



Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

Faculté des Lettres, Langues et Sciences
Humaines

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη: εκπαίδευση στη γλωσσική και
πολιτισμική διαφορετικότητα των σχολικών πληθυσμών

ΣΧ

Master 2 Franco-hellénique
Enseignants de langues en Europe : formation à la diversité linguistique et
culturelle des publics scolaires

*Un projet ludique entre l'escape game et la chasse au trésor -
Son rôle dans la classe de FLE en contexte scolaire grec*

Mémoire soutenu par
Mlle Léane GAUDRÉ

Sous la direction de :

Argyro Moustaki, Professeure

Membres du jury :

Delphine Guedat-Bittighoffer, Professeure associée

Marina Vihou, Professeure associée

Athènes 2025

À moi-même,
Je suis heureuse d’avoir persévéré et d’être allée au bout de ce projet.

Remerciements

Je tiens à commencer mes remerciements, en m'adressant à Madame Moustaki, ma directrice de mémoire. Ses encouragements constants, ses nombreux conseils sur la rédaction, la gestion de mon temps, son écoute et sa disponibilité envers moi m'ont grandement aidée tout au long de ce semestre et pendant tout le processus d'écriture. Pour continuer, je souhaite remercier Madame Vihou pour ses conseils sur la méthodologie de ma recherche, Madame Menouti sans qui cette recherche réalisée sur le lieu de mon stage, n'aurait pas eu lieu, ainsi que Madame Guedat-Bittighoffer pour avoir accepté de faire partie de mon jury de soutenance et pour ses travaux de recherche sur lesquels j'ai pu prendre appui. Je tiens à remercier aussi l'ensemble du corps professoral des universités d'Angers et d'Athènes pour cette année de master enrichissante.

Je souhaiterais remercier les adolescents des cours de français du 67^e collège d'Athènes pour leur participation à ce projet ainsi que la professeure de français et Madame Κουτσουδάκη, ma maîtresse de stage, pour leur accompagnement et leur aide tout au long de ce stage.

Merci à la promotion du master 2, Enseignants de Langue en Europe 2024-2025, et, notamment à Amandine et Jade pour leur soutien, leurs encouragements pendant cette année et la rédaction de ce mémoire. Je souhaite aussi adresser un remerciement à ma colocataire grecque, Παναγιώτα, qui m'a aidée pour la traduction en grec dans mes projets.

Un grand merci à mes parents, d'avoir cru en moi et de m'avoir soutenue durant toutes mes années d'études. Merci à ma sœur, Faustine, de m'avoir donné son avis, d'avoir participé et d'avoir testé les projets. Enfin, merci à mon frère, Bastien, d'avoir prêté sa voix dans la conception de l'un de ces projets et de m'avoir donné son avis.

Enfin, je tiens à remercier le reste de ma famille pour leurs encouragements, leur soutien indéfectible et leur bienveillance qui m'ont aidée à réaliser cette dernière année de master et plus spécifiquement mon oncle et ma tante pour leurs relectures à la fin de la rédaction.

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Léane GAUDRÉ, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει (συμπεριλαμβανομένων και των πηγών από το διαδίκτυο), έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές.

Η δηλούσα

Gaudré Léane

Quelaines Saint Gault, 10/08/2025

Engagement de non plagiat

Je soussignée, Léane GAUDRÉ, 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.

Signature :

Gaudré Léane

Quelaines Saint Gault, le 10/08/2025

Περίληψη

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο πλαίσιο αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας αποσκοπεί στην κάλυψη μιας ανάγκης που διαπιστώθηκε κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης σε ένα δημόσιο ελληνικό σχολείο. Με αφετηρία αυτό το σημείο, προσπαθήσαμε μέσω μιας παιγνιώδους παρέμβασης να προκαλέσουμε μια αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών, με στόχο να τους κάνουμε να ενδιαφερθούν περισσότερο και να συμμετέχουν ενεργότερα στα μαθήματα. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιούμε έννοιες και προσεγγίσεις όπως τη δρασιοκεντρική προσέγγιση (*approche actionnelle*) καθώς και την παιδαγωγική σχεδίου εργασίας (*pédagogie de projet*). Όσον αφορά τη μεθοδολογία, χρησιμοποιούμε τη μεθοδολογία της έρευνας-παρέμβασης. Το πρακτικό μέρος της έρευνας περιστρέφεται γύρω από πρωτότυπα παιχνίδια, τα οποία δημιουργήσαμε εμείς, και τα οποία θυμίζουν το παιχνίδι απόδρασης (*escape game*) και το κυνήγι θησαυρού. Οι προτεινόμενες παιγνιώδεις δραστηριότητες στοχεύουν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές, που συχνά είναι πολύγλωσσοι, τόσο ως άτομα όσο και ως μέλη μιας ομάδας, προκειμένου να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους και να τροφοδοτήσουν το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας. Με τη βοήθεια των απαντήσεων των μαθητών μας σε ένα ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε σε κάθε τάξη, στο τέλος κάθε μαθήματος, και των παρατηρήσεων που σημειώθηκαν από εμάς στην τάξη, μετράμε την επίδραση αυτού του παιγνιώδους προγράμματος στη συμμετοχή, τη συνεργασία και την κινητοποίηση των μαθητών.τριών μας.

Λέξεις-κλειδιά: FLE, σχέδιο εργασίας, παιγνιώδεις δραστηριότητες, παιχνίδι απόδρασης, κυνήγι θησαυρού, έρευνα-παρέμβαση, πολυγλωσσία, συμμετοχή, συνεργασία

Résumé

La recherche présentée dans le cadre de ce mémoire intervient afin de répondre à un besoin constaté lors du stage réalisé dans une école publique hellénique. À partir de ce point de départ, nous avons tenté par un projet ludique de provoquer un changement de comportement chez les apprenants dans l'optique de les rendre plus intéressés et participatifs / actifs, au déroulement des séances. Pour cela, nous revenons, tout d'abord, sur les concepts et les perspectives sur lesquels nous nous sommes appuyée, à savoir l'approche actionnelle et co-actionnelle, ainsi que la pédagogie de projet. Pour ce qui est de la méthodologie, nous avons recours à celle de la recherche-intervention. La partie pratique de la recherche s'articule autour d'un projet ludique original, créé par nous-même, à mi-chemin entre l'escape game et la chasse au trésor. Les activités ludiques proposées visent à mettre en action les apprenants, souvent plurilingues, en tant qu'individus ainsi qu'en tant que membres d'un groupe afin de favoriser leur participation et alimenter leur intérêt pour l'apprentissage du FLE. À l'aide des réponses de nos apprenants à un questionnaire proposé à chaque classe, à la fin de chaque cours et des observations de classe menées par nous-même, nous mesurons l'influence de ce projet ludique sur la participation, la coopération et la motivation de nos élèves.

Mots-clés : FLE, projet, activité ludique, escape game, chasse au trésor, recherche-intervention, participation, coopération, motivation, plurilinguisme

Table des matières

Introduction.....	1
Partie 1 - Théorie.....	4
1.1 L’enseignement des langues en Grèce – Quelles approches ?	4
1.1.1 La perspective actionnelle, origines et définition	5
1.1.2 La perspective co-actionnelle	6
1.1.3 La perspective communic-actionnelle.....	7
1.2 Les activités ludiques en classe de FLE dans un projet pédagogique.....	7
1.2.1 La pédagogie de projet, origines et définitions	8
1.2.2 La démarche de projet	9
1.2.3 Le projet pédagogique	10
1.3 Le ludique en classe de FLE.....	11
1.3.1 L’approche / L’activité ludique.....	11
1.3.2 A mi-chemin entre l’escape game et la chasse au trésor	14
1.3.3 La coopération.....	15
1.3.4 La motivation	16
1.4 Les langues dans la salle de classe.....	18
1.4.1 Définition.....	19
1.4.2 Le public plurilingue	19
1.4.3 L’utilisation des langues en classe de FLE (plurilinguisme)	20
Partie 2 – Notre recherche	22
2.1 Identité de la recherche	22
2.1.1 Questions de recherche	22
2.1.2 Objectifs de la recherche	23
2.1.3 Type de la recherche.....	23
2.2 Méthodologie.....	24
2.3 Outils de recherche	25

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

2.3.1	La grille d'observation	26
2.3.2	Le questionnaire	26
2.3.3	Le projet.....	27
2.4	Le public.....	27
2.5	Calendrier	28
2.6	Création du projet	29
2.7	Déroulement de la recherche	31
2.7.1	Séance 1, commune aux trois classes.....	32
2.7.2	La classe A.....	33
2.7.3	La classe B.....	35
2.7.4	La classe Γ	37
2.8	Difficultés – Contraintes	39
2.9	Analyse des données	40
2.9.1	Questionnaires.....	40
2.9.2	Les observations.....	44
Partie 3 – Synthèse des résultats et perspectives.....		50
3.1	Synthèse et commentaire des résultats.....	50
3.1.1	Les compétences des apprenants.....	50
3.1.2	La retranscription des émotions des apprenants	53
3.1.3	Les effets participatifs sur les apprenants.....	55
3.2	Discussions et propositions	57
3.2.1	Avantages	57
3.2.2	Limites.....	57
Conclusion		61
Bibliographie.....		64
Sitographie		69
Annexes		70

Annexe 1. Projet A	70
Annexe 2. Projet B	80
Annexe 3. Projet Γ	94
Annexe 4. Le questionnaire	105
Annexe 5. Les grilles d'observation	112

Table des tableaux

Tableau 1 : Questionnaires du 08/05/25 (Γ, A, B)	105
Tableau 2 : Questionnaires du 09/05/25 (Γ, A, B)	107
Tableau 3 : Questionnaires du 15/05/25 (A, B)	109
Tableau 4 : Questionnaires du 16/05/25 (Γ)	111
Tableau 5 : Grille d'observation Γ : 08/05/25.....	112
Tableau 6 : Grille d'observation Γ : 09/05/25.....	113
Tableau 7 : Grille d'observation Γ : 16/05/25.....	115
Tableau 8 : Grille d'observation A : 08/05/25	116
Tableau 9 : Grille d'observation A : 09/05/25	118
Tableau 10 : Grille d'observation A : 15/05/25	120
Tableau 11 : Grille d'observation B : 08/05/25	121
Tableau 12 : Grille d'observation B : 09/05/25	123
Tableau 13 : Grille d'observation B : 15/05/25	124

Table des figures

Figure 1 : Le modèle socio-éducatif avec les variables de motivation de Gardner 2005	17
--	----

Introduction

Bien que le français ait eu une place importante en Grèce, comme première langue vivante dans l'enseignement jusqu'à la période de la Seconde Guerre mondiale (Pyromali, 2024) dans une partie des établissements grecs, même si son enseignement a fortement diminué, il n'en reste pas moins présent aujourd'hui. La langue française est toujours enseignée au sein du parcours scolaire grec, en option, en tant que choix de deuxième langue vivante aux côtés de l'allemand. Au collège, ces deux langues se pratiquent deux heures par semaine au même niveau que l'anglais. L'intérêt porté à l'apprentissage de cette langue vivante 2, par les apprenants collégiens ne semble pas toujours évident, quand bien même, « le français reste la deuxième langue la plus étudiée dans le système éducatif grec, après l'anglais » (Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, 2025). Selon le Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, 57,2 % des élèves dans le système scolaire public grec ont choisi le français comme seconde langue étrangère.

Afin de vous proposer ici une démarche de recherche de mémoire, nous avons eu l'occasion d'effectuer un stage. Grâce à notre Master en Didactique des langues : Enseignants de langues en Europe : formation à la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires, notre stage a pris place dans le système scolaire grec. C'est alors auprès d'apprenants de 12 à 15 ans, dans le 67^e collège d'Athènes, un établissement du second degré, que nous avons réalisé une recherche. Notre place au sein de l'établissement comme enseignante de français langue étrangère (désormais : FLE) nous a permis d'être confrontée à une situation réelle en classe de langue. À raison de deux heures par semaine pour chacune de nos cinq classes, pour lesquelles nous avons réalisé des cours tout au long du semestre, nous avons eu l'occasion d'effectuer quelques observations informelles. Ainsi dès le début du semestre, nous avons eu l'occasion de remarquer une situation récurrente aux classes et aux cours : un intérêt, variant plus ou moins chez chacun des apprenants, et une motivation faible traduite par une participation fluctuante.

Sur le long terme, il nous a paru à plusieurs reprises percevoir une baisse de motivation chez les adolescent.e.s (Defays, 2018 : 141-163), retranscrite par une réduction de la participation de certains de nos apprenant.e.s. Cela nous a alors poussée à chercher un

moyen de remédier à cette baisse, car quel que soit le type de public, l'enseignant.e¹ cherchera à prendre en compte les raisons de l'apprentissage et donc les moyens de motivation (Defays, 2018 : 165-216).

Notre recherche s'appuie donc sur notre objectif de renforcer et/ou favoriser l'intérêt et la motivation de nos apprenants à l'égard du cours de FLE. Nous nous référerons aux approches utilisées et mises en œuvre dans des contextes similaires, notamment en évoquant et en nous inspirant de l'approche ludique qui aurait des effets bénéfiques sur la motivation des apprenants (Brougère, 2005).

En raison de nos observations et de nos questionnements constants tout au long du semestre, nous nous sommes retrouvée face à une question de recherche : Quels sont les apports du ludique et de l'action en classe de FLE auprès des élèves de collège en Grèce ?

Nous prendrons aussi en compte le profil des apprenants dans notre recherche. Dans le contexte de nos classes, le plurilinguisme des apprenants et de l'enseignante a pris une place très importante dès le premier jour. Les langues de la classe sont indispensables à la communication et sont omniprésentes dans les systèmes scolaires en Europe aujourd'hui et depuis plusieurs dizaines d'années. C'est notamment avec l'arrivée du Cadre européen commun de référence que l'accent est mis sur les langues dans l'Union Européenne retranscrit par trois principes (Conseil de l'Europe, 2001). Le premier, postule que la diversité linguistique et culturelle doit être mise en valeur dans l'éducation afin de la garder et de la perpétuer. Le deuxième ajoute que, grâce à cette mise en valeur, l'apprentissage des langues étrangères à l'école et de la communication par ces langues, permettra de « favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination » (Conseil de l'Europe, 2001). Enfin, le troisième principe stipule que les premiers participeront au renforcement et l'accord des politiques européennes.

La place des langues dans nos classes nous a poussée à choisir ce sujet et à proposer cette recherche qui découle de nos questionnements. Nous ajouterons des questions auxquelles nous tenterons de répondre, à l'aide de notre création : Est-il plus facile de

¹ Dans le reste du mémoire, les deux genres sont inclus dans le genre masculin dans le cas de la généralité.

gérer le plurilinguisme de nos classes dans le jeu ? L'utilisation des langues de l'apprenant est-elle possible ? Comment les apprenants vont-ils réagir face au plurilinguisme mais aussi face au jeu ?

Pour répondre à nos questionnements et à notre question de recherche, nous analyserons l'impact de ce projet ludique dans une approche actionnelle, par observation de la participation, de l'action, ou encore du comportement, d'une vingtaine d'élèves répartis dans trois classes de niveaux différents, sur quatre séances.

En plus du cadre professionnel, des raisons personnelles ont influencé le choix du projet sur lequel s'appuie ce mémoire. Notre rapport au ludique depuis notre éducation personnelle jusqu'à nos différentes expériences professionnelles réalisées au sein de notre parcours en formation ont généré une envie de continuer sur une même lancée. Lors de l'année précédant la réalisation de ce mémoire, dans le contexte d'une année d'assistantat en Espagne, nous avons entrepris de créer une chasse au trésor. C'est alors dans la continuité de ce projet, avec un contexte et des objectifs différents que nous proposons lors de ce mémoire un projet ludique à la frontière entre la chasse au trésor et l'escape game.

Afin de développer nos idées, le présent mémoire sera divisé en trois parties distinctes. La première partie nous permettra d'apporter des éléments théoriques, afin tout d'abord de remettre en contexte la situation autour du FLE en Grèce. Pour cela, nous évoquerons sa place et son enseignement dans le pays, sous les angles de vue des directives européennes et des approches pédagogiques utilisées. Puis, nous ajouterons et définirons les termes et méthodes clés qui nous ont aidée à mettre en place notre projet. La deuxième partie nous donnera la possibilité de présenter et d'expliquer la mise en œuvre de notre recherche, en commençant par présenter l'essence de notre type de recherche et le cadre dans lequel elle s'inscrit. Nous expliquerons par la même occasion comment nous avons réalisé cette recherche par la méthodologie, les outils, les participants, la création et son déroulement. Dans la troisième partie, nous analyserons les résultats obtenus aux moyens de questionnaires et de grilles d'observations, afin de conclure notre recherche en tentant d'apporter une ou des réponses à notre question, tout en prenant en compte les limites de notre recherche.

Partie 1 - Théorie

Dans cette partie, nous aborderons la théorie de la recherche que nous avons menée. Premièrement, nous reviendrons sur les fondements pédagogiques sur lesquels nous nous sommes appuyée lors de la conception du projet de cette recherche, afin de répondre à des problèmes survenus lors du semestre. Dans un second temps, nous traiterons de la démarche de projet que nous avons utilisée simultanément à la première. Puis, nous continuerons en mentionnant le ludique dans l'enseignement des langues, ainsi que les différents mots-clés qui nous seront indispensables dans une seconde partie.

1.1 L'enseignement des langues en Grèce – Quelles approches ?

L'enseignement du français en Grèce a depuis très longtemps été au programme scolaire. Le français était alors la langue étrangère obligatoire jusqu'à la période de la Seconde Guerre mondiale, lorsque l'anglais l'a remplacée, devenant ainsi la langue étrangère obligatoire. Le français est tout de même resté au programme scolaire grec en raison des directives européennes en matière d'enseignement. En effet, tout comme les pays de l'Union Européenne, la Grèce suit les instructions du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais : CECRL), publié en 2001, visant la diffusion des langues européennes en Europe.

L'enseignement des langues en Grèce débute lors de la première classe du primaire, dès le plus jeune âge des apprenants, avec l'anglais. Ce n'est qu'au commencement de l'avant-dernière année dans le primaire que les apprenants font un choix entre deux autres langues étrangères supplémentaires : le français et l'allemand. L'apprentissage de ces deux langues se poursuit au collège et au lycée. Cependant, le niveau horaire de la seconde langue étrangère diminue au fur et à mesure de la scolarité ; lors de la dernière année de lycée la seconde langue étrangère a disparu des emplois du temps.

