une fois cela fait, on demande à la classe s’ils veulent aider à trouver l’explorateur/rice. Ensuite, on met un premier point sur la carte pour signifier le point de départ (si on a le temps). Si certains groupes finissent avant les autres, on peut leur proposer de regarder où a été vu/e pour la dernière fois l’explorateur/rice (à l’aide de Maps), de trouver des photos etc... ou alors d’aider les autres groupes.

**C2A : Eva**

#### Message décrypté:

1. Nous avons besoin de votre aide ! Cela fait plusieurs jours que plus personne n’a de nouvelles de la célèbre exploratrice Eva...
2. Personne ne l’a donc vue depuis mercredi, le trente mars deux mille vingt-deux. Ce trente mars dernier, elle a ainsi été aperçue en France par un jeune couple de Français.



3. Ils l'ont vue descendre d'un voilier privé et aller visiter les gorges du Verdon, comme si elle cherchait quelque chose...
4. Ils ont dit qu'elle avait l'air préoccupée et stressée. Elle marchait vite et ne profitait pas beaucoup des paysages.
5. Nous savons que vous êtes des élèves de l'école Oasis Internationale, des élèves de l'IB, ouverts sur le monde entier et vous pouvez donc mieux comprendre notre amie. Aidez-nous s'il vous plaît !

**Message codé:**

1. nousavonsbesoindevotreaidecelafaitplusieursjoursquepersonnenadenouvelledelac  
èlebreexploratriceeva
2. personneneladoncvuedepuismercrediletrentemarsdeuxmillevingtdeuxcetrentemars  
dernierelleainsiétéaperçueenfranceparunjeunecoupledefrançais
3. ilsontvuedescendredunvoilierprivéetallervisiterlesgorgesduverdoncommesiellecher  
chaitquelquechose
4. ilsontditqu'elleavaitlairpréoccupéetstresséellemarchaitviteetneprofitaitpasbeauco  
updespaysages
5. nousavonsquevousêtesdesélèvesdel'écoleoasisinternationaledesélèvesdelibouve  
rtssurlemondeentieretvouspouvezdoncmieuxcomprendrenotreamieaideznoussilvo  
usplaît

**C2B : Kilian**

**Message décrypté:**

1. Nous avons besoin de votre aide ! Cela fait plusieurs jours que plus personne n'a de nouvelles du célèbre explorateur Kilian...
2. Personne ne l'a donc vu depuis mercredi, le trente mars deux mille vingt-deux. Ce trente mars dernier, il a ainsi été aperçu en Malaisie à Kuala Lumpur par une jeune femme.
3. Elle l'a vu, assis à une table dans un café, en train de lire un livre. Il avait les yeux froncés, comme si ce qu'il lisait ne lui plaisait pas.
4. Il avait un comportement étrange, puisque tout d'un coup, elle l'a vu se lever et partir en courant.
5. Nous savons que vous êtes des élèves de l'école Oasis Internationale, des élèves de l'IB, ouverts sur le monde entier et vous pouvez donc mieux comprendre notre ami. Aidez-nous s'il vous plaît !

**Message codé:**

1. nousavonsbesoindevotreaidecelafaitplusieursjoursquepluspersonnenadenouvelles  
ducélèbreexplorateurkilian
2. personneneladoncvuedepuismercrediletrentemarsdeuxmillevingtdeuxcetrentemarsd  
ernierilaainsiétéaperçuenmalaisieàkualalumpurparunejeunefemme
3. ellelavuassisàunetabledansuncaféentraindelireunlivreilavaitlesyeuxfroncéscomme  
sicequillisaitneluiplaisaitpas
4. ilavaituncomportementétrangepuisquetoutduncoupellelavuseleveretpartirencourant
5. nousavonsquevousêtesdesélèvesdel'écoleoasisinternationaledesélèvesdelibouve  
rtssurlemondeentieretvouspouvezdoncmieuxcomprendrenotreamiaidezvousilvo  
usplaît

**C2C : Merick**

**Message décrypté:**

1. Nous avons besoin de votre aide ! Cela fait plusieurs jours que plus personne n'a de nouvelles du célèbre explorateur Merick...
2. Personne ne l'a donc vu depuis mercredi, le trente mars deux mille vingt-deux. Ce trente mars dernier, il a ainsi été aperçu au Sri Lanka, à Colombo par un vieil homme.
3. Cet homme a vu Merick, au restaurant, en train de manger un curry. Il semblait attendre quelqu'un. Il regardait autour de lui en mangeant.
4. Il était bizarre ce jour-là car il a parlé avec une femme à la fin de son repas, avant de partir précipitamment avec elle.

5. Nous savons que vous êtes des élèves de l'école Oasis Internationale, des élèves de l'IB, ouverts sur le monde entier et vous pouvez donc mieux comprendre notre ami. Aidez-nous s'il vous plaît !

**Message codé:**

1. nousavonsbesoindevotreaidecelafaitplusieursjoursquepluspersonnenadenouvelles ducélèbreexplorateurmerick
2. personneneladoncvudepuismercrediletrentemarsdeuxmillevingtdeuxcetrentemarsd ernierilaainsiétéaperçuausrilankaàcolomboparunvieilhomme
3. cethommeavumerickaurestaurantentraidemangeruncurryilsemblaitattendrequelqu unilregardaitautourdeluimangeant
4. ilétaitbizarrecejourlàcarilparléavecunefemmeàlafindesonrepasavantdepartirprécipit ammentavecelle
5. nousavonsquevousêtesdesélèvesdelécoleoasisinternationaledesélèvesdelibouve rtssurlemondeentieretvouspouvezdoncmieuxcomprendrenotreamiaideznoussilvou splaît

**C2D : Emilie**

**Message décrypté:**

6. Nous avons besoin de votre aide ! Cela fait plusieurs jours que plus personne n'a de nouvelles de la célèbre exploratrice Emilie...
7. Personne ne l'a donc vue depuis mercredi, le trente mars deux mille vingt-deux. Ce trente mars dernier, elle a ainsi été aperçue au Mexique près de Cancún par un groupe de jeunes.
8. Ils l'ont vue sur la plage Las Perlas, en train de profiter du soleil en mangeant une glace.
9. Elle avait un comportement étrange puisqu'elle semblait être avec une amie mais elle l'a subitement laissée seule avec sa glace et n'est pas revenue.
10. Nous savons que vous êtes des élèves de l'école Oasis Internationale, des élèves de l'IB, ouverts sur le monde entier et vous pouvez donc mieux comprendre notre amie. Aidez-nous s'il vous plaît !

**Message codé:**

6. nousavonsbesoindevotreaidecelafaitplusieursjoursquepersonnenadenouvelledela célèbreexploratriceemilie
7. personneneladoncvuedepuismercrediletrentemarsdeuxmillevingtdeuxcetrentema rsdernierelleainsiétéaperçueaumexiqueparungroupedejeunes
8. ilsfontvuesurlaplageasperlasentraindeprofiterdusoleilenmangeantuneglace
9. elleavaituncomportementétrangepuisquellesemblaitêtreavecuneamiemaisellelasu bitementlaisséeseuleavec saglaceet nestpasrevenue
10. nousavonsquevousêtesdesélèvesdelécoleoasisinternationaledesélèvesdelibouve rtssurlemondeentieretvouspouvezdoncmieuxcomprendrenotreamiaideznoussilvousplaît

## Activité 2 : “Dictée énigmatique”

### Objectifs

Linguistique : se rendre compte de l'importance de l'orthographe dans la compréhension d'un texte.

### Explications

Les élèves seront par 2 (un groupe de 3 si impair). Ils devront déchiffrer 4 rapports de police écrits “comme on l'entend”... ou presque... et qui sont donc incompréhensibles. Une personne devra lire le message tandis que l'autre devra écrire ce qu'elle entend correctement pour qu'on puisse comprendre le message. Un seul des rapports de police est intéressant pour notre enquête. Une fois le message découvert, nous pouvons mettre un nouveau point sur la carte interactive. Certains binômes seront plus rapides que d'autres et pourront donc aider les autres à déchiffrer leurs messages. Chacun doit écrire sur son cahier et ensuite prendre la correction du rapport qu'il a écrit (prendre un stylo d'une autre couleur pour noter les formes correctes).

**Message des compagnons (toutes les classes):**

“ Le 9 avril 2022, quelque part dans le monde  
Bonjour chers amis de C2,  
Nous avons déjà besoin de votre aide.  
Nous avons demandé un rapport de police qui parlait de ce qu'avait fait l'exploratrice/eur  
Eva/Kilian/Merick/Emilie le 7 avril. Le problème est que nous avons reçu plusieurs  
rapports incompréhensibles. Parmi eux se trouve le bon rapport... Décryptez-les tous et  
notez les indices sur notre carte commune.  
Dépêchez-vous, le temps presse!

- Les compagnons de Eva/Kilian/Merick/Emilie”

**C2A : Eva**

**Message décrypté:**

1. Le 08/04/2022,  
Le chien errant qui a été signalé dans la rue O'Connell à 11h20, le 7 avril a été  
attrapé. Il n'a mordu qu'une seule personne qui est hospitalisée. Il a été confié au  
refuge le plus proche.
2. Le 08/04/2022,  
La femme recherchée a été aperçue à Galway hier, elle buvait un café à une  
terrasse. Elle semblait attendre quelqu'un mais elle nous a vu et est partie. Nous  
avons tenté de la suivre, sans succès. Pas de nouvelles depuis.
3. Le 08/04/2022,  
Le petit garçon qui avait disparu ce matin, signalé à 8h02 a été retrouvé cette  
après-midi, aux alentours de 13h30. Il était parti jouer chez un ami mais s'est  
perdu en rentrant chez lui. Une dame âgée a prévenu la police vers 13h qu'un  
jeune garçon errait autour du Parc Eyre Square. Il n'avait rien.
4. Le 08/04/2022,  
Dans la nuit du 7 avril au 8 avril, une altercation a eu lieu entre deux jeunes. Les  
deux personnes, sortant de boîte de nuit, étaient fortement alcoolisées. Suite à un  
désaccord, une bagarre a été signalée à 1h12 du matin. Une patrouille est arrivée  
sur les lieux aux alentours de 1h30 du matin et a interpellé les individus.

**Message codé:**

1. Le 08/04/2022,  
L'e chi un et rend ki à et tes six gnaler d'en l'a rues O'Connell a ont z'eure vin, l'e  
cette à vrile à et tes a trappe et. Il na mort du kune seul perd sonne ki ai au spi ta  
lisez. Y la et tes kon phier o re phuje le plut pro che.
2. Le 08/04/2022,  
L'a phame re chère chez à et tes à perssu a Galway y ère, èl buvè 1 kafez a une  
tèr ace. Èl sans blè à tend dre kel kun mè èl nou à vu é è part ti. Nou à vont tant  
tes de l'a suit vre, s'en suxè. Pa de nou vèl de puit.
3. Le 08/04/2022,  
Le peti garre son ki à vais disse parre eut se mât teint, six gna les a uitte eure d'eu  
a et tes re trous vez sept à près midi, o à lent tour 2 trèze eure trante. Il et tes part  
ti jou ez ché 1 à mi mè ces perd du an ran tren ché lui. Une dame à jé à pré ve nu  
l'a peau lisse verre trèze eure kun je ne garre son èrè otour du Parc Eyre Square.  
Il navet ri1.
4. Le 08/04/2022,  
D'en la n'ui du cette à vrile o uitte à vrile, une altère cation à u li eux antre de  
jeune. Lé de perd sonne, sort t'en de bouate de n'ui et tes fort te mant à lco lisez.  
S'uite a 1 des zacorre, une bah garre à et tes six gnalez a une eure douse du mât  
teint. Une pas trouille ait arri vez sûre lé lieu o zalantour de une eure trante du mât  
teint é à intèrpelez lez un dit vidu.

**C2B : Kilian**

**Message décrypté:**

- Mêmes messages 1, 3 et 4  
2. Le 08/04/2022,

L'homme recherché a été aperçu à Perth. On a vu cet homme parler à un autre homme qui avait les cheveux longs et le visage tatoué. Ils parlaient en regardant autour d'eux comme s'ils étaient suivis. Lorsque nous avons essayé d'approcher, ils sont partis en courant. Nous avons tenté de les suivre, sans succès.

**Message codé:**

Mêmes messages 1, 3 et 4

2. Le 08/04/2022

Lome re chère chez à et tes à perssu a Perth. On à vu sept ome part les a 1 otre ome ki à vè lé che veut lon é le vit zage ta tou et. Il part lè an re garre d'en otour 2 come sil et tè suivi. Lorsse que nou à vont essèyé da proché, il son part ti an cour en. Nou à vont tan tes de lé suivre, s'en suxai.

**C2C : Merick**

**Message décrypté:**

2. Le 08/04/2022,

L'homme recherché a été aperçu au temple Shri Ashtalakshmi, à Chennai. Il était en train de prendre des photos assez bizarres de cet endroit. Quand la police l'a interpellé, il a rapidement disparu, avec un sac assez lourd sur le dos.

**Message codé:**

2. Le 08/04/2022,

Lome re chère chez à et tes à perssu o temple Shri Ashtalakshmi, a Chennai. Il et tè an tr1 de pran dre dé faux têt à ses bi zare de sept an droi. Ken la peau lisse la 1 terre peler, il à rat pie de mant disse pas ru, à veque 1 saque à ses lour sur le d'eau.

**C2D : Emilie**

**Message décrypté:**

2. Le 08/04/2022,

La femme recherchée a été aperçue à Santiago, sur la Plaza de Armos. Elle semblait attendre quelqu'un ; elle était sur son téléphone, regardant souvent autour d'elle. Lorsqu'elle a remarqué la police, elle a disparu à nouveau.

**Message codé:**

2. Le 08/04/2022,

L'a phame re chère chez à et tes à perssu a Santiago, sur l'a Plaza de Armos. Èl sans blè à tendre kelle k1 ; èl et tè sur son tes les fone, re garre d'en sous van otour d'èl. Lorsse kèl à re mare ké la peau lisse, èl a disse par u a nou vo.

### Activité 3 : “Trouvez les mots cachés !”

#### Objectifs

Linguistique (lexical) : réviser le vocabulaire du voyage et du livre Vendredi ou la vie sauvage.

#### Explications

Chaque élève aura un “mot croisé” à résoudre qui va ensuite faire apparaître un mot caché. Chacun aura un mot pour reconstituer un message. Chacun aura un numéro pour savoir à quel endroit le mot va. Chaque élève fait son mot croisé puis vient écrire le mot qu'il a trouvé au tableau. Ceux qui ont fini en premier peuvent aider ceux en difficulté. Une fois qu'on a tous les mots, quelqu'un peut les lire et on essaie de comprendre. Chaque classe trouve son indice et met un nouveau point sur la carte.

#### Message des compagnons (toutes les classes)

“Bonjour les C2 !

Nous avons reçu cette énigme de la part d'Eva/Kilian/Merick/Emilie hier... Nous n'arrivons pas à comprendre ce qu'elle veut nous dire... Pouvez-vous déchiffrer ce message et nous le renvoyer ? Nous avons numéroté les différentes parties pour vous aider...

- Les compagnons d'Eva/Kilian/Merick/Emilie”

#### Message à décrypter pour toutes les classes

1. Vais
2. Bien

3. Pardon
4. Avoir
5. Disparu
6. Reçu
7. Indices
8. Trésor
9. Instructions
10. Devais
11. Faire
12. Seule (ou) seul
13. Essayé
14. Mais
15. Arrive
16. Pas
17. Besoin
18. Aide
19. C2A : Afrique / C2B : Château / C2C : Musée / C2D : Lac
20. C2A : Du Sud / C2B : Shuri / C2C : National / C2D : Oanob
21. C2A : Port / C2B : Naha / C2C : Coyah / C2D : Rehoboth
22. C2A : Elizabeth / C2B : Japon / C2C : Guinée / C2D : Namibie
23. Soyons
24. Discrets
25. Répondez
26. Vite

#### **Activité 4 : “Chacun son tour”**

##### **Objectifs**

Discursif : réviser la forme de la lettre

##### **Explications**

Chaque élève écrit, chacun à son tour 2 mots pour qu'on arrive à une lettre de 50 mots au total qui correspond à ce qui a été demandé par les amis de l'explorateur/rice.

##### **Message des compagnons (toutes les classes)**

“Bonjour les C2 !

Nous avons encore besoin de votre aide. Merci beaucoup d'avoir déchiffré le message d'Eva/Kilian/Merick/Emilie la semaine dernière. Il faudrait maintenant que vous y répondiez. Chacun de vous écrira deux mots pour arriver ensuite à une lettre. La lettre doit contenir :

- Nous acceptons de l'aider
- Nous voulons plus de nouvelles
- Nous voulons qu'elle partage le trésor

Attention à la forme de la lettre

Attention à la ponctuation et l'orthographe

Merci !

- Les compagnons d'Eva/Kilian/Merick/Emilie”

#### **Activité 5 : “Lettres cachées”**

##### **Objectifs**

Linguistique (lexical) : révision du vocabulaire lié au voyage (orthographe et sens).

Discursif : réviser la ponctuation

Morpho-syntaxique : identifier l'unité syntaxique de la phrase de base.

##### **Explications**

Chaque élève a une ou plusieurs grilles avec des mots à barrer à l'intérieur. Une fois ces mots barrés, avec les premières lettres restantes, il faut reconstituer une partie du message ci-dessous.

### **Message des compagnons (toutes les classes)**

“Bonjour les C2 !

Merci pour la lettre de la semaine dernière, elle était très bien rédigée !

Eva/Kilian/Merrick/Emilie a déjà répondu ! C'est encore un message avec un code donc nous avons besoin de vous pour comprendre.

Merci encore !

- Les compagnons d'Eva/Kilian/Merrick/Emilie”

### **Message décrypté**

1- Merci 2- d'accepter 3- de m'aider 4- Je suis 5- à Tallin / à Luanda / à Pattaya / à Libreville 6- en Estonie / en Angola / en Thaïlande / au Gabon 7- J'ai reçu 8- de nouveaux 9- indices 10- que je ne 11- comprends pas / 12- On m'a 13- envoyé un 14- lien d'une 15- application 16- appelée MAPSTR 17- J'ai essayé de 18- l'ouvrir mais 19- je ne vois pas 20- comment ça marche 21- Ouvrez le lien 22- et trouvez l'indice 23- pour moi 24- s'il vous plaît 25- je crois que 26- c'est l'endroit 27- où se trouve 28- le trésor

C2A TALLINN / C2B LUANDA / C2C PATTAYA / C2D LIBREVILLE  
C2A ESTONIE / C2B ANGOLA / C2C THAÏLANDE / C2D GABON

## **Activité 6 : “Cartes secrètes”**

### **Objectifs**

Être capable de trouver et de corriger une erreur dans un texte.

Être capable de coopérer et de travailler dans une équipe non choisie.

### **Explications**

Je vais fournir aux élèves la première carte, sur laquelle nous avons travaillé depuis le début des activités. Chaque groupe aura une des 4 localisations (il est possible que 2 groupes aient la même localisation). Chaque groupe devra retrouver sa localisation sur une autre carte que j'aurais envoyée. Sur cette carte, se trouvera leur indice. L'indice sera un résumé d'un chapitre de Vendredi ou la Vie Sauvage, ils devront trouver les 2 ou 3 erreurs pour avoir les lettres qui composent le message. C'est la lettre qui devrait être à la place de l'erreur qui est dans le message.

### **Message codé:**

**C2A**

Groupe 1 (lettres à trouver : A T) : Robinson **à** quitté sa famille pour aller faire du commerce au Chili. Il est à bord de La Virginie quand une tempête éclate et envoie tous **s** le monde à la mer.

Groupe 2 (lettres à trouver : L A) : Robinson se réveille sur une plage. Il est blessé à **d**'épaule et il voit l'épave du bateau **Le** Virginie. Il marche plusieurs heures et se rend compte qu'il est en fait sur une île déserte.

Groupe 3 (lettres à trouver : N T) : Robinson cherche tous les moyens pour sig**m**aler sa présence sur l'île si un bateau passait. Il a fai**s** un feu et mange ce qu'il trouve sur la plage et aux alentours.

Groupe 4 (lettres à trouver : A E) : Robinson ne veut plus attendre, il veut construire un bateau pour partir. Il va donc chercher sur l'épave de **Le** Virginie des outils et des matériaux. Il comm**a**nce ensuite la construction du bateau L'Évasion.

Groupe 5 (lettres à trouver : T A) : Robinson a passé des mois à construire son bateau L'Évasion mais il ne l'a pas construis**s** sur **le** plage et il ne peut pas le déplacer car il est trop lourd. Son bateau est inutilisable.

Groupe 6 (lettres à trouver : T S) : Robinson est désespéré, triste et découragé. Il se roule dans la boue comme les pécaris et les gaz qui se dégagent de la boue le fons**s** halluciner. Il a imaginé un bateau et il **ce** rend compte qu'il devient fou.

Groupe 7 (lettres à trouver : U N) : Robinson met à l'abri les affaires qu'il a récupérées dans l'épave dans la grotte. Il domestique des chèvres et commence à cultiver la terre. Il nomme l'île "Speranza". Il retrouve Tenn et se construit une maison. Il construit aussi une clepsydre et un calendrier pour se rendre compte du temps qui passe.

Groupe 8 (lettres à trouver : I S) : Il donne des lois à Speranza.

- 1- Il se nomme gouverneur
  - 2- Les habitants doivent penser à haute voix (il a peur de perdre l'usage de la parole)
  - 3- On jeûne le vendredi.
  - 4- On ne travaille pas le dimanche.
  - 5- Lui seul (le gouverneur) a le droit de fumer, une fois par semaine.
- Des Indiens arrivent sur l'île. Ils tuent un des leurs car ils le pensent responsable d'un malheur. Robinson écrit ensuite un 6ème article:
- 6- Speranza est une place fortifiée et il y a un couvre-feu obligatoire 1h après le coucher du soleil.
- Il fortifie donc sa maison et l'entrée de la grotte.

## C2B

Groupe 1 (lettres à trouver : L I) : Robinson a quitté sa famille pour aller faire du commerce au Chili. Il est à bord de La Virginie quand une tempête éclate et envoie tout le monde à la mer.

Groupe 2 (lettres à trouver : S B) : Robinson se réveille sur une plage. Il est blessé à l'épaule et il voit l'épave du bateau La Virginie. Il marche plusieurs heures et se rend compte qu'il est en fait sur une île déserte.

Groupe 3 (lettres à trouver : O N) : Robinson cherche tous les moyens pour signaler sa présence sur l'île si un bateau passait. Il a fait un feu et mange ce qu'il trouve sur la plage et aux alentours.

Groupe 4 (lettres à trouver : N E) : Robinson ne veut plus attendre, il veut construire un bateau pour partir. Il va donc chercher sur l'épave de La Virginie des outils et des matériaux. Il commence ensuite la construction du bateau L'Évasion.

Groupe 5 (lettres à trouver : P O) : Robinson a passé des mois à construire son bateau L'Évasion mais il ne l'a pas construit sur la plage et il ne peut pas le déplacer car il est trop lourd. Son bateau est inutilisable.

Groupe 6 (lettres à trouver : R T) : Robinson est désespéré, triste et découragé. Il se moule dans la boue comme les pécariés et les gaz qui se dégagent de la boue le font halluciner. Il a imaginé un bateau et il se rend compte qu'il devient fou.

Groupe 7 (lettres à trouver : U G) : Robinson met à l'abri les affaires qu'il a récupérées dans l'épave dans la grotte. Il domestique des chèvres et commence à cultiver la terre. Il nomme l'île "Speranza". Il retrouve Tenn et se construit une maison. Il construit aussi une clepsydre et un calendrier pour se rendre compte du temps qui passe.

Groupe 8 (lettres à trouver : A L) : Il donne des lois à Speranza.

- 1- Il se nomme gouverneur
- 2- Les habitants doivent penser à haute voix (il a peur de perdre l'usage de la parole)
- 3- On jeûne le vendredi.
- 4- On ne travaille pas le dimanche.
- 5- Lui seul (le gouverneur) a le droit de fumer, une fois par semaine.

Des indiens arrivent sur l'île. Ils tuent un des leurs car ils le pensent responsable d'un malheur. Robinson écrit ensuite un 6ème article:

6- Speranza est une place fortifiée et il y a un couvre-feu obligatoire 1h après le coucher du soleil.

Il fortifie donc sa maison et l'entrée de la grotte.

### C2C

Groupe 1 (lettres à trouver : S A) : Robinson a quitté **ca** famille pour aller faire du commerce au Chili. Il est à bord de La Virginie quand une tempête éclate et envoie tout le monde à **le** mer.

Groupe 2 (lettres à trouver : L V) : Robinson se réveille sur une plage. Il est blessé à l'épaule et il voit l'épave du bateau La Virginie. Il marche plusieurs heures et se rend compte qu'il est en fait sur une île déserte.

Groupe 3 (lettres à trouver : A D) : Robinson cherche tous les moyens pour signaler sa présence sur l'île si un bateau passait. Il a fait **tu** feu et mange ce qu'il trouve sur la plage et aux alentours.

Groupe 4 (lettres à trouver : O R) : Robinson ne veut plus attendre, il veut **ca**nstruire un bateau pour partir. Il va donc chercher sur l'épave de La Virginie des outils et des matériaux. Il commence ensuite la construction du bateau L'Évasion.

Groupe 5 (lettres à trouver : B R) : Robinson a passé des mois à construire son **g**ateau L'Évasion mais il ne l'a pas construit sur la plage et il ne peut pas le déplacer car il est trop **lourd**. Son bateau est inutilisable.

Groupe 6 (lettres à trouver : E S) : Robinson est désespéré, triste et découragé. Il se roule dans la boue **comme** les pécaris et les gaz qui se dégagent de la boue le font halluciner. Il a imaginé un bateau et il **se** rend compte qu'il devient fou.

Groupe 7 (lettres à trouver : I L) : Robinson met à l'abri **les** affaires qu'il a récupérées dans l'épave dans la grotte. Il domestique des chèvres et commence à cultiver la terre. Il nomme l'île "Speranza". Il retrouve Tenn et se construit une maison. Il construit aussi une **h**épydre et un calendrier pour se rendre compte du temps qui passe.

### C2D

Groupe 1 (lettres à trouver : N O U) : Robinson a quitté sa famille pour aller faire du commerce au Chili. Il est à bord de La Virginie **quand** une tempête éclate et envoie **tout** le monde à la mer.

Groupe 2 (lettres à trouver : M E A) : Robinson se réveille sur une plage. Il est blessé à l'épaule et il voit l'épave du bateau La Virginie. Il **mar**che plusieurs heures et se **rend** compte qu'il est en **fait** sur une île déserte.

Groupe 3 (lettres à trouver : N O U) : Robinson cherche tous les moyens pour **sig**maler sa présence sur l'île si un bateau passait. Il a fait un feu et mange ce qu'il **tr**ouve sur la plage et aux **alentours**.

Groupe 4 (lettres à trouver : V E) : Robinson ne **peut** plus attendre, il **va**ut construire un bateau pour partir. Il va donc chercher sur l'épave de La Virginie des outils et des matériaux. Il commence ensuite la construction du bateau L'Évasion.

Groupe 5 (lettres à trouver : L L E) : Robinson a passé des mois à construire son bateau L'Évasion mais il ne **d'**a pas construit sur la plage et il ne peut pas le déplacer car il est trop **lourd**. Son **bat**eau est inutilisable.

Groupe 6 (lettres à trouver : C A L) : Robinson est désespéré, triste et **dép**ouragé. Il se roule dans la boue **comme** les **pécaris** et les gaz qui se dégagent de la boue **le** font halluciner. Il a imaginé un bateau et il **se** rend compte qu'il devient fou.

Groupe 7 (lettres à trouver : E D O) : Robinson **met** à l'abri les affaires qu'il a récupérées **sans** l'épave dans la grotte. Il domestique des chèvres et commence à cultiver la terre. Il **na**omme l'île "Speranza". Il retrouve Tenn et se construit une maison. Il



construit aussi une clepsydre et un calendrier pour se rendre compte du temps qui passe.

Groupe 8 (lettres à trouver : N I E) : Il donne des lois à Speranza.

- 1- Il se nomme gouverneur
- 2- Les habitants doivent penser à haute voix (il a peur de perdre l'usage de la parole)
- 3- On jeûne le vendredi.
- 4- On ne travaille pas le dimanche.
- 5- Lui seul (le gouverneur) a le droit de fumer, une fois par semaine.  
Des indiens arrivent sur l'île. Ils tuent un des leurs car ils le pensent responsable d'un malheur. Robinson écrit ensuite un 6ème article:
- 6- Speranza est une place fortifiée et il y a un couvre-feu obligatoire 1h après le coucher du soleil.  
Il fortifie donc sa maison et l'entrée de la grotte.

**Message décrypté:**

C2A : Atlanta, États-Unis

C2B : Lisbonne, Portugal

C2C : Salvador, Brésil

C2D : Nouméa, Nouvelle-Calédonie

**Mail à envoyer aux élèves:**

Bonjour les C2A / C2B / C2C / C2D,

Voici le lien vers l'application MAPSTR : <https://go.mapstr.com/9ycpEV7Doqb>

Vous aurez besoin de la carte que nous avons rempli pour vous aider :

(C2A) <http://u.osmfr.org/m/739629/>

(C2B) <http://u.osmfr.org/m/739600/>

(C2C) <http://u.osmfr.org/m/739606/>

(C2D) <http://u.osmfr.org/m/739608/>

Groupe 1 : 1er indice, le 30 mars, à ..... ?

Groupe 2 : 2ème indice, le 8 avril à ..... ?

Groupe 3 : 3ème indice, le 9 mai à ..... ?

Groupe 4 : 4ème indice, le 23/24/25/26 mai à ..... ?

Groupe 5 : 1er indice, le 30 mars à ..... ?

Groupe 6 : 2ème indice, le 8 avril à ..... ?

Groupe 7 : 3ème indice, le 9 mai à ..... ?

(Groupe 8 : 4ème indice, le 23/24/25/26 mai à ..... ?)

Lorsque vous aurez trouvé votre indice (le bon lieu sur la carte MAPSTR), vous aurez un texte : il y a 2 ou 3 erreurs dans ce texte. Vous devez trouver les erreurs dans le texte pour trouver les lettres pour reconstituer le lieu du trésor. Ce sont les lettres qui devraient être là qu'il faut retrouver.

Bon courage et bonne chance, c'est parti !

## Activité 7 : “Trouvez le code !”

### Objectifs

Culturel : découvrir des chansons françaises

Se rappeler de la lecture et des présentations faites en classe sur Vendredi ou la Vie Sauvage.

Linguistique : repérer un mot donné dans un texte oral chanté.

### Explications

Chaque groupe doit trouver un mot dans une chanson (et dire à quelle minute il l'a trouvée) ainsi que dire de quel chapitre de Vendredi ou la Vie Sauvage il a le résumé. Il doivent faire la somme de ces deux nombres jusqu'à n'avoir plus qu'un seul chiffre.

**Message de l'exploratrice / l'explorateur (toutes les classes)**

"Bonjour les C2,

Merci pour l'indice !! J'ai trouvé le trésor ! Bravo !

J'ai besoin de vous une dernière fois: il y a un code sur le coffre du trésor. Il faut que vous trouviez 5 chiffres. Chaque groupe va trouver 1 chiffre. Vous avez tous reçu un mail. Dépêchez-vous, comme ce message n'est pas codé, quelqu'un peut l'intercepter.

Eva/Kilian/Merick/Emilie

**INDICES DES GROUPES DANS LES DIFFÉRENTES CLASSES :**

C2A

Groupe 1 = Orelsan ft Stromae - La pluie "soleil" 1 : + Chap 13 = 14 / 1+5 = 6

Groupe 2 = Angèle - Libre "ange" 2 : + chap 14 = 16 / 1 + 6 = 7

Groupe 3 = France Gall - Il jouait du piano debout "musique" 1 + chap 16 = 17 / 1

+ 7 = 8

Groupe 4 = Goldman - Je te donne "trésors" 1 + Chap 21 = 22 / 2 + 2 = 4

Groupe 5 = United Kids - Des Ricochets "rivière" 1 + chap 24 = 25 / 2+5 = 7

C2B

Groupe 1 = United Kids - Des Ricochets "rivière" 1 + chap 13 = 14 / 1+4 = 5

Groupe 2 = Orelsan ft Stromae - La pluie "soleil" 1 + chap 14 = 15 / 1+5 = 6

Groupe 3 = Angèle - Libre "ange" 2 + chap 24 = 26 / 2 + 6 = 8

Groupe 4 = France Gall - Il jouait du piano debout "musique" 1 + chap 21 = 22 / 2

+ 2 = 4

Groupe 5 = Goldman - Je te donne "trésors" 1 + chap 16 = 17 / 1 + 7 = 8

C2C

Groupe 1 = Goldman - Je te donne "trésors" 1 + chap 24 = 25 / 2 + 5 = 7

Groupe 2 = United Kids - Des Ricochets "rivière" 1 + chap 21 = 22 / 2+2 = 4

Groupe 3 = Orelsan ft Stromae - La pluie "soleil" 1 + chap 16 = 17 / 1+7 = 8

Groupe 4 = Angèle - Libre "ange" 2 + chap 13 = 15 / 1 + 5 = 6

Groupe 5 = France Gall - Il jouait du piano debout "musique" 1 + chap 14 = 15 / 1

+ 5 = 6

C2D

Groupe 1 = France Gall - Il jouait du piano debout "musique" 1 + chap 13 = 14 / 1

+ 4 = 5

Groupe 2 = Goldman - Je te donne "trésors" 1 + chap 16 = 17 / 1 + 7 = 8

Groupe 3 = United Kids - Des Ricochets "rivière" 1 + chap 14 = 15 / 1+5 = 6

Groupe 4 = Orelsan ft Stromae - La pluie "soleil" 1 + chap 24 = 25 / 2+5 = 7

Groupe 5 = Angèle - Libre "ange" 2 + chap 21 = 23 / 2 + 3 = 5

**CODE A TROUVER**

C2A : 6 7 8 4 7

C2B : 5 6 8 4 8

C2C : 7 4 8 6 6

C2D : 5 8 6 7 5

**Résumé des chapitres:**

CHAP 13 : Robinson construit une rizière pour cultiver le riz, mais il se demande pourquoi il s'inflige ça, alors qu'il est seul sur l'île. Il descend au fond de la grotte où il reste très longtemps. Quand il ressort enfin, pour éviter qu'il ne se laisse trop aller, il écrit partout sur l'île des préceptes de Benjamin Franklin. Les indiens arrivent soudainement, surprenant Robinson. Robinson sauve un indien condamné en tuant un de ses poursuivants.

