



HAL
open science

L'introduction du jeu en ligne dans un contexte d'enseignement-apprentissage traditionnel

Tamara Marc

► **To cite this version:**

Tamara Marc. L'introduction du jeu en ligne dans un contexte d'enseignement-apprentissage traditionnel. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03812078

HAL Id: dumas-03812078

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03812078>

Submitted on 12 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'introduction du jeu en ligne dans un contexte d'enseignement- apprentissage traditionnel

**Tamara
MARC**

Sous la direction de Virginie ZAMPA

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et français langue étrangère
Section FLE

Mémoire de master mention didactique des langues - 27 crédits

Parcours : français langue étrangère à distance

Année universitaire 2021-2022

L'introduction du jeu en ligne dans un contexte d'enseignement- apprentissage traditionnel

**Tamara
MARC**

Sous la direction de Virginie ZAMPA

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et français langue étrangère
Section FLE

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 27 crédits

Parcours : français langue étrangère à distance

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je remercie Virginie Zampa, sans qui ce mémoire n'aurait sans doute jamais vu le jour. Merci pour vos conseils, pour le temps que vous m'avez accordé pour votre bonne humeur contagieuse, merci pour tout !

Je remercie madame Abou-Haidar d'avoir accepté d'être jury à ma soutenance.

Je remercie mes parents et mon conjoint, Mathieu, qui m'ont soutenue jusqu'au bout.

Je remercie mes amis, Noah, Manon, Lisa et Yijing, qui ont fait de même

Je remercie Shemara Panditharatne, pour m'avoir présenté l'Alliance, et pour sa bonne humeur et son bon humour.

Je remercie mes deux colocataires, Célia et Maureen, qui ont rendu la colocation un peu moins terrifiante, et les couvre-feux plus légers.

Je remercie tous les camarades de classe avec qui j'ai rendu les dossiers cette année, parce que vous m'avez montré que le travail de groupe, ça pouvait être amusant.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui ont pris part de près ou de loin à mon enthousiasme pour le FLE, et toutes les personnes qui m'ont donné la pêche ces dernières années : Nicolas, Yuanjing, et plein d'autres, n'hésitez pas à vous reconnaître !

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 : ...TAMARA.....

NOM : ...M.A.B.C.....

DATE : ...12/07/2022.....



Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Présentation du contexte	9
CHAPITRE 1. LES ALLIANCE FRANÇAISES AU SRI LANKA	10
1. ALLIANCES FRANÇAISES	10
2. ALLIANCES FRANÇAISES AU SRI LANKA	10
CHAPITRE 2. L'ALLIANCE FRANÇAISE DE KANDY	11
1. HISTOIRE ET OBJECTIFS	11
2. ACTEURS	12
3. METHODES D'ENSEIGNEMENT A L'AFK	13
CHAPITRE 3. COMMANDE DE STAGE INITIALE ET DIFFICULTES RENCONTREES	15
1. COMMANDE INITIALE DE STAGE	15
2. OBSERVATIONS ET AJUSTEMENTS	16
CHAPITRE 4. PRESENTATION DU PROJET INGENIERIQUE EN RELATION AVEC LE CONTEXTE	20
1. L'ESCAPE GAME EN LIGNE	20
2. QUELLE MISE EN PLACE POUR L'ADAPTATION A CE CONTEXTE ?	21
3. METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES	23
Partie 2 - Cadrage théorique	25
CHAPITRE 5. LE JEU	26
1. QU'EST-CE QUE LE JEU ?	26
2. TYPOLOGIES DU JEU	27
3. EVOLUTION DE LA VISION DU JEU	32
CHAPITRE 6. LE JEU EN CLASSE DE LANGUE	35
1. LE JEU : EDUCATIF PAR NATURE ?	35
2. LE JEU EN CLASSE DE LANGUE	37
CHAPITRE 7. LE JEU ET LA MOTIVATION	42
1. SOURCES ET LEVIERS GENERAUX DE LA MOTIVATION	42
2. LES BIENFAITS DU JEU SUR LA MOTIVATION	47
Partie 3 - Analyse du projet ingénierie	50
CHAPITRE 8. CHOIX OPERES DANS LA CONCEPTION DU PROJET	51
1. LES JEUX	51
2. AUTOUR DU JEU : AJUSTEMENTS	60
CHAPITRE 9. MISE EN PLACE DU PROJET	62
1. LES PARTICIPANTES	62
2. DIFFICULTES RENCONTREES	63
3. DIFFICULTES RENCONTREES SUR LA RECUPERATION DES DONNEES	65
CHAPITRE 10. ANALYSE DES RESULTATS	68
1. LA PARTICIPATION DES APPRENANTS	68
2. LA MOTIVATION DES APPRENANTS AVANT ET APRES LE JEU	70
3. RETOUR SUR L'EXPERIENCE : DE FUTURS CONTENUS	71
4. REPONSE A LA PROBLEMATIQUE	73
Conclusion	74

Bibliographie.....	76
Sitographie	78
Table des illustrations.....	79
Table des annexes.....	80
Table des matières.....	94

Introduction

L'Alliance Française de Kandy au Sri Lanka m'a accueillie du 3 janvier 2022 au 30 juin 2022. Située au cœur du Sri Lanka, cette Alliance compte en moyenne entre cent cinquante et deux cent cinquante élèves chaque trimestre. Proposant un large éventail de cours de français, allant du niveau A1.1 à C1.2, il est également possible d'assister à de nombreux événements organisés ponctuellement dans les locaux comme en ligne. Les cours ayant dû être tous organisés en ligne depuis l'année 2020 en raison de la crise sanitaire, la majorité des cours s'effectue encore par zoom. L'année 2022 a marqué le retour des cours en classe, bien qu'en petite quantité, ainsi que l'apparition de cours en mode comodal.

Mes missions à l'Alliance Française de Kandy (ci-après nommée « AFK ») étaient divisées en deux volets : un volet enseignement et un volet dit « participation à la vie de l'Alliance ». Dans le premier volet, j'ai eu dix heures de cours par semaine, avec dix heures de préparation, pour un total de vingt heures consacrées à l'enseignement. Le deuxième volet, beaucoup moins précis, a fait l'objet de nombreuses négociations. Il était initialement composé de plusieurs éléments, tels que la création d'ateliers ou encore l'organisation des événements culturels. Après discussion, c'est un autre projet qui m'a été confié : la création de ressources en ligne.

Si ce projet était au départ relativement flou du fait du manque de précisions quant à ce qui était attendu de moi, et aux besoins spécifiques de l'Alliance, il m'a permis de m'interroger sur ce qui me paraissait utile dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues. En interrogeant les membres de l'AFK, ainsi que les groupes d'apprenants auxquels j'enseignais, il est ressorti que, bien que les apprenants soient motivés en classe, et effectuent les devoirs, leur autonomie est rare, et les maigres ressources en ligne mises à disposition des apprenants très peu utilisées par ces derniers.

A partir de ces éléments, je me suis demandée comment je pouvais créer des ressources en ligne qui seraient motivantes pour les apprenants. Pour réfléchir à cela, je me suis d'abord replongée dans mes propres expériences d'apprenante de langues étrangères. Qu'avais-je fait pour apprendre les langues et qui avait un lien avec internet ? J'ai donc commencé par établir une liste des éléments en ligne sur lesquelles je m'étais appuyée. J'avais lu beaucoup d'histoires et regardé de nombreuses vidéos, mais cela me paraissait

banal, et j'avais envie d'un projet plus original, qui correspondrait à mon esprit créatif. J'avais également beaucoup joué aux jeux vidéo dans des langues étrangères, qui m'avaient fait rapidement progresser. C'était un de mes passe-temps favoris et cela augmentait considérablement ma motivation à apprendre les langues étrangères. J'avais ma réponse : j'allais créer un jeu en ligne. J'apprécie également beaucoup les jeux de réflexion, et le type de jeu que j'ai choisi de développer est un escape game, qui permet de s'adapter au public grâce à la possibilité de créer plusieurs types d'énigmes. Avec cette idée est venue ma problématique : dans quelle mesure l'introduction d'un escape game en ligne permet-elle de susciter la motivation à étudier seul chez des apprenants en contexte d'enseignement-apprentissage à dominante traditionnelle ?

Pour créer ce jeu et l'adapter aux besoins des apprenants, je me suis appuyée sur de multiples exemples d'escape games pédagogiques en ligne et sur de nombreuses lectures qui constitueront mon cadrage théorique. Pour le recueil de données, il était initialement prévu deux réunions (une en milieu de jeu, une en fin de jeu) et deux sondages (un en début de jeu, un en fin de jeu), ainsi qu'un livret (annexe 4, p.91) distribué aux participants leur permettant de consigner ce qu'ils apprenaient au cours du jeu. Nous verrons en partie trois que cette méthodologie a dû être modifiée en raison du contexte difficile de mise en place.

Dans un premier temps, je présenterai le contexte de stage, c'est à dire les Alliances Françaises au Sri Lanka, et plus particulièrement l'AFK, qui m'a accueillie. La commande initiale de stage et ses modifications seront également présentées, ainsi que mon projet tel qu'il a été construit pour s'adapter au contexte.

Par la suite, j'aborderai le cadrage théorique qui m'a permis de construire mon projet de stage, et qui sera divisé en trois grandes parties : la première portera sur le jeu et ses utilités sur un plan général, la deuxième sur l'intégration du jeu en classe de langue, et la troisième sur la motivation, d'abord comme concept général, puis en lien avec le jeu.

Enfin, je présenterai l'analyse des résultats de mon projet de stage, en développant les explications quant aux choix opérés en fonction du cadrage théorique, puis en analysant les données obtenues tout au long du jeu.

Partie 1

-

Présentation du contexte

Chapitre 1. Les Alliance Françaises au Sri Lanka

Mon stage ayant lieu dans une Alliance Française au Sri Lanka, je vais dans un premier temps présenter le réseau des Alliances Françaises, puis dans un second temps, la façon dont elles sont implantées au Sri Lanka.

1. Alliances Françaises

Tout d'abord, afin d'éclaircir le contexte de mon stage, je vais présenter les Alliances Françaises et leurs objectifs. Selon le site Fondation des Alliance Françaises, il existe plus de huit cent Alliances Françaises, réparties dans cent trente-deux pays, qui comptent un total de plus de cinq cent mille étudiants. Toujours selon le site, le réseau des Alliances Françaises « a 3 missions :

- Proposer des cours de français, en France et dans le monde, à tous les publics,
- Mieux faire connaître la culture française et les cultures francophones, dans toutes les dimensions,
- Favoriser la diversité culturelle en mettant en valeur toutes les cultures. »¹

2. Alliances Françaises au Sri Lanka

Il existe quatre Alliances Françaises (AF ci-après) au Sri Lanka : une à Colombo, une à Matara, une à Jaffna, et une à Kandy, qui a été l'organisme qui m'a accueillie pour mon stage. Ces quatre AF entretiennent des liens étroits entre elles, et celle de Kandy est également proche de l'AF de Male, aux Maldives, pays lui-même fortement lié au Sri Lanka, notamment au niveau éducatif.

Je vais à présent parler plus en détail de l'organisation de l'AF de Kandy, afin d'aborder les aspects du contexte qui ont mené à mon projet de stage.

¹ <https://www.fondation-alliancefr.org/?p=440>

Chapitre 2. L'Alliance Française de Kandy

En premier lieu, je vais parler de l'histoire de l'AFK et de ses objectifs, puis je présenterai les acteurs qui font vivre l'établissement, avant d'aborder les méthodes d'enseignement qui y sont employées.

1. Histoire et objectifs

1.1. Histoire de l'Alliance Française de Kandy

Créée en 1967, le rayonnement de l'AFK s'arrêtait autrefois aux villes voisines. En effet, le transport au Sri Lanka n'étant pas aisé, il était rare que des personnes de lieux éloignés viennent prendre des cours dans l'établissement. Cette situation a duré de nombreuses années avant l'évènement majeur qu'est devenue la pandémie de Covid-19. Si la pandémie a eu des effets particulièrement négatifs sur le Sri Lanka (dont certains seront abordés par la suite), elle aura également eu pour effet d'ouvrir les portes de l'AFK à l'entièreté du pays, grâce au développement de la nouvelle offre de cours en ligne. Aujourd'hui, avec quasiment deux-cents élèves par trimestre, l'Alliance essaie encore de diversifier son offre, ce dont je parlerai également dans les parties suivantes.

1.2. Objectifs généraux

En accord avec les principes de la Fondation des Alliances Françaises, l'AFK a pour objectif principal de promouvoir la langue française et les cultures des pays francophones. Pour cela, elle met en place des solutions pour améliorer et diversifier son offre, comme par exemple la proposition de formations pour augmenter les compétences des enseignants (j'ai pu assister à une formation de mise en place du jeu en classe, une formation sur le travail de la phonétique en classe, ainsi qu'une formation sur la classe comodale), formations gratuites pour les membres de l'AFK. Suite à ces formations, les modalités d'enseignement peuvent se diversifier. Pour citer un cas qui s'est produit pendant mon stage, des classes comodales ont été ouvertes au deuxième trimestre de 2022 à la suite d'une formation sur le sujet. Plusieurs obstacles existent dans l'objectif d'amélioration de l'AFK, que j'aborderai dans les parties suivantes.

Dans l'optique de promulguer la langue française, des cours de français sont dispensés toute l'année, qui est divisée en quatre trimestres. Chaque trimestre est composé de dix semaines, et des examens sont organisés en neuvième semaine. L'établissement permet de passer le DELF, le DALF et le TEF.

Pour ce qui est de la promulgation de la culture, des évènements ponctuels sont proposés également toute l'année, comme des concours de poésie, ou encore la célébration de fêtes présentes dans les pays francophones (la galette des rois, par exemple). Une médiathèque est à disposition des apprenants de l'AFK, mais également de tous ceux qui souhaitent y avoir accès grâce à un abonnement, et un ciné-club est organisé de manière hebdomadaire. Je note aussi que l'AFK fait en sorte de promulguer la culture sri lankaise auprès de ses membres étrangers, notamment par la célébration de fêtes sri lankaises, et ce en veillant à éviter la discrimination en célébrant les traditions cingalaises et tamoules.

2. Acteurs

Je vais maintenant présenter les acteurs qui interviennent dans le fonctionnement de l'AFK. Tout d'abord, je parlerai des publics-cibles et de l'offre des cours, ainsi que des profils des apprenants, puis je parlerai des enseignants.

2.1. Publics

L'AFK proposent de nombreux cours, allant actuellement du niveau A1.1 à C1.2. Les apprenants sont divisés en trois catégories selon leur âge : enfants, adolescents, et adultes. Les adultes sont également divisés en deux groupes : ceux des cours standard, et ceux des cours intensifs.

Les apprenants ont des profils très variés mais tous ont reçu ou reçoivent une éducation scolaire. De plus, tous parlent au moins deux langues : leur langue dite « première » (le cingalais ou le tamoul), et l'anglais, langue des cours à l'AFK, probablement afin d'éviter toute discrimination ethnique. Si le cingalais est la langue de soixante-quinze pourcents de la population, certains apprenants sont tamouls, et ne parlent pas couramment le cingalais.

Les raisons pour lesquelles les apprenants apprennent le français sont également variées, mais certaines reviennent régulièrement en fonction des groupes des apprenants. En effet, les adolescents apprennent quasiment tous le français pour assurer leur place dans des universités prestigieuses et avoir un bon travail par la suite. Si certains sont poussés par leurs parents et n'ont pas de réel intérêt pour la langue, d'autres éprouvent une réelle appréciation pour le cours. Dans les cours intensifs pour adultes, de nombreux apprenants cherchent à immigrer vers un pays francophone (généralement la France ou le Canada). Enfin, dans les cours adultes standards, la plupart des apprenants étudient le français par

plaisir. Ainsi, si les profils sont variés, les raisons d'apprendre le français tendent à se ressembler.

2.2. Enseignants

Au nombre de dix-sept sans compter les trois stagiaires, les enseignants sont majoritairement sri lankais, seule une enseignante est suisse (francophone native). Leurs niveaux en français sont légèrement inégaux : en effet, certains ont validé le niveau C1, tandis que d'autres ont validé le niveau B2. Cette inégalité ne pose pas spécialement de problème dans l'entente de l'équipe enseignante, mais peut parfois s'avérer difficile à organiser au niveau administratif, car certains enseignants refusent de donner cours aux niveaux B, et souhaitent donner cours uniquement aux apprenants de niveau A.

Il est intéressant de noter que certains enseignants poursuivent leur apprentissage du français : deux apprenants du groupe de niveau C1.2 (les deux tiers du groupe) sont des enseignants désireux de s'améliorer. L'accès aux cours de C1 est gratuit pour les enseignants. Sachant cela, je me demande quelles sont les raisons qui poussent les autres enseignants à ne pas suivre ce cours. Manque de temps ? Manque de motivation ? Gêne vis-à-vis du fait qu'ils sont enseignants et qu'ils ont encore une marge de progression ? Ces éléments, bien que mon projet final ne porte pas sur ce groupe, me semblent importants à prendre en compte, car ils pourraient avoir un lien avec la motivation des apprenants de leurs cours. Cependant, contacter les autres enseignants s'est avéré difficile, étant tous en distanciel, et chacun étant particulièrement occupé.

Pour comprendre plus en profondeur la façon dont fonctionnent les enseignants à l'AFK, je vais à présent aborder les méthodes d'enseignement employées.

3. Méthodes d'enseignement à l'AFK

Je reconnais qu'il m'a été difficile de me confronter à l'enseignement au Sri Lanka après avoir suivi les cours de master 2. En effet, nous apprenons la perspective actionnelle, de nombreuses méthodes pour animer un cours... mais la réalité du terrain, m'a rappelé que l'enseignement est conditionné au contexte avant toute chose.

L'AFK est dans une démarche de progression, d'évolution de l'enseignement. En effet, je commencerai par exprimer l'objectif des cours tel qu'on me l'a présenté : faire travailler avant tout l'oral aux apprenants. Dans les établissements, les enfants et adolescents apprennent de manière traditionnelle : l'enseignant est au centre et transmet le savoir aux apprenants qui interviennent peu, voire pas. De ce fait, l'AFK cherche à

encourager les apprenants à parler plus qu'ils ne le font à l'école. Ce but fonctionne aussi avec les adultes, car on ne peut apprendre à parler une langue sans la parler. Et c'est dans cette optique que j'ai préparé mes premiers cours, avant de me heurter au silence des apprenants. Les questions, si elles ne sont pas adressées à un apprenant en particulier, restent sans réponse. J'ai alors questionné les personnes autour de moi, enseignants, tutrice... Tous sont unanimes : c'est normal, il faut leur demander de parler individuellement, sinon, ils sont trop timides ou n'ont pas l'habitude, et ne répondent pas.

Tous les cours du premier trimestre se sont déroulés sur zoom, à cause de la pandémie, et les caméras, pour des raisons économiques dont je parlerai un peu plus loin, sont éteintes. Se heurter au silence sans avoir la moindre idée de si qui que ce soit est encore là, je reconnais, peut entamer la motivation des enseignants.

La question est cependant à double sens : les apprenants sont timides et ancrés dans une situation d'apprentissage traditionnelle, mais les enseignants font-ils progresser ce système ? Bien que les responsables de l'enseignement m'assurent travailler pour faire évoluer les habitudes, j'ai appris que certains enseignants faisaient des cours presque magistraux, où les apprenants interviennent très peu. De ce fait, pour les stagiaires, aux idées occidentales de perspective actionnelle, les objectifs doivent être modifiés.

Ainsi, malgré le souhait exprimé de changer le système d'enseignement-apprentissage des langues, l'AFK se situe dans un entre-deux, à mi-chemin entre des cours portés sur la lecture et la grammaire, et des cours plus oraux, selon les enseignants qui les animent. Pour rappel, des formations sont régulièrement proposées aux enseignants pour améliorer et diversifier leurs compétences, ce qui permettra possiblement à terme de sortir du modèle du cours magistral.

J'ajoute enfin un mot sur la place des outils numériques, qui sont également au cœur des cours de l'AFK. Les enseignants, malgré une bonne maîtrise de zoom, ont relativement peu de compétences liées aux TICE. De nombreuses formations à ce sujet sont proposées, mais il semble que, même si les enseignants comprennent l'utilisation des logiciels et sites présentés, peu s'en servent une fois la formation terminée. Avec l'ouverture progressive de classes comodales, cette situation sera peut-être amenée à changer dans les prochains trimestres.

Chapitre 3. Commande de stage initiale et difficultés rencontrées

Maintenant que le cadre est présenté, je vais passer à la commande de stage initiale, ainsi que les nombreuses évolutions dont elle a fait l'objet dans l'optique de l'adapter au contexte.

1. *Commande initiale de stage*

La commande initiale est très éloignée de ce qu'est devenu mon projet de stage tel que je l'ai conçu. Elle contenait d'une part un volet « enseignement », et d'autre part un volet dit « Vie de l'alliance ».

1.1. *Volet enseignement*

Le volet d'enseignement était constitué de cours de français général et de FOS, sur site comme hors site, ainsi que de toutes les tâches associées (préparation des cours, correction des devoirs, préparation de tests, suivi des apprenants, etc.). Dix heures d'enseignement en face à face par semaine ont été conservées, pour un total de vingt heures consacrées à ce volet, ce qui me laissait quinze heures pour la construction de mon projet de stage, dont je vais à présent décrire l'évolution au niveau ingénierique.