L'enseignement / apprentissage des langues en Grèce s'appuie sur le CECRL (2001), reconnu comme une base pour l'ensemble des systèmes éducatifs européens. Chaque utilisateur a la possibilité « d'élaborer des programmes d'apprentissage », d'« organiser une certification en langues » et de « mettre en place un apprentissage » (2001 : 12). Le CECRL permet au sein des gouvernements et de l'Europe, d'uniformiser les contenus et les objectifs, « son but est de faciliter la transparence et

la cohérence entre les programmes, l'enseignement et l'évaluation au sein d'une institution, ainsi que la transparence et la cohérence entre institutions, secteurs éducatifs, régions et pays » (CECRL 2020).

Le grand changement que propose le CECRL est la vision de l'apprenant qui n'est plus utilisateur de la langue dans un contexte précis, mais qui apparaît comme un « acteur social », c'est-à-dire un individu à part entière dans son espace de vie, la société.

Afin d'enseigner le FLE, les enseignants des établissements grecs sont plutôt libres dans leur pratique et choix pédagogique : le choix du manuel ou de la méthode : « Chaque enseignant en choisit un pour ses classes à partir d'une liste de propositions mise à sa disposition à la rentrée par un comité de sélection nommé par l'État » (Migdalias, 2017). Seulement, en ce qui concerne le niveau collège, qui est également le niveau dans lequel se déroule cette recherche, une méthode est attribuée aux enseignants qui utilisent alors les manuels « Action.fr-gr ». Ces manuels, répartis sur plusieurs niveaux, s'appuient sur la perspective actionnelle aussi préconisée dans le CECRL.

1.1.1 La perspective actionnelle, origines et définition

La perspective actionnelle est apparue comme telle peu avant la concrétisation du CECRL en 2001, cependant, elle n'a pas émergé soudainement. Elle reprend de nombreux points pédagogiques et approches qui ont été développés dans le temps : par exemple, elle prend une partie de son inspiration dans la pédagogie de projet qui a été développée par John Dewey vers la fin du 19^e siècle, qui met en avant l'action des apprenants pour l'apprentissage « learning by doing ». D'autres pédagogies et théories ont aussi inspiré la perspective actionnelle, comme le constructivisme de Jean Piaget, au début du 20^e siècle, qui place l'apprenant en tant qu'acteur de son apprentissage avec l'aide de ses connaissances préalables, ainsi que celles de son entourage, en prenant en compte la dimension sociale qu'apporte Lev Vygotsky à cette théorie (Delmas, 2025).

À la suite de ces théories se rajoute l'approche communicative des années 1970-1990, qui, en son centre, place l'interaction et la communication entre individus. Pour cela, cette approche est fondée sur le développement de compétences, la compréhension orale et/ou écrite, l'expression orale et/ou écrite et l'interaction. Ce développement passe par l'utilisation de documents authentiques, par des tâches visant la mise en œuvre de la communication vers l'autre : par exemple des jeux de rôle (Bagnoli et al., 2010).

C'est en apportant une vision différente que la perspective actionnelle se distingue : « Si l'approche communicative met en avant la situation de communication, la perspective actionnelle [PA] prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer » ; « dans la PA la communication langagière n'est que l'un des moyens au service de l'action collective » (Puren, 2006). Aujourd'hui la perspective actionnelle est définie comme ceci :

elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (CECRL, 2001 : 15).

Dans cette perspective, l'apprenant n'est pas seul lors de son apprentissage : il fait partie d'un groupe, la société, et la visée de cet apprentissage est de lui permettre d'avancer dans celui-ci. L'objectif est de permettre à l'apprenant d'agir, de permettre l'action générale.

1.1.2 La perspective co-actionnelle

Peu après la proposition de la perspective actionnelle du Cadre, certains auteurs ont proposé différentes appellations dans la continuité des objectifs proposés. Christian Puren en 2004 rappelle, dans *Les Cahiers de l'APLIUT*², que la perspective actionnelle n'est pas nouvelle et qu'« en réalité chaque méthodologie constituée a eu par le passé sa propre « perspective actionnelle » » (2004 : 11). En effet, chacune des approches pédagogiques répondait à un besoin précis de la part des apprenants. Alors pour tenter de différencier cette approche complétant les précédentes, Puren propose le terme de perspective co-actionnelle.

² *Les Cahiers de l'APLIUT* est une revue sur la recherche et les pratiques pédagogique en langue éditée par l'Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie.

Le préfixe « co- » qui exprime l'association ou la simultanéité, d'après le dictionnaire de l'Académie française³, permet de mettre « en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions » (2004 : 11) : l'apprenant n'est pas pris en compte seul, mais dans la co-action avec les autres. Le but lors de ces apprentissages est que les apprenants puissent co-agir. C'est grâce à leur collaboration, à leur coopération et à leur entraide, mais aussi à l'aide de ce qui les entoure que se constitue leur apprentissage.

1.1.3 La perspective communic-actionnelle

L'approche co-actionnelle de Christian Puren n'est pas la seule redéfinition de la perspective actionnelle. Claire Bourguignon nous propose un autre terme, celui d'approche « communic-actionnelle ». Trois idées se démarquent (Bourguignon, 2006) : selon la première, « La communication n'est pas une fin en soi », c'est-à-dire qu'il y a toujours un objectif rattaché à l'action de communiquer, qu'il soit langagier ou non. La seconde postule que, même si les compétences en langue étrangère ont été développées et validées par l'apprentissage, l'apprenant pourrait ne pas être un acteur social. Enfin, la dernière idée ajoute que l'usager en langue étrangère ne peut l'être qu'au milieu des autres usagers.

C'est en regroupant les composants des approches que se forme celle-ci, « c'est à travers l'accomplissement de la tâche que se fait l'apprentissage et c'est à travers la réalisation d'activités communicatives que se fait l'action » (Bagnoli et al., 2010 : 7). Claire Bourguignon ne dissocie pas la communication et l'action, c'est au contraire en ne faisant qu'un que se crée cette approche. Afin de la mettre en place, il faut donner un sens à ce que réalise l'apprenant ; Bourguignon parle alors de « mission » comme objectif final. Cela permettra à l'apprenant de mettre en œuvre son savoir-faire, son savoir-être et son savoir, toujours en tant qu'acteur social lors de son apprentissage.

1.2 Les activités ludiques en classe de FLE dans un projet pédagogique

Dans l'objectif de mettre en action les apprenants en classe de langue, en plus de l'aide du support de la perspective actionnelle, co-actionnelle et communic-

³ Dictionnaire de l'Académie française <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C2686>

actionnelle, une autre pédagogie nous a permis de réaliser notre recherche, celle de la pédagogie de projet.

1.2.1 La pédagogie de projet, origines et définitions

Tout comme la perspective actionnelle, le projet permet l'action des apprenants, car comme nous l'avons lu dans les *Les Cahiers de l'APLIUT* de 2004, la perspective actionnelle a pris ses fondements dans plusieurs approches et théories dont la pédagogie de projet de Dewey. Cette pédagogie, qui se résume par « learning by doing », pose déjà l'action au centre de l'apprentissage. Quelques années auparavant, nous retrouvions aussi certains de ces principes dans la pédagogie Freinet qui prônait un processus d'apprentissage centré sur l'apprenant, son expérience et le développement de celle-ci, la coopération ainsi que l'autonomie.

En ce qui concerne le projet, John Dewey le définit comme ceci : « la construction d'un projet permet d'apprendre à prévoir les conséquences d'un acte, apprendre à observer pour prendre les conditions environnantes en considération et donner une signification » (Perrichon, 2009). Pour réaliser cela, il décrit plusieurs étapes :

en premier lieu que l'élève se trouve dans une situation authentique d'expérience, qu'il soit engagé dans une activité continue à laquelle il s'intéresse pour elle-même ; en deuxième lieu qu'un problème véritable surgisse dans cette situation comme stimuli de la réflexion ; en troisième lieu qu'il dispose de l'information et fasse les observations nécessaires à la solution ; en quatrième lieu que des solutions provisoires lui apparaissent et qu'il soit responsable de leur élaboration ordonnée ; en cinquième lieu que la possibilité et l'occasion lui soient données de soumettre ces idées à l'épreuve de l'application pour déterminer leur portée et découvrir par lui-même leur validité (selon Dewey dans Puren, 2014 : 7).

Ainsi dans la pédagogie de projet, l'apprenant est le maître de son apprentissage, il doit parvenir à surmonter les obstacles, résoudre des problèmes à l'aide de ses compétences en donnant un sens plus large à son apprentissage. Pour cela le projet doit permettre de mobiliser les apprenants en les impliquant dans le processus afin d'obtenir par la suite des résultats. En prenant en compte le rôle de l'apprenant, celui de l'enseignant est alors de l'accompagner à travers les différentes étapes.

Aujourd'hui la pédagogie de projet s'impose grâce à la perspective actionnelle présentée dans le CECRL qui la remet en lumière dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères FLE :

la pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâches), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches (2001 : 108).

Nous avons, jusqu'à maintenant, évoqué la place et le rôle de l'apprenant dans le projet, cependant ce ne sont pas les seuls critères à prendre en compte. En effet, nous nous devons de savoir ce que peut être un projet en lui-même. La création du projet doit subvenir à un ou plusieurs besoins lors de l'apprentissage. Il peut être créé par l'enseignant tout comme par les apprenants. L'un des intérêts de créer un projet est, comme nous l'avons vu dans le chapitre dix, de motiver l'apprentissage et de permettre aux apprenants parfois indirectement de découvrir et d'acquérir de nouvelles compétences. Un projet doit se dérouler dans la durée, afin de permettre l'action qu'elle soit linguistique ou autre, par exemple physique.

1.2.2 La démarche de projet

La démarche de projet, quant à elle, ne diffère pas tant de la pédagogie de projet car elle est le processus qui permet de concevoir et de réaliser un projet pédagogique. Selon Philippe Perrenoud la démarche de projet restreint moins les enseignants et leur permet de l'utiliser ou de la combiner avec d'autres approches et démarches au cours d'une année scolaire par exemple.

Perrenoud (2002) nous donne cinq points permettant de définir la démarche. Elle se concrétiserait par une « production concrète », comme ce que nous avons tenté de réaliser par notre recherche avec ce qui ressemble à une enquête « collective » dans laquelle tous les apprenants du groupe doivent « s'impliquer ». Elle a pour objectif de « susciter l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet », dans ce cas en FLE. De plus, plusieurs objectifs sont identifiables dans la mise en œuvre de la démarche de projet en classe. Nous ne citerons ici que ceux qui nous importent dans le cadre de notre recherche.

« Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires » (Perrenoud, 2002). C'est ici l'enjeu du projet qui permettra aux apprenants d'éprouver de l'intérêt et de la motivation dans leur apprentissage. Dans notre projet, cet enjeu est la résolution d'une enquête.

Un deuxième objectif est de « permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan » (Perrenoud, 2002). Dans notre contexte, nous attribuerons cet objectif à l'enseignant car « l'enseignant peut aussi se servir des projets pour mieux connaître et comprendre ses élèves et pour mieux identifier, [...] leurs acquis et leurs difficultés » (Perrenoud, 2002).

Similairement à la pédagogie de projet, l'un des objectifs est de renforcer la coopération entre les apprenants en les obligeant à coopérer pour résoudre les énigmes en interagissant ensemble, en exprimant leur opinion dans le groupe afin d'avancer et de mener l'enquête. N'oublions pas que la part individuelle n'est pas négligeable, car la démarche de projet en classe peut pousser les apprenants à prendre confiance en eux et ainsi à participer au projet.

1.2.3 Le projet pédagogique

Précédemment, nous avons utilisé le terme de « projet pédagogique » et non « pédagogie du projet » pour décrire notre recherche. Il nous faut faire la distinction entre ces deux termes. Selon Boutinet en 1990, afin de marquer une différence, l'un pourrait être le « projet-méthode » ce qui correspondrait à ce que nous avons énoncé dans les paragraphes précédents, ainsi le projet pédagogique serait un « projet-objet ». Considéré comme objet, le projet est le produit de la démarche réalisée. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons au projet dit de type « pédagogique » :

le projet pédagogique se limite au champ scolaire, non pas dans le sens qu'il refuse de s'ouvrir à l'environnement extérieur, mais dans celui qu'il ne peut jouer qu'avec deux acteurs essentiels : l'enseignant ou le groupe des enseignants, les élèves (Boutinet dans Perrichon, 2009 : 94).

En effet, dans le contexte de notre stage, le 67^e collège d'Athènes, les apprenants étaient en co-action entre eux ainsi qu'avec l'enseignante.

1.3 Le ludique en classe de FLE

Nombre d'enseignants utilisent différentes pédagogies dans la création et la réalisation de leur contenu pédagogique. Afin de répondre au mieux à notre situation, nous avons choisi, utilisé et mêlé plusieurs approches et plus précisément certaines pratiques et théories de celles-ci. Le ludique en faisant partie.

Lorsque les approches centrées autour du jeu sont évoquées par différents pédagogues, professeurs ou encore théoriciens, un certain nombre de questions se posent.

1.3.1 *L'approche / L'activité ludique*

Avant tout, quand nous entendons le mot « ludique », beaucoup peuvent penser plus exactement au « jeu ». D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales⁴, plusieurs définitions du jeu sont disponibles. Cependant, nous garderons celles qui nous semblent les mieux adaptées à notre contexte « Activité divertissante, soumise ou non à des règles, pratiquée par les enfants de manière désintéressée [...] », « Activité ludique organisée à des fins pédagogiques [...] » ou encore « Activité ludique organisée autour d'une partie comportant généralement des règles, des gagnants et des perdants ». Ici aussi, par ces quelques courtes définitions, nous obtenons différentes expressions.

Seulement, nous nous devons de faire une distinction entre jeu et activité ludique, cette différenciation n'étant pas clairement définie par nombre de pédagogues, nous nous concentrerons sur celle de Nicole Décuré :

Le jeu est une activité structurée, totalement ou en partie, par des moyens extérieurs à l'interaction tels que des règles, un marquage de points, des dés, des cartes, etc. Une activité ludique est une activité où un élément fait penser qu'on s'amuse, par exemple la compétition entre équipes, un quiz où la vitesse compte, une énigme, un jeu de rôles (2000 : 40).

Après avoir lu ces définitions, nous pouvons nous mettre d'accord pour dire que le jeu renvoie à une généralité regroupant tous les éléments constituant l'action et la mise en action, un ensemble ludique, dans des contextes divers et variés. Le jeu ne peut pas être délimité car chacun en a sa propre conception, tout comme l'activité ludique qui sera

⁴ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales <https://www.cnrtl.fr/definition/jeu>

pensée et conçue de différentes manières en fonction des individus. « Ce qui est un jeu pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre, les modalités d'interprétation de l'activité variant selon les individus » (Brougère, 2005 : 28). Pourtant, quant à elle, l'activité ludique n'est pas évidemment un jeu, mais elle peut réutiliser certains de ses codes. Par ailleurs, nous nous situons plus particulièrement dans le concept de l'activité ludique.

Les théories sur l'enseignement / apprentissage par l'activité ludique, ou le jeu plus généralement, sont décrites comme bénéfiques au développement de l'enfant et, notamment, comme « un éducateur naturel » par Edouard Claparède repris par Brougère (2005). De même, pour Jean Piaget, l'un des précurseurs du XX^e siècle :

Ceci conduit le jeu à être perçu non comme apprentissage de nouvelles compétences ou habiletés, ce qui supposerait adaptation c'est-à-dire équilibre entre les deux processus, mais comme consolidation des acquisitions antérieures. Si le jeu ne permet pas de nouveaux apprentissages, sa contribution au développement paraît essentielle en ce qu'il aide à enraciner ceux-ci : « Le jeu est un levier de l'apprentissage chez l'enfant » (Piaget 2005 : 18).

Certains remettent tout de même en question les apports de celle-ci. Des facteurs pouvant altérer les résultats qu'ils soient positifs ou négatifs sur l'apprentissage de l'apprenant.

Pour continuer, nous devons reconnaître trois facteurs importants pouvant influencer le déroulement et le résultat visé par l'activité ludique : le public, l'enseignant ainsi que l'activité en elle-même sous une forme d'enquête.

Si nous nous concentrons pour le moment sur le premier, lorsque nous prenons pour exemple les références parmi les auteurs ayant discuté la place du jeu dans l'enseignement, elle n'est mentionnée qu'avant l'entrée au collège et parfois dans la formation pour adultes. Toutefois, notre contexte de recherche implique un âge n'étant représenté par aucune de ces catégories. En effet, notre public est composé de jeunes entre 12 et 15 ans, des adolescents, une catégorie n'apparaissant que très rarement dans les ouvrages. Cependant, nous pouvons tout de même tenter de transposer les théories à cet âge, non loin de l'enfance, car « Les jeux sont précieux pour tous les apprenants d'une langue puisqu'ils peuvent être adaptés à tous les âges, niveaux et intérêts »⁵.

⁵ « Games are valuable for all language learners since they can be adapted to all ages, levels, and interests. » (Ismayilli et al., 2025: 231).

L'avantage que nous avons ici, est la création du projet qui nous permet cette adaptation au public concerné.

De plus, il nous faut prendre en compte l'enseignant. Plusieurs de ses rôles sont à retenir, car en effet, l'enseignant peut être à la fois enseignant, intervenant, participant, accompagnateur, observateur, créateur. Avant de proposer une activité, qu'elle soit ludique ou non, l'enseignant fixe un objectif, variable en fonction de la situation et de son public. Pendant le cours, il peut être alternativement intervenant, participant ou accompagnateur. Dans ces rôles, il est actif dans la salle de classe que cela soit ostensible, discret ou inapparent. De plus, il peut être observateur, rôle combiné à l'un des précédents. Tout en respectant son rôle ou sa place, il est primordial que dans chacun de ces cas, l'enseignant laisse la place à l'élève de créer sa participation, « Il y a un équilibre à trouver entre initiative de l'enseignant et liberté de l'étudiant » (Décuré, 2000 : 48). Il doit savoir laisser une part de liberté aux apprenants afin qu'ils essaient par eux-mêmes.

