

Mémoire de recherche

Conception et mise en œuvre d'une simulation globale à destination d'un public aux besoins de formation spécifiques : le cas d'un stage auprès d'un public universitaire colombien

Dirigé par Abdelhadi BELLACHHAB de Nantes Université
et Lizeth DONOSO de l'Université Pédagogique National de Bogota

Camille THEBAULT
Master 2 Sciences du langage
Parcours FLE
2022-2023

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée Camille...Thébault..., étudiant(e) en Master 2 FLE, certifie que j'ai bien pris connaissance de la charte anti-plagiat de Nantes Université. Je déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

À Nantes, le 18/10/23

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers plusieurs personnes qui ont contribué de manière significative à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je voudrais remercier chaleureusement Mr. Bellachhab, notre directeur de mémoire à l'Université de Nantes, pour son expérience et ses conseils éclairés, et son soutien au cours de cette recherche. Ses connaissances et son expertise ont grandement enrichi notre travail.

Un remerciement spécial s'adresse également à Lizeth Donoso, notre tutrice de stage à l'Université Pédagogique Nationale de Bogota, dont l'accompagnement a été inestimable. Ses conseils éclairés et pour sa précieuse guidance, ont joué un rôle essentiel dans la réalisation de ce projet.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers toutes les personnes qui ont soutenu notre échange académique, sans lesquelles cette collaboration n'aurait pas été possible. Leurs efforts et leur enthousiasme ont été d'une grande valeur.

Je souhaite également adresser mes remerciements aux étudiant.es qui ont accepté de collaborer en participant à notre projet de simulation globale et à notre recherche. Leur engagement et leur contribution ont été essentiels pour mener à bien cette étude.

Enfin, je tiens à remercier chaleureusement mes ami.es et ma famille pour leur soutien constant tout au long de cette aventure académique. Leur encouragement et leur compréhension ont été d'une aide précieuse. Ce mémoire n'aurait pas pu être accompli sans la bienveillance et l'apport de toutes ces personnes, et je leur en suis profondément reconnaissante.

Résumé en français

Mots clés : *Simulation globale — FLE — public universitaire colombien — motivation — jeux — approche actionnelle — créativité — conception de support méthodologique — interculturalité*

Le mémoire porte sur la conception et la mise en œuvre d'une simulation globale personnalisée destinée à la formation FLE, dans le domaine de la communication et de l'interculturalité, à l'attention d'un public universitaire colombien. La simulation globale est une méthodologie pédagogique immersive visant à reproduire des situations de vie réelles dans un contexte éducatif, favorisant ainsi l'apprentissage actif et contextualisé. La problématique du mémoire se concentre sur l'évaluation de l'impact de cette simulation globale sur la motivation des apprenant.es et son influence sur leur apprentissage du français. Pour ce faire, le mémoire s'attache à explorer ces hypothèses à travers une analyse approfondie de la conception et de la mise en œuvre de la simulation globale. De plus, il inclut l'analyse des données collectées, portant sur la motivation des apprenant.es en relation les émotions ressenties et leur degré d'implication dans le processus d'apprentissage. Cette recherche vise à apporter des informations cruciales pour l'amélioration des pratiques pédagogiques en FLE, en mettant en lumière l'efficacité d'une approche immersive et personnalisée telle que la simulation globale pour stimuler la motivation des apprenant.es et renforcer leur acquisition de compétences linguistiques et interculturelles.

Résumé en espagnol

Palabras clave: *Simulación global — FLE — público universitario colombiano — motivación — juegos — enfoque accional — creatividad — diseño de soporte metodológico — - interculturalidad*

El trabajo se centra en el diseño y la implementación de una simulación global personalizada destinada a la formación en Francés como Lengua Extranjera (FLE) en el ámbito de la comunicación y la interculturalidad, dirigida a un público universitario colombiano. La simulación global es una metodología pedagógica inmersiva que tiene como objetivo reproducir situaciones de la vida real en un contexto educativo, fomentando así el aprendizaje activo y contextualizado. La problemática del trabajo se centra en la evaluación del impacto que esta simulación global tiene en la motivación de los estudiantes y su influencia en el aprendizaje del francés. Para lograrlo, el trabajo se dedica a explorar estas hipótesis a través de un análisis detallado sobre el diseño y la implementación de la simulación global. Adicionalmente, este trabajo investigativo incluye el análisis de los datos recopilados, que se centra en la motivación de los estudiantes en relación con las emociones experimentadas y su grado de implicación en el proceso de aprendizaje. Esta investigación tiene como objetivo proporcionar información crucial para mejorar las prácticas pedagógicas en FLE, destacando la eficacia de un enfoque inmersivo y personalizado, como la simulación global, para estimular la motivación de los estudiantes y fortalecer su adquisición de habilidades lingüísticas e interculturales.

Table des matières

Introduction.....	8
I. Contexte et démarche.....	10
1. Contexte d'intervention.....	10
1.1. Le contexte institutionnel et la situation d'enseignement / d'apprentissage.....	10
1.2. Complications diverses au sein de la structure.....	11
1.3. Public et analyse des besoins.....	12
2. La démarche adoptée.....	14
2.1. Hypothèses et objectifs.....	14
2.2. La démarche : une recherche - Action.....	15
2.3. Outils.....	16
II. Cadre théorique.....	18
1. Exploration du cadre théorique.....	18
1.1. L'apprentissage par la motivation.....	18
1.1.1. Définition et types de motivation.....	18
1.1.2. Les activités pédagogiques.....	19
1.1.3. L'évaluation.....	21
1.1.4. Le climat de la classe et l'enseignant.e.....	22
1.2. Les émotions et la personnalité.....	23
1.2.1. Apports théoriques sur les émotions.....	23
1.2.2. Les émotions liées à la motivation.....	25
1.2.3. La personnalité et l'apprentissage.....	26
2. La simulation globale comme support pédagogique.....	27
2.1. Origine et principe de la simulation globale.....	27
2.1.1. Origine, définition et phases de la simulation globale.....	27
2.1.2. Contexte d'apprentissage / enseignement pour la simulation globale.....	29
2.1.3. Le rôle de l'enseignant.e.....	31
2.2. Contraintes, difficultés et intérêts de la simulation globale.....	32
2.2.1. Intérêts de la simulation globale.....	32
2.2.2. Type de pédagogie utilisé : jeu, simulation, créativité.....	33
2.2.3. Contraintes et difficultés de la simulation globale.....	34
2.2.4. La culture comme motivation et intérêt.....	36
III. Conception d'une simulation globale sur mesure et mise en place du projet.....	37
1. Organisation et présentation des séquences pédagogiques.....	37
1.1. Organisation générale et calendrier.....	37

1.2. Présentation du plan d'intervention.....	38
1.3. Processus type d'une séance.....	39
2. Justification des étapes du projet.....	40
2.1. Choix du lieu-thème.....	40
2.2. Les personnages fictifs.....	41
2.3. Le scénario "Notre lycée" et son calendrier.....	42
3. L'évaluation des étudiant.es.....	44
3.1. L'évaluation.....	44
3.2. Traitement de l'erreur.....	45
IV. Résultats.....	46
1. Dans la perspective des étudiant.es.....	47
1.1. Les outils de recueil de données.....	47
1.1.1. Les questionnaires.....	47
1.1.1.1. Questionnaire sur la personnalité.....	47
1.1.1.2. Questionnaire sur le projet.....	49
1.1.2. L'observation.....	50
1.2. Introspection des données : sujets abordés par les apprenant.es.....	53
1.2.1. L'appréciation globale du cours.....	53
1.2.2. Les avantages de la simulation globale soulignés.....	62
1.2.3. Les difficultés relevées.....	64
1.2.4. Réflexion sur la problématique de la motivation.....	67
2. Dans la perspective de l'enseignante.....	68
2.1. La conception du support et la mise en œuvre des activités.....	68
2.2. Les obstacles rencontrés.....	69
2.3. Rétrospection sur la problématique et les hypothèses.....	71
Conclusion.....	72
Bibliographie.....	74
Annexes.....	77

Introduction

Étant sensible à la question de la créativité et de la motivation en classe de langue, notre projet de recherche s'orientait à l'origine vers l'utilisation du jeu pédagogique. Suite à une expérience antérieure d'assistante de langue française au sein d'un établissement secondaire et dans une école de langue à Durango, en Espagne, nous restons persuadés que la pédagogie ludique est motrice de motivation et d'apprentissage.

Au cours de l'année universitaire antérieure, nous avons eu l'occasion de découvrir la simulation globale, un support méthodologique de long terme. Suite à cela, nous avons décidé de rediriger notre axe de recherche. La simulation globale s'apparente à un jeu de rôle, sur le long terme, dans lequel les apprenant.es, sous une identité fictive, recréent un univers calqué sur le monde réel ou imaginaire. Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la simulation globale est un outil séduisant, mais qui reste en général controversé. Car, pour s'engager sur la voie du ludique, il est nécessaire de connaître ses avantages et ses inconvénients afin d'optimiser son utilisation dans la pédagogie. De manière générale, cet outil vise à améliorer les compétences expressives, communicatives et linguistiques des apprenant.es.

En réalisant notre stage de M1 au sein de l'association nantaise, l'“AMI”, qui a pour objectif l'intégration d'adultes immigrés dans la société française, nous nous sommes engagés au niveau local et citoyen à l'enseignement du FLE. Un de nos futurs projets est de mieux découvrir ce milieu associatif. Il s'agit d'un contexte d'enseignement qui nous était encore inconnu et pour lequel nous suscitons de l'attention, d'autant plus en vue de la situation actuelle concernant la crise migratoire. Notre projet de recherche portait donc à l'origine sur la mise en place d'une simulation globale auprès d'un public migrant. Par manque de temps et d'organisation lors du premier semestre, nous n'avons pas eu l'occasion de réaliser notre recherche auprès de cette cible spécifique. De plus, avec un second semestre à réaliser en Colombie, il n'y avait pas d'occasion possible de pouvoir la réaliser durant l'année. Mais, c'est en organisant ce semestre d'échange en Colombie que nous nous sommes imaginés adapter cette recherche en fonction du public qui nous allait être attribué lors du stage à réaliser au sein de l'Université pédagogique national de Bogota. Il s'agit en l'occurrence d'un public universitaire.

Lors de cette période de stage, à plusieurs reprises, des questionnements concernant la motivation, les émotions ressenties en classe ou l'influence de la personnalité sur l'apprentissage nous sont parvenus. En ce qui concerne la motivation, nous nous demanderons en quoi ce projet de simulation globale, par sa tendance créative et ludique, pourrait motiver les apprenant.es dans leur apprentissage du français. Il est vrai également que les émotions doivent être prises en compte dans l'apprentissage d'une langue. De nombreux chercheurs, tels que Horwitz et Al (1986) ont eu l'occasion de démontrer l'anxiété langagière dans la classe de langue. Nous nous interrogerons par ailleurs sur les émotions que peut procurer cette approche méthodologique à leur égard et si elle serait susceptible de réduire cette anxiété langagière. Ce support provoquerait-il plus ou moins d'anxiété en classe de langue ? En quoi concevoir un outil sur mesure pourrait-être rassurant pour les apprenant.es ? En quoi la personnalité influence-t-elle l'apprentissage ? Quels autres facteurs sont à prendre en compte dans l'évaluation de l'efficacité de ce support ? Ce sont des questionnements sur lesquels nous allons nous pencher pour recueillir par la suite des données et des résultats.

Notre problématique est la suivante : Quel est l'impact de la conception d'un support pédagogique de simulation globale sur mesure, sur la motivation des apprenant.es, et dans quelles mesures cela influence leur apprentissage du français ? Afin de répondre à cette problématique nous avons organisé cette recherche en quatre parties.

Dans la première partie, il s'agit de se tourner vers le contexte d'intervention dans lequel s'est déroulé le stage et donc cette recherche, afin d'identifier la situation d'apprentissage et d'enseignement, vers les objectifs et les hypothèses et vers la démarche de recherche adoptée. Dans la deuxième partie, il convient de se tourner vers le cadre théorique qui apportera des développements des sujets questionnés. Puis, dans la partie suivante, il s'agira de détailler la conception du projet et de la mise en place. Enfin, la dernière partie portera sur les recueils de données en expliquant les outils utilisés, en analysant les résultats et en passant par la discussion des hypothèses et de la problématique.

I. Contexte et démarche

1. Contexte d'intervention

1.1. Le contexte institutionnel et la situation d'enseignement / d'apprentissage

Afin de contextualiser, nous allons procéder à une présentation de la structure de stage dans laquelle le projet a été réalisé.

Le stage obligatoire du M2 s'est effectué au sein de l'Université Pédagogique National de Bogota (UPN). Elle se situe au sein de la capitale colombienne. Il s'agit d'une université publique, datant de 1955, qui a pour vocation de former les futur.es éducateurs et éducatrices du pays. Elle compte aujourd'hui environ dix mille étudiant.es, sur plusieurs sites dans la capitale. Elle reste l'université pédagogique la plus réputée de Colombie, faisant partie du Projet Éducatif et Pédagogique de la Nation mis en place par le gouvernement.

Notre recherche s'effectue dans un contexte d'échange universitaire, grâce à l'existence d'une convention de co-diplomation entre Nantes Université et l'UPN. C'est d'ailleurs dans cette université en Colombie que nous avons effectué notre stage obligatoire du M2, au cours du second semestre. Dans le cadre de cette double diplomation, nous avons eu l'opportunité de suivre des cours du master Enseñanza de lenguas ainsi que de réaliser notre stage auprès des étudiant.es. L'UPN a pour vocation de former de futur.es enseignant.es, dont des futur.es enseignant.es de langues.

Ces étudiant.es dans la majorité des cas suivent des cours de langue obligatoires. Étant donné des cours de master que nous devions suivre, deux heures de cours de français par semaine et dix heures de tutorat nous ont été attribués par semaine. Ces cours étaient destinés aux étudiant.es en licence de la filière Espagnol et Langues Étrangères (anglais et français) de la faculté des Sciences Humaines. Le groupe-classe dont nous avons la charge d'enseigner le FLE était composé de vingt-cinq étudiant.es.

Les missions qui nous étaient attribuées, étaient destinées à l'enseignement du FLE : planification du programme des cours de français avec un groupe-classe de niveau A2, et tutorat pour les étudiant.es de n'importe quel niveau de langue, qui souhaitent travailler des notions spécifiques ou bien pratiquer la langue de manière individuelle ; participation aux réunions du département de français et aux évaluations d'oraux de fin d'année. Ce sont sur

les cours de français au groupe-classe de niveau A2 que nous allons nous intéresser au cours de cette étude. Il s'agissait, en effet, du contexte le plus optimal pour combiner le temps de concevoir et de mettre en place le projet de simulation globale. À l'UPN, les étudiant.es de cette filière sont destiné.es à être des professeur.es de langues, la plupart se préparent à l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère et à l'enseignement de l'anglais. L'enseignement de l'anglais étant majoritaire dans cette filière, moins d'étudiant.es se destinent à l'enseignement du français.

Il me semblait donc tout à fait pertinent, dans un contexte de formation de futur.es enseignant.es de langue, de les exposer à la simulation globale, un support méthodologique différent, dont la plupart ne connaissaient pas l'existence. Se pencher sur la motivation et l'intérêt du jeu nous paraissait également intéressant compte tenu de l'enseignement d'une langue étrangère à l'université.

1.2. Complications diverses au sein de la structure

Cette période de stage a été très formatrice sur le plan de l'enseignement, puisque nous avons pratiqué beaucoup de travail en autonomie, mais il a également été intéressant d'affronter certains dysfonctionnements qu'abrite la structure, car cela nous a permis de faire face à des imprévus et des difficultés que l'on pourrait retrouver dans de futures expériences dans des structures différentes. Il est possiblement courant que des dysfonctionnements existent au sein d'une structure, mais il semble nécessaire de les mentionner, parce qu'ils ont pu entraver l'organisation de certains cours.

L'un des dysfonctionnements de l'université concerne le matériel didactique et technologique inexistant ou défaillant. Lors des premiers cours, nous nous sommes aperçus que dans certaines salles, le matériel mis à disposition, comme les télévisions, des câbles ou télécommandes pour projeter du contenu, n'étaient pas toujours fonctionnels. De plus, l'université avait le wifi, mais il n'était pas fonctionnel, sauf depuis les ordinateurs mis à disposition à la bibliothèque ou bien dans le laboratoire informatique, dont il était nécessaire de réserver un créneau en amont. Le manque de wifi lors de certains cours de notre programme a pu être difficile lorsqu'il était question de faire des recherches spontanées ou bien lorsqu'il fallait diffuser du contenu, car il était nécessaire de le charger en amont également.

Du point de vue des dysfonctionnements de l'université, il semble important de mentionner le fait qu'il s'agisse d'une université qui est reconnue revendicatrice. Il est arrivé assez régulièrement d'avoir des protestations étudiantes en plein milieu des cours, ce qui menait à une évacuation des bâtiments. En cause de ces protestations, l'université fermait ses portes le temps de revenir à une situation plus pacifique. Il s'agit d'un détail important à prendre en compte dans l'organisation de nos cours, car nous avons dû réorganiser le planning à plusieurs reprises de façon à ce que ce soit compatible avec le programme qui était attribué. Nous avons dû improviser plusieurs cours en visioconférence, ce qui n'était pas forcément idéal avec la simulation globale, le travail en sous-groupes étant difficile à mettre en place. De plus, lors de ces cours en visioconférences, certain.es étudiant.es se trouvaient à l'université par manque de temps pour rentrer chez eux, lorsque les protestations venaient d'avoir lieu. Ce qui donnait lieu à des absences de certain.es étudiant.es ou de mauvaises conditions pour participer à un cours. Ces perturbations ont pu nous déstabiliser lors de la mise en place du programme ou encore sur le plan de la recherche.

1.3. Public et analyse des besoins

Désormais, afin de contextualiser la situation d'enseignement / d'apprentissage, nous allons nous tourner vers le public avec lequel nous avons pu réaliser notre stage et recherche. Comme il a été mentionné antérieurement, le public qui nous a été attribué était un public universitaire colombien, composé de vingt-cinq étudiant.es. Il s'agit d'étudiant.es en Licence d'Espagnol et Langues Etrangères (Emphase en anglais et français), futur.es enseignant.es en langue. La plupart choisissent de se focaliser sur l'anglais, ou sur le français pour pouvoir l'enseigner, mais peu choisissent de continuer dans l'enseignement du français, ou ont comme objectif d'approfondir réellement leur niveau de français. D'où l'objectif et l'intérêt de se focaliser sur la motivation à travers ce nouveau dispositif peu commun. Il s'agit d'une classe de licence en 3^e Semestre, âgé.es entre dix-sept à vingt-cinq ans, mais ils ont en commun le niveau de langue, déterminé par le biais d'un test en début d'année scolaire. La matière d'enseignement s'intitule "Communication et interculturalité : le domaine éducationnel"

L'analyse des besoins linguistiques des apprenant.es inscrit.es dans cette matière, dans le cadre de leur formation en tant que futur.es enseignant.es de langue, révèle un ensemble complexe de besoins qui reflètent la nature spécifique de leur parcours académique.

Les apprenant.es, en tant que futur.es enseignant.es en langue, ont besoin de développer des compétences de communication spécifiques liées à leur domaine d'études. Cela implique une maîtrise avancée de la langue française, notamment en ce qui concerne la communication orale, l'expression écrite, et la compréhension orale et écrite. Ils doivent être capables de s'exprimer de manière claire et précise, de comprendre les nuances du langage, et de communiquer efficacement dans un contexte éducatif.

L'une des compétences essentielles pour ces apprenant.es est la compréhension interlinguistique, c'est-à-dire la capacité à analyser et à comparer les structures linguistiques et les usages entre le français et leur langue maternelle (l'espagnol). Cette compétence est cruciale pour l'enseignement de la langue française aux apprenant.es hispanophones.

Étant donné que la matière se concentre sur la communication interculturelle, les apprenant.es ont besoin de développer une sensibilisation profonde aux aspects culturels liés à la langue française. Cela inclut la compréhension des valeurs, des normes sociales, des attitudes et des comportements en France et dans les communautés francophones. Cette sensibilisation est essentielle pour favoriser une communication interculturelle réussie et éviter les malentendus culturels.

En tant que futur.es enseignant.es, les apprenant.es ont également besoin de compétences pédagogiques spécifiques. Ils doivent apprendre à concevoir des leçons efficaces, à créer du matériel pédagogique adapté et à évaluer les progrès de leurs élèves. Cela nécessite une maîtrise non seulement de la langue française, mais aussi des techniques d'enseignement et de gestion de classe.

L'analyse de leurs besoins linguistiques révèle un ensemble complexe de compétences requises. Ces compétences vont au-delà de la maîtrise linguistique et englobent la sensibilisation interculturelle, la compréhension interlinguistique et les compétences pédagogiques. Cette analyse est cruciale pour orienter la conception de programmes d'enseignement adaptés à leurs besoins spécifiques.

2. La démarche adoptée

2.1. Hypothèses et objectifs

Dans le cadre d'un enseignement en langue, il s'agit là d'évaluer par quels moyens l'enseignant.e peut essayer d'agir sur la dynamique motivationnelle des étudiant.es. À travers cette méthodologie, nous espérons pouvoir stimuler l'apprentissage de la langue et enrichir l'enseignement de la pédagogie avec différents supports pédagogiques. Le programme consiste à proposer un niveau complet sous la forme d'une simulation globale, créée spécifiquement pour un groupe d'étudiant.es en pédagogie. Notre tutrice à l'UPN, Lizeth Donoso, nous a fait part de sa confiance et son intérêt envers cette méthodologie et cela nous a semblé pertinent par rapport à notre parcours. Nous espérons utiliser les ressources de la pratique en classe pour créer une dynamique interactive dans la classe, augmentant ainsi la motivation d'apprentissage ; c'est-à-dire donner à l'apprenant.e un rôle plus actif et le placer dans l'utilisation instrumentale de la langue comme suggéré par l'approche communicative-actionnelle. Une situation d'approche orientée afin de développer la capacité de communication langagière, particulièrement orientée vers la construction progressive d'énoncés conversationnels généraux.

Il s'agit là de mettre en place une méthode originale, sur mesure, car adaptée à la matière enseignée, que nous allons pouvoir développer ultérieurement. En effet, nous allons nous pencher sur la conception d'un programme qui soit aligné sur leurs besoins linguistiques et formationnels, dans le but de développer leurs connaissances en enseignement de la langue et principalement de s'interroger sur la motivation. En fonction des résultats sur la motivation et leurs retours, l'objectif final serait de pouvoir réutiliser ce support pour les années à suivre, étant un dispositif spécifiquement conçu selon leurs besoins. Il s'agira également de s'interroger sur le ressenti, les émotions que peut procurer une telle méthodologie en classe de langue.

Rappelons notre problématique : Quel est l'impact de la conception d'un support pédagogique de simulation globale sur mesure, sur la motivation des apprenant.es, et dans quelles mesures cela influence leur apprentissage du français ?

L'hypothèse principale suggère que la conception d'une simulation globale centrée sur le vécu quotidien des apprenant.es au sein d'un lycée a un impact significatif sur leur motivation. En immergeant les apprenant.es dans des scénarios familiers et pertinents pour

leur formation, cette immersion susciterait un intérêt accru et engendrerait des émotions positives, telles que l'enthousiasme, la curiosité et le sentiment d'accomplissement. L'objectif général, ici, repose sur la conception de cet outil, sur mesure, afin de nourrir la motivation des étudiant.es

Une sous-hypothèse de l'hypothèse principale suggère que les émotions positives suscitées par l'immersion dans la simulation globale favorisent la motivation intrinsèque des apprenant.es, les incitant à s'investir davantage dans leur apprentissage. Notre objectif est d'instaurer à travers ce support un environnement propice à l'apprentissage du FLE. Il s'agit de déterminer si ce projet peut améliorer leurs conditions d'apprentissage, favoriser leur aisance en classe et au sein du groupe, contribuer à l'établissement de relations de confiance, ainsi que de comprendre comment il peut influencer le niveau d'anxiété des étudiant.es. Dans cette optique, il serait pertinent d'explorer les répercussions émotionnelles suscitées par l'utilisation de ce dispositif pédagogique au sein de cette population universitaire colombienne.

Une autre sous-hypothèse de l'hypothèse principale postule que l'impact de la simulation globale sur la motivation varie en fonction de la personnalité des apprenant.es. Certains individus plus extravertis pourraient être plus enclins à s'engager activement dans la simulation, tandis que d'autres plus introvertis pourraient nécessiter un soutien particulier pour surmonter des inhibitions liées à leur personnalité. À travers cette étude, nous aurons comme objectif d'obtenir des résultats sur l'impact de la simulation globale sur la motivation en lien avec la personnalité des étudiant.es.

Ce mémoire cherchera à explorer ces hypothèses à travers une étude approfondie de la conception et de la mise en œuvre de la simulation globale, ainsi que par l'analyse des données recueillies concernant l'impact sur la motivation des apprenant.es en relation avec leur personnalité, les émotions ressenties et leur implication.