1.2. *Volet vie de l'alliance : projet ingénierique initial et premières évolutions du projet*

Le plan ingénierique était inclus dans le volet « Vie de l'Alliance », et était particulièrement flou. En effet, de nombreuses tâches étaient proposées, notamment la création d'ateliers ou de cours de conversation. C'est ainsi qu'à l'entretien, j'ai d'abord proposé de prendre en charge un atelier théâtre. Déjà pris par une autre stagiaire, la directrice m'a proposé un projet axé sur les TICE : la création de contenus pour leur nouveau LMS (*learning management system*). Voyant cela comme un terrain de jeu, j'ai accepté ce projet, qui restait encore très imprécis. En effet, quel type de contenu attendait-on ? A destination de qui ? Dans quel but ? Tant de questions auxquelles je n'avais pas obtenu de réponses lors de l'entretien.

Arrivée sur le lieu de mon stage, se sont alors engagées des négociations. Plusieurs réponses à mes questions m'ont été données : il s'agissait de construire des ressources à destination des apprenants, dont les autres enseignants pourraient également se servir, et qui pourraient motiver les apprenants. La motivation, ou le manque de celle-ci, a été un élément particulièrement important dans ma propre scolarité, et lorsque les difficultés à

faire travailler les apprenants de leur côté en dehors des cours ont été abordées, j'ai proposé l'un des outils qui m'avait beaucoup aidé à apprendre les langues étrangères : le jeu. C'est ainsi qu'est né le point de départ du projet : je souhaitais créer un jeu ou des jeux pour motiver les apprenants à travailler le français en dehors des cours, avec des ressources accessibles depuis n'importe où.

Après l'approbation de l'AFK, je suis entrée dans une longue réflexion quant au type de jeu à mettre en place. Les semaines qui ont suivi ont été constituées de nombreuses observations, et de questionnements auprès de mes collègues et des apprenants, qui m'ont permis de modeler encore une fois le projet pour le faire devenir sa version actuelle. Mais avant de rentrer dans le vif du sujet, je vais aborder les diverses difficultés rencontrées au sein de l'AFK, et les ajustements qui en ont découlé.

2. Observations et ajustements

Créer un jeu à destination d'un public que je ne connaissais que très peu a été un véritable défi. De plus, de nombreuses difficultés se sont posées lorsque j'ai commencé à réfléchir à ce que j'allais créer.

2.1. La formation des enseignants

Tout d'abord, comme j'en parlais dans la présentation des enseignants de l'AFK, ceux-ci ne sont pas toujours formés à l'utilisation des TICE. De ce fait, il était nécessaire de créer des ressources simples d'utilisation, que ce soit par les apprenants ou par les enseignants. Moi-même relativement limitée par mes compétences en programmation, il n'était pas question de créer un jeu dont les modifications nécessiteraient de savoir coder. Ainsi, un premier écart conséquent par rapport à la demande s'est creusé : impossible d'utiliser le LMS dont nous parlions à l'entretien, qui nécessitait de savoir coder, ce que j'ignorais avant de commencer le stage. Le support devait être différent. Plusieurs possibilités ont été débattues : un site indépendant, tel que Wix, où il n'est pas nécessaire d'avoir des compétences en programmation, a été proposé, mais le coût pour maintenir le site n'était pas envisageable. Après réflexion, c'est Apolearn qui a été retenu, support utilisé et maîtrisé par tous les enseignants de l'AFK, et dont nous reparlerons dans la partie suivante, lorsque je présenterai le projet.

2.2. Contexte économique

Le contexte économique était également un obstacle, et ce à plusieurs niveaux, du côté des apprenants, comme du côté de l'établissement. D'une part, depuis la pandémie de

Covid-19, le Sri Lanka connaît une inflation sans précédent, qui limite grandement le pouvoir d'achat des Sri Lankais, ce qui nécessitait de créer un jeu intégralement gratuit, afin que les apprenants puissent y avoir accès sans discrimination liée à l'argent. D'autre part, l'AFK n'a pas échappé à cette crise, et je n'ai eu à ma disposition aucun moyen financier pour créer le jeu. Il fallait donc utiliser des plateformes totalement gratuites.

2.3. Contexte numérique

Si le contexte financier était complexe, c'est le contexte numérique qui a posé le plus de problèmes. En effet, deux obstacles existent : celui d'internet, et celui de l'électricité.

Tout d'abord, il faut savoir qu'au Sri Lanka, il n'existe pas les mêmes forfaits internet qu'en France, il n'est pas possible de payer un prix fixe pour avoir accès à internet en illimité. Chaque donnée internet consommée est payée. Ainsi, plusieurs nouveaux obstacles se sont posés. Les apprenants n'allument pas leurs caméras en cours pour économiser des données, qu'allait-il en être de leur participation à un jeu intégralement en ligne ? Il a alors fallu réfléchir à des plateformes et supports consommant peu de données internet. De nombreuses options ont alors disparu. Les choix conservés seront présentés dans le chapitre suivant.

D'autre part, l'électricité a été un problème toujours croissant. Si le pays connaissait déjà des coupures de courant occasionnelles, celles-ci se sont accentuées avec la crise économique. Le manque de fioul et de pétrole a entraîné en premier lieu des coupures quotidiennes d'en moyenne quatre à cinq heures par jour, avant d'augmenter. Le deuxième trimestre a ainsi commencé avec l'intégralité du pays qui subissait quotidiennement entre dix et quinze heures de coupures de courant par jour. Or, sans courant, internet n'est plus accessible que par les données mobiles du téléphone. Et faire un jeu hébergé sur Apolearn sur téléphone, est très peu envisageable, de par la faible ergonomie de la plateforme éducative. Les apprenants, en cas de coupures de courant, s'ils veulent avoir accès à Apolearn, par exemple, doivent utiliser leur téléphone comme point d'accès mobile, ce qui semble consommer plus de données. Ajouté à cela l'autonomie limitée des appareils électroniques, il y avait peu de chances pour que les apprenants sacrifient leur batterie d'ordinateur pour un jeu dont ils n'étaient pas certains d'y trouver un quelconque bénéfice. Il a donc été nécessaire de trouver une solution pour que les apprenants, qui vivent dans des zones de coupures parfois différentes, puissent avoir accès

au contenu du jeu quand cela est possible pour eux, sans trop de dommages financiers et électroniques.

2.4. Motivation peu élevée des étudiants

A mon arrivée au Sri Lanka, les enseignants m'ont tout de suite décrit les apprenants comme généralement motivés pour apprendre en classe, mais pas pour travailler en dehors en autonomie. Habités à une méthodologie d'enseignement-apprentissage traditionnelle, ils sont toujours guidés dans leur travail, et ne font presque que des exercices axés sur la grammaire et / ou la traduction. Ainsi, selon les enseignants, les apprenants ne sont pas motivés à apprendre par eux-mêmes.

Cette affirmation est discutable, et il semble que les enseignants ont peu échangé avec les apprenants sur leurs pratiques linguistiques. En effet, j'ai interrogé quelques apprenants en début de premier trimestre, et un certain nombre d'entre eux avaient déjà travaillé le français ou d'autres langues par eux-mêmes. Certes, le site qui revenait le plus souvent dans les pratiques était Duolingo, dont la méthode consiste principalement à traduire des phrases, et donc s'éloigne peu de leurs habitudes, mais c'était tout de même à leur propre initiative, et dans le but de s'améliorer. Ainsi, il me semble que les enseignants encouragent possiblement peu les apprenants à travailler seuls, ou tout du moins se renseignent peu sur leurs pratiques linguistiques. Les échanges à ce sujet paraissent limités.

Cependant, il est vrai que lorsque des exercices facultatifs sont proposés, les apprenants ne les font que très rarement. Relativement assidus dans les devoirs « obligatoires » donnés par les enseignants, ils effectuent peu des tâches proposées qui pourraient pourtant les aider à améliorer leur français. J'ai moi-même proposé quelques exercices en ligne (réalisés avec Educaplay), et un faible pourcentage des apprenants les avaient effectués. Il semble qu'il s'agissait plus là d'un manque d'envie de faire la démarche que d'un réel manque d'enthousiasme pour le contenu, les apprenants ayant participé disant que cela leur avait beaucoup plu. Il s'agissait d'exercices où ils devaient amener une grenouille de l'autre côté d'une mare en répondant à un QCM, ce qui peut difficilement être considéré comme un jeu, mais dont l'apparence les a bien amusés.

Ainsi, bien que certains apprenants soient prêts à faire la démarche de travailler par eux-mêmes, ils sont en effet relativement peu enclins à essayer les activités en ligne facultatives proposées par les enseignants. A partir de ces observations, j'ai émis une hypothèse : si l'apprenant, qui utilise internet pour améliorer ses compétences, a pour

habitude de le faire seul et sans que l'enseignant ne joue un rôle, il est possible qu'il associe internet à du plaisir d'apprendre, et qu'avoir un feedback de l'enseignant, ou même que ce dernier soit au fait de sa pratique, puisse être vu comme une contrainte. La peur de la notation et du jugement de la part de l'enseignant existe au Sri Lanka, c'est l'une des raisons pour lesquelles les apprenants parlent peu en classe, en plus du manque d'habitude, selon les enseignants. Ainsi, il est possible que l'association d'une activité par ailleurs appréciée des apprenants devienne une contrainte pour eux si celle-ci vient de l'enseignant, ce qui les pousserait à ne pas l'effectuer. Cependant, je n'ai pas pu vérifier cette hypothèse auprès d'eux car lorsque j'ai demandé aux apprenants pourquoi ils n'avaient pas effectué les activités proposées en ligne, je n'ai obtenu en réponse que le fameux silence, et ce dans tous mes groupes. J'ai cependant choisi de partir de ce postulat et d'axer mes recherches sur la création d'un jeu qui intégrerait l'enseignant au minimum, un jeu qui permettrait aux apprenants d'avoir généralement un feedback automatique, comme ceux dont certains ont l'habitude en utilisant, par exemple, Duolingo, tout en se rendant compte que l'enseignant peut être présent pour les aider, sans être une contrainte. Quant aux apprenants qui n'ont jamais essayé de travailler par eux-mêmes hors de la classe, cela pouvait être un point de départ vers l'autonomie dans la recherche d'activités.

2.5. Problématique

En prenant en compte tous ces éléments, les habitudes locales, les contextes économique et numérique, ainsi que les problèmes de motivation des apprenants, je me suis demandée dans quelle mesure l'introduction du jeu pouvait aider les apprenants à être à nouveau motivés dans la réalisation des activités numériques facultatives proposées par les enseignants. Un type de jeu m'a alors paru utile dans ce cadre : l'escape game en ligne. En effet, modelable au gré des besoins, il m'a semblé entièrement adaptable à la situation, en termes de contenus. Ainsi, une question plus précise a émergé : dans quelle mesure l'introduction d'un escape game en ligne permet-elle de susciter la motivation à étudier seul chez des apprenants en contexte d'enseignement-apprentissage à dominante traditionnelle ?

2.6. Ajustements : proposition du projet final

Après négociations et observations du terrain, voici le projet final tel qu'il a été accepté : création d'une escape game en ligne à long terme majoritairement asynchrone, que je vais présenter maintenant.

Chapitre 4. Présentation du projet ingénierique en relation avec le contexte

Je vais me focaliser ici sur le projet ingénierique, en mettant en évidence les choix opérés vis-à-vis du contexte.

1. *L'escape game en ligne*

En premier lieu, je vais brièvement expliquer ce qu'est un escape game, et les raisons liées au contexte qui m'ont poussée à choisir ce type de jeu.

1.1. *Qu'est-ce qu'une escape game ?*

Les escapes games, aussi appelés *escape rooms*, sont nés au Japon dans les années 2000². Lors d'un escape game, une équipe est enfermée dans une salle ou une suite de salle, et l'objectif est de trouver une solution pour s'en échapper. Ce type de jeu a d'abord existé en format numérique, avant de prendre un format dit « *live* ».

L'escape game est un jeu axé sur la réflexion et la collaboration des membres de l'équipe. Les escapes games « *live* » se font majoritairement dans un temps imparti, ce qui ajoute une pression sur l'équipe qui doit alors rester soudée pour parvenir à s'échapper. Les escapes games de type jeu vidéo sont souvent plus libres, sans temps défini.

Dans le cadre de ce mémoire, c'est un escape game en ligne qui est créé, l'objectif étant de sortir de la pièce en utilisant des connaissances préalables ou en en acquérant de nouvelles (cet escape game n'étant pas l'aboutissement d'un apprentissage, mais un élément accompagnateur, l'acquisition de nouvelles connaissances est donc probable, et aidera à sortir).

1.2. *Pourquoi ce choix, et pour quel niveau ?*

J'ai retenu l'idée de l'escape game pour plusieurs raisons. D'une part, c'est un jeu totalement malléable, je pouvais y faire entrer n'importe quel type d'« énigmes » en fonction du public auquel j'étais confrontée, ce qui me permettait de l'adapter au public encore non habitué à introduire le jeu dans ses apprentissages. Je pouvais créer un « mi-chemin » entre le jeu et les exercices de forme, parfait pour rester suffisamment dans les habitudes des apprenants tout en les ouvrant à une nouvelle forme d'apprentissage.

² <https://www.escapegame.fr/quest-ce-quun-escape-game/>

De plus, dans les escape games, la part de l'enseignant est également relativement libre, et peut-être réduite au minimum, comme augmentée en cas de besoin. Cependant, le principe de l'escape game est de laisser les apprenants réfléchir seuls pendant un certain temps avant de les aider en cas de blocage trop difficile à surmonter, ce qui laisse à l'apprenant le choix de ses méthodes de jeu, et donc lui permet de prendre en charge son apprentissage.

La décision d'effectuer l'escape game en ligne s'est imposé immédiatement, d'une part parce que c'était la demande initiale de l'AFK, créer du contenu en ligne, et d'autre part car, pour rappel, les apprenants sont en majorité en distanciel, et certains habitent loin, et je souhaitais que le jeu soit accessible à tous.

Il a été choisi de cibler le niveau A2, car la plupart des enseignants ne souhaitent travailler qu'avec des niveaux A, il était également plus simple de produire un contenu que les autres enseignants pourraient maîtriser et proposer à leurs apprenants. De plus, j'avais parmi mes cours un groupe de niveau A2, et il est apparu qu'ils représentaient les moins motivés à travailler de leur côté.

2. Quelle mise en place pour l'adaptation à ce contexte ?

Le choix de l'escape game en ligne pour les niveaux A2 étant fixé, j'ai alors pu réfléchir à la conception de celui-ci. Je vais à présent parler de certains choix opérés dans la conception, liés directement au contexte de stage.

2.1. Long terme et modalité majoritairement asynchrone

L'un des principes d'origine de l'escape game, en tout cas lorsqu'il s'effectue dans le réel, c'est le chronomètre. Ainsi, j'ai d'abord pensé à organiser une session qui réunirait tous les apprenants intéressés. Cependant, comme j'ai pu le constater assez rapidement, les coupures d'électricité existaient déjà à mon arrivée. Si les apprenants loupent des cours à cause des coupures de courant, ils ont accès à l'enregistrement. Mais quel intérêt y aurait-il à regarder son équipe effectuer le jeu une fois terminé ? Il me semblait qu'il serait frustrant de se voir déconnecté en plein jeu, parfois sans pouvoir y retourner, et encore moins si le jeu était chronométré. Ces conditions particulières m'ont donc poussée à imaginer une escape game sans temps imparti, et auquel les gens pourraient participer lorsqu'ils en auraient la possibilité, même s'ils étaient déconnectés pendant qu'ils jouaient. J'ai donc opté pour un escape game qui se déroulerait sur le long terme. Après concertation avec ma tutrice de stage, nous avons conclu qu'il serait intéressant de créer un escape game sur

quasiment la totalité d'un trimestre, pour observer comment les apprenants évoluaient avec le jeu. Le jeu s'est donc déroulé sur huit semaines. Avec cette modalité, s'est posée la question du maintien de la motivation. Si un apprenant finissait l'intégralité du contenu en première semaine, cela aurait peu d'intérêt. De ce fait, j'ai opté pour rendre disponible un « set » d'énigmes toutes les semaines, dont le cumul permettrait d'obtenir un code à entrer quelque part en dernière semaine et de pouvoir sortir. Ainsi, les apprenants peuvent décider de faire chaque set à leur rythme, de prendre du « retard » s'ils le souhaitent et de le rattraper plus tard.

Il a ensuite fallu mettre des limites, afin que le jeu ait une réelle fin, et que les apprenants ne finissent pas le jeu trop en dehors du trimestre. Par ailleurs, la modalité exclusivement asynchrone du jeu me paraissait un peu « triste », et j'avais envie que tout le monde soit réuni au moins une fois. C'est pourquoi le jeu de la dernière semaine a été planifié en mode synchrone, avec espoir de pouvoir surmonter les coupures de courant. Des discussions avec les participants en cours de jeu ont été prévues pour ajuster cet objectif.

2.2. Gain à la clef

Je souhaitais tout d'abord proposer aux apprenants de participer pour le simple plaisir de jouer. Cependant, compte tenu de la situation économique, ma tutrice de stage m'a proposé de mettre un gain à la clef, car les apprenants seraient plus intéressés par le concept s'ils avaient quelque chose à gagner. Bien entendu, l'AFK travaillant en déficit, il n'a été accordé un gain que pour celui ou celle que l'on a commencé à appeler « gagnant ». Il était donc question de faire entrer les apprenants en compétition, ce qui est à l'opposé de mes principes d'enseignement. Selon ma tutrice, les Sri lankais étant très compétitifs, cela représentait une « vraie raison » pour eux de participer.

Quoique légèrement à contrecœur car au-delà de mes réticences à faire entrer des apprenants en compétition, cela risquait de présenter un risque pour mes analyses, une réduction de 20% a été mise en jeu pour le vainqueur ou l'équipe vainqueur.

2.3. Collaboration ou jeu en solo ?

Proposer aux apprenants d'entrer en compétition m'était difficile, d'une part en raison de mes convictions personnelles sur l'apprentissage, et d'autre part car cela entraînait en contradiction avec le principe des escapes games, dans lesquelles les personnes sont en collaboration. Pour pousser davantage les apprenants à collaborer, ou tout du moins à

coopérer, j'ai donc choisi de proposer aux apprenants de se mettre en équipes. Les équipes ont été limitées à deux personnes, puisque là encore, l'AFK ne pouvait proposer de réductions financières à plus de deux personnes.

2.4. Choix des activités : entre exercices de forme et exercices plus ludiques

Les modalités sélectionnées, je vais à présent parler des choix des activités. Ces choix ont été délicats à opérer, du fait du contexte d'enseignement-apprentissage traditionnel. En effet, les apprenants ont du mal à voir qu'ils apprennent quand ils ne passent pas par des règles de grammaire claires et des cours structurés, il a donc fallu créer un « jeu » qui ne s'éloignait pas trop de leurs habitudes, tout en les poussant à sortir de leur zone de confort.

Plusieurs compromis ont donc été effectués pour en arriver à cette construction :

- Semaine 1, 2, 3 : jeux plutôt « traditionnels », constitués de mots croisés, associations de mots / images, plus ou moins ludifiés ;

- Semaine 4 : introduction du format RPG, les apprenants sont immergés dans un monde virtuel où les personnages parlent le français ;

- Semaine 5 : réunion pour vérifier l'avancée des apprenants ;

- Semaine 6, 7 : retour à un mélange d'activités plus traditionnelles ;

- Semaine 8 : course finale hébergée sur RPGPlayground une nouvelle fois, afin de réintroduire un aspect plus ludique. Nous nous éloignons de l'apprentissage, avec des instructions simples qui permettent d'arriver à la fin du jeu. Cette dernière activité est un peu comme une « récompense » pour avoir suivi tout le jeu, et consiste en un donjon à battre pour entrer le dernier code, qui permet de récupérer la « Clef du monde des humains », et au joueur de finir le jeu.

En partie 3, je reviendrai sur la construction du jeu, après ses ajustements en fonction des lectures qui m'ont permis de construire le cadrage théorique.

3. Méthodologie de recueil des données

Afin de récolter des données sur l'impact du jeu sur la motivation des apprenants, j'ai choisi d'opter pour deux méthodes : les réunions et les questionnaires. Un livret a également été créé pour d'éventuelles analyses sur le plan linguistique.

3.1. Deux réunions / entretiens

Au milieu du jeu, une première réunion a eu lieu pour parler avec les apprenants de leur expérience. Cette réunion a permis d'une part de vérifier leur progression, et d'autre part de recueillir leur avis sur ce qu'ils avaient déjà fait.

En fin de jeu, une deuxième réunion devait avoir lieu, permettant aux apprenants de donner un avis sur l'intégralité de leur expérience. A la suite de cette réunion, en fonction des réponses des apprenants, il était prévu d'ajouter des entretiens individuels, afin de recueillir plus de détails. Plusieurs sujets devaient être abordés lors de ces réunions / entretiens, concernant d'une part le jeu, et d'autre part l'évolution de leur motivation. La seconde réunion n'a pu avoir lieu et a été remplacée par des échanges via la plateforme WhatsApp.

3.2. Deux questionnaires

Un premier questionnaire a été envoyé aux participants avant le jeu, afin de connaître leurs habitudes d'apprentissage, les raisons pour lesquelles ils apprennent le français, ainsi que leur utilisation d'internet, pour avoir une idée de leur maîtrise de l'informatique.

En fin de jeu, un deuxième questionnaire a été envoyé aux participants, abordant l'évolution de leur motivation, et l'impact qu'a eu l'expérience sur leurs habitudes d'apprentissage.