CHAP 14 : Robinson et l'indien qu'il a sauvé ont peur que les autres indiens les attaquent. Finalement, la nuit passe et les indiens sont repartis. Robinson pense que l'indien rescapé peut l'aider à déplacer *L'Évasion* mais le bateau a été rongé par les termites.

CHAP 16 : Robinson est le chef de l'île et Vendredi lui obéit car il est reconnaissant. Vendredi et Robinson ne se comprennent pas vraiment. Pour Robinson, Vendredi fait des bêtises et se montre parfois cruel, parfois gentil envers les animaux, et il ne comprend pas pourquoi.

CHAP 21 : Vendredi fait beaucoup de siestes depuis l'explosion qui a tout changé. Vendredi et Robinson font maintenant des jeux ensemble. Vendredi passe beaucoup de temps à confectionner des arcs et des flèches. L'organisation de l'île a changé, Robinson n'est plus le maître de l'île.

CHAP 24 : Vendredi a trouvé un nouveau jeu : il se déguise en Robinson (le Robinson d'autrefois) et incite Robinson à se déguiser en Vendredi à son tour. Ce jeu fait du bien à Vendredi et à Robinson. Robinson s'en veut d'avoir été un maître dur et Vendredi guérit de ses souvenirs d'esclave.

### **Mail à envoyer aux élèves:**

“Bonjour les C2A / C2B / C2C / C2D,

Cette semaine nous essayons de trouver le code pour ouvrir le coffre aux trésors.

Pour cela, chaque groupe a un **chiffre** à trouver.

Tout d'abord vous devez retrouver à quelle minute se trouve un mot dans une chanson.

Ensuite, vous devez trouver à quel chapitre correspond le résumé de Vendredi ou la Vie Sauvage.

Groupe 1 :

Groupe 2 :

Groupe 3 :

Groupe 4 :

Groupe 5 :

POUR TROUVER LE CHIFFRE FINAL: Minute de la chanson + numéro du chapitre = ...  
... PUIS : CHIFFRE DES DIZAINES + CHIFFRE DES UNITÉS = CHIFFRE FINAL.”

## **Activité 8 : “Dernière(s) lettres(s)”**

### **Objectifs**

Comprendre et repérer les lettres les plus fréquentes et les mots les plus fréquents en français.

### **Explications**

C'est le dernier message codé de la part de l'exploratrice/eur. Il se présente sous la forme d'une liste de symboles : nous avons quelques indices pour nous aider mais nous devons ensuite trouver quelle lettre correspond à quel symbole pour pouvoir lire le message.

### **Message de l'explorateur/rice**

“Bonjour les C2A/B/C/D,

Merci beaucoup !! Grâce à vous, j'ai pu ouvrir le coffre ! Vous avez trouvé le bon code, bravo !

Vous avez été d'une grande aide durant mon aventure. Donc, même si je vais garder l'or du coffre (je ne peux pas vous l'envoyer), je voulais tous vous remercier avec une petite surprise.

Bravo à tous pour vos recherches, votre intelligence et votre enthousiasme ! N'hésitez pas à m'écrire d'autres lettres codées !

À bientôt j'espère,

Eva/Kilian/Merick/Emilie.”

### **Message codé**

Ω ● □ ∪ ● ♥ ☒ ☼ ψ ☹ ◇ 2 ∞/Ω/◇/6,

B O N J O U R   L E S   C 2 A / B / C / D ,

& ψ ☒ ◇ φ   Ω ψ ∞ ♥ ◇ ● ♥ □ !! ^ ☒ ∞ ◇ ψ   ∞

M E R C I   B E A U C O U P !! G R A C E   A

\* ● ♥ 😞, U' ∞ Φ □ ♥ ● ♥ \* ☒ Φ ☒ 🌸 ψ  
 VOUS, J'AI PU OUVRIR LE  
 ◇ ● π π ☒ ψ! \* ● ♥ 😞 ∞ \* ψ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ● ♥ \* ψ  
 COFFRE! VOUS AVEZ TROUVE  
 🌸 ψ Ω ● □ ◇ ● ∅ ψ, Ω ☒ ∞ \* ● !  
 LE BON CODE, BRAVO!  
 \* ● ♥ 😞 ∞ \* ψ ☒ ψ ☒ ψ ∅' ♥ □ ψ  
 VOUS AVEZ ETE D'UNE  
 Λ ☒ ∞ □ ∅ ψ ∞ Φ ∅ ψ ∅ ♥ ☒ ∞ □ ☒ & ● □  
 GRANDE AIDE DURANT MON  
 ∞ \* ψ □ ☒ ♥ ☒ ψ. ∅ ● □ ◇, & ψ & ψ 😞 Φ  
 AVENTURE. DONC, MEME SI  
 U ψ Λ ∞ ☒ ∅ ψ 🌸 ' ● ☒ ∅ ♥ ◇ ● π π ☒ ψ  
 JE GARDE L'OR DU COFFRE  
 (U ψ □ ψ □ ψ ♥ U □ ∞ 😞 \* ● ♥ 😞  
 (JE NE PEUX PAS VOUS  
 🌸 ' ψ □ \* ● @ ψ ☒ ), U ψ \* ● ♥ 🌸 ∞ Φ 😞  
 L'ENVOYER), JE VOULAIS  
 ☒ ● ♥ 😞 \* ● ♥ 😞 ☒ ψ & ψ ☒ ◇ Φ ψ ☒  
 TOUTS VOUS REMERCIER  
 ∞ \* ψ ◇ ♥ □ ψ □ ψ ☒ Φ ☒ ψ 😞 ♥ ☒ □ ☒ Φ 😞 ψ.  
 AVEC UNE PETITE SURPRISE.  
 Ω ☒ ∞ \* ● ∞ ☒ ● ♥ 😞 □ ● ♥ ☒ \* ● 😞  
 BRAVO A TOUS POUR VOS  
 ☒ ψ ◇ ; ψ ☒ ◇ ; ψ 😞, \* ● ☒ ☒ ψ  
 RECHERCHES, VOTRE  
 Φ □ ☒ ψ 🌸 🌸 Φ Λ ψ □ ◇ ψ ψ ☒ \* ● ☒ ☒ ψ  
 INTELLIGENCE ET VOTRE  
 ψ □ ☒ ; ● ♥ 😞 Φ ∞ 😞 & ψ ! □ ' ; ψ 😞 Φ ☒ ψ ☒  
 ENTHOUSIASME! N'HESEITZ  
 □ ∞ 😞 ∞ & ' ψ ◇ ☒ Φ ☒ ψ ∅' ∞ ♥ ☒ ☒ ψ 😞  
 PAS A M'ECRIRE D'AUTRES  
 🌸 ψ ☒ ☒ ☒ ψ 😞 ◇ ● ∅ ψ ψ 😞 !

LET TRES CODEES!

∞ Ω Φ Ψ □ ✓ ● ✓ Ū' Ψ ☹ □ Ψ ☒ Ψ,

A BIENTOT J'ESPERE,

Ψ \* ∞ / # Φ ☹ Φ ∞ □ / & Ψ ☒ Φ ◇ # / Ψ & Φ ☹ Φ Ψ

EVA / KILIAN / MERICK / EMILIE

## Annexe 3

### Questions du premier questionnaire

1. Quelle(s) langue(s) parlez-vous en dehors de l'école ? \*

Short answer text

---

---

2. Quelle(s) activité(s) aimez-vous faire en dehors de l'école ? \*

Short answer text

---

3. Quelle est votre matière préférée ? \*

- Français
- Anglais
- Mathématiques
- Individu et société
- Sport
- Chimie, biologie et physique
- Sciences sociales en arabe
- Arabe
- Design et technologies
- Arts
- Théâtre

4. Quelle est la matière que vous aimez le moins ? \*

- Français
- Anglais
- Mathématiques
- Individu et société
- Sport
- Chimie, biologie et physique
- Sciences sociales en arabe
- Arabe
- Design et technologies
- Arts
- Théâtre

5. Je préfère les cours dynamiques, avec plein d'activités différentes \*

- Totalemment d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

---

6. Je préfère les cours très organisés, avec une seule grande activité qui a un objectif clair \*

- Totalemment d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

7. En français, vous aimez : \*

- Regarder des vidéos
  - Lire des textes
  - Ecouter des dialogues
  - Faire des exposés / des présentations orales
  - Travailler en petits groupes
  - Faire des jeux
  - Chanter des chansons françaises
  - Other...
- 

8. Aimez-vous la langue française ? \*

- |   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| Je n'aime pas du tout la langue française | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | J'aime beaucoup la langue française |

9. Aimez-vous étudier en français ? \*

- |   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| Je n'aime pas du tout étudier en français | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | J'aime beaucoup étudier en français |
- 

10. Je pense que le français me sera utile plus tard. \*

- Totalement d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord



11. Qu'est-ce qui vous donne envie de travailler en français ? \*

- J'ai envie de travailler quand j'aime bien le professeur
- J'ai envie de travailler quand je suis avec mes amis
- J'ai envie de travailler quand tout le monde travaille autour de moi
- J'ai envie de travailler quand il y a une évaluation
- J'ai envie de travailler pour progresser en français
- J'ai envie de travailler quand je sais que je peux réussir l'exercice
- J'ai envie de travailler quand je trouve l'activité intéressante
- Other...

12. J'aime bien parler en français. \*

- Totalemment d'accord
  - D'accord
  - Pas d'accord
  - Pas du tout d'accord
- 

13. J'aime savoir comment la langue fonctionne. \*

- Totalemment d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

14. J'aime faire de la grammaire. \*

- Totalement d'accord
  - D'accord
  - Pas d'accord
  - Pas du tout d'accord
- 

15. Avez-vous envie d'aller en France ? \*

- |                 |                       |                       |                       |                       |                       |                 |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
|                 | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                 |
| Non pas du tout | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Oui, très envie |

16. Pourquoi apprenez-vous le français ? \*

- Pour avoir un bon travail
- Parce que cette langue est intéressante
- Pour pouvoir parler avec des Français
- Parce que mes parents pensent que c'est important
- Pour pouvoir voyager
- Pour pouvoir étudier à l'étranger
- Other...

17. Qu'est-ce qui ne vous donne pas envie de travailler en français ? \*

- Je n'ai pas envie de travailler quand je n'aime pas le professeur
- Je n'ai pas envie de travailler quand mes amis ne sont pas avec moi
- Je n'ai pas envie de travailler quand il y a trop de bruit autour de moi
- Je n'ai pas envie de travailler quand il n'y a pas de note à la fin
- Je n'ai pas envie de travailler parce que je n'aime pas le français
- Je n'ai pas envie de travailler quand je sais que l'exercice est trop difficile pour moi
- Je n'ai pas envie de travailler quand l'activité n'est pas intéressante
- Other...

18. Selon vous, quel est votre niveau en français ?

Description (optional)

a. Avez-vous des difficultés à parler français ? \*

	1	2	3	4	5	
Je ne sais pas parler français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je parle parfaitement français

b. Avez-vous des difficultés à écrire en français ? \*

	1	2	3	4	5	
Je ne sais pas écrire en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	J'écris parfaitement en français

c. Avez-vous des difficultés à comprendre quand on vous parle en français ? \*

	1	2	3	4	5	
Je ne comprends pas quand on me parle en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je comprends parfaitement quand on me parle en français

---

d. Avez-vous des difficultés à comprendre un texte écrit en français ? \*

	1	2	3	4	5	
Je ne comprends pas quand je lis un texte en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je comprends parfaitement quand je lis un texte en français

---

## Annexe 4

### Questions du second questionnaire

1. Pour mes devoirs en français \*

- Je fais des efforts, mais pas autant que je pourrais
  - Je travaille attentivement, en faisant attention pour bien tout comprendre
  - Je les parcours rapidement
- 

2. Quand j'ai des difficultés à comprendre quelque chose en cours de français \*

- Je demande tout de suite l'aide du professeur
- Je ne demande de l'aide que juste avant l'examen
- Je ne demande pas et j'oublie

3. En considérant comme je travaille en français, je peux honnêtement dire que : \*

- Je travaille juste ce qu'il faut pour réussir
  - Je ne sais pas si je vais réussir car je travaille très peu
  - Je travaille beaucoup car je veux bien réussir
  - Je ne travaille pas du tout
- 

4. Quand je reçois mes examens de français corrigés : \*

- Je les réécris toujours et je corrige mes erreurs
- Je les range dans mon bureau et je les oublie
- Je les regarde mais je ne corrige pas mes erreurs

5. Dans le cours de français, j'aimerais \*

- Qu'on parle un mélange d'anglais, de français et d'arabe
  - Qu'on parle au maximum anglais ou arabe
  - Qu'on ne parle que français
- 

6. Comparé aux autres matières, le français: \*

- C'est la matière que je préfère
- J'aime le français autant que les autres matières
- C'est la matière que j'aime le moins

7. Si je pouvais choisir d'étudier ou non en français \*

- Je continuerais évidemment d'étudier en français
  - J'arrêterais d'étudier en français
  - Je ne sais pas si je continuerais ou si j'arrêterais
- 

8. Je trouve qu'étudier le français \*

- Ce n'est pas intéressant du tout
- Ce n'est pas plus intéressant ni moins intéressant que les autres matières
- C'est très intéressant

9. S'il y avait des familles parlant le français dans mon quartier: \*

- Je ne parlerais jamais en français avec eux
- Je parlerais en français avec eux de temps en temps
- Je parlerais français avec eux autant que possible

10. Mes parents montrent beaucoup d'intérêt pour ce que je fais en cours de français. \*

- Totalement d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

11. Je préfère les cours: \*

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |  |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
|   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| Avec une seule activité qui a un but précis | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Dynamiques, avec plein d'activités différentes |

12. En français, vous aimez : \*

- Regarder des vidéos
- Lire des textes
- Ecouter des dialogues
- Faire des exposés / des présentations orales
- Travailler en petits groupes
- Faire des jeux
- Chanter des chansons françaises
- Other...

13. Aimez-vous la langue française ? \*

	1	2	3	4	
Je n'aime pas du tout la langue française	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	J'aime beaucoup la langue française

14. Aimez-vous étudier en français ? \*

	1	2	3	4	
Je n'aime pas du tout étudier en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	J'aime beaucoup étudier en français

15. Je pense que le français me sera utile plus tard. \*

- Totalement d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

16. Qu'est-ce qui vous donne envie de travailler en français ? \*

- J'ai envie de travailler quand j'aime bien le professeur
- J'ai envie de travailler quand je suis avec mes amis
- J'ai envie de travailler quand tout le monde travaille autour de moi
- J'ai envie de travailler quand il y a une évaluation
- J'ai envie de travailler pour progresser en français
- J'ai envie de travailler quand je sais que je peux réussir l'exercice
- J'ai envie de travailler quand je trouve l'activité intéressante
- Other...



17. J'aime bien parler en français. \*

- Totalement d'accord
  - D'accord
  - Pas d'accord
  - Pas du tout d'accord
- 

18. J'aime savoir comment la langue fonctionne. \*

- Totalement d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

19. J'aime faire de la grammaire. \*

- Totalement d'accord
  - D'accord
  - Pas d'accord
  - Pas du tout d'accord
- 

20. Avez-vous envie d'aller en France ? \*

- |                 |                       |                       |                       |                       |                       |                 |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
|                 | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                 |
| Non pas du tout | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Oui, très envie |

21. Pourquoi apprenez-vous le français ? \*

- Pour avoir un bon travail
- Parce que cette langue est intéressante
- Pour pouvoir parler avec des Français
- Parce que mes parents pensent que c'est important
- Pour pouvoir voyager
- Pour pouvoir étudier à l'étranger
- Parce que je trouve les cours de français intéressants
- Pour connaître plusieurs langues
- Other...

22. Qu'est-ce qui ne vous donne pas envie de travailler en français ? \*

- Je n'ai pas envie de travailler quand je n'aime pas le professeur
- Je n'ai pas envie de travailler quand mes amis ne sont pas avec moi
- Je n'ai pas envie de travailler quand il y a trop de bruit autour de moi
- Je n'ai pas envie de travailler quand il n'y a pas de note à la fin
- Je n'ai pas envie de travailler parce que je n'aime pas le français
- Je n'ai pas envie de travailler quand je sais que l'exercice est trop difficile pour moi
- Je n'ai pas envie de travailler quand l'activité n'est pas intéressante
- Other...

23. Pour toi, faire un effort pour comprendre quelque chose en français : \*

- ça veut dire que j'apprends des choses nouvelles, que je suis en train de progresser
- ça veut dire que je ne suis pas assez intelligent pour comprendre sans faire d'efforts
- Other...

---

24. En français, je cherche à : \*

- montrer que je suis fort et que je connais déjà plein de choses
- progresser, apprendre de nouvelles choses
- éviter que les autres voient que j'ai des difficultés
- Other...

25. En français : \*

- Je pense que je suis capable d'avoir de bons résultats si je travaille
- Je pense que même si je travaille beaucoup, je ne peux pas avoir de bons résultats
- Je pense que je n'ai pas besoin de travailler pour avoir de bons résultats

26. Pour toi, les activités de Mme Eloïse étaient \*

- Des jeux, mais pas très amusants
- Des activités amusantes, mais pas des jeux
- Des jeux amusants
- Des activités différentes, intéressantes mais pas amusantes
- Des occasions de ne pas faire un cours de français normal
- Other...

27. Au début, je pensais que les activités de Mme Eloïse étaient : \*

- Très faciles
- Plutôt faciles
- Un petit peu faciles
- Un petit peu difficiles
- Plutôt difficiles
- Très difficiles

---

28. Maintenant, je pense que les activités de Mme Eloïse étaient : \*

- Très faciles
- Plutôt faciles
- Un petit peu faciles
- Un petit peu difficiles
- Plutôt difficiles
- Très difficiles

29. Quelle activité a été la plus difficile à ton avis? \*

Short answer text

---

---

30. Quelle activité a été la plus facile à ton avis? \*

Short answer text

---

---

31. Quelle activité as-tu préféré? Pourquoi? Etait-elle facile ou difficile? \*

Long answer text

---

---

32. Repenses à ce que nous avons fait ensemble lors des activités, penses-tu avoir appris des choses nouvelles avec ces activités? \*

- Oui
- Non

33. Repenses à ce que nous avons fait ensemble lors des activités, penses-tu avoir révisé des choses que tu savais déjà avec ces activités? \*

- Oui
- Non

34. Cette année, en français, je trouve que mes résultats sont \*

- Très bons
- Bons
- Plutôt bons
- Plutôt faibles
- Faibles
- Très faibles

35. A ton avis, quelle(s) raison(s) explique(nt) tes résultats? \*

Long answer text

36. Cette année, en français, tu dirais que tu : \*

- as progressé



- as régressé



- es resté au même niveau



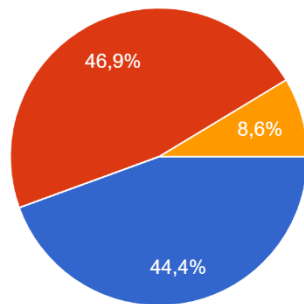
## Annexe 5

### Réponses aux questions du 2<sup>ème</sup> questionnaire

#### Question 1 :

1. Pour mes devoirs en français

81 réponses

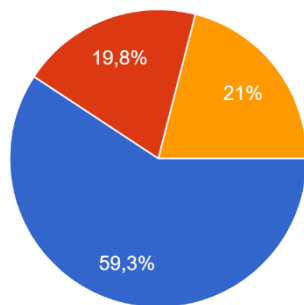


- Je fais des efforts, mais pas autant que je pourrais
- Je travaille attentivement, en faisant attention pour bien tout comprendre
- Je les parcours rapidement

#### Question 2 :

2. Quand j'ai des difficultés à comprendre quelque chose en cours de français

81 réponses

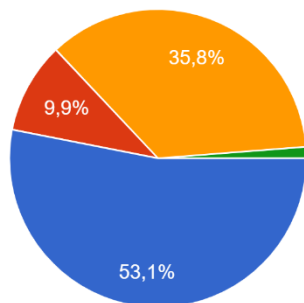


- Je demande tout de suite l'aide du professeur
- Je ne demande de l'aide que juste avant l'examen
- Je ne demande pas et j'oublie

#### Question 3 :

3. En considérant comme je travaille en français, je peux honnêtement dire que :

81 réponses

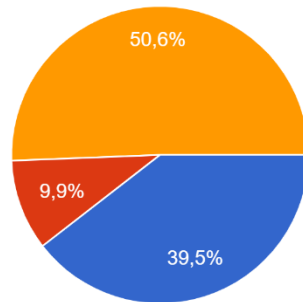


- Je travaille juste ce qu'il faut pour réussir
- Je ne sais pas si je vais réussir car je travaille très peu
- Je travaille beaucoup car je veux bien réussir
- Je ne travaille pas du tout

#### Question 4 :

#### 4. Quand je reçois mes examens de français corrigés :

81 réponses

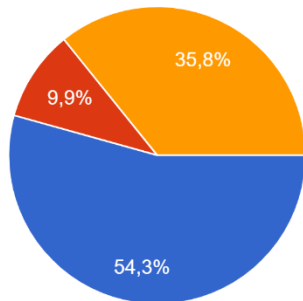


- Je les réécris toujours et je corrige mes erreurs
- Je les range dans mon bureau et je les oublie
- Je les regarde mais je ne corrige pas mes erreurs

#### Question 5 :

##### 5. Dans le cours de français, j'aimerais

81 réponses

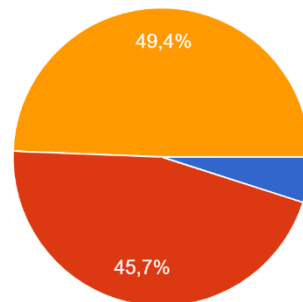


- Qu'on parle un mélange d'anglais, de français et d'arabe
- Qu'on parle au maximum anglais ou arabe
- Qu'on ne parle que français

#### Question 6 :

##### 6. Comparé aux autres matières, le français:

81 réponses

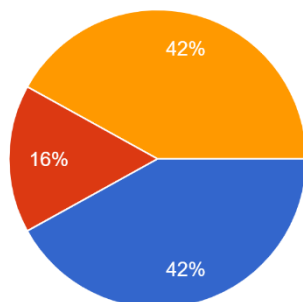


- C'est la matière que je préfère
- J'aime le français autant que les autres matières
- C'est la matière que j'aime le moins

#### Question 7 :

##### 7. Si je pouvais choisir d'étudier ou non en français

81 réponses

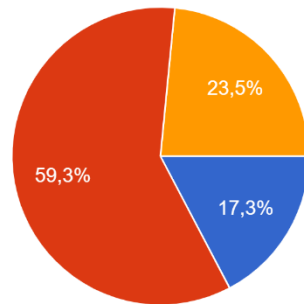


- Je continuerais évidemment d'étudier en français
- J'arrêterais d'étudier en français
- Je ne sais pas si je continuerais ou si j'arrêterais

#### Question 8 :

### 8. Je trouve qu'étudier le français

81 réponses

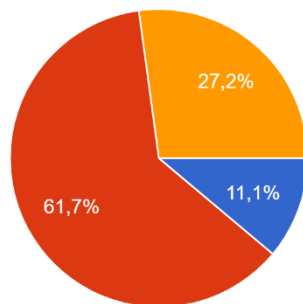


- Ce n'est pas intéressant du tout
- Ce n'est pas plus intéressant ni moins intéressant que les autres matières
- C'est très intéressant

### Question 9 :

9. S'il y avait des familles parlant le français dans mon quartier:

81 réponses

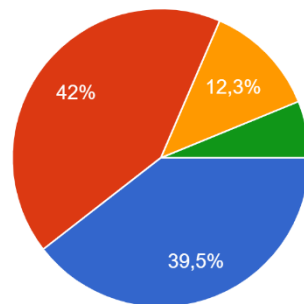


- Je ne parlerais jamais en français avec eux
- Je parlerais en français avec eux de temps en temps
- Je parlerais français avec eux autant que possible

### Question 10 :

10. Mes parents montrent beaucoup d'intérêt pour ce que je fais en cours de français.

81 réponses

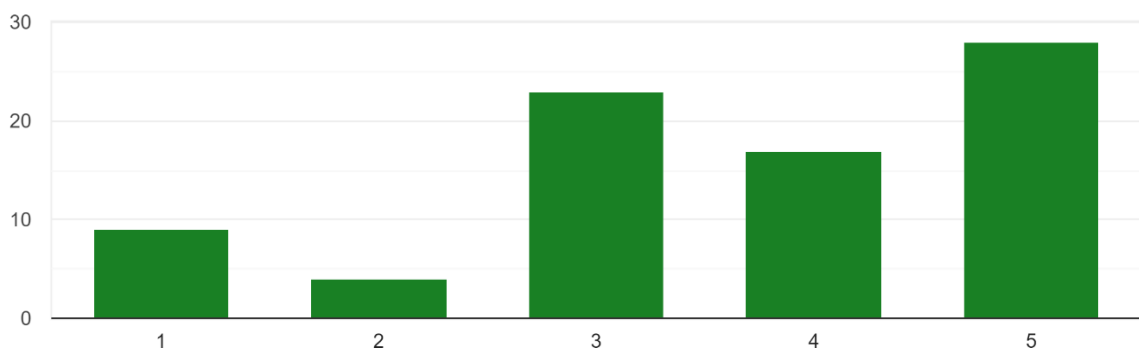


- Totalement d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

### Question 11 :

11. Je préfère les cours:

81 réponses

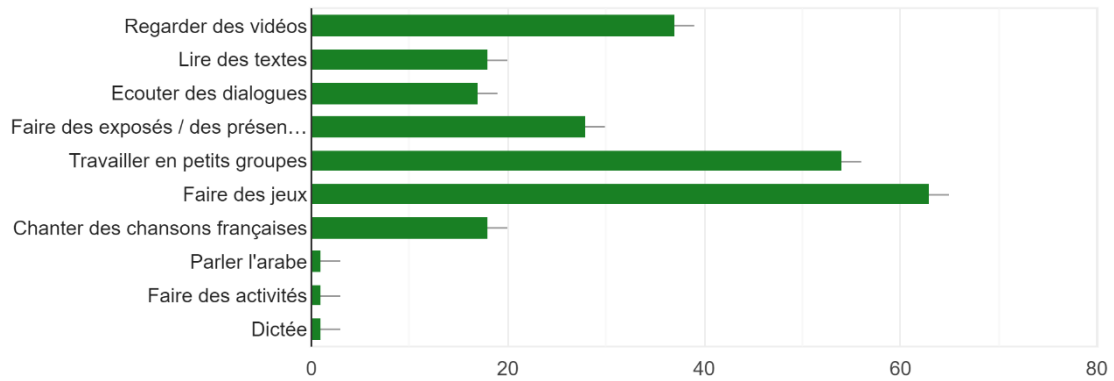




**Question 12 :**

12. En français, vous aimez :

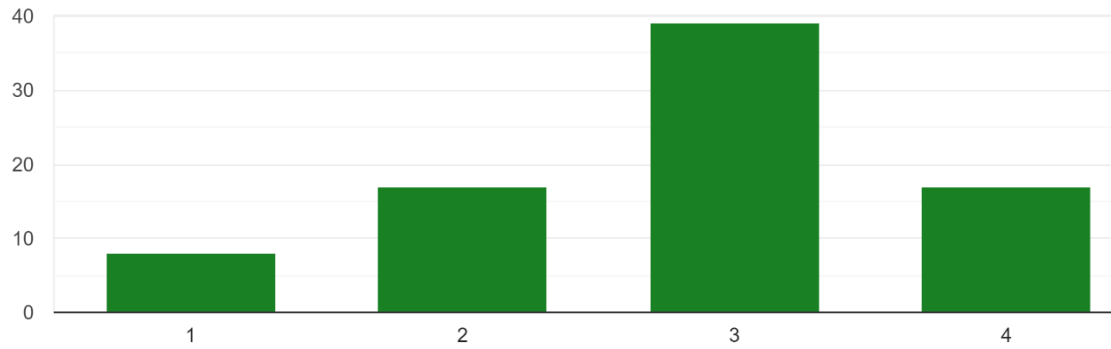
81 réponses



**Question 13 :**

13. Aimez-vous la langue française ?

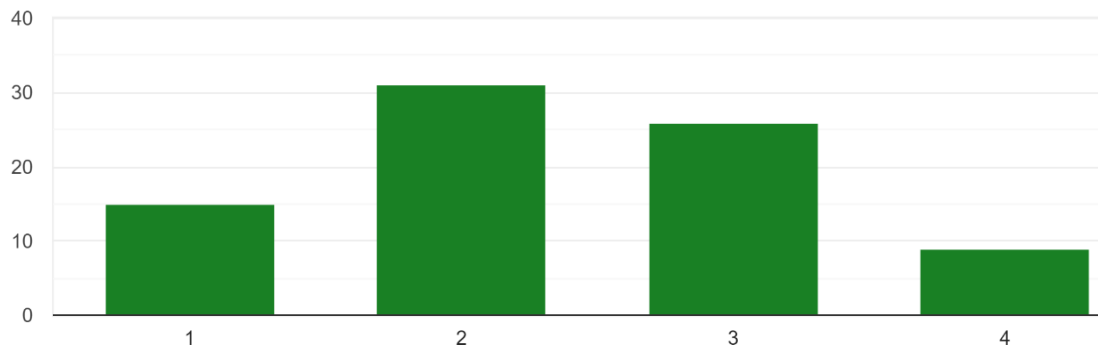
81 réponses



**Question 14 :**

14. Aimez-vous étudier en français ?

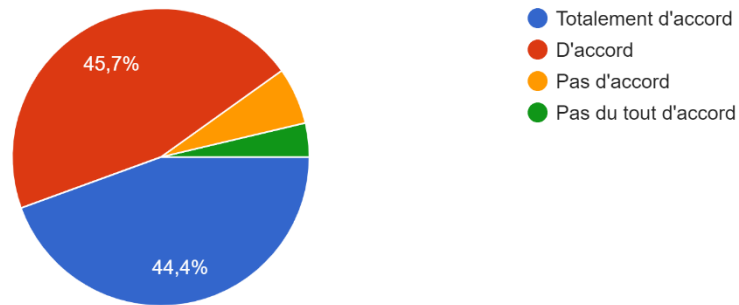
81 réponses



**Question 15 :**

15. Je pense que le français me sera utile plus tard.

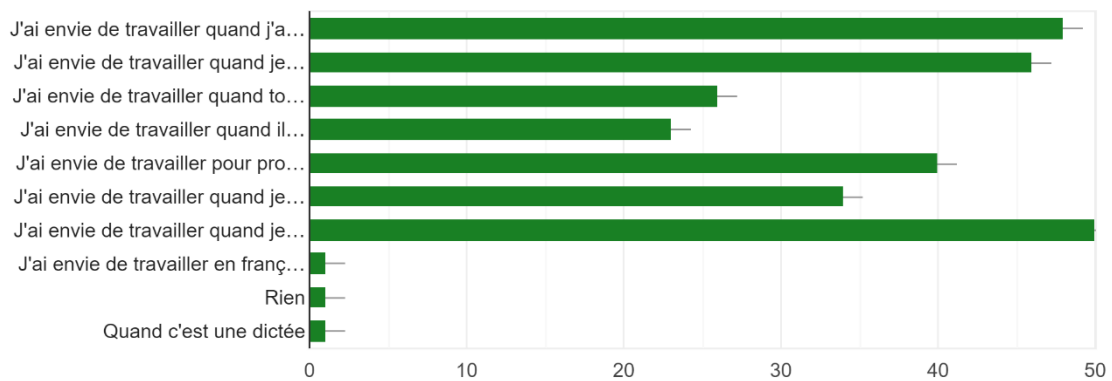
81 réponses



Question 16 :

16. Qu'est-ce qui vous donne envie de travailler en français ?

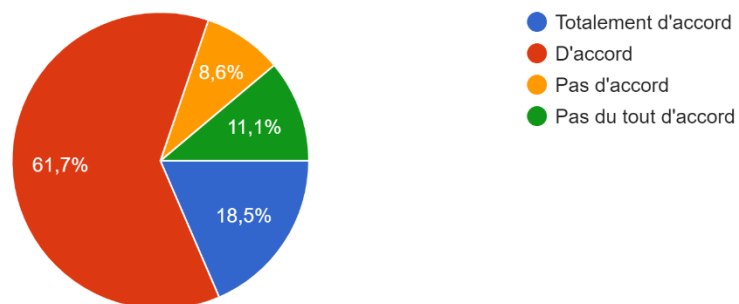
81 réponses



Question 17 :

17. J'aime bien parler en français.

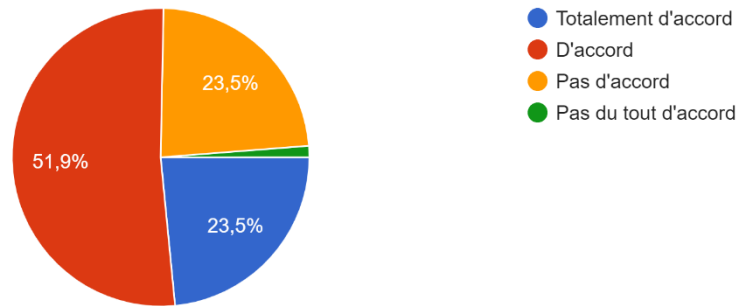
81 réponses



Question 18 :