2.2. La démarche : une recherche - Action

Pour cela, il s'agira de soulever des besoins et de tenter de rendre l'apprentissage efficace et source de motivation à travers ce support méthodologique. Étant donné du dispositif original mis en place dans cette étude, qui se rapproche d'une expérimentation pédagogique, il semble le plus approprié de se tourner vers une méthode de Recherche -

Action. Cette méthode émerge en 1944, suite aux travaux du psychologue germano-américain Kurt Lewin, et permet l'acquisition de connaissances scientifiques et de mener des actions pertinentes et transformatrices sur le terrain. Elle repose sur plusieurs étapes : l'identification de problèmes au sein de groupes constitués ; établir un plan d'action visant à solutionner le problème ; la mise en place du plan d'action pour récolter des données sur le terrain ; l'analyse de ces données et l'évaluation des résultats et enfin le partage des conclusions de la recherche.

Ici, premièrement, nous formulons notre problème comme un manque de motivation général de la part des étudiant.es à l'université concernant les cours de langue. On tentera donc d'identifier les besoins des étudiant.es en langue dans cette matière spécifique. Ici, on cherchera à apporter une définition de la simulation globale, exposer ses atouts et ses limites avant de passer à la partie de conception, et comprendre en quoi ce support pourrait impacter la motivation des apprenant.es. Cette recherche permettra de soulever les explications sur le phénomène étudié et de tenter de trouver des solutions, qui pourront peut-être à l'avenir être source de transformation pédagogique. À ce niveau, nous nous pencherons sur un plan d'action à mettre en place afin d'affiner notre sujet et notre recherche et qui permettra de récolter un maximum d'informations. La conception du support se fera en fonction des besoins d'apprentissage identifiés. Suite à cela, nous verrons ensuite comment s'est déroulée la mise en place du projet. Pour terminer, nous procéderons à un recueil de données dans lequel nous recherchons des résultats qui puissent nous donner des réponses sur le schéma motivationnel des apprenant.es et les émotions procurées. Cette récolte de données se fera par le biais de questionnaires et de l'observation. Cette dernière partie nous apportera des réponses sur l'efficacité de la conception sur mesure à un enseignement.

L'expérience se réalisant au cours du stage du M2, le projet de stage sera constitué de trois étapes :

- Une étape de préparation, d'analyse des besoins et de conception.
- Une étape d'action, de mise en place et de réalisation de l'expérience.
- Une étape de recueil des données, d'analyse des résultats de l'expérience et de retour sur la simulation globale auprès des étudiant.es.

2.3. Outils

Le support utilisé dans ce projet est une simulation globale, s'intitulant "Notre lycée" et est conçue sur mesure à l'unité d'enseignement "Communication et interculturalité: le domaine éducationnel". Cette simulation globale est destinée à un public universitaire en cours d'acquisition du niveau A2. Nous détaillerons les différentes caractéristiques et les phases de ce support méthodologique prochainement dans la troisième partie.

Afin d'expliquer le projet aux étudiant.es, nous passerons par une présentation de la pédagogie. Une fois la simulation globale introduite et expliquée au groupe, le projet pourra être présenté. Pour qu'ils puissent suivre les avancées du projet, nous avons décidé de réaliser la diffusion à travers des projections de PowerPoint en guise de support. Les PowerPoint étaient créés au fur et à mesure de l'avancée du projet et projetés sur la télévision dont étaient équipées les différentes salles. Dans le cas où elles n'étaient pas fonctionnelles, le PowerPoint était envoyé par mail aux étudiant.es. Cela a permis à nos étudiant.es de suivre la trame narrative de notre projet et de garder des traces écrites. Notre idée à l'origine était de pouvoir créer un manuel, qui aurait pu être distribué sous forme papier ou digitale, mais par manque de temps et d'organisation cela n'a pas pu se faire. De plus, se pencher sur la conception physique du manuel aurait été chronophage en vue du tableau des charges que nous avons prévu pour la réalisation de cette expérience et cette étude.

En ce qui concerne les outils de recueil de données afin d'évaluer notre support au regard de la motivation des étudiant.es et de leur ressenti, nous avons décidé d'utiliser des questionnaires et l'observation.

Le questionnaire permet de recueillir l'évolution de la motivation des étudiant.es envers l'apprentissage du français ainsi que de relever l'effet de cette pédagogie à la fin de cette expérience. En ce qui concerne ce questionnaire, nous avons recueilli vingt-deux réponses sur les vingt-cinq attendues (quinze réponses sur le questionnaire en espagnol et sept réponses sur le questionnaire en français). Nous avons également conçu un questionnaire lié à la personnalité, cependant, nous ne tiendrons pas compte des données, car seulement cinq réponses ont été recueillies sur les vingt-cinq attendues.

En outre, nous avons décidé de recueillir des données par le biais de l'observation. Nous avons mis en place une grille d'observation que nous remplissions au fur et à mesure des séances. Nous développerons cet aspect dans le cadre de la quatrième partie qui porte sur le recueil des données et les résultats.

II. Cadre théorique

1. Exploration du cadre théorique

1.1. L'apprentissage par la motivation

1.1.1. Définition et types de motivation

Étudier la motivation à travers les approches et théories psychologiques permettrait aux enseignant.es de mieux connaître leurs élèves et de pouvoir pratiquer de manière plus efficace. Dans cette étude portant sur la simulation globale — un concept que l'on pourrait assimiler à un jeu de long terme —, réside la question de la motivation. Le jeu serait vecteur de motivation et pourrait prendre part au processus d'apprentissage (Silva, 2008). Selon un dictionnaire de psychologie¹, à propos des travaux de Vallerand et Thill (1993),

“La motivation peut être définie comme l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui déterminent le déclenchement d'un comportement, l'orientation du comportement (attirance vers un but ou au contraire rejet ou fuite), l'intensité de la mobilisation énergétique, et enfin la persistance du comportement dans le temps.”.

L'apprentissage est une quête constante de connaissances et de compétences qui façonnent notre compréhension du monde qui nous entoure. Cependant, cette aventure peut parfois sembler ardue, exigeant un effort continu et une détermination sans faille. La motivation joue un rôle essentiel dans ce processus, en servant de moteur puissant pour la réussite. De nombreux auteurs ont exploré ce sujet crucial et ont offert des perspectives précieuses sur la motivation dans l'apprentissage.

L'un des pionniers dans l'étude de la motivation dans l'apprentissage est Maslow, célèbre pour sa hiérarchie des besoins. Selon lui, les individus ont besoin de satisfaire leurs besoins fondamentaux, tels que la nourriture, le logement et la sécurité, avant de pouvoir aspirer à des besoins plus élevés, tels que l'estime de soi et l'accomplissement personnel (Maslow, 1943). Dans le contexte de l'apprentissage, cela signifie que la motivation peut être entravée si les besoins de base ne sont pas satisfaits. Ainsi, il est crucial pour les enseignant.es de créer un environnement propice à la satisfaction de ces besoins.

Une autre théorie importante est celle de Deci et Ryan, connue sous le nom de la théorie de l'autodétermination. Ils soutiennent que les individus sont plus motivés lorsque

¹ Les 500 mots de la psychologie (2020). p.42-43

leurs actions sont intrinsèquement motivées, c'est-à-dire lorsque l'apprentissage est perçu comme gratifiant en soi, plutôt que comme un moyen d'obtenir une récompense externe. Cette perspective souligne l'importance de donner aux apprenant.es un sentiment d'autonomie, de compétence et de lien social pour favoriser leur motivation intrinsèque (Deci, Ryan, 1985).

La psychologue Carol S. Dweck a également apporté une contribution significative en développant la théorie de la mentalité (Dweck, 2006). Elle distingue entre une mentalité fixe, où les individus croient que leurs compétences sont innées et immuables, et une mentalité de croissance, où ils considèrent que leurs compétences peuvent être développées par l'effort et l'apprentissage. Dweck suggère que les personnes ayant une mentalité de croissance sont plus enclines à persévérer dans l'apprentissage, car elles voient les défis comme des opportunités d'amélioration plutôt que des obstacles insurmontables.

Enfin, Albert Bandura a introduit la notion d'auto-efficacité, qui se réfère à la croyance d'une personne en sa capacité à accomplir une tâche spécifique. L'auto-efficacité est étroitement liée à la motivation, puisque les individus sont plus susceptibles de s'engager dans l'apprentissage lorsqu'ils ont confiance en leurs compétences pour réussir. Les enseignant.es peuvent renforcer l'auto-efficacité en fournissant des retours positifs, en offrant des opportunités de réussite progressive et en encourageant la persévérance face aux difficultés (Bandura, 1977).

La motivation dans l'apprentissage est un sujet complexe qui a été étudié par de nombreux auteurs influents. Maslow, Deci, Ryan, Dweck Bandura ont tous apporté des perspectives uniques sur la manière dont les individus sont motivés à apprendre. Comprendre ces théories et les appliquer dans l'éducation peut aider à créer un environnement d'apprentissage plus stimulant, où les apprenant.es sont intrinsèquement motivé.es à atteindre leur plein potentiel.

1.1.2. Les activités pédagogiques

Pour que les apprenant.es réussissent, il est essentiel de cultiver leur motivation tout au long du processus d'apprentissage. Les activités pédagogiques en classe de langue jouent un rôle crucial dans la création d'un environnement propice à la motivation. Suite à nos

lectures nous avons résumé quelques variables à prendre en compte pour les activités pédagogiques :

- L'apprentissage actif : Les activités pédagogiques en classe de langue doivent encourager l'apprentissage actif. Plutôt que de simplement écouter des cours magistraux passivement, les apprenant.es devraient être activement engagé.es dans des tâches qui les obligent à parler, écrire, comprendre et interagir dans la langue cible. Cela peut inclure des jeux de rôle, des discussions en groupe, des présentations, des débats et des projets collaboratifs.
- La pertinence culturelle : Les activités pédagogiques doivent être pertinentes sur le plan culturel, en mettant en avant des aspects culturels du pays ou de la région dont la langue est enseignée. Cela peut susciter la curiosité des apprenant.es et renforcer leur motivation en montrant l'utilité pratique de la langue.
- La variété et la diversité : La monotonie peut tuer la motivation. Il est essentiel de varier les activités pédagogiques pour maintenir l'engagement des apprenant.es. Alternier entre des activités écrites, orales, visuelles et kinesthésiques peut aider à garder la classe vivante et stimulante.
- L'objectif clair : Les activités doivent avoir un objectif clair et être liées aux objectifs d'apprentissage. Les apprenant.es doivent comprendre pourquoi ils effectuent une activité donnée et en quoi elle contribue à leur maîtrise de la langue.
- La personnalisation : Tenir compte des intérêts, des besoins et des niveaux de compétence individuels des apprenant.es est essentiel pour maintenir leur motivation. Les activités pédagogiques peuvent être adaptées pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève, en veillant à ce qu'ils se sentent soutenus et encouragés.
- Le retour d'information constructif : Fournir un feedback constructif et positif sur les performances des apprenant.es est essentiel pour les aider à s'améliorer et à maintenir leur motivation. Cela peut inclure des commentaires sur la prononciation, la grammaire, le vocabulaire et la communication globale.
- L'élément ludique : L'incorporation d'éléments ludiques dans les activités pédagogiques, tels que des jeux de mots, des énigmes, des chansons, et des activités compétitives amicales, peut rendre l'apprentissage plus amusant et stimulant.
- La créativité et l'expression personnelle : Encourager les apprenant.es à être créatifs et à s'exprimer dans la langue cible peut renforcer leur engagement et leur motivation. Cela peut inclure des projets d'écriture, des performances artistiques ou des présentations originales.

En somme, la motivation par les activités pédagogiques en classe de langue repose sur l'idée que l'apprentissage doit être une expérience active, stimulante et pertinente. En adoptant une approche centrée sur l'apprenant.e, en utilisant des activités variées et culturellement pertinentes, et en fournissant un feedback constructif, les enseignant.es peuvent aider les apprenant.es à rester motivé.es tout au long de leur parcours d'apprentissage linguistique. Cette motivation durable favorisera la réussite et l'acquisition de compétences linguistiques solides.

1.1.3. L'évaluation

L'évaluation en classe de langue joue un rôle central dans la motivation des apprenant.es. Elle peut agir comme un moteur puissant ou un frein à leur engagement et à leurs efforts. Pour comprendre ce rôle complexe, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de plusieurs auteurs renommés, notamment John Hattie, décrit comme l'un des plus influents chercheurs en éducation du 21^e siècle.

Hattie, dans son ouvrage *Visible Learning* publié en 2009, met en avant l'idée que l'évaluation, lorsqu'elle est correctement conçue, peut être un catalyseur majeur de la motivation des apprenant.es. Il souligne particulièrement l'importance d'une rétroaction efficace pour guider l'apprentissage des élèves. Lorsque les apprenant.es reçoivent des commentaires constructifs et spécifiques sur leurs performances, cela peut les encourager à s'engager davantage et à améliorer leurs compétences linguistiques.

Cependant, l'évaluation en classe de langue doit être équilibrée et nuancée. Si elle est perçue comme trop punitive ou stressante, elle peut avoir un effet démobilisateur. Dweck, une psychologue de renom, a étudié la notion de mentalité "mindset" et a montré que les apprenant.es qui considèrent l'effort comme une opportunité d'apprentissage sont plus motivés à relever des défis et à surmonter les obstacles (Dweck, 2006).

Ainsi, pour maintenir la motivation par l'évaluation en classe de langue, il est essentiel de créer un environnement dans lequel les erreurs sont considérées comme des opportunités d'apprentissage plutôt que comme des échecs. Les enseignant.es peuvent encourager une mentalité de croissance en mettant l'accent sur l'amélioration continue et en célébrant les progrès des apprenant.es, même s'ils sont modestes.

Les évaluations formatives, qui se déroulent tout au long du processus d'apprentissage plutôt qu'à la fin, sont également un outil précieux pour maintenir la motivation. Elles permettent aux apprenant.es de suivre leur propre progression et de s'auto-évaluer, ce qui renforce leur responsabilité et leur engagement dans leur propre apprentissage.

Enfin, les enseignant.es peuvent diversifier les méthodes d'évaluation pour répondre aux besoins individuels des apprenant.es. Certain.es peuvent être plus motivé.es par des évaluations orales, tandis que d'autres préféreront les exercices écrits ou les projets créatifs. En offrant une variété de formats d'évaluation, les enseignant.es peuvent aider les apprenant.es à se sentir plus investis et à relever des défis qui correspondent à leurs préférences et à leurs forces.

En conclusion, l'évaluation en classe de langue peut être un puissant moteur de motivation lorsque les enseignant.es la conçoivent soigneusement et encouragent une mentalité de croissance. Les commentaires constructifs, les évaluations formatives et la diversification des méthodes d'évaluation sont autant d'approches qui peuvent contribuer à maintenir la motivation des apprenant.es tout au long de leur parcours linguistique.

1.1.4. Le climat de la classe et l'enseignant.e

Le lien entre la motivation et le climat de la classe en enseignement des langues est un sujet d'importance capitale. Comprendre comment l'atmosphère dans la salle de classe peut influencer la motivation des apprenant.es est essentiel pour créer un environnement propice à l'apprentissage. John Dewey, un philosophe et pédagogue américain, a exprimé cette idée par la réflexion que l'apprentissage n'est pas une préparation à la vie ; l'apprentissage est la vie elle-même (Dewey, 1938). Cela reflète l'idée que l'apprentissage ne peut pas être dissocié de l'environnement dans lequel il se déroule.

Un climat de classe positif, caractérisé par un soutien mutuel, un respect, une ouverture à la diversité et une atmosphère détendue, peut grandement favoriser la motivation des apprenant.es. Les apprenant.es se sentent plus à l'aise pour participer activement, poser des questions et prendre des risques linguistiques lorsqu'ils se trouvent dans un environnement où ils/elles se sentent respecté.es et soutenu.es.

D'autre part, un climat de classe négatif, caractérisé par des conflits, des tensions ou des discriminations, peut entraver la motivation des apprenant.es. L'anxiété, le stress et le

manque de confiance en soi peuvent résulter d'un climat négatif, ce qui peut nuire à la participation active et à l'engagement dans l'apprentissage. Nous allons avoir l'occasion de développer ce point, dans une partie prochaine concernant les émotions.

Également, l'enseignant.e joue un rôle central dans la création du climat de la classe. En adoptant une approche bienveillante, en encourageant la coopération entre les apprenant.es, en valorisant la diversité culturelle et en offrant un soutien individualisé lorsque cela est nécessaire, l'enseignant.e peut contribuer à créer un environnement de classe qui nourrit la motivation intrinsèque des apprenant.es.

Ainsi, le lien entre la motivation et le climat de la classe en enseignement des langues est indissociable. Les éléments sociaux et émotionnels de l'environnement de la classe peuvent avoir un impact profond sur la motivation des apprenant.es, et les enseignant.es ont le pouvoir de créer un climat positif qui favorise un apprentissage efficace et stimulant.

1.2. Les émotions et la personnalité

1.2.1. Apports théoriques sur les émotions

Afin de s'adapter au mieux aux besoins des apprenant.es, il semble indispensable de prendre en compte leur ressenti. Au cours de cette étude, nous nous intéresserons aux émotions ressenties par les apprenant.es. Nous nous tournerons vers un mode de recueil de données qui permettra de prendre en compte ce paramètre lié à l'apprentissage. Cela sera effectué en aval de l'expérience, ce qui nous donnera des résultats sur les effets de cette méthodologie et de cette conception.

L'expression de certaines émotions sera universellement reconnue, mais sera également soumise à des règles d'expression publique différentes d'une culture à l'autre (Ekman, 1993). Les émotions primaires sont universelles, tandis que les émotions secondaires sont spécifiques à une culture particulière. Darwin a identifié six émotions primaires :

La tristesse : « La circulation s'alanguit, le visage pâlit, les muscles se détendent, les paupières s'abaissent, la tête se penche sur la poitrine oppressée, les lèvres, les joues et la mâchoire inférieure s'affaissent sous leur propre poids » (Darwin, 1872, p. 189).

La joie : « Par suite de la rétraction en arrière et de l'élévation des commissures par la contraction du grand zygomatique, et de l'élévation de la lèvre supérieure, les joues sont aussi entraînées vers le haut. Il se forme des plis au-dessous des yeux (...) le nez semble se raccourcir ; la peau de sa partie moyenne se couvre de fines rides transversales, et les parties latérales de plis longitudinaux ou obliques » (Darwin, 1872, p. 218-219).

La colère : « Sous l'empire d'une colère médiocrement intense, l'action du cœur se surexcite légèrement, le visage se colore et les yeux brillent. Dans une vive colère, les yeux sont farouches, les sourcils sont abaissés et énergiquement froncés, les lèvres sont serrées » (Darwin, 1872, p.263).

Le dégoût : « Le mot dégoût, dans son acception la plus simple, s'applique à toute sensation qui offense le sens du goût. Il est curieux de voir combien ce sentiment est provoqué avec facilité par tout ce qui sort de nos habitudes, dans l'aspect, l'odeur, la nature de notre nourriture » (Darwin, 1872, p. 276).

La surprise : « La surprise se manifeste à la fois et simultanément, par une élévation énergique des sourcils, qui permettent une large ouverture des yeux et une ouverture large de la bouche. (...) L'élévation des sourcils pourrait permettre d'avoir un champ de vision plus large, et l'ouverture de la bouche de respirer tranquillement et silencieusement » (Darwin, 1872, p. 298).

La peur : « La crainte est souvent précédée d'étonnement ; elle est d'ailleurs si voisine de ce dernier sentiment qu'ils éveillent instantanément, l'un comme l'autre, les sens de la vue et de l'ouïe. Dans les deux cas, les yeux et la bouche s'ouvrent largement, et les sourcils se relèvent. L'homme effrayé reste d'abord immobile comme une statue, retenant son souffle, ou bien, il se blottit instinctivement comme pour éviter d'être aperçu » (Darwin, 1872, p. 311).

De plus, il est intéressant d'ajouter que l'identification des émotions primaires serait possible à partir de la description des expressions faciales selon Ekman dans son étude *Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotion* (1971). Celle-ci serait universelle, alors qu'en fonction des cultures, les émotions secondaires ne seraient pas les mêmes. En société, les individus adaptent leur attitude en fonction de leur perception des émotions des autres. Cette perception comprend l'expression faciale émotionnelle.

1.2.2. Les émotions liées à la motivation

L'apprentissage d'une langue étrangère est une aventure passionnante et enrichissante, mais qui peut également être parsemée de défis. Les émotions jouent un rôle central dans ce processus d'apprentissage, influençant fortement la motivation et la réussite de l'apprenant.e. Comprendre les émotions liées à l'apprentissage d'une langue est essentiel pour les apprenant.es et les enseignant.es afin de créer un environnement propice à la réussite.

L'une des émotions les plus couramment associées à l'apprentissage d'une langue est l'enthousiasme. Au début, les apprenant.es peuvent être emplis d'une excitation contagieuse à l'idée de découvrir une nouvelle culture et de communiquer avec des personnes dans une langue étrangère. Cet enthousiasme initial peut être une source de motivation puissante, incitant les apprenant.es à s'engager pleinement dans leur apprentissage.

Cependant, au fil du temps, les défis peuvent survenir, et c'est là que d'autres émotions entrent en jeu. La frustration est l'une des émotions les plus courantes. Les apprenant.es peuvent se sentir frustré.es lorsqu'ils ne comprennent pas une règle grammaticale, ne parviennent pas à prononcer correctement un mot ou rencontrent des difficultés à comprendre des locuteurs natifs. Cette frustration peut être décourageante, mais elle peut également être un moteur pour améliorer ses compétences.

L'anxiété est une autre émotion souvent ressentie dans l'apprentissage d'une langue. L'anxiété linguistique survient lorsque les apprenant.es ont peur de faire des erreurs ou d'être jugés par d'autres. Cette crainte peut entraver la communication et inhiber la motivation. Pour surmonter l'anxiété linguistique, il est essentiel de créer un environnement d'apprentissage bienveillant où les erreurs sont considérées comme des occasions d'apprentissage.

La satisfaction et la fierté sont des émotions positives qui peuvent renforcer la motivation. Lorsqu'un.e apprenant.e parvient à s'exprimer dans une langue étrangère avec succès, cela peut engendrer un sentiment de satisfaction et de fierté personnelle. Cette récompense émotionnelle renforce la motivation à continuer d'apprendre et de progresser.

L'un des auteurs renommés qui ont étudié le lien entre les émotions et la motivation dans l'apprentissage des langues est Albert Bandura. Bien que Bandura soit plus célèbre pour sa théorie de l'auto-efficacité (1997), ses travaux ont des implications directes pour la compréhension de la motivation et des émotions dans l'apprentissage des langues.

Il a souligné que l'auto-efficacité, c'est-à-dire la croyance d'une personne en sa capacité à accomplir une tâche, joue un rôle essentiel dans la motivation (Bandura 1997). Dans le contexte de l'apprentissage des langues, cela signifie que les émotions positives telles que la confiance en soi et le sentiment de compétence peuvent renforcer la motivation. Bandura a également noté que les émotions négatives, telles que l'anxiété et le doute de soi, peuvent entraver la motivation et l'apprentissage. Ainsi, Albert Bandura met en lumière l'importance de l'auto-efficacité et des émotions dans le processus d'apprentissage des langues, soulignant que la façon dont les individus perçoivent leurs propres compétences et gèrent leurs émotions peut avoir un impact significatif sur leur motivation et leur succès dans l'acquisition d'une nouvelle langue.

1.2.3. La personnalité et l'apprentissage

Le lien entre la personnalité et l'apprentissage des langues est un domaine complexe et fascinant étudié par de nombreux chercheurs. Plusieurs théories et modèles ont été développées pour explorer cette relation.

L'une des théories les plus influentes est le modèle des "styles d'apprentissage" de David Kolb (1984). Selon ce modèle, les individus ont des préférences d'apprentissage spécifiques qui sont influencées par leur personnalité. Par exemple, certain.es apprenant.es sont plus orienté.es vers l'expérience concrète (style accommodateur), tandis que d'autres sont plus enclins à la réflexion abstraite (style convergent). La personnalité joue un rôle dans la manière dont un individu aborde l'apprentissage des langues, en favorisant certains styles d'apprentissage.

D'autres chercheurs tels que Eysenck, H. J. et Eysenck, S. B. G. ont examiné le rôle des traits de personnalité dans l'apprentissage des langues. Par exemple, des études ont suggéré que les individus extravertis peuvent être plus enclins à participer activement en classe et à pratiquer la langue avec d'autres, ce qui peut favoriser leur apprentissage (Eysenck, H. J., 1967). D'un autre côté, les personnes introverties peuvent préférer des approches plus réfléchies et individuelles dans leur apprentissage.