3.3. Un livret de suivi

Un livret électronique a également été distribué, permettant aux participants de consigner d'une part les clefs (ou codes) récupérés chaque semaine, et d'autre part les éléments linguistiques qu'ils ont (re)découverts.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 5. Le jeu

Dans ce chapitre, je vais en premier lieu parler de ce qu'est le jeu, de la façon dont il est perçu, et des différentes façons dont il peut exister. Par la suite, j'aborderai la façon dont il est introduit dans les apprentissages, et les bénéfices qu'il peut avoir dans ce cadre.

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

En premier lieu, il convient de se demander ce qu'est un jeu. Si l'on consulte le Larousse en ligne, nous pouvons trouver vingt-neuf définitions du jeu. Dans le cadre de mes recherches, j'ai choisi de présenter ici les deux premières.

- « 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 » (Larousse en ligne, s. d.) ;

- « 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 » (Larousse en ligne, s. d.).

Pour continuer l'étude des définitions proposées par les dictionnaires, je citerai à présent la première définition proposée par le dictionnaire Le Robert (s. d.), qui est la suivante : « Activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure. » Cette définition est à la fois similaire à celles du Larousse (sur le fait que l'activité peut être physique ou mentale), mais inclut une différence non négligeable : là où le Larousse exclut la possibilité d'une utilité au jeu, le Robert est plus nuancé, et parle de « but essentiel », n'excluant pas la possibilité d'un but annexe.

De ces définitions, bien que je les trouve, dans une certaine mesure, toutes restrictives, c'est celle du Robert qui me semble la plus adaptée à notre contexte. Je vais à présent m'intéresser aux définitions que donnent certains chercheurs qui se sont intéressés au jeu, afin de proposer une définition plus complète de celui-ci.

Caillois (1967, p.42-43), parle du jeu comme « activité : [...] libre [...] séparée [...] incertaine [...] improductive [...] réglée [...] fictive. » De ces six caractéristiques, certaines peuvent sembler discutables, notamment la notion d'improductivité, définie alors comme « ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau » et qui aboutit « à une situation identique à celle du début de la partie », ce qui signifie en quelque sorte qu'un jeu

ne peut avoir d'autre but que le divertissement pur, mais je reviendrai sur cet aspect dans la sous-partie suivante. Par ailleurs, Caillois lui-même propose une opposition de deux concepts (« *paidia* » et « *ludus* », que nous verrons par la suite), qui remet en question la notion de règles dans le jeu.

Huizinga (1951), quant à lui, insiste sur la notion de liberté dans le jeu, et précise que le « jeu commandé n'est plus du jeu » (p.24). Ainsi, le joueur ne doit pas être contraint à jouer, sinon, cela n'est plus perçu comme un jeu, il ajoute même que c'est « un premier trait fondamental du jeu » (1951, p.24). Partageant une partie de l'avis « initial » de Caillois qui dit que l'activité du jeu est réglée, il part également du principe que « Tout jeu a ses règles ».

À partir de ces définitions, nous pouvons considérer que le jeu est une activité non imposée, possédant un ensemble de règles, dont le but général est le divertissement. J'émetts cependant une réserve quant à l'absence totale d'objectifs visés dans le jeu, qui sera mise à l'épreuve, d'une part dans la suite de ce cadrage théorique, et d'autre part d'une manière plus générale dans le stage que j'ai effectué.

2. Typologies du jeu

Il existe plusieurs façons de diviser les jeux en différentes catégories.

En premier lieu, il est possible de les classer selon leur contenu, comme l'ont fait Groos et Claparède (cité dans Piaget, 1978), qui admettent alors deux grandes catégories :

- Les jeux dits « d'expérimentation », qui incluent : « les jeux sensoriels [...], les jeux moteurs [...], les jeux intellectuels [...], les jeux affectifs et les exercices de la volonté » ;

- Les jeux dits « des fonctions spéciales », qui incluent : « les jeux de lutte, de chasse, de courtoisie, les jeux sociaux, familiaux, et les jeux d'imitation ».

Selon Piaget, cette typologie connaît des défauts, le plus grand étant qu'il est difficile de classer certains jeux dans une seule catégorie. Il prend dans son ouvrage l'exemple du jeu de billes qui est à la fois classable dans les jeux sensori-moteurs, mais également de lutte à partir du moment où la compétition entre en jeu. Enfin, lorsque le jeu est réglé, il entre de plus dans la catégorie des jeux sociaux, voire intellectuels selon la complexité des règles. De ce fait, cette classification peut difficilement être employée de manière générale. Toujours selon Piaget, elle n'est applicable qu'aux jeux dénués de règles

et d'imagination. Lorsque ces dernières apparaissent, le classement par le contenu est plus ambigu.

Queyrat (1905), quant à lui, propose deux classifications, l'une appuyée sur l'origine des jeux, l'autre sur leur but. La classification d'après l'origine des jeux contient trois types de jeu : les jeux d'hérédité, les jeux d'imitation et les jeux d'imagination. La classification selon leurs buts, aussi dite classification « d'après leur fonction éducative », contient six types de jeux : les jeux de mouvement, ceux pour l'éducation des sens, ceux pour le développement de l'intelligence, les jeux émotionnels, ceux pour la culture de la volonté et les jeux artistiques. Il est intéressant de constater que dans cette deuxième typologie, l'idée que le jeu est intrinsèquement éducatif domine, ce qui n'est pas le cas dans les autres typologies abordées ici. A noter cependant, que ces notions présupposent une connaissance anthropologie et biologique de l'humain, et qu'il est difficile de définir si ces typologies sont réellement applicable à des faits immuables, ou s'ils sont seulement supposés. Ainsi, est-il réellement possible d'affirmer qu'un jeu est héréditaire ? Cela reste discutable. Je m'appuierai ici uniquement sur la deuxième classification.

Piaget, après analyse des classifications des auteurs précédents dans son ouvrage de 1978, choisit de proposer une typologie appuyée sur un minimum de notions théoriques, qui se suffit le plus possible à elle-même, et ne présuppose que peu d'éléments sur l'humain. Cette typologie inclut trois types de jeux : les jeux d'exercice, les jeux symboliques et les jeux de règles. Ces jeux apparaissent successivement chez l'humain, et les jeux d'exercice, les premiers à exister dans le comportement d'un enfant, tendent à s'amenuiser avec le temps, pour laisser place aux deux autres.

Caillois (1967, p.47), quant à lui, propose une typologie du jeu plutôt pragmatique, divisée en quatre types :

- Agôn / compétitions : peut correspondre aux jeux sportifs, notamment ;
- Aléa / chance : correspond aux jeux de hasard, tels que la loterie ;
- Mimicry / simulacre : les jeux de rôle peuvent illustrer cette catégorie ;
- Ilinx / vertige : les jeux d'aventure se rangent sous cette catégorie.

Jouer à un jeu peut inclure plusieurs de ces catégories, qui ne s'excluent pas l'une l'autre.

À cette classification, Caillois ajoute deux formes de jeux distinctes : la *paidia* et le *ludus*, qui atténuent l'idée qu'un jeu doit être « réglé ». Ces deux formes peuvent être vues comme un continuum : la *paidia*, d'un côté, est dénuée de toute contrainte, tandis que le *ludus*, de l'autre, est l'ensemble des jeux régis par des règles. Les quatre catégories citées en amont contiennent toutes des jeux se situant à divers endroits sur le continuum *paidia* – *ludus*, par exemple, dans la catégorie agôn, les courses sont à l'extrémité *paidia*, tandis que le football est à l'extrémité *ludus*.

L'avantage, selon moi, de cette double typologie est la possibilité de placer les jeux sur un continuum, et de ce fait, de ne pas se limiter à un classement figé. Elle est à mon sens particulièrement adaptable, bien qu'il eût fallu y ajouter une catégorie supplémentaire pour intégrer certains jeux non classables dans ces quatre catégories, tels que les mots fléchés par exemple. Cette catégorie, bien que non citée explicitement par l'auteur, existe dans le tableau qu'il propose (1967, p.92). Cette colonne ne possède cependant pas de nom.

Afin de préparer à la notion de jeu dans l'apprentissage que j'aborderai en point 2, je tenais à ajouter la typologie du jeu proposée par Nicole de Grandmont (1989) qui distingue le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique :

- Le jeu ludique est défini comme « activité libre et gratuite qui est essentielle au plaisir et nécessaire au développement de tout individu ». Exempt de règle, « il permet le développement intellectuel, affectif et psychomoteur de l'individu sans aide ou sans support extérieur » (cité dans Kandassamy, 2015).

- Le jeu éducatif est « essentiellement axé sur les apprentissages », et permet de favoriser « les apprentissages d'ordre intellectuel, affectif et psychomoteur », ainsi que de « comprendre des notions, d'appivoiser des concepts, de structurer sa pensée » (cité dans Kandassamy, 2015). Les recherches de Nicole de Grandmont portent sur le jeu chez les enfants, et elle ajoute que ce type de jeu permet à « un adulte d'observer les comportements stratégiques, les acquis d'un enfant ».

- Le jeu pédagogique est « quasiment assimilé à un exercice et de ce fait [est] un jeu dans lequel le plaisir est presque absent » (cité dans Kandassamy, 2015). Dans ce cas, il s'agit de réutiliser les connaissances déjà obtenues au préalable.

Nous sommes ici, dans une idée contraire à celle de Queyrat, qui proposait une typologie axée sur les fonctions éducatives de celui-ci, estimant que tout jeu est éducatif.

Enfin, et puisqu'il s'agit de la configuration choisie pour mon projet de stage, il m'a paru important d'aborder plusieurs typologies du jeu vidéo. L'une des premières typologies proposées en ligne (Typologie des jeux vidéo, 2012) compte huit types de jeux vidéo : le jeu d'aventure, le jeu d'action-aventure, le jeu de rôle, le jeu de réflexion, le jeu de simulation, le jeu de stratégie, le « *serious game* » et une catégorie dite « d'autres jeux », qui regroupe les jeux n'appartenant pas aux autres catégories, souvent des jeux d'action. Les six premiers genres de jeux sont divisibles en sous-genres. En comparant cette typologie à celles précédemment présentées, il est possible d'y trouver certaines ressemblances. Ainsi, les jeux d'action, d'aventure, d'aventure-action, de simulation, et les jeux de rôles pourraient plus ou moins tous entrer dans la catégorie « *mimicry* » de Caillois. Les typologies du jeu vidéo sont parfois similaires aux typologies des jeux « tangibles », et peuvent même être classées dans certaines d'entre elles. Cette typologie, bien qu'associée au jeu vidéo, n'est pas spécifiquement liée à l'utilisation d'un ordinateur ou d'une console.

Mais si de nombreuses classifications du jeu vidéo reprennent les catégories des jeux hors écrans, il est possible d'établir des classifications plus axées sur les possibilités numériques. Dans une étude, le CNC (2013) définit plusieurs genres de jeux vidéo, plus une catégorie nommée « autres », qui sont les suivants :

- Aventure : se focalisent sur la recherche et l'exploration, ainsi que sur l'histoire proposée, plutôt que sur l'action.

- Sport : le joueur incarne un personnage et participe à des compétitions.

- FPS : initiales de « first-person shooter », il s'agit de jeux de tir où l'environnement est appréhendé à travers les yeux du personnage.

- RPG : initiales de role playing game, le joueur incarne un personnage aventurier qui suit une histoire.

- Course : le joueur conduit un véhicule et doit gagner une course. Ce type de jeu peut se faire en solo contre un ordinateur ou en mode multijoueur.

- Nouveau genre : les jeux cités dans cet exemple sont ceux de « dressage, élevage, musique, chant, danse, rythme, simulation de métier, "party game" ».

- Plate-forme : le joueur fait sauter son personnage de plateforme en plateforme en évitant des pièges et des ennemis.

- Gestion / wargames : ces jeux de gestion consistent souvent à construire et à entretenir un univers, souvent en guerre. Il existe cependant de nombreux jeux de gestions non assimilés à la guerre.

- Jeux de société : reproduction en ligne de jeux de société traditionnels.

- Combat : l'objectif est de se battre contre un ordinateur ou un adversaire et de remporter la victoire.

- Simulation : l'objectif est de donner au joueur des sensations « réalistes » qu'il pourrait avoir dans la vie, généralement aux commandes d'un véhicule.

- MMORPG : initiales de massively multiplayer online role playing game, sorte de RPG qui prend place sur un serveur commun à plusieurs (centaines de) joueurs. Le joueur choisit un personnage et réalise des quêtes, liées à une histoire ou annexes à celle-ci. Souvent, le jeu inclut de la collaboration, qui peut être rendue nécessaire selon le niveau du joueur. Les serveurs sont ouverts tout le temps.

- Logiciels éducatifs multimédia : jeux éducatifs.

- Autres

Cette classification, à l'instar de la précédente, est appuyée sur le genre du jeu. Cependant, celle-ci contient à la fois des genres communs aux jeux hors écrans, et des jeux spécifiques à l'environnement numériques. En effet, les jeux dits « FPS », les MMORPG et les jeux du nouveau genre sont difficilement réalisables en dehors d'un écran. A noter que certains genres se recoupent. Ainsi, les RPG ou MMORPG sont souvent des jeux d'aventure, et peuvent contenir des éléments des autres genres présentés. Autre exemple, les jeux de simulation peuvent être aussi des jeux de courses. J'ajouterai par ailleurs que ces derniers pourraient faire partie de la catégorie « sport », de même que les jeux de combat. Une fois de plus, les jeux éducatifs sont séparés des autres, bien qu'il soit possible, réflexion sur la nature éducative du jeu mise à part, de nommer des jeux à objectifs éducatifs qui soient également empreints d'aventures. Dans ce classement, il existait également une catégorie nommée « compilation », comprenant les jeux qui regroupaient plusieurs genres, permettant de pallier à ce recoupage.

Nous sommes donc ici dans une classification par le genre, mais dont une partie s'effectue également sur la modalité de jeu. Il est donc possible de retrouver dans ce classement des typologies plus générales axées sur des oppositions :

- Jeu en solo / jeu en multijoueur (et jeux ou les deux sont possibles)

- Jeu à la première personne / jeu à la troisième personne : quelle différence entre un FPS et un RPG où le personnage est armé si ce n'est la façon d'observer l'environnement ? À noter que de nombreux jeux permettent de choisir le point de vue.

- Jeu en ligne / jeu hors ligne : bien que cela ne soit pas abordé dans la typologie présentée, il s'agit d'un élément à prendre en compte qui est intrinsèque à certains jeux : impossible de jouer hors ligne à un MMORPG, mais aucun problème pour un RPG, par exemple. Cela est souvent en lien avec la modalité solo / multijoueur présentée plus haut, mais ce n'est pas toujours le cas.

J'ai choisi d'emprunter divers éléments issus de ces typologies afin de prendre les décisions pour la création de mon escape game, tout à gardant à l'esprit que si la typologie permet de se repérer et de poser des limites, elle ne définit cependant pas l'efficacité du jeu, que ce soit en termes de plaisir procuré au joueur ou d'enseignements transmis.

3. Evolution de la vision du jeu

Le jeu est un élément primitif d'une grande partie des êtres vivants. Comme le dit Huizinga (1951), « les animaux n'ont pas attendu l'arrivée de l'homme pour qu'il leur apprît à jouer ». Ainsi, commun à de nombreuses espèces, le jeu peut être considéré comme élément essentiel de la vie, et du développement. Cependant, la perception que les humains en ont a changé au cours des siècles. En effet, il semblerait que le jeu ait longtemps été vu comme inutile, une perte de temps. Réservé à l'enfant, il fallait que celui-ci grandisse rapidement et cesse de jouer pour entrer dans les études ou le travail. Il n'en reste pas moins que de nombreux adultes jouaient aussi, et ce depuis toujours, mais qu'ils n'étaient pas bien vus non plus. Le jeu était opposé à la notion de travail, et perçu comme une forme de récréation (Hallal, 2014).

Cependant, comme Huizinga le fait remarquer, le jeu ne peut être opposé au sérieux. Un jeu peut être sérieux, et un élément qui n'est pas sérieux n'est pas forcément un jeu. Le rire, comme il le cite en exemple, n'est pas un jeu, mais n'appartient pas au domaine du sérieux.

Afin de pousser l'analyse un peu plus loin, je souhaite attirer l'attention sur l'une des définitions du terme « sérieux » proposée par le Larousse en ligne (s. d.) : « Qui fait appel à l'attention, à la réflexion, par opposition à ce qui est distrayant, amusant ». Cette

définition me paraît intéressante à analyser, car si l'on prend en exemple certains jeux de plateaux, tel Catan pour n'en citer qu'un, ou encore les jeux de réflexions, tels les Sudoku, nous pouvons constater qu'elle pose un problème, tout simplement car il peut être amusant de faire appel à sa réflexion dans certains contextes. Pouvons-nous dire que ces contextes ne peuvent influencer la vie du joueur ? Cela reste discutable, du fait de l'existence même des jeux d'argent, entre autres. Dans le cadre de ce mémoire, je considérerai seulement qu'un jeu peut être dit « sérieux ». Il est alors à noter que la notion de « jeu sérieux » est déjà un concept spécifique en soi, que j'aborderai dans la partie suivante.

Pour finir, toujours selon Huizinga, bien que l'on associe couramment le jeu à une activité opposée au sérieux, et qui n'a donc aucune utilité dans la vie courante, le jeu a un « caractère indispensable », une « fonction de culture » (1951, p.26), nécessaire pour l'individu et pour la communauté, car il « compense les lacunes » de la vie, et par le « sens qu'il contient, sa signification, sa valeur expressive, les liens spirituels et sociaux qu'il crée » (1951, p.26). Caillois (1967), appuie également sur le fait que le jeu a une vocation sociale, quelle que soit sa nature (*agôn, alea, mimicry et ilinx*), car même si nous pouvons les effectuer seuls, ils poussent à la compétition (notamment dans le cas de *l'agôn*, qui est social par définition), ou plus généralement à la compagnie.

Ainsi, bien que le jeu ait en premier lieu été considéré comme une activité inutile pour enfants, dont il fallait se débarrasser rapidement, il a progressivement atteint un statut d'élément essentiel à la vie d'un individu, et possédant un véritable rôle dans la vie sociale de celui-ci. J'ajoute cependant une restriction à cela : le jeu est encore cantonné à certains contextes. Il est nécessaire, mais pas toujours perçu comme pouvant faire partie de l'apprentissage ou du travail. Nombreux sont ceux qui ont déjà entendu « Arrête de jouer et fais tes devoirs ! ». Et les devoirs scolaires et les jeux vidéo sont effectivement souvent séparés. Il arrive cependant parfois que les deux puissent cohabiter, comme je l'expliquerai par la suite.

Avant de parler de l'intégration du jeu dans les apprentissages, il m'a semblé nécessaire de faire un court point sur l'évolution de la perception du jeu vidéo. En effet, celui-ci bénéficie d'un statut spécial, puisque si le jeu existe depuis des millénaires, l'ordinateur, lui n'a été présent dans une majorité des foyers français qu'à partir des années 2000, et ce n'est pas encore le cas partout dans le monde. De même, les jeux sur ordinateur ont drastiquement évolué avec le temps. J'ai trouvé peu de ressources fiables sur le sujet, mais par vécu, j'ajouterai que pendant longtemps, les jeux vidéo ont été considérés comme

responsables des comportements violents de certains jeunes (et moins jeunes). Avec l'apparition de certains jeux éducatifs, les parents ont pu observer certains effets positifs des jeux vidéo dans l'éducation scolaire de leurs enfants. Encore aujourd'hui, de nombreux parents sont inquiets de l'utilisation de l'ordinateur par leurs enfants. Pourtant, n'importe quel jeu peut avoir des propriétés d'apprentissages, avec par exemple un jeu de fantasy qui permettrait de découvrir des noms de plantes. Il ne reste qu'à savoir modérer son utilisation ou celle de ses enfants, tout me semble être dans l'équilibre...

Ainsi, nous avons pu observer que le jeu a évolué dans l'esprit collectif avec le temps. D'abord vu comme une distraction inutile, il a ensuite été considéré comme utile sur les plans cognitif et social. Dans le chapitre suivant, je vais aborder son utilisation dans le milieu éducatif, et plus précisément en contexte scolaire.

Chapitre 6. Le jeu en classe de langue

Nous avons donc vu que le jeu possède des propriétés utiles, que ce soit sur le plan cognitif ou sur le plan social. Cependant, encore aujourd'hui, il existe une distinction récurrente entre le jeu et l'apprentissage théorique. Nous mettons souvent en opposition le fait de jouer et le fait de travailler ou d'étudier. Nous avons également constaté qu'il existe dans certaines classifications du jeu le concept de « *serious games* », que nous reverrons un peu plus loin. Mais un jeu, procurant du plaisir et dont le but premier n'est pas nécessairement l'apprentissage ne peut-il pas être employé dans l'objectif d'apprendre, tout en conservant le plaisir de jouer ? A quel degré pouvons-nous considérer que le jeu est intrinsèquement porteur d'apprentissage ?

Dans cette partie, je vais aborder la façon dont le jeu est intégré aux classes de langue, et dans quels objectifs.

1. *Le jeu : éducatif par nature ?*

Bien qu'il existe encore une dichotomie entre sérieux et travail, de nombreux chercheurs semblent admettre que le jeu peut être éducatif par nature.

Tout d'abord, rappelons que Queyrat (1905) classe les jeux selon leur fonction éducative. Sa typologie appuyée sur l'origine propose les catégories suivantes : jeux d'héritage et jeux d'imitation, et les jeux entrant dans ces catégories pourraient être également classés dans les catégories de sa seconde typologie (jeux de mouvement, pour l'éducation des sens, pour le développement de l'intelligence, émotionnels, pour la culture de la volonté et jeux artistiques). Il semble donc que pour Queyrat, les jeux puissent être intrinsèquement éducatifs.