18. J'aime savoir comment la langue fonctionne.

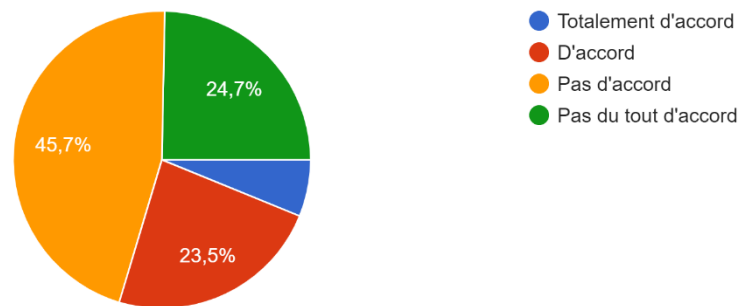
81 réponses



Question 19 :

19. J'aime faire de la grammaire.

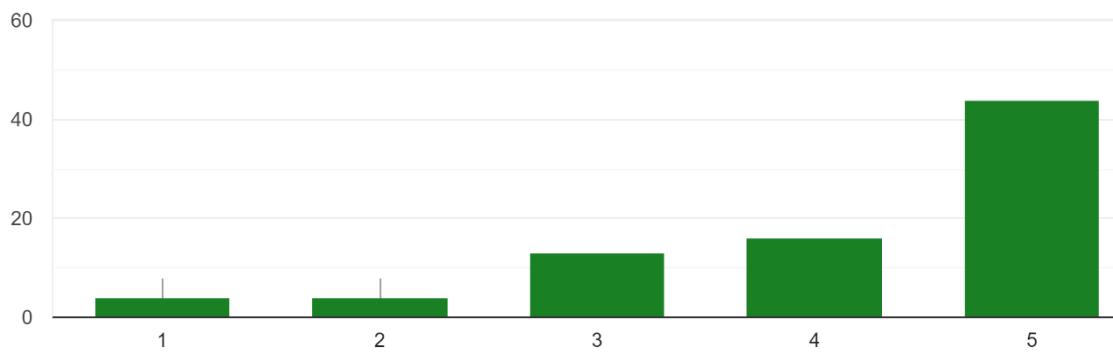
81 réponses



Question 20 :

20. Avez-vous envie d'aller en France ?

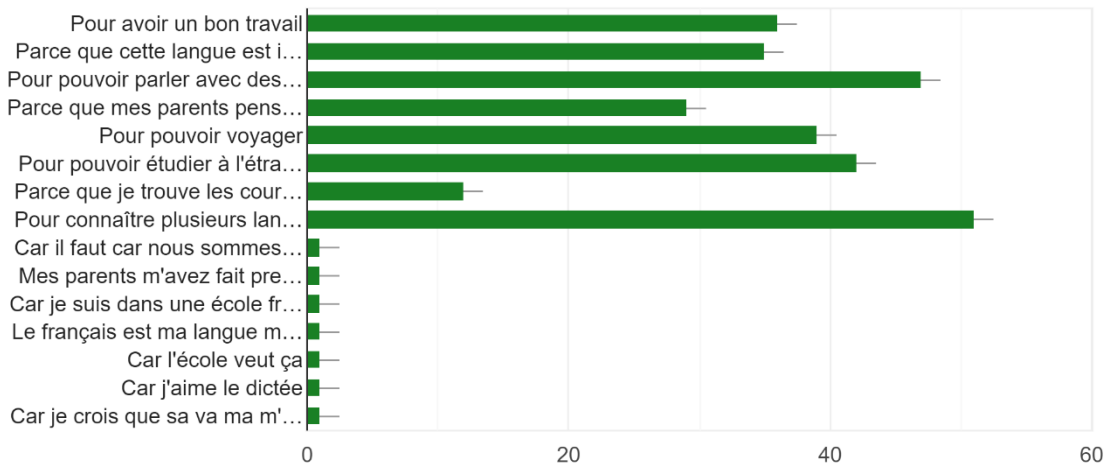
81 réponses



Question 21 :

## 21. Pourquoi apprenez-vous le français ?

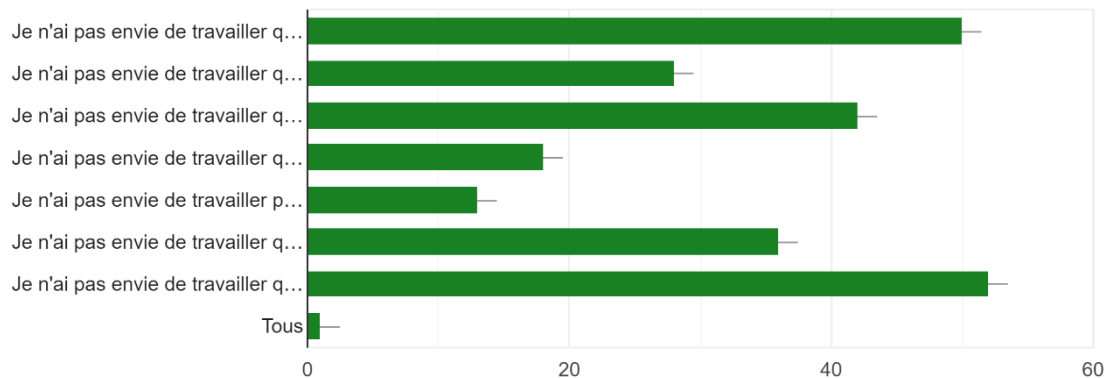
81 réponses



## Question 22 :

22. Qu'est-ce qui ne vous donne pas envie de travailler en français ?

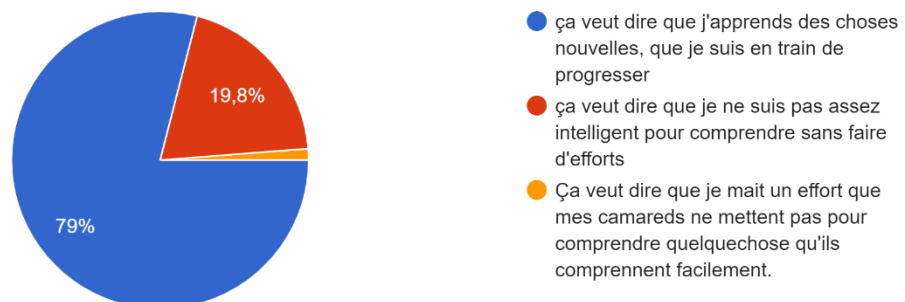
81 réponses



## Question 23 :

23. Pour toi, faire un effort pour comprendre quelque chose en français :

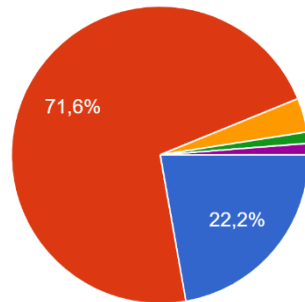
81 réponses



## Question 24 :

24. En français, je cherche à :

81 réponses

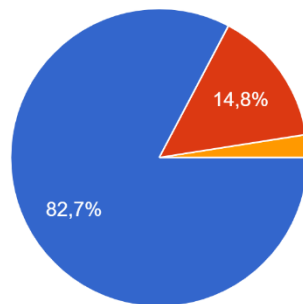


- montrer que je suis fort et que je connais déjà plein de choses
- progresser, apprendre de nouvelles choses
- éviter que les autres voient que j'ai des difficultés
- ..
- Rien

Question 25 :

25. En français :

81 réponses

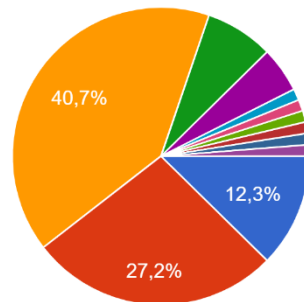


- Je pense que je suis capable d'avoir de bons résultats si je travaille
- Je pense que même si je travaille beaucoup, je ne peux pas avoir de bons résultats
- Je pense que je n'ai pas besoin de travailler pour avoir de bons résultats

Question 26 :

26. Pour toi, les activités de Mme Eloïse étaient

81 réponses



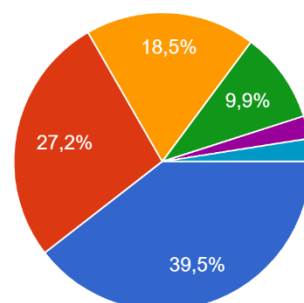
- Des jeux, mais pas très amusants
- Des activités amusantes, mais pas de...
- Des jeux amusants
- Des activités différentes, intéressante...
- Des occasions de ne pas faire un cour...
- Différent. Elle aide à faire le cours plu...
- Des activités différentes, intéressant...
- Pas amusant

▲ 1/2 ▼

Question 27 :

27. Au début, je pensais que les activités de Mme Eloïse étaient :

81 réponses

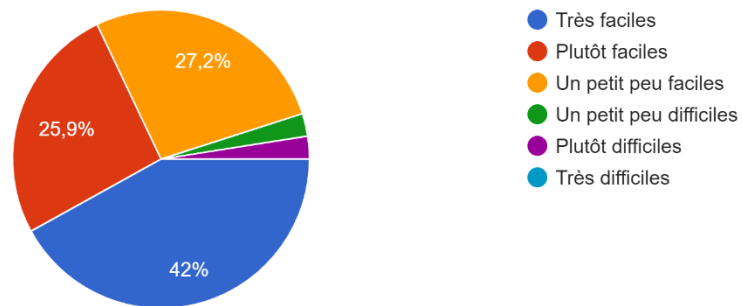


- Très faciles
- Plutôt faciles
- Un petit peu faciles
- Un petit peu difficiles
- Plutôt difficiles
- Très difficiles

Question 28 :

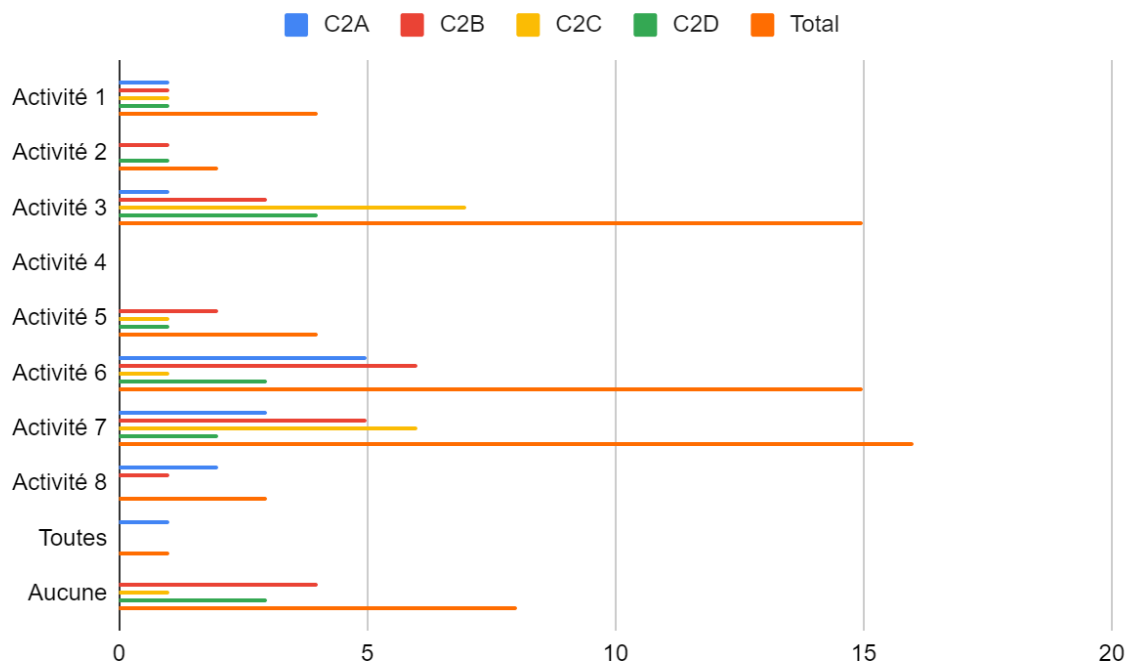
28. Maintenant, je pense que les activités de Mme Eloïse étaient :

81 réponses



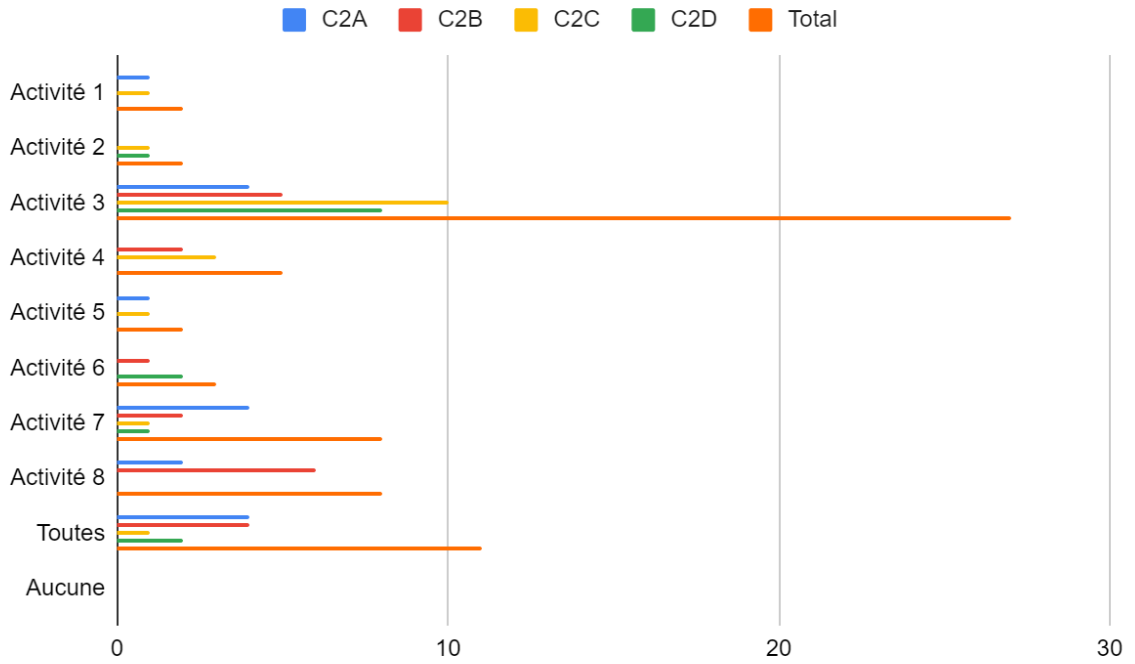
Question 29 :

Quelle activité a été la plus difficile à ton avis ?

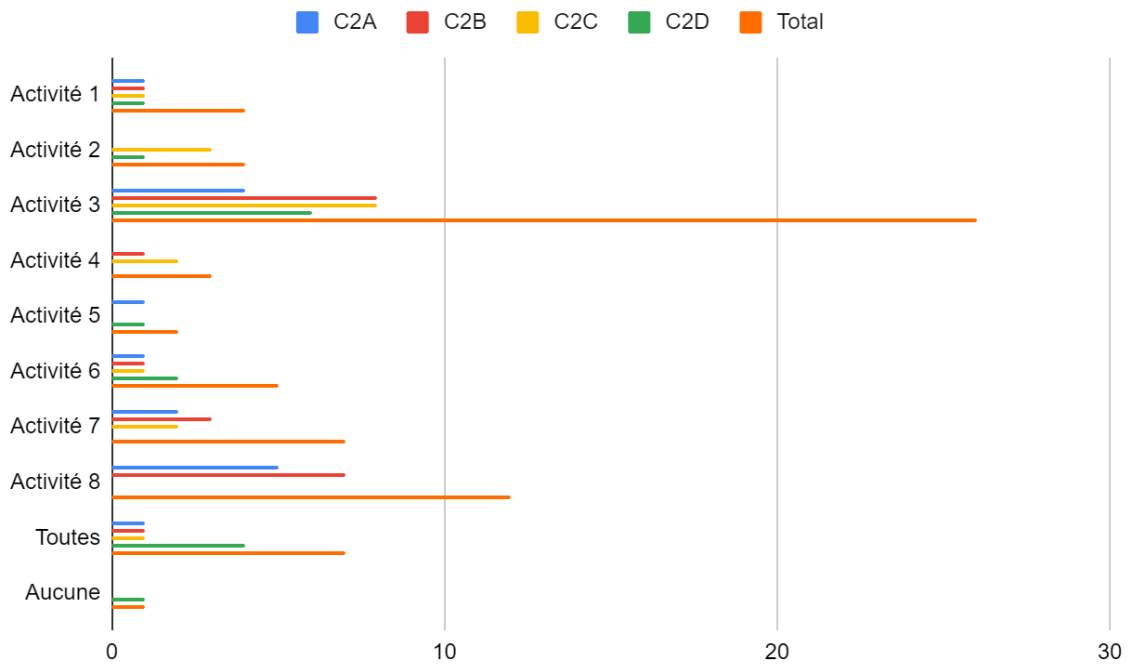


Question 30 :

Quelle activité a été la plus facile à ton avis ?



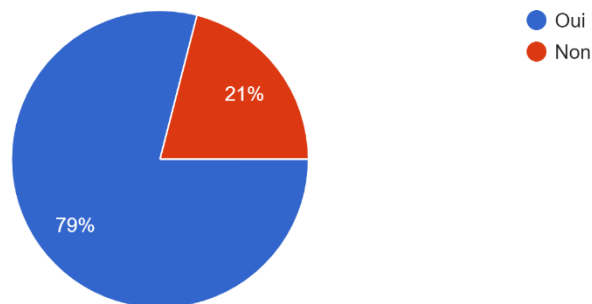
Question 31 :  
 Quelle activité as-tu préféré ? Pourquoi ? Était-elle facile ou difficile ?



Question 32 :

32. Repenses à ce que nous avons fait ensemble lors des activités, penses-tu avoir appris des choses nouvelles avec ces activités?

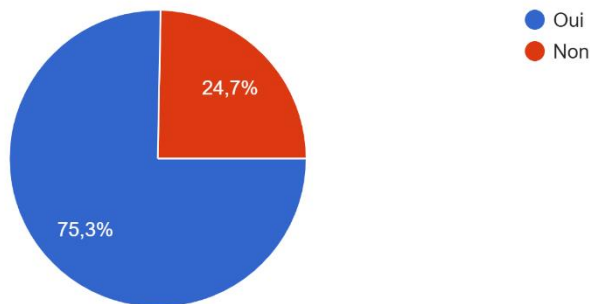
81 réponses



Question 33 :

33. Repenses à ce que nous avons fait ensemble lors des activités, penses-tu avoir révisé des choses que tu savais déjà avec ces activités?

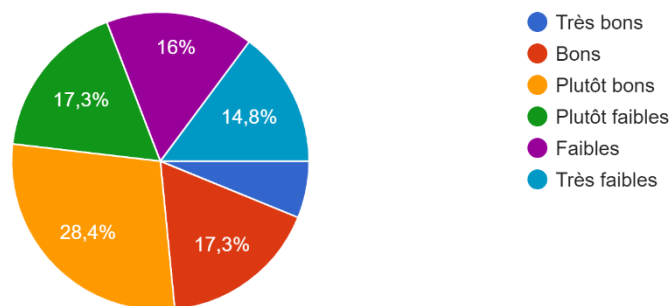
81 réponses



Question 34 :

34. Cette année, en français, je trouve que mes résultats sont

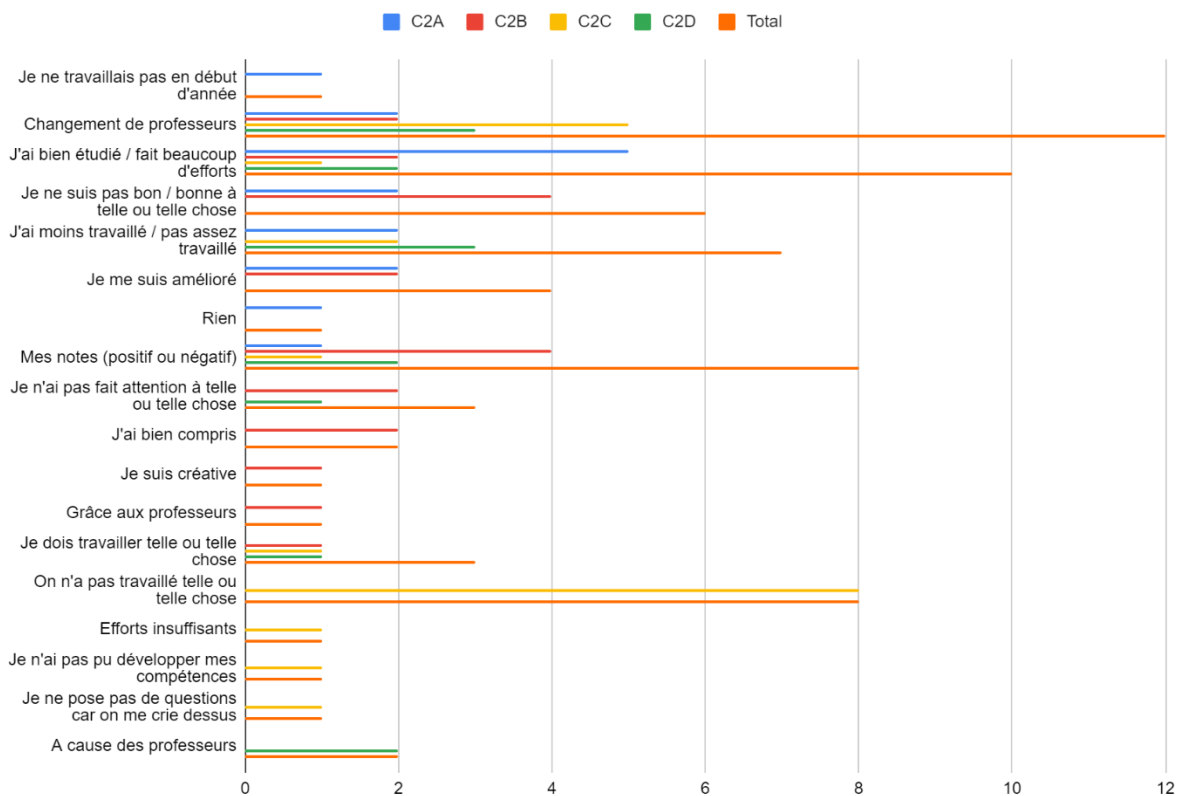
81 réponses



Question 35 :

A ton avis, quelle(s) raison(s) explique(nt) tes résultats ?

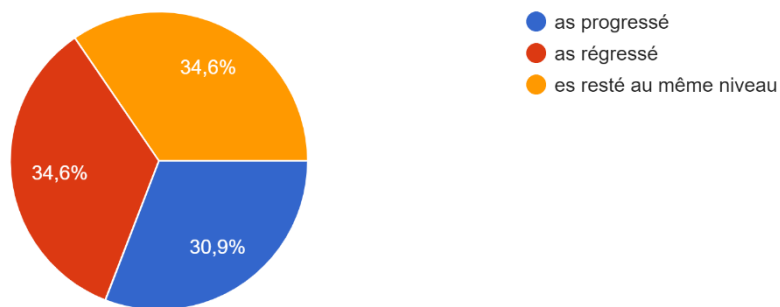




**Question 36 :**

36. Cette année, en français, tu dirais que tu :

81 réponses

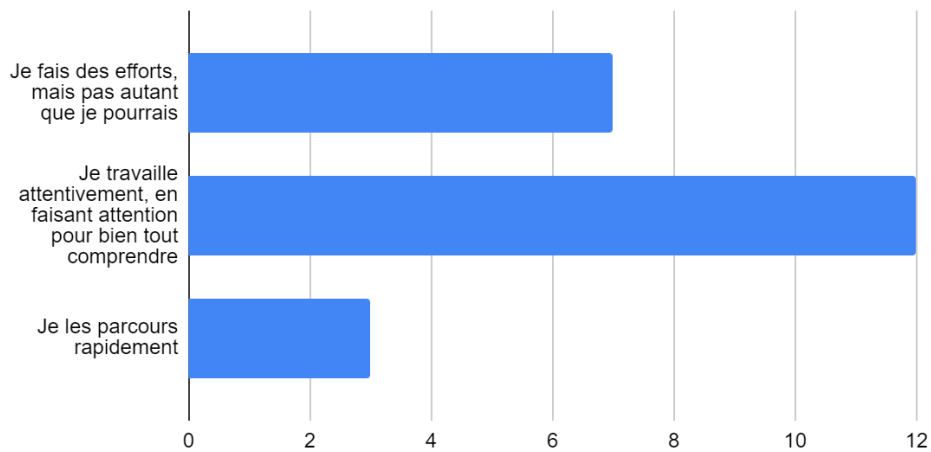


## Annexe 6

### Réponses aux questions du 2<sup>ème</sup> questionnaire par classe

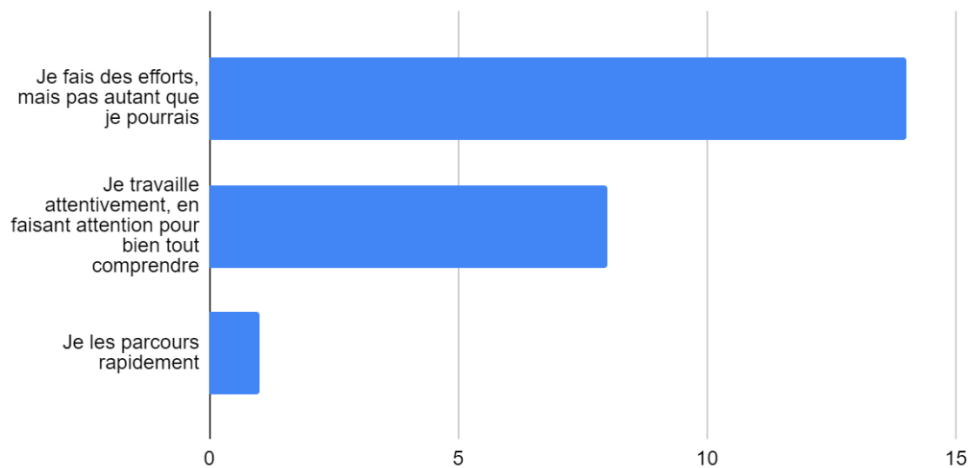
Question 1 :

#### C2A 1. Pour mes devoirs en français



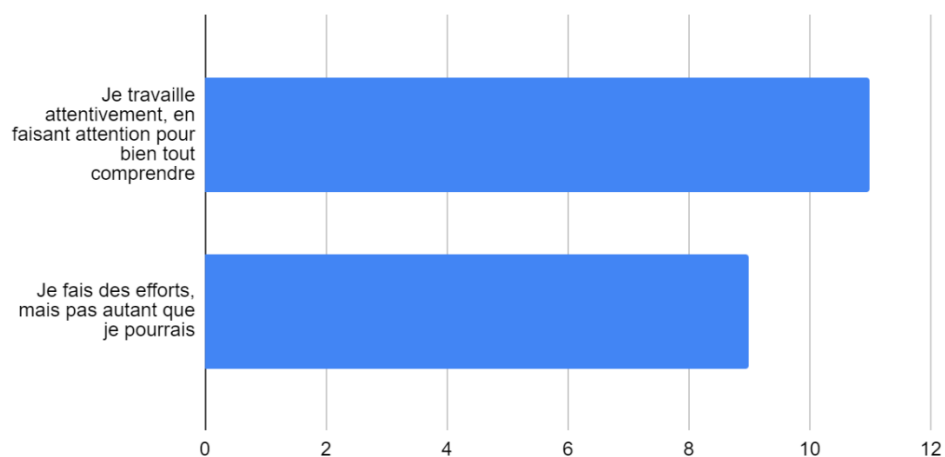
C2A 1. Pour mes devoirs en français

#### C2B 1. Pour mes devoirs en français



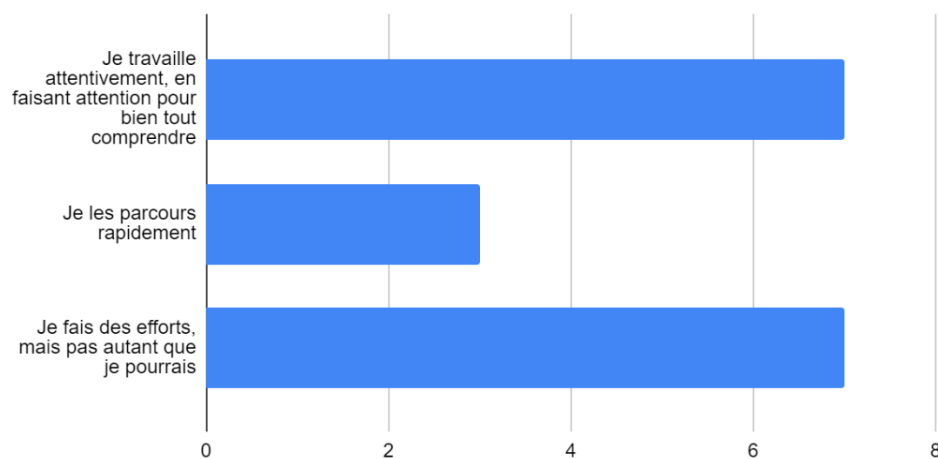
C2B 1. Pour mes devoirs en français

### C2C 1. Pour mes devoirs en français



C2C 1. Pour mes devoirs en français

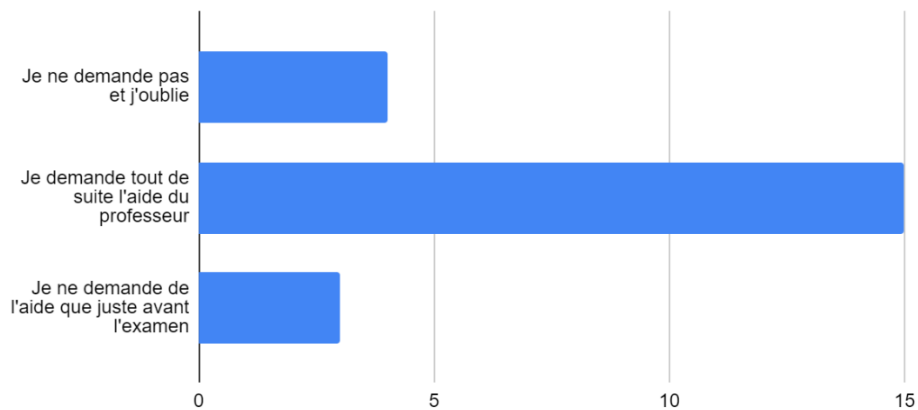
### C2D 1. Pour mes devoirs en français



C2D 1. Pour mes devoirs en français

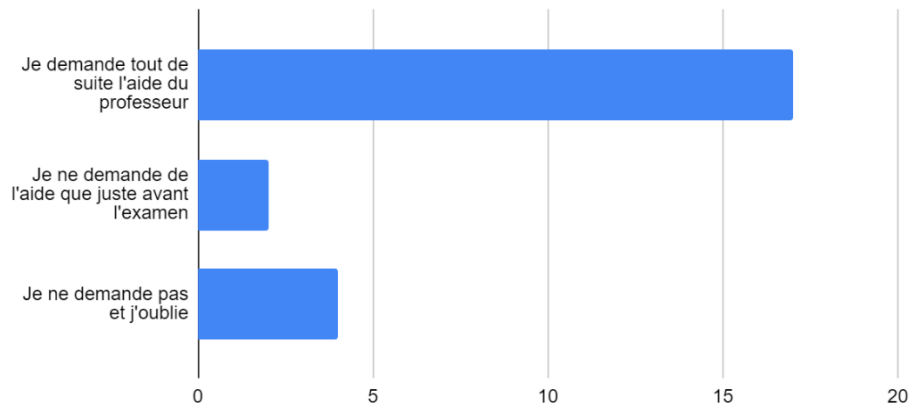
### Question 2 :

### C2A 2. Quand j'ai des difficultés à comprendre quelque chose en cours de français



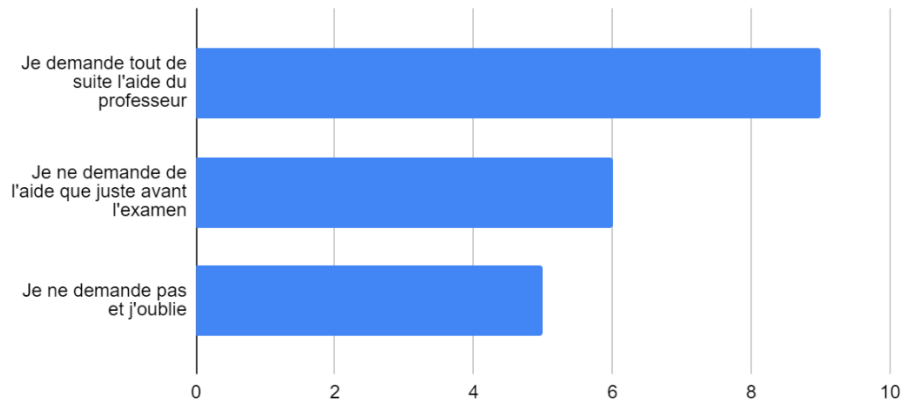
C2A 2. Quand j'ai des difficultés à comprendre quelque chose en cours de français

### C2B 2. Quand j'ai des difficultés à comprendre quelque chose en cours de français



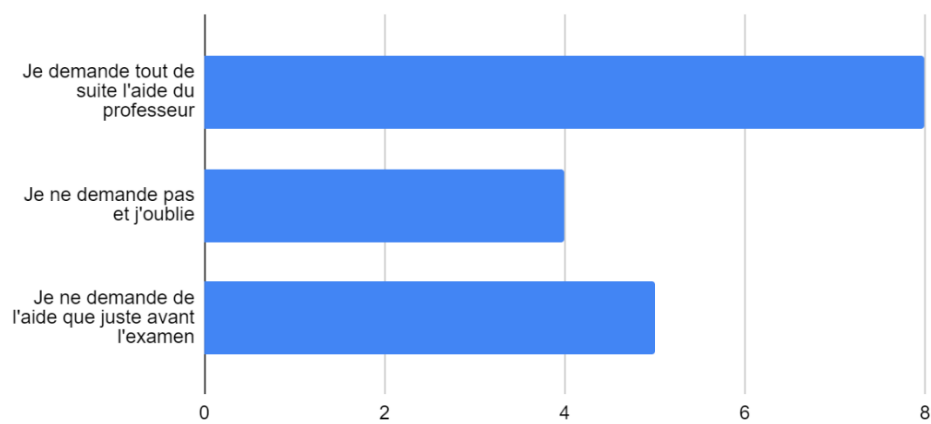
C2B 2. Quand j'ai des difficultés à comprendre quelque chose en cours de français

### C2C 2. Quand j'ai des difficultés à comprendre quelque chose en cours de français



C2C 2. Quand j'ai des difficultés à comprendre quelque chose en cours de français

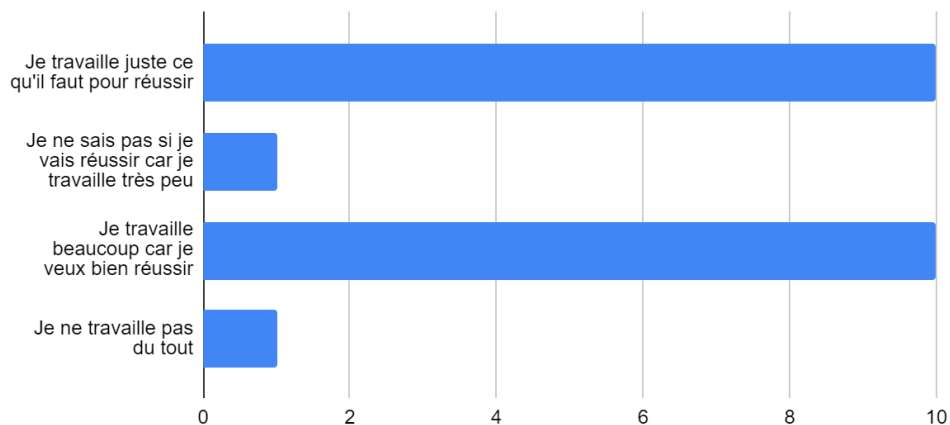
### C2D 2. Quand j'ai des difficultés à comprendre quelque chose en cours de français



C2D 2. Quand j'ai des difficultés à comprendre quelque chose en cours de français

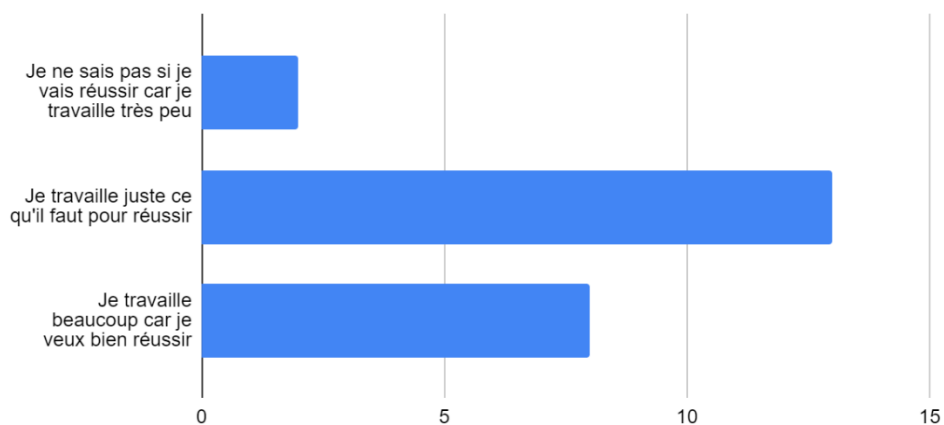
Question 3 :

C2A 3. En considérant comme je travaille en français, je peux honnêtement dire que :



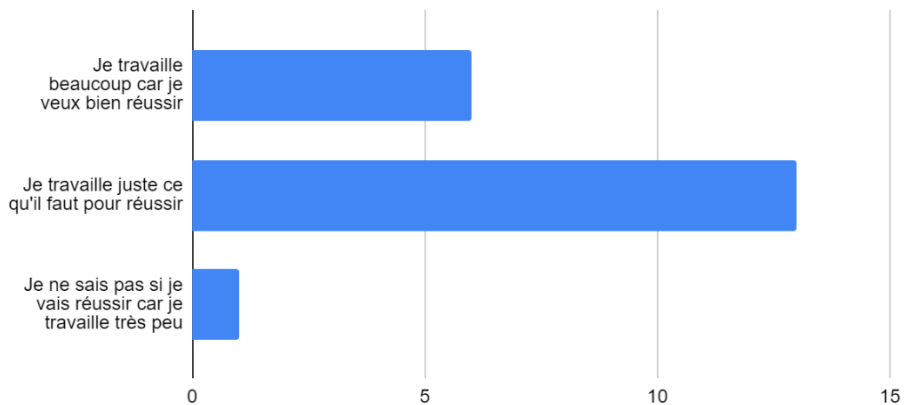
C2A 3. En considérant comme je travaille en français, je peux honnêtement dire...