La théorie du "big five" de la personnalité, développée au cours des années 1960 par plusieurs auteurs, dont Lewis R. Goldberg, Paul T. Costa Jr., et Robert R. McCrae, qui comprend cinq dimensions principales (ouverture à l'expérience, conscience, extraversion,

agréabilité, névrosisme), a également été explorée en relation avec l'apprentissage des langues. Par exemple, les individus plus ouverts à l'expérience peuvent être plus disposés à explorer de nouvelles langues et cultures, tandis que ceux qui sont plus consciencieux peuvent être plus organisés dans leur apprentissage.

Le lien entre la personnalité et l'apprentissage des langues est multidimensionnel. Les préférences d'apprentissage, les traits de personnalité et d'autres aspects de la personnalité peuvent tous jouer un rôle dans la manière dont un individu aborde l'apprentissage d'une langue. Comprendre cette relation peut aider les enseignant.es à adapter leur approche pédagogique pour répondre aux besoins individuels des apprenant.es et favoriser leur succès dans l'apprentissage des langues. Il est important de reconnaître que la personnalité n'est qu'un des nombreux facteurs qui influencent l'apprentissage des langues, et que d'autres facteurs, tels que la motivation, l'âge et l'environnement d'apprentissage, jouent également un rôle significatif.

2. La simulation globale comme support pédagogique

2.1. Origine et principe de la simulation globale

2.1.1. Origine, définition et phases de la simulation globale

C'est au cours des années 1970, que le BELC (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises) donne naissance à la simulation globale. Une période pendant laquelle des courants idéologiques et littéraires surréalistes et oulipiens émergent. D'un côté, les surréalistes prônent la liberté totale comme condition de la créativité, alors que les oulipiens mettent en avant que la règle et la contrainte seraient contributrices de l'épanouissement de l'imaginaire. Les simulations globales constituent un lien entre des idéologies et des pratiques d'une époque. La publication de *La vie mode d'emploi*² (1974), de George Perec, a par ailleurs inspiré en partie la création de la simulation globale. Dans ce contexte, il s'agit donc de constituer un moyen de corréler toutes les pratiques proposées en créativité en un manuel. L'objectif est d'élaborer un projet pédagogique suivant un fil conducteur qui forme un recueil de productions, comme un récit qui sera propre à chaque élève.

² Il s'agit du récit de la vie des habitants d'un immeuble Haussmannien.

Francis Debyser, directeur du BELC, définit la simulation globale comme :

“Un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence — un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel — de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir.”
(Debyser, 1996, p. 5)

À l'image du récit de Georges Perec, dans un univers clos, les apprenant.es doivent faire preuve de créativité en vivant à travers cette réalité fictive. Par cette méthodologie, le but est de stimuler la réalité à partir de l'expérience du monde et de l'imagination des apprenant.es. Francis Debyser ajoute : “Décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines, tel est le pari pédagogique des simulations. C'est l'ampleur de cette ambition qui explique le terme de « global » (Debyser, 1996, p. 5). La simulation globale se déroule en plusieurs étapes : dans un premier temps, il est nécessaire d'établir le lieu et l'environnement ; la deuxième phase convient d'établir les identités fictives. La suite du déroulement n'est pas linéaire, car il s'agit d'engager des phases d'interactions, des phases de traces écrites ou encore des phases d'événements et d'incidents. La mise en œuvre de ces étapes peut se traduire sous forme théâtrale par des échanges, des querelles, des rencontres, ou encore à travers des écrits comme des lettres, des émissions de radio, des articles de journaux, etc.

Il existe différents types de simulations globales plus spécifiques à l'âge, au niveau et aux objectifs des apprenant.es. On distingue les **simulations globales généralistes** à lieux clos (*L'immeuble*, *L'île* et *Le village*), avec des variantes itinérantes (*Le safari* et *L'expédition*) et des formes mixtes (*Le cirque* et *La croisière*) ; et les **simulations sur objectifs spécifiques**, des simulations globales à visée professionnelle (*l'Hôtel*, *l'Hôpital*, *l'Entreprise*, *l'Autocar*, *la Conférence Internationale* et *le Procès*). Il est tout à fait possible d'imaginer et d'inventer d'autres canevas de simulations globales, que ce soit dans le domaine d'apprentissage, du perfectionnement ou encore du français fonctionnel. Voici quelques exemples de lieux-thème susceptibles de développements : le quartier d'une grande ville, le restaurant, l'école, le supermarché, le parti politique, etc. Il convient pour l'enseignant.e de choisir le type de simulation en fonction de son public d'apprenant.es. Cela dépendra de la manière dont l'enseignant.e veut travailler avec son groupe : se projeter dans

un ailleurs temporel par la puissance de l’imaginaire ou plutôt travailler sur les représentations qu’ils peuvent avoir d’une réalité qu’ils connaissent plus ou moins. Les simulations globales peuvent ainsi s’intégrer dans le domaine de la didactique des langues, du français langue maternelle, du français langue étrangère, du français langue seconde ou encore dans le domaine de la formation pour adultes.

Il s’agit en somme d’une pédagogie alternative utilisant des méthodes communicatives. En effet, ces méthodes sont destinées à permettre aux apprenant.es de communiquer de façon autonome en langues étrangères. Par le biais de cette pédagogie, on ne suggère pas un apprentissage par cœur des règles, des structures ou encore de la phraséologie permettant de réaliser des “actes de parole”. Cet aspect met en évidence le côté pragmatique de la simulation globale. L’objectif est de faire acquérir des compétences aux apprenant.es en les motivant par une approche actionnelle, préconisée par le conseil de l’Europe au travers du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) publié en 2001. Cette approche met en lumière l’apprentissage de la communication par l’action. Il s’agit d’apprendre à communiquer pour agir et interagir. Par cette perspective actionnelle, on « considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier » (B.O n°6 25/08/2005).

2.1.2. Contexte d’apprentissage / enseignement pour la simulation globale

Faisant référence aux conditions dans lesquelles se déroule l’apprentissage, la situation d’apprentissage concerne la condition de l’apprenant.e — l’état physique de l’apprenant.e, sa disponibilité, sa motivation, son passé scolaire —, ainsi que les conditions externes telles que le lieu, le moment, la nature de l’enseignement, le support utilisé, etc.

Dans le cadre de la mise en place d’une simulation globale, il sera nécessaire d’adapter le contenu pédagogique pour optimiser leur apprentissage, tout en identifiant leurs besoins et leurs motivations. Il en va de soi de tenir compte des différentes cultures éducatives et linguistiques, lors de la conception et la mise en place de ce type de projet, tout en travaillant sur la motivation. En effet, comme nous l’avons vu, le public peut être muni de bagages culturels qui diffèrent totalement du système du pays de la langue cible

(Gloaguen-Vernet, 2009). En matière de culture éducative, il convient de présenter cette démarche relativement ouverte de la simulation globale sans troubler les représentations éducatives dont ils disposent déjà. La culture linguistique est également cible de questionnements. En ce qui concerne le problème du rapport à la règle, comment cet outil permet de découvrir les énoncés qui sont nécessaires à la production d'énoncés corrects ? Par rapport à la norme, permettrait-il de produire des énoncés adaptés à la situation d'échange ? Ces questions sont inévitables étant donné le besoin de communication souvent peu immédiat de ce public.

Dans tout contexte d'apprentissage et notamment à travers ce support méthodologique qu'est la simulation globale, il est nécessaire que l'environnement d'enseignement ou d'apprentissage soit optimal pour favoriser l'intériorisation de la langue cible. En vue de favoriser cet environnement d'apprentissage, il est également pertinent de se pencher sur la question du traitement de l'erreur et du système d'évaluation à adopter étant donné qu'il s'agit de facteurs de motivation ou de démotivation et d'anxiété, selon la manière dont ils sont traités (Favre, 2020). Le passage par l'erreur est inévitable lors de l'apprentissage d'une langue. Alors quelle place donner à l'erreur dans un contexte de simulation globale et d'enseignement du FLE ? Dans son ouvrage, *Cessons de démotiver les élèves*, Favre donne les clés aux enseignant.es sur la manière dont il faut aborder l'erreur. Il précise qu'il est important de dédramatiser ce processus, car l'erreur est une information autant pour l'apprenant.e que pour l'enseignant.e. Cette réflexion s'inspire du modèle constructiviste : l'erreur est considérée comme la base même du processus d'évolution des connaissances (Favre, 2020).

Étant donné qu'il s'agit d'un projet de long terme, il faut s'assurer que ce parcours soit composé d'objectifs à court terme, afin de vérifier et de quantifier les acquis. En prenant en compte ces diverses informations : vers quel type d'évaluation se tourner ? L'évaluation formative - par son critère moins déstabilisant et moins oppressant - semble être la plus adéquate à cet outil et ce type de public. En effet, à chaque nouvelle étape du projet, une évaluation peut être mise en place par l'enseignant.e. Or, il conviendrait, en fin de projet, de pouvoir attester ou non d'un niveau de langue de référence, faire un bilan de compétences, afin de leur permettre de continuer leur parcours linguistique. Ainsi, une évaluation sommative pourrait être envisageable, il s'agirait de travailler sur la façon de l'appliquer. En

somme, ce que l'on cherche à savoir ici, c'est la manière d'aborder la simulation globale avec un public universitaire colombien.

2.1.3. Le rôle de l'enseignant.e

Pour une bonne maîtrise de cet outil méthodologique, l'enseignant.e a un rôle primordial, car il détient un rôle de maître du jeu (Debyser, 1996). Par un travail en coopération avec son groupe-classe, le rôle de l'enseignant.e est essentiel pour assurer une expérience d'apprentissage efficace. Nous avons résumé les différentes tâches des enseignant.es dans ce cadre particulier :

- Conception de la simulation : L'enseignant.e est responsable de la conception de la simulation globale, qui doit être alignée sur les objectifs d'apprentissage spécifiques. Cela implique de créer des scénarios, des règles du jeu, des paramètres et des objectifs clairs pour les apprenant.es.
- Facilitation de l'expérience : Pendant la simulation, l'enseignant.e joue un rôle de facilitateur. Il guide les apprenant.es, explique les règles et les consignes, et s'assure que l'environnement de simulation fonctionne correctement. L'enseignant.e peut également intervenir pour résoudre des problèmes ou des conflits, tels que des risques de dérapage ou encore des stéréotypes culturels, afin de gérer au mieux la mise en place de ce type de projet.
- Observation et évaluation : L'enseignant.e observe les apprenant.es pendant la simulation pour évaluer leur performance, leur compréhension et leur capacité à appliquer les concepts enseignés. Cela peut se faire à travers des outils d'évaluation formels ou informels.
- Réflexion et débriefing : Après la simulation, l'enseignant.e organise un débriefing pour permettre aux apprenant.es de réfléchir sur leur expérience. Il/elle encourage la réflexion critique, la discussion et la rétroaction constructive. Le feedback est une étape cruciale pour aider les apprenant.es à tirer des leçons de la simulation.
- Adaptation de l'enseignement : En fonction des résultats de la simulation et du débriefing, l'enseignant.e peut adapter son enseignement pour répondre aux besoins spécifiques des apprenant.es. Il/elle peut identifier les lacunes dans la compréhension, réexpliquer des concepts ou proposer des activités complémentaires.

- Motivation et encouragement : L'enseignant.e joue également un rôle clé dans la motivation des apprenant.es pendant la simulation. Il/elle peut encourager l'engagement actif, la collaboration entre pairs et la persévérance face aux défis.

Le rôle de l'enseignant.e dans la simulation globale est de créer une expérience d'apprentissage immersive et authentique, de guider les apprenant.es tout au long du processus et de favoriser la réflexion critique et l'apprentissage significatif. Les simulations éducatives offrent aux apprenant.es l'occasion d'appliquer leurs connaissances dans un contexte pratique, ce qui renforce leur compréhension et leur préparation pour le monde réel.

2.2. Contraintes, difficultés et intérêts de la simulation globale

2.2.1. Intérêts de la simulation globale

Afin de se mettre en condition en amont de la mise en place, il est important de préparer le terrain en se questionnant sur les intérêts de cette pédagogie, et les contraintes qu'elle présente. Quels sont donc les avantages et les bienfaits de cette pédagogie ? D'après Haydée Silva, chercheuse dans le domaine de la pédagogie ludique, l'outil du jeu crée un lien entre le plaisir, la motivation et l'apprentissage (Silva, 2006).

En effet, le jeu est un excellent outil pédagogique qui suggère la cognition tout comme la motricité. En ce qui concerne la motricité, les apprenant.es y trouvent une meilleure connaissance de leurs capacités et une motivation supplémentaire. En outre, "le jeu en classe de langue favorise un comportement communicatif global, en sollicitant le corps, la sensibilité et l'intellect" (Silva, 2008, p.25). Du côté cognitif, on y trouve de nombreux avantages : une meilleure structuration du temps et de l'espace, développement de l'esprit de logique, de la pensée symbolique, de l'expression et de la communication, etc. (Silva, 2006).

Mais qu'en est-il du jeu en classe de langue ? Le jeu va servir de passerelle entre les deux cultures, en faisant vivre la langue à travers des situations fictives, mais relativement proche de la réalité. En effet, les scénarios permettent d'aborder un volet culturel, par exemple à travers les habitudes culinaires, les monuments, etc. Ainsi, la découverte culturelle et l'interculturalité pourraient se présenter comme facteurs d'intérêt à l'apprentissage de la

langue. Ce support impliquerait d'encourager l'apprenant.e à la pratique de l'expression orale, de libérer la parole sous couvert d'identités fictives. L'objectif visé par cette implication des apprenant.es dans les tâches à réaliser — souvent à plusieurs — réside également dans la création d'une cohésion de groupe. En effet, une ambiance dans laquelle les apprenant.es se sentent à l'aise de prendre la parole, laissant la place à la créativité, est propice à l'apprentissage. L'imaginaire, la créativité collective ou individuelle sont invités pour faire avancer le projet. Pour cela, les apprenant.es doivent réaliser des choix en ce qui concerne : le lien, les temps, les personnages, les rôles, les anecdotes, etc. La simulation globale offre l'occasion de toucher plusieurs domaines et disciplines telles que les arts appliqués, la cuisine, la vente, la gestion administrative, par exemple. Outre les compétences créatives, interculturelles et linguistiques, ce dispositif permet aux apprenant.es de travailler la compétence pragmatique en donnant du sens aux apprentissages à travers les activités proposées.

En choisissant un type de simulation globale en lien avec leurs besoins linguistiques, cela leur permettrait-il de s'approprier la langue de manière efficace ? L'aspect interdisciplinaire de la simulation globale est-il intéressant et nécessaire aux yeux des apprenant.es, en vue de leur apprentissage ? Ce dispositif libérateur permettrait-il, dans la réalité, la création d'un groupe fédéré ? Les bienfaits de cet outil méthodologique ont pu être démontrés par de nombreux chercheurs, tels que Debyser qui pu largement expérimenter cet outil, ou encore D. W. Johnson et R. T. Johnson qui ont travaillé sur la coopération en classe et ont montré comment les simulations et les jeux de rôle peuvent favoriser la collaboration entre les élèves, améliorer la compréhension interculturelle et renforcer l'apprentissage actif. Ce que l'on cherche à savoir ici, c'est son efficacité auprès d'un public universitaire colombien dans l'apprentissage de la langue française et dans le cadre de leur formation. Conviendrait-elle à notre public ?

2.2.2. Type de pédagogie utilisé : jeu, simulation, créativité

Par ce support méthodologique, en entrant dans la salle de classe, les apprenant.es entrent dans un lieu clos, une sorte de bulle d'imaginaire (Yaiche, 1996). Outre cette dimension de lieux clos, on recense également une dimension collective. Il s'agit de jouer pour soi et pour les autres. Il y a un but commun : celui d'enrichir le récit par la contribution

de chaque participant.e. Les compétences mobilisées sont différentes de celles que l'on privilégie dans une classe traditionnelle. Ici, on mobilise la capacité à travailler en groupe, la capacité à écouter et à négocier, la capacité à s'adapter aux circonstances, etc. Des compétences qui révèlent des personnalités au sein du groupe. Par ailleurs, participer à un jeu en classe de langue implique le besoin de parler. En effet, lorsque l'on explique le jeu, l'on énonce les règles, ou participe à une activité, on utilise une grande variété lexicale et grammaticale. Ainsi, la pratique ludique s'annonce riche en apprentissage de la langue.

L'apprenant.e joue à être un.e autre en inventant des situations, des personnages, des événements sortant de son imaginaire. Par cette démarche, il s'établit une quête d'identité, de *l'autre* qui est en soi, portée par la simulation d'un univers et un cadrage pédagogique. On parle ici de *schizie* de l'apprentissage, c'est-à-dire l'apprentissage du dédoublement, du changement de soi, voire même du statut. Il est nécessaire que les apprenant.es se sentent libres de changer de rôle durant ce projet pédagogique de façon à ne pas se sentir propriétaire ou prisonnier d'un seul rôle.

L'auteur évoque le terme de *théâtre* pour comparer ce jeu pédagogique. Car, effectivement, on appelle les apprenant.es à jouer le rôle de *l'autre*, à participer à des créations littéraires, à des mises en scène de la vie quotidienne, à jouer des interactions. Ce sont par les habitudes culturelles et les attentes des autres que sont déterminés ces rôles professionnels ou sociaux. Ainsi, cela participe à l'éducation civique et à l'éducation du/ de la citoyen.ne (Yaiche, 1996).

2.2.3. Contraintes et difficultés de la simulation globale

Certes, l'utilisation du jeu ou d'une simulation globale en classe de langue reste ludique et présente de nombreux avantages, mais elle n'est pas forcément évidente à mettre en place. Alors, quelles peuvent être les principales difficultés que l'on rencontre lors de la mise en place d'un tel outil méthodologique ? Les difficultés les plus souvent citées pour appliquer le jeu en classe de langue sont d'ordre technique, ou bien, elles concernent le contexte pédagogique. Au sujet des difficultés liées au contexte pédagogique, il paraît tout à fait pertinent de vouloir prendre en compte la différence de pratique d'enseignement/d'apprentissage ou des méthodologies entre les cultures du pays d'accueil et du pays d'origine de l'apprenant.e. Il s'agit d'un décalage entre le mode habituel d'enseignement et

les conditions de réalisation de cet outil. Cela pourrait être déstabilisant autant pour les apprenant.es que pour l'enseignant.e. Cette différence de normes non-conventionnelles pourrait provoquer des incertitudes de la part des apprenant.es, qui produirait un ressenti d'insécurité (Silva, 2006). Serait-il alors pertinent de proposer un contrat d'apprentissage au groupe ? Cela consisterait à poser les bases de l'enseignement et d'exposer le côté ludique des simulations globales de façon à préparer le terrain.

Ce côté ludique est également lié à une autre difficulté à laquelle on pourrait faire face : le risque de dérapages. En effet, dans le feu du jeu, les dérapages psychodramatiques, ou le manque de sérieux peuvent rapidement faire surface.

“Untel aura dit un mot déplaisant qui aura dépassée sa pensée : tel autre se sera trop vite enthousiasmé pour quelque chose ou quelqu'un ; bref, chacun sera allé, à un moment ou à un autre, au-delà de lui-même, comme s'il n'était plus maître de ses propos et actes” (Yaiche, 1996, p.87).

Dans son ouvrage, *La simulation globale : mode d'emploi*, Francis Yaiche expose l'origine des dérapages qui résident souvent dans les tabous. Ceux-ci concernent les relations (affectives, sentimentales, sexuelles), la mort, le corps, le sacré ou encore la religion. Il invite alors les enseignant.es à être vigilant.es aux débordements et propose des moyens de remédiations (Yaiche, 1996)

En dehors de cela, il est vrai que dans tout cours de langue règne une certaine appréhension de prise de parole, par peur de se tromper ou ne pas savoir bien s'exprimer devant un groupe. De ce fait, la simulation globale pourrait être un moyen de mettre en confiance le sujet, par la cohésion de groupe ou au contraire la décourager. Par la mise en place de ce projet, il serait question de savoir si cela améliorerait les conditions d'apprentissage des apprenant.es, leur aisance en classe et au sein du groupe, si cela contribuerait à établir des relations de confiance ? Ou encore, de quelle manière cela contribuerait à diminuer ou à augmenter l'anxiété ressentie par les apprenant.es ? En prenant en compte ces informations, la question du ressenti émotionnel que provoquerait l'utilisation de ce support auprès d'un public universitaire colombien serait intéressante à étudier.

2.2.4. La culture comme motivation et intérêt

Dans l'enseignement des langues étrangères, les simulations globales peuvent être des outils puissants pour motiver les apprenant.es et susciter leur intérêt. Une composante essentielle de ces simulations réside dans leur capacité à intégrer la culture comme source de motivation et d'attrait.

Imaginons une classe de langue où les étudiant.es sont plongé.es dans une simulation globale où ils jouent le rôle de voyageurs.ses internationaux. Chaque session de simulation les transporte dans un pays différent, les obligeant à communiquer dans la langue cible pour résoudre des problèmes, interagir avec des personnages fictifs et naviguer dans des situations de la vie réelle. Cette immersion culturelle offre une multitude d'opportunités pour renforcer la motivation et susciter l'intérêt des apprenant.es.

Tout d'abord, la découverte de nouvelles cultures et de leurs spécificités devient une source naturelle de curiosité et d'excitation. Les apprenant.es sont amené.es à explorer les traditions, les coutumes, la gastronomie et l'histoire de chaque pays simulé. Cette exploration culturelle stimule leur intérêt intrinsèque pour la langue, car elle élargit leur compréhension du monde et les encourage à s'immerger davantage.

Ensuite, les simulations globales créent un contexte réaliste où les apprenant.es peuvent appliquer la langue dans des situations authentiques. Les défis linguistiques deviennent des énigmes à résoudre pour naviguer efficacement dans la simulation. Les apprenant.es sont ainsi motivés à perfectionner leurs compétences linguistiques, car ils/elles perçoivent directement la pertinence de la langue pour résoudre des problèmes concrets et interagir avec d'autres personnages culturellement diversifiés.

De plus, la dimension interactive de ces simulations renforce la dimension sociale de l'apprentissage. Les apprenant.es collaborent souvent avec leurs pairs pour atteindre des objectifs communs, ce qui favorise un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprenant.es et renforce la motivation intrinsèque.

Enfin, la simulation globale peut être conçue pour offrir des récompenses virtuelles ou des objectifs de réussite, tels que la découverte d'indices culturels, la résolution de mystères ou l'accomplissement de missions spécifiques. Ces incitations extrinsèques peuvent également contribuer à maintenir la motivation des apprenant.es tout au long de l'expérience.

En résumé, l'intégration de la culture dans les simulations globales en classe de langue est une stratégie puissante pour motiver les apprenant.es et stimuler leur intérêt pour l'apprentissage. En leur offrant des opportunités d'explorer, de comprendre et d'interagir avec des cultures différentes, ces simulations font de la langue un outil puissant pour découvrir le monde et renforcent ainsi l'engagement des apprenant.es dans le processus d'apprentissage linguistique.

III. Conception d'une simulation globale sur mesure et mise en place du projet

1. Organisation et présentation des séquences pédagogiques

1.1. Organisation générale et calendrier

Comme mentionné précédemment, les tâches de notre stage consistaient en deux heures de cours de FLE, par semaine, avec un groupe classe du 3^e semestre de la licence de langues et dix heures de tutorat individuel, par semaine. Ce groupe réalisait cinq heures de cette matière d'enseignement, dont deux heures qui nous étaient attribuées, le reste des heures étaient réalisées par notre tutrice de stage, Lizeth Donoso. Les cours que nous donnions ont commencé à partir du lundi 13 février 2023, jusqu'au mercredi 7 juin 2023. Ainsi, il était donc question d'organiser un planning du projet sur le long terme, à raison de deux heures par semaine, tous les mercredis. Étant donné du peu de temps disponible avant le début des cours, nous avons dû commencer les cours en fonction du programme établi par notre tutrice, puis nous avons pu organiser un calendrier, à première vue approximatif, de l'avancée du projet, des différentes étapes de la simulation globale en fonction des semaines de stage attribuées. Le début du projet a donc pris du retard en commençant à partir du 22 mars 2023, ce qui a réduit la possibilité du développement des événements du projet.

D'abord, nous avons planifié l'explication aux étudiant.es de la simulation globale, en fin d'une séance de cours traditionnel — sur lesquelles nous avons commencé le stage —, suivie de la présentation du projet que nous allions mener au cours du semestre. Par la suite, nous avons consacré toutes les séances suivantes à la réalisation du projet. Dans un premier

temps, nous avons prévu, sur la première séance, la mise en place de la première étape de la simulation : l'établissement du lieu-thème, en l'occurrence, ici, le lycée. Ensuite, nous avons mis en place la seconde étape, qui consiste en la création des personnages fictifs. Enfin, nous avons programmé la dernière étape de la simulation globale, consistant en la mise en vie des personnages dans l'univers. Ces différentes étapes ont été programmées de manière approximative, car dans l'enseignement, les séances ne se déroulent pas toujours comme prévu et peuvent prendre plus ou moins de temps. De plus, comme mentionné dans une partie antérieure, quelques événements au sein de la vie universitaire ont pu bouleverser le programme.