Brougère (2002), pour sa part, explique que « ce n'est pas le jeu qui est éducatif, c'est le regard qui analyse différemment l'activité de l'enfant, avec de nouvelles notions, de nouvelles valeurs. » S'il est possible de penser au premier abord que pour lui, le jeu n'est pas éducatif par nature, il s'agirait plus exactement de dire que l'enfant, lorsqu'il joue, ne pense pas à l'éducation que peut lui apporter le jeu. Il ajoute que quand l'enfant « dispose d'autonomie, une activité ludique domine, plus orientée vers le divertissement, dont l'intérêt éducatif réel peut être et est effectivement débattu ». Ainsi, si l'enfant joue sans se poser la question des bénéfices éducatifs, l'adulte, lui, constate que le jeu peut être source d'éducation. De ce fait, n'importe quel jeu ou presque pourrait être considéré

comme éducatif, seulement, celui qui joue n'en n'a pas forcément conscience, surtout s'il s'agit d'un enfant.

Fröbel, créateur du « *kindergarten* », ou école maternelle, est l'un des premiers à avoir donné au jeu, auquel il accorde une grande importance, une fonction dans l'éducation. « Pour lui, si l'enfant ne dispose pas de certaines compétences (lecture, écriture...), l'enseignement doit passer par un autre moyen, par exemple les activités manuelles ou le jeu » (Lorenza, 2021). Fröbel utilise quatre types de jeux bien précis : culture de jardinières, poésie et chant, jeux de mouvements (gymnastique) et gymnastique de la main. Bien qu'il puisse être discutable de considérer ces activités comme des jeux, Fröbel les envisage comme tel et les estime nécessaires pour le jeune enfant. En effet, lorsqu'il a créé l'école maternelle, Fröbel est parti du principe qu'il ne s'agirait pas d'un espace de transmission de savoir, mais de développement. Ici, nous sommes confrontés à ce que l'on appelle « éducation » et « jeu éducatif ». Si l'on considère que le développement de l'autonomie, et des capacités de mobilité font partie de l'éducation, alors il est possible de dire que selon Fröbel, le jeu peut être éducatif par nature, ou tout du moins les formes de jeu qu'il a proposé de mettre en place. Autrement, si l'on considère que le développement de ces capacités sont complémentaires à l'éducation sans en faire partie, alors les principes de Fröbel nous font voir le jeu comme non éducatif par nature, puisqu'il ne permet *a priori* pas une transmission de savoir théoriques. À noter que Fröbel, au-delà de créer des jeux pour les enfants, leur offrait surtout des jouets et leur permettait de laisser libre cours à leur imagination. Ainsi, bien que les jouets aient été pensés pour développer la motricité et l'autonomie des enfants, ces derniers choisissaient l'utilisation qu'ils souhaitaient en faire. Nous retrouvons ici les principes de Brougère (2002), pour qui le jeu peut toujours être éducatif dans l'œil de l'adulte.

Enfin, je vais m'intéresser aux propos d'Alvarez (2007, p. 11-12), qui explique que le jeu peut être utilisé à des fins éducatives, quel que soit le jeu. Il prend l'exemple de la lecture, nécessaire à la réalisation de quêtes, qui pourra donc aider le joueur à apprendre à lire. Cependant, son objectif est la création d'un *serious game*, c'est pourquoi il cherche à différencier le jeu dans sa nature potentiellement éducative du jeu sérieux. Pour cela, il s'appuie sur le programme « The Education Arcade »³, abrégé TEA, qui a une double approche : celle d'utiliser des jeux connus pour favoriser l'apprentissage, et la création de

³ <http://www.educationarcade.org>

jeux prévus pour les « besoins éducatifs des joueurs ». Ici, nous avons une distinction entre le jeu vidéo et le *serious game*, qui n'empêche en rien la reconnaissance de la nature éducative du jeu de divertissement. La différence réside donc dans les choix opérés à la création du jeu.

Selon de nombreux auteurs, le jeu est considéré comme éducatif par nature, ou nécessairement complémentaire à l'éducation de type théorique. De plus, bien que le jeu puisse être considéré comme intrinsèquement éducatif, cela n'empêche en rien la création de jeux plus ciblés sur des besoins éducatifs spécifiques.

2. Le jeu en classe de langue

Lorsqu'il est décidé de proposer un jeu dans le cadre de l'enseignement, il faut choisir quel type de jeu mettre en place. Pour aborder ce choix, je parlerai en premier lieu du choix du jeu selon les objectifs linguistiques, puis j'étudierai les autres paramètres contextuels à prendre en compte.

2.1. Choisir un jeu selon un objectif linguistique

Le choix d'un jeu dépend en partie de l'objectif linguistique que l'on souhaite travailler. De nombreuses propositions de jeu existent sur internet, je vais en présenter quelques-unes, classées selon les besoins auquel le jeu doit répondre.

Il est possible de distinguer plusieurs sortes d'objectifs d'apprentissage de la langue. Ainsi, Silva (2008) (citée dans Jiménez, 2017) propose une distinction entre jeux centrés sur la langue (vocabulaire, grammaire, phonétique, etc.), et jeux centrés sur la production d'un discours. Je vais m'appuyer sur les catégories de jeux spécifiques à la classe de langue qu'elle propose (2008) :

- Les jeux de langue : portés sur le vocabulaire, on trouve dans cette catégorie des jeux comme le Scrabble, Boggle, Tic tac boum, In extremis, Scattergories, cités par l'auteur, mais également le Dobble, ou encore le Petit bac.

- Les jeux d'expression : qui reposent sur l'expression orale et / ou écrite. Dans cette catégorie, sont cités des jeux tels que Polémique, Il était une fois, Histoire à la carte, Cartes noires... Dans le cas des jeux de cartes, il peut s'avérer utile de créer son propre matériel en fonction des besoins.

- Les jeux d'images (description) : souvent utilisés avec les plus jeunes, ces jeux permettent également, dans une certaine mesure, l'expression des apprenants et la révision de vocabulaire. Parmi les jeux de cette catégorie, sont cités : Colori, Kaleidos, Le Lynx...

- Les jeux de défi : axés sur la compétition, ils correspondent à *l'agôn* de Caillois. On y trouve des jeux tels que Bluffer, Taboo, Trivial Pursuit... Ces jeux permettent de travailler « toutes » les compétences, dans le sens où l'objectif principal étant la victoire, il peut passer par n'importe quel format.

- Les jeux de stratégie : ces jeux servent à l'expression et pourraient se rapprocher de la catégorie « jeux d'expression », la différence étant que dans cette dernière catégorie, la production n'est pas spécialement guidée. La production est généralement orale, et non écrite, avec pour exemples le Monopoly et le Loup-garou.

Dans une certaine mesure, presque tous les jeux peuvent entrer dans la catégorie du « défi », si l'on considère que l'objectif principal est de gagner. De plus, dans les jeux cités, peu contiennent la pratique de l'expression écrite et de la compréhension écrite. Il semblerait que les jeux en classe soient principalement axés sur la pratique de l'oral. Il est possible que ce soit en raison de la convivialité portée par l'oral, qui permet de resserrer potentiellement les liens entre les apprenants. Il est également possible que ce soit lié à la difficulté de jouer à l'écrit.

Enfin, dans le cas du projet présenté ici, ces jeux ne sauraient être réemployés à l'identique. De ce fait, il est plus difficile de parler du jeu en ligne proposé en classe. Certains d'entre eux sont adaptables. Pour ma part, ayant choisi l'escape game, il aurait été possible de le classer dans les jeux de stratégies, mais du fait de la nécessité de l'adapter au contexte, les jeux de langues et parfois les jeux d'images (utilisés dans un sens encore différent de ce que l'on en fait en classe) ont été employés en guise « d'énigmes ». Ces choix font écho au contexte, que je vais à présent aborder.

2.2. Choisir un jeu en fonction du contexte

Helme, Jourdan et Tortissier (2014) abordent les différentes questions à se poser lorsque l'on souhaite introduire le jeu en classe de langue. Ils parlent bien entendu des objectifs linguistiques visés, mais également de cinq autres paramètres, à savoir :

- Le nombre d'apprenants ;
- Le niveau et la personnalité des apprenants ;

- Le temps dont on dispose ;
- L'espace dont on dispose ;
- L'implication de l'enseignant (joue-t-il ?).

A cela, il est possible d'ajouter que le matériel à disposition est également un paramètre clef dans le choix du jeu, paramètre brièvement abordé par Jiménez (2017), qui le traite comme l'une des « informations à l'intention de l'enseignant » portée par le jeu. Il place cet élément aux côtés des objectifs linguistiques et / ou pragmatiques du jeu, et des actions nécessaires pour le mener à bien, deux paramètres assimilables à ce que l'on a vu préalablement. Je reviendrai sur cet article par la suite, en abordant les différents procédés de didactisation des activités.

2.3. Didactiser des activités

Silva (2015), explique que « le terme "jeu" recouvre des réalités diversifiées », et propose quatre catégories pour regrouper les usages qui sont faits du jeu qu'elle nomme « régions métaphoriques du jeu ». Bien qu'il fût possible de parler de ces catégories dans l'une des parties précédentes (tant dans les définitions que dans les questions à se poser lors du choix du jeu), il m'a paru plus intéressant d'aborder ces quatre régions métaphoriques dans la question de la didactisation du jeu, puisqu'elles permettent d'adopter des techniques de mise en place. Ces quatre régions métaphoriques du jeu sont les suivantes :

- Le matériel ludique : correspond aux objets utilisés pour le jeu. Il existe des objets conventionnels pour le jeu, comme par exemple les dés, mais Silva rappelle qu'il est possible d'utiliser n'importe quel objet en fonction des besoins, et vice-versa, d'utiliser n'importe quel objet destiné traditionnellement au jeu dans un contexte non-ludique. Silva insiste sur l'importance d'employer des objets variés.

- Les structures ludiques : correspondent à tout ce qui permet de reconnaître le jeu auquel on joue. Silva distingue quatre grands types de règles portant à réflexion sur la structure du jeu : les règles spécifiques à chaque jeu, les règles « non obligatoires mais observées par la plupart des joueurs » sans quoi on joue « mal », les règles « telles qu'elles sont appliquées de façon personnalisée par les joueurs », et les règles « générales, historiques et culturelles qui régissent l'ensemble des jeux », où il est question de reconnaître les mécanismes des jeux, les valeurs symboliques et d'usage des activités.

- Le contexte ludique : correspond au contexte dans lequel on joue, soit tout ce qui entoure le jeu mais n'en fait pas partie. Selon Silva, cela inclut trois éléments : les variables socioculturelles, la situation spécifique de réception et la manière dont un jeu s'inscrit dans la culture ludique individuelle et collective. La prise en compte de ces trois éléments est primordiale. Observer les variables socioculturelles permet de s'adapter au contexte d'enseignement-apprentissage, et analyser la situation de réception permet de s'adapter au niveau et aux envies de chacun. Enfin, le dernier paramètre permet de proposer des jeux nouveaux.

- L'attitude ludique : correspond à « la conviction intime du joueur par rapport au sens de ses actes ». Selon Silva, cette disposition permet aux apprenants de s'impliquer tout en étant moins inquiet des résultats. Pour atteindre ce résultat, qui n'est pas paramétrable par l'enseignant, il est nécessaire de travailler sur les trois paramètres précédents.

Ainsi, pour ces quatre régions métaphoriques, qui sont également envisageables comme des questions à se poser, Silva propose des moyens d'amélioration important à utiliser dans la création d'un jeu.

Sur ce plan, Silva évoque également le fait que les enseignants risquent de se cantonner à un aspect purement linguistique, ce qui restreint le jeu, qui pourrait proposer de nombreuses autres possibilités. Il est plus intéressant de prendre en compte d'autres aspects (tels que les situations de communication dans leur ensemble, ou plus largement l'aspect culturel ou interculturel...).

Revenons sur l'article de Jiménez (2017), qui précise que « les mécanismes ludiques ne doivent en aucun cas entraver la procéduralisation des connaissances en raison d'un coût attentionnel excessif ». Pour éviter cela, il dit qu'il faut bâtir les activités sur des « ressorts ludiques simples » et « éviter les inhibiteurs ». Ce dernier élément est également nécessaire à prendre en compte lors de la création d'un jeu que l'on souhaite utile à l'apprentissage.

Pour finir, Silva (2008) rappelle que certaines difficultés sont à prendre en compte lors du déroulement du jeu. D'une part, le manque de maîtrise de l'enseignant peut s'avérer compliqué à gérer. Pour pallier à cela, la préparation du jeu doit inclure des réactions à certaines situations, par exemple si les apprenants venaient à parler leur langue première, ce qui, elle le rappelle, peut être une preuve de l'intérêt des joueurs, tant que leur

conversation porte sur le jeu. Par ailleurs, les apprenants étant amenés à être responsables d'eux-mêmes, dans le cadre d'un jeu de groupe en classe, il faut prévoir des moyens de faire participer tous les joueurs de façon égale ou presque. Tous ces éléments sont courants et nécessitent une préparation suffisante de l'enseignant, clef d'un jeu réussi.

Chapitre 7. Le jeu et la motivation

Je vais maintenant aborder le rôle de la motivation dans l'apprentissage, et la façon dont le jeu peut influencer sur celle-ci. En premier lieu, je ferai un point sur les sources de la motivation et sur certains éléments qui peuvent la favoriser dans le contexte de l'enseignement-apprentissage, puis j'aborderai l'incorporation du jeu en classe dans l'optique de l'améliorer.

1. Sources et leviers généraux de la motivation

Dans un premier temps, je vais aborder la notion de motivation, en présentant quelques typologies et sources de celle-ci, puis en étudiant les différentes manières de la favoriser en contexte scolaire.

1.1. Qu'est-ce que la motivation ?

Il est possible de donner plusieurs définitions de la motivation, en fonction du point de vue du résultat ou de celui du processus. En effet, si l'on regarde l'unique définition du terme dans le dictionnaire Robert en ligne, nous nous plaçons du point de vue du processus : il s'agit de « ce qui motive un acte, un comportement » (s. d.). Cette façon de décrire la motivation est la plus courante, mais une définition du point de vue du résultat existe également, dans laquelle la motivation est un « désir ou [une] volonté spontanés » (Wiktionnaire, 2022). Ainsi, le terme « motivation » peut désigner à la fois le désir et ce qui le provoque. Dans le cadre de ce mémoire, le terme sera employé génériquement pour désigner ces deux aspects.

Avant de passer aux différents types de motivation, il m'a paru intéressant de faire un point sur la notion d'engagement. L'engagement peut être défini comme « the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience.⁴ » (Astin, 1984). Défini ainsi, l'engagement pourrait être considéré comme la conséquence observable de la motivation en tant que résultat, elle-même conséquence de la motivation en tant que processus (les causes). D'une manière générale, de nombreuses recherches ont été faites sur l'engagement, qui semble avoir pour de nombreux chercheurs une définition semblable, ou tout du moins parallèle à celle de la motivation (en tant que

⁴ (ma traduction) « la quantité d'énergie physique et psychologique que l'étudiant dévoue à l'expérience académique »

résultat). J'ai choisi, pour ce mémoire, de me concentrer sur la notion de motivation et d'employer uniquement ce terme.

1.2. Différents types de motivation

Je vais maintenant aborder les sources de la motivation, telles que présentées par plusieurs auteurs.

L'une des théories principales lorsque nous parlons des sources de la motivation a été présentée en premier lieu par Lieury et Fenouillet (1997) (cités dans Tran, 2015), puis par Deci et Ryan (2000). Les auteurs proposent de distinguer deux types de motivations : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. À ces deux catégories, Deci et Ryan en ajoutent une troisième, l'amotivation, ou l'absence de motivation. Pour comprendre la façon dont ces types de motivation sont régulées, ils proposent un schéma permettant d'observer les causes de ces motivations :

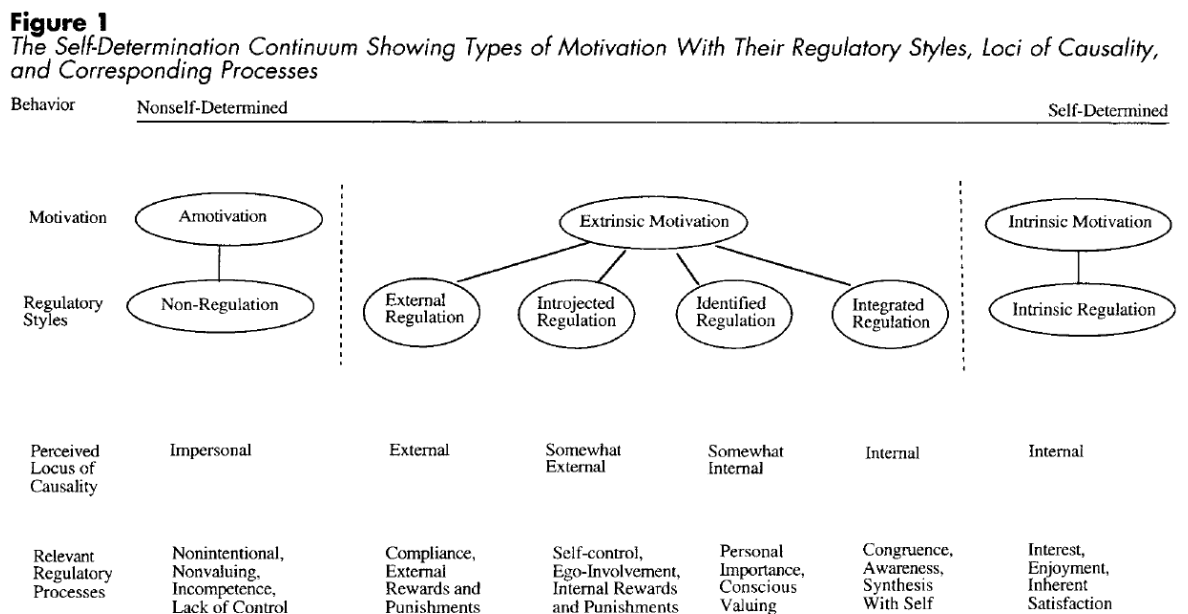


Figure 1 Image issue de Deci et Ryan, 2000, p.72

Dans ce schéma, nous pouvons constater qu'il semble exister une sorte de continuum, allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque. L'amotivation ne connaît aucune régulation, tandis que la motivation intrinsèque connaît une régulation interne, causée par « interest, enjoyment [and] satisfaction »⁵ (Deci & Ryan, 2000), le tout étant inhérent à l'individu. La motivation extrinsèque semble constituer la majorité de ce

⁵ (ma traduction) « l'intérêt, l'appréciation [et] la satisfaction »

continuum, avec quatre types de régulations, de causes possibles, et de processus de régulation, allant de la cause la plus interne à la cause la plus externe. Ainsi, plus la cause est externe, plus l'individu risque de s'approcher de l'amotivation. Lieury et Fenouillet, eux, donnent les informations suivantes : les motivations intrinsèques « sont régies par le besoin de curiosité, l'intérêt pour l'activité en elle-même » (cités dans Tran, 2015), tandis que les motivations extrinsèques « sont régies par les renforcements » (cités dans Tran, 2015). Dans ce cas, nous sommes dans la théorie béhavioriste. Les propos de Lieury et Fenouillet et ceux de Deci et Ryan sont globalement similaires. J'émetts une réserve, n'ayant pas eu accès à l'ouvrage original de Lieury et Fenouillet, je ne saurais déterminer s'il existe des différences fondamentales entre leur vision de la motivation et celle de Deci et Ryan.

En 2009, Viau propose une autre analyse des causes de la motivation liée au contexte scolaire, et distingue trois grandes sources de la motivation, ou plus précisément comme il le dit, de la « dynamique motivationnelle » :

- La perception de la valeur de l'activité (en s'appuyant sur les travaux de Wigfield et al., de 2006) ;

- La perception de sa compétence (en s'appuyant sur les travaux de Schunk et Pajares de 2002 et sur lesquels nous reviendront par la suite) ;

- La perception de la contrôlabilité de l'activité (en s'appuyant sur les travaux de Deci et Ryan, de 1987).

Dans ces trois catégories, plusieurs éléments sont analysés.

En premier lieu, « la perception de la valeur d'une activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit ». Ainsi, dans cette première source, nous avons deux paramètres : l'intérêt et l'utilité. Le premier terme « renvoie au plaisir intrinsèque que l'on retire de l'accomplissement d'une activité pédagogique », tandis que le second « renvoie aux avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une activité ». Ces deux paramètres ne sont pas forcément liés entre eux. Viau précise qu'il met de côté la notion de « coût » proposée par Eccles (2005), mais pour ma part, prenant en considération le contexte dans lequel le projet prend place, il me semble important de l'inclure ici. Le coût concerne les efforts, voire les sacrifices qu'un apprenant doit effectuer afin de participer à une activité.

En ce qui concerne la perception d'un apprenant de sa compétence, Viau (2009), s'appuie grandement sur les travaux de Bandura (2003), et de Pajares et Schunk (2002). Afin de donner une définition de cette notion, il reprend les propos de Bandura qui l'explique ainsi : « croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (cité dans Viau, 2009). Ce concept est également nommé « *self-efficacy* », terme que j'ai choisi de conserver, afin de bien le distinguer de la notion de « *self-concept* », employé par plusieurs chercheurs, et qui désigne, selon Cooperfield et Feldman, les « beliefs, hypotheses, and assumptions that the individual has about himself »⁶ (cité dans Pajares & Schunk, 2001). La *self-efficacy* désigne bien uniquement la croyance d'un individu en sa capacité à réaliser une tâche spécifique. Une *self-efficacy* élevée permettrait d'avoir de meilleurs résultats. J'aborderai, dans la partie suivante, les différents moyens existants pour augmenter la *self-efficacy* des apprenants.