Enfin l'activité ludique, proposée lors du niveau primaire et après, est dans la plupart des cas effectuée en fin d'année scolaire par les enseignants dans leurs classes. Ce qui est notre cas, puisque nous l'avons réalisée en fin d'année, sous la forme d'un projet ludique avec un temps plus long que celui d'une activité habituelle de manuel ou de jeu traditionnel. L'activité ludique dans l'enseignement / apprentissage des langues n'est pas à prendre en compte seule. Comme nous l'avons évoqué, elle n'est pas une pédagogie à part entière, les enseignants ont pour habitude de l'utiliser pour des durées déterminées, souvent courtes. L'activité ludique intervient à un moment précis pour un but précis : « Différents des méthodes traditionnelles, les jeux ont à la fois des aspects divertissants et éducatifs »⁶, dans la continuité d'un cours par exemple pour réutiliser du vocabulaire appris ou afin de consolider des connaissances de manière plus subtiles.

Comme le jeu et les activités pédagogiques, l'activité ludique ou pour notre cas le projet ludique se doit d'avoir des lignes directrices, permettant de guider les actions et de poser un cadre pour les apprenants. La plupart du temps et dans notre cas principalement, il s'agit de règles de conduite, qui délimitent le projet, dans son application temporelle et/ou spatiale, dans le but que chacun des apprenants trouve sa place. Il est donc

⁶ « Different from traditional methods, games have both entertaining and educational aspects » (Ismayilli et al., 2025: 231).

nécessaire de proposer ces règles à l'ensemble du groupe avant que le projet ne commence afin que les apprenants en prennent connaissance.

Ce qui caractérise la règle du jeu c'est qu'elle ne s'impose que pour autant que les joueurs l'acceptent de façon implicite ou explicite. [...] Il existe des règles codifiées au préalable et que les joueurs, le plus souvent tacitement, acceptent quand ils jouent ensemble (Brougère, 2005 : 36).

1.3.2 A mi-chemin entre l'escape game et la chasse au trésor

En ce qui concerne notre recherche, nous utiliserons le terme de ludique car c'est en partie la raison même de ce mémoire. Cependant, même si nous tournons autour de l'activité ludique ou jeu, nous n'en utiliserons pas les termes. Nous le décrirons comme un projet ludique. Ce que nous cherchons à dire par cela, est que nous sommes inspirée de jeu d'évasion et/ou d'enquête pour réaliser un projet spécifique à nos apprenants. Toutefois, nous avons décidé de mentionner l'escape game⁷ et la chasse au trésor comme exemple, car notre projet se trouve être à mi-chemin entre les deux. La chasse au trésor est une « recherche ludique, à l'aide d'indices, d'une récompense (le « trésor ») dissimulée »⁸ ; quant à l'escape game, c'est un « jeu qui consiste à résoudre des énigmes pour sortir d'une situation critique et/ ou s'échapper d'un espace clos, réel ou virtuel ». Sans pouvoir choisir clairement l'un des deux concepts, pour des raisons de réalisation que nous évoquerons plus amplement dans la seconde partie de notre mémoire, nous pensons tout de même nous rapprocher du concept de l'escape game.

Ce projet ludique s'accorde sur les mêmes objectifs généraux que vise l'activité ludique en classe de langue. La notion de collectif est au centre même de ce concept (López, 2022), les apprenants ont pour but de résoudre des énigmes, de trouver des indices dissimulés dans un lieu défini. Chacune des compétences du CECRL a sa place pendant le projet : l'oral et l'écrit font partie des énigmes et indices principalement dans un but de compréhension mais aussi parfois de production. L'interaction entre les élèves est favorisée grâce à la coopération. Dans certains cas, les apprenants peuvent aussi avoir

⁷ L'escape game, aussi appelé jeu d'évasion en français, est plus couramment connu et répandu sous sa forme anglophone.

⁸ Dictionnaire de la langue française. En ligne : <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/chasse-au-tresor>

de l'autonomie, par exemple lors du moment de réflexion. Les compétences linguistiques ne sont pas les seules à être employées : lors de son enquête, l'élève peut être amené à user de toutes ses compétences, physiques, culturelles, etc. Outre les différentes compétences, le concept peut être adapté en fonction du niveau des apprenants et des objectifs du cours en fonction du but final envisagé par l'enseignant.

De plus, comme nous avons pu le voir, si le jeu ou l'activité ludique renforce la motivation, ce type de projet similaire la favorise tout autant.

1.3.3 La coopération

L'activité ludique réalisée en classe est une activité collective. Par ce biais, il est important pour l'enseignant de pouvoir créer le sens de la coopération entre les apprenants. Bien que certaines activités ludiques ou parfois jeux pédagogiques, ont des objectifs variés et peuvent comprendre de la compétition entre les apprenants, pour les réaliser, il faut avoir un groupe. C'est à l'intérieur de ce groupe que la coopération doit pouvoir être mise en œuvre lorsque l'activité le permet. La coopération est l'« action de coopérer, de participer à une œuvre commune »⁹ (Dictionnaire Larousse). Ainsi en coopérant lors d'une activité les apprenants s'entraident et peuvent parvenir plus efficacement à la finalité. Selon Quétel (2024), la coopération dans la salle de classe « favorise un environnement de travail positif » (Quétel, 2024). Seulement cela ne peut se produire si l'enseignant ne prépare pas le terrain suffisamment pour anticiper l'imprévisible.

Les professeurs de langues qui créent systématiquement une atmosphère positive en classe réduisent le silence des apprenants anxieux, invitent les apprenants à un voyage de découverte linguistique et culturelle, et augmentent les chances de chacun de progresser rapidement et d'obtenir de bons résultats (Dewaele & MacIntyre, 2016 dans Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2024).

Outre ses bienfaits sur la motivation, le travail de coopération entre élèves permet à chacun d'apprendre des autres et de créer une atmosphère d'apprentissage positive : « Les activités ludiques, par exemple, détendent l'atmosphère et tissent des liens entre les apprenants » (Defays, 2018 : 255-312).

⁹ Dictionnaire Larousse. En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cooperation>

1.3.4 La motivation

Notre objectif avec la présentation et la réalisation de notre recherche est de permettre à l'apprenant, à minima si ce n'est l'apprentissage de la langue en elle-même, de lui procurer l'envie de continuer cet apprentissage et d'essayer de la comprendre. L'un de nos objectifs premiers étant de garder la motivation :

Les jeux permettent aux étudiants de faire quelque chose qui diffère des activités de classes habituelles, leur permettent d'acquérir de nouvelles expériences en prenant davantage de responsabilités et leur procurent des émotions telles que le bonheur, l'enthousiasme, et la surprise dans la langue cible ¹⁰(Ismayilli et al., 2025 : 231).

C'est à travers la motivation de l'apprenant, grâce aux émotions positives, constituées par l'intérêt, l'investissement, l'implication ou encore la curiosité, que nous espérons provoquer cette envie de continuer. C'est par les émotions positives générées par notre projet que nous allons provoquer cette envie de continuer. En effet, un projet peut permettre de sortir de l'ordinaire, « les enseignants ont besoin de liberté pour faire des choses inattendues, stimulantes et amusantes. La routine est néfaste dans une salle de classe »¹¹ (Dewaele, 2015 : 14).

L'encyclopédie Universalis décrit la motivation comme ceci :

La motivation peut être définie comme le processus psychologique responsable du déclenchement, du maintien, de l'entretien ou de la cessation d'une conduite. Elle est en quelque sorte la force qui pousse à agir et penser d'une manière ou d'une autre. ¹²

Elle serait alors un facteur invisible de la réussite ou non, de l'action ou non d'un individu et dans ce cas, des apprenants. D'après cette définition, la motivation pourrait être traduite par le « déclenchement », « le maintien », l'évolution qu'elle soit en hausse ou stable, ou l'arrêt complet de l'action. Dans l'enseignement / apprentissage des langues, la motivation est un facteur reconnu, mais celle-ci peut être définie d'une manière différente de la précédente. Elle est alors composée de différentes variables, en

¹⁰ “Games allow students to do something different from ordinary classroom activities, enable them to gain new experiences by taking on more responsibility and provide students with emotions such as happiness, excitement, and surprise in the target language.” (Ismayilli et al., 2025: 231)

¹¹ “Teachers need the liberty to do unexpected, challenging and funny things. Routine is a killer in the classroom.”

¹² Encyclopédie Universalis. En ligne : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/motivation-psychologie/>

plus desquelles il « apparaît nécessaire d'introduire différents niveaux de motivation »¹³ selon Dörnyei (1994). Le niveau de motivation des apprenants peut changer en fonction du nombre de variables qui entrent en compte comme nous le montre *le modèle socio-éducatif avec les variables de motivation* de Gardner en 2005 (Yikai & Guangfeng, 2020)

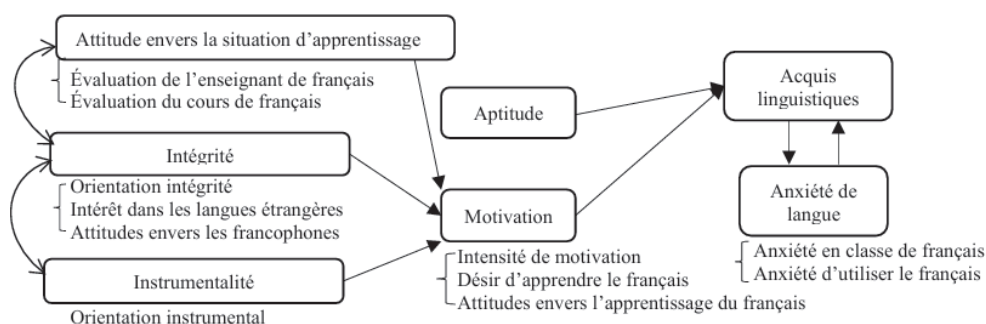


Figure 1 : le modèle socio-éducatif avec les variables de motivation (Gardner 2005 :6)

**Figure 1 : Le modèle socio-éducatif avec les variables de motivation de Gardner
 2005¹⁴**

Nous retrouvons dans ce modèle plusieurs variables influençant la motivation : « l'attitude envers la situation d'apprentissage » qui comprend les modalités extérieures à l'apprenant qui vont impacter son apprentissage, l'« intégrité » qui peut renvoyer à la relation de l'apprenant envers la langue et le cours, l'« instrumentalité » qui peut être l'utilité de cette langue apprise pour l'élève.

Nous parlerons aussi de la motivation « causative », pour celle que l'on définit dans le cadre de notre recherche, cela voudrait dire qu'en fonction de la motivation de l'apprenant, nous verrons ou non un résultat sur l'apprentissage (Axell, 2007). En reprenant ce que nous avons décrit dans les paragraphes précédents, nous ajoutons la pensée de Lev Vygotski qui crée un lien entre la motivation et la question du ludique dans la classe de langues.

Par ailleurs Vygotski, dans sa vision globale du développement, se refuse de séparer le cognitif des dimensions émotionnelles et sociales qui importent tout autant. La question de la motivation à l'activité y est essentielle et le jeu apparaît comme un support de motivation,

¹³ “Appears necessary to introduce different levels of motivation” (Dörnyei, 1994 : 279).

¹⁴ Yikai & Guangfeng, 2020.

même s'il récuse l'idée d'une association trop étroite entre jeu et plaisir (Brougère, 2005 :19).

Si l'activité ludique est support de motivation, alors il faut que celle-ci remplisse des critères. Premièrement, si nous prenons en compte la dimension émotionnelle chez l'apprenant, nous pouvons supposer que l'activité doit lui plaire. Mais si ce n'était pas le cas, il pourrait ainsi ne pas y voir d'intérêt et par conséquent ne pas avoir de motivation pour faire l'activité. Des études ont montré que « les émotions positives et négatives ont un effet significatif sur les performances et les résultats dans l'apprentissage des langues »¹⁵ (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2024).

En plus de lui plaire, il faudrait que l'apprenant voie un intérêt pour lui-même dans sa participation à l'activité ludique. Pour cela, c'est à l'enseignant de faire en sorte de s'adapter à son public. Ainsi, il peut ajouter des éléments culturels dans l'activité et s'inscrire dans la culture commune du groupe, ce qui pourrait favoriser la coopération.

Jean-Marc Dewaele pense de même que la réussite de l'apprenant passe aussi par sa dépendance affective à l'apprentissage quand il dit : « Je suis fermement convaincu que la réussite dépend en grande partie du niveau d'énergie affective des apprenants et qu'en tant qu'enseignants, nous devons veiller à ce que ce réservoir affectif reste plein »¹⁶ (Dewaele, 2015 : 13).

La motivation finale de l'apprenant aurait pour finir un impact sur la valeur éducative du ludique. En réunissant un maximum de facteurs possibles, nous pourrions tendre vers une possible réussite des objectifs définis par l'enseignant et/ou le groupe.

1.4 Les langues dans la salle de classe

Nous nous inscrivons dans un contexte, où nous plaçons de notre propre initiative ou non, les langues au centre de l'apprentissage et plus précisément les langues partagées par l'ensemble des apprenants de la classe.

¹⁵ « positive and negative emotions have a significant effect on performance and outcomes in language learning » (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2024).

¹⁶ “It is my strong belief that success depends in large part on learners’ affective fuel levels, and that as teachers we have to keep the affective tank full ” (Dewaele, 2015: 13).

1.4.1 Définition

Lorsque nous parlons de la cohabitation de plusieurs langues dans la salle de classe, il est possible d'entendre parler de multilinguisme et de plurilinguisme. Cependant, nous devons établir la différence entre ces deux termes. Le multilinguisme « est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (Conseil de l'Europe, 2001), c'est-à-dire que le multilinguisme apparaît dans une communauté, un pays ; il s'agit alors d'un groupe. Ce qui nous intéresse donc et qui décrit le mieux notre situation est le plurilinguisme. L'approche plurilingue, l'une des notions du CECRL,

met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. (Conseil de l'Europe, 2001).

Le plurilinguisme se manifeste chez l'individu par ses langues parlées, premières et secondes. Chacune de ces langues n'a pas la même étiquette ou la même utilité. Les langues peuvent être apprises par besoin, par envie, par curiosité, par nécessité et pour certains par obligation, notamment dans le cadre scolaire. Chez le plurilingue, les langues ne nécessitent pas non plus le même degré d'apprentissage et d'approfondissement de la langue en fonction des raisons de l'apprentissage. C'est ainsi qu'au cours de ses apprentissages l'apprenant devient plurilingue.

1.4.2 Le public plurilingue

Nous souhaitons resituer notre contexte, afin de comprendre la raison pour laquelle nous avons mis en avant cette facette du profil de nos apprenants. Dans la majorité de nos groupes, notre public d'adolescents avait différentes origines (albanaise, géorgienne, égyptienne, roumaine, bulgare). De plus, nous nous trouvons dans un établissement dont la langue de scolarisation est le grec, dans une classe de FLE, avec, dans certains groupes des apprenants ne parlant pas le grec ou l'anglais. En prenant en compte que l'enseignant ne parle pas le grec, la dimension langagière de la

salle de classe passe au premier plan (Cavalli & Coste, 2018, 30-50). Ainsi, c'est grâce au plurilinguisme des apprenants et de l'enseignant que ceux-ci peuvent interagir collectivement. En mettant en avant le plurilinguisme « l'école peut tout aussi bien tirer parti de la diversité des langues et des cultures pour son projet éducatif et agir en tant qu'espace institutionnel privilégié pour l'accueil, la valorisation du plurilinguisme et de la pluriculturalité des individus » (Cavalli & Coste, 2018 : 30-50).

1.4.3 L'utilisation des langues en classe de FLE (plurilinguisme)

En classe de FLE, le plurilinguisme peut se manifester de distinctes manières. par l'enseignant, par les apprenants seuls ou en interaction entre eux et/ou avec l'enseignant. Profitant du plurilinguisme de ses élèves, l'enseignant peut l'intégrer dans sa pratique pédagogique comme moyen de communication ou l'utiliser à certaines occasions lors d'activités. Le plurilinguisme peut aussi apparaître par la compétence plurilingue « la capacité de développer, de mobiliser, d'utiliser et de faire évoluer diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes » (Cavalli & Coste, 2018 : 30-50). Dans la suite de ce mémoire, nous insisterons plus particulièrement sur la mobilisation du portrait langagier collectif des apprenants, c'est-à-dire celui qu'ils partagent. Grâce au projet ludique, l'apprenant peut mettre en œuvre chacune de ses capacités, qu'elles soient langagières ou non, dont le plurilinguisme. Il est tout de même important de valoriser les langues des apprenants en classe même si celles-ci ne sont pas connues des autres élèves de la classe, cela renforcerait l'identité de chacun (Cavalli & Coste, 2018 : 30-50). L'utilisation des langues est tout autant présente dans les interactions de la salle de classe, que cela soit entre les apprenants ou entre les apprenants et l'enseignant, « la langue s'allie donc aux deux types d'identités, l'une individuelle et l'autre sociale » (Baraké, 2009, dans Bertevas, 2018). Ces identités peuvent être pour les apprenants dans la salle de classe « exprimée par plusieurs langues, chacune ayant une importance particulière » (Macé, 2022). Le plurilinguisme évolue dans l'interaction, par la mise en commun de leurs compétences, les apprenants se trouvent alors équipés d'un nombre plus important d'outils afin de réaliser les activités.

Qui plus est, les supports écrits peuvent aussi être plurilingues à différents niveaux (Macé, 2022). Le plurilinguisme peut être apporté par l'enseignant mais aussi par les apprenants. Lorsque l'enseignant l'introduit dans sa classe, il peut le faire à

l'aide de l'une des approches plurielles¹⁷ : l'intercompréhension (Moustaki, 2025).
L'intercompréhension permet aux locuteurs de langues de mêmes racines linguistiques ou non, de communiquer (Castagne, 2021) :

en tant que système d'intercommunication plurilingue asymétrique, l'intercompréhension de langues voisines, apparentées ou pas à la langue maternelle, propose un système de communication où chacun comprend les langues de ses voisins tout en s'exprimant dans sa langue maternelle grâce à la proximité de ses formes, de ses relations et de ses interactions (Castagne, 2021 : 40).