1.2. Présentation du plan d'intervention

Voici un plan d'intervention avec les différentes étapes pour développer cette simulation globale sur mesure :

Tableau 1 : Plan d'invention	
Étape 1 : Objectifs pédagogiques	Quelles compétences linguistiques ou culturelles les étudiant.es devraient-ils acquérir ou améliorer grâce à cette simulation ? - L'amélioration des compétences langagières en français. - La sensibilisation à la diversité culturelle des pays francophones.
Étape 2 : Contexte et thème	- Dans "Notre Lycée", le contexte sera un lycée fictif situé dans un pays francophone. - Le thème sera lié à la vie scolaire, aux interactions élève-enseignant.e, ou aux événements qui se déroulent dans le lycée.
Étape 3 : Création du monde fictionnel	- Concevoir sa localisation géographique, sa culture, son système éducatif et ses caractéristiques uniques. - Cet environnement doit être cohérent avec le contexte et le thème choisis.
Étape 4 : Personnages et rôles	- Identifier les personnages clés de la simulation, tels que les élèves, les enseignant.es, le personnel administratif, etc. - Attribuer à chaque personnage un rôle et des caractéristiques spécifiques. - Les étudiant.es peuvent incarner ces personnages lors de la simulation.

Étape 5 : Scénarios et événements	- Créer une série de scénarios ou d'événements qui se dérouleront dans le lycée fictif au fil de la simulation. - Buts : stimuler l'interaction des étudiant.es, encourager l'utilisation de la langue cible, et atteindre les objectifs pédagogiques.
Étape 6 : Ressources pédagogiques	- Des documents authentiques, des enregistrements audio, des vidéos, des articles, etc., - Pour fournir des informations aux étudiant.es et soutenir leur apprentissage.
Étape 7 : Structuration de la Simulation	- Organiser la simulation en séances ou en étapes. - Déterminer comment les étudiant.e seront réparti.es en groupes, comment les scénarios seront introduits et résolus, et comment évaluer.
Étape 8 : Règles et consignes	- Établir les règles et consignes de la simulation - Communiquer ces règles aux étudiant.es.
Étape 10 : Évaluation et amélioration	- Recueillir les retours des étudiant.es pour identifier les points forts et les domaines à améliorer. - Utilisez ces informations pour affiner et améliorer la simulation globale.

1.3. Processus type d'une séance

Afin de mener à bien le projet de simulation globale, chaque séance doit être rythmée et préparée « en amont par des activités de préparation documentaire et linguistique et en aval par des activités de débriefing, de rétroaction sur ces mêmes plans » (Cali, 2004 : p. 138), d'après Chantal Cali. Voici le déroulement type d'une séance au cours du projet :

- Rappel du scénario et des séances précédentes, dans le but de recentrer les apprenant.es sur l'avancée du projet. Rappelons que nous avons ce groupe classe une fois par semaine, et qu'il était question d'un programme différent dans les autres cours de français qu'ils suivaient.

- Soit nous terminions l'activité de simulation globale du cours précédent, par exemple le jeu de rôle dont ils avaient pris soin de rédiger dans l'activité précédente ; soit nous passions à la découverte d'un nouvel événement auquel les personnages fictifs allaient devoir faire face.
- Réalisation de l'activité langagière, en sous-groupe. Il s'agit là d'un travail de concertation avec les membres du groupe, puis de production écrite, dans un premier temps, à l'aide des documents mis à disposition par l'enseignant.e, dans un temps imparti.
- Présentation du travail effectué, souvent de façon orale, par chaque membre du groupe, donnant lieu à une production orale évaluée ou non évaluée.
- Retour de type feedback sur les productions : cette dernière étape était indispensable en ce qui concerne la correction des erreurs et des commentaires sur leur production propices à l'enseignement de la langue.

2. Justification des étapes du projet

2.1. Choix du lieu-thème

Le choix du lieu-thème, dans une simulation globale comme "Notre Lycée", présente une pertinence dans la formation des futur.es enseignant.es en langue, notamment dans le cadre de leur matière "Communication et Interculturalité : Domaine Éducationnel". Ces futur.es étudiant.es en langue qui envisagent une carrière dans le domaine de l'éducation bénéficieront de l'immersion dans un lycée fictif. Cette expérience peut les préparer à des situations qu'ils pourraient rencontrer dans leur future carrière professionnelle.

En plaçant l'action de la simulation dans un lycée fictif situé dans un pays francophone, les étudiant.es sont exposé.es à un environnement culturel authentique. Nous avons décidé de nous limiter au niveau scolaire du lycée, afin que tous les groupes aient matière de comparaison en termes de système éducatif selon les pays francophones choisis. Ils auront l'opportunité d'explorer la culture éducative de ce pays, y compris ses traditions, ses valeurs, ses coutumes et son système éducatif. Les étudiant.es seront également confronté.es à des situations réalistes et concrètes qui se produisent dans un établissement scolaire. Ils pourront ainsi appliquer les compétences linguistiques acquises dans des contextes pertinents. La simulation au sein d'un lycée permet aux étudiant.es de pratiquer la communication en

français dans des situations variées, telles que les interactions étudiant.e-enseignant.e, les discussions en classe, les réunions administratives, etc. De plus, elle peut intégrer des scénarios et des événements qui mettent en lumière des enjeux éducatifs spécifiques du pays francophone fictif. Cela permet aux étudiant.es de réfléchir aux différences et aux similitudes dans les systèmes éducatifs, ainsi qu'aux défis et aux opportunités liés à l'éducation dans ces régions.

En lien avec notre problématique, nous supposons que la pertinence du lieu-thème augmente la motivation des étudiant.es à participer activement à la simulation. L'apprentissage devient plus stimulant s'il est ancré dans un contexte concret et significatif.

2.2. Les personnages fictifs

La création de personnages fictifs est une étape essentielle de la simulation globale "Notre Lycée" pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les personnages fictifs permettent de donner vie à l'environnement de la simulation en ajoutant des éléments humains et émotionnels. Ils permettent également aux étudiant.es de développer leurs compétences linguistiques en utilisant la langue française de manière contextuelle.

En fournissant des descriptions détaillées de ces personnages, nous offrons aux apprenant.es une base solide pour créer des interactions significatives. Chaque personnage fictif a une personnalité, des intérêts et des objectifs uniques, ce qui stimule les conversations et les relations interpersonnelles en français.

De plus, les personnages fictifs créent un sentiment d'immersion en plongeant les étudiant.es dans des rôles spécifiques. Cela favorise leur engagement et leur motivation à participer activement à la simulation. En se mettant dans la peau de ces personnages, les apprenant.es sont encouragé.es à penser, parler et agir en français de manière cohérente avec leur rôle, renforçant ainsi leur compréhension de la langue. Nous avons donc mis en place une activité qui permettait à chaque sous-groupe d'inventer les professeur.es fictifs.ves de leur lycée fictif.

Cette étape permet d'encourager l'interaction linguistique, et de renforcer la motivation des étudiant.es à s'engager pleinement dans l'apprentissage de la langue française.

2.3. Le scénario “Notre lycée” et son calendrier

Le scénario fournit un cadre narratif qui permet aux étudiant.es de s'immerger plus profondément dans la simulation. Dans cette partie, nous avons résumé le scénario et les activités. Pour plus de détails des activités et des objectifs, voir l'annexe 1 : Tableaux détaillés des chapitres de la Simulation globale “Notre Lycée” (A2).

De plus, le scénario offre aux apprenant.es un objectif clair à atteindre. Il peut s'agir de résoudre un conflit, de préparer un événement important, ou de réaliser un projet spécifique. Cet objectif stimule leur motivation intrinsèque, car ils sont guidé.es par un sens de l'accomplissement et de l'importance de leur mission au sein du lycée fictif.

En intégrant des événements spécifiques dans le scénario, nous pouvons créer des opportunités d'apprentissage variées. Les événements peuvent inclure des problèmes à résoudre, des défis à relever, des célébrations à organiser, etc.

Le scénario permet également de susciter des émotions et des réactions chez les étudiant.es. Les événements peuvent générer de l'enthousiasme, de la curiosité, de l'anticipation, de la frustration ou de la satisfaction, ce qui crée une expérience d'apprentissage plus riche et mémorable.

Après de multiples modifications, voici la trame narrative ainsi que le calendrier fixe du déroulement des séances au cours du semestre de stage réalisé, (en violet : des informations concernant l'université) :

Tableau 2 : Calendrier du déroulement des séances et scénario		
Date	Étapes et chapitres du projet	Résumé des activités de la séance
22/03	Présentation du projet	- Enseigner le support méthodologique de la simulation - Présenter le projet en détail - Création des sous-groupes
29/03	Imprévu, cours annulé	
05/04	Semaine de vacances	
12/04	<u>Étape 1 : Lieu thème, identité du lycée</u>	Activité (PE³) : - Trouver son lieu-thème - Définir le lieu (pays

³ Production écrite

	- Chapitre 1 : L'identité du lycée	francophone), ville, le nom de l'établissement, les langues parlées - Description du lycée et de son système éducatif - Préparation de la présentation orale de 10 min, et du support - Recherches sur internet
19/04	Étape 2 : Définir les identités fictives Chapitre 2 : Les personnages	Évaluation PO⁴ : - Présentations orales
		Activité (PE) : - Invention de l'ensemble des professeurs (nom, âge, matière enseignée) - Description physique et personnalité
26/04	Étape 3 : Évènements ou anecdotes : Chapitre 3 : Le règlement de l'école	- Jeu du Qui-est ce ? avec les personnages fictifs, (1h), PO
		Activité : CE⁵ Activité PE : - Ecriture du règlement de l'école
03/05	Imprévu, cours annulé	
10/05	Imprévu, cours annulé	
17/05		Activité PO : - Jeu de rôles : annonce du règlement
	Chapitre 4 : La cantine	Activité CO : - Introduction aux menus Activité PE : - Création d'un menu de la semaine (nourriture locale)
24/05	Chapitre 5 : Le voyage scolaire (partie 1)	Activité PO : - Présentation du menu à la classe Activité CO : - Visionnage d'une vidéo d'un voyage scolaire au pôle Nord

⁴ Production orale

⁵ Compréhension écrite

		Activité PE : - Définir un itinéraire de voyage
24/05	Chapitre 5 : Le voyage scolaire (partie 2)	Activité PE : - Préparation du voyage scolaire : créer un itinéraire, un planning, définir un moyen de transport, un budget, une durée, les dates, les professeurs encadrants Activité PE : - écriture d'un texte théâtral de la réunion entre parents/profs/élèves
31/05	Chapitre 5 : Le voyage scolaire (partie 3)	Activité PO : - Jeu de rôles : Réunion pour le voyage (Prix, durée, période, programme, objectif, organisation d'un événement pour récolter des fonds).

3. L'évaluation des étudiant.es

3.1. L'évaluation

Dans le cadre de la conception de notre simulation globale, nous avions à l'origine prévu plusieurs évaluations. Cependant, dans les faits, il s'est avéré plus difficile de réussir à tout mettre en place. Nous avons préféré nous pencher davantage sur la réalisation du projet que sur les évaluations, tout en étant bien conscients de l'importance de l'évaluation pour alimenter la motivation chez les apprenant.es et relever une progression. Nous avons tout de même réussi à mettre en place une évaluation de production orale (annexe 2), qui a eu lieu à la fin du premier chapitre. Le choix d'une évaluation de production orale est une décision pertinente pour évaluer les compétences linguistiques des étudiant.es dans un environnement immersif. Bien que seule une évaluation de production orale ait été mise en place en raison de contraintes d'organisation, elle peut être un moyen efficace de mesurer leur capacité à utiliser la langue française de manière communicative.

La simulation globale elle-même est conçue pour immerger les étudiant.es dans un environnement francophone fictif. Une évaluation de production orale est cohérente avec cet environnement, car elle demande aux étudiant.es de s'exprimer verbalement en français, ce

qui est une compétence essentielle dans un contexte de communication réelle. La production orale encourage la communication authentique. Les étudiant.es doivent interagir en français avec d'autres personnages fictifs de la simulation, ce qui renforce leur capacité à comprendre et à répondre de manière appropriée aux besoins linguistiques de la situation. L'évaluation de production orale permet d'évaluer plusieurs aspects de la compétence linguistique, notamment la prononciation, la grammaire, le vocabulaire, la fluidité et la cohérence du discours. Cela offre une vision plus complète des compétences linguistiques des apprenant.es que d'autres types d'évaluations. De plus, lorsque les étudiant.es savent qu'ils seront évalué.es sur leur production orale, cela les encourage à participer activement à la simulation globale et à prendre au sérieux leur rôle et leurs interactions linguistiques.

Même s'il ne s'agissait pas d'activités évaluées, nous avons pu prendre en compte la détermination des apprenant.es dans la réalisation des activités et dans les productions attendues, grâce à l'observation comme recueil de données. Les productions étaient systématiquement remises à l'enseignante qui procédait à une correction, puis sous forme de feedback redistribuait le travail effectué avec des remarques constructives.

Bien que l'organisation reste un défi, et que nous n'avons pas pu mettre en place les différents types d'évaluations, telle que l'autoévaluation, il est important de noter que même avec une seule évaluation de production orale, il est possible de diversifier les critères d'évaluation pour refléter différents aspects de la communication en français.

3.2. Traitement de l'erreur

Pour assurer un environnement d'apprentissage constructif, la gestion de l'erreur est un élément très important dans le déroulement de notre simulation globale "Notre Lycée". Cette section du mémoire se penchera sur la manière dont nous abordons le traitement de l'erreur au sein de cette simulation immersive. Dans "Notre Lycée" et en classe de langue de manière générale, les erreurs linguistiques sont inévitables étant donné que les étudiant.es évoluent dans un environnement dans lequel ils sont encouragés à s'exprimer en français de manière authentique. Cependant, plutôt que de voir l'erreur comme un obstacle, nous la considérons comme une opportunité d'apprentissage.

Dès le début de la simulation, les étudiant.es sont informé.es que l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Cette normalisation devrait créer un environnement

où les apprenant.es se sentent à l'aise pour prendre des risques linguistiques sans craindre d'être jugé.es. Lorsque des erreurs linguistiques sont identifiées, notre approche consiste à fournir un feedback constructif. Plutôt que de simplement corriger l'erreur, nous engageons une discussion avec les étudiant.es pour les aider à comprendre leur erreur et à réfléchir à la manière de l'éviter à l'avenir. Le feedback est donc un outil d'enseignement plutôt qu'un simple moyen de correction.

De plus, nous encourageons également les étudiants à s'auto-corriger chaque fois qu'ils identifient une erreur qu'ils ont commise. Cela renforce leur réflexion métalinguistique et leur autonomie dans le processus d'apprentissage. Il est par ailleurs intéressant de noter que l'erreur est souvent un point de départ pour des discussions en classe. Les étudiant.es peuvent comparer leurs erreurs, discuter des raisons pour lesquelles elles ont été commises et apprendre ensemble. Cela encourage un apprentissage collaboratif où les pairs peuvent se soutenir mutuellement.

Dans notre approche du traitement de l'erreur, nous visons à transformer les erreurs en opportunités d'apprentissage. Nous considérons que chaque erreur est un pas de plus vers la maîtrise de la langue française. Cette approche permet aux étudiant.es de développer une attitude positive envers l'erreur, renforçant ainsi leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage. Elle favorise également la réflexion métalinguistique et l'autonomie, des compétences essentielles pour devenir des apprenant.es efficaces.

IV. Résultats

Dans la continuité de notre exploration des implications de la conception d'un support pédagogique de simulation globale sur mesure, nous nous penchons désormais sur les résultats de cette démarche et sur la manière dont elle a répondu à notre problématique de recherche. Rappelons que notre questionnaire initial portait sur l'impact de ce support sur la motivation des apprenant.es, et comment cette motivation influencerait leur apprentissage du français.

Pour répondre à cette question, nous avons formulé plusieurs hypothèses significatives. L'hypothèse principale, qui suggère que la simulation globale centrée sur le vécu quotidien des apprenant.es au sein d'un lycée aurait un impact significatif sur leur motivation, reposait sur l'idée que l'immersion dans des scénarios familiers et pertinents pour

leur formation susciterait un intérêt accru et engendrerait des émotions positives. Notre objectif majeur était de concevoir un outil sur mesure favorisant la motivation des étudiant.es.

Une sous-hypothèse de l'hypothèse principale mettait en avant le rôle des émotions positives dans le renforcement de la motivation intrinsèque des apprenant.es, les incitant à s'investir davantage dans leur apprentissage. Notre but était de créer un environnement propice à l'apprentissage du FLE, où les apprenant.es se sentiraient à l'aise en classe, au sein du groupe, et où des relations de confiance pourraient se développer.

Une autre sous-hypothèse de l'hypothèse principale prédisait que l'impact de la simulation globale sur la motivation varierait en fonction de la personnalité des apprenant.es. Certains individus plus extravertis semblaient plus enclins à s'engager activement dans la simulation, tandis que d'autres plus introvertis pourraient nécessiter un soutien particulier pour surmonter des inhibitions liées à leur personnalité. Notre étude avait pour objectif d'obtenir des résultats sur l'impact de la simulation globale sur la motivation en tenant compte de la personnalité des étudiant.es.

Nous vous invitons donc à explorer les résultats de cette étude, qui offriront un aperçu des bénéfices, des défis et des implications de l'utilisation de la simulation globale en contexte universitaire colombien.

1. Dans la perspective des étudiant.es

1.1. Les outils de recueil de données

Dans cette partie, il s'agira de présenter de manière détaillée les outils de recueil de données que nous avons utilisés. Nous nous pencherons d'abord sur les questionnaires distribués aux étudiant.es, puis sur la grille d'observation de cours.

1.1.1. Les questionnaires

1.1.1.1. Questionnaire sur la personnalité

Dans le cadre de ce mémoire de recherche, nous présentons un questionnaire élaboré en espagnol pour définir les traits de personnalité (annexe 3). Nous tenons à préciser que les résultats de ce questionnaire ne seront finalement pas pris en compte dans notre étude, car nous nous sommes rendu compte que notre analyse à partir des observations ne permettait pas

d'établir de corrélations entre les traits de personnalité de chaque individu et les résultats de l'observation. Cela s'explique par le fait que nos critères d'observation se basent sur le groupe-classe et non de manière individualisée. De plus, comme nous l'avons déjà évoqué dans une partie précédente, seulement cinq étudiant.es ont répondu à ce questionnaire, ce qui ne suffit pas pour relever des données et dresser des profils de personnalités plus ou moins extraverties.

L'objectif principal était de recueillir des données quantitatives afin d'analyser comment les individus se perçoivent sur une série d'affirmations liées à différents aspects de la personnalité. L'évaluation des traits de personnalité revêt une importance cruciale dans la recherche en psychologie, contribuant à une meilleure compréhension de la diversité des caractéristiques individuelles qui influencent les comportements et les choix. Ceci nous aurait donné des informations des profils d'apprenant.es auxquels la simulation globale correspond ou non.

L'élaboration du questionnaire s'inscrit dans le contexte de la psychologie de la personnalité, qui explore les schémas de pensée, les émotions et les comportements caractéristiques de chaque individu. Le questionnaire est basé sur la méthode d'auto-évaluation, qui permet aux participant.es de noter leur accord ou leur désaccord avec des énoncés liés à divers traits de personnalité.

Ce questionnaire se compose de dix affirmations, chacune correspondant à un trait de personnalité spécifique. Les participant.es sont invité.es à attribuer une note sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie "Totalelement en désaccord" et 5 signifie "Totalelement d'accord". Les traits de personnalité abordés dans le questionnaire comprennent l'extraversion, l'ouverture à l'expérience, la bienveillance, la stabilité émotionnelle, le conformisme, l'ambition, la prise de décision, l'optimisme et le leadership. Ces traits ont été choisis en tenant compte de leur pertinence dans la compréhension de la personnalité humaine et en s'inspirant des théories de Cattell⁶ (1970).

Les données collectées grâce à ce questionnaire visaient à évaluer les traits de personnalité prédominants dans l'échantillon d'étude.

⁶ Cattell, qui a proposé le modèle des 16 facteurs de personnalité. Cattell a cherché à identifier les dimensions fondamentales de la personnalité qui pourraient être évaluées à l'aide de questionnaires.

1.1.1.2. Questionnaire sur le projet

Nous avons cherché à recueillir des informations essentielles auprès des apprenant.es pour évaluer l'efficacité de cette expérience immersive. Le questionnaire élaboré repose sur plusieurs points clés visant à comprendre en profondeur les impressions, les défis et les retours des participant.es (annexe 4). Cette évaluation est cruciale pour optimiser l'apprentissage par simulation et améliorer l'expérience future des apprenant.es.

Points clés du questionnaire :

1. Réalisme de la simulation : Nous demandons aux apprenant.es de noter le degré de réalisme de la simulation. Cela inclut la manière dont ils ont perçu l'authenticité des scénarios, des personnages et des interactions linguistiques. Cette évaluation nous aidera à ajuster les éléments de la simulation pour une expérience plus immersive.

2. Impact sur les compétences linguistiques : Nous interrogeons les apprenant.es sur l'impact de la simulation sur leurs compétences linguistiques. Ont-ils remarqué une amélioration dans leur compréhension orale, leur expression écrite et leur capacité à communiquer dans la langue cible ? Cette information nous permettra de mesurer les avantages linguistiques de la simulation.

3. Niveaux de motivation et d'engagement : Nous évaluons la motivation des apprenant.es tout au long de la simulation. Ont-ils été motivés à participer activement et à s'impliquer dans les activités proposées ? Comprendre leur niveau d'engagement nous aidera à identifier les éléments qui maintiennent ou stimulent la motivation.

4. Défis rencontrés : Les apprenant.es sont invité.es à identifier les défis spécifiques qu'ils ont rencontrés pendant la simulation. S'agissait-il de problèmes linguistiques, culturels, de communication ou d'autres obstacles ? Cette section nous donnera des pistes pour adapter la simulation et offrir un soutien ciblé.

5. Feedback sur l'environnement de la classe : nous recueillons également des commentaires sur l'environnement de la classe pendant la simulation. Les apprenant.es se sont-ils sentis à l'aise pour participer ? Ont-ils eu suffisamment de ressources à disposition ? Cette rétroaction nous aidera à créer un cadre d'apprentissage optimal.

6. Suggestions d'amélioration : enfin, nous demandons aux apprenant.es de faire des suggestions d'amélioration. Quels changements ou ajouts proposent-ils pour rendre la simulation globale encore plus efficace et enrichissante ?

Ce questionnaire est un outil essentiel pour évaluer la simulation globale que nous avons élaborée dans ce cadre bien précis. Les réponses des apprenant.es nous guideront dans l'ajustement et l'amélioration de l'expérience, garantissant ainsi que notre projet pédagogique répond aux besoins et aux attentes des participant.es. Leurs retours seront précieux pour façonner l'avenir de l'apprentissage par simulation en langue.

1.1.2. L'observation

Parallèlement, afin d'évaluer la motivation en classe de langue, il semble pertinent de pratiquer l'observation. Dans cette partie, nous allons présenter notre manière de concevoir notre recueil de données, puis nous exposerons les résultats obtenus par un calcul des pourcentages sur la totalité des cours observés. La motivation paraît particulièrement difficile à évaluer, car il s'agit de facteurs internes et propres à chacun. Cependant, des signes de motivation se traduisent sur le comportement et sont alors observables. Vianin, dans son ouvrage, *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* (2007), propose des paramètres que l'on peut percevoir en assistant à un cours. Il distingue ainsi les comportements des apprenant.es motivé.es aux comportements des apprenant.es non motivé.es (tableau ci-dessous). Ce sont sur ces paramètres que nous allons nous appuyer pour observer les comportements des apprenant.es au cours de ce projet afin de traiter l'une des hypothèses de cette recherche, à savoir la simulation globale comme moteur de motivation.