Enfin, la perception de contrôlabilité renvoie à l'impression des apprenants qu'ils ont une part de contrôle dans l'activité qu'ils vont effectuer. En effet, si tous les paramètres de l'activité sont décidés par l'enseignant, l'apprenant aura l'impression d'un faible degré de contrôle, ce qui peut altérer sa motivation. Viau décrit pour ce dernier point un continuum allant d'une perception de contrôle faible à une perception de contrôle élevée, et estime que la plupart des apprenants « occupent des positions intermédiaires » sur ce continuum.

1.3. Leviers de la motivation

Maintenant que les sources de la motivation sont présentées, je vais aborder les différents leviers pouvant augmenter la motivation. Viau (2009), pour chacun des points qu'il a présentés, la perception de la valeur de l'activité, la perception de la compétence à la réussir et la perception de contrôlabilité sur son déroulement, propose des moyens pour les améliorer. Ainsi, pour améliorer la perception de la valeur d'une activité, il présente quatre éléments :

- « proposer des activités pédagogiques stimulantes et signifiantes qui sauront [...] amener [l'apprenant] à se donner des buts scolaires », les buts scolaires étant importants pour la réussite à l'école ;

⁶ (ma traduction) « croyances, hypothèses et conjectures qu'un individu a de lui-même »

- « proposer des activités signifiantes et aussi authentiques que possible », dans lesquelles l'enseignant peut « faire valoir l'intérêt et l'utilité » des activités ;

- Rendre complémentaire les buts d'apprentissages et les buts de performance, ces derniers ne devant pas servir uniquement à obtenir une reconnaissance ;

- Avoir un but final et des buts intermédiaires « réalistes et bien échelonnés dans le temps », afin que l'apprenant puisse « mieux juger de l'utilité d'une activité pédagogique ».

Pour le second point, la perception de la compétence à réussir une activité, je vais m'appuyer à la fois sur les quatre éléments d'intervention proposés par Viau, mais également une fois de plus sur les recherches précédemment citées de Pajares et Schunk. Les quatre propositions de Viau (2009) sont les suivantes :

- « fournir des outils et des stratégies qui [...] permettent [à l'apprenant] de s'autoévaluer le plus justement possible » ;

- « favoriser positivement la perception de compétence » de l'apprenant, notamment en prêtant attention à la façon de se comporter avec les apprenants (« comportements non verbaux, les réflexions [que l'enseignant] adresse à ses élèves, ses réponses à leurs questions ou ses commentaires sur leurs travaux scolaires »), car le regard extérieur joue un rôle sur la perception de la compétence à réussir,

- Montrer à l'apprenant comment réussir plutôt que de le « convaincre qu'il en est capable » ;

- Favoriser les apprentissages lors de l'évaluation, et non « se résumer à les sanctionner ».

Pajares et Schunk (2001) affirment également que pour améliorer la *self-efficacy*, ou perception de la capacité à réussir, il faut également que les apprenants se fixent des objectifs proximaux, plutôt que des objectifs à long terme, car les objectifs proximaux aident à observer de manière plus évidente les progrès effectués. Cela peut être encouragé par les enseignants, qui pourront aider les apprenants à se fixer ces objectifs. Ils ajoutent en s'appuyant sur les travaux précédents de Schunk (cité dans Pajares & Schunk, 2001), qu'un feedback rapide et fréquent permet d'améliorer la *self-efficacy* des apprenants, qui, attribuant ces feedbacks à leurs efforts, seront plus motivés dans leurs études.

Enfin, pour le troisième et dernier point proposé par Viau (2009), la perception de contrôlabilité de l'activité, nous retrouvons à nouveau quatre points d'intervention :

- Ne pas laisser toute la liberté sur l'activité, et mettre en place « un encadrement et des balises qui les rassureront » ;

- « offrir aux élèves la possibilité de faire des choix dans le déroulement d'une activité » ;

- Offrir des choix pertinents, qui « concordent avec leurs valeurs et leurs centres d'intérêt » ;

- « offrir un soutien à l'autonomie qui passe par une relation interpersonnelle fondée sur l'empathie, l'aide et l'encouragement ».

Ces propositions d'intervention de Viau permettent d'ajuster la mise en place du jeu pour favoriser la motivation des participants.

2. Les bienfaits du jeu sur la motivation

Nous avons vu précédemment la façon dont un jeu peut être intégré en classe pour des objectifs linguistiques et quels étaient les paramètres à prendre en compte lors de sa mise en place. Je vais à présent parler de la façon dont un jeu peut augmenter la motivation des apprenants.

2.1. La place de l'apprenant

Tout d'abord, lors d'un jeu, la place de l'apprenant est modifiée par rapport au contexte d'enseignement habituel. Sa place change vis-à-vis de l'enseignant, et des autres apprenants. Navarro (2008) affirme que « le jeu peut servir de support à la relation ». Dans son expérience, une adolescente ayant de grosses difficultés de communication a pu établir, dans une certaine mesure, un nouveau contact avec elle en lui proposant un jeu. Elle explique cette amélioration par le fait que « dans ce monde-là, [l'apprenant] se sent en sécurité et les barrières protectrices qu'il se crée face à la réalité et notamment pour éviter les angoisses s'estompent. » Il est vrai que dans ce cas précis, c'est l'adolescente qui a proposé un jeu après avoir vu les autres jouer, mais il est possible de s'adapter et de proposer un jeu que l'on sait apprécié des apprenants. Pour Navarro, le jeu est « moins angoissant qu'un contact direct avec l'adulte ». Dans ce contexte, l'enseignant participe au jeu, dans d'autres cas, l'enseignant peut ne pas être inclus dans le jeu. Que l'enseignant soit participant, observateur ou maître du jeu, les apprenants prennent alors leurs

responsabilités : ils opèrent leurs choix pendant la durée du jeu. Navarro explique que les apprenants adolescents sont responsables de leurs actes sans pour autant être considérés comme des adultes. Cela peut en effet favoriser le développement de leur autonomie. L'enseignant doit alors accepter de « perdre » temporairement sa place de guide. L'article de Navarro concerne les adolescents, mais cela est transposable aux autres catégories d'âge : il existe toujours une forme de « hiérarchie » entre apprenants et enseignants, qui s'estompera lors du jeu. Le degré peut varier : un adulte est *a priori* déjà autonome dans sa vie de tous les jours, et la différence de positions (haute et basse) est bien moins marquée qu'entre un enfant et un enseignant. Cependant, dans le cadre d'un enseignement traditionnel, l'adulte est peu maître de ses apprentissages, et cela permet le développement de l'autonomie d'apprentissage, que tous les adultes n'ont pas forcément acquis du fait de leurs expériences préalables. Cette liberté et cette différence dans le rapport aux autres instaurées dans le cadre du jeu peu favoriser la motivation des apprenants qui ont alors la possibilité de se mettre en avant.

2.2. Une self-efficacy améliorée par le jeu

Lorsque j'abordais les leviers de la motivation, nous avons pu voir qu'il existait la notion de « *self-efficacy* », paramètre pouvant être amélioré par plusieurs stratégies. Nous avons vu qu'il existait deux sortes de *self-efficacy* : l'une concernant la capacité à l'apprentissage pour effectuer la tâche, l'autre celle à réitérer un événement passé réussi par l'apprenant. Le jeu est un élément courant, présent dans les familles, lors des activités entre amis. Il est probable qu'une majorité de personne ait déjà joué à un jeu, quel qu'en ait été le contexte. A partir de ce postulat, il est probable que la plupart des apprenants disposent d'un certain degré de *self-efficacy*, que ce soit celle de l'apprentissage ou de la reproduction d'éléments passés. En effet, un joueur qui a déjà été confronté au même jeu auparavant sera probablement assez confiant dans sa capacité à reproduire une réussite, et un apprenant qui n'a pas été confronté à ce jeu, mais à des jeux utilisant les mêmes codes ou des codes similaires pourrait disposer d'une *self-efficacy* pour le développement de sa capacité à réussir. Par ailleurs, dans le cadre d'un jeu en classe, où les apprenants peuvent observer ce que font les autres, l'observation de la capacité des autres à réussir peut pousser l'apprenant à s'imaginer capable lui aussi. Ainsi, le jeu, du fait de sa nature universelle, pourrait augmenter la *self-efficacy* des apprenants et donc leur motivation.

2.3. Les risques du jeu

Les avantages ayant été énumérés, il me paraît important d'évoquer les risques liés à l'introduction du jeu en classe de langue. Pour l'apprenant, Silva (2008) aborde plusieurs éléments qui pourraient poser un blocage dans le cas d'une mise en place du jeu en classe. Nous allons étudier certains éléments des catégories suivantes : difficultés liées au contexte et difficultés liées au changement de statut des participants.

Tout d'abord, dans les difficultés liées au contexte, il est possible que le décalage entre le mode d'enseignement habituel et les conditions de jeu puisse déstabiliser les apprenants (et les enseignants). Pour pallier à cela, elle propose de s'installer dans le ludique progressivement, en commençant par de courtes activités bien préparées. Elle ajoute qu'il est important de faire comprendre aux apprenants que « l'outil ludique est un choix délibéré et pédagogiquement fondé ». Enfin, elle conseille de combiner des jeux appréciés par l'enseignant et l'apprenant, ainsi que de nouveaux jeux. La seconde difficulté est liée à la première, c'est le fait que l'utilisation du ludique en classe risque de faire penser aux apprenants (et parfois à leurs parents) que l'enseignant manque de sérieux. La rigueur dans l'utilisation de cet outil permettrait de pallier à cela, il faut utiliser le jeu à bon escient.

Précédemment, nous avons pu constater que le changement de statut des participants pouvait constituer une source de motivation, l'apprenant pouvant devenir expert, ou, plus largement, négocier son rôle dans la classe. Cependant, cela peut aussi constituer une forme de peur chez l'apprenant, qui quitte alors le « cadre contraignant mais sécurisant de l'enseignement dit traditionnel ». Silva ajoute que certains apprenants peuvent avoir peur de s'exposer en groupe, et qu'il est nécessaire de créer un environnement favorable, et surtout de ne pas exclure les plus timides. Dans le cas présenté dans ce mémoire, la collaboration est facultative, ce qui permet aux apprenants d'effectuer leur propre choix sur ce plan.

Partie 3

-

Analyse du projet ingénierie

Chapitre 8. Choix opérés dans la conception du projet

J'avais déjà opéré plusieurs choix appuyés sur le contexte lorsque j'ai commencé à créer l'escape game. Au fil de mes lectures, j'ai pu ajuster certains d'entre eux. Ce chapitre sera divisé en deux parties : la première portera sur les choix des jeux, la deuxième sur tout ce qui a entouré ces activités.

1. Les jeux

1.1. Choix des jeux

Dans le cadrage théorique, j'ai présenté plusieurs typologies du jeu, certaines appuyées sur le degré d'éducation abordé par le jeu, d'autres sur le type d'éducation que le jeu procure, et d'autres encore qui s'appuyaient sur le contenu même du jeu. J'ai également abordé deux classifications des jeux vidéo, dont l'une s'appuyait sur les contenus et l'autre à la fois sur les contenus mais aussi sur les modalités de jeu.

Dans ce contexte, étant donné qu'il s'agit d'un jeu à objectif d'apprentissage, je le considère comme *serious game*, ce qui le classe : (1) comme *serious game* dans la première classification des jeux vidéo, (2) comme jeu éducatif, selon la typologie de Grandmont (1989), (3) comme jeu intellectuel selon celle de Groos / Claparède (dans Piaget, 1978), et enfin (4) comme jeu de développement de l'intelligence pour Queyrat (1905). La classification qui nous permet enfin d'apporter des précisions quant aux contenus de l'escape game est celle de Caillois (1967). L'escape game comprend un scénario dans lequel le joueur a un rôle. Ce jeu fera donc partie en majorité de la *mimicry*. L'ajout d'un gain et d'une course finale permet d'ajouter également *l'agôn*, la compétition.

Le souhait de diversifier les contenus m'a fait me demander si je pouvais intégrer d'autres catégories issues des différentes typologies à l'escape game. Cependant, il a été difficile de le faire pour plusieurs raisons. L'escape game est une suite d'énigmes, il était donc hors de question d'y faire apparaître *l'aléa* dont parle Caillois, qui rendrait le jeu frustrant. De plus, la modalité en ligne du jeu rendait impossible l'implication de *l'ilinx*, qui nécessite l'implication du corps. La collaboration, et donc la dimension sociale abordée par Groos, puis Claparède (cités dans Piaget, 1978) aurait pu également être mise en place, mais nous verrons par la suite pourquoi cela n'a pas été le cas.

1.2. Contenus : ajustements des jeux

Dans l'optique d'améliorer la *self-efficacy* des participants, j'ai pris en compte la nécessité des participants d'avoir un feedback régulier et rapide. Pour cela, j'ai choisi d'utiliser LearningApps pour les activités qui se rapprochaient de l'enseignement traditionnel. C'était un site que j'avais souvent vu revenir dans les escapes games présentés en ligne, et j'en maîtrisais correctement les fonctionnalités. LearningApps est un site proposant de nombreuses activités dites « ludiques », qui, bien qu'elles revêtent un aspect un peu amusant, sont cependant proche de ce que l'on peut trouver en classe. Cela me paraissait être un bon début. Si les apprenants trouvaient les bonnes réponses, ils avaient alors une partie de la clef de la semaine. En cas d'erreur, ils pouvaient réessayer. Pour ce qui est des jeux un peu plus éloignés de la tradition, j'avais déjà à l'idée d'utiliser RPGPlayground, et cela convenait parfaitement à l'idée de feedback immédiat : en effet, je pouvais placer la clef dans l'un des dialogues, et les apprenants, s'ils suivaient le jeu, obtenaient la clef. Ils savaient donc s'ils avaient suivi correctement les instructions. Enfin, dans le dernier format de jeu utilisé, je donnais un feedback immédiat, puisqu'il s'agissait d'échange avec un personnage fictif par email.

1.3. Présentation des contenus finaux

Je vais maintenant présenter le scénario, les jeux et les thèmes qui ont été abordés.

Scénario : Le joueur se réveille dans un endroit qu'il ne connaît pas. Un personnage, nommé Grain de Sable, lui explique qu'il est coincé dans un ordinateur. Ce personnage et sa famille sont des êtres qui travaillent dans Internet, et qui vont l'aider à sortir. Le joueur a huit semaines pour s'échapper, sinon, il sera coincé pour l'éternité. Pour sortir, il faudra récupérer des clefs en aidant la famille de Grain de Sable. Ces clefs serviront à accéder à un jeu, dans lequel il faudra entrer un code grâce à la dernière énigme.

Un petit powerpoint était proposé chaque semaine avant d'entrer dans le jeu, afin de mettre les apprenants en immersion, ressemblant à ceci :



Figure 2 Visuel du powerpoint de la première semaine

Semaine 1 : Le premier set « d'énigmes » servait à mettre en place le jeu. Dans le powerpoint, les participants découvraient le personnage « compagnon », Grain de Sable, qui allait leur expliquer qu'ils étaient coincés dans un ordinateur, et qui allait leur donner les instructions chaque semaine pour en sortir. Ils commençaient également à découvrir la famille de Grain de Sable, des êtres d'internet qui travaillent dans les différents secteurs du réseau. Les apprenants avaient ensuite un Genially, constitué d'un fond noir et de quatre éléments : une porte, une clef, une silhouette et une cage. En cliquant sur chaque élément, ils avaient accès à des jeux (ou plus exactement des activités à mi-chemin entre les exercices et les jeux). Pour cette première semaine, il y avait : un placement sur image, des mots croisés, un jeu du millionnaire, et un regroupement. Dans l'optique de proposer des activités à niveaux croissants au fur et à mesure, le premier thème proposé, du lexique, était celui de la famille. Les apprenants pouvaient ainsi commencer à prendre les différentes commandes en main (notamment l'absence d'éléments visiblement cliquables), tout en révisant des termes qu'ils connaissaient déjà pour la majorité.

Ici, il me paraît important de préciser plusieurs éléments. Tout d'abord, j'ai conscience que travailler du vocabulaire en ne l'incluant que peu dans son contexte est difficilement efficace. Je souhaite cependant rappeler que d'une part cette méthode est encore très présente dans l'apprentissage des langues sur place, et d'autre part, ces apprenants suivant des cours à côté, j'avais pour objectif de les voir réutiliser les termes employés lors des cours, ce qui s'est produit, je l'admets, seulement deux ou trois fois. De

plus, grâce au livret, ils pouvaient garder une trace des nouveaux mots appris, et se resservir du lexique par la suite dans leur apprentissage, même hors des cours.

Un second paramètre à prendre en compte est celui de la dénomination « escape game », qui peut ne pas être totalement appropriée. En effet, dans un escape game classique, le joueur doit résoudre des énigmes pour sortir. Dans le cas de ce jeu, la plupart du temps, les apprenants effectuaient des tâches en échange d'indices. J'ai préféré ce choix afin d'avoir une « bonne » raison d'employer des activités, qui autrement ne feraient que très peu sens, puisqu'elles sont facilement accessibles et ne mettent pas à l'épreuve les compétences de réflexion des joueurs. Bien que cela puisse sortir du cadre de l'escape game, j'ai choisi notamment de conserver ce nom car il s'agit, d'une part, de s'échapper d'un endroit, et d'autre part, certaines activités, notamment celle de la sixième semaine, pouvaient selon moi être vues comme éléments d'un « véritable » escape game.



Figure 3 Genial.ly issu de la semaine 1

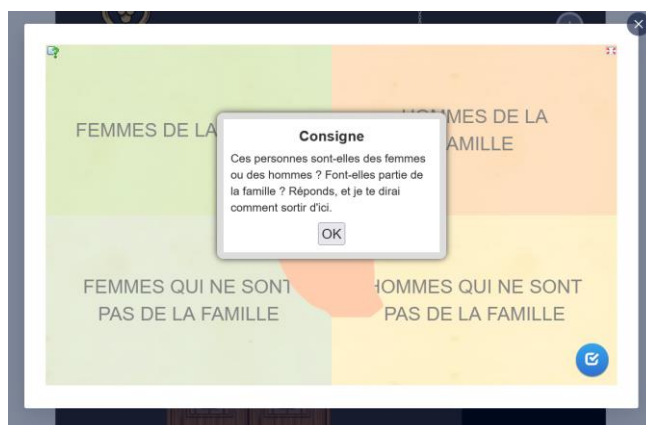


Figure 4 Jeu issu de la semaine 1

Semaine 2 (annexe 3, p.91) : La deuxième semaine a eu pour thème la sécurité en ligne. L'apprenant était aidé par Graine de Sésame, qui travaille dans ce secteur, et qui a besoin d'aide pour corriger ses erreurs. L'apprenant se retrouve face à une table avec deux feuilles et une enveloppe. La première feuille contient des fautes d'accords, à corriger dans une application de cartes avec réponses à écrire de LearningApps, la deuxième a eu un « bug », est les phrases se sont mélangées, il faut les remettre dans l'ordre avec l'application ordre simple de LearningApps. Dans l'enveloppe, qui contient un indice de remerciement, j'ai choisi de varier un peu et ai proposé une phrase qui d'apparence n'a pas de sens. Il s'agit de décaler toute la phrase d'une lettre. Cette troisième semaine avait un objectif plus axé sur la grammaire, avec la révision de l'impératif. En effet, les erreurs de la première feuille se trouvaient sur les verbes, et les phrases de la deuxième feuille étaient à l'impératif négatif.

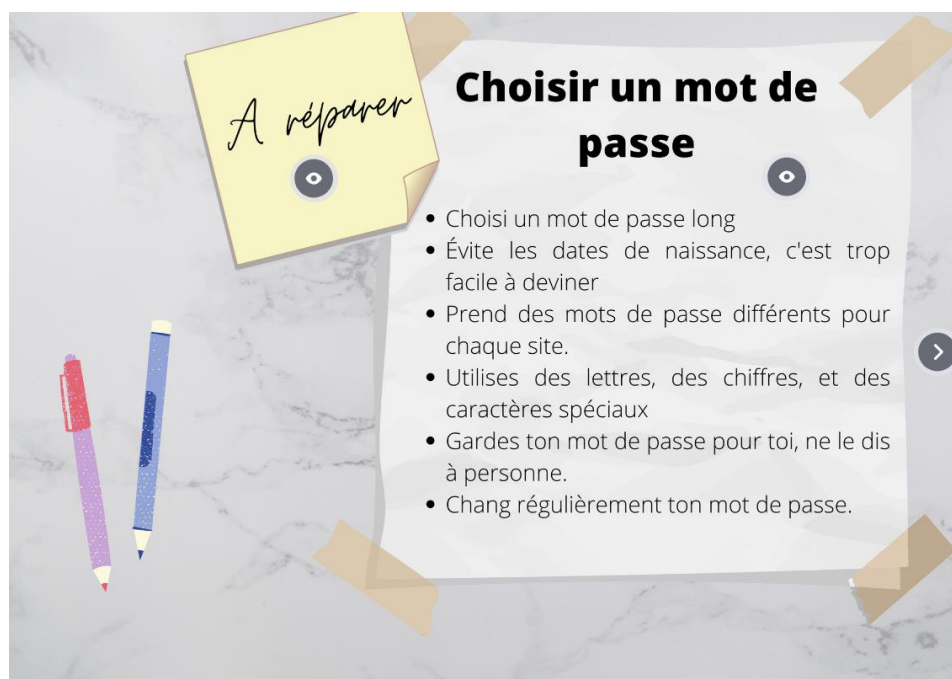


Figure 5 Genial.ly issu de la semaine 2

Plus d'images de la semaine 2 sont disponibles en annexe (annexe 3, p.91).