C2B 3. En considérant comme je travaille en français, je peux honnêtement dire que :



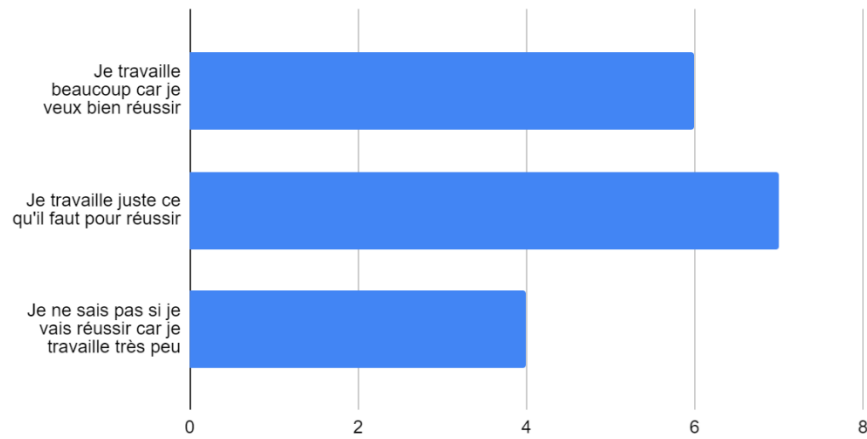
C2B 3. En considérant comme je travaille en français, je peux honnêtement dire...

C2C 3. En considérant comme je travaille en français, je peux honnêtement dire que :



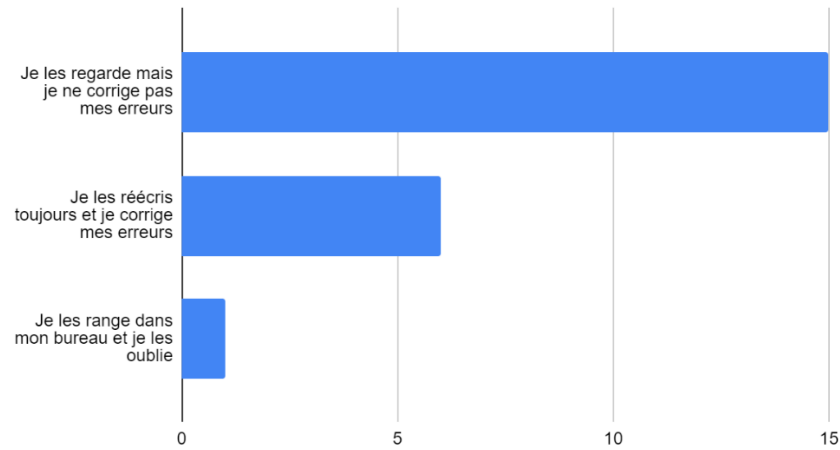
C2C 3. En considérant comme je travaille en français, je peux honnêtement dire...

C2D 3. En considérant comme je travaille en français, je peux honnêtement dire que :

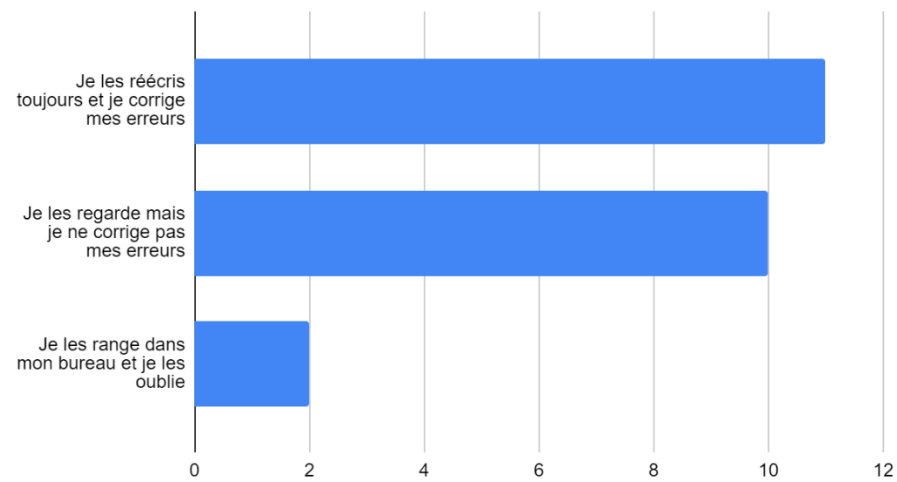


Question 4 :

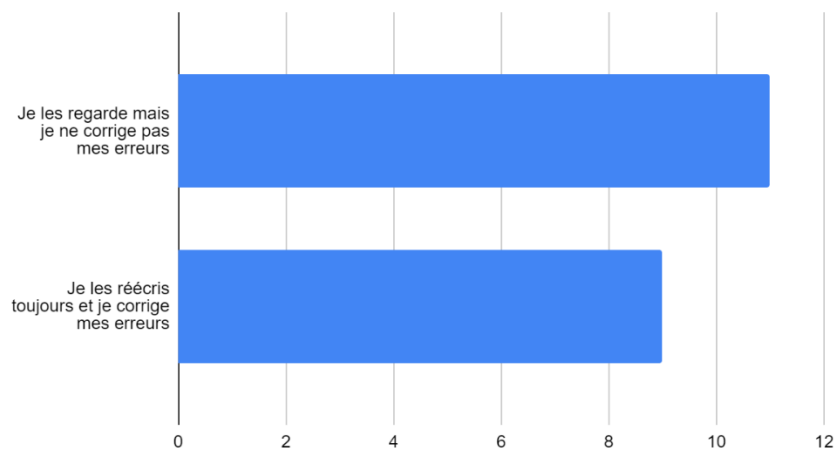
C2A 4. Quand je reçois mes examens de français corrigés :



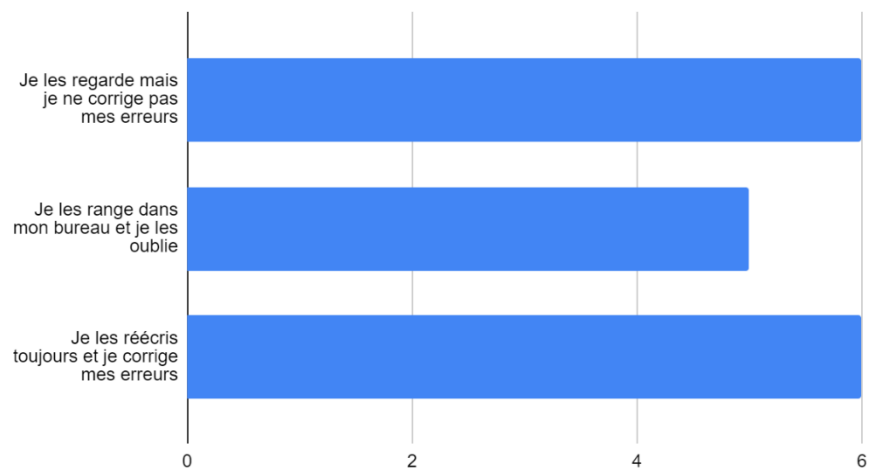
C2B 4. Quand je reçois mes examens de français corrigés :



C2C 4. Quand je reçois mes examens de français corrigés :

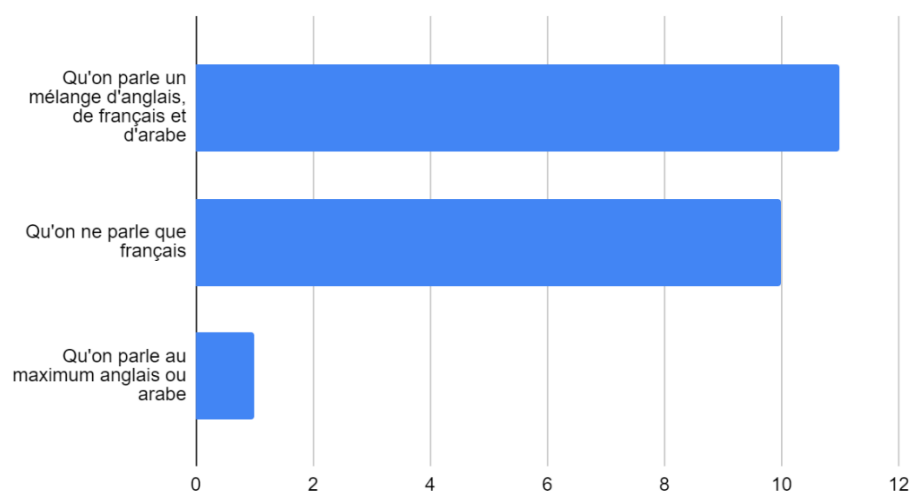


C2D 4. Quand je reçois mes examens de français corrigés :

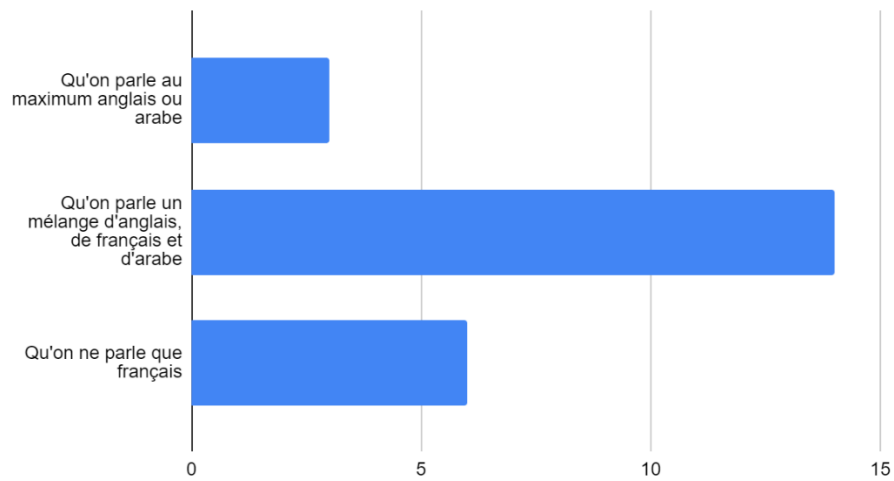


Question 5 :

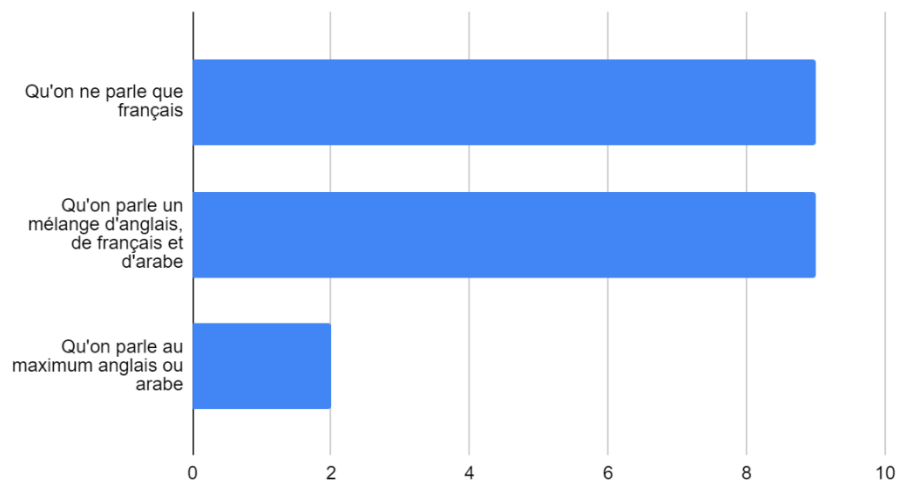
C2A 5. Dans le cours de français, j'aimerais



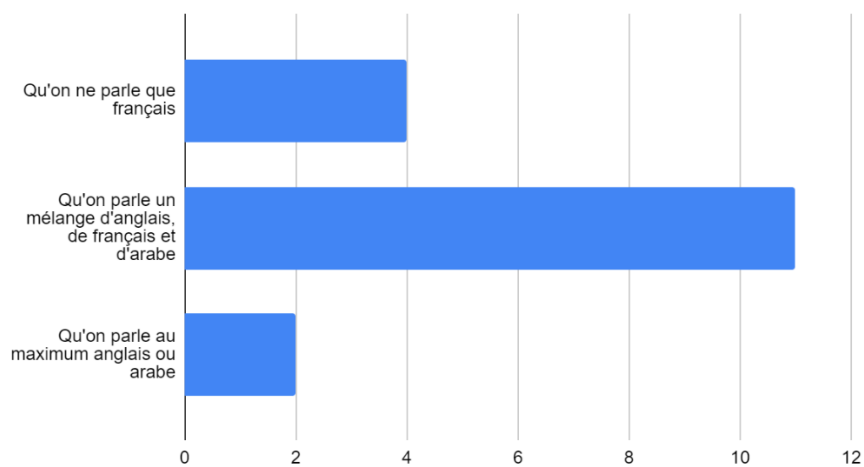
### C2B 5. Dans le cours de français, j'aimerais



### C2C 5. Dans le cours de français, j'aimerais



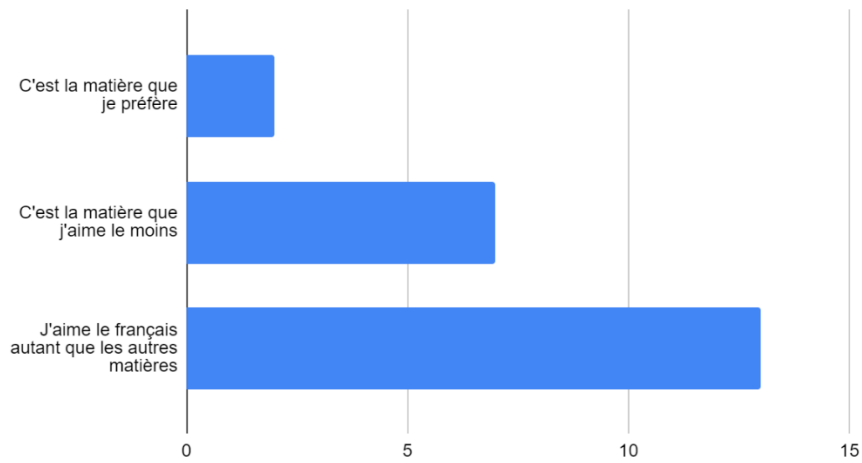
### C2D 5. Dans le cours de français, j'aimerais



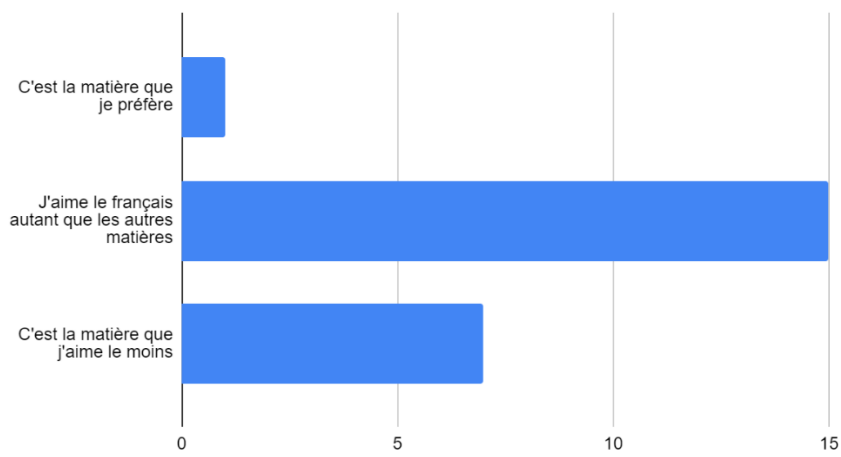
Question 6 :



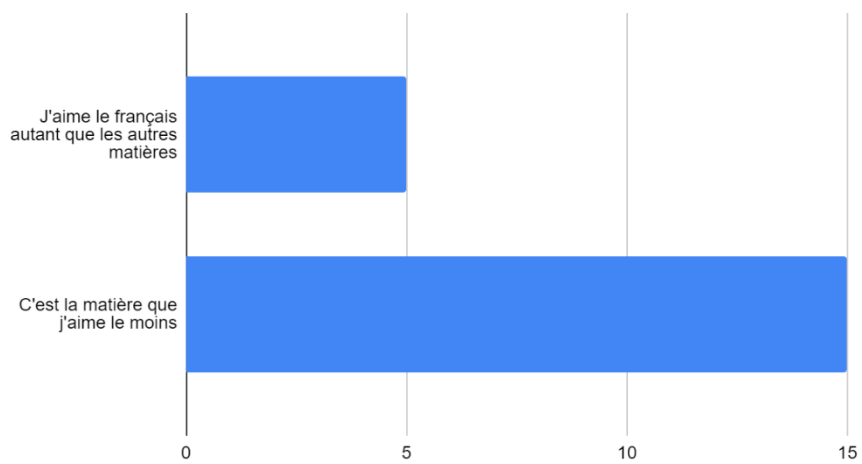
C2A 6. Comparé aux autres matières, le français:



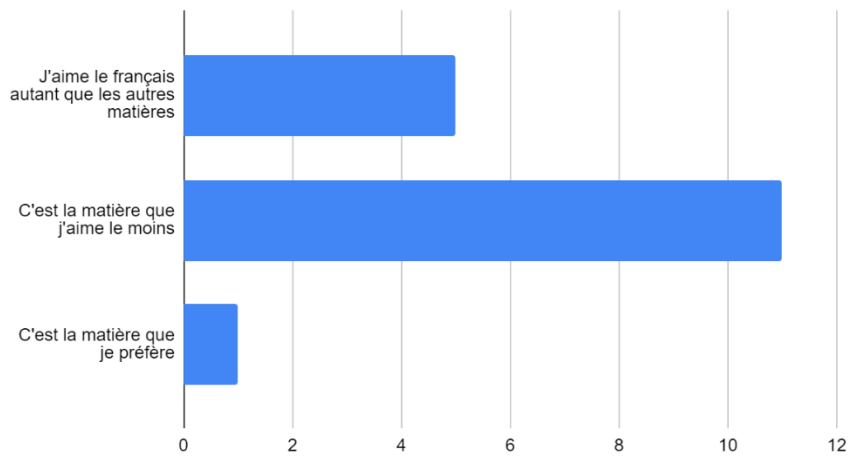
C2B 6. Comparé aux autres matières, le français:



C2C 6. Comparé aux autres matières, le français:

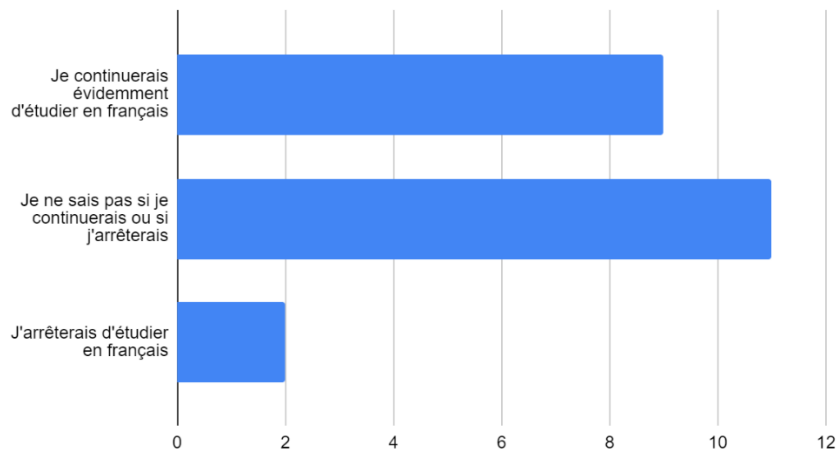


C2D 6. Comparé aux autres matières, le français:

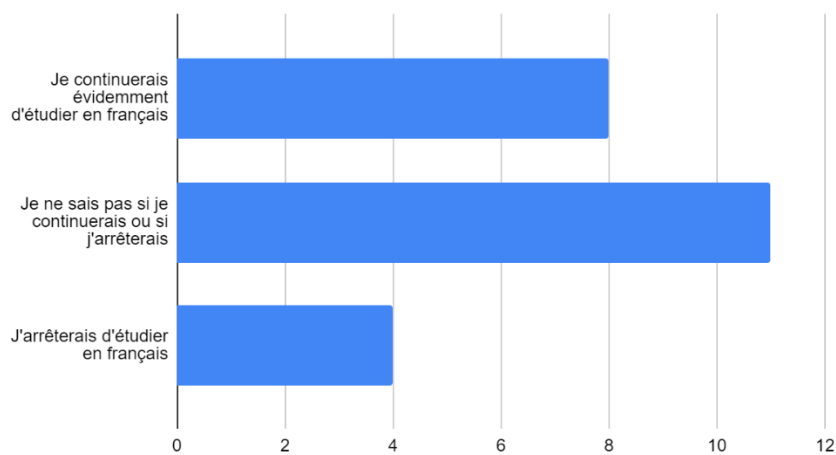


Question 7 :

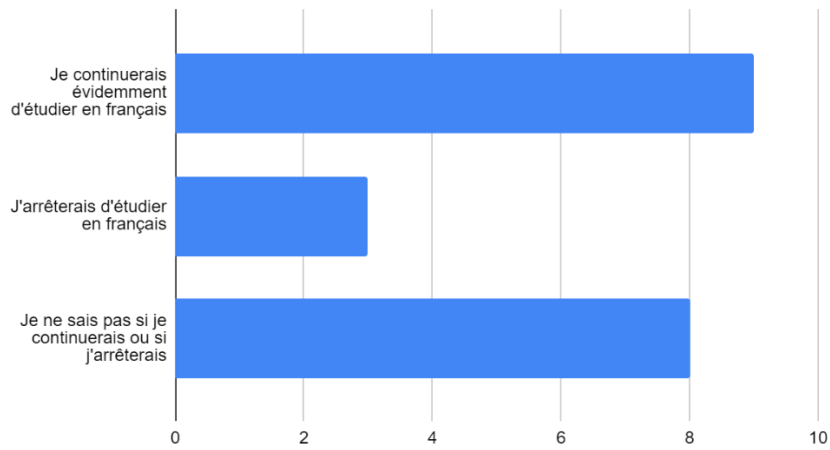
C2A 7. Si je pouvais choisir d'étudier ou non en français



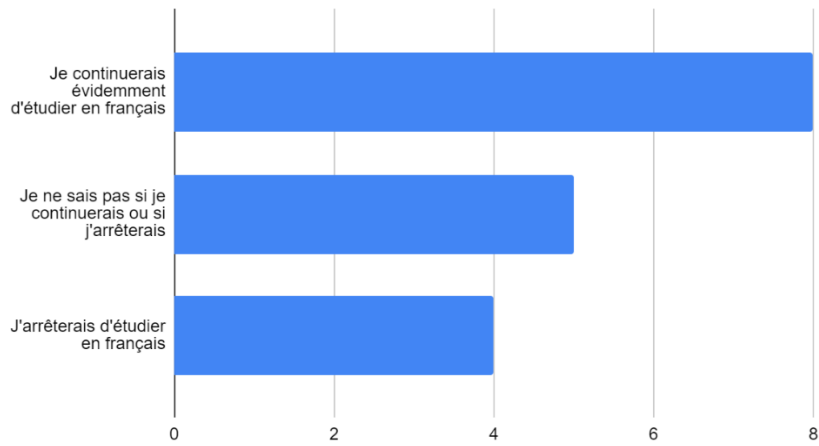
C2B 7. Si je pouvais choisir d'étudier ou non en français



### C2C 7. Si je pouvais choisir d'étudier ou non en français

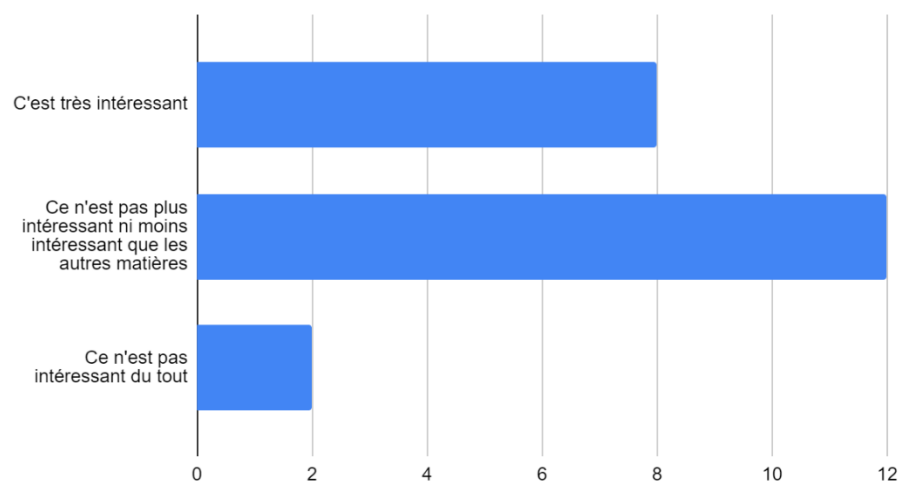


### C2D 7. Si je pouvais choisir d'étudier ou non en français

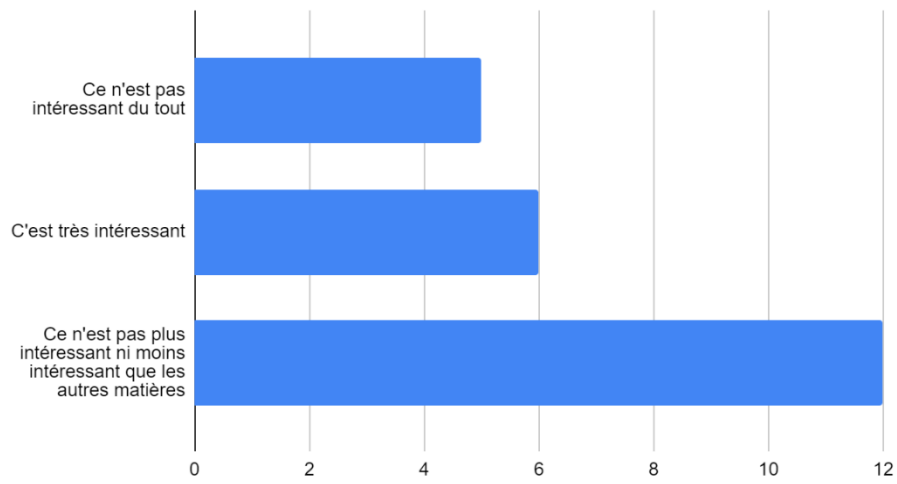


### Question 8 :

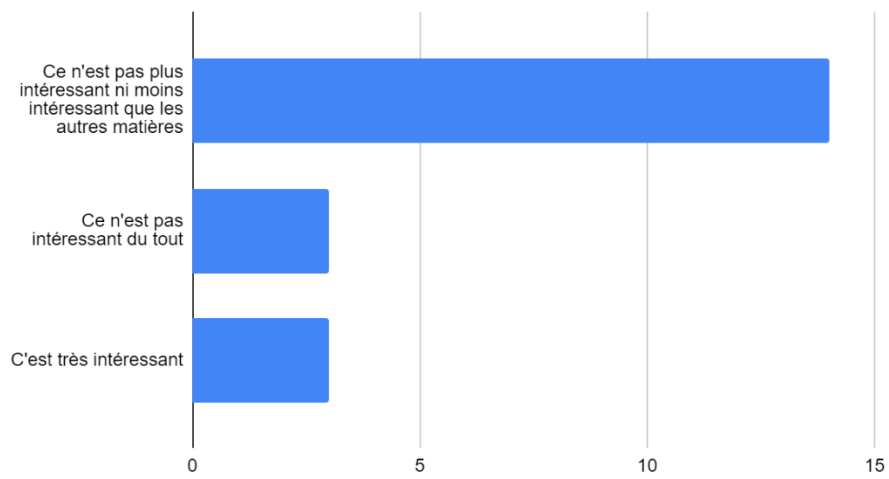
#### C2A 8. Je trouve qu'étudier le français



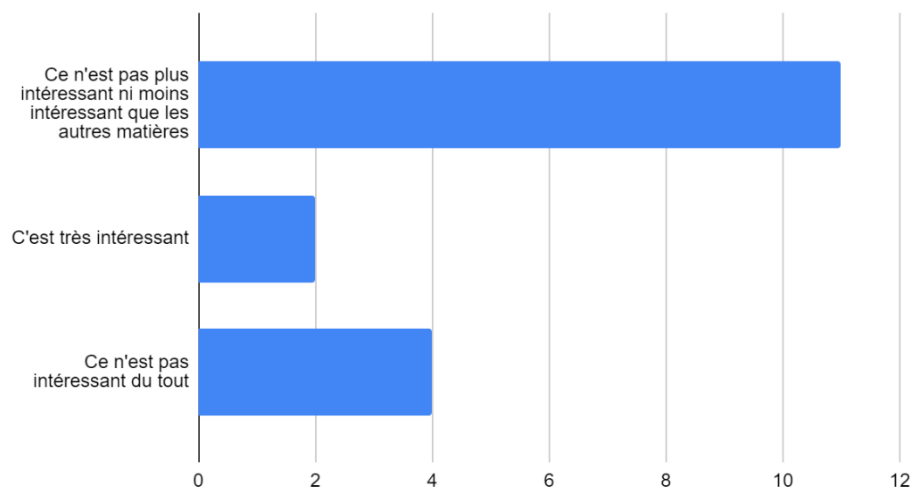
### C2B 8. Je trouve qu'étudier le français