Tableau 3 : Paramètres de comportement	
Comportements des apprenant.es motivé.es (p. 109)	Comportements des apprenant.es non motivé.es (p. 110)
- “Écoute en classe (par exemple, réagit tout de suite à une question posée ou à une consigne ; ne manifeste aucun écart d’attention (analyse des facteurs de distractibilité) ; garde le contact visuel avec l’enseignant, etc.).” - “Participe à la vie de la classe (en posant	- “Refuse d’effectuer le travail.” - “Évite les tâches nouvelles.” - “Se satisfait d’un résultat médiocre.” - “Travaille très lentement / travaille très rapidement, mais de façon bâclée.”

des questions ou en intervenant régulièrement, par exemple).” - “Apporte des objets en classe en rapport avec la leçon.” - “Travaille de manière autonome.” - “Réagit rapidement à l’activité proposée (temps de réaction pour, par exemple, sortir ses affaires).” - “Persévère dans une tâche malgré la difficulté.” - “Consacre beaucoup de temps à une activité, en dehors de toute contrainte.” - “Progresse dans l’activité (performance dans une tâche précise).” - ...	- “Remet son travail à plus tard (procrastination).” - “Saute d’une activité à l’autre sans finir ce qui est commencé.” - “Ne termine jamais ses travaux.” - “évite tout contact oculaire avec l’enseignant dans l’espoir de passer inaperçu.” - “Perd ou oublie son matériel scolaire.” - “S’isole / attend passivement.” - “Regarde ailleurs / rêve.” - “Exprime son inattention par des réactions physiologiques ou une posture physique (hésitations, maladresses, rougeurs, soupirs, musculature atone ou tendue, respiration profonde ou rapide, endormissement, etc.).” - ...
---	--

L’observation permet d’évaluer le comportement des apprenant.es en fonction des paramètres de motivation cités antérieurement. Pour cela, nous avons conçu une grille d’observation (annexe 6) basée sur le comportement observable des émotions primaires comme nous avons pu l’évoquer dans la partie théorique, ainsi que sur ces paramètres observables de motivation. Nous avons résumé cela en cinq critères :

- La participation en classe
- L’engagement dans les activités
- Communication et interaction
- Utilisation des ressources
- Expression émotionnelle

Cette observation nous offre un regard extérieur à l’utilisation de la simulation globale. Il est utile qu’un.e autre enseignant.e soit disponible pour animer le cours. Pour un recueil de données qualitatif, il est question d’observer plusieurs séances. C’est pour cela qu’à la fin de chaque cours ou lors des activités à réaliser en groupe, nous remplissons la grille afin d’avoir un aperçu et un retour de chaque séance de l’environnement de la classe.

Nous commentons également la séance afin d’avoir plus de détails sur les observations. Cela consiste à noter par bâtons les comportements, puis à calculer un pourcentage en fin de séance, dans le but de relever la tendance générale de la motivation du groupe-classe. De plus, avec l’accord de notre tutrice Lizeth Donoso, nous avons donc fait appel à une amie enseignante en FLE, Susie Gervilla, afin qu’elle puisse relever les signes de motivation visibles chez les apprenant.es sur la grille d’observation, pendant que nous animions le cours.

À présent, nous allons exposer les résultats obtenus par un calcul des pourcentages sur la totalité des cours observés. Le tableau ci-dessous présente les critères d’observation ainsi que ses résultats. Cette grille est basée sur l’observation des comportements de motivation ou de non-motivation chez les étudiant.es, en utilisant les paramètres établis par Vianin, ainsi que l’observation de l’expression émotionnelle. Elle permet de noter les comportements qui indiquent un haut niveau de motivation, ainsi que ceux qui reflètent une faible motivation. Nous avons réalisé un pourcentage à partir d’un calcul du total des résultats obtenus lors des observations.

Tableau 4 : Résultats de la grille d’observation, sur le total des cours observés				
Critères d’observation	Comportements de motivation observés	%	Comportements de non-motivation observés	%
1. Participation en classe	Les étudiant.es sont actifs.ves, posent des questions et participent volontairement.	90 %	Les étudiant.es sont passifs.ves, n’interagissent pas avec l’enseignant.e ou les pairs.	10 %
	Les étudiant.es contribuent à des discussions et partages leurs idées	88 %	Les étudiant.es restent silencieux.ses et désintéressé.es des activités en cours.	12 %
2. Engagement dans les activités	Les étudiant.es montrent de l’enthousiasme envers les tâches assignées.	85 %	Les étudiant.es font preuve de désintérêt évident pour les activités.	15 %
	Les étudiant.es travaillent de manière proactive et persistante.	79 %	Les étudiant.es sont distrait.es ou démotivé.es, semblent ne pas vouloir participer	21 %

3. Communication et interaction	Les étudiant.es communiquent activement avec leurs pairs et l'enseignante.	92 %	Les étudiant.es évitent la communication ou montrent des signes de rejet.	8 %
	Les étudiant.es collaborent efficacement avec les autres.	96 %	Les étudiant.es manifestent de l'hostilité ou de la résistance.	4 %
4. Utilisation des ressources	Les étudiant.es utilisent des ressources supplémentaires pour approfondir leur compréhension.	70 %	Les étudiant.es ne montrent aucun intérêt pour les ressources disponibles.	30 %
	Les étudiant.es recherchent activement des informations supplémentaires.	68 %	Les étudiant.es ne font pas l'effort de consulter des sources supplémentaires.	32 %
5. Expression émotionnelle	Les étudiant.es affichent des émotions positives telles que l'enthousiasme, la curiosité.	79 %	Les étudiant.es montrent des émotions négatives telles que l'ennui, ou la frustration.	21 %
	Les étudiant.es sont réceptifs aux commentaires constructifs.	100 %	Les étudiant.es réagissent de manière négative aux retours ou à la correction.	0 %

1.2. Introspection des données : sujets abordés par les apprenant.es

1.2.1. L'appréciation globale du cours

L'analyse des données recueillies à travers le questionnaire portant sur l'évaluation générale du cours de simulation globale a révélé une richesse de thèmes et de commentaires de la part des étudiant.es. Ces retours offrent un aperçu personnalisé de leur expérience et de leurs perceptions du cours. Notons que nous illustrerons nos propos par les résultats obtenus du questionnaire sur le projet, en espagnol, (dont quatorze participant.es ont répondu), ainsi que ceux de ce même questionnaire, en français, (dont sept participant.es ont répondu). En recueillant ces données, l'analyse que nous allons présenter nous permettra de répondre à notre sous-hypothèse qui mettait en avant le rôle des émotions positives dans le renforcement de la motivation intrinsèque des apprenant.es, les incitant à s'investir davantage dans leur apprentissage.

Les étudiant.es ont exprimé des opinions positives concernant le cours de simulation globale. Sur le total des vingt-deux réponses, dix-huit étudiant.es ont affirmé, dans une réponse au questionnaire, que ce projet était “intéressant et concret”. Ils ont salué le réalisme des scénarios, soulignant que l'immersion dans des situations authentiques avait renforcé leur attention à l'apprentissage du français, comme nous pouvons le constater dans ces réponses au questionnaire :

C'est très intéressant de faire des projets comme ce, j'ai aimé parce que c'est très approprié avec la matière

Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en français (annexe 5)

Me gustó mucho y siento que fue un proceso muy enriquecedor.

en general me pareció una manera poco tradicional pero muy buena de mantener nuestra atención en el aprendizaje del francés

No

Me gusto mucho el proyecto, ya que me permitió conocer otra cultura realizar un trabajo creativo con lo cual aprendí.

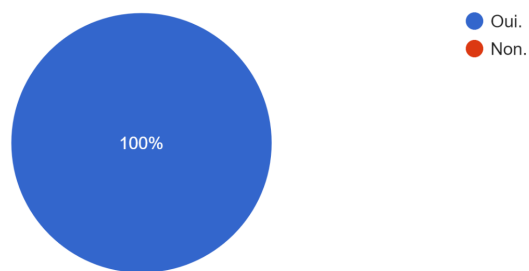
Considero que es un proyecto muy fructífero y aporta mucho a los procesos de aprendizaje.

Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en espagnol (annexe 5)

La motivation et l'engagement des étudiant.es ont été des thèmes fréquemment abordés. Ils ont décrit comment la simulation globale les avait encouragés à participer activement, à s'investir davantage dans les activités en classe et à persévérer dans leur apprentissage, comme nous pouvons le voir dans les illustrations ci-dessous.

6) Avez-vous apprécié la réalisation du projet ?

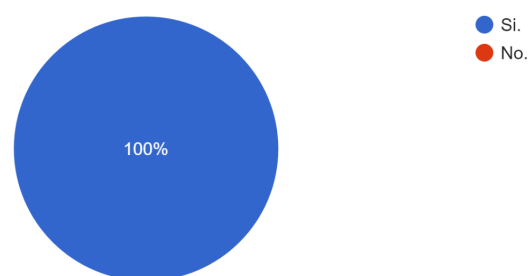
7 réponses



Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en français (annexe 5)

¿Te gustó la realización del proyecto?

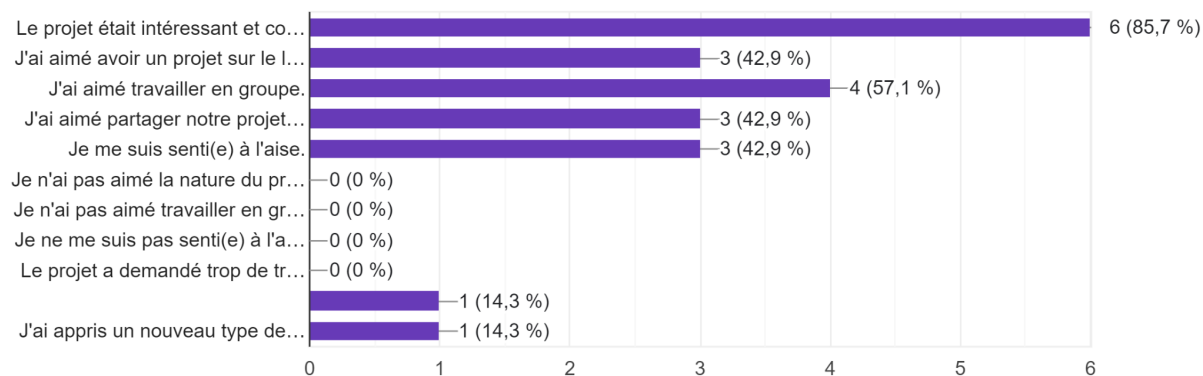
15 réponses



Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en espagnol (annexe 5)

7) Pour quelle(s) raison(s) ? (plusieurs réponses possibles)

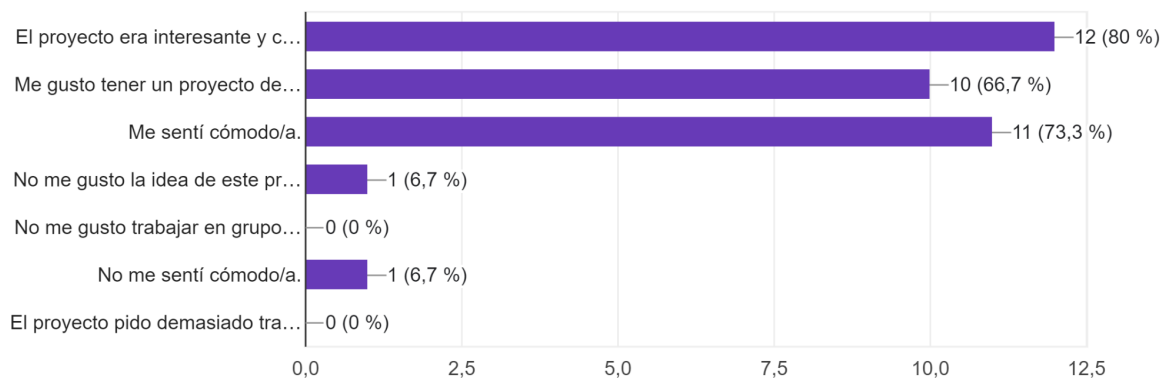
7 réponses



Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en français (annexe 5)

¿Por qué razón? (Diferentes respuestas posibles)

15 réponses



Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en espagnol (annexe 5)

Les émotions positives, telles que la joie, le plaisir, l'enthousiasme, la confiance, et la surprise ont été mentionnées majoritairement aux émotions négatives, telles que la peur, l'ennui ou encore la distraction, au cours de ce projet. Nous avons également pu identifier ces émotions dans notre grille d'observation, grâce à l'observation des expressions faciales que nous avons mentionnées précédemment.

5. Expression émotionnelle	Les étudiant.es affichent des émotions positives telles que l'enthousiasme, la curiosité.	79 %	Les étudiant.es montrent des émotions négatives telles que l'ennui, ou la frustration.	21 %
-----------------------------------	---	------	--	------

Extrait du tableau 4 : Résultats de la grille d'observation, sur le total des cours observés.

D'après leurs retours, nous comptons la mention d'émotions positives à 76%, contre 24% d'émotions négatives. Nous pouvons réaliser une corrélation entre les émotions positives et la création d'un environnement d'apprentissage agréable.

11) Sur la roue des émotions (R. Plutchik), quelles sont celles que vous avez ressenties lors de la réalisation de ce projet ?

7 réponses

Admiration, surprise et intérêt
Intérêt - Sérénité - Joie - Confiance - Acceptation
Intérêt, joie, acceptation, peur, surprise, distraction, tristesse, contrariété.
Admiration, confiance et acceptation
Confiance, joie, intérêt
Joie, admiration, surprise, peur, contrariété, ennui.
ennui et distraction

Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en français (annexe 5)

En la rueda de las emociones (R. Plutchik), ¿cuáles son las que sentiste durante la realización de este proyecto?

14 réponses

Joie, confiance, optimisme
Confiance, joie, surprise
1) joie. 2) Parfois crainte quand j'ai participé 3) confiance entre moi et mes collègues.
Confiance, optimisme et joie
Vigilance, extase, admiration
.
Confianza, Alegría, Motivación.
Alegría, sorpresa, confianza

Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en espagnol (annexe 5)

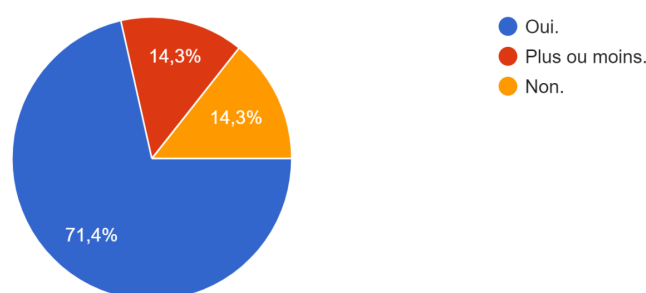
Alegría, admiración, asombro, sorpresa, vigilancia e interés.
Sorpresa, serenidad
Confianza, interés, alegría
Anticipación, miedo y aceptación
Aburrimiento y sorpresa

Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en espagnol (annexe 5)

Les retours sur l'environnement de la classe ont été globalement positifs. La plupart des étudiant.es ont apprécié la convivialité de l'environnement, se sentant à l'aise pour s'exprimer en français. Cependant, nous prenons en considération le pourcentage d'étudiant.es ayant exprimé le contraire, comme nous pouvons le constater dans les graphiques ci-dessous. Nous ne concluons d'après les retours que cet inconfort ressenti en classe est lié à l'appréhension de prendre la parole dans une autre langue, pas encore maîtrisée. Il s'agit d'une anxiété langagière que certains ont pu ressentir face à certains exercices qui semblent avoir manqué de théorie grammaticale explicite.

10) Vous-êtes vous senti(e) à l'aise lors des activités en classe ? Pourquoi ?

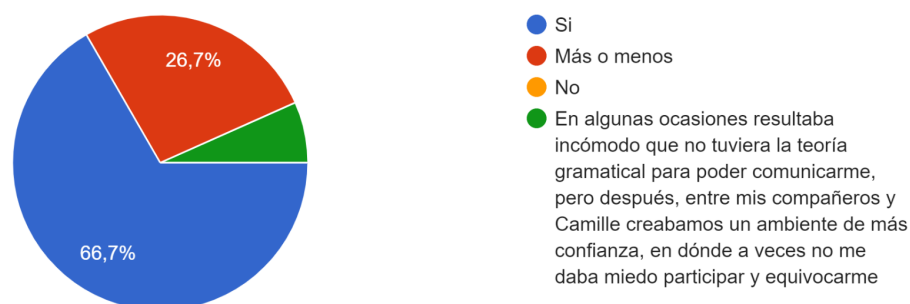
7 réponses



Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en français (annexe 5)

¿Te sentiste comodo/a durante las actividades en clase? ¿Porque?

15 réponses



Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en espagnol (annexe 5)

Probablemente avoir un manuel sur le contenu du projet, spécialement si on parle de grammaire. Quelque fois les élèves ne savent pas de ça et la création d'une réalité fictive sans un bon connaissance de grammaire peut être difficile.

Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en français (annexe 5)

De plus, il est important de rappeler que pour la plupart des étudiant.es ce support est totalement nouveau. Il est possible que cet inconfort ressenti s'explique aussi par le fait qu'il existe un décalage entre le mode habituel d'enseignement et les conditions de réalisation de cet outil. Cela a pu être déstabilisant pour les apprenant.es. Malgré la nouveauté, selon seize étudiant.es, la simulation globale aurait un effet sur la motivation en partie parce qu'il s'agit d'un support pédagogique ludique, qui diffère des méthodes d'enseignement déjà pratiquées en Colombie. Cette différence de normes non-conventionnelles explique donc un facteur de la motivation vécue, mais cela explique également les incertitudes ressenties de la part d'une partie de notre public universitaire colombien, qui aurait pu vivre de l'insécurité dans de telles conditions d'enseignement, mais cela explique également un facteur de la motivation.

Les défis rencontrés ont également été évoqués. Certain.es étudiant.es ont reporté des difficultés initiales à s'adapter à l'immersion, mais ont ensuite surmonté ces obstacles grâce à un soutien continu de leurs pairs et de l'enseignante. Les aspects culturels et interculturels ont été mentionnés comme des sources de défis, mais aussi d'enrichissement de l'expérience. Cette information rejoint l'explication au ressenti d'insécurité face un nouveau mode d'enseignement, cité précédemment. En ce qui concerne le travail collectif, il est important de noter que les appréciations générales ne sont pas uniformément positives. Certain.es

étudiant.es ont également évoqué des moments de frustration liés aux désaccords au sein du groupe. Nous avons également relevé dans notre grille observation du cours qu'un groupe ne faisait pas forcément preuve de cohésion, mais cela n'a manifestement pas perturbé le déroulement du projet. Nous notons ici une certaine complexité des interactions sociales au sein de la classe de langue et la nécessité de guider les étudiant.es dans le développement de compétences de communication.

D'autres, se sont exprimé.es sur l'anxiété ressentie en classe lors de présentations orales, cela peut-être liée à leur personnalité, et sur l'anxiété vis-à-vis de cette méthodologie qui suggère un enseignement de la grammaire de manière implicite. Cela se confirme par les illustrations ci-dessus, dans lesquelles nous demandons s'ils/elles se sont senti.es à l'aise pendant les activités en classe.

Les étudiant.es ont suggéré quelques améliorations potentielles, comme nous pouvons le noter dans les illustrations ci-dessous, notamment la mise en place de séances de préparation plus poussées pour mieux préparer les apprenant.es aux défis de la simulation. Certain.es ont également suggéré d'intégrer davantage de jeux de rôles, pour enrichir l'expérience. Nous avons également relevé quelques suggestions d'inclure des évaluations individuelles, en fin et en début d'expérience, dans le but de relever la progression du niveau de langue. D'autres étudiant.es nous ont fait parvenir le besoin d'un support physique ou d'une plateforme sur laquelle, ils auraient pu suivre les avancées du projet, par exemple sous la forme d'un manuel.

13) Quelles modifications pouvez-vous apporter à ce projet ? (Réponse libre. Ex : plus d'évaluations, d'auto-évaluations, plus de jeux de rôle, avoir un manuel sur le contenu du projet, autre....)

7 réponses

Plus de jeux de rôle

Je pense que quelque chose qui pourrait être ajouté est une partie plus réfléchie sur les problèmes sociaux et académiques dans le monde.

Aucun.

avoir un manuel sur le contenu du projet

Probablement avoir un manuel sur le contenu du projet, spécialement si on parle de grammaire. Quelque fois les élèves ne savent pas de ça et la création d'une réalité fictive sans une bonne connaissance de grammaire peut être difficile.

Je pense que le projet doit être un peu plus immersif et comporter plusieurs activités différentes.

Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en français (annexe 5)

¿Cuáles modificaciones podrías hacer al proyecto "Notre lycée"? (Repuestas libres. Ej.: más evaluaciones, autoevaluaciones, más juegos de roles, tener un manual sobre el contenido del proyecto, otro...)

14 réponses

Hacer más juegos de roles, para que todos los estudiantes participen durante ello de manera equitativa

Sería una modificación a nosotros como estudiantes para organizarnos mejor en los trabajos grupales

Contar con un documento físico de las pautas a tener en cuenta.

tener una estructura del proyecto más concreta, instrucciones un poco más estrictas

Añadiría más juegos de roles y más sesiones para realizar el proyecto ya que lo sentí algo corto y pudo abarcar un poco más

Más juegos de roles

Más evaluaciones pero de forma individual, para así ver el nivel de cada persona antes y después del proyecto.

Tener más claros los objetivos del proyecto, y crear más dinámicas.

Evaluación

La idea de **más juegos de rol** y más actitudes interpretativas suena muy interesante, sin embargo, condero que también es algo que depende en cierta parte de los y las estudiantes.

N/A

Ejemplos iniciales de lo que se espera.

Más juegos de rol

Tener un manual sobre el contenido del proyecto

Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en espagnol (annexe 5)

1.2.2. Les avantages de la simulation globale soulignés

La conception d'une simulation globale sur mesure intitulée "Notre Lycée" a démontré une série d'aspects positifs à travers les résultats du questionnaire et les observations des comportements des participant.es. Cette expérience a révélé, de manière générale, l'impact bénéfique de la personnalisation d'une simulation éducative, créant ainsi un environnement d'apprentissage plus authentique et engageant.

En premier lieu, la personnalisation de la simulation a permis aux étudiant.es de se sentir plus investis dans l'expérience. Les résultats du questionnaire ont montré que les participant.es se sentaient connecté.es à la simulation, car elle était directement liée à leurs besoins spécifiques d'apprentissage. Cela a favorisé un sentiment d'identité et d'appartenance, renforçant ainsi leur engagement envers les activités pédagogiques.

C'est très intéressant de faire des projets comme ce, j'ai aimé parce que c'est très approprié avec la matière

Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en français (annexe 5)

De plus, la simulation a stimulé l'interactivité et la collaboration entre les étudiant.es. L'observation des comportements par la grille d'observation (annexe 6), a révélé que les participant.es se sont engagé.es activement dans des discussions, des prises de décision et des résolutions de problèmes, reflétant les dynamiques réelles d'un lycée. Ces extraits des commentaires de l'observatrice peuvent témoigner des travaux de groupes investis :

À noter que les activités sont réalisées en groupe ce qui influence positivement leur participation en classe, leur engagement dans les activités et les interactions.

Extrait d'un commentaire de l'observatrice, dans la grille d'observation (annexe 7)

Commentaires :	Contexte : Chapitre 5 : le voyage scolaire (3 ^{ème} année)
•	des étudiants étaient investis dans leur préparation pour leur jeu de rôle. Ils ont montré beaucoup d'enthousiasme dans la réalisation de cette tâche et du sérieux lors de la représentation.
•	Toujours très réceptifs au feedback
•	On remarque une forte implication dans ce genre d'activité.

Extrait d'un commentaire de l'observatrice, dans la grille d'observation (annexe 9)

Cette collaboration accrue a contribué à l'amélioration des compétences sociales et de communication des étudiant.es.

En outre, la simulation a favorisé une immersion totale dans le contexte linguistique. Les observations ont montré que les participant.es étaient naturellement incités à utiliser la langue cible de manière significative, à travers des conversations, des rapports, et des présentations, améliorant ainsi leurs compétences linguistiques.

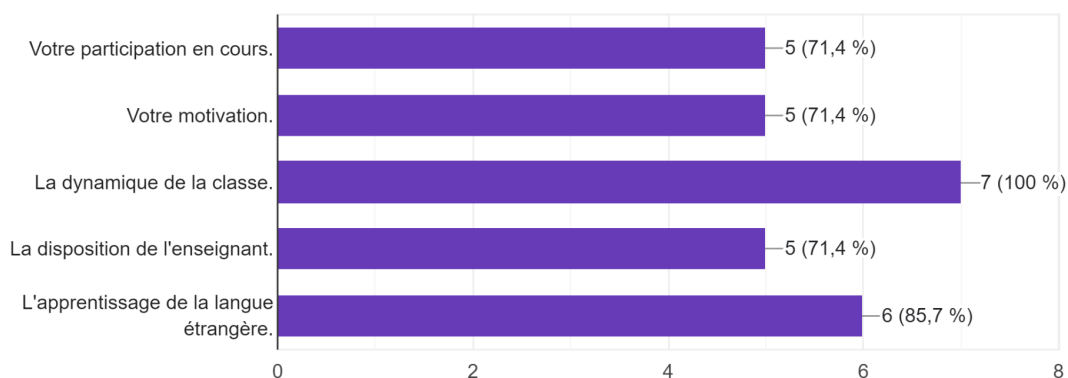
Les étudiant.es ont régulièrement exprimé leur satisfaction quant à la possibilité de travailler en équipe et de collaborer avec leurs pairs. Le questionnaire nous révèle que plus de la moitié des étudiant.es ont affirmé avoir apprécié partager un projet en groupe. Le pouvoir du collectif s'est manifesté à travers diverses activités au sein de la simulation, telles que la prise de décision collective pour choisir le lieu fictif du lycée ou encore la collaboration dans la rédaction du règlement scolaire. Les étudiant.es ont noté que le partage d'idées, les discussions animées et la résolution de problèmes en groupe ont enrichi leur expérience d'apprentissage. Cette dimension collective semble avoir favorisé un sentiment d'appartenance à un groupe social au sein de la classe.