Semaine 3 : Dans cette troisième semaine, les apprenants suivent Grain de Café, qui travaille dans le domaine des livres électroniques. Les livres du rayon cuisine ont subi quelques dégâts qu'il faut réparer en échange d'indices. L'objectif ici est lexical, et porte sur le thème de la cuisine. Nous y retrouvons les jeux sur LearningApps : classer par paires, regroupement, puzzle de classement, et texte à trous. Ici encore, il est vrai que l'aspect « joué » est discutable.



Figure 6 Genial.ly issu de la semaine 3

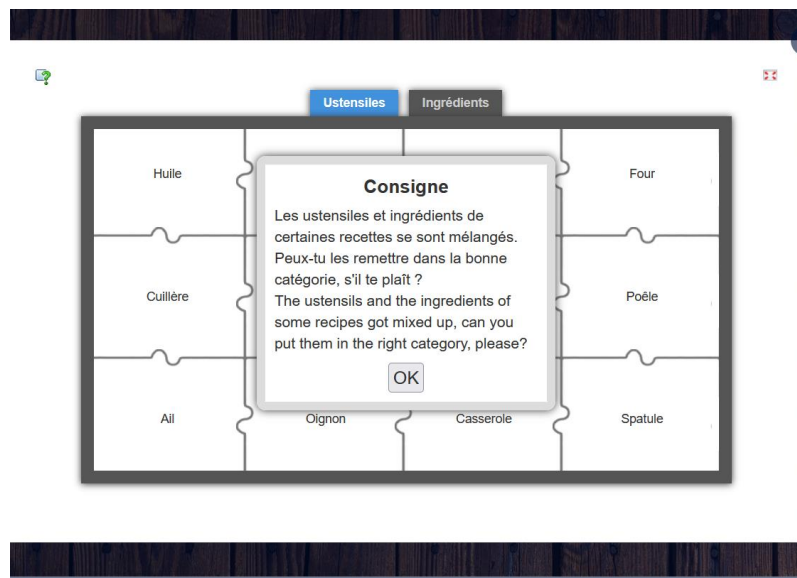


Figure 7 Jeu issu de la semaine 3

Semaine 4 : Cette quatrième semaine marque l'entrée d'un vrai jeu dans l'enseignement-apprentissage, puisqu'il est hébergé sur RPG Playground. Dans cette session, la personne qui a enfermé le joueur a kidnappé le compagnon Grain de Sable qui a réussi à s'échapper, mais se cache. A la demande de Grain de Poivre, le participant entre dans un RPG que le personnage a créé pour cacher son frère, et doit suivre les instructions de personnages non joueurs pour accéder au code de la semaine et retrouver Grain de Sable. Pour la première fois depuis le début du jeu, j'ai pu mettre en place un objectif plus axé sur une situation de communication. Pour accéder au code, le joueur doit suivre des instructions qui lui permettent de se repérer dans l'espace. Ce jeu contient de nombreux

éléments de A1, choix volontaire, car c'est la première fois que les participants utilisaient un « vrai » jeu, et je souhaitais que ce ne soit pas trop complexe, afin de les habituer. Quelques éléments correspondant plus à du A2 ont également été incorporés.



Figure 8 Jeu issu de la semaine 4

Semaine 5 : Pas de jeu cette semaine-là, mais une réunion pour vérifier l'avancée de tous les participants. Une clef (ou code) a été donnée à l'issue de la réunion.

Semaine 6 : Le jeu de la sixième semaine se rapproche probablement le plus d'un « véritable escape game », puisqu'il ne s'agissait plus d'activités hébergées par LearningApps, ni de suivre des instructions. En effet, aucun indice n'était donné, le participant ne disposait que de deux feuilles publicitaires pour une compagnie aérienne qui proposait des voyages au Canada à moindre coûts. Le participant devait envoyer un email à l'adresse sur la feuille. L'objectif ici était communicationnel, sur le thème du voyage et de l'hébergement.



Figure 9 Genial.ly issu de la semaine 6

Semaine 7 : Pour l'avant dernière semaine, j'ai choisi de revenir à des activités plus traditionnelles, en proposant à nouveau du contenu sur LearningApps. Le participant suivait Grain de Folie au service des nouvelles en ligne. Il y trouvait un journal, une affiche de recherche et une enveloppe. Le journal était tâché, et l'apprenant devait compléter les mots effacés, ces mots étant des verbes au passé composé avec être et avoir, l'un des deux objectifs de la semaine, sélectionné en observant des erreurs persistantes chez les A2. Cette activité a été réalisée à l'aide d'un texte à trous. Pour l'affiche, le participant devait entrer les bonnes informations dans une base de données pour l'archiver correctement, ce qui a permis de retravailler la description physique. Cette deuxième activité a été réalisée à l'aide d'un QCM. Enfin, l'enveloppe contenait une phrase écrite à l'envers que le participant devait remettre à l'endroit pour comprendre son message.



Figure 10 Genial.ly issu de la semaine 7

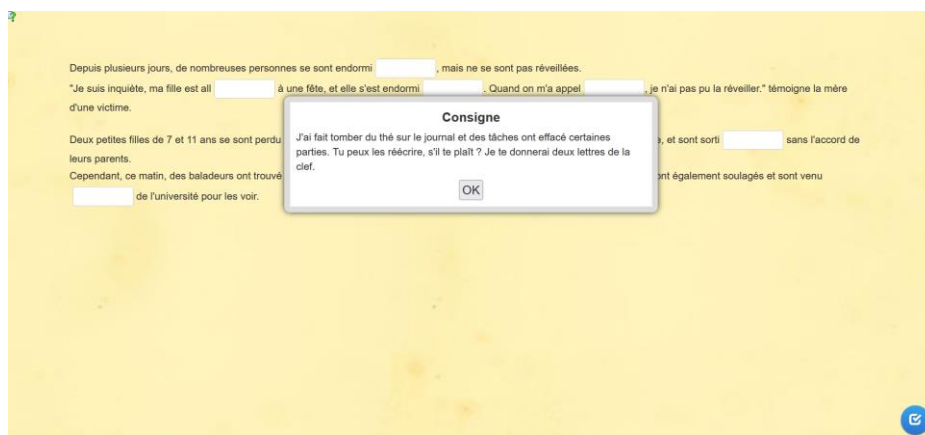


Figure 11 Jeu issu de la semaine 7

Semaine 8 : Il était prévu pour cette dernière semaine de réutiliser RPG Playground, ce qui, nous le verrons par la suite, n'a pas pu être le cas. Le participant devait retourner sur la plateforme et entrer dans un donjon final. Pour cela, il devait fournir les sept clefs obtenues dans le parcours. En se connectant, il obtenait la dernière clef et un indice, la définition du terme « acrostiche ». Beaucoup plus axé sur la détente, il s'agissait de battre des monstres pour arriver à une salle finale, dans laquelle le participant pouvait entrer le code, activant le combat final. A la fin de ce combat, le participant arrivait dans un jardin, qu'il devait prendre en capture d'écran ou en photo et la poster sur Apolearn. Cela a dû être modifié, j'aborderai les changements opérés lorsque je parlerai des difficultés rencontrées lors de la mise en place du jeu.



Figure 12 Jeu issu de la semaine 8 (1)



Figure 13 Jeu issu de la semaine 8 (2)

Ces activités sont parfois très traditionnelles, car cela devait correspondre à la demande effectuée par la tutrice et par la directrice. De plus, j'ai conscience qu'elles manquent de cohérence entre elles, ce que je peux expliquer partiellement par le manque de temps et le nombre de sujets à aborder. De plus, manquant d'expérience, je reconnais que je n'ai pas tout de suite eu les réflexes nécessaires dans la création des activités.

2. Autour du jeu : ajustements

Des ajustements ont également été effectués dans les éléments entourant le jeu. Grâce à mes lectures, j'ai pu prendre certains paramètres en compte, tels que l'importance

de faire percevoir la valeur et l'intérêt de l'activité et d'augmenter l'impression de contrôlabilité des apprenants.

2.1. Perception de la valeur : de la difficulté à faire percevoir la valeur de l'activité

Il m'a tout d'abord paru difficile de faire percevoir la valeur de l'activité, en raison du choix de l'Alliance Française de proposer un gain au gagnant. En effet, les apprenants participaient-ils pour gagner la réduction sur le trimestre suivant, ou par envie de développer leurs compétences en français ? Pour montrer la valeur potentielle de l'activité, je n'ai eu que peu de choix : il a fallu en parler. Ainsi, lors de la présentation du jeu, j'ai expliqué en quoi le jeu pouvait être bénéfique pour l'apprentissage du français, et ai fait de même lorsque des apprenants m'ont contactée pour avoir de plus amples informations. Comme les apprenants n'avaient pas l'habitude de ce type de jeu, la recherche d'un moyen pour faire percevoir l'intérêt et la valeur de l'activité m'a confortée dans l'idée d'utiliser un livret (annexe 4, p.93), dans lequel les participants pourraient consigner les éléments qu'ils auraient appris, afin d'observer le résultat de leur participation.

2.2. Perception de contrôlabilité : choix opérés par les étudiants et limites fixées

Mes lectures, notamment celle de Viau (2009) sur la motivation en contexte scolaire, m'ont confortée dans mon idée de laisser aux participants le choix de collaborer ou non. En effet, j'en avais déjà parlé dans le chapitre 4, je sais qu'il peut être difficile, pour des apprenants timides ou introvertis de jouer en collaboration, et je ne souhaitais donc pas l'imposer.

J'ai également laissé plus de contrôle aux participants quant au temps imparti pour effectuer les activités. J'avais au départ prévu de leur laisser la semaine pour faire les activités, mais j'ai finalement choisi, du fait de mes lectures et de l'aggravation du contexte, de diviser en quelque sorte le jeu en deux parties : une première partie allant de la semaine 1 à la semaine 5, et une deuxième partie qui engloberait les semaines 6 à 8. Etant donné qu'une réunion pour vérifier l'avancée était organisée en cinquième semaine, il m'a paru envisageable de laisser autant de temps aux apprenants qu'ils en auraient besoin tant que nous pouvions vérifier leur avancée lors de la réunion.

Chapitre 9. Mise en place du projet

Je vais maintenant parler de la mise en place du projet, en abordant les profils des participantes, ainsi que les difficultés rencontrées lors de l'organisation et lors du déroulement du jeu.

1. Les participantes

Tout d'abord, je vais parler des personnes qui ont participé à l'escape game, en m'appuyant principalement sur le sondage préalable au jeu.

1.1. Trois apprenantes

Avant de les présenter, je souhaitais parler brièvement du nombre de participantes. Malgré une certaine quantité de publicité effectuée à la fois par l'administration via les réseaux sociaux et par les enseignants dans les classes, seulement trois personnes ont souhaité participer à l'escape game, sur plusieurs dizaines d'inscrits en niveau A2. Plusieurs raisons peuvent expliquer cela : manque d'intérêt pour les jeux (ou pour ce jeu spécifiquement), manque de temps dans la vie quotidienne, peur de s'engager sur plusieurs semaines... Peut-être un atelier de jeux hebdomadaire sans engagement aurait-il eut plus de succès ? Quelle que soit la raison à ce faible taux de participation, je suis pleinement consciente que trois personnes constituent un panel insuffisant pour formuler des affirmations qui pourraient être généralisées. Ainsi, ce mémoire ne pourra porter que sur les résultats restreints obtenus.

Sachant cela, je vais à présent présenter les trois participantes.

1.2. Profils

Les trois personnes étaient des femmes aux profils différents. Ce nombre étant particulièrement restreint, je vais présenter chacune d'entre elles en m'appuyant sur les réunions et les sondages effectués.

- Personne n°1, « S » : âgée de 19 ans, inscrite en niveau A2.2.
- Personne n°2, « W » : âgée de 20 ans, inscrite en niveau A2.4, c'est la seule participante dont je ne suis pas l'enseignante de français. Elle a débuté le jeu avec une semaine de retard.
- Personne n°3, « M » : âgée de 14 ans, inscrite en niveau A2.1, dans le groupe des adolescents.

Toutes les participantes utilisent quotidiennement l'informatique et internet, et toutes ont déjà joué à des jeux en ligne. Deux d'entre elles déclarent avoir joué à des jeux éducatifs en ligne. L'une a cité « Big Brain », l'autre a décrit un QCM. Il est intéressant de constater ce que les apprenantes considèrent comme un jeu, car Big Brain aussi est une forme de QCM, ce qui pourrait correspondre à la formule de Bruckman (1999), « chocolate-dipped broccoli » (un brocoli enrobé de chocolat).

Les trois participantes apprennent le français pour des raisons différentes, ce qui peut avoir un impact sur leur motivation et plus encore sur leur engagement. En effet, M apprend pour le plaisir, et pour visiter la France, tandis que les deux autres apprennent le français avec des objectifs professionnels. W souhaite être enseignante de français, tandis que S ne sait pas encore avec précision quel métier elle souhaiterait faire, mais sait qu'elle voudrait travailler en pays francophone. Nous verrons dans l'analyse des résultats quel impact ces objectifs ont pu avoir sur leur engagement dans le jeu.

Sur le plan du travail hors classe, deux participantes ont affirmé avoir déjà travaillé le français en dehors de la classe sans que l'enseignant ne soit à l'origine de cette décision. Elles ont principalement utilisé Internet, avec Youtube notamment, ainsi que Duolingo. J'ai été surprise de constater qu'elles n'avaient pas mis « Duolingo » dans les jeux en ligne utilisés compte tenu du fait qu'elles y avaient inclus des QCM.

Enfin, aucune des trois participantes n'avaient pris part à un escape game auparavant, et elles se sont toutes dites motivées par celui-ci. Pour avoir une idée de ce qu'elles pensaient de leurs propres capacités (en référence au concept de *self-efficacy*), je leur ai demandé si elles pensaient que ce serait difficile de réussir ce jeu, deux d'entre elles ont répondu non, la dernière a dit oui, et l'a justifié du fait qu'elle n'avait jamais essayé les escape games, confirmant ainsi en partie l'idée que le fait de n'avoir pas de réussites préalables à un type d'activité pouvait faire penser à la personne qu'elle aurait des difficultés.

2. Difficultés rencontrées

Le jeu a été créé sous de nombreuses contraintes liées au contexte et de nouvelles difficultés se sont posées au lancement de celui-ci, que je vais aborder dans cette partie.

2.1. Crise économique : impact sur le déroulement

Tout d'abord, la crise économique, déjà présente à mon arrivée, s'est intensifiée quelques semaines avant le lancement du jeu. Les coupures de courant, fréquentes mais

relativement courtes en début d'année, ont pris des proportions grandissantes les mois passant. C'est ainsi que le deuxième trimestre a débuté avec des coupures de courant dépassant parfois treize heures dans la journée, et cela s'est encore aggravé le trimestre passant. Avec ce nouveau paramètre à prendre en compte, des ajustements ont dû être faits. De ce fait, la dernière semaine de l'escape game, prévue comme une course entre les participantes devant avoir lieu sur la plateforme RPGPlayground a été modifiée. En effet, la plateforme susmentionnée nécessite une connexion relativement puissante et stable, ce qui est envisageable en temps normal, mais qui risquait dans ce contexte de créer un désavantage. Les coupures de courant sont souvent aléatoires et n'ont pas lieu aux mêmes moments sur l'île. Une nouvelle version a ainsi dû être mise au point, deux semaines avant la fin du jeu. Il a fallu repenser la course pour qu'elle puisse avoir lieu sur téléphone grâce aux données mobiles, et sur un support le moins gourmand possible en données (qui je le rappelle, sont payantes). J'ai donc mis en place une solution « pansement » et organisé la dernière course sur WhatsApp. Probablement moins amusant que le petit personnage dans le donjon prévu au départ, cela a au moins permis à tout le monde de finir le jeu.

2.2. Au niveau de la collaboration

Dans mes recherches sur la construction d'un escape game, j'ai pu régulièrement lire que la collaboration était au cœur du concept. De ce fait, j'ai souhaité proposer aux apprenants de collaborer. Cependant, comme expliqué en première partie, j'ai laissé le choix aux participants de jouer en solo ou en équipe afin de ne pas exclure les plus introvertis qui auraient pu vouloir participer seuls. Cela correspondait par ailleurs à l'idée de laisser aux apprenants le choix de certains paramètres, afin de leur donner une perception de contrôlabilité plus élevée. Il est ici à noter que l'offre de réduction proposée par l'AFK n'était valable que pour deux personnes au maximum. Au début du jeu, il n'y avait que deux participantes, M et S. Je leur ai donc proposé de faire équipe, ce qui me paraissait la meilleure option : les deux gagnaient forcément le prix à la fin du jeu, et elles jouaient en équipe, ce qui correspondait parfaitement à un escape game traditionnel. Cependant, si S a dit que les deux modalités lui convenaient, M, pourtant inscrite depuis le début, n'est réapparue que deux semaines après le début du jeu, tandis que S avait déjà complété les deux premiers sets, le tout sans parler de collaboration. Le jeu avait donc commencé et la collaboration n'a pu être mise en place. L'arrivée de la troisième participante, W, lors de la deuxième semaine permettait difficilement une collaboration

avec l'une des deux autres. Du fait de ces événements, la collaboration n'a pu avoir lieu, et les participantes ont donc effectué le jeu chacune de leur côté.

2.3. Entrer dans le domaine du « véritable escape game »

Lors du déroulement du jeu, l'une des difficultés rencontrées, comme cela était plus ou moins « prévu », a été posée par l'éloignement des cadres. Ici, il est intéressant de constater que les problèmes posés ne sont pas tant arrivés lors du premier éloignement des « jeux » traditionnels, qui consistait à jouer à un RPG pour apprendre, mais bien lors de la deuxième expérience de ce type, qui consistait à « réellement » résoudre une énigme, à la façon d'un escape game, c'est-à-dire sans consigne. Lors des trois premiers sets, bien que les actions à réaliser ne contenaient pas de consignes, les jeux / exercices auxquels les apprenants accédaient étaient bel et bien expliqués. Dans le quatrième set, bien qu'il n'y ait que peu de consigne, les apprenants étaient guidés dans le RPG par plusieurs personnages qu'ils devaient écouter. En revanche, dans le sixième set, la première vraie difficulté est arrivée. Les apprenantes avaient sous les yeux deux fiches concernant un voyage, et aucune instruction. Aucun lien ne les menait à des exercices, rien n'était explicitement dit. L'objectif de ce sixième set était d'amener les apprenants à entrer dans un jeu qui s'apparentait beaucoup plus à un escape game, et cela s'est avéré compliqué. Une seule des trois apprenantes a complété ce set, et ce seulement après une demande d'indice.

Ainsi, lorsque l'on propose du contenu sans un minimum de cadre, le jeu est bien plus difficile à réaliser. J'avais essayé de préparer les apprenantes en leur proposant le RPG en quatrième semaine, RPG qui contenait très peu de consignes explicites, mais il semble que cela n'ait pas suffi. De ce fait, il faudrait envisager de créer des sets plus progressifs, ou éventuellement de rajouter un cadre. Cela étant, l'indice est un élément commun dans les escape games, et l'utilisation de celui-ci ne relève pas réellement d'un échec. Prenant cela en compte, il est également possible de réemployer ce format sans le modifier, permettant aux apprenants de découvrir le concept d'escape game, mais aussi de relativiser sur le besoin d'aide, qui lui peut être vu comme un échec selon la personnalité de l'apprenant.

3. Difficultés rencontrées sur la récupération des données

Enfin, je vais parler des difficultés rencontrées lors de la récolte de données. Pour rappel, j'avais comme méthode de recueil de données la distribution de deux questionnaires, un en début de jeu et un en fin de jeu (annexe 1, p.81 ; annexe 2, p.85), et

l'organisation de deux réunions, une en milieu de jeu (plus pour être sûre que tout le monde a bien démarré qu'une réelle récolte de données), et une en fin de jeu. De plus, un livret de suivi avait été distribué aux apprenants pour être récupéré en fin de jeu. Des entretiens individuels ont été envisagés en cas de manque d'informations avec les moyens précédents.

3.1. Réunion de fin de jeu annulée

En raison des nombreuses coupures de courant, il a été impossible de tenir la réunion prévue en fin de jeu. Cette difficulté a été palliée par des communications via WhatsApp avec les apprenants. Bien que cela ait été moins « convivial », et que les participantes n'ont donc jamais pu passer de temps toutes ensemble (une des apprenantes ayant été absente à la première réunion), cela m'a permis d'obtenir les informations dont j'avais besoin.

3.2. Obtenir des réponses aux sondages

Le manque de réactivité des apprenantes a également posé des difficultés. En effet, seule S a répondu aux sondages dans les temps impartis. M a dépassé le délai annoncé de plus d'une semaine dans les deux cas, et W n'a jamais rendu le second sondage malgré mon insistance et son accord. Il en a été de même pour le livret distribué aux apprenantes : S l'a immédiatement rendu, tandis que les deux autres ne me l'ont jamais remis. M n'ayant jamais effectué les sets, son livret est resté vide. Pour ce qui est de W, aucune donnée n'a pu être récoltée.