Nous avons exposé plus tôt que la compétence plurilingue est évolutive, c'est aussi le cas des langues, elles évoluent au cours des siècles. Cependant, dans le processus d'intercompréhension, nous n'avons pas à en tenir compte, que cela soit à l'oral ou à l'écrit :

On pense souvent au cas de l'intercompréhension à l'intérieur d'une même famille, parce qu'on l'imagine accessible à partir des seules racines communes, notamment d'origine latine. On oublie alors que la langue est plus qu'une succession de mots lexicaux. L'intercompréhension est possible grâce à la reconnaissance des transparences lexicales, mais aussi grâce à la reconnaissance des transparences syntactico-sémantiques, à la pratique d'inférences syntactico-sémantiques reposant sur sa propre expérience et ses connaissances linguistiques et extra-linguistiques, par une exploitation possible de certains indices rythmiques et prosodiques à l'oral, ... (Castagne, 2007 : 2-3).

L'intercompréhension en classe de langue peut alors être un outil permettant d'apporter plus de connaissances et permettant aux apprenants de partager plus d'informations concernant le cours.

Notre première partie nous a permis d'approfondir quelques concepts clés de notre recherche, comme l'approche ludique, la motivation, le plurilinguisme, mais avant tout les approches pédagogiques sur lesquelles nous nous sommes appuyée, par exemple l'approche actionnelle et co-actionnelle. Après avoir énoncé ces approches et pédagogies variées qui se sont offertes à nous pour créer notre recherche, nous nous concentrerons dans une seconde partie sur l'application, lors d'un projet spécifique, de ces théories.

¹⁷ Les approches plurielles sont : l'intercompréhension, l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues et l'éveil aux langues (Macé, 2022).

Partie 2 – Notre recherche

Lors de cette deuxième partie, nous nous focaliserons sur le travail que nous avons réalisé pour vous présenter cette recherche. Pour commencer, nous présenterons l'identité de notre recherche, tout en évoquant la situation nous ayant permis de la réaliser. Puis, nous aborderons la méthodologie et les outils de la recherche. Nous présenterons successivement les participants, le calendrier, la création du projet ainsi que les différentes étapes du déroulement de celui-ci. Nous terminerons en mentionnant les difficultés rencontrées et nous présenterons une analyse de nos données récoltées tout au long du projet.

2.1 Identité de la recherche

2.1.1 Questions de recherche

Dans cette recherche, nous nous sommes penchée sur la réalité de la classe de FLE en Grèce et plus particulièrement dans le cas de notre pratique de stage de fin de master.

Avec l'évolution des pratiques concernant l'enseignement / apprentissage des langues depuis maintenant plusieurs dizaines d'années, nous nous retrouvons aujourd'hui dans l'ère de l'approche actionnelle. Cette approche se place dans la continuité de certaines pédagogies, comme celle de John Dewey (XIX^e), qui prône l'apprentissage par l'action. Cette perspective est par ailleurs proposée dans le CECR de 2001, et par conséquent est recommandée dans notre contexte, la Grèce étant membre de l'Union Européenne.

Depuis de nombreuses années le jeu fait partie de l'enseignement, principalement utilisé dans des classes avec un public d'enfants. L'activité ludique peut être déclencheur et/ou consolidateur des apprentissages selon Brougère (2005), qui s'appuie sur les travaux de Jean Piaget et Edouard Claparède. Le jeu peut aussi permettre de créer des climats d'apprentissage positifs. Par ses nombreux bienfaits, l'activité ludique serait alors un facteur de motivation.

À partir de ces pensées et des travaux mentionnés tout comme des demandes des apprenants, nous avons entrepris de concevoir un projet ludique. La création et la réalisation de ce projet nous permettront d'apporter des éléments de réponse, à notre

question de recherche : Quels sont les apports du ludique et de l'action en classe de FLE auprès des élèves de collège en Grèce ?

Afin de parvenir à cette question, nous nous sommes questionnée sur notre contexte de stage. Aussi, nous souhaitons savoir si grâce au jeu ou à l'activité ludique, il nous est plus facile de gérer le plurilinguisme de nos classes. Nous ajouterons en parallèle, des questions auxquelles nous essaierons de fournir des explications à l'aide de nos données récoltées : Les élèves ont-ils conscience de leur plurilinguisme ? Les jeux du type escape game et/ou chasse au trésor sont-ils plus motivants que d'autres jeux ?

2.1.2 Objectifs de la recherche

Pour réaliser cette recherche, nous sommes partie d'une demande des élèves du début du semestre. En effet, lors des premiers cours, l'enjeu présent, en tant que seule intervenante face au groupe, était d'analyser leur niveau général et d'en apprendre plus sur leurs centres d'intérêt. Les apprenants ont alors confié qu'ils ne souhaitaient pas travailler sur le manuel comme ils le faisaient avec leur professeur et qu'ils ne souhaitaient pas, non plus, faire des exercices de grammaire, ils pouvaient aussi laisser paraître un manque de motivation face à l'apprentissage de la langue et un refus de participer à certains moments du cours. De cela, nous avons déduit les objectifs de la recherche qui sont de motiver les élèves à participer en classe, et de les faire devenir acteurs de leur apprentissage. Nous cherchions à intéresser les élèves, à leur donner envie de venir au cours de français, à leur permettre aussi de s'exprimer et de s'entraider afin de favoriser la coopération dans leur apprentissage.

2.1.3 Type de la recherche

Nous inscrivons notre projet dans le cadre de l'approche actionnelle, comme défini dans le CECRL de 2001, dans laquelle les apprenants deviennent « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2001 : 15).

L'objectif de notre projet est que nous puissions rendre acteurs de leur apprentissage les apprenants en classe de FLE, en leur permettant d'utiliser toutes leurs capacités.

Plus précisément, selon Christian Puren, nous pourrions qualifier cette approche de co-actionnelle :

la spécificité de la perspective actionnelle récemment proposée par les auteurs du *Cadre européen commun* est d'être une perspective que je propose d'appeler « co-actionnelle » parce qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions (2004 : 20).

En effet, nous cherchons non seulement à rendre les apprenants acteurs mais aussi à réaliser le projet en co-action, en favorisant la coopération entre les apprenants ou en situation « communic-actionnelle » selon Bourguignon (2006).

2.2 Méthodologie

Afin de mettre en place ce projet, nous avons réalisé une intervention pédagogique dans le cadre de la recherche-intervention (Puren, 2019). Ce type de recherche a pour but de modifier une situation posant problème, dans ce cas, dans une classe de FLE. Grâce à des pratiques pédagogiques déjà acquises et reconnues, l'intervention vise à mettre à l'épreuve ces pratiques dans un nouveau contexte dans lequel elles ne sont que peu ou pas exécutées. La recherche-intervention peut s'apparenter à la recherche-action sur certains points, par exemple, son objectif principal est de modifier une réalité. Toutefois, ces deux types de recherche se différencient par leur mode d'utilisation de la théorie. Tandis que la recherche-action remet en cause la théorie, la recherche-intervention se sert de la théorie comme but à atteindre à l'aide d'outils fabriqués de toutes pièces, dans le cas de ce projet, et notamment :

Elle s'en distingue cependant en imaginant un nouveau statut de « chercheur-ingénieur » qui conçoit l'outil support de sa recherche, le construit, et agit à la fois comme animateur et évaluateur de sa mise en œuvre dans les organisations, contribuant ce faisant à l'émergence de représentations et de connaissances scientifiques nouvelles (Chanal & alii., 1997 : 41 dans Allard-Poesi & Perret, 2003 : 7).

C'est ce que nous avons tenté de faire lors de cette intervention pédagogique, en créant de toutes pièces un projet à mi-chemin entre l'escape game et la chasse au trésor.

2.3 Outils de recherche

Ainsi pour réaliser ce projet et en déduire des résultats, nous avons mis en place des outils de recherche mixtes : une grille d'observation complétée par l'enseignant ainsi qu'un questionnaire écrit à compléter par les apprenants. Tenant compte de la définition de John W. Creswell concernant la méthodologie mixte : « Alternativement, les données qualitatives et quantitatives peuvent être fusionnées dans une seule grande base de données ou les résultats peuvent être utilisés parallèlement pour se renforcer mutuellement »¹⁸ (2009 : 31). La mise en relation de ces deux outils mixtes, nous permettra d'augmenter nos chances d'obtenir plus de résultats sur un même sujet. Creswell (2009) nous propose plusieurs stratégies de la méthodologie mixte. Celle s'apparentant le plus à l'utilisation de nos outils est la « concurrent mixed method », puisque nous cherchons à mettre en relation les résultats obtenus à l'aide d'outils quantitatif et qualitatif :

Les procédures mixtes concurrentes sont celles dans lesquelles le chercheur converge ou fusionne des données quantitatives et qualitatives afin de fournir une analyse exhaustive du problème de recherche. Dans cette conception, le chercheur recueille les deux types de données en même temps, puis intègre les informations dans l'interprétation des résultats globaux. De plus, dans cette conception, le chercheur peut intégrer une forme de données plus petite dans une autre collecte de données plus importante afin d'analyser différents types de questions (les données qualitatives traitent du processus tandis que les données quantitatives traitent des résultats)¹⁹ (Creswell, 2009 : 31).

Sans pour autant s'apparenter à ce type de recherche mixte, nous ne garderons de cette théorie que l'utilisation des outils qualitatifs et quantitatifs. Ils nous permettront d'obtenir des résultats sur le projet et sur ses répercussions dans la classe.

¹⁸ “Alternatively, the qualitative and quantitative data can be merged into one large database or the results used side by side to reinforce each other” (Creswell, 2009 : 31).

¹⁹ “Concurrent mixed methods procedures are those in which the researcher converges or merges quantitative and qualitative data in order to provide a comprehensive analysis of the research problem. In this design, the investigator collects both forms of data at the same time and then integrates the information in the interpretation of the overall results. Also, in this design, the researcher may embed one smaller form of data within another larger data collection in order to analyze different types of questions (the qualitative addresses the process while the quantitative, the outcomes)” (Creswell, 2009 : 31).

2.3.1 La grille d'observation

Afin de pouvoir garder une trace de la réalisation des séances, nous avons décidé de remplir une grille d'observation (ci-dessous) après chaque séance avec chaque classe. Cette grille a permis d'observer trois grandes catégories :

- les langues ;
- le comportement ;
- la participation.

En ce qui concerne les langues, la grille permet d'observer celles qui sont utilisées lors de la séance par les élèves entre eux, mais aussi avec l'enseignant, ainsi que leur compréhension. Le comportement des apprenants est observé individuellement, mais aussi en groupe et la participation à la séance est prise en compte par l'action ou non des apprenants tout au long de la séance, leur implication dans les énigmes avec leurs camarades et les résolutions des différentes étapes, le nombre de leurs interventions aux étapes et/ou à la séance. Ainsi, la grille d'observation remplie par l'enseignant permettra d'obtenir un point de vue extérieur au groupe, bien qu'il reste subjectif, sur le déroulement des séances car même si l'enseignant est présent pour aider les apprenants, il ne fait pas partie du sujet principal de l'observation.

2.3.2 Le questionnaire

De son côté le questionnaire écrit (ci-dessous) rempli par les apprenants, offrira un retour sur l'action de l'élève et ce qu'il en a retenu afin d'obtenir un autre point de vue. Nous avons réalisé un questionnaire de cinq questions, distribué aux élèves cinq minutes avant chaque fin de cours. Le questionnaire est resté le même à chaque séance : *Est-ce que tu as aimé ou pas aimé les jeux auxquels on a joué pendant le cours ? Pourquoi ? ; Comment t'es-tu senti aujourd'hui pendant le cours ? (bien, décontracté, fatigué...) ; As-tu trouvé faciles ou difficiles les énigmes ? ; As-tu participé à toutes les énigmes ou non ? Pourquoi ? ; As-tu utilisé plusieurs langues (oui ou non) ? Lesquelles ? Pourquoi ?*

Le questionnaire écrit nous a permis de récolter les ressentis des apprenants sur les séances, en ciblant précisément nos questions sur les points langagiers, le point participatif ainsi que sur le point de vue concernant l'appréciation ou non de la séance,

comme le préconise Salès-Wuillemin (2006 : 27) pour la méthodologie de l'enquête : « les questions cibles concernent directement l'objet de mesure, elles conduisent les enquêtés à positionner leur point de vue, à évoquer leurs connaissances, etc. ». Ces questions ont tout d'abord été rédigées en français, puis ont été traduites en grec afin que les élèves puissent répondre librement sans se soucier du vocabulaire nécessaire pour y répondre, mais aussi en anglais pour deux apprenants, l'un d'eux ne parlant pas le grec et le deuxième préférant rédiger en anglais à sa demande.

Grâce à cet outil qualitatif comme l'explique John W. Creswell : « Les études par questionnaire fournissent une description quantitative ou numérique des tendances, des attitudes ou des opinions d'une population en étudiant un échantillon de cette population »²⁰ (Creswell, 2009), nous avons pu récolter environ quinze questionnaires par classe sur trois séances.

2.3.3 Le projet

Pour réaliser ce projet, nous avons fait le choix de créer une activité ludique pouvant être assimilée à l'escape game et à la chasse au trésor. Ces deux types d'activités ludiques sont similaires, chacune est composée d'indices et d'énigmes. Cependant, certains points marquent leur différence. L'escape game se réalise en intérieur avec des décors précis, le but est de sortir d'une pièce en un temps imparti. Au contraire, la chasse au trésor prend place le plus souvent en extérieur, avec pour but de découvrir de nouvelles informations et de trouver un objet représentant le trésor à la fin, sans limite de temps. Dans notre cas, chaque séance est représentée par un nouveau lieu qui se trouve pour la plupart du temps en intérieur, les apprenants sont détectives et en fonction des niveaux de classe, nous suivons une histoire précise et différente. Par ailleurs, les apprenants ont un temps imparti de trois séances de 30 à 45 minutes environ pour résoudre des énigmes à l'aide d'indices, afin de retrouver, à la dernière séance, une personne fictive disparue.

2.4 Le public

Pour mettre en place ce projet, nous nous appuyons sur le stage réalisé tout au long du second semestre de ce master dans un collège en Grèce. Dans cet établissement,

²⁰ "Survey research provides a quantitative or numeric description of trends, attitudes, or opinions of a population by studying a sample of that population" (Creswell, 2009).

nous retrouvons trois classes dans l'ordre suivant du niveau du plus jeune au plus âgé : A, B et Γ. Pour la majorité, les élèves de ce collège parlent le grec dans les cours. Certains élèves, n'ayant pas le grec comme langue première, ont la possibilité de l'apprendre dans le collège. Puis, tous les élèves ont pour langue vivante 1 obligatoire l'anglais et pour l'apprentissage d'une langue vivante 2, ils ont le choix entre le français et l'allemand. Les élèves ayant choisi le français ont alors deux cours dans la semaine : le jeudi et vendredi. Les cours ont une durée entre 30 et 45 min suivant leur horaire dans la journée.

Dans le cadre de l'intervention occasionnée par cette recherche, nous nous sommes intéressée à trois classes en particulier : une classe de chaque niveau, avec entre quatre et huit élèves par groupe. Parmi ces trois classes, les apprenants avaient tous des niveaux différents en français, allant de A1.1 à un niveau A2 vers B1. Les apprenants atteignant un niveau tendant légèrement vers le B1 se trouvaient dans la dernière classe, en Γ. Les différents profils des apprenants qui ont participé à cette recherche sont importants à prendre en compte. Face à nous, se trouvaient des apprenants multilingues ; beaucoup d'entre eux venaient de pays comme l'Albanie, la Roumanie, la Géorgie, ou encore l'Egypte et affirment parler plusieurs langues en dehors de l'établissement scolaire. Seulement un de ces élèves ne parlait pas le grec.

En tant qu'intervenante ne parlant pas le grec et seule face au groupe d'apprenants, nous devions trouver des solutions afin de communiquer. Pour cela tout au long du semestre, nous utilisons le français comme langue première de la classe et l'anglais comme seconde langue.

2.5 Calendrier

Dans cette partie, nous allons retracer les étapes de notre projet qui s'est déroulé ce semestre. Notre contexte a influencé la manière dont nous avons planifié notre recherche. Nous avons commencé le semestre par enseigner le FLE dans cinq classes. C'est pendant les cours de français que nous avons eu l'idée de créer un projet pour nos apprenants, après avoir pris en compte leurs souhaits, entre autres, de ne pas travailler avec un manuel. Nous avons alors basé notre approche sur l'oralité dans les cours avec des supports diversifiés, mis à notre disposition dans l'établissement : un tableau noir, des impressions, des jeux (par exemple un jeu de l'oie ou un jeu du bérêt). Les apprenants étant demandeurs d'activités plus ludiques leur permettant de se déplacer et

de ne pas prendre de notes, nous avons alors pris l'initiative de créer un type de jeux à mi-chemin entre l'escape game et la chasse au trésor. Cette idée nous est premièrement apparue vers le mois de mars. À partir de ce moment, nous avons commencé à regrouper des idées sur les modalités de conception et de réalisation, ainsi que sur l'identité de ce que nous voulions créer. Nous nous sommes beaucoup questionnée car nous devions trouver comment mettre en place notre projet dans l'établissement et dans nos classes. Après avoir défini ce que nous souhaitions mettre en place et avoir discuté du projet avec notre maître de stage, nous avons entrepris de choisir des thèmes. C'est alors fin mars que nous avons débuté la conception. Pendant un mois, jusqu'à la fin d'avril, nous avons commencé, recommencé et modifié plusieurs fois les étapes et intrigues de notre projet. Nous avons tout de même réussi à proposer une version terminée à nos apprenants à partir du 8 mai et sur trois séances. Nous avons terminé le projet à la fin de notre stage sur les derniers cours avec les élèves.

2.6 Création du projet

Nous avons fait le choix de proposer ce type de projet, spécialement en fonction de nos apprenants dans les groupes. Pour cela, nous avons créé un thème pour chaque classe. Cependant, nous n'avons pas trouvé les thèmes tout de suite, nous les avons modifiés et changés plusieurs fois et plus particulièrement les scénarios, pour chacune des classes. Les résultats finaux se sont dégagés au fur et à mesure de la conception et sont devenus ceux réalisés au sein des groupes.

La classe A, était un groupe mixte, leur thème était *Le carnet perdu du petit Nicolas*. Plus tôt au cours du semestre lors d'un imprévu impliquant la non-disponibilité de notre salle habituelle, nous avons fait un cours spécial avec la professeure de FLE du collège. A ce moment-là, les trois groupes de la classe étaient réunis. Pour faire face à cet imprévu la professeure a décidé de faire visionner aux élèves, comme ils le souhaitaient, un épisode de la série animée du Petit Nicolas. Le petit Nicolas est à l'origine un classique de la littérature créé par les auteurs René Goscinny et Jean-Jacques Sempé dans les années 1950-60, il a par la suite été adapté en série télévisée et au cinéma dans les années 2000.