### C2C 8. Je trouve qu'étudier le français

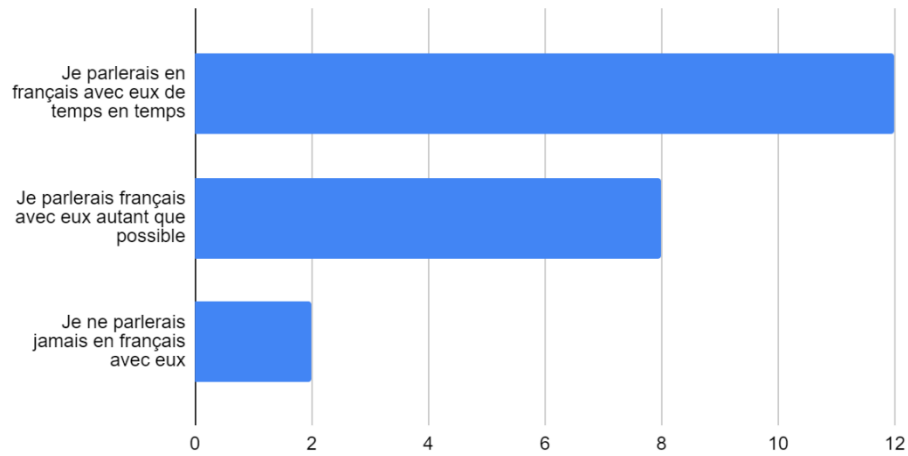


### C2D 8. Je trouve qu'étudier le français

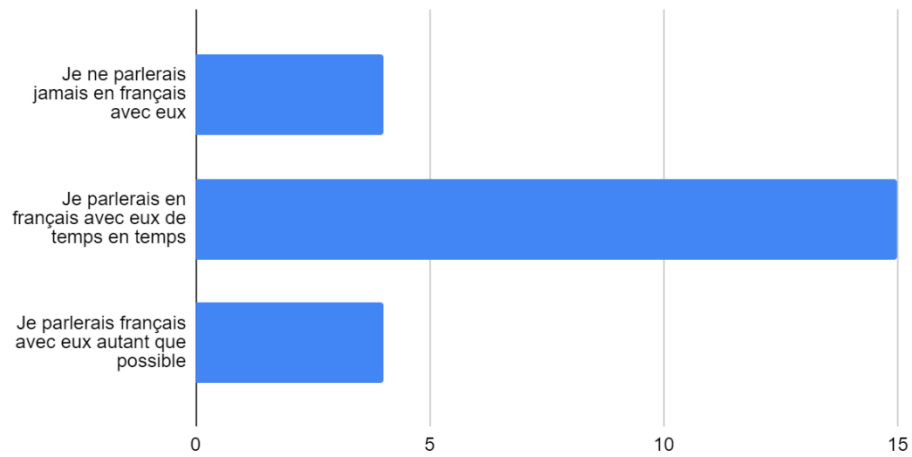


Question 9 :

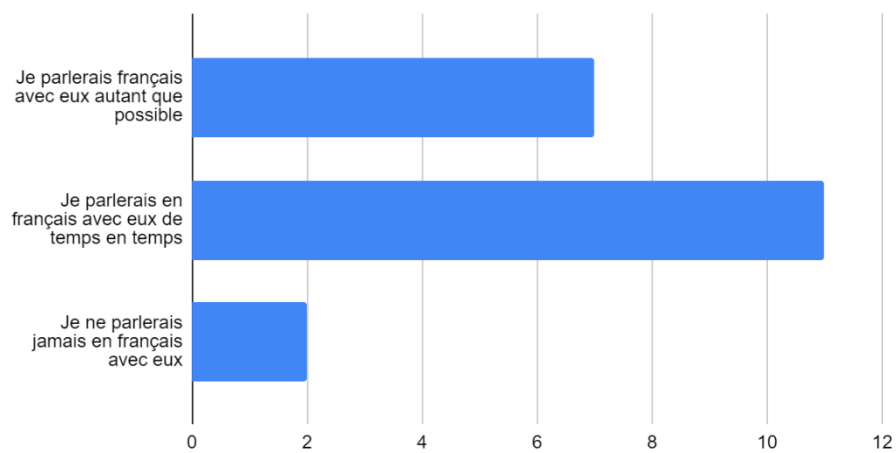
C2A 9. S'il y avait des familles parlant le français dans mon quartier:



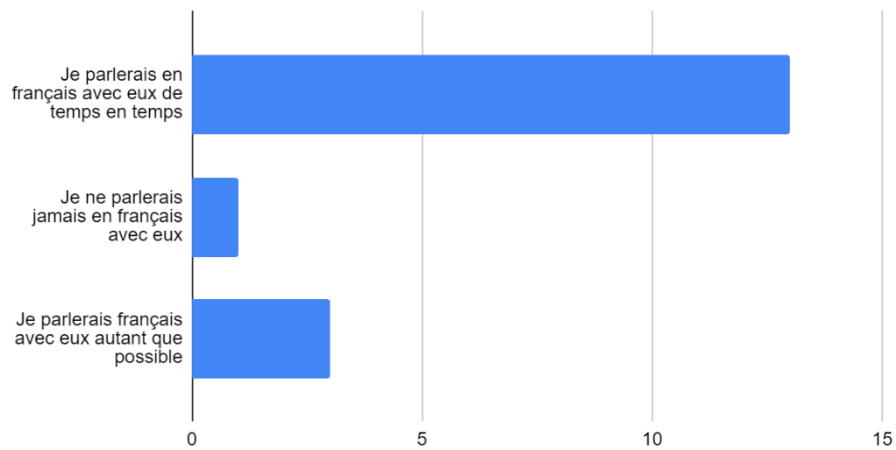
C2B 9. S'il y avait des familles parlant le français dans mon quartier:



C2C 9. S'il y avait des familles parlant le français dans mon quartier:

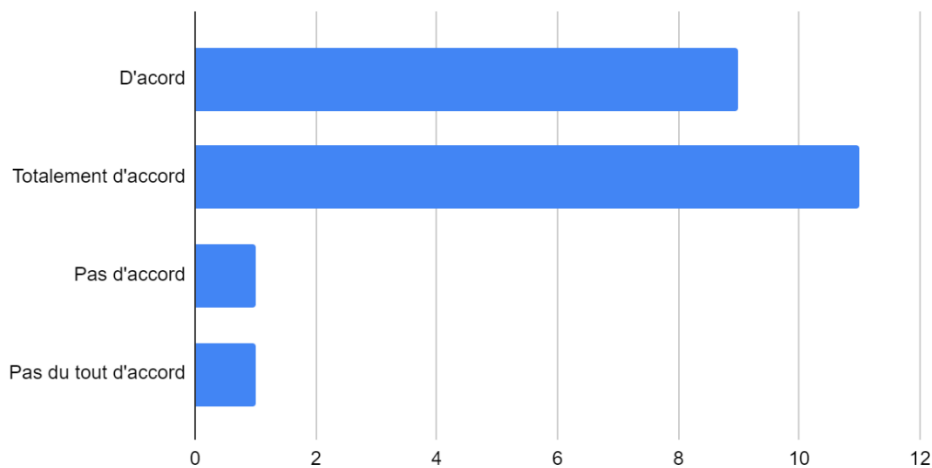


C2D 9. S'il y avait des familles parlant le français dans mon quartier:

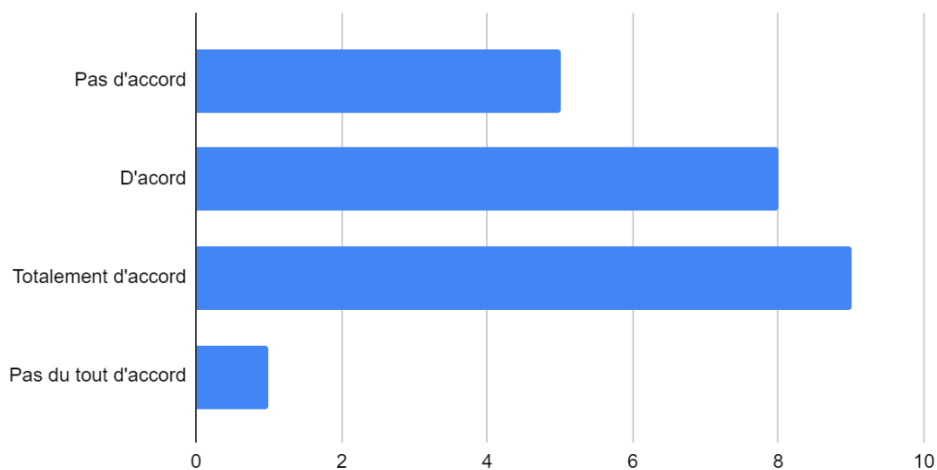


Question 10 :

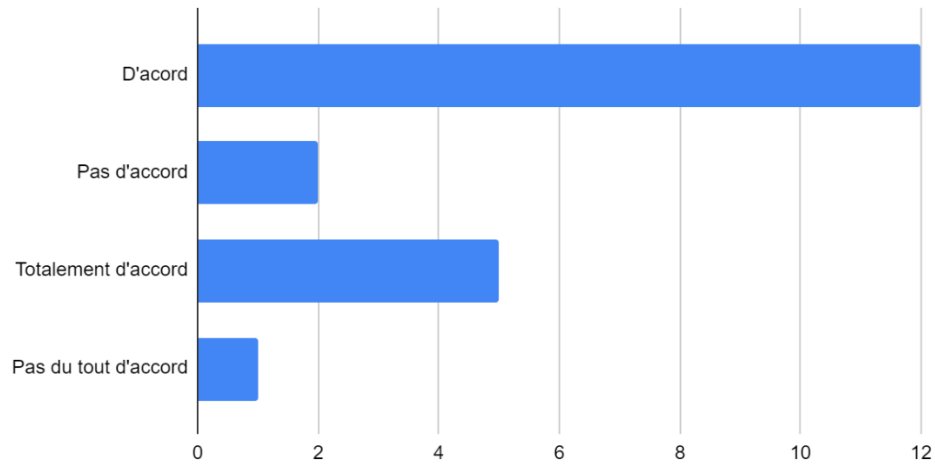
C2A 10. Mes parents montrent beaucoup d'intérêt pour ce que je fais en cours de français.



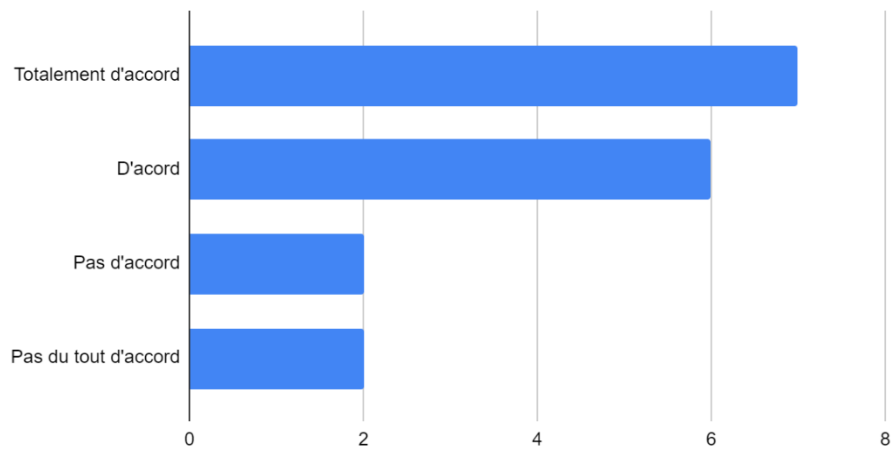
C2B 10. Mes parents montrent beaucoup d'intérêt pour ce que je fais en cours de français.



C2C 10. Mes parents montrent beaucoup d'intérêt pour ce que je fais en cours de français.

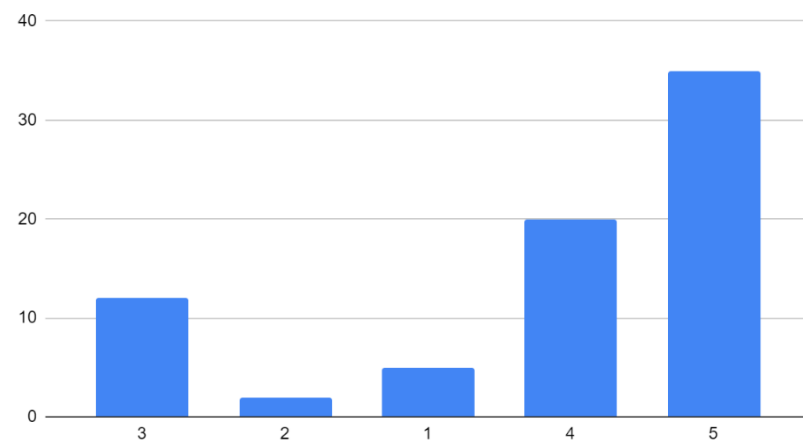


C2D 10. Mes parents montrent beaucoup d'intérêt pour ce que je fais en cours de français.

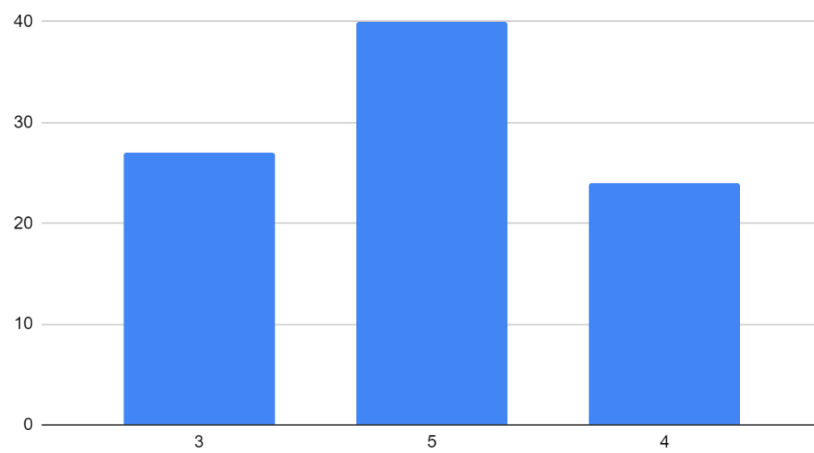


Question 11 :

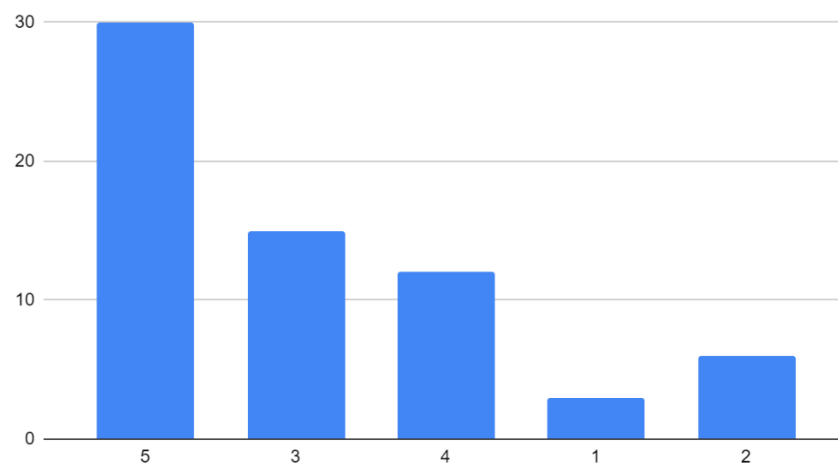
C2A 11. Je préfère les cours:



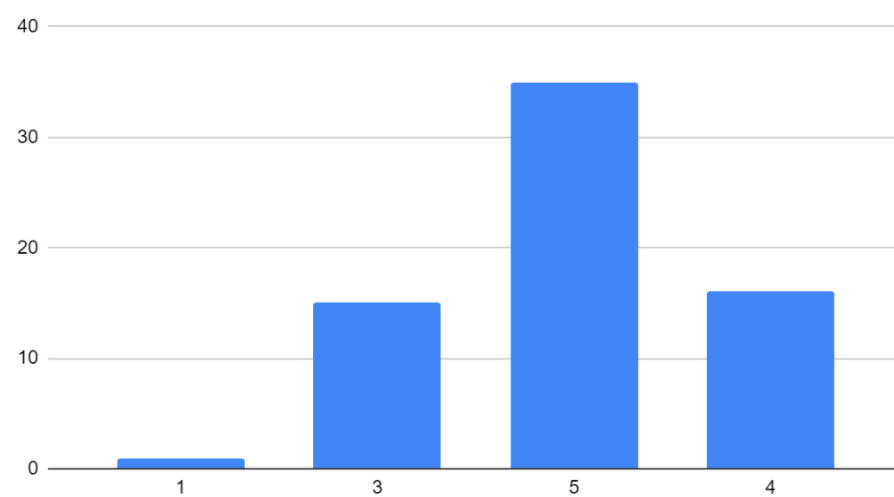
C2B 11. Je préfère les cours:



C2C 11. Je préfère les cours:

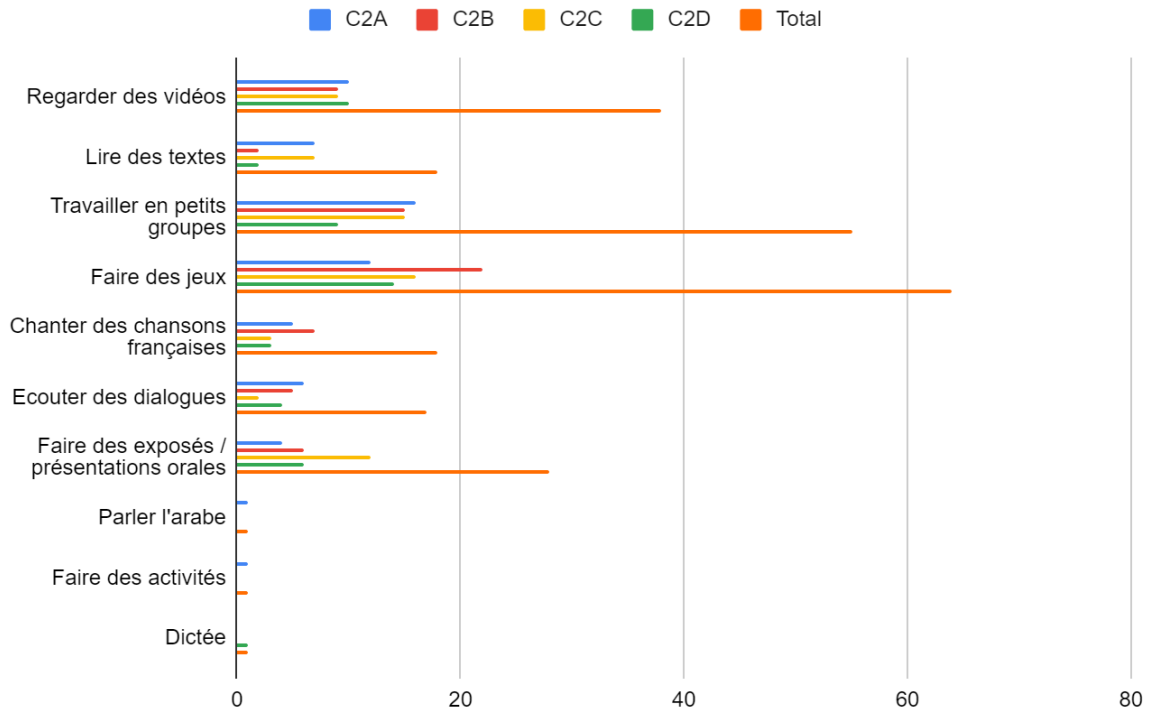


C2D 11. Je préfère les cours:



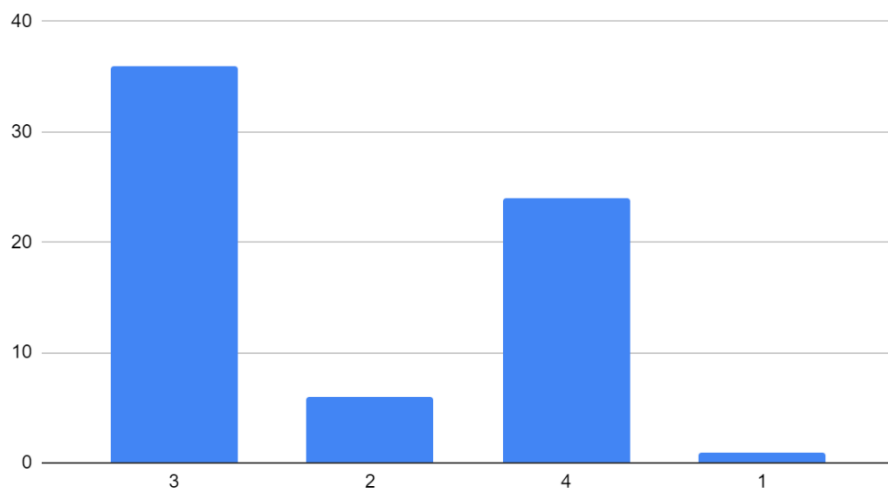
Question 12 :  
En français, vous aimez :



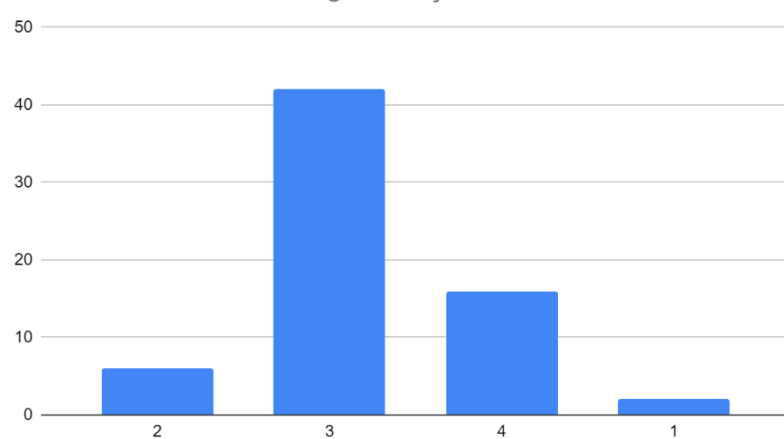


Question 13 :

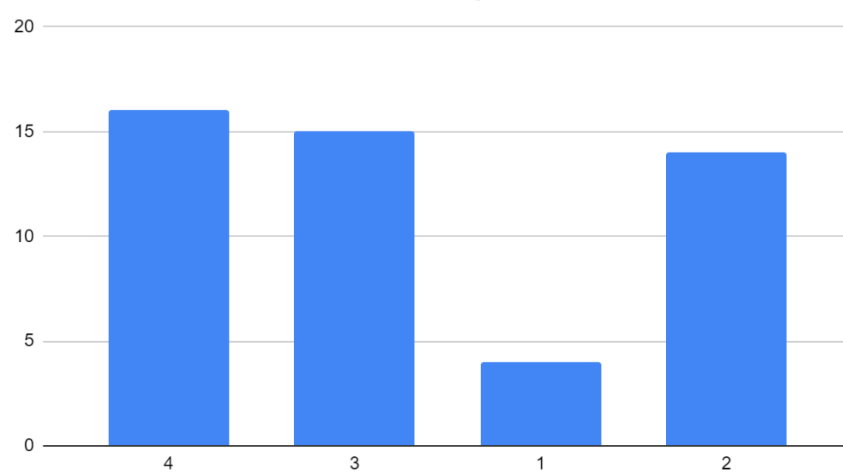
C2A 13. Aimez-vous la langue française ?



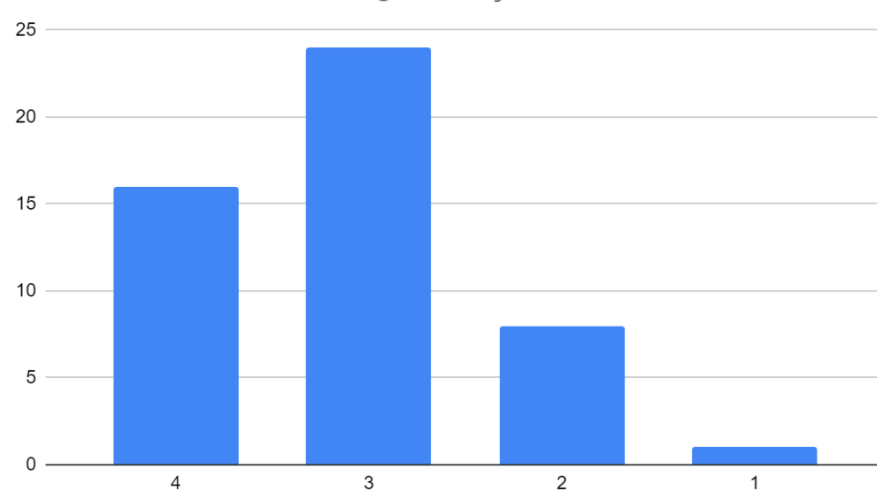
C2B 13. Aimez-vous la langue française ?



C2C 13. Aimez-vous la langue française ?

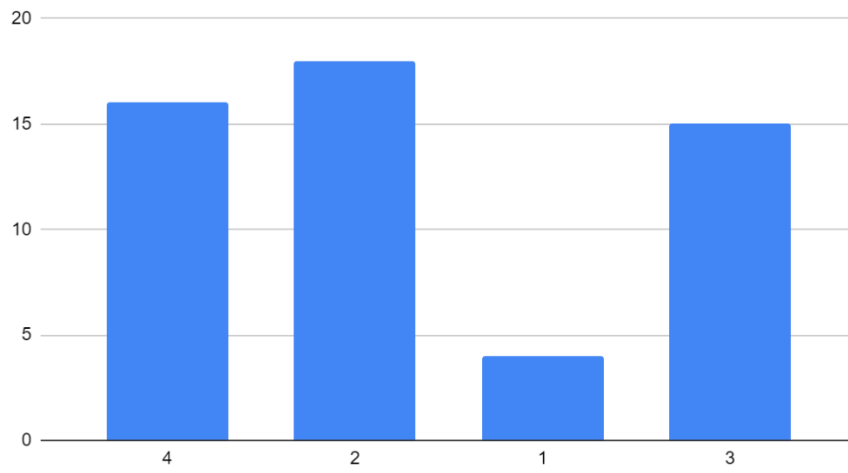


C2D 13. Aimez-vous la langue française ?

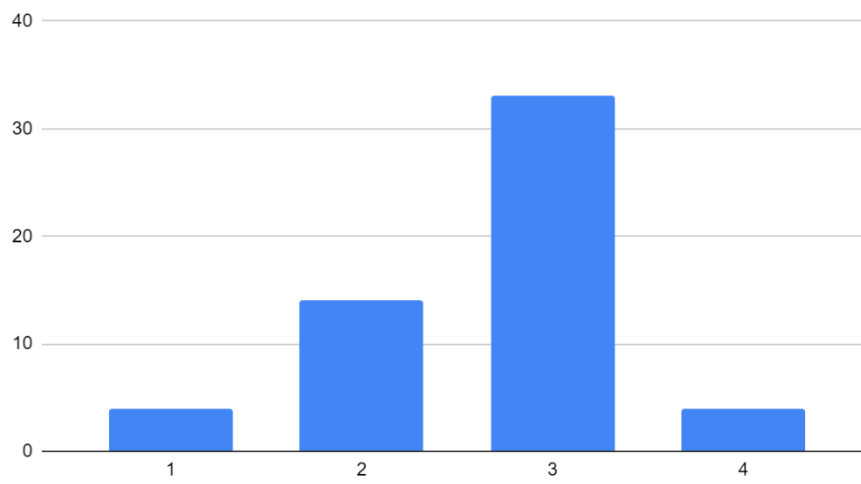


Question 14 :

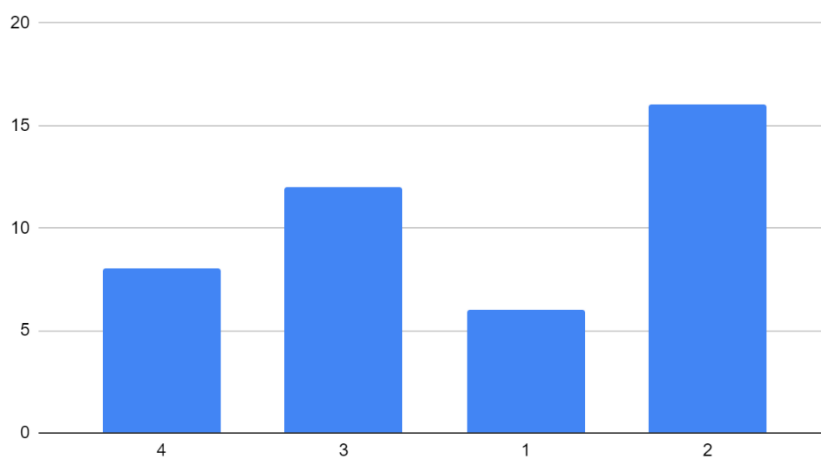
C2A 14. Aimez-vous étudier en français ?



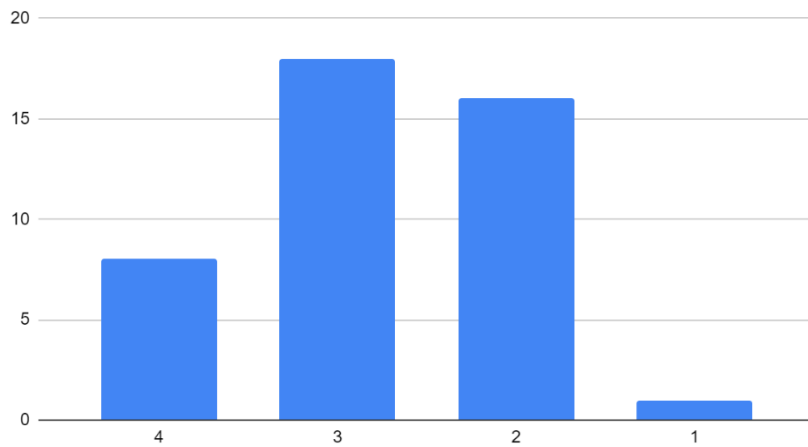
C2B 14. Aimez-vous étudier en français ?



C2C 14. Aimez-vous étudier en français ?

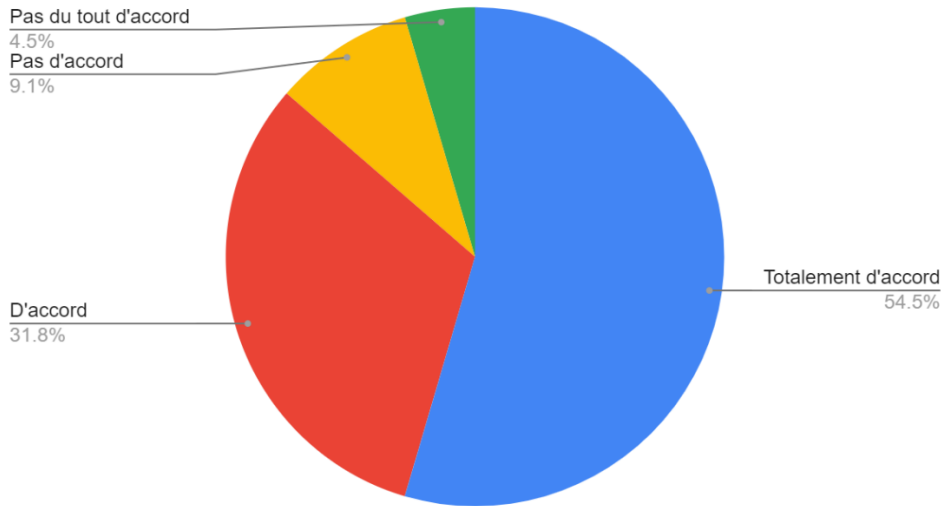


C2D 14. Aimez-vous étudier en français ?

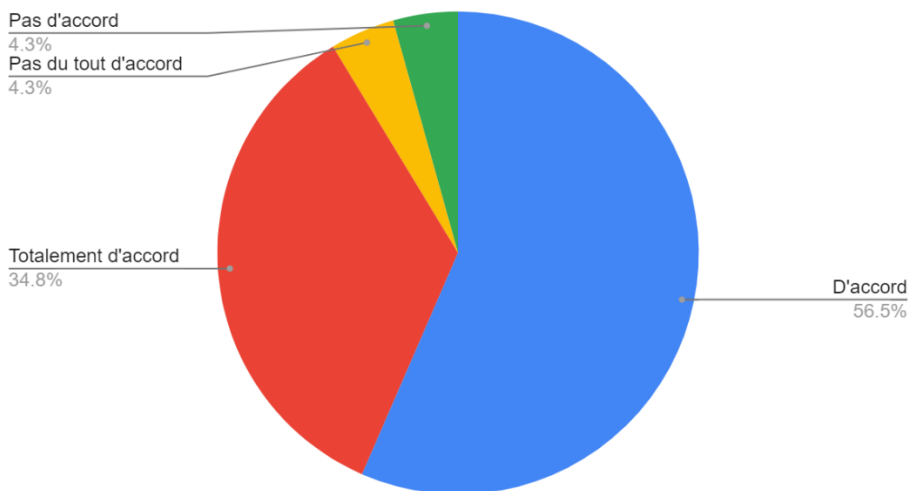


Question 15 :

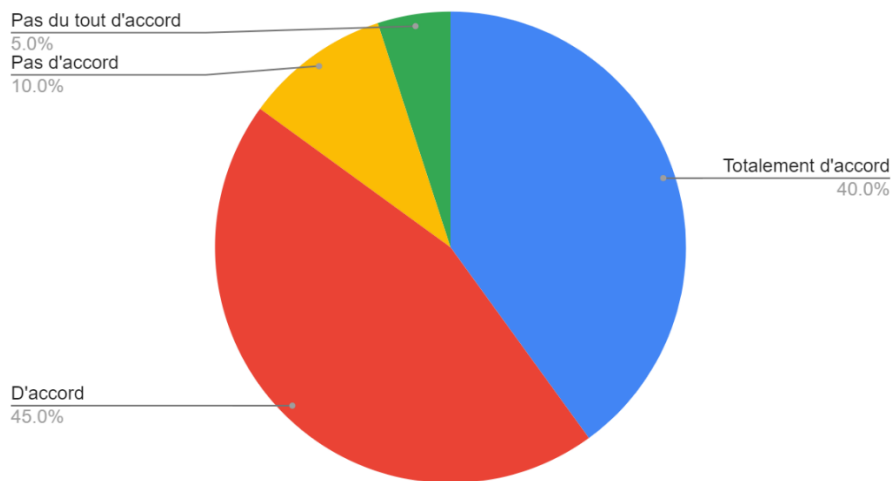
C2A 15. Je pense que le français me sera utile plus tard.