3.3. De l'importance d'un suivi adapté à chacun

Si chaque apprenante avait, bien entendu, une personnalité différente, il m'est apparu que leur âge était également un facteur que je n'avais pas suffisamment considéré. En effet, si S et W, adultes, étaient suffisamment réactives aux mails et messages (bien qu'à différents degrés), j'ai eu beaucoup plus de mal à obtenir des réponses de M, adolescente. L'âge et le caractère timide semble avoir impacté la participation de cette apprenante.

Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, M n'a pas effectué les activités proposées. Cependant, elle n'a à aucun moment sollicité mon aide, ou ne m'a prévenu de cela. Nous avons pourtant organisé une réunion au milieu du jeu, où elle avait dit ne pas avoir commencé, mais avait affirmé qu'elle ferait les activités plus tard. De même, lors de l'organisation de la course finale, qui a donc dû être modifiée du fait des coupures de

courant, elle m'a confirmé sa présence à l'heure prévue, mais n'est pas venue le jour même. Elle s'est confondue en excuses le lendemain. Pour revenir sur ses réponses aux mails et messages tardives, M m'a un jour expliqué que c'était car sa mère avait son téléphone après les cours. Je me suis alors rendue compte, un peu tard, qu'il aurait fallu un suivi différent pour M. En effet, avec la présence d'adolescents, il aurait sans doute fallu instaurer une communication avec les parents, et ne pas seulement parler avec les apprenants.

Je précise cependant que je n'ai jamais parlé aux parents de M, même pendant la période de cours. Les adolescents au Sri Lanka semblent généralement prendre en main leurs activités extrascolaires, et tous, bien qu'utilisant les adresses email de leurs parents, communiquent eux-mêmes avec les enseignants. Cela a pu me faire penser que dans ce contexte les adolescents étaient suffisamment autonomes pour gérer toutes leurs activités, mais à la réflexion, dans ce type de projet, il apparaît qu'une relation enseignant-parent pourrait être très utile à mettre en place.

Chapitre 10. Analyse des résultats

Dans ce dernier chapitre, je vais observer l'impact qu'a eu l'escape game en ligne sur la motivation des apprenants, afin de répondre à la problématique, qui était la suivante : dans quelle mesure l'introduction d'un escape game en ligne permet-elle de susciter la motivation à étudier seul chez des apprenants en contexte d'enseignement-apprentissage à dominante traditionnelle ?

En premier lieu, j'aborderai le taux de participation et d'implication des apprenants à l'escape game. Par la suite, j'étudierai l'impact que le jeu a ou n'a pas eu sur leur motivation. Enfin, j'aborderai les points discutés avec les apprenants sur ce qui pourrait être amélioré dans d'hypothétiques versions futures.

1. La participation des apprenants

Dans cette première partie, je vais étudier la façon dont les apprenantes ont participé au jeu. Toutes n'ont pas eu la même expérience du jeu, et je vais essayer d'en comprendre les raisons.

1.1. Implications dans le jeu variées et causes

Les trois apprenantes n'ont pas eu le même degré d'implication. Je vais à présent analyser les causes de ceci.

La personne la plus impliquée a été S. Déjà motivée à l'origine, S a participé à la grande majorité des événements proposés par l'AFK, et a toujours brillé par ses résultats. Elève extrêmement participative en classe, elle a pour objectif d'étudier et de travailler en France. Cet objectif dépend à la fois d'une motivation intrinsèque (elle apprécie énormément le français) et d'une motivation externe (la réussite professionnelle). Il est possible de penser, au vu du contexte économique, que la motivation externe peut être très forte ici, car il est considéré généralement par les Sri Lankais que la réussite dans les études et au travail est nécessaire pour sortir de la pauvreté et de la crise. Bien entendu, je ne me permettrai pas d'affirmer que cette apprenante entre dans cette case, mais il n'en reste pas moins que la réussite lui tient à cœur et que sa motivation était déjà très forte au début du trimestre. J'analyserai les résultats de la partie sur la motivation du sondage de cette étudiante dans l'une des parties à venir. Pour le moment, gardons en tête que S a eu une participation très active aux jeux, explicable notamment par son désir de réussir à parler le français.

Le contexte, bien que pris en compte lors de la création du jeu, a tout de même posé problème, notamment pour M, adolescente scolarisée au collège. Deux aspects du contexte ont rendu la participation de M difficile. Dans le sondage d'après-jeu, M a déclaré n'avoir pas complété toutes les activités. Après discussion, il s'est avéré qu'elle n'en avait complété aucune, et qu'elle n'avait pas eu l'occasion d'essayer de les compléter. A cela, deux raisons ont été évoquées : tout d'abord, la charge scolaire est importante. L'éducation au Sri Lanka, comme je le disais dans la première partie portant sur le contexte, est à dominante traditionnelle, et les Sri lankais accordent une grande importance à la réussite scolaire, ce qui implique de nombreuses heures d'études, ne laissant parfois que peu de place aux activités extrascolaires. De ce fait, M a dit n'avoir eu aucun temps libre pour participer activement au jeu. La seule interaction qu'elle a eu a été de se connecter à Apolearn pour voir à quoi ressemblait le jeu. De plus, elle a confié qu'avec la crise économique et les coupures de courant récurrentes, même lorsqu'elle avait du temps libre, elle n'avait parfois aucun accès à internet, et que lorsqu'elle y avait accès, elle en profitait, bien entendu, pour faire du travail scolaire.

Enfin, le cas de W reste pour le moins mystérieux, mais semble-t-il relativement habituel pour cette apprenante. Suffisamment intéressée au départ pour demander des informations et s'inscrire, elle a participé au début du jeu et à la première réunion (en différé), avant de ne plus donner de nouvelles. Lors de la semaine six, j'ai demandé où en étaient les participantes, elle n'a pas répondu. Elle était présente lors de la course finale, mais n'a pas tenté de la gagner. Par la suite, elle n'a pas répondu au sondage d'après-jeu. Après questionnement de ma tutrice de stage, il s'avère que c'est un comportement régulier, qu'elle s'inscrit souvent aux événements sans y participer. De ce fait, il est difficile pour moi d'évaluer à quel point cette participante a été impliquée à divers moments du jeu.

1.2. Implication dite « obligatoire » : réunions et sondages

Si seule S a complété tout le jeu, la réunion de milieu de jeu a été plus ou moins suivie par toutes les participantes. Pour être exacte, M et S se sont connectées, et W a subi une coupure de courant, mais a participé à une conversation WhatsApp pour compenser son absence. La première réunion a donc pu être un succès en termes de participation. La seconde réunion ayant été annulée, j'ai souhaité converser avec les participantes par WhatsApp pour aborder leurs réponses au sondage d'après-jeu. Comme dit précédemment, S a immédiatement répondu au sondage et à mes questions. M a mis plus de temps, mais a

également participé. En revanche, W a disparu, et malgré de nombreuses relances, n'a pas répondu au sondage. Ainsi, j'ai d'abord pensé que bien que la participation au jeu ait été assez différentes selon les participantes, elles seraient cependant présentes aux réunions et impliquées dans les sondages. Il s'avère que cela était relatif, et que dans ce projet, les degrés d'implication ont varié non seulement pour le jeu mais également pour les paramètres plus formels. Il est intéressant de constater que ces trois participantes ont conservé les caractéristiques habituelles qu'elles présentent en cours dans le cadre du jeu.

2. La motivation des apprenants avant et après le jeu

La motivation des apprenantes a été sondée à plusieurs reprises : tout d'abord dans un sondage antérieur au jeu (annexe 1, p.81), puis dans un sondage et des discussions postérieurs au jeu (annexe 2, p.85). Analysons à présent les résultats de ce sondage et des conversations qui en ont résulté.

Comme dit précédemment, S était une des apprenantes les plus motivées en classe. Il n'a pas été surprenant de constater ses résultats au sondage d'avant-jeu : elle était très motivée par l'apprentissage du français, et très motivée par ce jeu, qu'elle voyait déjà comme un moyen amusant de pratiquer son français. Dans le second sondage, venu après le jeu, ses réponses ont été les suivantes : sa motivation à apprendre le français en général était identique à sa motivation au début du jeu, mais sa motivation à apprendre le français en dehors de la classe a augmenté. Enfin, sa motivation à faire des activités en ligne proposées par les enseignants était la même qu'au départ. Il est intéressant de constater que dans le premier sondage, S a été la seule participante à répondre qu'elle aurait probablement des difficultés à faire cet escape game, justifiant cela par le fait qu'elle n'avait pas la moindre idée du contenu qui lui serait présenté. Cela pourrait être interprété comme une *self-efficacy* peu élevée. Elle a cependant été la seule à compléter l'escape game dans son intégralité, et avec une certaine facilité pour la plupart des activités.

Les réponses de M quant à la motivation sont intéressantes à observer. Avant le jeu, M avait déclaré apprécier l'apprentissage du français mais n'avait jamais étudié le français par elle-même en dehors de la classe. Malgré le fait qu'elle n'a pas joué au jeu, dans le sondage d'après jeu, elle a affirmé que le jeu avait augmenté sa motivation à étudier le français d'une manière générale. Elle n'a rien dit quant à sa motivation à travailler par elle-même, mais que sa motivation à effectuer des activités en ligne en autonomie proposées par des enseignants avait également augmenté. Ainsi, il semble que pour cette participante,

l'autonomie quant à la décision de pratiquer le français par elle-même n'ait pas été développée, mais que sa curiosité et sa motivation à faire des activités en autonomie proposées par les enseignants en revanche aient été stimulées.

Pour ce qui est de W, il est impossible de se prononcer, puisqu'elle n'a pas répondu au sondage d'après-jeu, empêchant toute analyse de sa motivation, et plus largement de son opinion sur le jeu.

3. Retour sur l'expérience : de futurs contenus

Avec le sondage d'après-jeu, j'ai également pu parler avec S de ce qu'elle a apprécié ou non, de ce qu'elle a trouvé facile et difficile. Dans cette partie, je vais aborder ses réponses

3.1. La difficulté des jeux

Comme cela a été abordé précédemment, l'éloignement des cadres a été ce qui a posé le plus de difficultés aux apprenantes (ou tout du moins à S, qui a effectué les activités). Dans le sondage, il était proposé de noter la difficulté des sets d'énigmes sur une échelle de 1 à 5, 1 correspondant à une faible difficulté, 5 à une grande difficulté. Voici ce qui en est ressorti : les sets 1, 2, 7 et 8 ont eu une note de 1/5, les sets 3 et 4 ont eu 2/5 et le set 6, celui qui s'éloignait donc le plus des exercices et activités traditionnelles, a eu une note de 4/5.

La progression de la difficulté, telle que vécue par S a presque suivi celle visée : j'avais à l'idée de proposer des activités de plus en plus complexes, puis de faire relâcher la difficulté progressivement. C'est ce qui s'est plus ou moins produit au départ : les sets 1 et 2 étaient simples, suivis des sets 3 et 4 qui étaient un peu plus complexes. De même, cela a été suivi par la semaine 6 qui était elle-même plus difficile. Cependant, j'avais préparé la semaine 7 en m'appuyant sur des difficultés observées, tout en conservant des éléments plus simples (tels que la description), mais la note de 1/5 en termes de difficulté n'était pas la visée que j'avais prévu. Il me semblait plus pertinent de faire descendre légèrement la difficulté pour les deux derniers sets, qui se sont finalement retrouvés être aussi simples que les premiers. Dans un éventuel futur escape game, il sera possiblement pertinent d'observer mieux les contenus du niveau cible et les difficultés des apprenants, afin de créer une courbe plus légère, le tout, dans la mesure du possible, en créant des contenus liés entre eux par la langue en plus du lien créé par le scénario.

3.2. L'appréciation des jeux

Seule S a répondu aux questions du sondage portant sur l'appréciation des jeux. Deux questions étaient posées sur ce sujet : quel était le set favori, et quel était celui le moins apprécié. Dans les deux cas, je demandais de justifier. Commençons par le jeu le moins apprécié : à cette question, S a répondu le set 6, celui qui s'éloignait le plus des cadres. Elle a justifié ce choix en expliquant qu'elle n'avait pas compris que la clef était dans le mail de réponse à celui qu'elle devait envoyer. Elle avait compris qu'il fallait envoyer un mail, mais n'avait pas saisi que c'était cela qui délivrerait la clef de la semaine. Elle a cependant précisé qu'elle n'avait pas « détesté » le set, seulement qu'elle l'avait moins apprécié que les autres. Le set préféré de S a été le set 4, hébergé sur RPGPlayground, justifiant ce choix en disant qu'il était agréable et intéressant. Cela m'amène à penser que le jeu vidéo, dans l'une de ses acceptations généralisées, c'est-à-dire lorsqu'on joue un personnage dans un monde virtuel, peut avoir un véritable avenir dans l'enseignement des langues.

Enfin, j'ajouterai que dans ce contexte précis, il peut être intéressant de chercher un autre moyen de proposer ces RPG, une autre plateforme, éventuellement, qui nécessiterait moins de stabilité de connexion.

3.3. Autour des jeux

Afin d'affiner le jeu dans son ensemble, j'ai également posé des questions concernant les éléments entourant le jeu. Trois questions ont été posées :

- Qu'avez-vous pensé de la présence de l'enseignant ? (les participants devaient mettre un chiffre sur une échelle de un à cinq : un étant un enseignant trop peu présent, cinq étant un enseignant trop présent, trois étant le juste milieu)

- Avez-vous trouvé les PowerPoints utiles ? (quatre réponses possibles : oui / oui mais j'aurais préféré que ce soit sous une autre forme / non / non, mais je les ai appréciés)

- Vous êtes-vous sentis en immersion tout au long du jeu ? (à l'exception de la session finale sur WhatsApp)

S a répondu aux trois questions, et M a la première uniquement. Pour les deux participantes, ce degré d'implication de l'enseignant était parfait. S a déclaré n'avoir pas trouvé les PowerPoints utiles, mais les avait appréciés, et a également affirmé s'être sentie en immersion tout le long du jeu. En observant ces réponses, je pense que les PowerPoints peuvent être utiles pour l'immersion, mais peu pour guider le joueur. S n'ayant cependant

eu quasiment aucune difficulté à effectuer les activités, les PowerPoints pourraient possiblement garder cette forme. En effet, l'objectif de ces pages était principalement d'expliquer la situation du joueur. Des indices pouvant être demandés à l'enseignant, la forme de ces éléments peut rester la même.

4. Réponse à la problématique

Il est évident qu'avec seulement trois participantes et le contexte difficile dans lequel ce projet a pris forme, il n'est pas envisageable de considérer ces analyses comme représentatives et de les généraliser. Il n'a pas été possible de mesurer l'impact du jeu sur un grand nombre de personnes et dans le contexte habituel du Sri Lanka. En effet, je le rappelle, les coupures de courant sont généralement fréquentes dans le pays, mais n'atteignaient pas cette quantité auparavant. De ce fait, la réponse donnée à la problématique, qui était « dans quelle mesure l'introduction d'un escape game en ligne permet-elle de susciter la motivation à étudier seul chez des apprenants en contexte d'enseignement-apprentissage à dominante traditionnelle ? », ne saurait être vue comme applicable aux apprenants sri lankais en situation habituelle.

Ainsi, nous pouvons considérer que dans notre étude, l'introduction d'un escape game dans un contexte d'enseignement-apprentissage à dominante traditionnelle peut avoir des effets bénéfiques sur la motivation à pratiquer le français hors de la classe. Cela peut pousser certains apprenants à s'impliquer davantage dans les activités facultatives proposées par des enseignants, et d'autres à pratiquer le français en totale autonomie. Cela s'applique notamment à des élèves dont la motivation de travail en autonomie est à un degré de départ moyen à élevé, élèves qui ont constitué l'entièreté de l'échantillon.

Conclusion

Ma mission initiale était de créer des ressources en ligne, suffisamment motivantes pour pousser les apprenants à les utiliser. Les principales informations du contexte à prendre en compte lors du développement du projet étaient les suivantes : aucun moyen financier ne pouvait y être accordé, chaque donnée internet utilisée est payante pour les apprenants, et des coupures d'électricité peuvent survenir à tout moment. J'ai choisi de créer un escape game sur long terme en ligne, pouvant ainsi être utilisé en modalité asynchrone, et ai sélectionné des supports de jeu généralement peu gourmands en données internet. Après observation des apprenants et des problèmes de motivation dont mes collègues m'avaient parlés, ma problématique était la suivante : dans quelle mesure l'introduction d'un escape game en ligne permet-elle de susciter la motivation à étudier seul chez des apprenants en contexte d'enseignement-apprentissage à dominante traditionnelle ? Les choix opérés par la suite ont été appuyés sur plusieurs lectures abordant les thèmes principaux du jeu et de la motivation, mais également sur des contraintes posées par le contexte éducatif. De ce fait, bien que mes choix personnels s'approchent d'un tout ludique, il m'a été imposé de mêler à cela des « jeux » traditionnels, plus proches d'exercices, afin de ne pas perturber les apprenants. Ainsi, j'ai créé ce jeu d'une part dans l'optique d'augmenter la motivation des apprenants, mais également, afin de parvenir à ce résultat, de proposer des étapes pour leur faire connaître une nouvelle façon d'apprendre.

Vis-à-vis des attentes de l'AFK, je peux difficilement dire si le projet correspondait parfaitement à ce qui était souhaité, puisqu'il a été relativement peu suivi. En effet, un avis a été émis par la directrice en milieu de construction, mais la version finale n'a pas été vérifiée avant publication. Je pense avoir produit un jeu proche de ce qui était attendu, même si des compromis supplémentaires ont dû être effectués en raison de l'évolution de la crise économique.

En analysant les résultats, je me suis rendue compte que les apprenants étaient bien plus prêts à jouer pour apprendre que ce qui m'avait été dit. Bien que les résultats ne soient pas généralisables du fait du manque de participants, le jeu proposé le plus apprécié a été le format RPG. Je note cependant que les apprenants ne sont possiblement pas prêts à un véritable escape game, puisque le jeu qui s'en rapprochait le plus n'a pas été bien compris ni particulièrement apprécié. De ce fait, si je devais refaire un jeu à disposition des apprenants Sri lankais, il m'intéressait de créer un RPG entier mis à leur disposition. Bien

entendu, cela prendrait un temps considérable, et il serait nécessaire d'avoir une contrainte de temps bien moindre que celle qui m'avait été imposée. Si je devais refaire un escape game en utilisant tous les codes d'une vraie édition, il me faudrait en revanche repenser la façon de le présenter, car l'absence de consignes, typique de l'escape game, est encore trop éloignée de ce qui peut être considéré comme réalisable dans ce contexte pour le moment.

Ce projet, comme expliqué dans la partie 3, a donné à une apprenante une plus grande motivation pour la réalisation d'activités facultatives proposées par les enseignants, et à une autre de travailler en autonomie totale. Le projet a donc eu, dans une certaine mesure, du succès. Pour la suite, dans l'optique d'encourager les apprenants à travailler d'eux-mêmes, peut-être est-il possible de leur proposer un atelier où chacun cherche des ressources qui lui plaisent sur internet, puis proposer de les utiliser en autonomie et demander de donner un avis. Par ailleurs, de nombreux jeux sont disponibles en ligne qui permettent l'apprentissage, il pourrait être envisageable de pousser les apprenants à chercher des jeux afin de leur faire découvrir toutes les possibilités offertes par celui-ci. Par extension, il peut même être possible de répéter l'opération avec d'autres moyens d'apprentissage peu utilisés, qui pourraient motiver les apprenants en leur faisant découvrir d'infinies possibilités d'apprentissage. Ces alternatives me paraissent intéressantes à mettre en place, car au-delà de proposer un nouveau contenu aux apprenants, cela leur permettrait d'apprendre avec des ressources qui leur plaisent vraiment.

L'écriture de ce mémoire m'a permis de redécouvrir ma passion pour le jeu et pour l'apprentissage des langues. Ce stage m'aura permis d'appréhender de nombreux aspects de l'enseignement, et notamment un point clef : la communication avec les apprenants permet de s'adapter à eux, sans doute mieux que d'essayer de suivre avec précision un programme préétabli auquel ils sont contraints. J'ai été touchée par ces apprenants, et je suis persuadée qu'ils ont un fort désir de découvrir de nouvelles façons d'apprendre, malgré les conditions actuelles qui rendent leur apprentissage si difficile. Enfin, ce projet m'aura permis de comprendre que sur le plan professionnel, je souhaite proposer de nouvelles façons d'apprendre. J'aimerais éventuellement m'intéresser à l'enseignement aux étudiants en difficulté, que j'ai trop souvent vus mis de côté lorsque j'étais moi-même en classe de langue. J'aimerais proposer à ces étudiants d'autres façons d'apprendre les langues qui pourraient les remotiver... pourquoi pas par le jeu.