La classe B, était un groupe de quatre jeunes garçons. Au cours du semestre nous avons eu l'occasion d'en apprendre plus sur les centres d'intérêts de ces élèves, notamment

grâces aux différentes activités que nous avons proposées au cours du semestre²¹. C'est alors dans les discussions, à plusieurs reprises au cours du semestre, qu'ils ont évoqué les sports. Par conséquent, nous avons décidé de créer un thème autour du football, qui s'intitule : *La finale européenne*. Dans ce thème, nous avons utilisé les noms des footballeurs connus de l'équipe de football français ainsi que de l'équipe de football grecque afin de faire appel à la culture commune des apprenants, qui connaissaient une partie de ces noms.

Enfin, dans la classe Γ, nous avons un groupe composé d'adolescentes. Nous avons alors créé un thème pour elles, sur un sujet qui pouvait potentiellement les toucher et se rapprocher de leur réalité. Ce thème apparaît aussi parfois dans les différents programmes du secondaire. Il peut être abordé, dans les programmes de FLE en fonction des enseignants et des objectifs. C'est un thème qui nous paraît important et qui pouvait par la suite permettre à l'enseignante de proposer des activités complémentaires. Le thème s'intitule : *La disparition de la classe*.

Pour organiser chacun des thèmes sur plusieurs séances, nous avons commencé par définir les étapes à suivre lors de l'intrigue. Pour chacun, nous avons préparé une intrigue, des personnages, les documents (indices, énigmes...) (annexes 1,2 et 3). Chaque cours devait être coordonné de manière que les apprenants voient une suite cohérente au fil des séances. C'est pourquoi il nous fallait trouver un point de repère pour chacun. Après avoir défini les principales étapes, nous avons commencé à créer, autour de cela, les indices et énigmes qui composent la première séance, puis la deuxième et enfin la troisième. Au fur et à mesure des séances réalisées avec les élèves, nous avons ajouté et/ou retiré certaines étapes, afin de modifier le niveau de difficulté pour les apprenants.

Avant de commencer notre préparation, nous n'avions pas défini d'objectifs langagiers pour chaque classe, car notre objectif principal était de mettre en action les apprenants et de les faire participer en classe de FLE. Cependant, au fur et à mesure de la conception, et pour s'adapter à leur niveau, nous avons ajouté des éléments qui avaient été vus au cours du semestre. Nous avons donc des objectifs variants en fonction des

²¹ Au cours de l'année nous avons proposé des activités comme celle de la fleur qui permet d'apprendre à se connaître et de se présenter ou encore des activités sur les habitudes, dans lesquelles les apprenants devaient, par exemple, compléter des modèles de phrase à l'aide d'images de loisirs.

groupes, comme réutiliser le vocabulaire déjà utilisé pendant le semestre ; comprendre une situation, une histoire ; formuler des hypothèses.

Lors de la conception matérielle du projet, nous n'étions pas seule : nous avons fait appel à des personnes extérieures. L'une d'entre elle, française ayant environ le même âge que les apprenants, nous a aidée notamment en donnant son avis et en testant les indices avant la mise en place. Cette vision extérieure a permis de concevoir et de modifier plus efficacement les différents thèmes. Nous avons aussi fait usage de l'intelligence artificielle, qui nous a servi de base pour la création de certains indices, notamment plurilingues²² ou imagés²³. Ne parlant pas le grec couramment, l'intelligence artificielle créait un texte qui était ensuite revu par une autre personne extérieure au projet, elle-même grecque.

2.7 Déroulement de la recherche

Nous avons mis en place une intervention pédagogique de quatre cours pendant lesquels l'enjeu était de proposer des activités mêlant l'apprentissage découverte de la langue française à un cours dynamique mettant les apprenants en action, par exemple à l'aide d'activités ludiques. Pour chaque classe, l'histoire a été créée en fonction du niveau et des effectifs des groupes, afin de tenter d'obtenir l'intérêt de chacun pour ce projet.

Nous avons tout d'abord choisi de commencer par présenter aux apprenants le projet, c'est-à-dire une forme d'activité ludique s'inspirant de l'escape game et de la chasse au trésor pour créer une enquête multilingue. Nous avons choisi de présenter le projet aux apprenants sous le terme d'escape game, pour ne pas les perdre et éviter toutes confusions en utilisant plusieurs appellations pour ce type d'activité ludique. Chacune des séances a été organisée de façon à retrouver des étapes clés afin de rythmer le cours. Par exemple, à chaque début de cours, nous faisons un rappel des informations qu'ils avaient déjà obtenues puis, en fin de cours, les apprenants savaient à quel nouvel endroit ils allaient continuer l'enquête au cours suivant. Les apprenants devaient ensuite remplir un questionnaire (annexe 4) pendant les cinq dernières minutes.

²² Voir des exemples en annexe 1, documents 5, 6.

²³ Voir un exemple en annexe 2, séance 2, document 1.

2.7.1 Séance 1, commune aux trois classes

Nous présentons maintenant la première séance de notre projet, qui s'est déroulée avec les mêmes étapes pour les trois groupes. Lors de cette séance, les apprenants des différents groupes n'étaient pas tous présents. Heureusement, cela n'a pas eu un impact important sur le déroulement de la séance car le projet en lui-même ne commençait que la semaine suivante. L'objectif de cette séance était de présenter aux apprenants le principe du projet. Tout d'abord, nous voulions savoir s'ils avaient connaissance de ce qu'est un escape game : nous avons discuté plusieurs minutes de leurs connaissances sur le sujet et nous avons expliqué aux apprenants qui ne connaissaient pas ce concept, le but de cette activité, les éléments qui la composent et en quoi elle consiste.

La deuxième étape était de présenter le thème. Pour les groupes B et Γ, nous avons présenté le thème que nous leur avons attribué en leur annonçant le titre. Nous leur avons posé la question : À quoi cela vous fait-il penser ? Les apprenants ont alors effectué des hypothèses à l'oral sur les différentes possibilités de déroulement. Après cela, nous avons donné un texte d'environ cinq lignes entièrement en français, qui résumait l'intrigue de leur thème. Nous avons fait lire une phrase à l'oral aux apprenants les uns à la suite des autres, puis nous avons leur avons demandé d'essayer de traduire le texte. Les apprenants ont ensuite eu le temps de poser des questions, afin de comprendre l'histoire et ce qu'ils auraient à faire par la suite.

Avec la classe A, nous avons globalement fait les mêmes étapes. Cependant, nous leur avons présenté deux titres à l'oral afin de leur laisser le choix. Cette classe étant mixte nous avons fait le choix de les laisser décider et de se mettre d'accord entre eux. Les élèves ont eu le choix entre « *Le carnet perdu du petit Nicolas* » et « *La finale européenne* » et finalement, ils se sont mis d'accord rapidement sur le premier. Ils ont ensuite effectué les mêmes étapes que les autres groupes. Pour terminer la séance, nous leur avons proposé différentes énigmes de logiques²⁴ afin de se familiariser avec ce type d'activité.

²⁴ Les énigmes de logiques, sont par exemple des suites de chiffres, ou sous forme matérielle nous avons aussi proposé une énigme pour former des formes à l'aide d'allumettes.

2.7.2 La classe A

Afin de rendre plus lisible cette sous-partie concernant la description du déroulement des séances du groupe A, nous mentionnerons seulement le numéro des documents utilisé lors de la séance correspondante. Les documents cités dans cette partie se trouvent en annexe 1.

2.7.2.1 Séance 2

De façon exceptionnelle au début de cette heure, nous avons demandé à notre maître de stage, la directrice du collège, d'être présente. Sa présence a permis de nous aider dans la communication avec les apprenants, ainsi que de nous assurer de la compréhension des consignes auprès des apprenants grâce à une traduction en grec.

En arrivant dans la salle, les apprenants ont commencé par compléter individuellement leur carte de détective (annexe 1, séance 2, document 1), puis nous avons lu les règles de l'escape game à l'oral, en groupe entier, et nous les avons traduites avec les élèves. Après cela, notre maîtresse de stage est sortie de la salle.

Pour commencer, les apprenants ont reçu le document 1 (que nous appellerons donc « doc » suivi du numéro du document) ; grâce à ce document les apprenants ont dû comprendre le problème à résoudre au fil des séances. Après avoir lu la conversation de groupe des personnages et compris les différentes interactions, les élèves devaient retrouver quels étaient les personnages ayant pris part à cette conversation et les accorder aux pseudonymes à l'aide du doc 2 « la liste des élèves » (annexe 1, séance 1). Pendant que les élèves tentent de comprendre qui sont les deux personnages à avoir répondu positivement dans le doc 1, l'enseignante ouvrira la prochaine énigme doc 5 « les dés de qui ? ». Pour résoudre cette énigme, les apprenants doivent écrire les deux prénoms correspondants s'ils ont la bonne réponse, le témoignage d'un des deux personnages sera débloqué. Ce témoignage, déblocuera l'étape suivante, avec une seconde énigme doc 6. Pour résoudre cette étape, les apprenants doivent comprendre qu'il faudra additionner les quatre dés disposés dans la salle de classe, ainsi, ils obtiendront le témoignage du deuxième personnage. L'indice délivré par ce personnage, les mènera au doc 3 affiché dans la salle, pour découvrir le lieu de la séance suivante.

2.7.2.2 Séance 3

La réalisation de cette séance a pris place dans la cour extérieure de l'établissement, en raison du thème de ce projet. Le lieu fictif apparaissant dans l'enquête est celui du cours de sport. Cette séance a été construite autour d'énigmes favorisant le mouvement des apprenants ainsi que leur raisonnement. Nous avons commencé avec les docs 1 et 2, les éléments du doc 1 étaient répartis sur des surfaces de la même couleur ; au dos de ces pastilles se trouvait une lettre. Grâce au doc 2, à chaque devinette, les apprenants devaient aller chercher une pastille de la couleur, puis remettre les pastilles dans l'ordre afin de pouvoir écrire le mot dans la grille. Après avoir rempli la grille, il fallait retrouver le mot qui y était caché pour compléter la phrase et passer à l'étape suivante. Nous arrivons ensuite au doc 3, les apprenants ont dû choisir l'un d'entre eux pour écrire dans le tableau 1, tandis que le reste devait mémoriser les mots du tableau 2, qui était éloigné du premier et les épeler. À chaque ligne complétée, les apprenants recevaient un mot, doc 4, pour pouvoir reconstituer la phrase et les mener à la dernière étape de la séance. Pour gagner l'indice de la dernière énigme, les apprenants devaient lancer le ballon de basket dans le panier : s'ils y parvenaient, ils obtenaient un chiffre dans un ordre précis qui devait être restitué pour recomposer le code du doc 5. Pour obtenir tous les chiffres, chaque apprenant devait réussir un panier. Ainsi en trouvant l'indice du doc 5, ils ont pu découvrir le lieu fictif de la séance suivante.

2.7.2.3 Séance 4

Cette dernière séance, s'est déroulée dans la bibliothèque : la salle à notre disposition au long du stage est aussi une bibliothèque, nous avons donc fait profit de cela dans ce projet. Le premier indice, doc 1, est écrit au tableau à la vue de tous : les apprenants doivent tenter de comprendre ces phrases afin de les mener au prochain indice. Chaque phrase du doc 1 représente un indice, chacun des trois indices est caché à un endroit différents de la salle, cependant ces indices sont complémentaires. Après avoir retrouvé les trois phrases cachées du journal, les élèves doivent repérer les lettres écrites en gras qui se trouvent être le code pour ouvrir le dernier cadenas. Lors de cette dernière étape, les élèves découvrent un dessin sur l'un des camarades du petit Nicolas et une question qui leur est adressée : Que faites-vous de la page du journal ? Deux choix s'offrent à eux, déchirer le dessin ou donner le dessin à la professeure. Pour faire

ce choix, chacun des apprenants lira la phrase de son choix et la majorité l'emportera. Les élèves ont fait un choix à l'unanimité de déchirer le dessin.

2.7.3 La classe B

Afin de réaliser la deuxième séance de notre projet, nous avons créé toutes les ressources pédagogiques nécessaires. Les documents que nous citerons dans cette partie se trouvent en annexe 2.

2.7.3.1 Séance 2

Le début du projet s'est déroulé lors de la deuxième séance avec quatre apprenants de cette classe. Lorsque les apprenants sont arrivés dans la salle, ils ont premièrement reçu une carte à compléter (séance 2, doc 1) pour qu'ils puissent rentrer dans leur rôle rapidement. Après avoir rempli la carte avec leur nom et le nom de leur groupe de détective, nous avons lu les règles de l'escape game et nous nous sommes assurée que tous aient compris. Les élèves ont commencé l'enquête avec le premier indice écrit au tableau doc 2. Dans un premier temps, ce texte a permis aux apprenants d'obtenir plus d'informations sur la situation, puis, de se diriger vers la deuxième énigme, le doc 4. Ce document imagé représente le vestiaire du stade dans lequel les joueurs de l'équipe française se trouvent. Sur cette image, ils ont pu voir les indices suivants, la veste d'un joueur de l'équipe adverse, avec des initiales ; un mot sur le sol (doc 7) et un mot dans la poubelle (doc 8). Seulement, pour que tous les indices prennent sens, les apprenants doivent mettre en commun les docs 3, 4 et 5 : les deux premiers sont les listes des joueurs de chaque équipe et le troisième affiche l'emploi du temps de la journée de la disparition. Les apprenants cherchent alors à déchiffrer l'énigme du doc 9, débloquent les témoignages des coéquipiers du joueur disparu. Après avoir ouvert le cadenas, les élèves obtiennent les témoignages, les lisent et tentent de comprendre. Grâce à tous les éléments reçus et trouvés lors de la séance, ils peuvent deviner quel sera le prochain lieu fictif de l'histoire.

2.7.3.2 Séance 3

Les énigmes de la séance précédente ont dirigé les apprenants du vestiaire vers la salle de conférence. Dans cette salle, ils ont trouvé, deux documents (1 et 2) éloignés l'un de l'autre dans la salle de classe. Ces documents sont des images du lieu fictif de

l'histoire : la salle de conférence. L'une d'entre elles montre la salle un avant la conférence de presse et l'autre montre l'après²⁵. Les deux images dissimulent des différences qui peuvent être liées ou non aux indices suivants, certains des objets présents sur le doc 2 se trouvent dans la salle et les élèves doivent alors les retrouver. Les trois objets à retrouver sont un sac, une carte d'identité (doc 3) et un papier déchiré (doc 4), chacun dans différents coins de la salle. Le sac, qui était fermé par des trombones et ne pouvant être ouvert que par la résolution d'une énigme (doc 5), contenait les docs 6, 7 et 8 qui ont été récupérés par les apprenants après la résolution du doc 5. Les élèves ont à la suite fait des hypothèses et ont pu débloquent l'accès à la dernière partie de la salle de classe, qui leur était inaccessible depuis le début de la séance. De ce côté, ils ont trouvé les docs 9 et 10 qui leur ont donné des indices sur ce qui s'était passé sans pour autant leur révéler le lieu dans lequel se trouvait le joueur kidnappé.

2.7.3.3 Séance 4

La dernière séance réalisée avec cette classe a débuté par un résumé de toutes les informations récoltées au cours de l'escape game. Ensuite, les apprenants ont trouvé le doc 1 menant au premier indice ; pour cela ils ont tracé le trajet sur le labyrinthe en réunissant des lettres pour former un mot, ce qui leur a pris une dizaine de minutes. Ce mot, parking, désigne le lieu fictif où se trouve le joueur disparu. Les apprenants comprennent alors l'utilité de l'image du parking qu'ils découvrent. En retournant cette image, ils trouvent une inscription avec des symboles dans un ordre précis. Au tableau, ils ont retrouvé les mêmes symboles, seulement, tous espacés (doc 2). Pour déchiffrer la phrase les apprenants ont dû trouver à quoi correspondaient les symboles, après plusieurs minutes l'un d'entre eux a tenté d'utiliser l'alphabet dans un sens mais cela n'a pas fonctionné. L'enseignante est alors intervenue pour dire qu'ils étaient sur la bonne voie et qu'ils devaient réessayer. Après avoir réussi à déchiffrer les symboles, les apprenants ont compris où se trouvait précisément le joueur de football et la dernière étape était de le délivrer. Afin d'ouvrir le camion, ils devaient chercher un dernier indice dissimulé dans la salle de classe, une clé USB, sur laquelle il y avait un enregistrement audio (doc 4). Dans ce message, les élèves ont compris qu'il ne restait que cinq minutes

²⁵ Nous nous inspirons ici du jeu des 7 erreurs.

pour ouvrir le camion et qu'ils devaient trouver le code. Pour trouver ce code, ils devaient réunir les indices des trois séances et trouver sur quel document était le code (séance 2, doc 4). Pour terminer après avoir trouvé le code, ils ont reçu une photo du joueur disparu qu'ils ont réussi à secourir avant le début de la finale.

2.7.4 La classe I

Le groupe d'apprenants de cette classe est composé de sept adolescentes variant en fonction des jours. Pendant la première séance, une partie de ce groupe n'était pas présente ; nous n'avions que trois apprenantes. Lors des deux séances suivantes, sept apprenantes étaient présentes. Enfin, la dernière séance s'est déroulée avec seulement trois apprenantes.

De même que les précédentes parties sur le déroulement des séances, les documents cités dans cette partie se trouvent en annexe 3.

2.7.4.1 Séance

À leur entrée dans la salle les apprenantes, se sont rassemblées autour d'une même table. Après s'être installées, elles ont commencé par remplir leur carte de détective, en inscrivant leurs noms et en se mettant d'accord sur un nom de groupe. Puis, nous avons rapidement lu les règles et nous nous sommes assurée que toutes les apprenantes avaient compris. Ensuite, nous avons demandé aux apprenantes présentes pendant la séance précédente de présenter le thème aux autres, ce qu'elles avaient compris de l'histoire ainsi que leur rôle. Afin de compléter et d'expliquer en français, l'enseignante a présenté le thème, à l'oral, en ajoutant des détails qui n'étaient pas encore connus de toutes ou qui avaient été oubliés.