Enfin, la simulation a renforcé la motivation des participant.es. Les réponses au questionnaire ont révélé que 64% des étudiant.es étaient plus enthousiastes et motivé.es à participer activement aux activités liées à la simulation, comme le constate l'illustration

ci-dessous. Nous allons d'ailleurs développer davantage à propos de la motivation dans la partie suivante.

3) D'après cette expérience, pensez-vous que la simulation globale à un impact sur (plusieurs réponses possibles) :

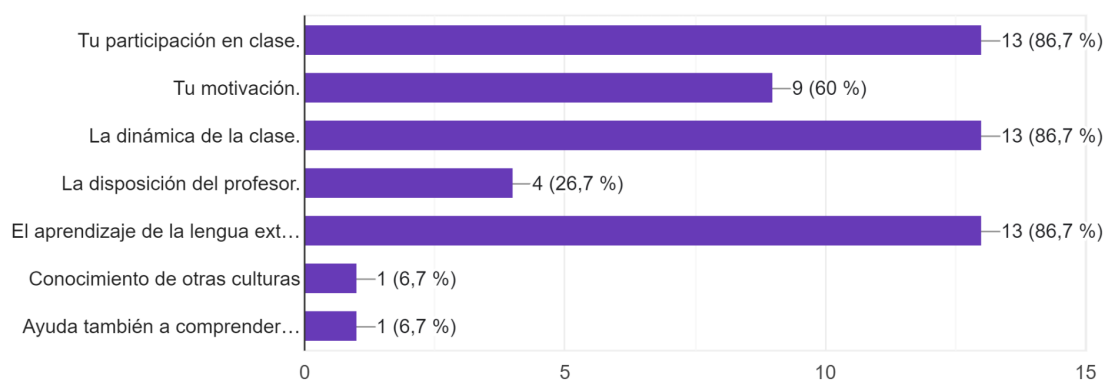
7 réponses



Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en français (annexe 5)

Después de esta experiencia, pienses que la simulacion global tiene un impacto sobre : (diferentes respuestas posibles)

15 réponses



Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en espagnol (annexe 5)

L'expérience immersive de "Notre Lycée" a démontré avec succès les aspects positifs de l'approche personnalisée.

1.2.3. Les difficultés relevées

Suite à une analyse des recueils de données, nous avons pu dresser une liste des difficultés vécues par les étudiant.es au cours de cette expérience de simulation globale :

- La gestion du temps
- Communication et coordination des groupes
- Gestion de la complexité

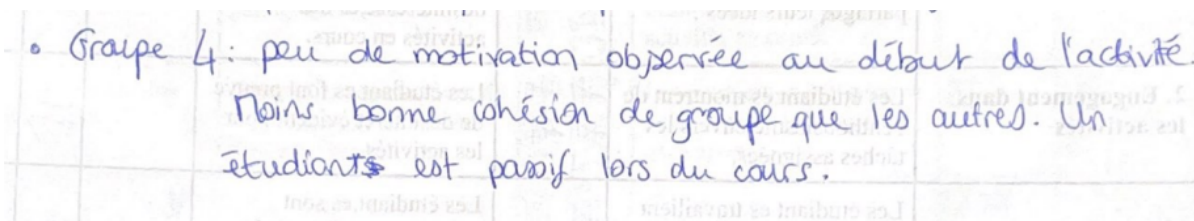
Tout d'abord, l'une des difficultés majeures a été la gestion du temps. La simulation globale exige un engagement considérable sur une période prolongée, ce qui peut parfois compromettre le respect des autres contenus du programme. Les enseignant.es ont dû faire preuve de souplesse dans leur planification pour garantir que la simulation ne monopolise pas tout le temps d'enseignement, tout en maintenant un équilibre entre les objectifs pédagogiques.

Un autre défi notable a été la nécessité de gérer la complexité. Les observations ont montré que certain.es étudiant.es se sont senti.es dépassé.es par la quantité d'informations à assimiler et par la variété des interactions possibles au sein de la simulation. La complexité peut potentiellement décourager les apprenant.es et les rendre moins enclins à participer activement. Il est donc essentiel d'adapter en précisant et en ajustant les activités pédagogiques afin d'affiner au mieux le projet final.

De plus, la collaboration entre les étudiant.es a parfois rencontré des obstacles. Bien que la simulation soit conçue pour encourager le travail d'équipe, des problèmes de communication et de coordination sont apparus. Au sein de certains groupes, et grâce à l'observation, nous avons relevé une mauvaise corrélation entre certain.es étudiant.es. Le commentaire de cet.te étudiant.e, qui suggère une meilleure organisation au sein du groupe, confirme ces observations :

Sería una modificación a nosotros como estudiantes **para organizarnos mejor en los trabajos grupales**

Extrait des réponses au questionnaire sur le projet, en espagnol (annexe 5)



• Groupe 4: peu de motivation observée au début de l'activité.
Mais bonne cohésion de groupe que les autres. Un
étudiant est passif lors du cours.

Extrait d'un commentaire de l'observatrice, dans la grille d'observation (annexe 9)

- Lors du visionnage de la vidéo, ^{Certains} étudiants ont pris des notes et paraissent absorbés par les images. ~~Peut-être~~ ^{certains} signes de dés motivation visibles par quelques étudiants.

- Lors de l'écriture de l'itinéraire du voyage scolaire, l'implicite était bien présente, cependant nous notons des comportements désintéressés, qui se laissent porter par d'autres membres du groupe. Malgré tout les pourcentages montrent des hauts niveaux de motivation.

Extrait d'un commentaire de l'observatrice, dans la grille d'observation (annexe 8)

De plus, certain.es étudiant.es ont rencontré des difficultés à concilier leurs emplois du temps et à organiser des réunions de groupe, ce qui a parfois affecté la qualité du travail collaboratif.

L'engagement des étudiant.es a également été un défi. Bien que la simulation ait suscité un haut niveau d'enthousiasme au début, certain.es apprenant.es ont semblé manifester une légère perte d'engagement au fil du temps, comme les pourcentages le constatent dans les extraits des observations suivants :

2. Engagement dans les activités	Les étudiant.es montrent de l'enthousiasme envers les tâches assignées.	☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒	Les étudiant.es font preuve de désintérêt évident pour les activités.	☐	94,3%	15,6%
	Les étudiant.es travaillent de manière proactive et persistante.	☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒	Les étudiant.es sont distrait.es ou démotivé.es, semblent ne pas vouloir participer	☒ ☒ ☐	74,3%	25,7%

Extrait de la grille d'observation du 26/04/23 (annexe 7)

2. Engagement dans les activités	Les étudiant.es montrent de l'enthousiasme envers les tâches assignées.	 	Les étudiant.es font preuve de désintérêt évident pour les activités.		93%	7%
	Les étudiant.es travaillent de manière proactive et persistante.	 	Les étudiant.es sont distrait.es ou démotivé.es, semblent ne pas vouloir participer		75%	91%

Extrait de la grille d'observation du 24/05/23 (annexe 9)

2. Engagement dans les activités	Les étudiant.es montrent de l'enthousiasme envers les tâches assignées.	### ### ### ### ###	Les étudiant.es font preuve de désintérêt évident pour les activités.	### ### ### ### ###	100%	0%
	Les étudiant.es travaillent de manière proactive et persistante.	### ### ### ### ###	Les étudiant.es sont distrait.es ou démotivé.es, semblent ne pas vouloir participer	### ### ### ### ###	89%	11%

Extrait de la grille d'observation du 31/05/23 (annexe ?)

Nous en concluons que cela peut être dû à divers facteurs, notamment la monotonie, le manque de diversité dans les activités de simulation, des activités plus ou moins attrayantes, ou encore la durée aléatoire des différents chapitres.

Ces difficultés mettent en évidence l'importance de la planification minutieuse, de la flexibilité pédagogique et de l'attention aux besoins individuels des apprenant.es dans la conception et la mise en œuvre d'une simulation globale.

1.2.4. Réflexion sur la problématique de la motivation

La motivation des apprenant.es est un pilier fondamental de tout processus d'apprentissage réussi. Elle influence leur engagement, leur participation et leurs performances. Lors de l'analyse des données recueillies auprès des étudiant.es qui ont participé à cette expérience pédagogique, plusieurs observations et retours méritent d'être mis en lumière.

Tout d'abord, il est essentiel de souligner que la simulation globale a suscité de l'enthousiasme parmi les étudiant.es. Ils ont régulièrement exprimé leur excitation à l'idée de participer à cette expérience immersive. Cette anticipation positive a eu un impact significatif sur leur niveau d'engagement dès le début du projet, comme le constate leur réaction positive au questionnaire face à l'évaluation de leur appréciation du projet, à hauteur de 100%. D'où les résultats positifs que révèle l'évaluation de production orale.

L'aspect ludique et interactif de la simulation a également contribué à renforcer la motivation des étudiant.es. Ils ont apprécié la possibilité de jouer des rôles, de prendre des décisions et de vivre les événements au sein du lycée fictif.

De plus, les retours des étudiant.es ont souligné que la personnalisation de la simulation, y compris le choix du lieu fictif et la création de personnages, a eu un impact

positif sur leur motivation. Le fait d'avoir une matière d'enseignement ludique réalisée sur mesure a renforcé leur engagement et leur intérêt.

Cependant, il est important de noter que la motivation n'a pas été constamment élevée tout au long de la simulation. D'après nos observations (Tableau 4) et leurs retours, certain.es étudiant.es ont fait part de fluctuations dans leur motivation, en particulier lorsque la complexité des tâches ou des défis inattendus se sont présentés. Cela souligne l'importance de maintenir un environnement d'apprentissage stimulant tout en offrant un soutien adapté lorsque les étudiant.es rencontrent des difficultés.

2. Dans la perspective de l'enseignante

2.1. La conception du support et la mise en œuvre des activités

Dans cette situation, il a été question de trouver des situations par rapport à leurs besoins spécifiques que nous avions ciblés. Cependant, cela nécessite une planification minutieuse, une adaptation constante et une guidance active tout au long du processus.

La première étape a été la conception de la simulation. Il a fallu réfléchir aux objectifs pédagogiques spécifiques que nous voulions atteindre et concevoir des scénarios qui les soutiendraient. Cette phase a été l'occasion de stimuler la créativité et d'imaginer des situations qui engageraient pleinement les apprenant.es. Un aspect essentiel de la conception de la simulation a été l'adaptation aux besoins des apprenant.es. Cela a nécessité une compréhension approfondie de leurs niveaux de compétence, de leurs intérêts et de leurs défis spécifiques. En ajustant les scénarios et les activités en fonction de ces besoins, nous avons tenté de maximiser leur engagement.

Avant la mise en œuvre, comme nous avons pu le citer antérieurement, nous avons dû préparer un ensemble de ressources, notamment des documents, des supports de cours et des guides d'instruction. Cela a facilité la compréhension des apprenant.es et leur a fourni les outils nécessaires pour réussir dans la simulation. En outre, la phase de formation préalable a été cruciale. Nous avons organisé une session de formation pour expliquer les règles, les attentes et les rôles des apprenant.es dans la simulation. Cela avait pour objectifs de les aider à se sentir préparé.es et confiant.es pour entrer dans le scénario.

Pendant la simulation, notre rôle a évolué vers celui de guide. Nous avons observé les interactions, apporté des commentaires constructifs, et résolu les problèmes au fur et à mesure qu'ils survenaient. Cette guidance active a été essentielle pour maintenir le cap et garantir que les objectifs pédagogiques étaient atteints.

Une fois le projet terminé, les retours des apprenant.es sont précieux, pour une première expérience, afin d'affiner la simulation pour les sessions futures. La conception et la mise en œuvre d'une simulation globale en tant qu'enseignant.e ont été une aventure éducative enrichissante. Tout au long de ce processus, nous avons pu constater que l'adaptabilité, la communication et la compréhension des besoins des apprenant.es étaient essentielles pour assurer le succès de la simulation. Cette expérience nous a également permis de renforcer notre conviction en l'importance de l'apprentissage actif et immersif pour former des apprenant.es compétent.es et confiant.es.

2.2. Les obstacles rencontrés

Bien qu'enrichissante, en regardant en arrière, dans le cadre de la dernière simulation que nous avons dirigée, des regrets subsistent concernant certains aspects, notamment le développement d'un support plus complet pour les étudiant.es.

La première phase, celle de la conception, s'est avérée passionnante. Imaginer des scénarios, des personnages et des défis pour nos étudiant.es était un exercice créatif qui nous a enthousiasmé. Nous nous sommes efforcés de créer une expérience immersive qui correspondrait à leurs besoins d'apprentissage et à leurs objectifs pédagogiques.

L'exercice de conception d'un tel support pédagogique présente malgré tout quelques limites que nous avons relevés :

- **L'évaluation** des performances des apprenant.es dans le cadre d'une simulation globale peut être délicate. Il peut être difficile de mesurer de manière objective les compétences acquises, ce qui peut rendre l'évaluation subjective.
- **La complexité de la planification** : La création de scénarios réalistes et engageants demande du temps et des ressources considérables. Il est souvent

difficile de garantir que chaque détail soit soigneusement pensé pour maximiser l'apprentissage.

- La mise en place de simulations globales peut nécessiter des **ressources techniques avancées**, telles que des logiciels spécifiques, du matériel audiovisuel, ou des environnements virtuels. Ces besoins en ressources ont pu rendre l'expérience limitée dans le cadre de ce contexte institutionnel.
- Un investissement important en termes de **temps et d'énergie** de la part de l'enseignant.e. Cela peut parfois être incompatible avec des contraintes de temps ou de charge de travail.
- **Engagement et motivation variables** : Bien que la simulation globale ait le potentiel d'engager les apprenant.es de manière exceptionnelle, il peut arriver que certains étudiant.es ne soient pas aussi motivé.es ou investi.es que prévu. Il est difficile de garantir un niveau élevé d'engagement pour tous les participant.es.

De plus, au fil de la mise en place de la simulation, des regrets ont commencé à émerger. L'un des plus importants est le constat que nous n'avons pas investi suffisamment de temps dans le développement d'un support pédagogique complet pour les étudiant.es. Nous avons sous-estimé l'importance de fournir un guide détaillé, des ressources complémentaires et des références pour les aider à naviguer efficacement dans la simulation. Le manque de temps a été l'un des facteurs contributifs majeurs à cette lacune. Entre la préparation des scénarios, la coordination logistique et l'enseignement de cours réguliers, il est devenu difficile de consacrer le temps nécessaire au développement du support. De plus, des perturbations au sein de l'université, telles que des manifestations étudiantes, ont compliqué la mise en œuvre de la simulation. Les interruptions fréquentes ont perturbé le déroulement des activités et ont eu un impact sur l'attention des étudiant.es.

Ces regrets ne sont pas seulement sources de frustration, mais aussi d'enseignements précieux pour l'avenir. Ils soulignent l'importance d'une planification minutieuse, d'une organisation rigoureuse et de la gestion du temps. Ils mettent également en lumière la nécessité de prévoir des supports pédagogiques complets pour accompagner les apprenant.es tout au long de la simulation. En réfléchissant à ces regrets, nous prenons l'engagement de mieux préparer nos prochaines simulations globales. Nous veillons à développer des supports clairs et complets, consultables à tout moment par les étudiant.es, pour les aider à maximiser

leur expérience d'apprentissage. Les défis rencontrés dans la conception et la mise en place de cette simulation globale ne font que renforcer notre détermination à améliorer continuellement nos pratiques pédagogiques et à offrir aux étudiant.es des expériences d'apprentissage enrichissantes et bien structurées.

2.3. Rétrospection sur la problématique et les hypothèses

Au cours de notre réflexion sur la conception d'un support pédagogique de simulation globale sur mesure intitulé "Notre Lycée" et son impact sur la motivation des apprenant.es, nous avons été confrontés à des problématiques intéressantes. Cette rétrospection nous permettra d'examiner nos hypothèses initiales et de réfléchir aux enseignements que nous pouvons tirer de cette démarche.

Cette problématique repose sur l'hypothèse que la conception d'une simulation globale adaptée, centrée sur le vécu quotidien des apprenant.es ou des enseignant.es au sein d'un lycée, pourrait avoir un impact significatif sur leur motivation. L'idée sous-jacente est que l'immersion dans des scénarios familiers et pertinents pour leur réalité quotidienne susciterait un intérêt accru et engendrerait des émotions positives, telles que l'enthousiasme, la curiosité et le sentiment d'accomplissement. Ces émotions positives, à leur tour, pourraient stimuler la motivation intrinsèque des apprenant.es, les incitant à s'investir davantage dans leur apprentissage.

L'hypothèse suggère également que l'impact de cette simulation globale sur la motivation varierait en fonction de la personnalité des apprenant.es. Par exemple, certains individus pourraient être plus enclins à s'engager activement dans la simulation en raison de leur nature extravertie, tandis que d'autres pourraient avoir besoin d'un soutien particulier pour surmonter des inhibitions liées à leur personnalité introvertie.

Au fil de notre recherche et de la mise en place de la simulation globale, nous avons constaté plusieurs enseignements importants. Les **émotions** des apprenant.es dans le cadre de la simulation globale sont plus nuancées que prévu. Bien que nous ayons observé des émotions positives, nous avons aussi noté des moments de frustration et d'anxiété liés aux défis posés par les scénarios. Malgré cela et d'après nos résultats, nous en concluons qu'une

corrélation est possible entre les émotions positives ressenties et la création d'un environnement d'apprentissage agréable. Ces conclusions sous-tendent une motivation positive au cours d'un tel projet. **L'implication** des apprenant.es varie en fonction de leur personnalité et de leur expérience préalable. Certain.es sont naturellement plus enclins à prendre des initiatives, tandis que d'autres préfèrent un rôle plus passif. En ce qui concerne l'influence de la **personnalité**, le questionnaire étant individualisé, ne corrèle pas avec les résultats de l'observation qui concernait le groupe-classe, cela ne nous permettra pas de vérifier notre hypothèse. Cependant, l'observation nous a été utile pour relever que certain.es apprenant.es se sont immédiatement investi.es, tandis que d'autres ont nécessité plus de temps pour s'adapter à l'immersion. Cela confirme que la personnalité joue un rôle, bien que complexe, dans la réaction des apprenant.es à la simulation globale.

Cette rétrospection nous rappelle l'importance de continuer à explorer ces questions pour optimiser l'efficacité de l'apprentissage par simulation globale.

Conclusion

Ce mémoire a exploré en profondeur la conception et la mise en place d'une simulation globale sur mesure, intitulée "Notre Lycée", auprès d'un public universitaire colombien. Au cœur de cette étude se trouvaient plusieurs questions clés liées à la motivation des étudiant.es, à l'exploration des émotions au cours de l'expérience de simulation globale, ainsi qu'aux besoins spécifiques relatifs à la matière d'enseignement "Communication et Interculturalité : Domaine Éducationnel".

La problématique de la motivation a été une préoccupation centrale tout au long de ce mémoire. Les résultats de cette recherche ont montré que notre simulation globale a eu un impact positif sur la motivation des étudiant.es. L'immersion dans un environnement francophone fictif, l'interaction avec des personnages fictifs, la prise de décision collective et la personnalisation de l'expérience ont tous contribué à stimuler l'enthousiasme et l'engagement des étudiant.es. Cependant, il est crucial de reconnaître que la motivation est un aspect complexe et fluide de l'apprentissage, influencé par divers facteurs. Par conséquent, un suivi continu et des ajustements adaptés sont nécessaires pour maintenir un haut niveau de motivation tout au long du processus d'apprentissage.

L'exploration des émotions au cours de l'expérience de simulation globale a révélé une gamme d'émotions positives à quelques émotions négatives, allant de l'enthousiasme et de la satisfaction à un peu d'anxiété et de frustration. Ces émotions sont intrinsèquement liées à l'engagement et à la motivation des étudiant.es. L'identification et la gestion appropriée des émotions sont essentielles pour créer un environnement d'apprentissage positif et à l'écoute. Les enseignant.es et les concepteurs.trices de simulations globales doivent être sensibles aux émotions des apprenant.es et être prêts à intervenir lorsque des émotions négatives menacent l'apprentissage.

Enfin, l'analyse des besoins spécifiques liés à la matière d'enseignement "Communication et Interculturalité : Domaine Éducationnel" a mis en évidence l'importance de contextualiser l'apprentissage dans un cadre culturel et linguistique approprié. La simulation globale "Notre Lycée" a offert une plateforme intéressante pour aborder des thèmes liés à la communication interculturelle et à l'éducation dans un contexte francophone. Cependant, il est essentiel de continuer à adapter les activités et les ressources pour répondre aux besoins spécifiques des étudiant.es dans ce domaine d'étude.

En conclusion, la conception et la mise en place de notre simulation globale ont été une expérience enrichissante et plutôt fructueuse, malgré les quelques déficiences existantes, révélant les opportunités et les défis propres à l'immersion dans un environnement d'apprentissage dynamique et interactif. Ce mémoire a éclairé les aspects cruciaux de la motivation, des émotions et des besoins spécifiques dans l'enseignement de la communication interculturelle. Il a également souligné l'importance de l'adaptation continue pour optimiser l'efficacité de cette approche pédagogique novatrice. En définitive, "Notre Lycée" représente une expérience globalement intéressante dans le cadre de l'enseignement du français dans le cadre universitaire en Colombie, offrant de nouvelles perspectives pour l'avenir de cette matière d'enseignement.

Bibliographie

- Bandura, A.** (2007) *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Albert de Boeck DL.
- Caré, J.-M., & Debyser, F.** (1995). *Simulations globales*. Sèvres, France : CIEP.
- Carré, P., & Fenouillet, F.** (Eds.). (2019). *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques*. Dunod.
- Charron, C., Dumet, N., Guéguen, N., Lieury, A., & Rusinek, S.** (2020). *Les 500 mots de la psychologie*. Paris, France : Dunod.
- Conseil de l'Europe.** (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, France : Didier.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R.** (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Darwin, C. & Ekman, P.**, (1998). *The expression of the emotions in man and animals*. Harper Collins.
- Debyser, C., & Caré, J.-M.** (1991). *Jeu, langage et créativité*. Paris, France : Hachette.
- Debyser, F.** (1986). *L'immeuble*. Vanves, France : Hachette FLE.
- Dewey, J.** (2018). *Démocratie et éducation: Suivi de Expérience et Éducation*. Paris: Armand Colin.
- Dubost, J., & Levy, A.** (2016). *Recherche-action et intervention*. In Vocabulaire de psychosociologie. ERES. DOI : 10.3917/eres.barus.2016.01.0408.
- Dweck, C. S.**, (2010) *Changer d'état d'esprit : une nouvelle psychologie de la réussite*, Wavre : Editions Mardaga

- Ekman, P., & Friesen, W. V.** (1972). *Emotion in the Human Face*. Cambridge University Press.
- Favre, D.** (2020). *Cessons de démotiver les élèves - 3e éd. - 20 clés pour favoriser l'apprentissage : 20 clés pour favoriser l'apprentissage (Hors Collection)*. Vanves, France : DUNOD.
- Galand, B.** (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, (155), 5-8.
<https://doi.org/10.4000/rfp.59>
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Hattie, J., Fisher, D., & Frey, N.** (2013). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Chenelière Éducation.
- Horwitz, E. K.** (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Maslow A. H.**, *Theory of human motivation*, Psychological Review, n° 80, 1943.
- Miller, K. A., Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1988). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *Contemporary Sociology*, 17(2).
<https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Perec, G.** (1980). *La Vie Mode d'Emploi (French Edition)*. Paris, France : Hachette.
- Silva, H.** (2006). *Le jeu en classe de langue : Techniques et pratiques de classe*. Paris, France : Cle International.
- Universidad Pedagógica Nacional.** (2018). *Proyecto Educativo de los Programas Licenciatura en Español e Inglés y Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras (Énfasis en Inglés y Francés)*. Bogotá, D.C.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?*

Berchem, Belgique : De Boeck.

Yaiche, F. (1996). *Simulations globales : Mode d'emploi*. Vanves, France : Hachette.