Bibliographie

- Alvarez, J. (2007). *DU JEU VIDÉO AU SERIOUS GAME : Approches culturelle, pragmatique et formelle*. [Thèse de doctorat, Université Toulouse]. HAL science ouverte (tel-01240683, version 1). En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01240683>
- Astin, A. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education [Fichier PDF]. *Journal of College Student Development*, 40, p.518-529. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Developmental_Theory_for_Higher_Education
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, 2002/2(10). Consulté en ligne : <https://doi.org/10.3917/es.010.0005>, le 17/05/2022
- Bruckman, A. (1999). "Can educational be fun?" [Fichier PDF]. *Game developers Conference Proceedings 1999(99)*, p.75-79. En ligne : <http://www.cc.gatech.edu/~asb/papers/conference/bruckman-gdc99.pdf>
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Folio.
- CNC. (2013). Le marché du jeu vidéo en 2012 [Fichier PDF]. *Les études du CNC*. E, ligne : https://www.cnc.fr/jeu-video/etudes-et-rapports/etudes-prospectives/le-marche-du-jeu-video-en-2012_221228
- Eccles, J. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices [Fichier PDF]. Dans Elliot, A. et Dweck, C. (dir.) *Handbook of Competence and Motivation* (p.105-121). New York / Londres : The Guilford Press. Consulté en ligne : https://www.researchgate.net/publication/233895975_Subjective_task_value_and_the_eccles_et_al_model_of_achievement-related_choices
- Hallal, R. (2014). *Game2Learn : Vers un système auteur pour la conception / réutilisation de jeux tangibles en classe de langues* [Mémoire de master, Université Stendhal de Grenoble]. DUMAS (01020361).
- Helme, L., Jourdan, R., Tortissier, K. (2014). Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques. *Bulletin Des Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 28. Consulté en ligne : <https://doi.org/10.5281/zenodo.345750>
- Huizinga, J. (1951). *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu* [Homo ludens, proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur] (C. Seresia, trad.). Gallimard.
- Jiménez, F. (2017). Principes de didactisation des activités ludiques dans les pratiques orales. *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36(2). Consulté en ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.5728>, le 25/03/2022
- Kandassamy, O. (2015). Apprendre par le jeu au cycle 3 : le jeu au service des apprentissages fondamentaux. [Mémoire de master, Université des Antilles et de la Guyane]. DUMAS. 01192935.
- Lorenza. (2021, 14 juillet). *Pédagogie Froebel : méthode, activités*. Haba pro. Consulté en ligne : <https://habapro.fr/pedagogie/froebel/>, le 19/06/2022

- Navarro, V. (2008). Le jeu, outil éducatif pour la prise en charge des adolescents. *Enfances et Psy*, 2008/2(39), p. 158-166. Consulté en ligne : <https://doi.org/10.3917/ep.039.0158>, le 02/05/2022
- Pajares, F. et Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept and School Achievement. Dans Ridin, R., et Rayner, S. (dir.), *Perception* (p.239-266). Londres : Ablex Publishing. Consulté en ligne : <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PajaresSchunk2001.html>, le 16/03/2022.
- Piaget, J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant. Chapitre 5 : La classification des jeux et leur évolution à partir de l'apparition du langage*. [Fichier PDF] Delachaux et Niestlé. En ligne : <https://www.fondationjeanpiaget.ch>
- Queyrat, G. (1905). *Les jeux des enfants*. Paris : Félix Alcan.
- Ryan, R. et Deci, L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being [Fichier PDF]. *American Psychologist*, 55(1), p.68-78. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/11946306_Self-Determination_Theory_and_the_Facilitation_of_Intrinsic_Motivation_Social_Development_and_Well-Being
- Silva, H. (2015). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Tran, B. C. (2015). L'autonomisation des apprentissages du français : enjeux et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle* 2015/12(1). Consulté en ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.402> le 08/07/2022
- Typologie des jeux vidéo. (2012). *Hermès, La Revue*, 2012/1(62), p. 15-16. Consulté en ligne : <https://doi.org/10.4267/2042/48270>, le 21/03/2022
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd.). De Boeck.

Sitographie

Larousse. (s. d.). Jeu. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 16/02/2022 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887>

Le Robert. (s. d.). Jeu. Dans *Dico en ligne*. Consulté le 16/02/2022 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/jeu>

Le Robert (s. d.). Motivation. Dans *Dico en ligne*. Consulté le 16/04/2022 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/motivation>

Wiktionnaire. (2022, 12 avril). Motivation. Dans *Le dictionnaire libre*. Consulté le 16/04/2022 sur <https://fr.wiktionary.org/wiki/motivation>

Table des illustrations

Figure 1 Image issue de Deci et Ryan, 2000, p.72.....	43
Figure 2 Visuel du powerpoint de la première semaine.....	53
Figure 3 Genial.ly issu de la semaine 1.....	54
Figure 4 Jeu issu de la semaine 1.....	54
Figure 5 Genial.ly issu de la semaine 2.....	55
Figure 6 Genial.ly issu de la semaine 3.....	56
Figure 7 Jeu issu de la semaine 3.....	56
Figure 8 Jeu issu de la semaine 4.....	57
Figure 9 Genial.ly issu de la semaine 6.....	58
Figure 10 Genial.ly issu de la semaine 7.....	59
Figure 11 Jeu issu de la semaine 7.....	59
Figure 12 Jeu issu de la semaine 8 (1).....	60
Figure 13 Jeu issu de la semaine 8 (2).....	60

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire d'avant jeu	81
Annexe 2 Questionnaire d'après jeu	85
Annexe 3 Visuels semaine 2	91
Annexe 4 Livret de suivi – Page type	93

Annexe 1

Questionnaire d'avant jeu

Survey 1 (pre-game)

https://docs.google.com/forms/u/1/d/1W_aAgX5eAC4geqlmHkoSD...

Survey 1 (pre-game)

Hello. Here's a survey I need every participant of the escape game to fill. Your personal information will be anonymized.

***Obligatoire**

ABOUT YOURSELF

1. What's your name? (it will be anonymized) *

2. How old are you? *

3. What's your level at the French Alliance? (which class?) *

ABOUT YOUR USE OF THE INTERNET

4. How often do you use the Internet? (it includes social media, research...) *

Une seule réponse possible.

- Almost never
- Occasionally (once a week or less)
- Often (twice or three times a week or so)
- Almost everyday / everyday

5. When you use the Internet, about how much time do you spend on it?

1 sur 4

08/07/2022, 14:24

6. Have you ever played online games? *

Une seule réponse possible.

- Yes
 No

7. If the answer to the previous question is yes, have you ever played online educational games?

Une seule réponse possible.

- Yes
 No

8. If the answer to the previous question is yes, please give examples of the games you've played.

REGARDING YOUR MOTIVATION

9. Why are you learning french? *

10. Do you enjoy learning french? *

Une seule réponse possible.

- Yes
 No

11. Why? *

12. Have you ever learnt french outside of class just because you wanted to? *

Une seule réponse possible.

- Yes
 No

13. If the answer to the previous question is yes, how did you learn it?

14. Have you ever participated in an online escape game? *

Une seule réponse possible.

- Yes
 No

15. Do you feel motivated by this escape game? *

Une seule réponse possible.

- Yes
 No

16. Why? *

17. Do you think it will be difficult for you to complete this escape game? *

Une seule réponse possible.

- Yes
 No

18. Why? *

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Annexe 2

Questionnaire d'après jeu

Survey 2 - Post Game

<https://docs.google.com/forms/u/1/d/1XJsGQJacRxwFtCqWEFjd9...>

Survey 2 - Post Game

This is the last survey regarding the escape game. Just like for the first survey, the answers are anonym. Please give honest answers, even if they are "negative". This is for my thesis, so I need the most honest and detailed answers you can give. THANKS AGAIN FOR PLAYING! :)

YOUR OPINION REGARDING THE GAME

1. Did you complete every set of riddles ?

Une seule réponse possible.

Yes

No

2. If you didn't complete every set, did you try to complete every set of riddles?

Une seule réponse possible.

Yes

No

3. If you stopped trying to complete the riddles / abandoned mid-game, why?

4. How difficult was the Set 1 (Introduction)

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Easy Hard

5. How difficult was the Set 2 (Décodages / Sécurité en ligne)

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Easy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hard

6. How difficult was the Set 3 (Le rayon cuisine)

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Easy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hard

7. How difficult was the Set 4 (La fuite)

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Easy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hard

8. How difficult was the Set 6 (Le voyage)

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Easy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hard

9. How difficult was the Set 7 (Les nouvelles)

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Easy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hard

10. How difficult was the Set 8 (the race)

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Easy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hard

11. What was your favorite set? Why?

12. What was your least favorite set? Why?

REGARDING THE CONTEXT OF THE GAME

13. What did you think of the presence of the teacher? (1 : the teacher was too involved, 3 : the teacher was here just as we needed, 5 : the teacher wasn't here enough)

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
The teacher was too involved	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	The teacher wasn't here

14. Did you find the slides useful? (slides = the powerpoint with the character talking to you?)

Une seule réponse possible.

- Yes, and I enjoyed the slides
- Yes, but I would have preferred another form
- No, but I enjoyed the slides
- No, and I didn't like them

15. When you played, did you feel "immersed" in the game (except for the race, where we had to adjust and the story wasn't followed to the end)?

Une seule réponse possible.

- Yes, always
- Sometimes
- No

ABOUT YOUR MOTIVATION

16. Did you feel motivated by this game?

Une seule réponse possible.

- Yes, I was motivated for the whole game
- I was motivated for some parts of the game, but not all of it
- No, I didn't find the game motivating

17. Can you add some details regarding your answer to the previous question?
Why did you / didn't you feel motivated?

18. Would you like to participate in other educational escape games if you had the opportunity?

Une seule réponse possible.

Yes

No

19. Did it give you more motivation to learn french in general?

Une seule réponse possible.

Yes

My motivation is the same as before

No, it made me lose motivation

20. Did it give you more motivation to learn french outside of class?

Une seule réponse possible.

Yes

My motivation is the same as before

No, it made me lose motivation to study outside of class

21. Did it give you motivation to complete online activities given by teachers but to do by yourself?

Une seule réponse possible.

Yes

My motivation is the same as before

No, it made me lose motivation to complete online tasks proposed by teachers

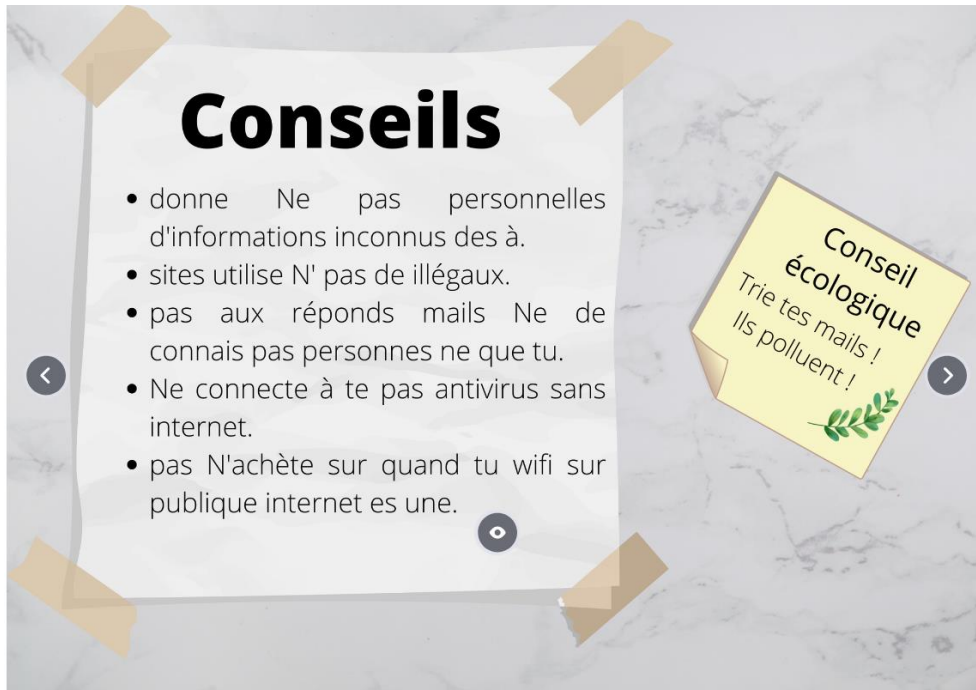
22. If you want to add a comment, it's here:

THANK YOU FOR PARTICIPATING!!

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

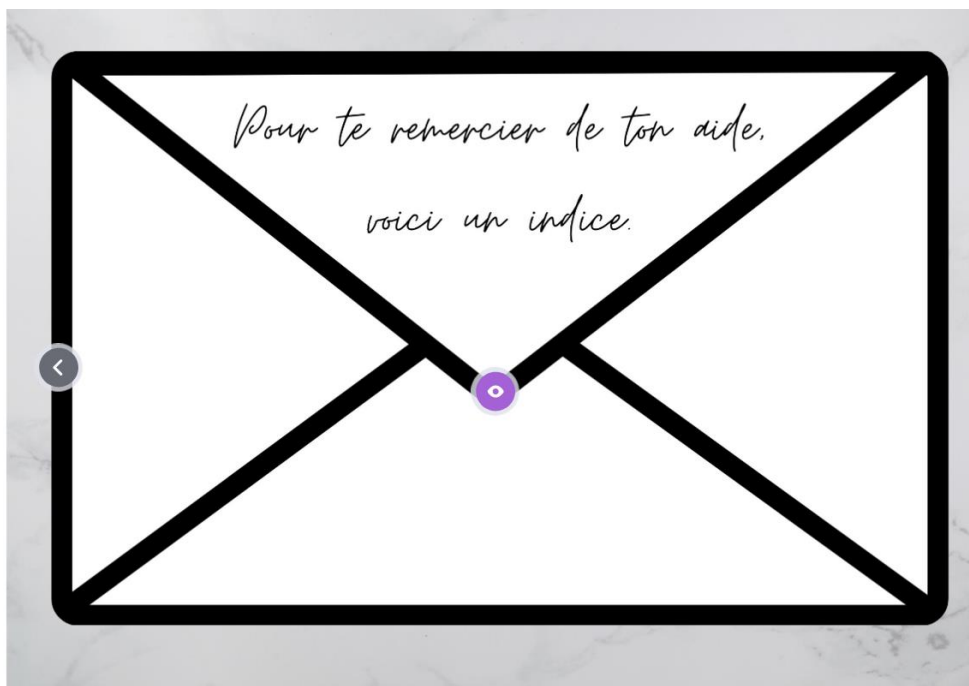
Annexe 3 Visuels semaine 2



Conseils

- donne Ne pas personnelles d'informations inconnus des à.
- sites utilise N' pas de illégaux.
- pas aux répons mails Ne de connais pas personnes ne que tu.
- Ne connecte à te pas antivirus sans internet.
- pas N'achète sur quand tu wifi sur publique internet es une.

Conseil écologique
Trie tes mails !
Ils polluent !



*Pour te remercier de ton aide,
voici un indice.*

Choisir un mot de passe

- Choisi un mot de passe long
- Évite les dates de naissance, c'est trop facile à deviner
- Gardes ton mot de passe pour toi, ne le dis à personne.
- Chang régulièrement ton mot de passe.

Il y a des erreurs dans le décodage. Peux-tu les corriger s'il te plaît ?
Clique ici : <https://learningapps.org/watch?v=ps9rjyec22>

Erreur 1

Erreur 2

Erreur 3

Erreur 4

Erreur 5

Consigne
Il y a eu des erreurs quand on a décodé les conseils de Graine de Sésame. Tu peux corriger ça, s'il te plaît ?
OK

Annexe 4

Livret de suivi – Page type

Escape Game – Edition Pilote 2022

SEMAINE 4

ESCAPE GAME

Clef :

Notes :

LANGUE

Vocabulaire :

Grammaire :

Autres :

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE	9
CHAPITRE 1. LES ALLIANCE FRANÇAISES AU SRI LANKA.....	10
1. Alliances Françaises	10
2. Alliances Françaises au Sri Lanka	10
CHAPITRE 2. L'ALLIANCE FRANÇAISE DE KANDY.....	11
1. Histoire et objectifs.....	11
1.1. Histoire de l'Alliance Française de Kandy.....	11
1.2. Objectifs généraux	11
2. Acteurs.....	12
2.1. Publics.....	12
2.2. Enseignants	13
3. Méthodes d'enseignement à l'AFK	13
CHAPITRE 3. COMMANDE DE STAGE INITIALE ET DIFFICULTES RENCONTREES	15
1. Commande initiale de stage	15
1.1. Volet enseignement.....	15
1.2. Volet vie de l'alliance : projet ingénierique initial et premières évolutions du projet	15
2. Observations et ajustements.....	16
2.1. La formation des enseignants.....	16
2.2. Contexte économique.....	16
2.3. Contexte numérique	17
2.4. Motivation peu élevée des étudiants	18
2.5. Problématique	19
2.6. Ajustements : proposition du projet final	19
CHAPITRE 4. PRESENTATION DU PROJET INGENIERIQUE EN RELATION AVEC LE CONTEXTE	20
1. L'escape game en ligne.....	20
1.1. Qu'est-ce qu'une escape game ?	20
1.2. Pourquoi ce choix, et pour quel niveau ?	20
2. Quelle mise en place pour l'adaptation à ce contexte ?.....	21
2.1. Long terme et modalité majoritairement asynchrone	21
2.2. Gain à la clef	22
2.3. Collaboration ou jeu en solo ?.....	22
2.4. Choix des activités : entre exercices de forme et exercices plus ludiques	23
3. Méthodologie de recueil des données	23
3.1. Deux réunions / entretiens.....	24
3.2. Deux questionnaires	24
3.3. Un livret de suivi.....	24
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	25
CHAPITRE 5. LE JEU	26
1. Qu'est-ce que le jeu ?	26
2. Typologies du jeu	27
3. Evolution de la vision du jeu	32
CHAPITRE 6. LE JEU EN CLASSE DE LANGUE	35
1. Le jeu : éducatif par nature ?.....	35
2. Le jeu en classe de langue.....	37
2.1. Choisir un jeu selon un objectif linguistique.....	37
2.2. Choisir un jeu en fonction du contexte.....	38
2.3. Didactiser des activités.....	39

CHAPITRE 7. LE JEU ET LA MOTIVATION	42
1. Sources et leviers généraux de la motivation	42
1.1. Qu'est-ce que la motivation ?.....	42
1.2. Différents types de motivation	43
1.3. Leviers de la motivation.....	45
2. Les bienfaits du jeu sur la motivation	47
2.1. La place de l'apprenant	47
2.2. Une self-efficacy améliorée par le jeu.....	48
2.3. Les risques du jeu.....	49
PARTIE 3 - ANALYSE DU PROJET INGENIERIE	50
CHAPITRE 8. CHOIX OPERES DANS LA CONCEPTION DU PROJET.....	51
1. Les jeux	51
1.1. Choix des jeux.....	51
1.2. Contenus : ajustements des jeux.....	52
1.3. Présentation des contenus finaux	52
2. Autour du jeu : ajustements	60
2.1. Perception de la valeur : de la difficulté à faire percevoir la valeur de l'activité.....	61
2.2. Perception de contrôlabilité : choix opérés par les étudiants et limites fixées	61
CHAPITRE 9. MISE EN PLACE DU PROJET	62
1. Les participantes	62
1.1. Trois apprenantes	62
1.2. Profils.....	62
2. Difficultés rencontrées.....	63
2.1. Crise économique : impact sur le déroulement	63
2.2. Au niveau de la collaboration.....	64
2.3. Entrer dans le domaine du « véritable escape game »	65
3. Difficultés rencontrées sur la récupération des données	65
3.1. Réunion de fin de jeu annulée	66
3.2. Obtenir des réponses aux sondages	66
3.3. De l'importance d'un suivi adapté à chacun	66
CHAPITRE 10. ANALYSE DES RESULTATS.....	68
1. La participation des apprenants	68
1.1. Implications dans le jeu variées et causes	68
1.2. Implication dite « obligatoire » : réunions et sondages	69
2. La motivation des apprenants avant et après le jeu	70
3. Retour sur l'expérience : de futurs contenus	71
3.1. La difficulté des jeux.....	71
3.2. L'appréciation des jeux	72
3.3. Autour des jeux	72
4. Réponse à la problématique.....	73
Conclusion.....	74
Bibliographie.....	76
Sitographie	78
Table des illustrations.....	79
Table des annexes.....	80
Table des matières.....	94

MOTS-CLÉS : jeu, motivation, escape game, enseignement

RÉSUMÉ

L'Alliance Française de Kandy au Sri Lanka se place dans une démarche d'ouverture aux nouvelles formes d'enseignement-apprentissage. Elle se retrouve néanmoins souvent confrontée au poids de l'enseignement-apprentissage traditionnel, encore dominant dans le pays. Avec des apprenants motivés en classe mais peu autonomes par ailleurs, l'objectif était de construire de nouvelles ressources leur permettant de découvrir des possibilités d'apprentissage différentes. Pour cela, c'est la création d'un escape game en ligne qui a été décidée. Du fait de la pandémie, qui a permis à l'établissement de s'ouvrir au pays grâce aux cours en ligne, il était alors possible de rendre les nouvelles ressources accessibles à tous. Il fallait cependant que celles-ci soient ajustées au contexte de crise économique sans précédent auquel les Sri Lankais ont dû faire face. Le défi a donc été de construire un jeu en ligne adapté aux coupures de courant et au manque d'accès à Internet.

KEYWORDS: game, motivation, escape game, teaching

ABSTRACT

The French Alliance of Kandy, in Sri Lanka, is in a process to open itself to the new ways of teaching/learning. However, it often has to face the weight of the still-prevailing traditional methods of teaching. Having students motivated in class but little autonomous otherwise, the goal was to create new resources, that would allow them to discover different possibilities in their language learning. To this end, the creation of an escape game was decided. Due to the pandemic, that allowed the school to spread countrywide thanks to the online lessons, it was possible to make the new resources accessible to everyone. Nonetheless, they needed to be adjusted to the context of unprecedented economic crisis the Sri Lankan people had to face. The challenge was to create an online game, adapted to the power cuts and the lack of Internet access.