Les apprenantes ont ensuite reçu le doc 2, correspondant à la carte d'identité d'Anaïs (annexe 3), puis elles ont commencé à rechercher les premiers indices dans la salle. Les docs 3, 4, 5, 8 et 9 étaient tous dispersés dans la salle, certains visibles et en évidence et d'autres non visibles, cachés à un endroit précis. Premièrement, grâce aux documents visibles, elles ont rempli plusieurs catégories dont le nom, l'âge, l'adresse, plusieurs de ses langues et sa classe. Après avoir rempli une partie des informations le doc 6 est apparu, les apprenantes ont pu lire « Un camarade à Anaïs veut vous parler ». Pour pouvoir obtenir ce témoignage, les apprenantes devaient trouver des similarités entre

Anaïs et d'autres élèves de sa classe et les codes qui correspondaient à ses personnes, pour le débloquent. L'obtention du témoignage leur permet tout d'abord de découvrir un des loisirs d'Anaïs, mais aussi d'avoir plus d'informations sur son comportement des jours précédents, permettant aux apprenantes d'en apprendre plus sur sa disparition. Puis dans un deuxième temps, l'indice indique un autre personnage ayant des informations sur l'élève, la professeure. Le témoignage de ce deuxième personnage confirme le premier et donne des indices concernant la suite et l'endroit où les apprenantes pourront trouver les indices des docs 8 et 9. Ces deux derniers documents sont le carnet secret d'Anaïs et un mot froissé. Dans le doc 8, elles découvriront qui est l'amie mystérieuse, la dernière langue qu'elle parle pour compléter la carte (doc 2) et un de ses loisirs. Enfin, avec le doc 9, elles découvriront qu'Anaïs avait un rendez-vous après les cours. Pour terminer cette séance, les apprenantes ont entièrement rempli le doc 2 et ont découvert l'identité de l'amie d'Anaïs, qu'elle doit voir avant son rendez-vous et qui l'a vue en dernier.

2.7.4.2 Séance 3

La troisième séance repose sur la discussion avec l'amie d'Anaïs, Léa (annexe 3). Pour cela, nous avons tout d'abord fait un rappel des indices et des événements survenus, puis l'enseignante pose la question : « Que devons-nous faire maintenant ? » Afin de continuer, les apprenantes doivent trouver l'étape suivante qui est de parler à Léa. Lorsqu'elles ont trouvé, elles reçoivent le premier message de Léa (doc 1). À la suite de ce premier message, elles doivent retrouver un objet, qui une fois remis à l'enseignante leur permettra d'obtenir le suivant. Le doc 2, leur dit de fouiller la trousse à Léa dans laquelle se trouve un autre message (doc 3), mais cette fois d'une autre personne. Ce message suivant, écrit sur un papier s'adresse à Léa et est signé d'une lettre. Les élèves remettent ce papier à l'enseignante qui leur donne ensuite la réponse de Léa (doc 4) au sujet du message laissé par l'un ou l'une des camarades. Elles découvrent qui est derrière ce message et apprennent qu'elle n'est pas toute seule mais qu'un deuxième camarade est impliqué. Pour trouver de qui il s'agit, les apprenantes doivent fouiller la salle afin de trouver le dernier message (doc 5). Ce document est aussi signé d'une initiale, qu'elles peuvent faire correspondre à l'un des camarades d'Anaïs à l'aide du document 3 de la séance 2. À la fin de cette séance, les apprenantes apprennent de nouvelles informations sur la disparition d'Anaïs, notamment que ce sont

des élèves qui ont voulu lui faire une blague, l'un de leur prénom est écrit clairement mais pour le second nous n'en avons que l'initiale et elles doivent chercher qui est cette personne. Les apprenantes devinent aussi à ce moment le lieu fictif de la prochaine étape.

2.7.4.3 Séance 4

Enfin, nous avons terminé le projet avec trois apprenantes. Le temps étant compté, certains indices étaient placés dans la salle de façon à être plus visibles, par exemple le doc 1, qui était placé en évidence à côté du tableau. Pour pouvoir compléter ce doc 1, les apprenantes ont cherché la clé USB contenant les audios des interrogatoires (doc 2) des deux élèves responsables de la disparition. L'une des apprenantes avec l'aide de l'une de ses camarades a entrepris de compléter l'interrogatoire à l'aide des audios. Pendant ce temps, la troisième élève a réuni les pièces du puzzle (doc 4) qui étaient réparties, attachées et cachées avec les autres indices de la séance. Ainsi, lors des vingt minutes de cette séance, les apprenantes travaillant sur le questionnaire ont découvert dans quel lieu fictif se trouvait Anaïs et le dernier indice (doc 3) caché dans la salle avec les dernières pièces du puzzle. Les deux apprenantes ont pu transmettre à leur camarade les informations qu'elles ont récoltées. Le puzzle quant à lui, montrait le même lieu trouvé dans l'interrogatoire et dans un coin de celui-ci les élèves ont découvert Anaïs, dans le parc. Pour terminer la séance, les apprenantes ont rassemblé l'ensemble des informations pour comprendre tous les événements, à l'oral avec l'enseignante, et ont annoncé aux parents d'Anaïs qu'elles l'ont retrouvée.

2.8 Difficultés – Contraintes

Tout au long de ce semestre, nous avons rencontré plusieurs difficultés. Tout d'abord, nous devons prendre en compte la notion de temps. Nous avons choisi de faire la recherche vers la fin du semestre pour des contraintes de temps, en effet, tout au long du semestre, nous avions des cours universitaires en plus de notre stage. Cependant, nous avons dédié plus de temps au stage en raison des circonstances et des responsabilités qui nous étaient imposées avec la préparation de huit heures de cours par semaine, puisque nous étions seule face à notre groupe d'apprenants.

Dans la mesure où nous souhaitions proposer un projet ayant du sens pour nos apprenants, nous avons décidé de créer trois thèmes différents. Certes, les intrigues sont

quelque peu similaires, cependant nous avons fait le choix de les adapter aux différents groupes d'apprenants que nous avons. Par conséquent, nous y avons consacré plus de temps lors de la préparation et de la mise en place ; de plus certains détails ont été finalisés au fur et à mesure de l'avancement du projet avec les apprenants.

La deuxième difficulté a été de pouvoir prévoir le temps nécessaire au déroulement du projet avec chacune des classes. L'emploi du temps de l'établissement n'étant pas certain chaque semaine, nous avons décidé de réserver une semaine en plus afin d'anticiper un changement éventuel. Notre regret : ne pas avoir eu l'occasion de terminer le projet, mais seulement la partie pratique des enquêtes à cause de différents aléas.

D'autre part, des difficultés se sont fait ressentir lors de la mise en place et le déroulement de ce projet, notamment dans la communication entre les apprenants et nous mais aussi entre les apprenants ainsi que dans la gestion de la classe. Avec certaines classes, la communication a été difficile pour de multiples raisons : parfois à cause de la dissipation de certains apprenants et des répercussions sur le groupe, et parfois à cause de l'environnement extérieur à notre groupe. Il était d'autant plus difficile de réussir à attirer l'attention des apprenants puisque nous ne parlions pas la même langue. C'est pour cela que l'anglais a pris une place importante lors de ces moments.

2.9 Analyse des données

2.9.1 Questionnaires

Nous pouvons retrouver premièrement les résultats des questionnaires remplis par les apprenants ci-dessous. Nous avons choisi de présenter les résultats de manière chronologique, pour observer une potentielle évolution dans les réponses des différents groupes d'apprenants. De plus, nous avons démarqué d'une ligne vide les trois groupes pour les deux premières dates, le 8/05 et le 9/05, ainsi que deux groupes le 15/05 tandis que le dernier groupe a réalisé la dernière étape du projet le 16/05. Nous avons aussi fait le choix de garder les « élèves » qui n'ont pas été présents à tous les cours.

En prenant du recul non pas sur le contenu, mais sur les réponses données en elles-mêmes, nous voyons principalement des courtes réponses, en un mot pour une grande partie. Les réponses aux questions 1, 4 et 5, sont les seules questions les plus développées par les apprenants sur l'ensemble des questionnaires. Les questions 2 et 3,

sont plus orientées par les propositions de réponses que nous retrouvons par ailleurs dans la majorité des réponses.

08/05	Question 1 As-tu aimé les jeux ?	Question 2 Comment tu t'es senti après le cours ? (bien, fatigué ?)	Question 3 Comment tu as trouvé les énigmes ? (faciles, difficiles ?)	Question 4 Tu as participé à la solution des énigmes ? Si non, pourquoi pas ?	Question 5 Tu as utilisé combien de langues ? Lesquelles, pourquoi ?
Γ					
Élève 1	C'est amusant.	Bien.	Facile.	J'ai participé moi-même.	Pas beaucoup mais j'utilise le grec pour communiquer avec tous et aussi le géorgien.

Tableau 1 : Questionnaires du 08/05/25 (Γ, A, B). Extrait de l'Annexe 4.

2.9.1.1 Comment se traduit l'intérêt des apprenants ?

En tant que participants, les apprenants qui ont répondu à nos questionnaires aiment l'activité réalisée pendant les séances. La plupart ont répondu « oui » à la première question en ajoutant, pour une grande majorité, que les jeux sont amusants.

D'autres élaborent plus en parlant du côté divertissant : « Oui parce qu'on apprend et on se divertit », « Oui parce que c'est divertissant » (Élèves n°8 et 11, 08/05). Il est aussi possible de voir certains apprenants donner des avis positifs parce que du fait de leur implication ils ne voient pas le temps passer. « Parce que c'est très intéressant et le temps passe vite » (Élève n°7, 09/05). Tandis que d'autres aiment car le projet proposé est intéressant et leur permet de mettre en œuvre plusieurs de leurs capacités, « Oui, parce qu'ils étaient intéressants et ils nous ont fait réfléchir » (Élève n°7, 08/05), « Oui parce qu'on a joué au basket » (Élève n°12, 09/05). Pourtant, nous avons quelques apprenants qui ne partagent pas le même avis que leurs camarades et qui n'ont pas

apprécié la séance du jour, : « Non parce que les camarades ne veulent pas travailler en équipe » (élève n°15, 08/05), « Non » (élève n°12, 15/05).

À l'aide de la deuxième question portant sur le ressenti des apprenants après le cours, nous obtenons ici des résultats peu variés. Les apprenants répondent tous, simplement par un seul mot « bien » ; nous lisons tout de même une réponse plus élaborée : « Aujourd'hui j'ai ressenti une joie, contente qu'on ait joué » (Élève n°8, 08/05). Cependant, un faible pourcentage nous confie tout de même être fatigué à la fin de la séance « Assez bien mais un peu fatiguée », « Fatiguée » (élèves n°7 et 6, 09/05), tandis qu'un autre nous dit être relaxé. Toutefois, l'un des apprenants soulève un point en répondant : « Je me suis senti un peu stressé parce qu'on ne pouvait pas trouver le code ».²⁶

Nous exposerons aussi dans cette partie de l'analyse des données, la troisième question à laquelle les apprenants ont répondu lors des questionnaires de fin de séance. Cette question portant sur la difficulté éprouvée par le participant pendant la séance est quant à elle plus variée que les réponses précédentes. Sur les trois niveaux et sur chacune des séances certains apprenants commentent que c'est facile : « facile » (élèves n°1, 2 et 4, 08/05), « C'était facile » (élève n°9, 09/05), « Facile » (élève n°15, 09/05). D'autres montrent des avis mitigés et nous donnent des réponses comme « ni facile ni difficile », « Pas si difficile ni trop facile » ou encore « moyen »²⁷. Deux des apprenants font tout de même une différence entre certaines parties de la séance : « Certains étaient faciles, mais d'autres étaient difficiles à cause de la langue » (élève n°7, 08/05), « Certains faciles, d'autres difficiles » (élève n°8, 15/05). Enfin, si l'un des apprenants trouve une difficulté à la première séance, les autres y voient une augmentation de la difficulté au fur et à mesure des séances : « Un peu difficile » (élève n°4, 09/05), « Aujourd'hui c'était plus difficile que hier » (élève n°7, 09/05), « Aujourd'hui un peu difficile » (élève n°16, 15/05), « Un peu plus difficile aujourd'hui » (élève n°7, 16/05).

2.9.1.2 Comment la participation peut-elle influencer ces apports ?

Grâce à notre questionnaire réalisé à chaque fin de séance, nous avons obtenu des réponses divergentes sur le propre ressenti des apprenants face à leur participation au cours de la séance. Certains élèves s'accordent pour dire qu'ils ont participé tout au

²⁶ « I felt bit stressed because we couldn't find the code. »

²⁷ « medium » (Élèves n°14 et 15, 15/05)

long de la séance, ils nous donnent aussi la raison pour laquelle ils participent : « Oui, j'ai participé. J'ai trouvé la première parce que ça m'a plu. » (Élève n°6, 08/05), « Oui parce que je voulais être intelligente » (Élève n°3, 09/05), « J'ai participé à la solution de certains et je lisais les 'messages' » (Élève n°7, 09/05) ou encore « Oui parce qu'on joue » (Élève n°13, 09/05). D'autres élèves incluent la présence de leurs camarades dans leur participation et évoquent le travail en équipe et les tâches qui le composent, « Pas à toutes parce qu'il y en avait d'autres dans l'équipe et ils ont fait certaines énigmes eux aussi » (Élève n°7, 08/05), « À certains oui à d'autres je regardais » (Élève n°8, 08/05). Nous relèverons tout de même que plusieurs élèves répondent négativement à la question, par un simple « non » ou d'une réponse plus complète en nous donnant de multiples raisons. Pour l'un la difficulté du projet ne lui a pas permis de participer à toute la séance : « Pas à toutes parce que c'étaient difficile » (Élève n°9, 08/05), un autre éprouve un manque d'intérêt pour la séance même s'il dit avoir participé « Oui je m'ennuyais » (Élève n°12, 08/05) et pour terminer un des apprenants dit ne pas avoir voulu participer car ses camarades ne voulaient pas travailler en équipe²⁸ (Élève n°15, 08/05).

2.9.1.3 Comment les modalités langagières influencent-elles ?

Pour terminer, nous regrouperons ici les données récoltées à l'aide de la cinquième question concernant les différentes langues utilisées au cours de la séance. Ici encore les apprenants n'ont pas la même vision en ce qui concerne leur utilisation des langues. Beaucoup d'entre eux considèrent, par exemple, que le grec et le français ne comptent pas dans la catégorie qu'ils se forment à l'aide de la question : « Non, seulement grec et français » (Élèves n°10 et 11, 08/05), « Non ! seulement français et grec » (Élève n°10, 09/05). Certains des apprenants ajoutent l'anglais en plus du grec et du français et nombre d'entre eux effectuent des catégorisations entre les différentes langues. Ils indiquent quand et/ou pourquoi la langue est utilisée : « Pas beaucoup mais j'utilise le grec pour communiquer avec tous et aussi le géorgien » (Élève n°1, 08/05), « Oui on a utilisé le français, l'anglais et entre nous le grec » (Élève n°7, 08/05), « Oui, anglais, arabe, grec, français pour parler avec mes amis et la professeure »²⁹ (Élève n°15, 08/05) ou encore « Oui anglais parce que « K » ne parle pas grec » (Élève n°16,

²⁸ « No because they don't want teamwork ».

²⁹ « Yes, English, Arabic, greek, french to talk with my friends and teacher » (Élève 15, 08/05).

09/05). Au contraire des élèves sont catégoriques et ne considèrent pas utiliser d'autres langues au cours de la séance : « Non, parce que ce n'était pas nécessaire d'utiliser d'autres » (Élève n°3, 08/05), pour certains cela vient de leur faible niveau de français, et donc peut-être de leur insécurité langagière « Non je ne sais pas le français » (Élève n°12, 08/05). Enfin, pour l'un des élèves le langage est aussi gestuel : « Non, on a utilisé les mains pour jouer au basket » (Élève n°12, 09/05). Nous voyons ainsi tous les différents langages et points de vue de nos apprenants.

2.9.2 Les observations

Afin de comparer et d'analyser les résultats obtenus grâce aux réponses des apprenants, nous exposons ci-dessous les grilles d'observations remplies par l'enseignante après chacune des séances. Certaines de ces grilles sont moins remplies que d'autres pour plusieurs raisons, par exemple la séance est passée rapidement et moins d'action de la part des apprenants a été observé, le temps disponible pour remplir la grille immédiatement à la fin du cours était plus ou moins long.

	Les apprenants (individuellement et entre eux)	Des apprenants vers l'enseignant
Les langues		
Utilisation de la langue première (fréquence)	Tout au long des énigmes les élèves ont parlé en grec entre elles.	Le grec n'est pas utilisé pour parler à l'enseignante.

Grille d'observation F : 08/05/25

Tableau 5. Extrait de l'Annexe 5

2.9.2.1 Le comportement des apprenants influence-t-il leur intérêt pour le projet ?

Le comportement des apprenants peut montrer beaucoup les concernant, notamment leur intérêt pour le projet ; seulement le comportement des apprenants est tout autant important sur le côté individuel que celui du groupe. Selon les classes, nous

avons obtenues des observations par moment similaires et par moment opposées. Nous relevons principalement la concentration des apprenants tout au long de la séance, ce qu'ils font, qui est visible ou ce qui peut transparaître comme la curiosité de certains. Les émotions peuvent aussi être devinées, comme « l'enthousiasme » des élèves, leur engouement pour le projet, à travers leurs actions et leur façon d'être « Un des apprenants est particulièrement expressif lorsqu'il trouve un indice, et parle très vite et fort à ses camarades (en anglais) » (Grille d'observation B : 15/05/25). Nous notons aussi particulièrement les comportements sortant de l'ordinaire ou différents des autres élèves du groupe, par exemple lorsqu'une élève « mange » : « [...] mais V mange pendant le cours, et n'est donc pas attentive, elle distrait deux autres apprenantes qui font la même chose par la suite » (Grille d'observation A : 09/05/25), des comportements individuels peuvent déclencher d'autres comportements des élèves autour. De même avec les éléments extérieurs au groupe « À certains moment un apprenant s'est déconcentré car des apprenants d'un autre groupe sont venus » (Grille d'observation B : 09/05/25). Il est aussi possible d'avoir des apprenants qui ne semblent pas satisfaits du projet, « Des apprenants paraissent ennuyés. Des apprenants s'investissent partiellement au long de la séance » (Grille d'observation A : 08/05/25) ils se montrent distants.