Annexes

Plan des annexes :

- Annexe 1 : Tableaux détaillés des chapitres de la simulation globale “Notre Lycée” (A2), p. 77
- Annexe 2 : Grille d’évaluation orale, p. 80
- Annexe 3 : Questionnaire de personnalité (en espagnol), p. 80
- Annexe 4 : Questionnaire sur le projet, p. 82
- Annexe 5 : Résultats en français et en espagnol au questionnaire sur le projet, p. 85
- Annexe 6 : Grille d’observation, p. 97
- Annexe 7 : Grille d’observation remplie, du 26/04/23, p. 98
- Annexe 8 : Grille d’observation remplie, du 24/05/23, p. 100
- Annexe 9 : Grille d’observation remplie, du 31/05/23, p. 102

Annexe 1 : Tableaux détaillés des chapitres de la simulation globale “Notre Lycée” (A2)

Tableaux détaillés des chapitres

Chapitre 1 : L’identité du lycée	
Objectifs généraux	- Donner aux étudiant.es la possibilité de sélectionner le pays francophone qui servira de cadre à leur simulation. - Évaluer la présentation
Objectifs linguistiques	- Pratiquer la description géographique en français. - Élargir le vocabulaire lié aux pays et aux cultures francophones. - Encourager la communication en groupe pour parvenir à un consensus.
Activités	1) Les sous-groupes se voient attribuer une liste de pays francophones. Ils devront discuter des avantages et des caractéristiques de chaque pays, en tenant compte de la culture, de la géographie, et de l'histoire. 2) Préparation de la présentation orale de 10 min et d’un support 3) Chaque sous-groupe devra ensuite présenter son choix à la classe et expliquer pourquoi ce pays a été sélectionné. - Décrire le lieu et l’établissement - Donner un nom au lycée - Expliquer son système éducatif
Production attendue	- Discussion de groupe - Recherches organisées - Production orale de groupe

Ressources à disposition	Au laboratoire informatique : Documents authentiques et sites internet selon les choix respectifs du pays francophone.
---------------------------------	--

Chapitre 2 : Les personnages	
Objectifs généraux	- Développer des personnages fictifs pour enrichir les interactions et les dialogues dans la simulation. - Stimuler la créativité dans la création de personnages.
Objectifs linguistiques	- Développer la capacité de décrire physiquement des personnes en français. - Enrichir le vocabulaire lié aux professions et aux traits de personnalité.
Activités	1) Création des professeur.es (nom, âge, matière enseignée) 2) Description physique et personnalité 3) Jeu : Qui-est-ce ? Avec les personnages fictifs
Production attendue	- Réalisation de carte descriptive de 4 professeurs des lycées respectifs - Participation active au jeu de société
Ressources à disposition	Liste des adjectifs de description avec illustrations

Chapitre 3 : Le règlement de l'école	
Objectifs généraux	- Favoriser la compréhension des règles en contexte réel. - Identifier les normes et les valeurs du pays francophone choisi
Objectifs linguistiques	- Pratiquer la rédaction de textes officiels en français. - Améliorer la compétence de l'expression orale lors de l'annonce du règlement. - Intégrer l'interdiction et l'obligation
Activités	1) Lecture d'un exemple de règlement. 2) Écriture collective du règlement du lycée fictif en français. 3) Jeu de rôle : Annonce officielle du règlement de l'école, en jouant le rôle des enseignant.es.
Production attendue	- Production écrite du règlement - Participation active et interactions en français - Production orale
Ressources à disposition	- Document authentique : Exemple de règlement intérieur d'un lycée français.

Chapitre 4 : la cantine	
Objectifs généraux	- Explorer la cuisine et la culture alimentaire du pays francophone sélectionné. - Promouvoir la sensibilisation à la culture alimentaire francophone.
Objectifs linguistiques	- Élargir le vocabulaire lié à la nourriture et à la cuisine en français. - Pratiquer la description des plats et des ingrédients.
Activités	1) Les sous-groupes sont chargés de créer un menu de la semaine pour la cantine de l'école, en s'inspirant de la cuisine du pays fictif. 2) Chaque jour de la semaine est associé à un plat typique du pays. 3) Les menus sont ensuite présentés à la classe, et les étudiants votent pour le menu de la semaine.
Production attendue	- Production écrite d'un menu. - Participation active et collective. - Interactions en français.
Ressources à disposition	- Exemple d'un menu de la semaine - Sites internet

Chapitre 5 : Le voyage scolaire	
Objectifs généraux	- Favoriser l'interaction et la collaboration en groupe pour organiser le voyage. - Pratiquer la planification en français, y compris la création d'itinéraires et de scénarios.
Objectifs linguistiques	- Développer la capacité d'écrire des dialogues et des textes théâtraux en français. - Vocabulaire de la gestuelle
Activités	1) Dans cette dernière étape, les étudiant.es planifieront un voyage scolaire à travers le pays fictif et définiront un itinéraire. 2) Ecriture d'un texte théâtral pour la réunion parents/professeur.es qui se tiendra avant le voyage. Ils créeront également un scénario global pour le voyage (transport, tarifs, événements lucratifs de financement), y compris des activités et des objectifs linguistiques. 3) Jeu de rôle
Production attendue	- Discussion de groupe - Recherches organisées - Texte théâtral - Mise en scène théâtrale
Ressources à disposition	- Exemple de texte théâtral <i>Soirée mondaine</i> de Cyril Coatleven - Sites internet

Grille d'évaluation

Consignes :

- Définir le lieu (le pays et la ville), l'adresse, le nom de l'école, les langues parlées.
- Composition du système éducatif dans ce pays

Groupe 1 :

Critères d'évaluation	
Prononciation	1.5/2
Cohérence du projet (les informations sont réelles et réalistes en fonction du lieu)	3/3
Respect des consignes	/3
Respect du temps (~10 min)	/0,5
Répartition de la parole dans le groupe	/0,5
Support	/1
Note finale	/10
Remarques :	
.....	
.....	
.....	
.....	

Cuestionario de Personalidad

Aquí tienes un cuestionario en español para ayudar a definir la personalidad de una persona. Las respuestas pueden proporcionar una visión general de las características y rasgos de la personalidad. Los encuestados pueden calificar las afirmaciones en una escala de 1 a 5, donde 1 significa "Totalmente en desacuerdo" y 5 significa "Totalmente de acuerdo". (5 min)

Nombres y apellidos (opcional)

.....

1. Soy una persona extrovertida y disfruto estar en compañía de otros.
☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
2. Me considero una persona organizada y planificada en mi vida diaria.
☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
3. Soy una persona creativa y disfruto de actividades artísticas.
☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
4. Me considero una persona empática y comprensiva con los demás.
☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
5. Tiendo a ser una persona tranquila y reservada en situaciones sociales.
☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
6. Me siento más cómodo(a) siguiendo una rutina establecida que enfrentando cambios constantes.
☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
7. Soy una persona ambiciosa y siempre busco alcanzar mis metas.
☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
8. Me considero una persona que toma decisiones de manera rápida y eficiente.
☐ 1

- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

9. Tiendo a ser una persona optimista y a ver el lado positivo de las cosas.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

10. Me siento cómodo(a) liderando grupos y tomando la iniciativa.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

Fin del Cuestionario

¡Gracias por participar en este cuestionario!

Annexe 4 : Questionnaire sur le projet

Cuestionario sobre el proyecto de simulación global

El cuestionario puede ser anónimo.

Recuerdo:

La **simulación global** es parecida a un socio-juego de largo plazo que supone la creación de un mundo, tratando de diferentes temas de la vida cotidiana. Se desarrolla en tres etapas: la creación del lugar-tema, la invención de los personajes fictivos, y los eventos de los personajes en el lugar-tema.

(10 minutos)

Nombres y apellidos (opcional)

.....

1. ¿Conocías la simulación global antes?

- ☐ Si
- ☐ No

2. Después de esta experiencia, pienses que la simulación global tiene un impacto sobre : (diferentes respuestas posibles)

- ☐ Tu participación en clase.
- ☐ Tu motivación.
- ☐ La dinámica de la clase.
- ☐ La disposición de la profesora.
- ☐ El aprendizaje de la lengua extranjera.
- ☐ Otro.....

3. ¿En tu opinión, en que la simulación global puede tener un impacto sobre la motivación?
 - ☐ Porque propone situaciones de comunicación reales.
 - ☐ Porque permite apropiarse de una identidad fictiva.
 - ☐ Porque se usa la creatividad y la imaginación.
 - ☐ Porque es un apoyo pedagógico lúdico, diferente de los que utilizamos usualmente.
 - ☐ Otro.....

4. ¿Querías intentar de nuevo la experiencia de simulación global?
 - ☐ Si
 - ☐ Si, pero con modificaciones.
 - ☐ No

5. ¿Te gustó la realización del proyecto?
 - ☐ Si
 - ☐ No

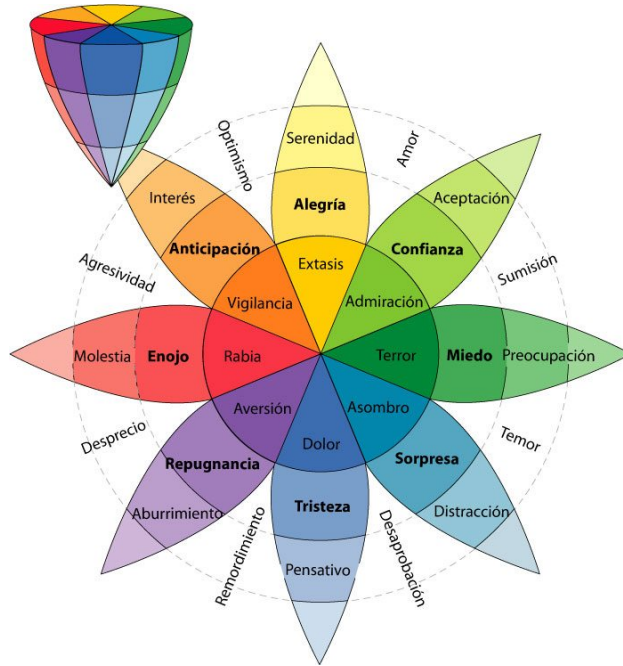
6. ¿Por qué razón? (Diferentes respuestas posibles)
 - ☐ El proyecto era interesante y concreto.
 - ☐ Me gusto tener un proyecto de largo plazo.
 - ☐ Me sentí cómodo/a.
 - ☐ No me gusto la idea de este proyecto.
 - ☐ No me gusto trabajar en grupo de esta manera.
 - ☐ No me sentí cómodo/a.
 - ☐ El proyecto pido demasiado trabajo en casa.
 - ☐ Otro.....

7. En tu opinión, la existencia de un proyecto así puede tener una impacto sobre: (Diferentes respuestas posibles)
 - ☐ La motivación de los estudiantes para aprender una lengua extranjera.
 - ☐ El aprendizaje de la lengua extranjera.
 - ☐ La dinámica de la clase.
 - ☐ La participación de los estudiantes en clase.
 - ☐ La disposición de la profesora.
 - ☐ Las emociones sentidas en clase.
 - ☐ Otro.....

8. ¿En tu opinión, como este tipo de proyecto puede tener un impacto sobre la motivación de los estudiantes a aprender?
 - ☐ Porque tiene un objetivo final.
 - ☐ Porque es un trabajo de grupo.
 - ☐ Porque es posible hablar de todos los temas a través la ficción.
 - ☐ Porque hay que presentarlo frecuentemente a los otros de la clase.
 - ☐ Porque hay que hacer las cosas diferentemente para realizarlo.
 - ☐ Otro.....

9. ¿Te sentiste cómodo/a durante las actividades en clase?
 - ☐ Si
 - ☐ Más o menos.
 - ☐ No

10. En la rueda de las emociones (R. Plutchik), ¿cuáles son las que sentiste durante la realización de este proyecto?



.....

.....

.....

.....

11. ¿Cómo evalúas tu motivación a aprender el francés durante este proyecto?

- Muy débil.
- Débil.
- Mediana.
- Buena.
- Muy buena.

12. ¿Cuáles modificaciones podrías hacer al proyecto "Notre lycée"? (Respuestas libres. Ej.: más evaluaciones, autoevaluaciones, más juegos de roles, tener un manual sobre el contenido del proyecto, otro...)

.....

.....

.....

.....

13. ¿Tienes otro comentario a añadir sobre algo que no estuvo mencionado en el cuestionario?

.....

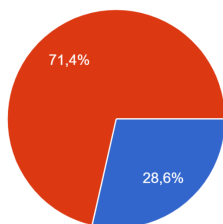
.....

.....

.....

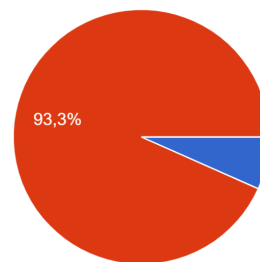
Annexe 5 : Résultats en français et en espagnol au questionnaire sur le projet, qui recueille 22 réponses sur le total des participant.es⁷.

1) Connaissiez-vous la simulation globale comme un support méthodologique ?
7 réponses



● Oui.
● Non.

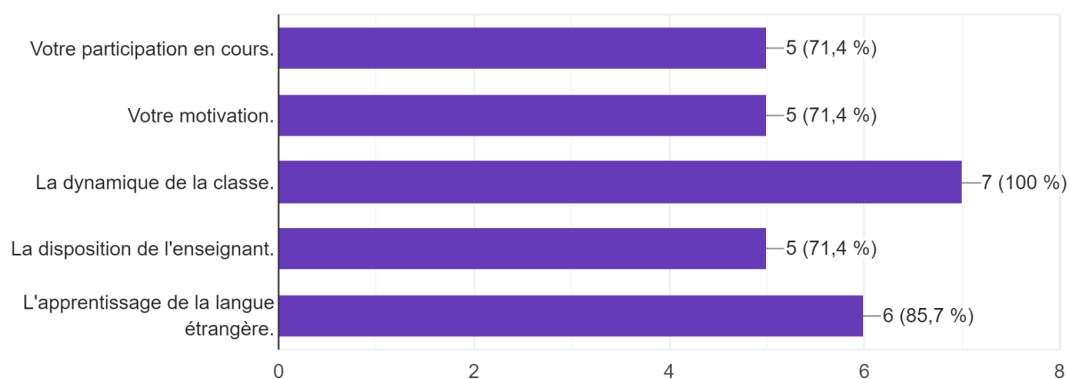
¿Conocías la simulación global antes?
15 réponses



● Si
● No

3) D'après cette expérience, pensez-vous que la simulation globale a un impact sur (plusieurs réponses possibles) :

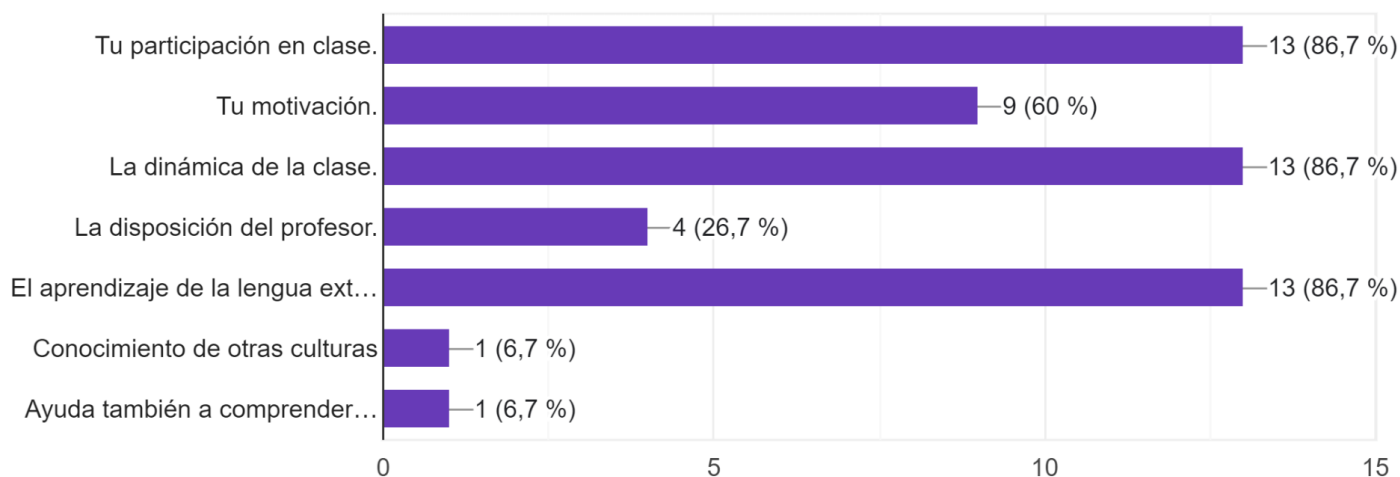
7 réponses



⁷ notons que 15 participant.es ont répondu en espagnol et 7 ont répondu en français.

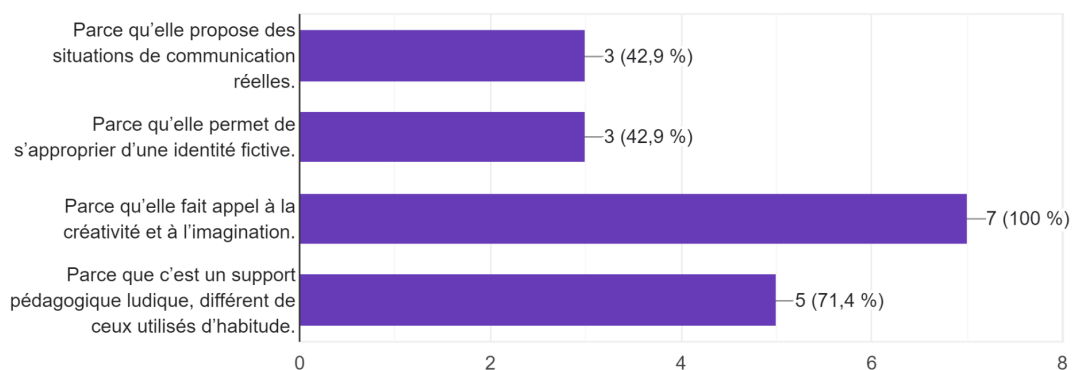
Después de esta experiencia, pienses que la simulacion global tiene un impacto sobre : (diferentes respuestas posibles)

15 réponses



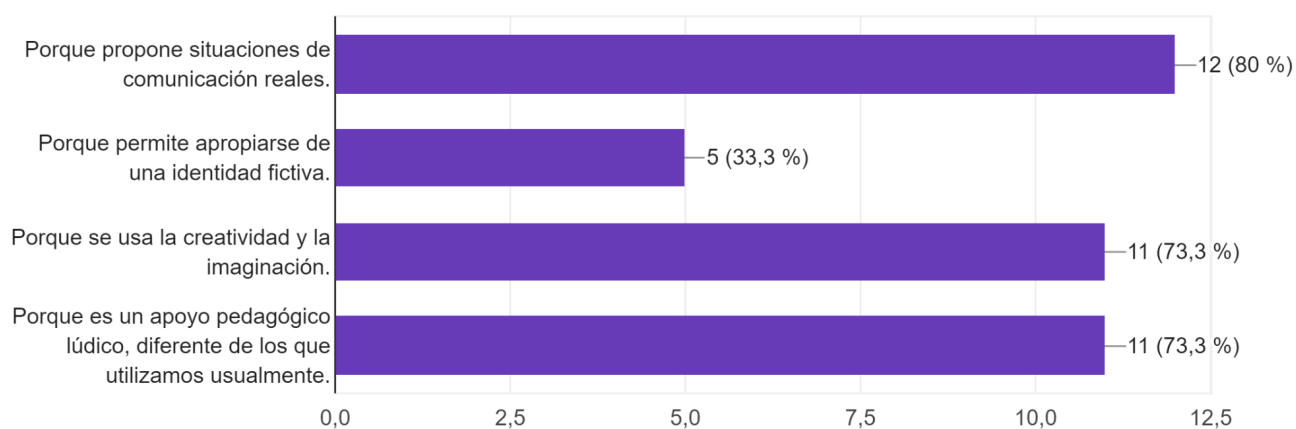
4) Selon vous, la simulation globale a-t-elle un impact sur la motivation ? Comment ?

7 réponses



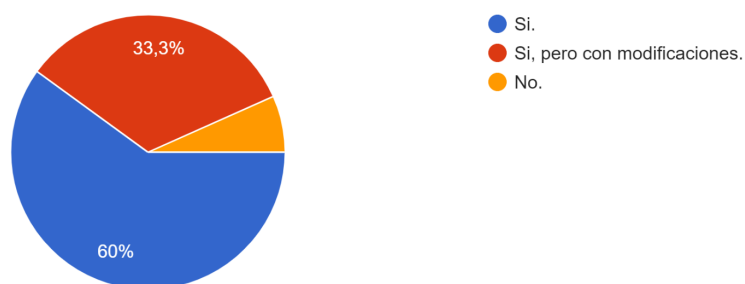
¿En tu opinión, en que la simulación global puede tener un impacto sobre la motivación?

15 réponses



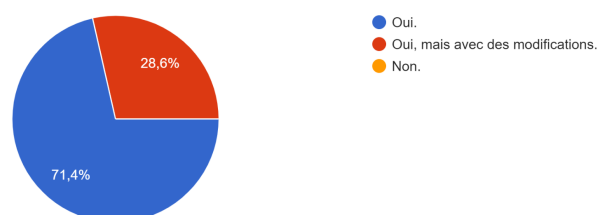
¿Querías intentar de nuevo la experiencia de simulación global?

15 réponses



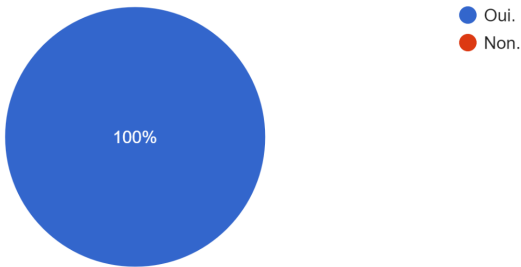
5) Voudriez-vous essayer à nouveau l'expérience de simulation globale ?

7 réponses



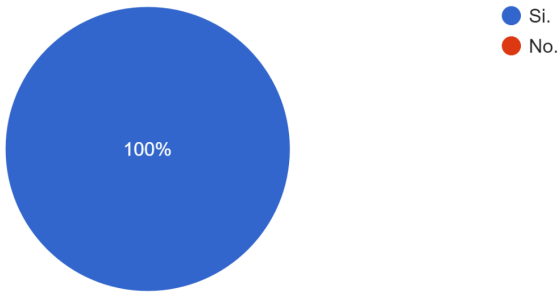
6) Avez-vous apprécié la réalisation du projet ?

7 réponses



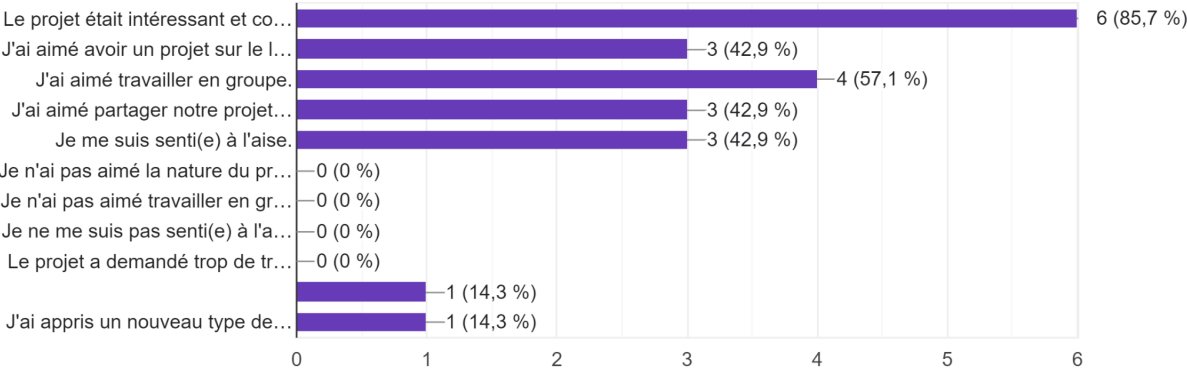
¿Te gustó la realización del proyecto?