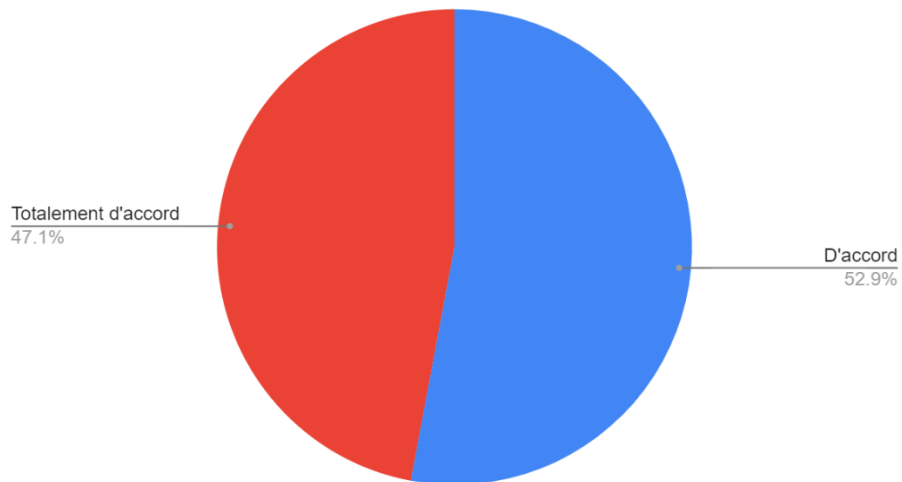
C2B 15. Je pense que le français me sera utile plus tard.



C2C 15. Je pense que le français me sera utile plus tard.

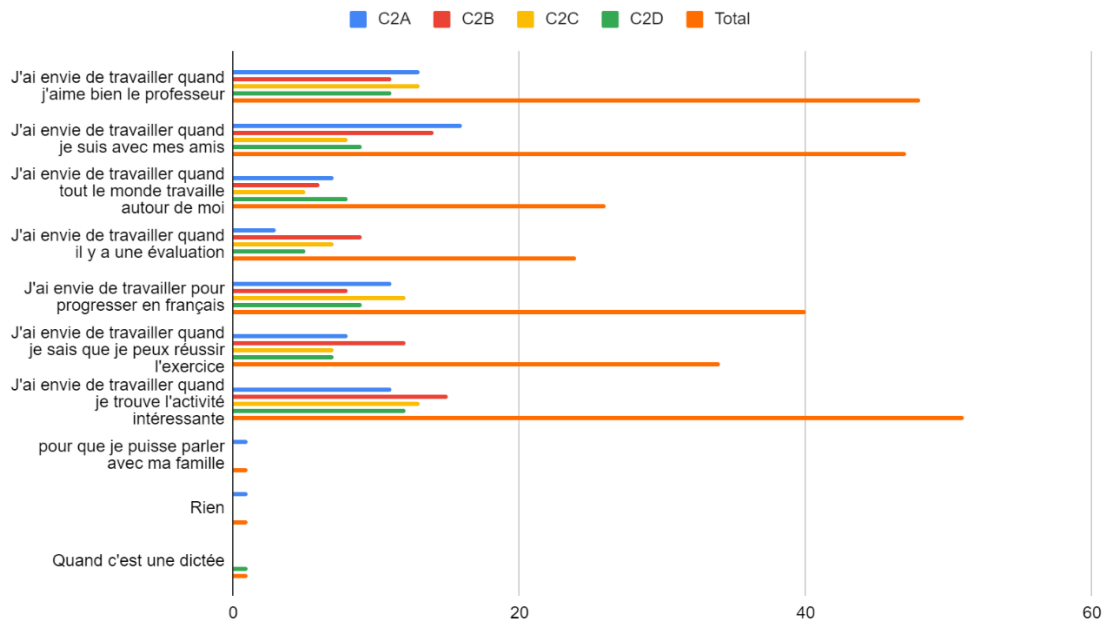


C2D 15. Je pense que le français me sera utile plus tard.



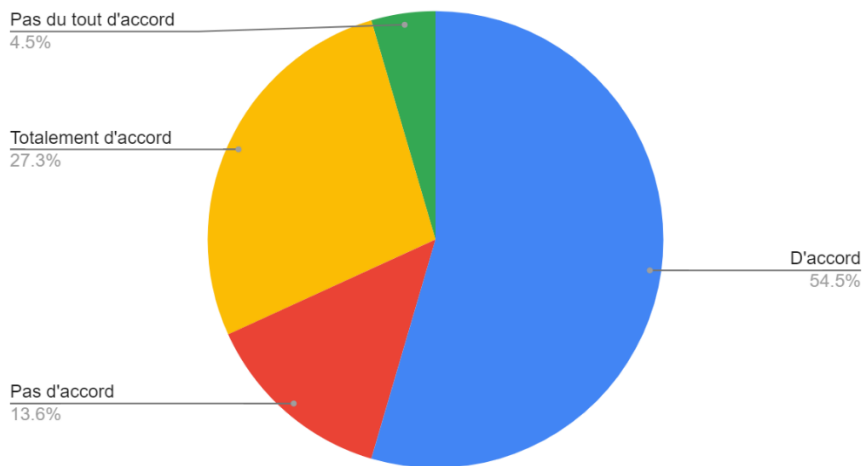
Question 16 :

Qu'est-ce qui vous donne envie de travailler en français ?

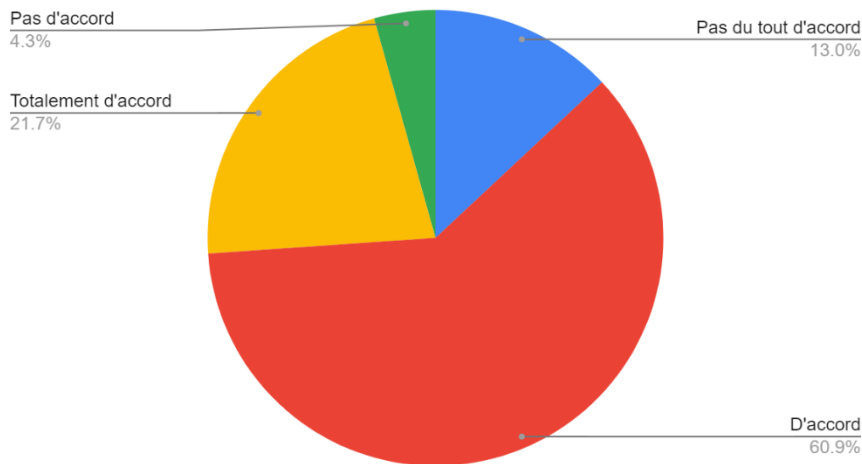


Question 17 :

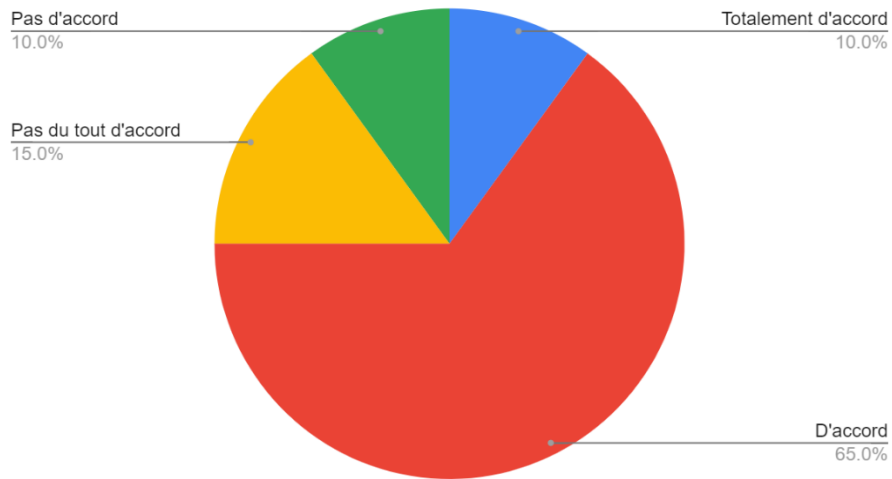
C2A 17. J'aime bien parler en français.



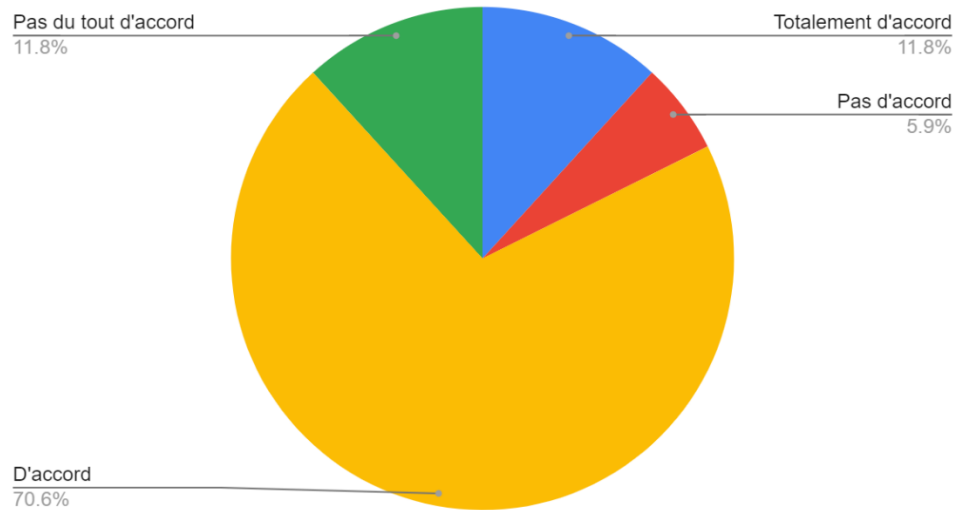
C2B 17. J'aime bien parler en français.



C2C 17. J'aime bien parler en français.

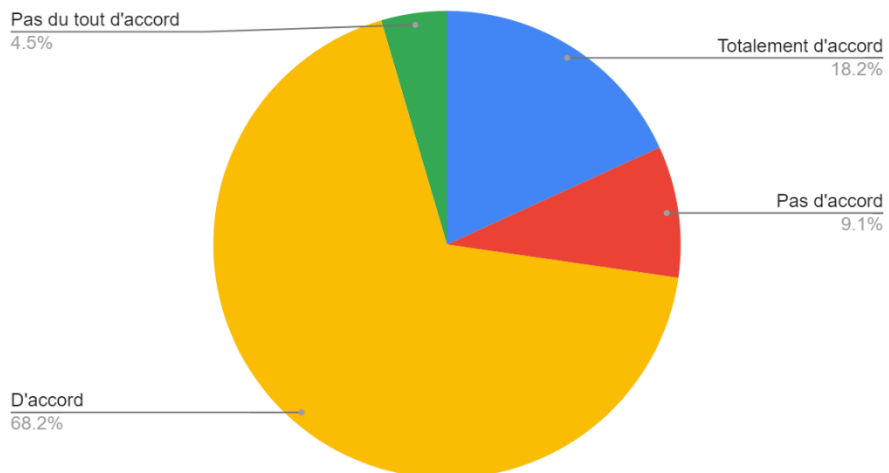


C2D 17. J'aime bien parler en français.

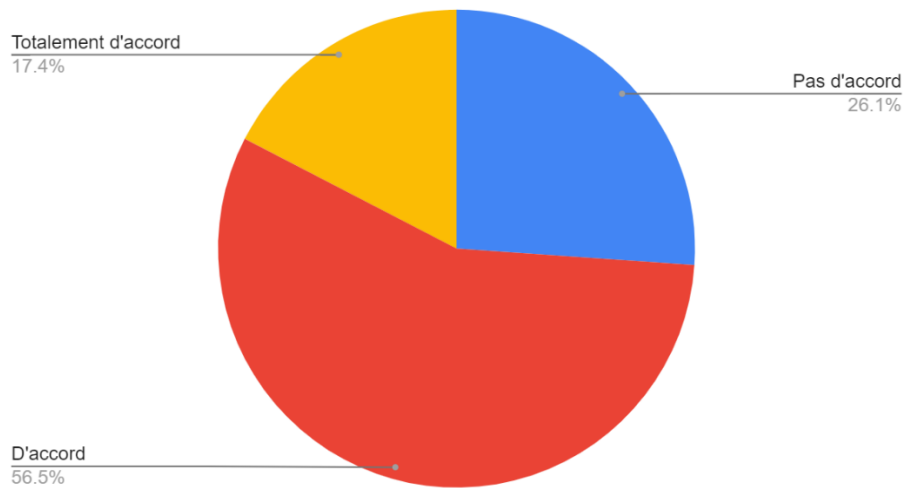


Question 18 :

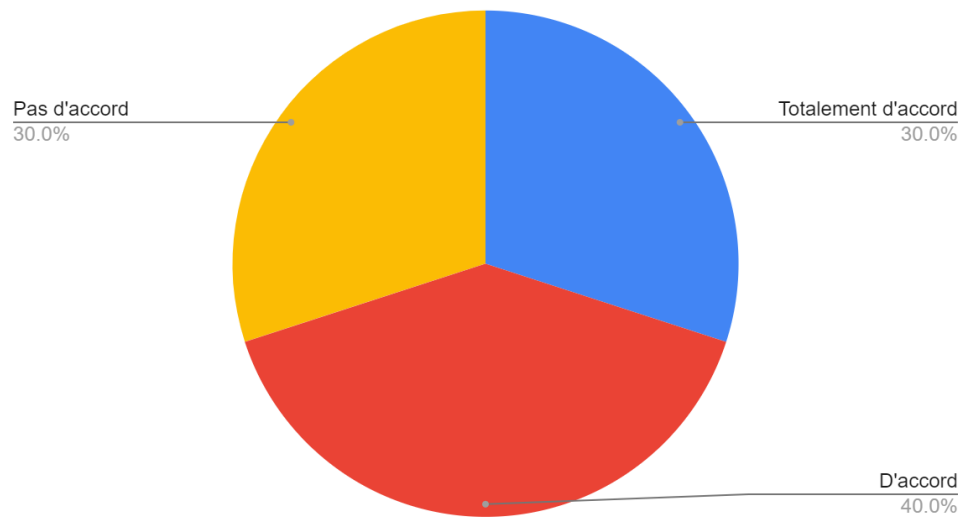
C2A 18. J'aime savoir comment la langue fonctionne.



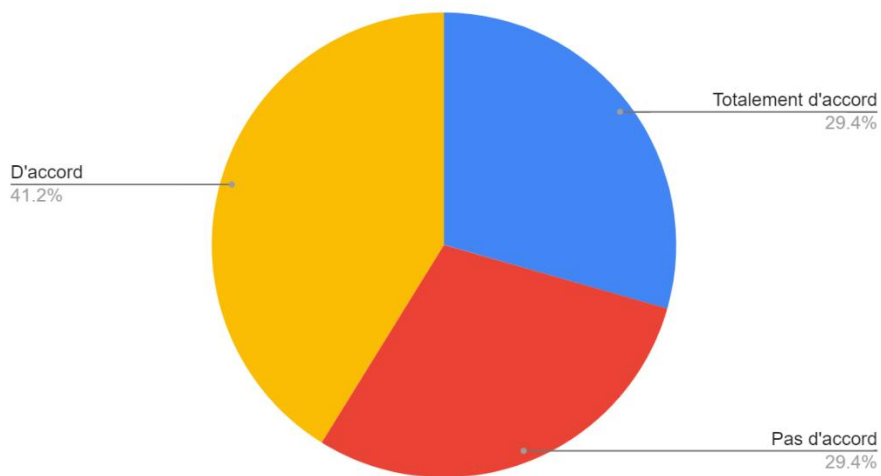
C2B 18. J'aime savoir comment la langue fonctionne.



C2C 18. J'aime savoir comment la langue fonctionne.



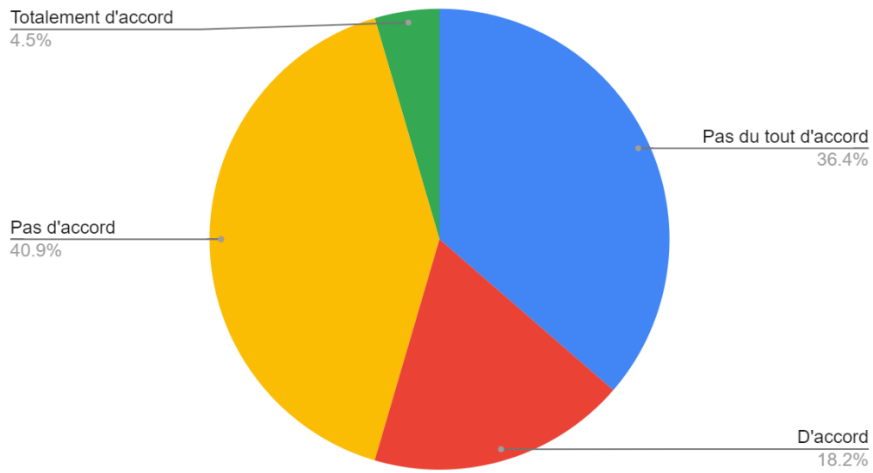
C2D 18. J'aime savoir comment la langue fonctionne.



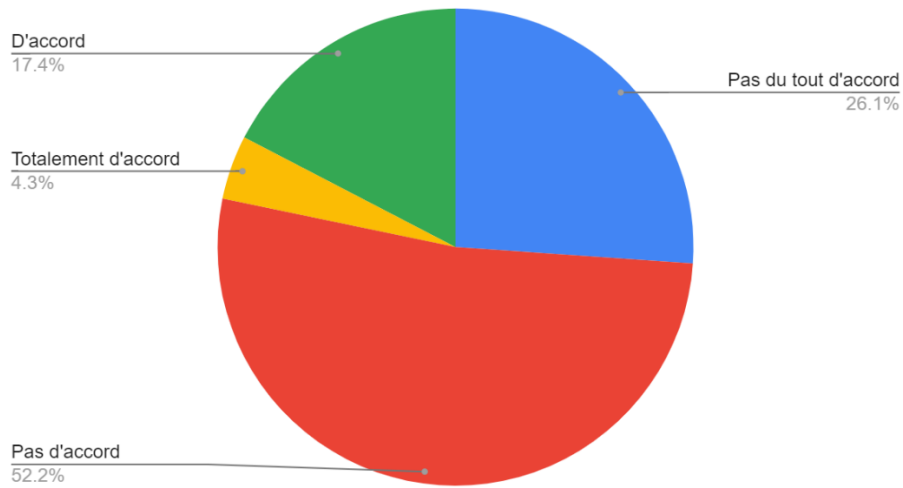
Question 19 :



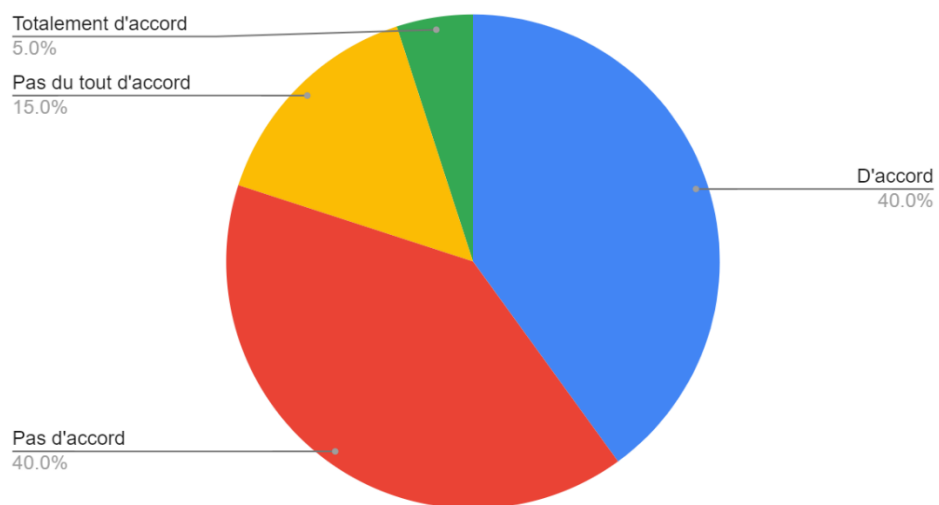
C2A 19. J'aime faire de la grammaire.



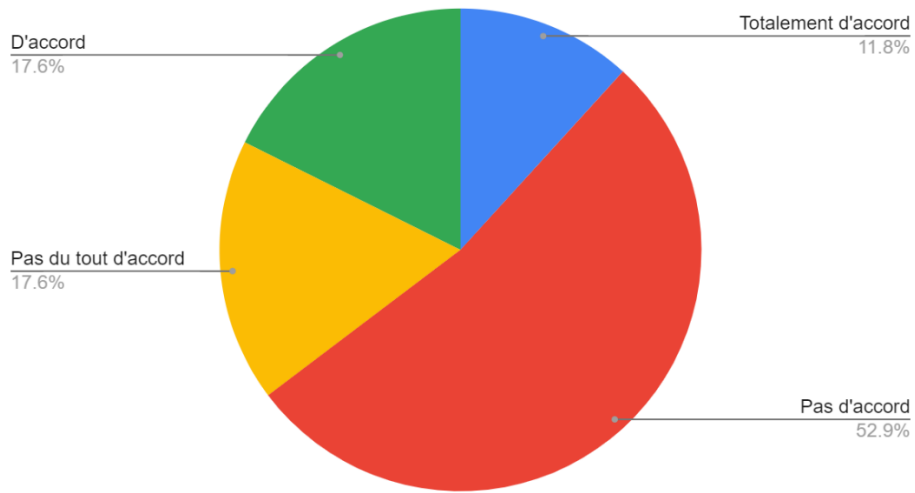
C2B 19. J'aime faire de la grammaire.



C2C 19. J'aime faire de la grammaire.

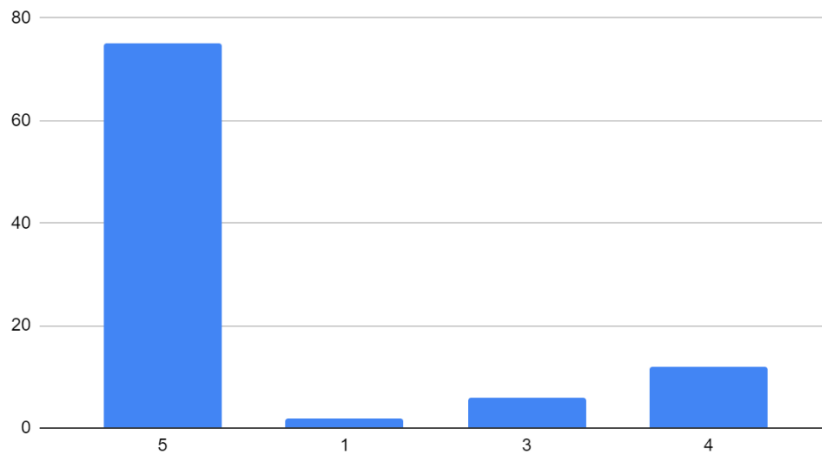


C2D 19. J'aime faire de la grammaire.

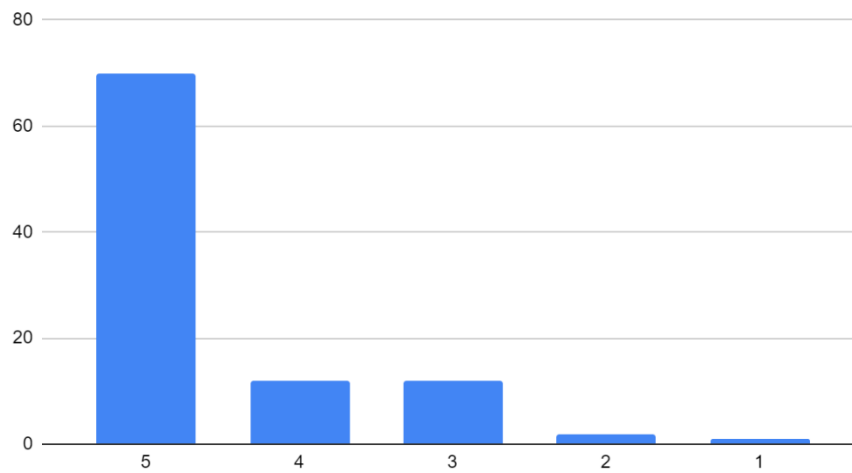


Question 20 :

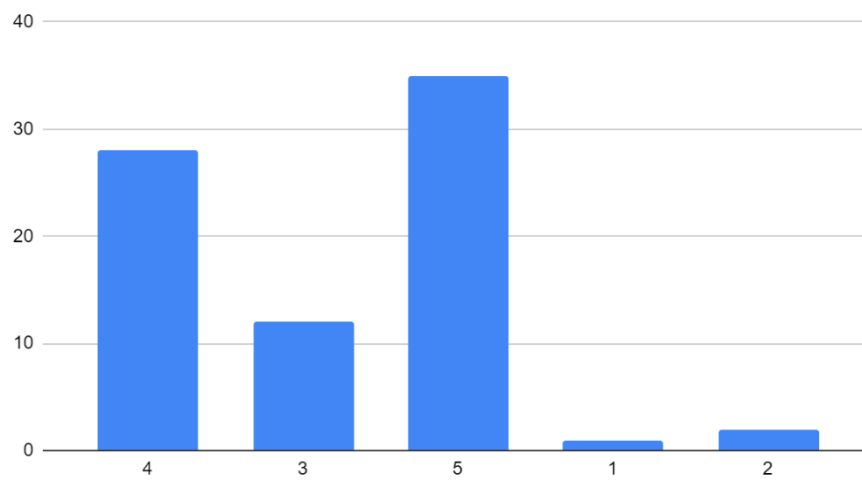
C2A 20. Avez-vous envie d'aller en France ?



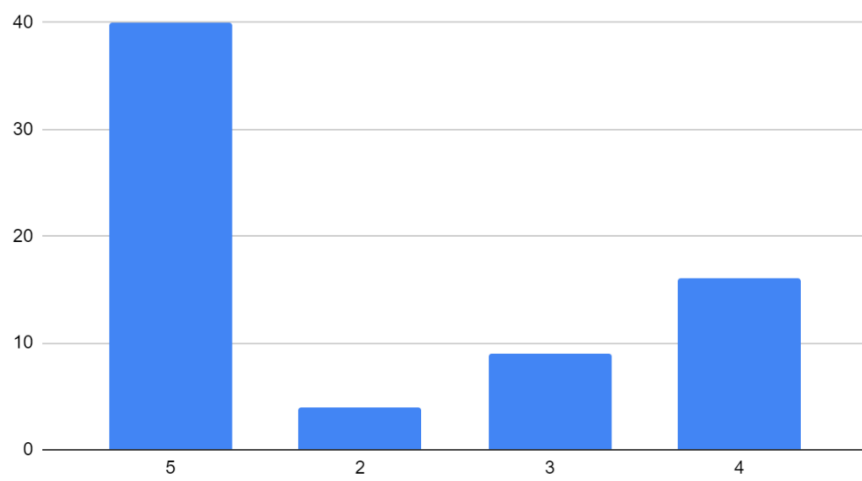
C2B 20. Avez-vous envie d'aller en France ?



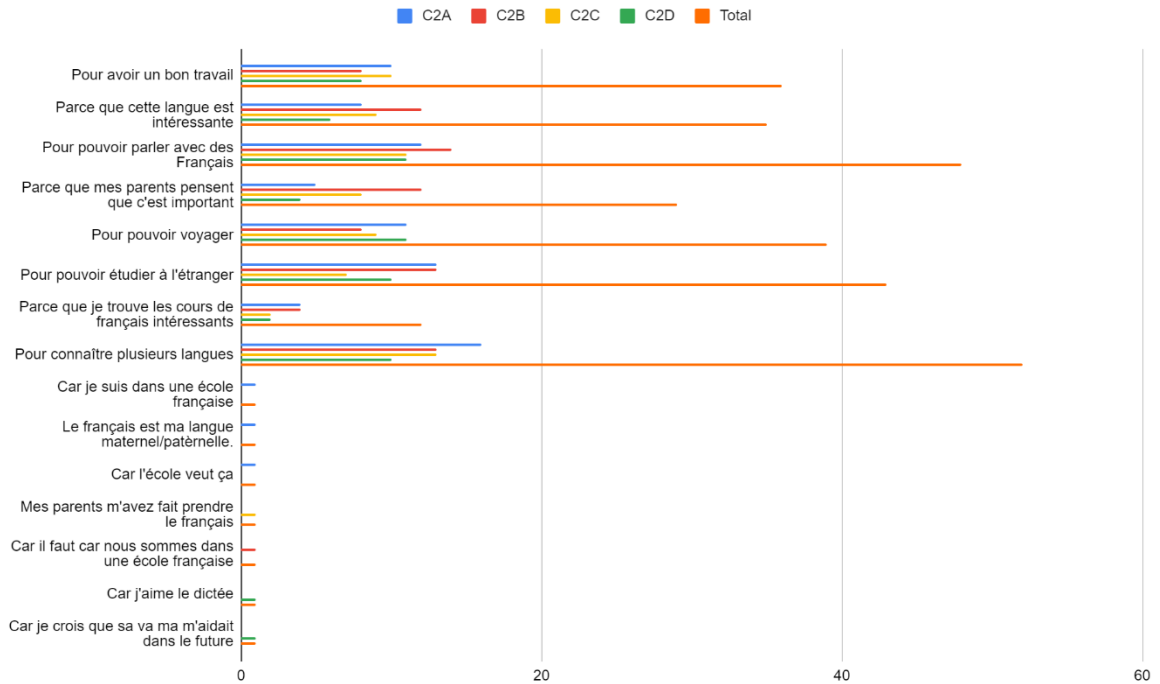
C2C 20. Avez-vous envie d'aller en France ?



C2D 20. Avez-vous envie d'aller en France ?

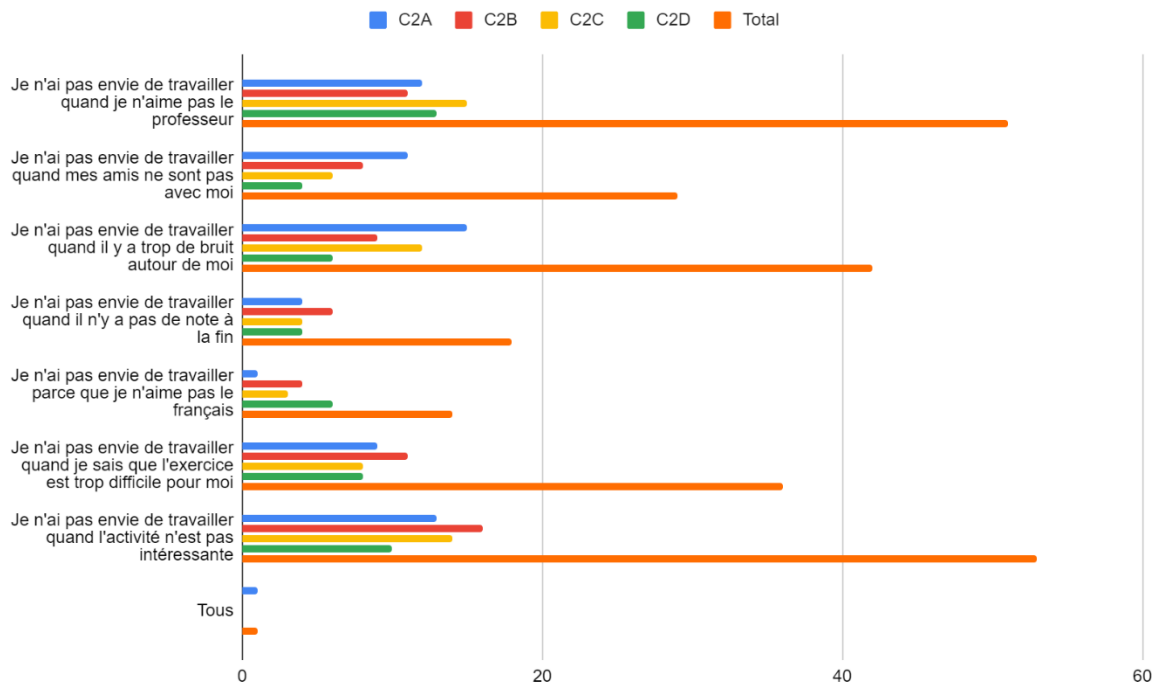


Question 21 :  
Pourquoi apprenez-vous le français ?



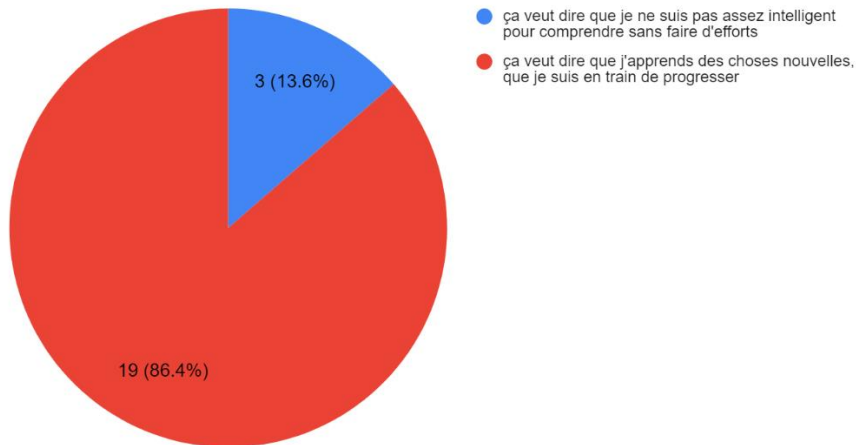
Question 22 :

Qu'est-ce qui ne vous donne pas envie de travailler en français ?