En ce qui concerne le groupe, la cohésion, la coopération entre les apprenants sont des points centraux des observations, « Le groupe [...] partage des indices entre elles. Elles avancent toutes au même rythme, elles ne restent pas seules » (Grille d'observation Γ : 08/05/25). De même pour l'entraide,

[...] les apprenantes se sont beaucoup entraïdées. Elles se sont réparties les tâches. Quand l'une trouvait les indices une autre déchiffrait ce qui y était inscrit et traduisait pour le reste du groupe. À certains moments elles pouvaient être plusieurs à tenter de déchiffrer (Grille d'observation Γ : 09/05/25).

C'est de cette façon que nous voyons les apprenants s'investir dans le projet, « Le groupe partage les informations qu'ils trouvent. L'un des apprenants a lu un document puis l'a traduit pour le reste du groupe » (Grille d'observation B : 09/05/25). L'intérêt se montre aussi dans les expressions des apprenants, « [...] À chaque étape de la séance, les élèves sautent de joie après avoir trouvé un indice. À la fin les élèves sont contents d'avoir terminé l'escape game » (Grille d'observation B : 15/05/25).

Cependant, parfois le comportement individuel des apprenants est trop important et ne permet pas la formation du groupe : « Le groupe est dissipé, dispersé. [...] Lors de cette séance les élèves étaient plus dans l'individuel que dans le groupe » (Grille d'observation A : 09/05/25), l'individuel prend alors le pas sur la coopération.

2.9.2.2 La participation des apprenants

À l'aide des observations réalisées par l'enseignante en fin de cours, nous pouvons différencier les trois groupes en fonction de leur participation. Commençons par la classe A. Dans cette classe la participation est très variable, et elle peut être observée par une continuité sur les trois séances. Parfois elle peut même être spécifique aux apprenants, deux d'entre eux sont les opposés : tandis que l'un participe tout au long des séances l'autre est beaucoup moins intéressée et passe son temps à faire autre chose dans la salle ou à discuter : « V. fait autre chose et n'a pas l'air de s'intéresser réellement à la séance, ou que par court moments. A. est le plus actif dans le projet » (Grille d'observation A : 08/05/25) :

Une élève est particulièrement inactive tout le long de l'heure [...]
Un élève est au contraire particulièrement actif tout au long de la séance, il résout les énigmes, tente de parler au maximum avec l'enseignante même s'il le fait en anglais (majoritairement), en s'impliquant lui-même, il essaie de traduire à ses camarades (Grille d'observation A : 09/05/25).

Quant au reste des élèves du groupe, leur participation varie au sein même du cours, ils vont participer à des moments pendant la résolution de certaines énigmes et/ou indices puis quand ils ont terminé, ils changent d'objectif, discutent ou autre :

trois autres (élèves) participent par moment lorsqu'il s'agit de chercher les indices dans la pièce mais pas quand il faut les résoudre.
Un des apprenants s'est ajouté au groupe au cours précédent a participé à la séance mais ne s'est pas entièrement impliqué dans le processus, il naviguait entre les deux groupes de la classe (Grille d'observation A : 15/05/25).

Ensuite, la participation des apprenants de la classe B était, quant à elle, plus équilibrée au fil des séances. En effet, pendant la première séance les apprenants sont tous intéressés par la nouveauté du projet : « Tous les apprenants sont actifs. Dès le début de l'intrigue, ils commencent à voir les indices dans la salle et à rechercher des liens entre ceux-ci. Ils s'aident aussi dans la résolution et font des hypothèses » (Grille

d'observation B : 08/05/25). Lors de la deuxième séance, des élèves se prennent au jeu et s'investissent dans la recherche :

Les apprenants sont tous actifs. Certains commencent à aller dans tous les sens au début en voyant tous les indices affichés dans la salle. Ils veulent tout faire en même temps ce qui leur a pris plus de temps que prévu pour déchiffrer tous les indices (Grille d'observation B : 09/05/25).

Ce n'est qu'à la troisième et dernière séance que la baisse de la participation de deux des apprenants du groupe est notable :

Un apprenant n'est pas particulièrement actif pendant la séance. Un autre est actif mais seulement pour certaines parties comme la recherche d'indices dans la salle. Les deux derniers sont les plus actifs de la séance, ils participent et posent des questions à l'enseignante (Grille d'observation B : 15/05/25).

Enfin, pour ce qui est des données récoltées avec la classe Γ , la participation n'était pas la même en fonction des différentes participantes pendant les séances : « Deux élèves sur les six présentes n'ont pas suivi entièrement les énigmes. Elles n'étaient pas très actives et ne s'impliquaient pas avec le reste du groupe » (Grille d'observation Γ : 09/05/25). En ce qui concerne la dernière séance, nous devons noter que les apprenantes n'étaient que trois à la place de sept lors de la première séance. « Une apprenante est restée inactive pendant une partie de la séance. Cependant, elle n'a pas dérangé ses camarades et a suivi le cours des énigmes » (Grille d'observation Γ : 16/05/25). L'apprenante, même si nous notons qu'elle a peu participé, a quand même plus participé lors de la dernière séance que pendant les deux précédentes.

2.9.2.3 Le plurilinguisme

Selon les observations des interactions par l'enseignante, tout d'abord, entre les apprenants, nous relevons pour les premiers cours avec deux classes une utilisation presque constante de la langue première tout au long de la première séance : « Les apprenants parlent tous grec entre eux » (Grille d'observation A : 08/05/25), puis arrivé à la dernière séance, nous observons une baisse plus ou moins importante du niveau d'utilisation de la langue grecque : « Les 3 app présentes utilisent leur langue première ici le grec assez peu pendant le cours, moins que pendant les cours précédent » (Grille d'observation Γ : 16/05/25), « Moins d'utilisation du grec que dans les séances précédentes, mais il reste néanmoins bien présent pendant la séance » (Grille

d'observation A : 15/05/25). Cependant, l'inverse est observé lorsqu'il s'agit de communiquer avec l'enseignante puisque même si la langue première n'est aucunement utilisée pendant la première séance, au fur et à mesure, nous voyons que les apprenants utilisent parfois leur langue première pour demander une traduction à la professeure par exemple. En ce qui concerne la langue cible, les mêmes observations sont faites pour toutes les classes, les apprenants ne l'utilisent pas entre eux pour communiquer hors lecture ou prononciation des indices. De même dans la communication avec l'enseignante, en notant pourtant un effort dans certaines classes « Cependant une ou deux apprenantes essaient tout de même de communiquer avec quelques mots de français » (Grille d'observation Γ : 09/05/25), « Ils essaient d'utiliser certains mots de français » (Grille d'observation B : 09/05/25). Ainsi même si certains apprenants tentent de faire usage du français à quelques reprises avec l'enseignante, ils se retrouvent plus facilement à se servir de l'anglais : « L'anglais facilite / fluidifie la communication avec l'enseignante » (Grille d'observation Γ : 16/05/25), « Tous les apprenants parlent en anglais à l'enseignante » (Grille d'observation B : 15/05/25). Pour terminer, une dernière catégorie concernant cette fois-ci la compréhension des langues de la séance nous permet d'obtenir davantage d'informations. Bien que l'enseignante ait mis à disposition un outil de traduction en ligne, les apprenants ne l'ont pas forcément utilisé : « Pas d'utilisation du traducteur mis à disposition. Les apprenantes réutilisent le vocabulaire des docs et leurs connaissances » (Grille d'observation Γ : 08/05/25), ainsi, ils se servent de leurs connaissances acquises au cours du semestre ou même de leurs connaissances extérieures au cours de FLE. À la place de l'outil les apprenants demandent aussi de l'aide à l'enseignante « Demande de vocabulaire des apprenantes pour faciliter la compréhension » (Grille d'observation Γ : 08/05/25), « Elles demandent tout de même certains mots de vocabulaire français à l'enseignante » (Grille d'observation Γ : 16/05/25).

De plus, il y a aussi la compréhension orale qui rentre en compte dont celle avec l'enseignante. Grâce aux observations, nous apprenons que la reformulation est omniprésente au sein de la classe : « Lorsque l'enseignante parle en français assez lentement certaines apprenantes comprennent des mots, après cela soit l'enseignante reformule en français puis en anglais ou les autres camarades traduisent en grec » (Grille d'observation Γ : 09/05/25). La reformulation s'observe aussi entre les apprenants : « La compréhension des élèves du groupe passe par l'un d'entre eux qui

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

traduit ce qu'il comprend du français » (Grille d'observation B : 08/05/25). Cependant, nous obtenons des données allant à l'encontre de celles vu précédemment :

Pas beaucoup d'effort de compréhension à la vue du français, certains élèves n'ont pas tenté de comprendre ou même de lire le tout premier indice, qui explique la situation. Traduction grâce à un outil informatique de traduction pour certains apprenants (Grille d'observation A : 08/05/25).

En effet, certains apprenants ne prennent pas le temps de comprendre et préfèrent utiliser directement un outil de traduction.

Partie 3 – Synthèse des résultats et perspectives

Lors de cette dernière partie, nous allons revenir sur les résultats obtenus grâce aux questionnaires et aux observations réalisées pendant et après notre projet. Nous les commenterons afin de les mettre en relation avec la théorie.

3.1 Synthèse et commentaire des résultats

Dans cette partie, nous ferons la synthèse de toutes les données récoltées à l'aide de nos outils. Nous les organiserons de manière à faire sens dans le but d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche. Nous insisterons tout d'abord sur les différentes modalités ayant pu avoir un impact sur les apports du projet ludique. Puis, nous identifierons ces apports sur le comportement, pour enfin terminer par le reflet sur la participation.

Les modalités réunies dans le projet ont-elles influencé le comportement des apprenants ? Le comportement des apprenants a-t-il montré des signes ayant eu un impact sur notre recherche ? Que peut-on dire de la participation de nos apprenants pendant et après la réalisation de ce projet ?

3.1.1 Les compétences des apprenants

Notre recherche nous a permis de modifier le cadre de la classe de FLE durant quelques séances. C'est grâce aux différentes modalités de la réalisation de notre projet et, plus précisément ici, grâce aux langues des différentes classes, que nous avons cherché à obtenir des réponses à nos questions. Notamment à savoir si l'utilisation des compétences de l'apprenant qu'elles soient langagières ou non, comme le prend en compte la perspective actionnelle du CECR (2001), spécifiquement ces langues communes au reste du groupe peuvent permettre aux élèves de s'impliquer plus facilement et de porter plus d'intérêt au cours. Les apprenants s'impliqueraient donc plus personnellement puisque l'utilisation de leur portait langagier ou plutôt d'une partie de celui-ci, renforcerait leur identité (Cavalli & Coste, 2018). C'est donc à travers nos questions et nos points d'observation que nous déduisons des résultats, pouvant parfois faire échos à nos suppositions.

Lors de la présentation du projet, nous n'avions pas mentionné clairement le plurilinguisme présent dans chacun des projets, puisque cette variable n'était pas représentée également, en fonction des différents thèmes et niveaux, auxquels nous avons fait le choix de nous adapter pour nos apprenants. Les participants ont été pour la plupart surpris de trouver de l'anglais ou encore du grec mêlé au français, pendant la première séance (Macé, 2022). En effet, comme précisé plus tôt dans le mémoire, nous n'avions pas prévenu les apprenants du plurilinguisme de notre projet. En lisant les premiers indices dans lesquels les langues étaient mélangées, ils ont eu besoin de l'enseignante pour reconnaître que tout n'était pas français. Seulement, nous avons réalisé que même si les apprenants semblaient avoir du mal à déchiffrer les langues présentes dans les indices au début, nous ne pouvons pas faire le même constat face aux résultats obtenus à l'aide des questionnaires. Dans les réponses de plusieurs élèves, le grec et le français n'ont pas été considérées comme étant supposément des langues à part entière utilisées lors du projet. Le français étant la langue d'apprentissage et le grec étant la langue de scolarisation de l'établissement, les élèves ne les considèrent peut-être pas pour cette raison, comme nouvelles langues ou autres langues. Cependant, ces langues, en y ajoutant l'anglais, font bien parties du portrait langagier de nos apprenants dont nous tentons de tirer parti en classe de FLE (Cavalli & Coste, 2018). Mais ils se pourraient que les apprenants n'aient pas tous conscience de leur plurilinguisme.

Une autre partie des apprenants considèrent tout de même ces langues en les mentionnant aux côtés aussi de leurs langues premières ou une de leurs langues qu'ils ont en commun avec un ou plusieurs de leurs camarades. C'est ce que nous appellerons ici la mise en place de la compétence plurilingue : « Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné » (Conseil de l'Europe, 2001). Tout d'abord à l'oral, ces différentes langues permettent de créer un lien que cela soit entre les apprenants et l'enseignante, avec la langue-pont qu'est devenu l'anglais dans ces classes ou entre les apprenants eux-mêmes, puisque les langues étant le moyen de communication, il nous était impossible de n'utiliser qu'une seule pour se comprendre, le français, dans ce projet. La dimension langagière de notre classe a été, dès le début, une de nos préoccupations que nous avons donc placée au premier plan (Cavalli & Coste, 2018). Nous noterons que dans la conception de ce

projet, nous n'avons utilisé, les langues de la classe étant connues de tous les participants et intervenants dont l'enseignante.

Ainsi, grâce aux différentes langues présentes, nous avons pu observer qu'il était plus simple pour certains de se sentir inclus ou de participer, car tous les éléments ne leur étaient pas inconnus. L'ajout de la compétence plurilingue comme outil de résolution d'énigmes, **aux compétences requises, parfois non langagières, peut permettre aux apprenants de se sentir plus à l'aise, et de se sentir en rapport de force face au projet.**

Contrairement à ce que nous aurions voulu penser, les observations ainsi que les réponses obtenues n'ont pas été toutes positives. Lors de la première séance l'une des apprenantes a refusé catégoriquement d'essayer de comprendre les premiers indices à sa disposition car les premières lignes étaient entièrement écrites en français (annexe 1, doc 1). Même si l'anglais et le grec sont apparus dans les phrases suivantes, le français a bloqué l'apprenante qui n'a pas regardé la suite du document au premier abord. Par la suite, l'utilisation de l'anglais à l'oral lui a permis d'être inclut lors des réflexions et de ne pas perdre le fil de l'enquête. **Tout comme l'anglais, le grec et les autres langues des apprenants permettent aussi à chacun d'entre eux de se sentir inclus dans le projet et de comprendre le déroulement, grâce à la communication et le travail de groupe.**

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'anglais est, en quelque sorte, une langue-pont entre l'enseignante et les élèves. À de quelques reprises, les apprenants ont évoqué l'anglais comme langue de communication avec l'enseignante, nous retrouvons aussi cette affirmation dans la grille d'observation. En effet, malgré les efforts de l'enseignante pour mobiliser au maximum le français dans ses interactions avec les élèves « lorsque l'enseignante parle en français assez lentement certaines apprenantes comprennent des mots, après cela, soit l'enseignante reformule en français, puis en anglais, si besoin, soit alors, si la compréhension n'est pas réussie, les autres camarades traduisent en grec » (Annexe 5, Grille d'observation Γ : 09/05/25), l'inverse n'étant pas toujours le cas. Les apprenants utilisent principalement l'anglais : « utilisation de l'anglais pour parler à l'enseignante. Le français est très peu utilisé par les apprenants pour parler à l'enseignante » (Annexe 5, Grille d'observation A : 08/05/25) ; dans ce

contexte l'anglais facilite les échanges et permet de ne pas créer de barrière entre les apprenants et l'enseignante.

3.1.2 La retranscription des émotions des apprenants

Une de nos grandes préoccupations lors de création de ce projet était de faire en sorte que les thèmes correspondent à nos apprenants pour voir une évolution de leur implication dans la classe de FLE. À notre grande surprise, certains apprenants, jusque-là peu investis dans les cours, se sont pris au jeu. **Des élèves plus effacés lors des cours se sont révélés être parfois « meneurs » du groupe dans la résolution des énigmes.** Nous avons obtenu une majorité d'avis positifs sur le projet grâce à nos questionnaires, notamment aux premières questions une et deux. Les apprenants ont en effet manifesté beaucoup d'appréciation envers le projet, ils s'amusent et disent aimer le jeu. L'un d'entre eux mentionne leur rôle de détective dans le projet comme facteur de cette appréciation. Le rôle que les apprenants prennent leur permet de donner un sens à leur apprentissage, ils peuvent se sentir investis d'une mission, comme nous l'avons évoqué dans la première partie de ce mémoire, d'après Claire Bourguignon. En effet, le rôle qui leur est demandé de jouer peut permettre de **sortir du cadre de l'apprenant pour devenir un acteur.** Comme nous l'avons dit dans la partie précédente, nous avons fait le choix de faire recours aux différentes compétences de nos apprenants et certains d'entre eux ne manquent pas de donner leur avis sur cela : « Oui ça m'a plu parce qu'on fait des choses qui nous font bouger » (Annexe 4, élève 8, 09/05). Pendant le semestre, nous avons fait le constat qu'une petite partie de nos élèves ne pouvaient pas rester assis sur une chaise pendant un cours ; grâce à notre projet les apprenants étaient en capacité de **bouger librement dans la salle** et plus particulièrement pendant la deuxième séance de la classe A. Les élèves ont eu l'occasion de sortir et de courir, puisque la **séance se déroulait à l'extérieur.**

Cependant les observations n'ont pas toujours retranscrit des similarités avec le questionnaire réalisé. Bien que les apprenants se soient amusés, divertis ou aient pensé que le temps soit passé plus rapidement, les observations ont montré que les apprenants n'étaient pas toujours impliqués dans le projet et que certains en profitaient parfois pour discuter avec d'autres élèves. Nous n'avons obtenu que deux « non » à la question : « As-tu aimé les jeux ? », l'un sans explication et le deuxième avait pour raison le manque d'implication de ses camarades. La non-coopération des apprenants

peut influencer sur leur ressenti et le plaisir de s'impliquer dans une activité ludique. Comme nous l'avons dit lors de la partie théorique, la coopération des apprenants lors d'une activité ludique et de notre projet est indispensable pour le bien-être de nos élèves et l'atmosphère de la salle (Quétel, 2024). Nous pouvons tout de même dire que la **coopération des groupes était bien présente** et que seulement par moments, elle était en baisse ; nous trouvons plusieurs fois les pronoms « nous » et « on » dans les réponses au questionnaire.