15 réponses



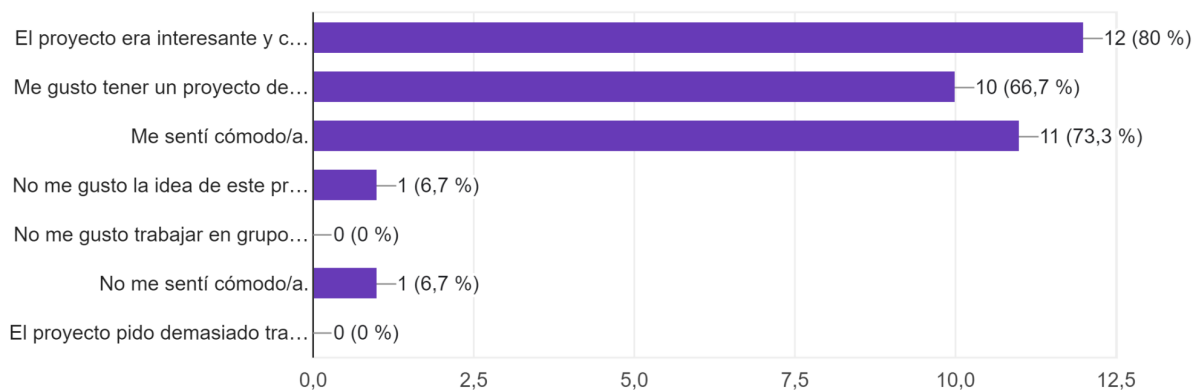
7) Pour quelle(s) raison(s) ? (plusieurs réponses possibles)

7 réponses



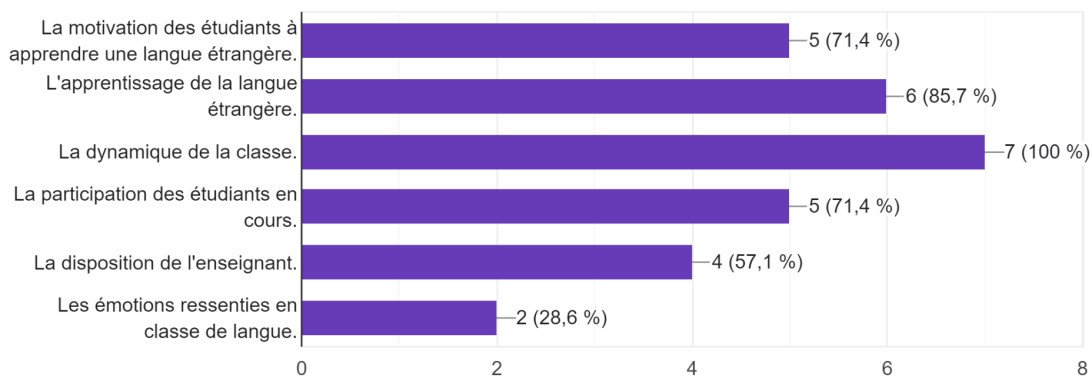
¿Por qué razón? (Diferentes respuestas posibles)

15 réponses



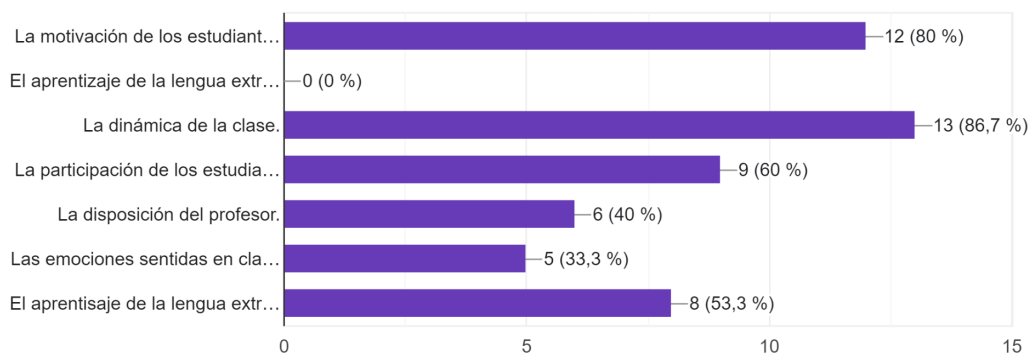
8) Selon vous, l'existence d'un tel projet peut avoir un impact sur : (plusieurs réponses possibles)

7 réponses



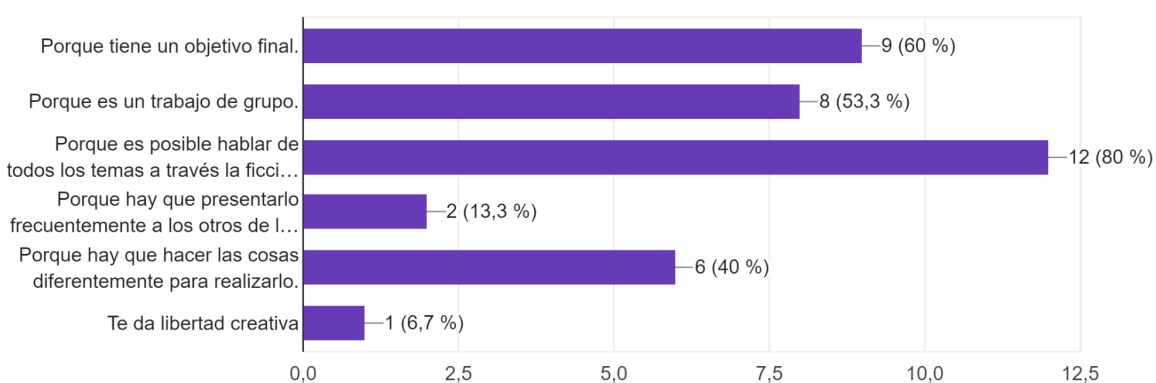
En tu opinión, la existencia de un proyecto así puede tener un impacto sobre: (Diferentes respuestas posibles)

15 réponses



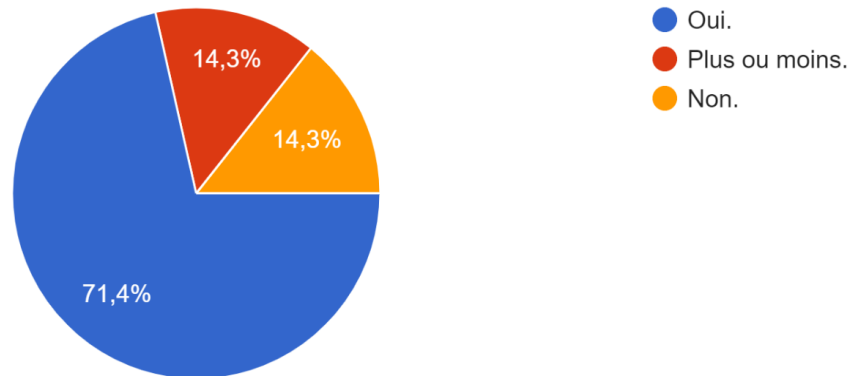
¿En tu opinión, como este tipo de proyecto puede tener un impacto sobre la motivación de los estudiantes a aprender?

15 réponses



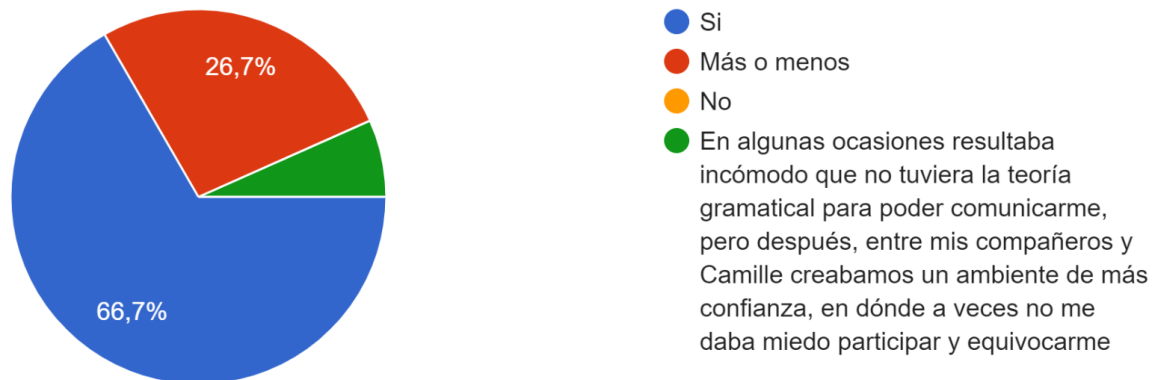
10) Vous-êtes vous senti(e) à l'aise lors des activités en classe ? Pourquoi ?

7 réponses



¿Te sentiste comodo/a durante las actividades en clase? ¿Porque?

15 réponses



11) Sur la roue des émotions (R. Plutchik), quelles sont celles que vous avez ressenties lors de la réalisation de ce projet ?

7 réponses

Admiration, surprise et intérêt

Intérêt - Sérénité - Joie - Confiance - Acceptation

Intérêt, joie, acceptation, peur, surprise, distraction, tristesse, contrariété.

Admiration, confiance et acceptation

Confiance, joie, intérêt

Joie, admiration, surprise, peur, contrariété, ennui.

ennui et distraction

En la rueda de las emociones (R. Plutchik), ¿cuáles son las que sentiste durante la realización de este proyecto?

14 réponses

Joie, confiance, optimisme

Confiance, joie, surprise

1) joie.
2) Parfois crainte quand j'ai participé
3) confiance entre moi et mes collègues.

Confiance, optimisme et joie

Vigilance, extase, admiration

.

Confianza, Alegría, Motivación.

Alegría, sorpresa, confianza

Alegría, admiración, asombro, sorpresa, vigilancia e interés.

Sorpresa, serenidad

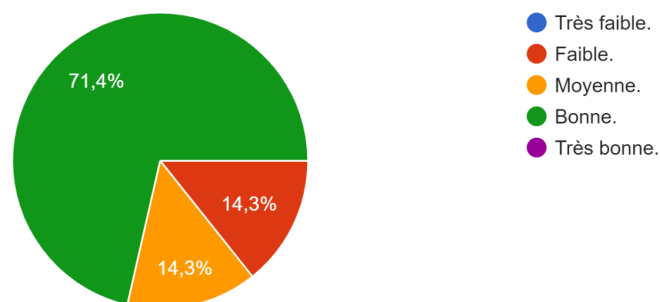
Confianza, interés, alegría

Anticipación, miedo y aceptación

Aburrimiento y sorpresa

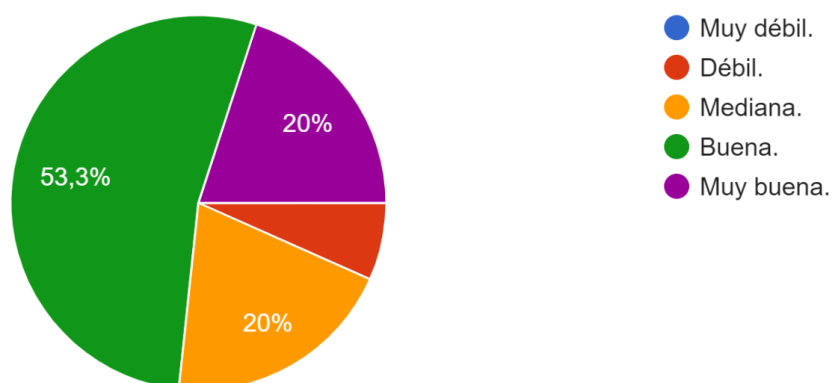
12) Comment évaluez-vous votre motivation à apprendre le français au cours de ce projet ?

7 réponses



¿Cómo evalúas tu motivación a aprender el francés durante este proyecto?

15 réponses



¿Cuáles modificaciones podrías hacer al proyecto "Notre lycée"? (Repuestas libres. Ej.: más evaluaciones, autoevaluaciones, más juegos de roles, tener un manual sobre el contenido del proyecto, otro...)

14 réponses

Hacer más juegos de roles, para que todos los estudiantes participen durante ello de manera equitativa

Seria una modificación a nosotros como estudiantes para organizarnos mejor en los trabajos grupales

Contar con un documento físico de las pautas a tener en cuenta.

tener una estructura del proyecto más concreta, instrucciones un poco más estrictas

Añadiría más juegos de roles y más sesiones para realizar el proyecto ya que lo sentí algo corto y pudo abarcar un poco más

Más juegos de roles

Más evaluaciones pero de forma individual, para así ver el nivel de cada persona antes y después del proyecto.

Tener más claros los objetivos del proyecto, y crear más dinámicas.

Evaluación

La idea de más juegos de rol y más actitudes interpretativas suena muy interesante, sin embargo, condero que también es algo que depende en cierta parte de los y las estudiantes.

N/A

Ejemplos iniciales de lo que se espera.

Más juegos de rol

Tener un manual sobre el contenido del proyecto

13) Quelles modifications pouvez-vous apporter à ce projet ? (Réponse libre. Ex : plus d'évaluations, d'auto-évaluations, plus de jeux de rôle, avoir un manuel sur le contenu du projet, autre....)

7 réponses

Plus de jeux de rôle

Je pense que quelque chose qui pourrait être ajouté est une partie plus réfléchie sur les problèmes sociaux et académiques dans le monde.

Aucun.

avoir un manuel sur le contenu du projet

Probablement avoir un manuel sur le contenu du projet, spécialement si on parle de grammaire. Quelque fois les élèves ne savent pas de ça et la création d'une réalité fictive sans une bonne connaissance de grammaire peut être difficile.

Je pense que le projet doit être un peu plus immersif et comporter plusieurs activités différentes.

14) Avez-vous d'autres remarques à apporter sur quelque chose qui n'a pas été abordé dans les questions précédentes ?

7 réponses

Non

En dehors de ce que j'ai déjà dit, je considère que le projet était très intéressant, très organisé et très dynamique.

Je pense que le projet devrait durer plus longtemps, parce que c'était un projet très intéressant et différent pour apprendre.

No. Bon travail 🍌

Non, j'ai trouvé que c'était un projet très intéressant et j'aimerais participer à nouveau à un projet de ce type.

Non.

Non

¿Tienes otro comentario a añadir sobre algo que no estuvo mencionado en el cuestionario?

6 réponses

Me gustó mucho y siento que fue un proceso muy enriquecedor.

en general me pareció una manera poco tradicional pero muy buena de mantener nuestra atención en el aprendizaje del francés

No

Me gusto mucho el proyecto, ya que me permitió conocer otra cultura realizar un trabajo creativo con lo cual aprendí.

Considero que es un proyecto muy fructífero y aporta mucho a los procesos de aprendizaje.

Muy feliz de haber Sido parte de este proyecto.

Annexe 6 : Grille d'observation

Grille d'observation

Voici une grille d'observation de cours basée sur l'observation des comportements de motivation ou de non-motivation chez les étudiant.es, en utilisant les paramètres établis par Vianin, ainsi que l'observation de l'expression émotionnelle. Elle permet de noter les comportements qui indiquent un haut niveau de motivation (notée +) ainsi que ceux qui reflètent une faible motivation (notée -).

Date de l'observation : _____

Nom de l'observateur : _____

Critères d'observation	Comportements de motivation observés	Nombre	Comportements de non-motivation observés	Nombre	%	
					+	-
1. Participation en classe	Les étudiant.es sont actifs.ves, posent des questions et participent volontairement.		Les étudiant.es sont passifs.ves, n'interagissent pas avec l'enseignant.e ou les pairs.			
	Les étudiant.es contribuent à des discussions et partagent leurs idées.		Les étudiant.es restent silencieux.ses et désintéressé.es des activités en cours.			

2. Engagement dans les activités	Les étudiant.es montrent de l'enthousiasme envers les tâches assignées.		Les étudiant.es font preuve de désintérêt évident pour les activités.			
	Les étudiant.es travaillent de manière proactive et persistante.		Les étudiant.es sont distrait.es ou démotivé.es, semblent ne pas vouloir participer			
3. Communication et interaction	Les étudiant.es communiquent activement avec leurs pairs et l'enseignante.		Les étudiant.es évitent la communication ou montrent des signes de rejet.			
	Les étudiant.es collaborent efficacement avec les autres.		Les étudiant.es manifestent de l'hostilité ou de la résistance.			
4. Utilisation des ressources	Les étudiant.es utilisent des ressources supplémentaires pour approfondir leur compréhension.		Les étudiant.es ne montrent aucun intérêt pour les ressources disponibles.			
	Les étudiant.es recherchent activement des informations supplémentaires.		Les étudiant.es ne font pas l'effort de consulter des sources supplémentaires.			
5. Expression émotionnelle	Les étudiant.es affichent des émotions positives telles que l'enthousiasme, la curiosité.		Les étudiant.es montrent des émotions négatives telles que l'ennui, ou la frustration.			
	Les étudiant.es sont réceptifs aux commentaires constructifs.		Les étudiant.es réagissent de manière négative aux retours ou à la correction.			

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

Annexe 7 : Grille d'observation remplie, du 26/04/23

Grille d'observation

Voici une grille d'observation de cours basée sur l'observation des comportements de motivation ou de non-motivation chez les étudiants, en utilisant les paramètres établis par Vianin, ainsi que l'observation de l'expression émotionnelle. Elle permet de noter les comportements qui indiquent un haut niveau de motivation (notée +) ainsi que ceux qui reflètent une faible motivation (notée -).

Date de l'observation : 26/04/2023
 Nom de l'observateur : Susie Gerilla

C	Critères d'observation	Comportements de motivation observés	Nombre	Comportements de non-motivation observés	Nombre	%	
						+	-
1	1. Participation en classe	Les étudiant.es sont actifs.ves, posent des questions et participent volontairement.	☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☐	Les étudiant.es sont passifs.ves, n'interagissent pas avec l'enseignant.e ou les pairs.	☒	88,64	11,36
		Les étudiant.es contribuent à des discussions et partagent leurs idées.	☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☐	Les étudiant.es restent silencieux.ses et désintéressés.es des activités en cours.	☒	87,18	12,82
2	2. Engagement dans les activités	Les étudiant.es montrent de l'enthousiasme envers les tâches assignées.	☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☐	Les étudiant.es font preuve de désintérêt évident pour les activités.	☒	84,38	15,62
		Les étudiant.es travaillent de manière proactive et persistante.	☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☐	Les étudiant.es sont distraits.es ou démotivés.es, semblent ne pas vouloir participer	☒ ☒	70,73	29,27
3	3. Communication et interaction	Les étudiant.es communiquent activement avec leurs pairs et l'enseignante.	☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☐	Les étudiant.es évitent la communication ou montrent des signes de rejet.	☒	87,18	12,82
		Les étudiant.es collaborent efficacement avec les autres.	☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☐	Les étudiant.es manifestent de l'hostilité ou de la résistance.	☐	90,91	9,09
4	4. Utilisation des ressources	Les étudiant.es utilisent des ressources supplémentaires pour approfondir leur compréhension.	☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☐	Les étudiant.es ne montrent aucun intérêt pour les ressources disponibles.	☒	82,76	17,24
		Les étudiant.es recherchent activement des informations	☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒	Les étudiant.es ne font pas l'effort de consulter des sources supplémentaires.	☒	85,71	14,29

	supplémentaires.					
5. Expression émotionnelle	Les étudiant.es affichent des émotions positives telles que l'enthousiasme, la curiosité.	☒ ☒ ☒ ☒	Les étudiant.es montrent des émotions négatives telles que l'ennui, ou la frustration.	L	90,94	50,5
	Les étudiant.es sont réceptifs aux commentaires constructifs.	☒ ☒ ☒ ☒ ☐	Les étudiant.es réagissent de manière négative aux retours ou à la correction.		100	0

Commentaires :

- De manière générale, les étudiants ont montré un grand intérêt pendant ce cours ainsi que de la motivation. Cela pourrait être lié à l'activité du jour (jeu du Qui est ce?) qui demande de l'implication et un esprit de compétition.

- Il notes que les activités sont réalisées en groupe ce qui influence positivement leur participation en classe, leur engagement dans les activités et les interactions.

Annexe 8 : Grille d'observation remplie, du 24/05/23

Grille d'observation

Voici une grille d'observation de cours basée sur l'observation des comportements de motivation ou de non-motivation chez les étudiants, en utilisant les paramètres établis par Vianin, ainsi que l'observation de l'expression émotionnelle. Elle permet de noter les comportements qui indiquent un haut niveau de motivation (notée +) ainsi que ceux qui reflètent une faible motivation (notée -).

Date de l'observation : 24.05.23
 Nom de l'observateur : Camille Thébaud

Critères d'observation	Comportements de motivation observés	Nombre	Comportements de non-motivation observés	Nombre	%	
					+	-
1. Participation en classe	Les étudiant.es sont actifs.ves, posent des questions et participent volontairement.	IIII IIII	Les étudiant.es sont passifs.ves, n'interagissent pas avec l'enseignant.e ou les pairs.	I	93,75	6,25%
	Les étudiant.es contribuent à des discussions et partagent leurs idées.	IIII IIII	Les étudiant.es restent silencieux.ses et désintéressés.es des activités en cours.	II	90%	10%
2. Engagement dans les activités	Les étudiant.es montrent de l'enthousiasme envers les tâches assignées.	IIII IIII IIII	Les étudiant.es font preuve de désintérêt évident pour les activités.	IIII	93%	7%
	Les étudiant.es travaillent de manière proactive et persistante.	IIII IIII IIII	Les étudiant.es sont distraits.es ou démotivés.es, semblent ne pas vouloir participer	IIII	75%	25%
3. Communication et interaction	Les étudiant.es communiquent activement avec leurs pairs et l'enseignante.	IIII IIII IIII	Les étudiant.es évitent la communication ou montrent des signes de rejet.	I	96%	4%
	Les étudiant.es collaborent efficacement avec les autres.	IIII IIII	Les étudiant.es manifestent de l'hostilité ou de la résistance.	IIII	100%	0%
4. Utilisation des ressources	Les étudiant.es utilisent des ressources supplémentaires pour approfondir leur compréhension.	IIII IIII	Les étudiant.es ne montrent aucun intérêt pour les ressources disponibles.	IIII	70%	30%
	Les étudiant.es recherchent activement des informations	IIII IIII IIII	Les étudiant.es ne font pas l'effort de consulter des sources supplémentaires.	IIII	75%	25%

	supplémentaires.				
5. Expression émotionnelle	Les étudiant.es affichent des émotions positives telles que l'enthousiasme, la curiosité.	### ### ###	Les étudiant.es montrent des émotions négatives telles que l'ennui, ou la frustration.	### ### ###	72% 28%
	Les étudiant.es sont réceptifs aux commentaires constructifs.	### ### ###	Les étudiant.es réagissent de manière négative aux retours ou à la correction.		100 0%

Commentaires : Contexte : chapitre 5 : le voyage scolaire

→ L'observation a été réalisée pendant la réalisation de activités.
~~Les de~~

- Lors du visionnage de la vidéo, certains étudiants ont pris des notes et paraissaient absorbés par les images. Cependant, signes de démotivation visibles par quelques étudiants.

- Lors de l'écriture de l'itinéraire du voyage scolaire, l'implication était bien présente, cependant nous notons des comportements désintéressés, qui se laissent porter par d'autres membres du groupe. Malgré tout les pourcentages montrent des hauts niveaux de motivation.

Annexe 9 : Grille d'observation remplie, du 31/05/23

Grille d'observation

Voici une grille d'observation de cours basée sur l'observation des comportements de motivation ou de non-motivation chez les étudiants, en utilisant les paramètres établis par Vianin, ainsi que l'observation de l'expression émotionnelle. Elle permet de noter les comportements qui indiquent un haut niveau de motivation (notée +) ainsi que ceux qui reflètent une faible motivation (notée -).

Date de l'observation : 31.05.23
 Nom de l'observateur : Camille Thébaud

Critères d'observation	Comportements de motivation observés	Nombre	Comportements de non-motivation observés	Nombre	%	
					+	-
1. Participation en classe	Les étudiant.es sont actifs.ves, posent des questions et participent volontairement.		Les étudiant.es sont passifs.ves, n'interagissent pas avec l'enseignant.e ou les pairs.	1	94%	6%
	Les étudiant.es contribuent à des discussions et partagent leurs idées.		Les étudiant.es restent silencieux.ses et désintéressés.es des activités en cours.	11	94%	9%
2. Engagement dans les activités	Les étudiant.es montrent de l'enthousiasme envers les tâches assignées.		Les étudiant.es font preuve de désintérêt évident pour les activités.		100%	0%
	Les étudiant.es travaillent de manière proactive et persistante.		Les étudiant.es sont distraits.es ou démotivés.es, semblent ne pas vouloir participer	11	89%	11%
3. Communication et interaction	Les étudiant.es communiquent activement avec leurs pairs et l'enseignante.		Les étudiant.es évitent la communication ou montrent des signes de rejet.	1	95%	5%
	Les étudiant.es collaborent efficacement avec les autres.		Les étudiant.es manifestent de l'hostilité ou de la résistance.		100%	0%
4. Utilisation des ressources	Les étudiant.es utilisent des ressources supplémentaires pour approfondir leur compréhension.		Les étudiant.es ne montrent aucun intérêt pour les ressources disponibles.		57%	43%
<i>L'activité du jour ne prête pas forcément à la recherche.</i>	Les étudiant.es recherchent activement des informations		Les étudiant.es ne font pas l'effort de consulter des sources supplémentaires.			

	supplémentaires.				
5. Expression émotionnelle	Les étudiant.es affichent des émotions positives telles que l'enthousiasme, la curiosité.	III III III III III III	Les étudiant.es montrent des émotions négatives telles que l'ennui, ou la frustration.	II	94% 6%
	Les étudiant.es sont réceptifs aux commentaires constructifs.	III III III III	Les étudiant.es réagissent de manière négative aux retours ou à la correction.		100% 0%

Commentaires :

Contexte : Chapitre 5 : le voyage scolaire (3^{er} cours)

- Les étudiants étaient investis dans leur préparation pour leur jeu de rôle. Ils ont montré beaucoup d'enthousiasme dans la réalisation de cette tâche et du sérieux lors de la représentation.
- Toujours très réceptifs au feedback.
- On remarque une forte implication dans ce genre d'activité.
- Groupe 4 : peu de motivation observée au début de l'activité. Mais bonne cohésion de groupe que les autres. Un étudiant est passif lors du cours.