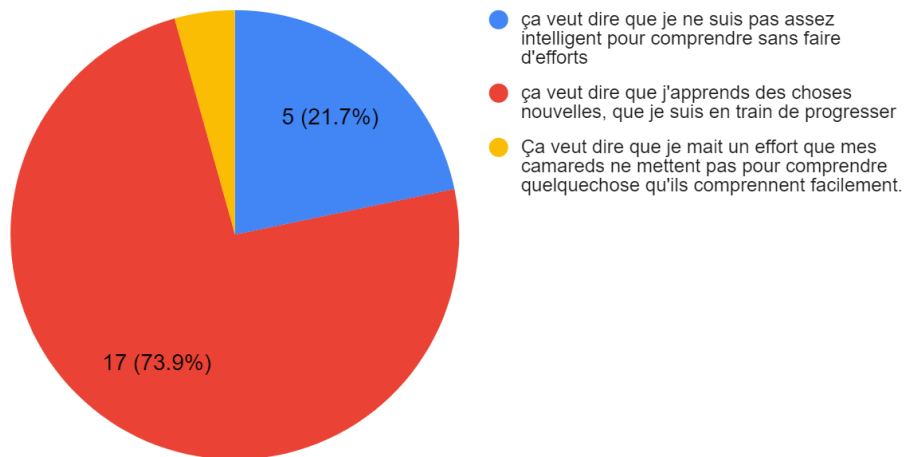


Question 23 :

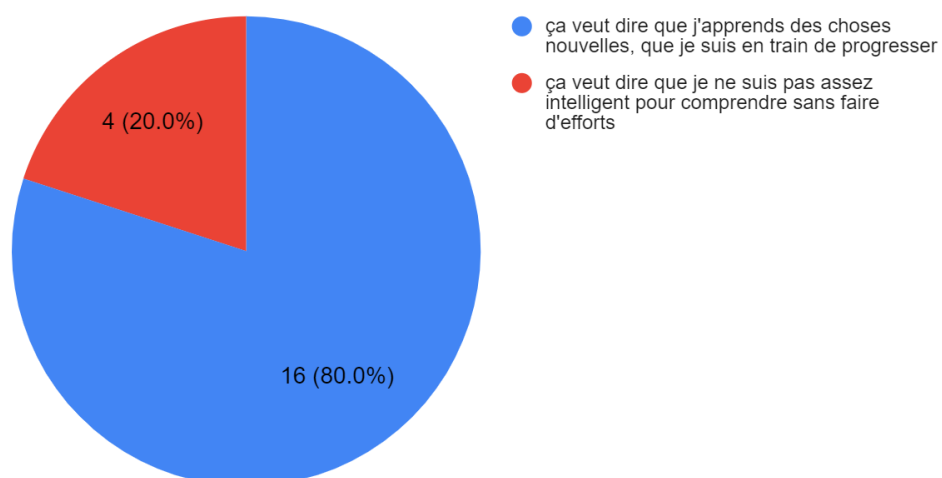
C2A 23. Pour toi, faire un effort pour comprendre quelque chose en français :



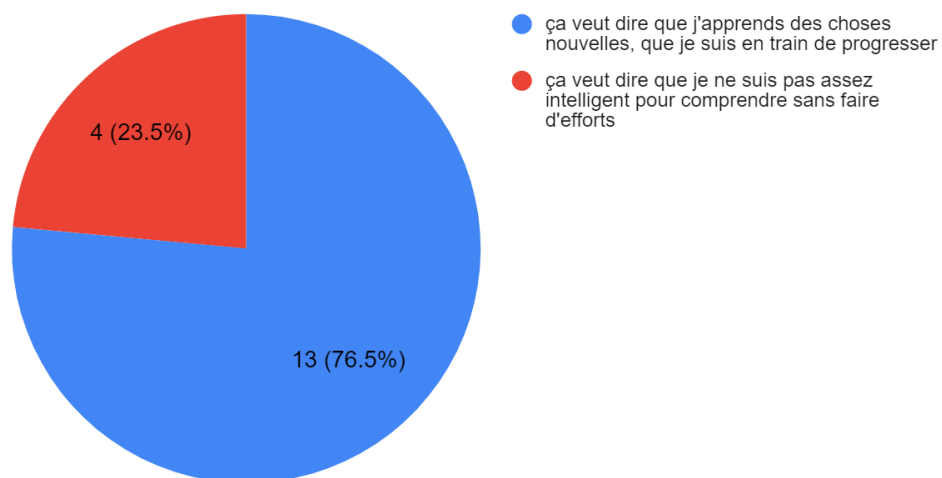
C2B 23. Pour toi, faire un effort pour comprendre quelque chose en français :



C2C 23. Pour toi, faire un effort pour comprendre quelque chose en français :

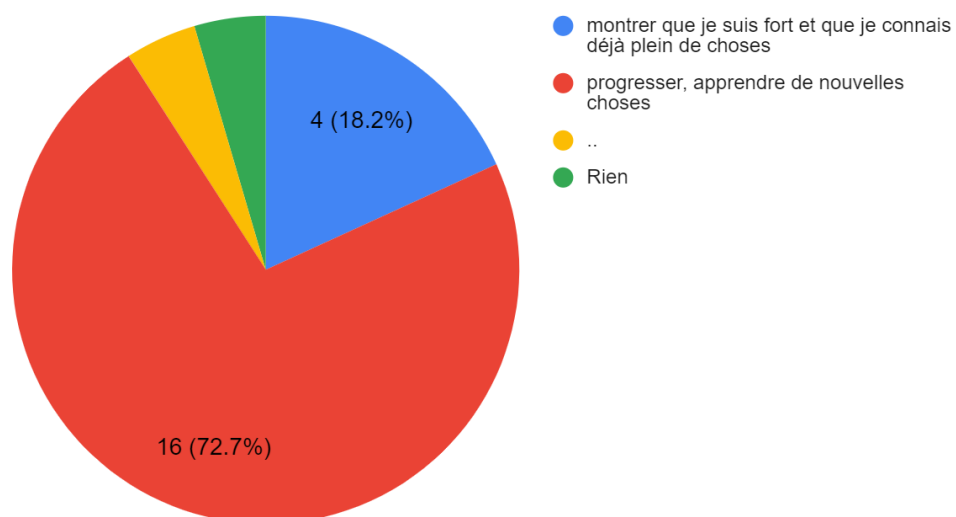


C2D 23. Pour toi, faire un effort pour comprendre quelque chose en français :

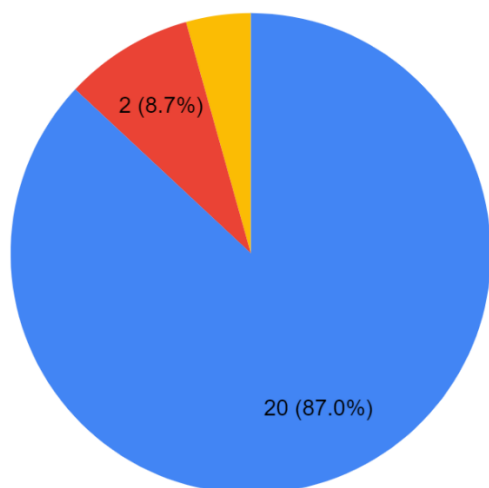


Question 24 :

C2A 24. En français, je cherche à :

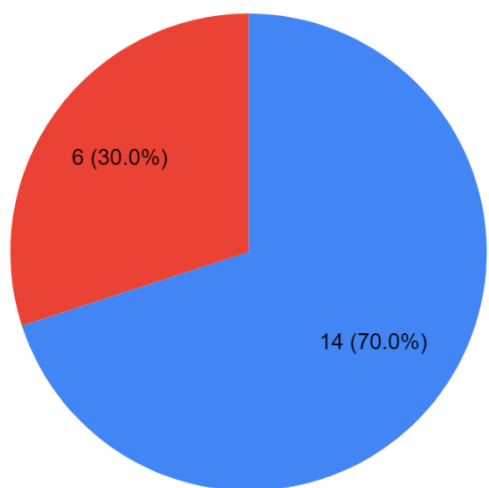


C2B 24. En français, je cherche à :



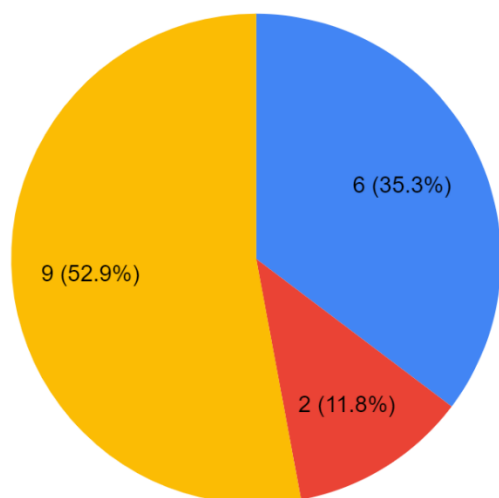
- progresser, apprendre de nouvelles choses
- montrer que je suis fort et que je connais déjà plein de choses
- éviter que les autres voient que j'ai des difficultés

C2C 24. En français, je cherche à :



- progresser, apprendre de nouvelles choses
- montrer que je suis fort et que je connais déjà plein de choses

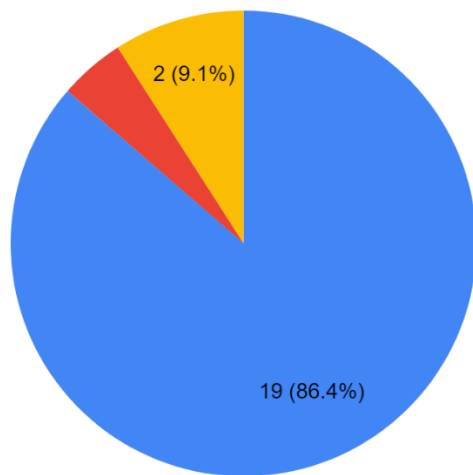
C2D 24. En français, je cherche à :



- montrer que je suis fort et que je connais déjà plein de choses
- éviter que les autres voient que j'ai des difficultés
- progresser, apprendre de nouvelles choses

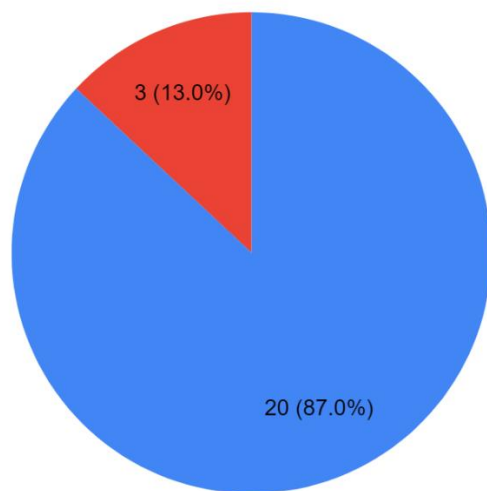
Question 25 :

C2A 25. En français :



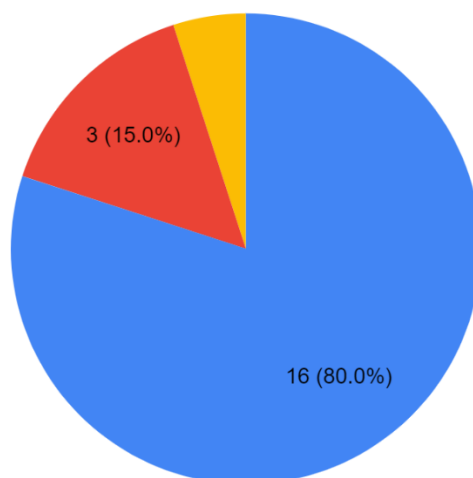
- Je pense que je suis capable d'avoir de bons résultats si je travaille
- Je pense que je n'ai pas besoin de travailler pour avoir de bons résultats
- Je pense que même si je travaille beaucoup, je ne peux pas avoir de bons résultats

C2B 25. En français :



- Je pense que je suis capable d'avoir de bons résultats si je travaille
- Je pense que même si je travaille beaucoup, je ne peux pas avoir de bons résultats

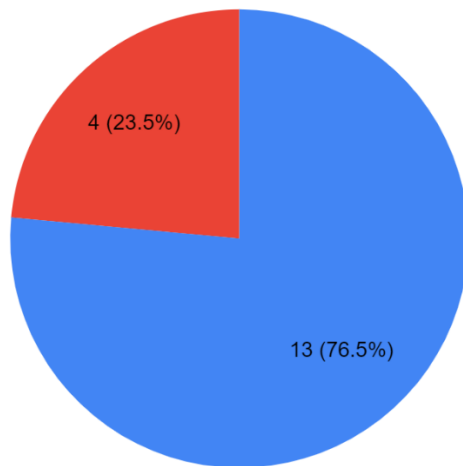
C2C 25. En français :



- Je pense que je suis capable d'avoir de bons résultats si je travaille
- Je pense que même si je travaille beaucoup, je ne peux pas avoir de bons résultats
- Je pense que je n'ai pas besoin de travailler pour avoir de bons résultats



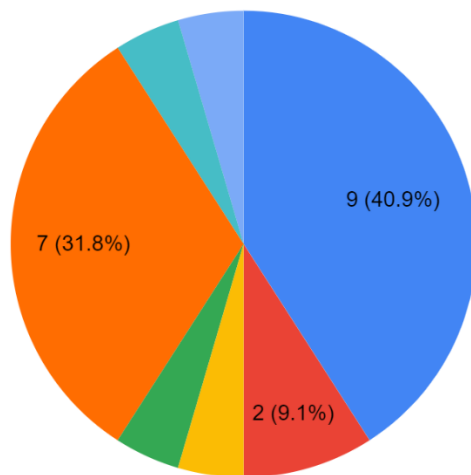
C2D 25. En français :



- Je pense que je suis capable d'avoir de bons résultats si je travaille
- Je pense que même si je travaille beaucoup, je ne peux pas avoir de bons résultats

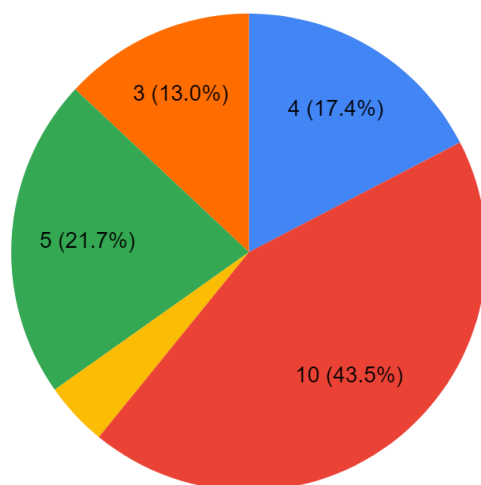
Question 26 :

C2A 26. Pour toi, les activités de Mme Eloïse étaient



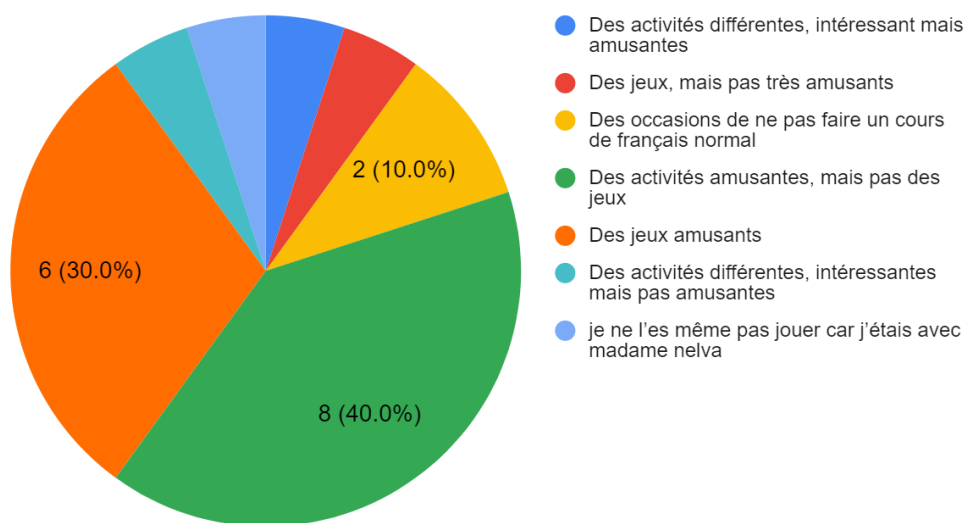
- Des jeux amusants
- Des jeux, mais pas très amusants
- Pas amusant
- Des activités très intéressantes et amusantes et une occasion de ne pas travailler sur vendredi ou la vie sauvage
- Des activités amusantes, mais pas des jeux
- Bien
- Des occasions de ne pas faire un cours de français normal

C2B 26. Pour toi, les activités de Mme Eloïse étaient

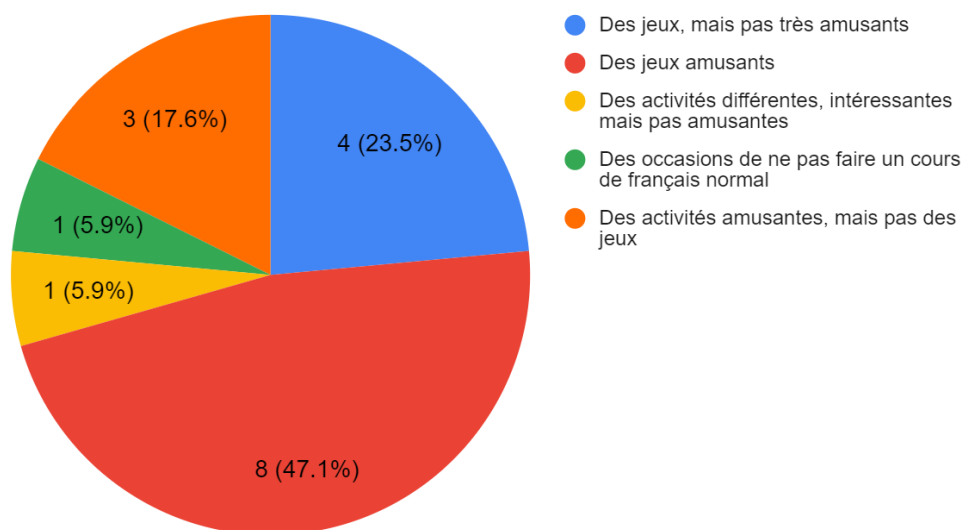


- Des activités différentes, intéressantes mais pas amusantes
- Des jeux amusants
- Différent. Elle aide à faire le cours plus intéressant
- Des activités amusantes, mais pas des jeux
- Des jeux, mais pas très amusants

### C2C 26. Pour toi, les activités de Mme Eloïse étaient

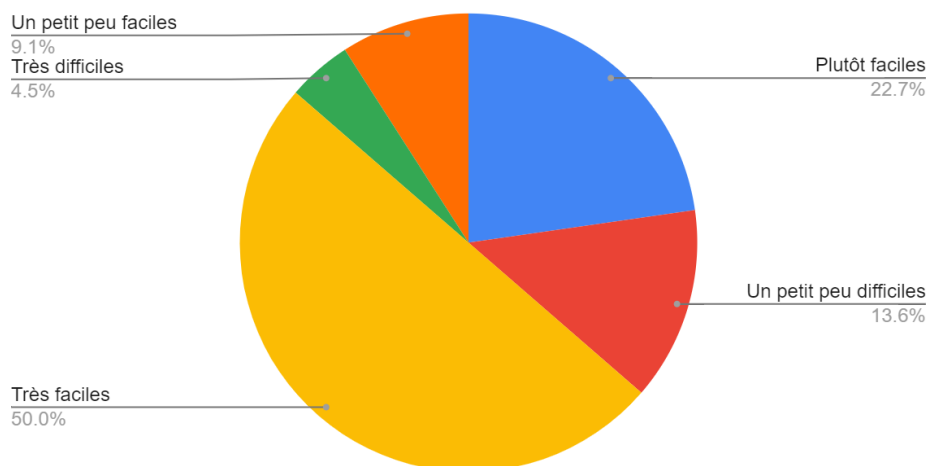


### C2D 26. Pour toi, les activités de Mme Eloïse étaient

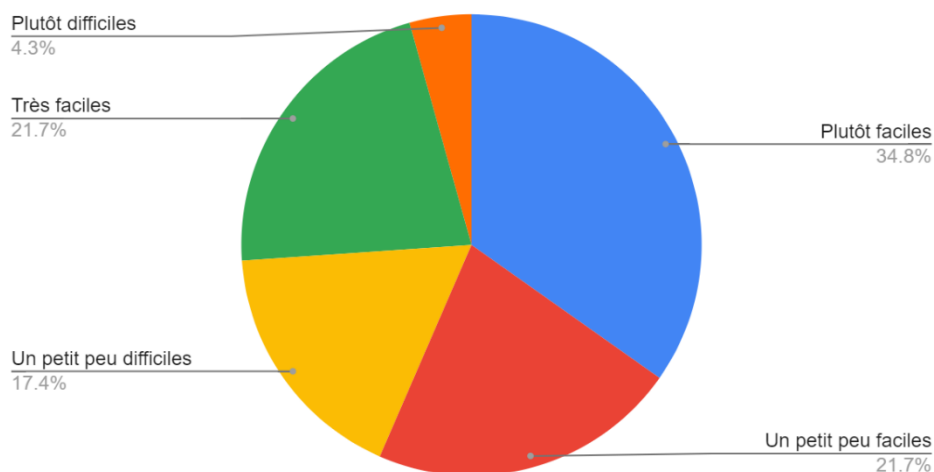


Question 27 :

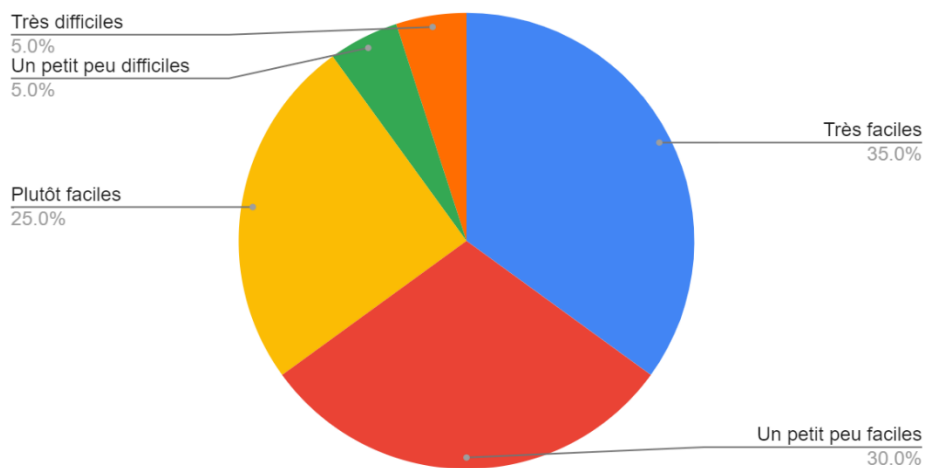
C2A 27. Au début, je pensais que les activités de Mme Eloïse étaient :



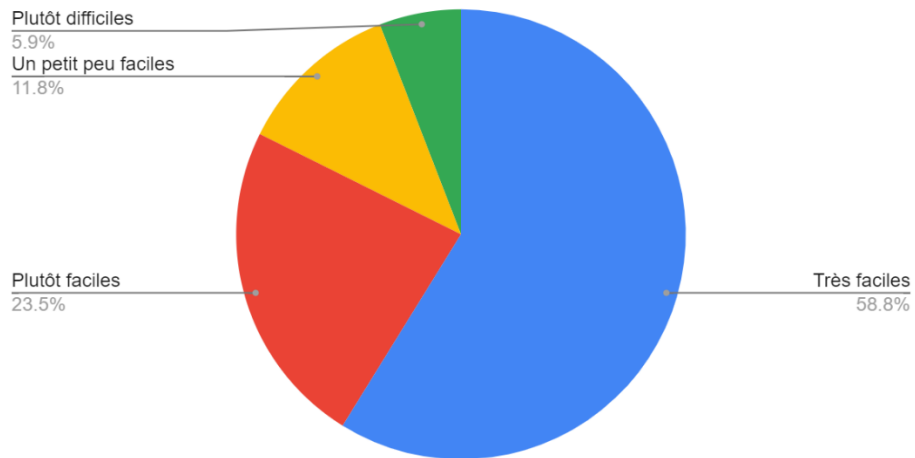
C2B 27. Au début, je pensais que les activités de Mme Eloïse étaient :



C2C 27. Au début, je pensais que les activités de Mme Eloïse étaient :

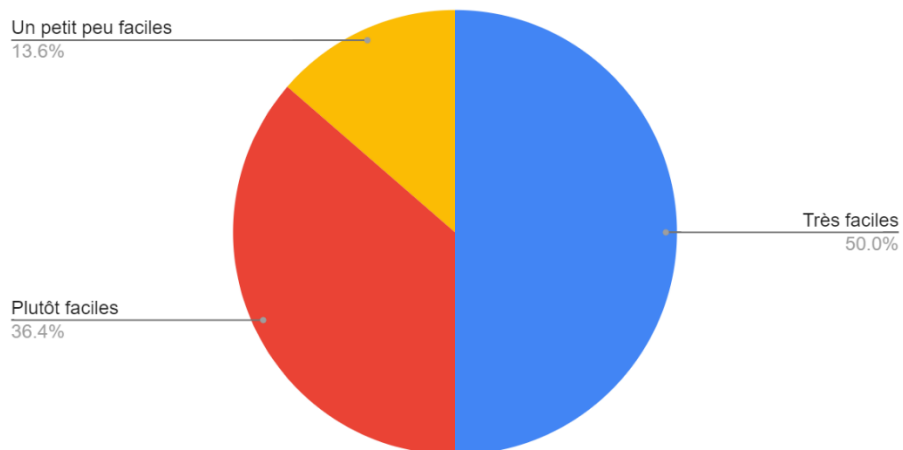


C2D 27. Au début, je pensais que les activités de Mme Eloïse étaient :

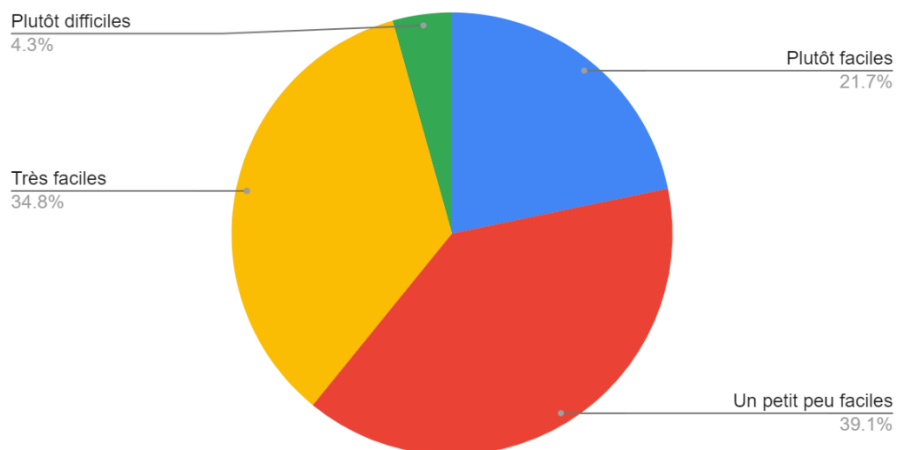


Question 28 :

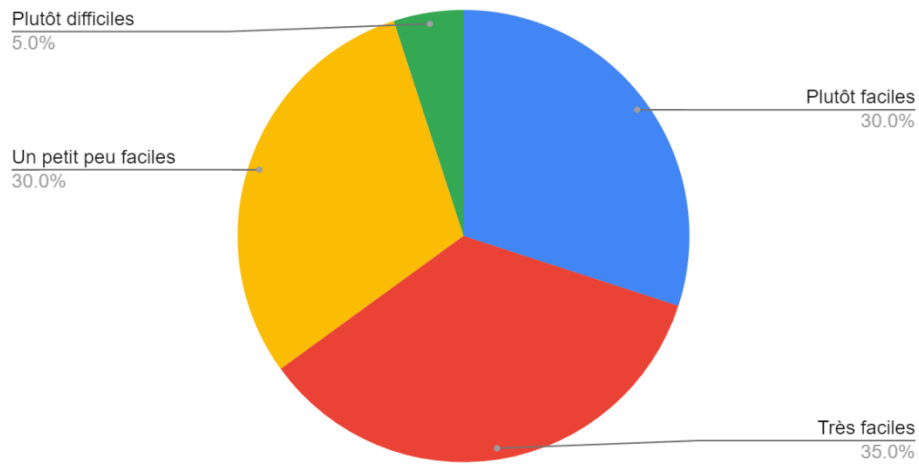
C2A 28. Maintenant, je pense que les activités de Mme Eloïse étaient :



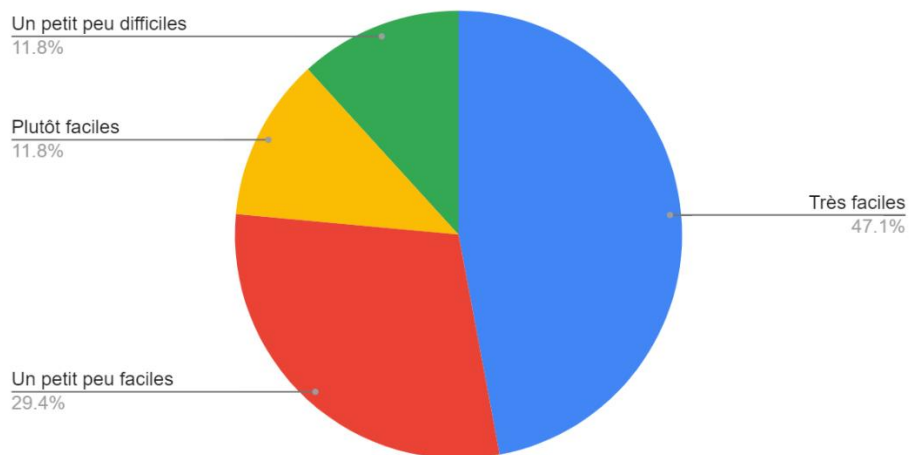
C2B 28. Maintenant, je pense que les activités de Mme Eloïse étaient :



C2C 28. Maintenant, je pense que les activités de Mme Eloïse étaient :

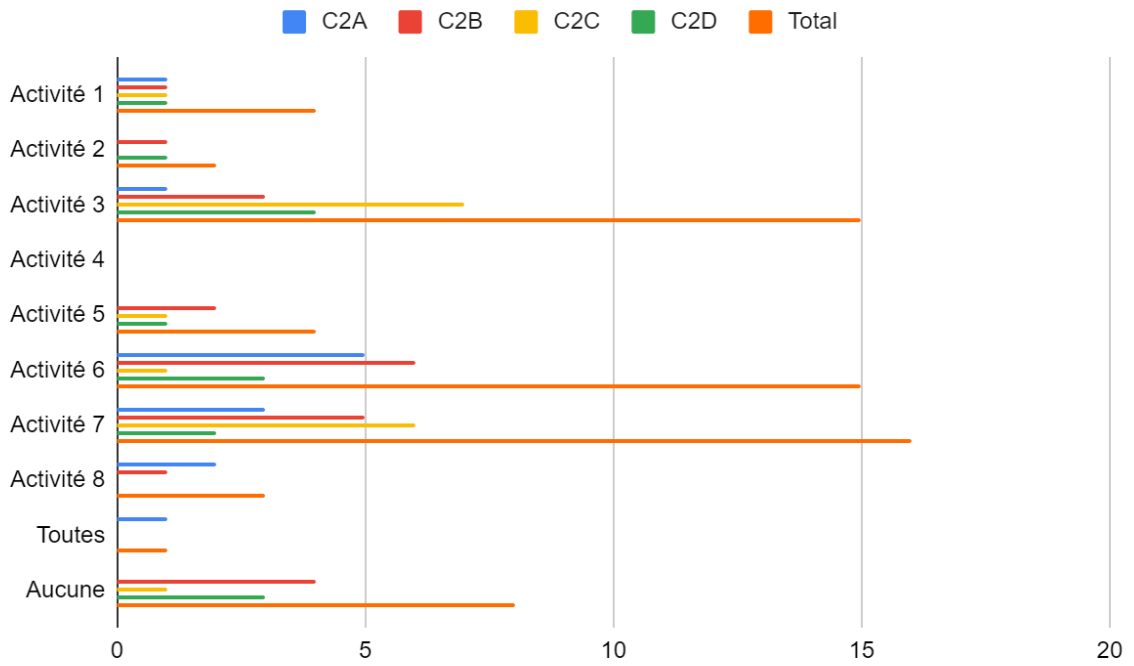


C2D 28. Maintenant, je pense que les activités de Mme Eloïse étaient :

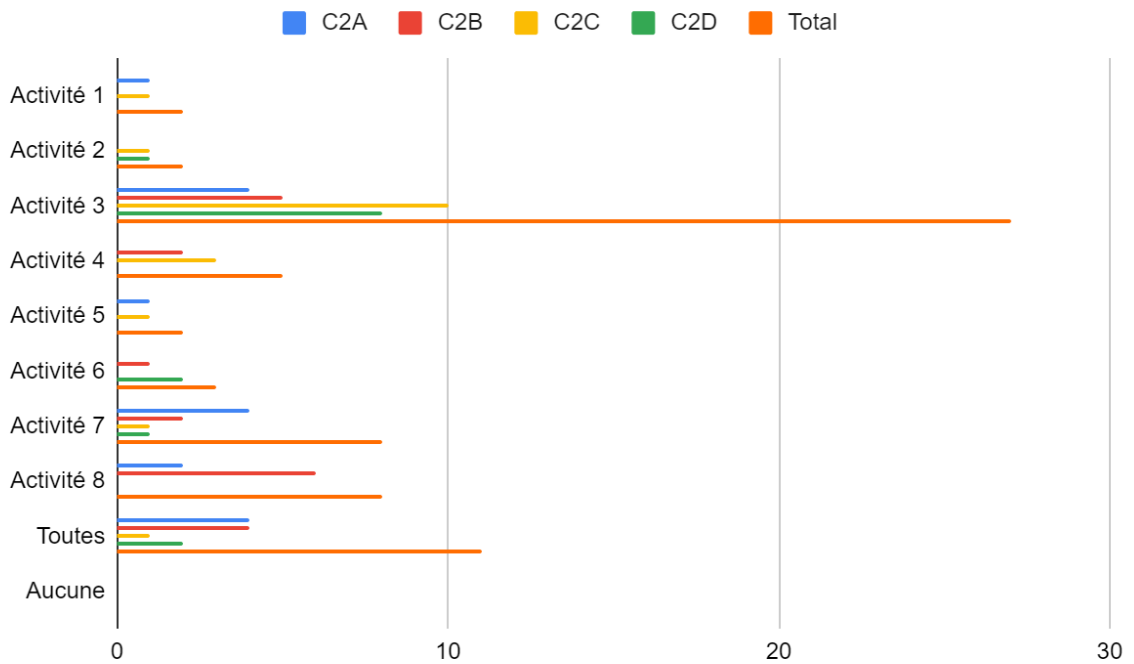


Question 29 :

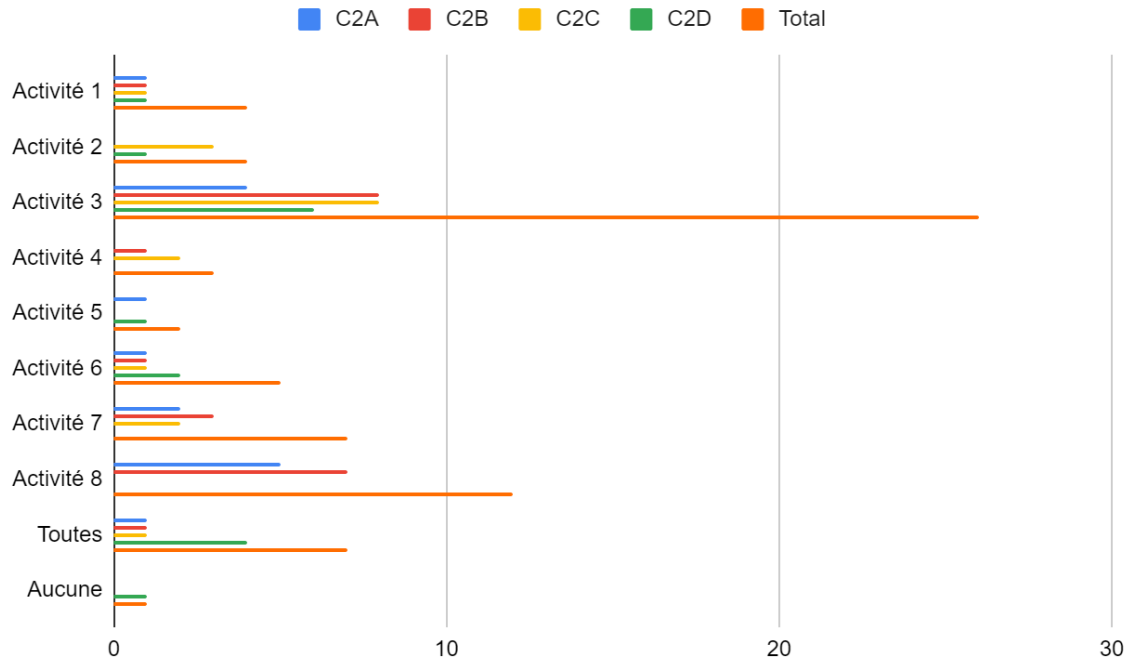
Quelle activité a été la plus difficile à ton avis ?



Question 30 :  
Quelle activité a été la plus facile à ton avis?

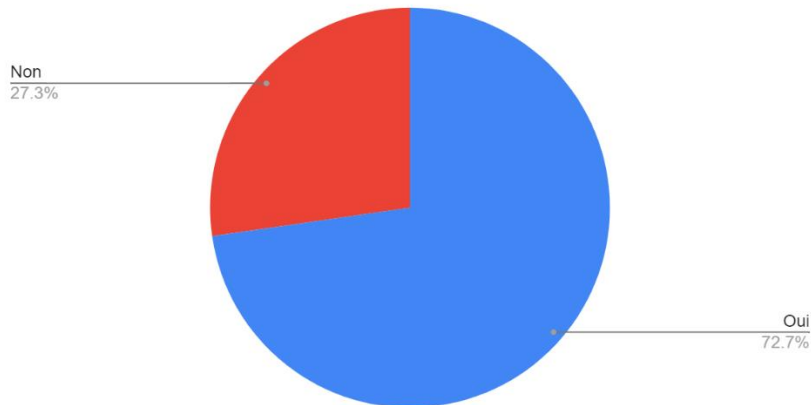


Question 31 :  
Quelle activité as-tu préféré ? Pourquoi ? Était-elle facile ou difficile ?

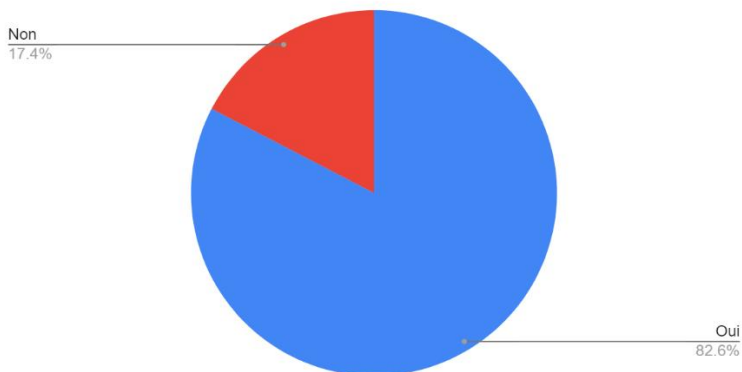


Question 32 :

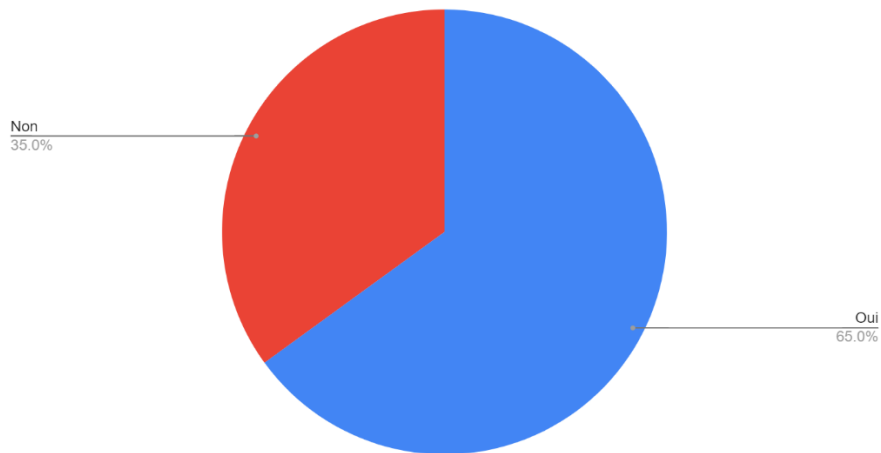
C2A 32. Repenses à ce que nous avons fait ensemble lors des activités, penses-tu avoir appris des choses nouvelles avec c...



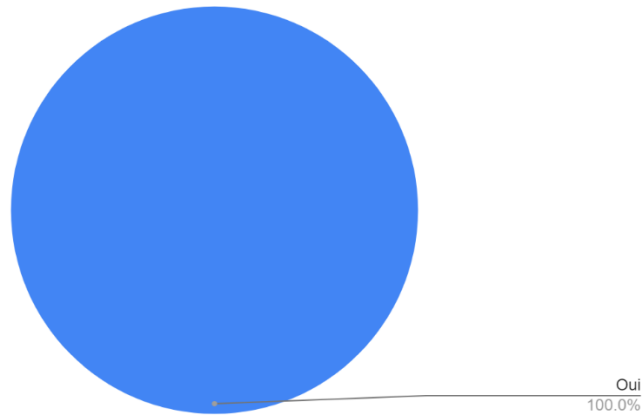
C2B 32. Repenses à ce que nous avons fait ensemble lors des activités, penses-tu avoir appris des choses nouvelles avec c...



C2C 32. Repenses à ce que nous avons fait ensemble lors des activités, penses-tu avoir appris des choses nouvelles avec ces activités?

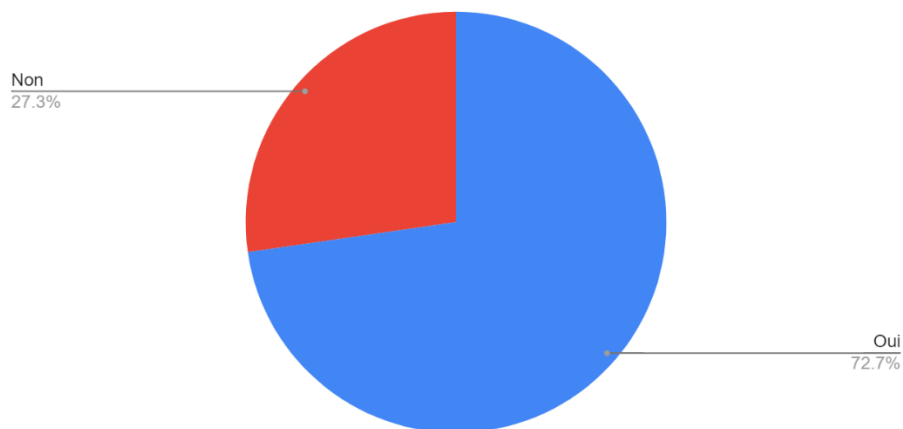


C2D 32. Repenses à ce que nous avons fait ensemble lors des activités, penses-tu avoir appris des choses nouvelles avec ces activités?



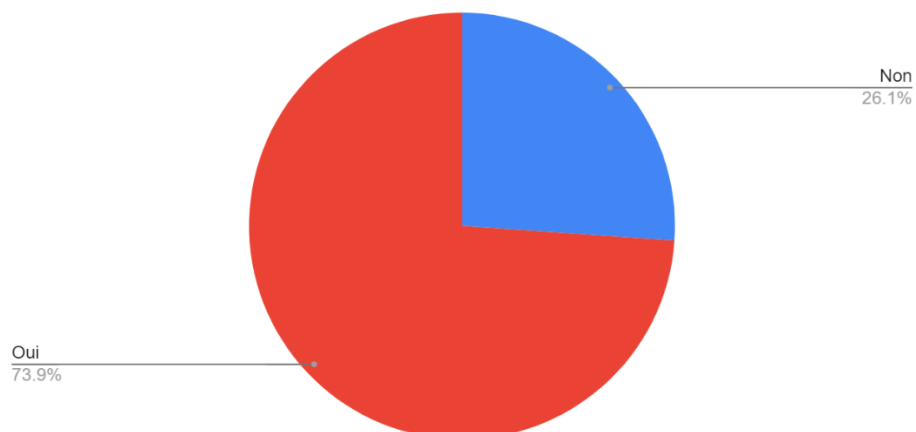
Question 33 :

C2A 33. Repenses à ce que nous avons fait ensemble lors des activités, penses-tu avoir révisé des choses que tu savais déjà avec ces activités?

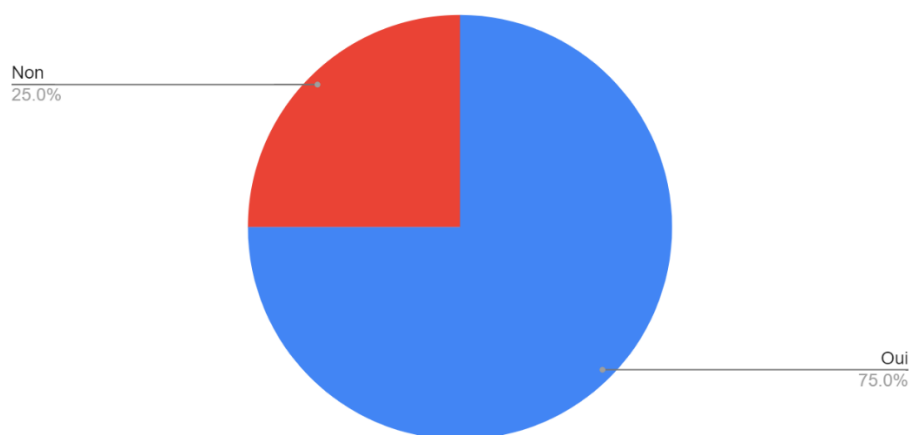




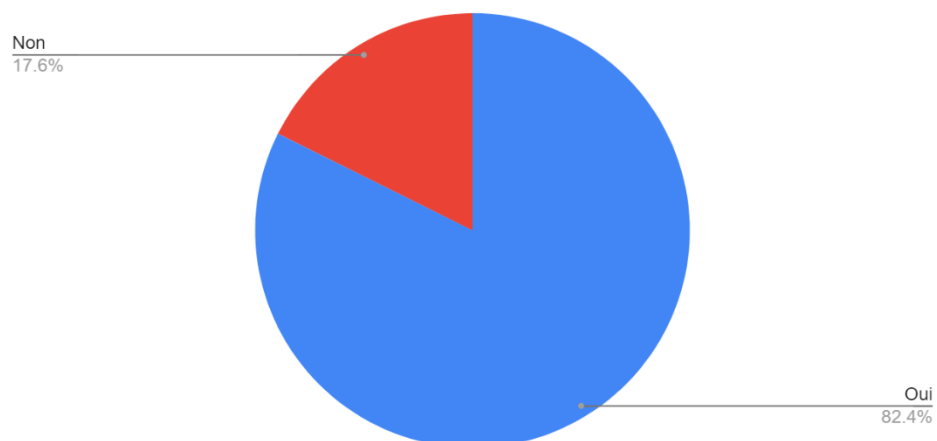
C2B 33. Repenses à ce que nous avons fait ensemble lors des activités, penses-tu avoir révisé des choses que tu savais déjà avec ces activités?



C2C 33. Repenses à ce que nous avons fait ensemble lors des activités, penses-tu avoir révisé des choses que tu savais déjà avec ces activités?

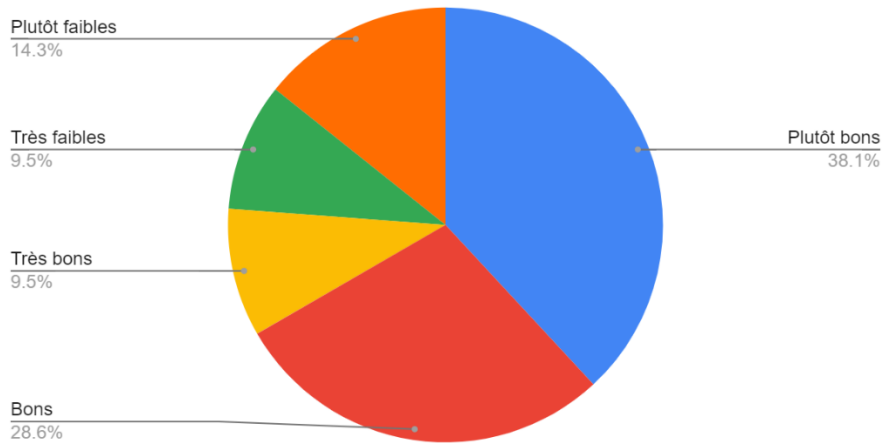


C2D 33. Repenses à ce que nous avons fait ensemble lors des activités, penses-tu avoir révisé des choses que tu savais déjà avec ces activités?

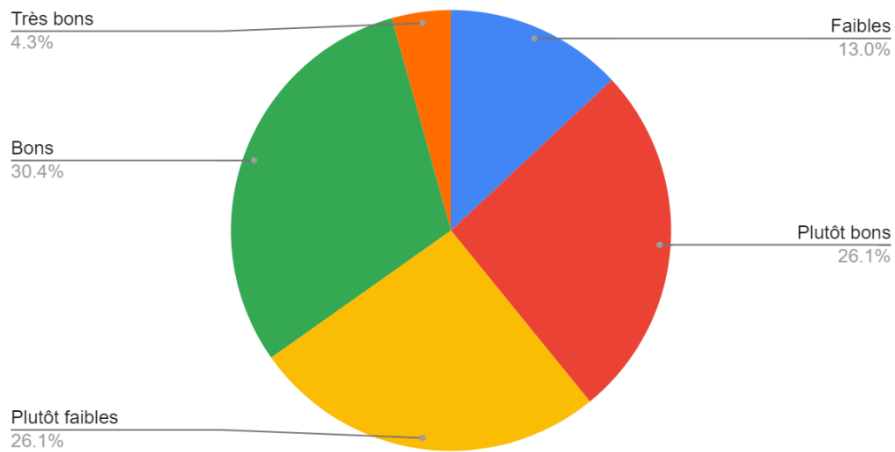


Question 34 :

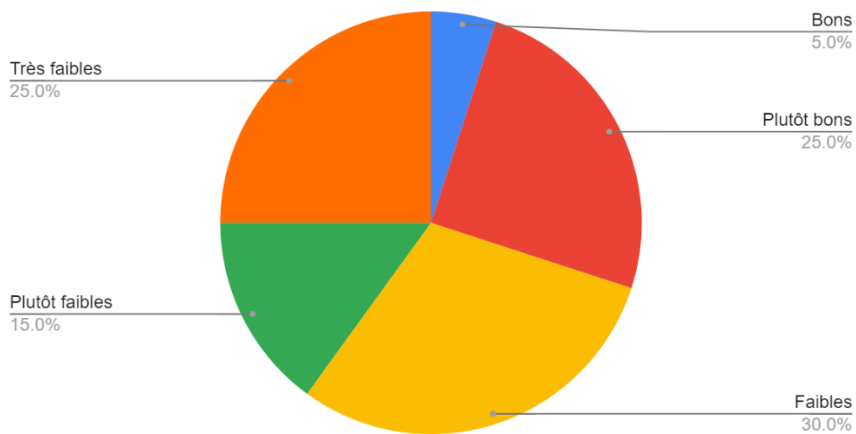
C2A 34. Cette année, en français, je trouve que mes résultats sont



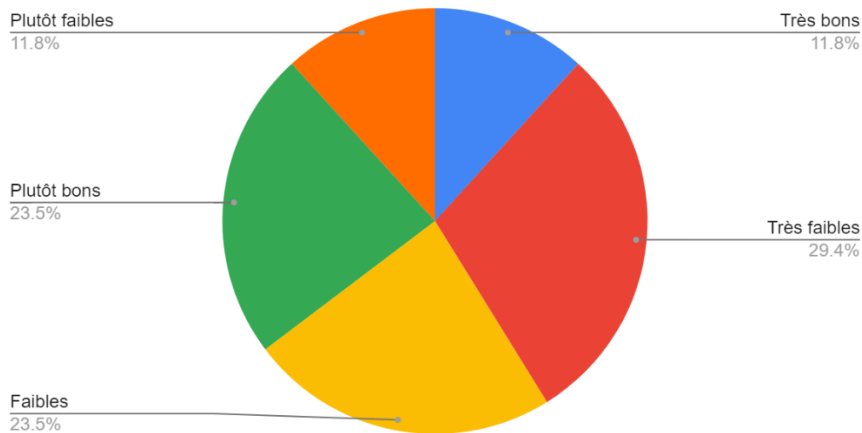
C2B 34. Cette année, en français, je trouve que mes résultats sont



C2C 34. Cette année, en français, je trouve que mes résultats sont

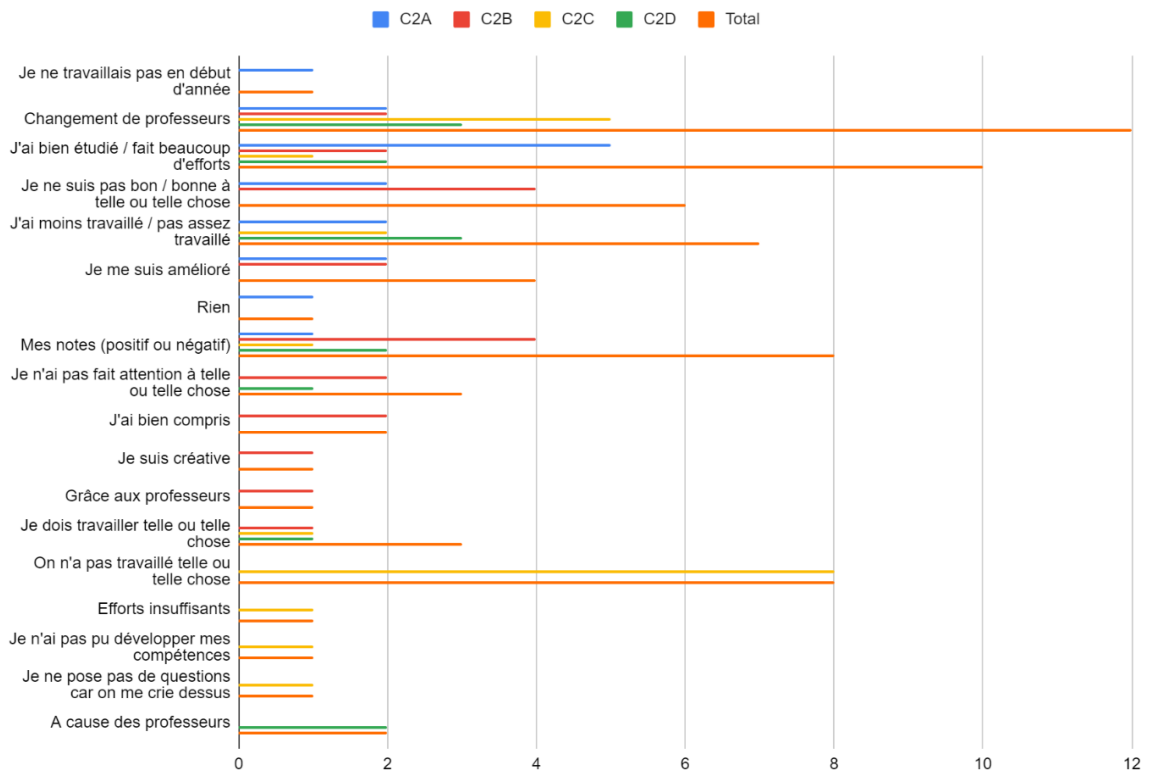


C2D 34. Cette année, en français, je trouve que mes résultats sont



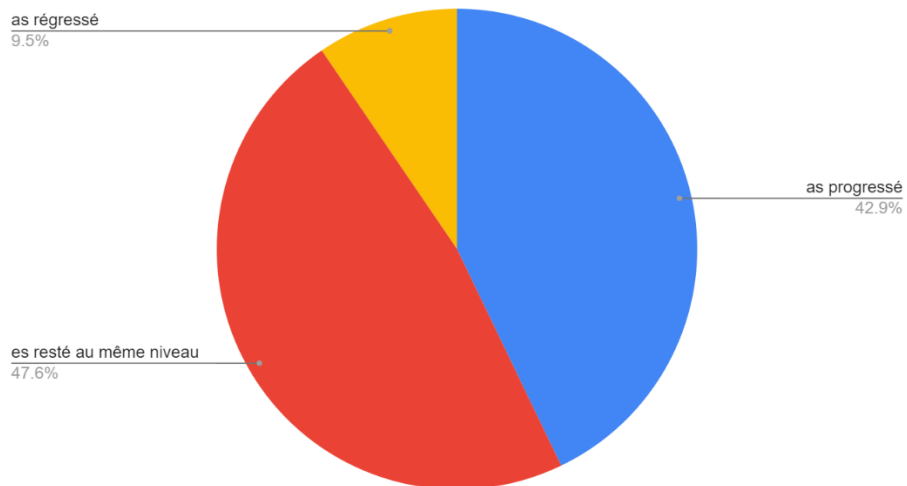
Question 35 :

A ton avis, quelle(s) raison(s) explique(nt) tes résultats ?

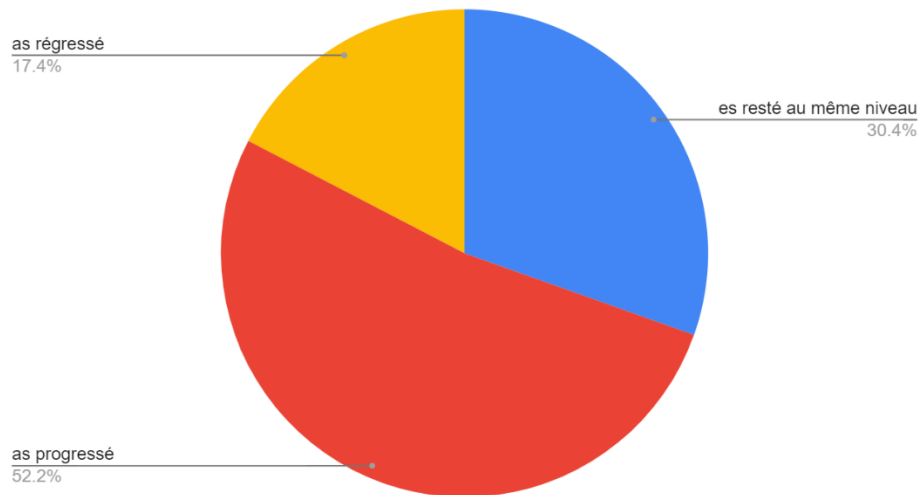


Question 36 :

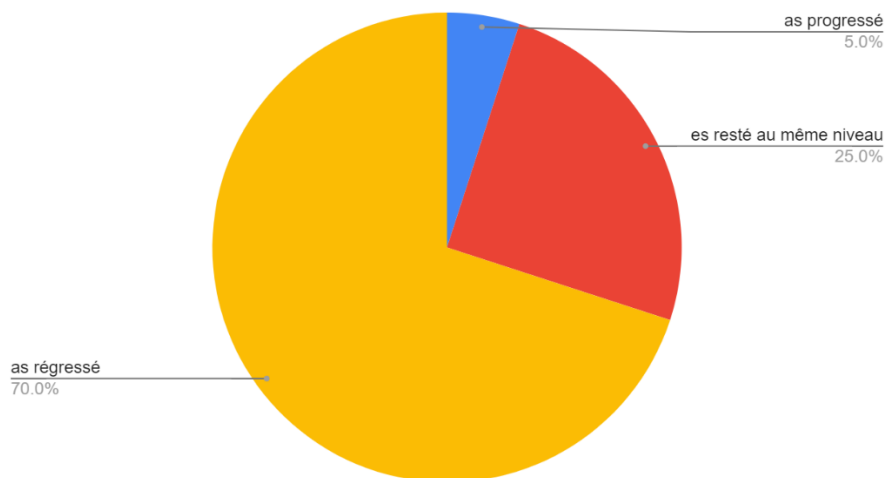
C2A 36. Cette année, en français, tu dirais que tu :



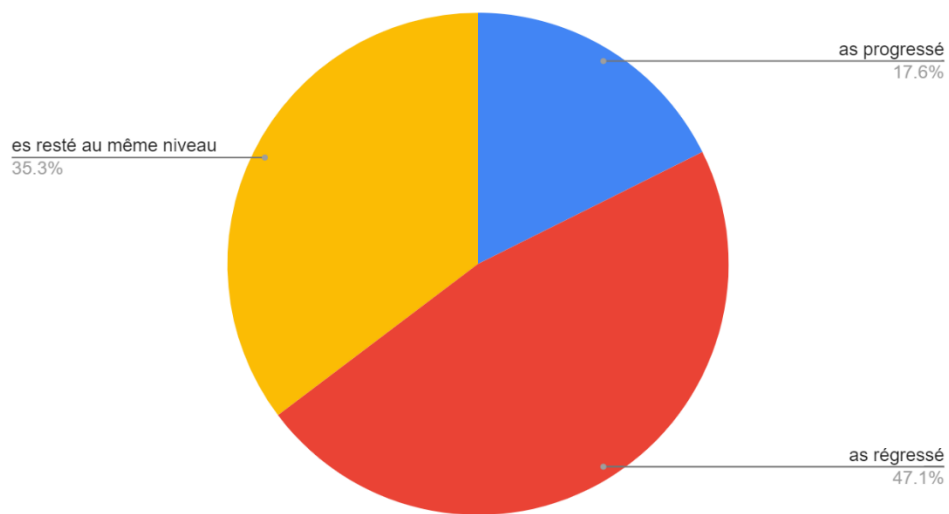
C2B 36. Cette année, en français, tu dirais que tu :



C2C 36. Cette année, en français, tu dirais que tu :



C2D 36. Cette année, en français, tu dirais que tu :



## Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE DE STAGE .....</b>	<b>2</b>
<b>Chapitre 1. Le terrain de stage .....</b>	<b>3</b>
1. Une école internationale en Egypte .....	3
1.1. L'enseignement du français en Egypte.....	3
1.2. Une école francophone : le français, langue de scolarisation .....	3
1.3. Une école « IB ».....	5
1.4. Une école qui prône la discipline positive.....	8
2. Les classes de C2 (5 <sup>ème</sup> ).....	11
2.1. Quels acteurs ? .....	11
2.2. Considérations pratiques .....	13
<b>Chapitre 2. Le projet de stage.....</b>	<b>15</b>
3. L'arrivée sur le terrain de stage .....	15
4. Observation du terrain et changements .....	16
5. Elaboration de la problématique.....	17
<b>PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE .....</b>	<b>18</b>
<b>Chapitre 3 : La motivation.....</b>	<b>19</b>
6. Qu'est-ce que la motivation ?.....	19
7. Typologies des buts derrière la motivation.....	20
7.1. Les orientations de Gardner .....	20
7.2. Motivation intrinsèque et extrinsèque .....	20
7.3. Buts d'apprentissage et buts de performance .....	22
8. Les facteurs qui impactent la motivation.....	23
8.1. A l'échelle individuelle : les facteurs internes.....	24
8.2. Les facteurs externes .....	28
9. Comment mesurer la motivation ? .....	29
<b>Chapitre 4 : Le jeu / l'activité ludique .....</b>	<b>31</b>
10. Définir le jeu.....	31
10.1. Une notion difficile à définir .....	31
10.2. Jeu et apprentissage.....	32
10.3. Définition finale .....	33
11. Le jeu et la perspective actionnelle.....	34
11.1. Le jeu dans le CECRL.....	34
11.2. Liens entre le jeu et la perspective actionnelle .....	34
12. Les implications du jeu.....	35
12.1. L'attitude ludique .....	35
12.2. Les fonctions du jeu .....	36
<b>PARTIE 3 - METHODOLOGIE, ANALYSE ET RESULTATS .....</b>	<b>38</b>
<b>Chapitre 5. La méthodologie.....</b>	<b>39</b>
13. Le projet de stage .....	39
13.1. Rappel du contexte du projet.....	39
13.2. Objectifs du projet.....	39
14. Analyse critique des activités proposées .....	42
14.1. Des activités plus ou moins courtes .....	42
14.2. Des jeux ?.....	43
15. Les questionnaires .....	43
15.1. Deux questionnaires .....	43

15.2. Des questions ouvertes et des questions fermées .....	44
15.3. Différentes parties pour différentes informations .....	44
16. Le journal de bord .....	47
16.1. Quel(s) objectifs pour le journal de bord ? .....	47
16.2. Quels types d'informations recueillies ? .....	47
<b>Chapitre 6. L'analyse .....</b>	<b>49</b>
17. Le premier questionnaire .....	49
17.1. Quelles informations sur la personnalité et les envies des élèves ? .....	49
17.2. Quelles attitudes envers la langue, l'apprentissage de la langue et envers la France ? .....	53
17.3. Quels types de motivation ? .....	57
17.4. Quels facteurs semblent influencer la motivation ? .....	58
17.5. Quelle compétence perçue ? .....	60
18. Le second questionnaire .....	62
18.1. Quelles informations sur les élèves ? .....	62
18.2. Quelles attitudes ? .....	63
18.3. Quels types de motivation ? .....	66
18.4. Quels facteurs semblent influencer la motivation ? .....	67
18.5. But d'apprentissage ou buts de performance ? .....	68
18.6. Auto-efficacité et attributions .....	68
18.7. La définition du jeu .....	70
18.8. Le niveau de difficulté ressentie .....	71
18.9. Quelles activités ont le plus plu ? .....	72
18.10. Utilité perçue des activités .....	72
19. Le journal de bord .....	73
19.1. Les thèmes récurrents .....	73
19.2. Du point de vue de l'enseignant, quelle(s) activité(s) ont le mieux marché ? .....	75
<b>Chapitre 7. Les résultats .....</b>	<b>76</b>
20. Comment les élèves sont-ils motivés ? .....	76
20.1. Quelle motivation ? .....	76
20.2. Les facteurs qui l'influencent .....	77
21. Quel impact des activités ? .....	77
21.1. Des activités ludiques .....	77
21.2. La fonction de motivation .....	78
21.3. Les limites .....	79
<b>Conclusion .....</b>	<b>80</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>81</b>
<b>Table des illustrations .....</b>	<b>84</b>
<b>Table des annexes .....</b>	<b>85</b>





**MOTS-CLÉS** : motivation, jeu, ludique, adolescents

### **RÉSUMÉ**

La motivation est une notion compliquée, d'autant plus intéressante qu'elle a un impact significatif sur les performances et compétences langagières des apprenants. On s'intéresse à cette notion depuis que l'apprenant occupe une plus grande place dans le champ de l'enseignement des langues. La grande question reste cependant d'arriver à motiver nos apprenants pour obtenir ces bénéfices. Par quels moyens peut-on arriver à motiver des apprenants ? Nous postulons ici que le jeu et l'activité ludique en général est un de ces moyens. Nous pensons donc, qu'en faisant des activités ludiques nous pouvons parvenir à motiver nos apprenants. Nos apprenants étant des adolescents, nous faisons l'hypothèse que ces activités peuvent réussir à motiver ces élèves qui apprennent le français dans un contexte scolaire.

**KEYWORDS** : motivation, game, play, teenagers

### **ABSTRACT**

Motivation is a complex notion, that is interesting because of its significant impact on learners' linguistic performance and competence. This notion has been an interest since the learners are placed at the center of the language teaching domain. The biggest question, then, is to manage to motivate our learners to get those advantages. How can we manage to motivate learners? We postulate here that, by doing playful activities, we can manage to motivate our learners. Our learners being here teenagers, we hypothesize that those activities can make students more motivated in learning French in school environment.