La difficulté ressentie par les apprenants a aussi pu avoir un impact sur le bien-être des élèves, « le degré de satisfaction dépend du degré de stimulation intellectuelle. Il n'y a pas de satisfaction sans effort, tout au plus un plaisir plus passif »³⁰ (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2024). En effet, si nous créons un projet trop facile, les élèves ne prendront pas de plaisir lors de la réalisation et si nous le rendons trop difficile, au contraire, les élèves pourraient vite abandonner.

Lors de la première séance, particulièrement avec la classe A, la difficulté trop élevée ressentie par les apprenants a pu freiner leur intérêt pour le projet. Et au contraire, d'après nos observations, certains ont apprécié la difficulté : cela ajoutait un challenge aux élèves. À la fin du projet, **les apprenants étaient heureux d'avoir terminé le projet et d'avoir résolu les énigmes et les indices, le bien-être émotionnel des élèves déterminant l'efficacité de l'apprentissage** (Dewaele, 2015).

Ce bien-être de nos apprenants peut même pousser les apprenants à continuer leur apprentissage, « en d'autres termes, à mesure que les apprenants progressent, leur anxiété vis-à-vis de la langue étrangère diminue et leur plaisir augmente. Il est donc crucial de ne pas abandonner trop tôt les cours de langue étrangère » (Dewaele, 2015 : 14). Notre objectif avec la proposition de ce projet était de donner envie aux apprenants de continuer l'apprentissage du FLE et de s'y investir. Nous pouvons alors penser que ce type de projet particulier, mettant en avant l'escape game est un facteur positif sur les émotions des apprenants ce qui peut engendrer de la motivation et de l'engouement pour le projet (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2024).

³⁰ “the degree of enjoyment depends on the degree of intellectual stimulation. There is no enjoyment without effort - at most a more passive pleasure” (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2024).

3.1.3 *Les effets participatifs sur les apprenants*

À la suite des différentes modalités prises en compte dans l'établissement et la réalisation de notre recherche, nous avons cherché à savoir si, en réunissant toutes les variables présentées précédemment, nous pouvions modifier un comportement et, ainsi, influencer la participation des apprenants.

Afin d'analyser les modifications sur la participation de nos apprenants, nous avons fait le choix d'évaluer leur participation individuellement sur toutes les séances, grâce à nos deux outils. Nous avons alors cherché la participation dans l'action, sur le moment d'agir que l'on retrouve notamment dans le CECRL qui nous donne une définition de la perspective actionnelle dans laquelle nous nous positionnons (CECRL, 2001). Bien que la participation fût aléatoire au long du semestre, ce qui nous a, par ailleurs, poussée à réaliser ce projet, les apprenants nous l'ont confié, de par leurs réponses, **c'était le fait d'être majoritairement actifs lors du projet**, en participant à toutes les énigmes ou une grande partie. Nous avons, de notre côté, grâce à notre grille d'observation, pu constater que nous sommes en accord avec certains d'entre eux. En effet, nous avons observé des apprenants en action, en train de résoudre des indices et des énigmes, ou suivant le déroulement de la séance, posant des questions à leurs camarades, à l'enseignante. Certains aidaient leurs camarades en lisant, en traduisant et en apportant des éléments de réponses potentiels, d'autres faisaient des hypothèses sur le thème en cherchant à prédire le final. Ces élèves participaient tout en veillant à ne pas empiéter sur la participation de leurs camarades ; leur participation était stable, dans le sens où ils n'ont pas montré de changements considérables au cours des séances. Au contraire, d'un autre côté, nous n'avons pas observé les mêmes niveaux de participation chez certains élèves qui disent participer. **Ces différents niveaux de participation pourraient refléter différents niveaux de motivation** (Dörnyei 1994). En effet, pour quelques élèves, la participation n'a pas été celle attendue ; nous nous demandons alors si le projet les a intéressés, mais cela pourrait aussi refléter un équilibre entre eux. Comme nous l'avons évoqué dans la partie 1.1.3 de notre mémoire, nous souhaitons donner un sens à ce que réalise l'apprenant lorsqu'il participe à des fins de favoriser la participation. Malheureusement, même si les réponses des apprenants semblent indiquer une participation active plutôt que passive, nous ne pouvons-nous empêcher

de remarquer que certains ne pouvaient pas rester concentrés sur un même projet tout au long d'une séance.

Malgré notre volonté d'analyser la participation individuellement, nous voulions tout de même que les élèves créent un travail d'équipe. Pour cela, nous prenons l'ensemble de nos données afin de les regrouper pour rendre compte de la notion de coopération. La participation des uns n'empêchant pas celle des autres, elle a même permis parfois **d'inclure les apprenants les moins participatifs** en les encourageant à travailler en équipe, à faire preuve de coopération. Dans leurs réponses, certains apprenants mentionnent leurs camarades : « Pas à toutes parce qu'il y en avait d'autres dans l'équipe et ils ont fait certaines énigmes eux aussi » (Annexe 4, élève n°7, 08/05), la notion de partage mentionné par l'apprenant montre une volonté de **s'inclure dans un groupe, de montrer le collectif**. De même pour cette apprenante qui répond à notre question concernant la participation aux jeux : « À certains oui à d'autres je regardais » (Annexe 4, Élève 8, 08/05) ; elle peut vouloir montrer ici qu'il faut savoir laisser de la place aux autres ; mais nous pouvons aussi penser que, par moment, elle préférerait suivre le déroulement plutôt que de le faire par elle-même.

Et, enfin, la notion de coopération ici est très importante puisque c'est grâce à cette interaction entre les participants, à leur participation collective qu'ils deviennent acteurs de leur apprentissage ; c'est ce que reprend l'approche communic-actionnelle de Claire Bourguignon. Car **afin d'être considéré comme un usager de langue étrangère les apprenants doivent l'être au milieu des autres**.

Ainsi, nous observons des divergences entre les données obtenues à l'aide de nos deux outils. La subjectivité des participants et de l'observatrice ne nous permet pas d'affirmer avec certitude une évolution positive ou négative de la participation dans nos classes. Cependant nous pouvons répondre à nos questionnements en affirmant que nous constatons un changement entre « l'avant-projet » et « l'après-projet », En ce qui concerne la participation de nos apprenants grâce à notre projet, la nature de ce changement n'étant pas par ailleurs la même pour tous les participants. Des apports de concentration et d'intérêt porté au cours de FLE sont tout de même indéniables pour certains de nos apprenants, et même grâce à nos différentes variables observées. Si nous pouvons en conclure que la motivation des apprenants a évolué, nous pouvons nous

demander si la réalisation de ce projet en milieu d'année aurait pu permettre de faire différentes observations.

3.2 Discussions et propositions

3.2.1 Avantages

Notre recherche nous a permis d'aborder un point de travail récurrent dans les différents travaux de recherche, tout en nous adaptant à notre contexte. Notre projet ludique nous a aidée à nous adapter à notre public. Grâce à la diversité des possibilités d'adaptation de notre projet, nous avons pu réaliser trois thèmes différents pour chacune de nos classes. En plus de la multitude de thèmes à réaliser en fonction de l'imagination des apprenants ou de celle de l'enseignant, nous avons eu l'occasion de prendre en compte toutes les modalités que nous voulions ajouter. Nous avons fait des choix en fonction de notre contexte, en choisissant des énigmes et des indices sur papier (les feuilles étaient toutes imprimées) et certaines informatiques, par exemple les différents cadenas (annexe 1, doc 5 et 6), en intérieur et en extérieur. Mais aussi en fonction de notre public, en variant le niveau, en ajoutant des modalités plurilingues ou encore en parlant d'un thème qui a du sens pour nos apprenants.

Grâce à cette personnalisation, nous avons vu qu'une partie de nos apprenants arrivaient dans la salle, plus souriants que pendant le semestre et que leur investissement dans le projet ludique s'est fait ressentir dans leur présence.

3.2.2 Limites

Certaines limites sont importantes à prendre en compte, comme la diversité du public, le contexte d'enseignement, ou encore la communication en classe de FLE. En tentant de réunir ici les limites à notre projet, nous mentionnerons aussi les propositions afin de pouvoir, dans le futur si nécessaire, nous appuyer sur ces difficultés et proposer une amélioration du projet.

Un fait est qu'il n'y a pas de public homogène dans l'enseignement des langues. Nous **retrouvons tout autant sinon plus de personnalités d'apprenants que de contextes d'apprentissage**. Au sein d'une même classe, nous aurons des élèves aux personnalités

et aux goûts différents. Nous ne pouvons pas motiver chacun des apprenants de la même façon. Nous avons dû nous arrêter à la « surface ». Certes, nous avons tenté de réunir les apprenants par un ou des points communs mais cela ne fonctionne pas toujours.

Le contexte d'enseignement est aussi une limite. Premièrement, le temps des cours, nous avons entre trente minutes et quarante-cinq minutes de cours en fonction de l'emploi du temps des classes. Cependant, dans ce temps il nous faut retenir environ cinq à dix minutes en début de cours, afin que les apprenants arrivent en classe de façon permanente pour le reste de la séance, puis les cinq minutes à la fin de la séance afin que les élèves puissent remplir le questionnaire ; nous comptons alors environ dix minutes de temps en moins sur la séance. Cela a des répercussions sur l'organisation de l'enseignant mais aussi sur la réalisation du projet par les apprenants. Nous avons dû nous organiser de façon à ne pas prévoir trop d'étapes sur le cours de la séance en veillant tout de même en avoir assez. Afin que les apprenants ne finissent pas trop tôt, mais aussi en cas de difficulté trop élevée ou tout simplement en avançant moins rapidement. Nous aurions souhaité pouvoir prendre plus de temps, pour se concentrer sur les hypothèses et la communication (production orale) entre les apprenants afin d'apporter plus d'éléments de français en analysant les indices.

Nous ajouterons à cela le calendrier et, plus précisément, l'emploi du temps variable chaque semaine ; nous n'avons pas eu le temps de réaliser le projet d'une manière plus approfondie comme nous le souhaitions en préparant plus amplement les apprenants avant de commencer. De même pour la fin, après avoir terminé l'enquête, nous avons prévu de faire un récapitulatif avec certains groupes, afin de se concentrer sur la compréhension des événements, puis avec d'autres groupes de laisser l'opportunité aux apprenants de créer eux-mêmes un escape game ou au minimum un thème avec des étapes de conception. Cependant, pour cela il nous aurait fallu avoir un environnement plus propice, notamment en ce qui concerne l'accompagnement.

La langue a été la principale barrière au cours de ce semestre, c'est pourquoi **notre choix d'utiliser le plurilinguisme lors de ce projet nous paraissait évidente (Moustaki, sous presse)**. N'ayant pas eu l'occasion de travailler en collaboration avec la professeure de FLE de l'établissement de par la situation originale de ce stage, nous avons dû trouver des manières de communiquer avec les élèves. L'association de notre niveau de grec débutant et de celui des élèves débutant en français a compliqué le mode

de communication ; afin de remédier à cela nous avons décidé d'employer l'anglais qui a agi comme une langue pont ; cependant là est la limite et la question qui se pose : à quelle fréquence pouvons-nous utiliser une autre langue que celle de l'apprentissage ? De cette question en découle une autre : À ce moment la langue d'apprentissage passe-t-elle au second plan ?

Nous souhaiterions aborder furtivement la limite que posent les éléments extérieurs à l'apprentissage. À plusieurs reprises au cours du semestre, nous nous sommes retrouvée sans salle et avons dû nous rendre dans la salle de la professeure de français réunissant ainsi toute la classe. Cela s'est produit notamment pendant le projet, lorsque nous avons été obligée à réorganiser toute notre séance dix minutes avant le début. Un projet comme celui-ci doit pouvoir être réalisé selon l'organisation prévue pendant la conception ; la manière dans laquelle se déroulera un projet influencera les aboutissements en termes d'apprentissage.

Nous terminerons sur la question de subjectivité qui se pose à cause de nos outils. Premièrement, la grille d'observation n'a pu être remplie que par une seule et même personne, nous, enseignante. En tant qu'observatrice, mais aussi intervenante afin d'aider les apprenants lorsqu'ils demandent, le remplissage de la grille se fait ultérieurement, et dans un temps limité puisque toutes les classes étaient à la suite. Ainsi, **des ressentis, impressions ou actions de la part des élèves peuvent être manquées ou oubliées et donc non relevées.** Si nous avions eu la possibilité, nous aurions pu demander à des personnes extérieures de remplir cette grille. Le questionnaire rempli par les élèves pose aussi problème, car n'ayant pas d'accompagnement de la part d'un professeur grec, et les questions étant posées en grec, il était impossible pour l'enseignante d'être sûre de l'implication des apprenants lors des réponses. La plupart des élèves répondant rapidement, **nous pouvons nous demander si la présence d'un enseignant parlant le grec aurait induit les apprenants à prendre leur temps et à approfondir leurs réponses.**

Pour conclure cette troisième partie, à l'aide de la synthèse et des commentaires réalisés grâce aux résultats obtenus par nos outils, combiné à la théorie que nous avons utilisée lors de la première partie, nous a aidé à répondre à notre question dans la limite de notre contexte. Toutefois, la réalisation de notre projet nous a permis de mettre en lumière

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

des avantages, mais surtout les limites qui mériteraient d’être étudiés et d’être pris en compte par la suite.

Conclusion

Bien que le français soit toujours choisi en majorité par les élèves comme deuxième langue vivante, le constat est que les choix ne sont pas toujours faits par les élèves eux-mêmes et que ces choix ont des conséquences dans la classe de langue. Lors de cette recherche, nous avons pour objectif de mettre en lumière des sujets de questionnements constants dans le secteur de l'enseignement / apprentissage. Par le biais de notre intervention, nous visions à rendre l'apprentissage de la langue française attractif et de donner l'envie aux apprenants de découvrir une nouvelle langue. Cette recherche de mémoire est alors survenue pour nous aider à créer un changement dans la participation des apprenants grecs.

Pour pouvoir entreprendre ce travail, nous avons utilisé un projet créé de toutes pièces spécialement pour notre contexte, dans le but de provoquer une participation active des apprenants en classe ainsi que leur motivation en veillant à mettre en action les élèves dans leur globalité. Pour y parvenir, nous avons pris appui sur l'approche actionnelle, les directives du CECRL, l'approche ludique ainsi que sur la compétence plurilingue. Nous avons mis à profit cette théorie, afin de proposer et d'expliquer aux lecteurs de ce mémoire ce projet qui est le nôtre.

Nous avons commencé par prendre appui sur deux certitudes, qui découlent de notre théorie. Celles-ci postulent que l'action de l'élève dans la salle de classe le motive et que le ludique favorise de même la motivation. En vue de faire valoir ces certitudes dans notre contexte, nous avons réalisé une recherche-intervention nous offrant la possibilité, à l'aide de notre projet ludique, d'une part, de les confirmer, car les résultats nous montrent que les apprenants ont vivement réagi à travers les questionnaires ; d'autre part, de ne les confirmer que partiellement puisque tous les élèves n'ont pas montré les mêmes réactions (parfois positives et/ou négatives).

Les variables que nous avons prises en compte dans la mise en place du projet nous ont permis de faire une recherche-intervention et non une recherche-action. Comme nous l'avons évoqué dans ce mémoire, chaque public est différent, c'est pour cela que nous avons souhaité mettre en place cette intervention en utilisant des questions confirmées dans le contexte de l'enseignement. Cependant, en cherchant à valider ces questions dans notre contexte, nous avons compris que les paramètres

extérieurs ont eu des répercussions sur les résultats obtenus à l'aide de nos outils. Par ailleurs, ces outils nous ont permis de faire état de la situation que nous avons choisie de provoquer. Nous avons pu récolter le ressenti des apprenants à chaque fin de séance, ce qui a permis d'obtenir des réponses variant en fonction de l'avancée dans le projet et en fonction des apprenants. Nos observations ont suivi les mêmes aléas. Cependant, les données contiennent une part de subjectivité dans les deux cas : l'apprenant répond au questionnaire à sa manière et l'enseignante ne peut pas tout observer.

Nous avons ensuite décrit le déroulement de notre recherche et toutes les étapes que les apprenants ont dû passer au cours des séances. Les grilles d'observation et les questionnaires qui nous ont permis de recueillir, traduire et catégoriser les résultats obtenus. Cela a mis en évidence l'originalité et la nouveauté de ces projets qui ont été proposés aux adolescents.

Grâce à ces résultats, synthétisés et commentés, nous avons pu mettre en avant le type d'activités ludiques que propose notre projet, à la limite de l'escape game et de la chasse au trésor, et l'action qui en découle, ainsi que ses retombées dans la classe de FLE et notamment ses apports et effets bénéfiques sur la participation et les émotions positives des apprenants (Guedat-Bittighoffer, 2024a et b). Ce projet ludique nous a permis de constater qu'un sentiment de rapport de force s'est installé chez les apprenants face aux langues, notamment face au français qui se fond dans le plurilinguisme de la classe, permettant l'inclusion de tous les élèves. Il a laissé la place aux apprenants de s'exprimer individuellement ainsi qu'à l'intérieur du groupe. Il a donné un espace dans lequel l'apprenant utilise toutes ses compétences pour arriver au but voulu et être satisfait d'avoir terminé son travail. La coopération a permis aux élèves habituellement légèrement plus en retrait d'être inclus tout au long du projet et cela a aussi permis de créer un équilibre dans la classe avec une autre répartition des tâches.

Des difficultés nous permettent tout de même de trouver des limites à notre recherche-intervention, notamment le temps, les variables extérieures au projet et les langues de la classe. Ces limites donnent lieu à des possibles ouvertures dans des contextes différents.

Le plurilinguisme a été un facteur important lors de cette recherche, en utilisant cette compétence commune aux apprenants et à l'enseignante. En choisissant d'utiliser

les langues communes de la classe, nous avons fait un choix de facilité, lié aux limites de notre intervention. Cependant, une approche qui utilise les langues de nos apprenants, comme dans notre cas, le roumain, le géorgien ou encore l'albanais permettrait de renforcer encore plus la cohésion et la coopération du groupe, de créer un lien entre eux (Macé, 2022). De plus, cela leur permettrait éventuellement de partager leurs connaissances et de se sentir encore plus investis dans le groupe et dans le projet, d'y prendre leur place (Guedat-Bittighoffer, 2024). Nous voulions au départ utiliser plus de langues et spécifiquement celles de nos apprenants ; pourtant il nous a fallu mettre de côté cette idée pour le moment. Cette idée pourra être l'objet d'un autre sujet de recherche.

Bibliographie

Axell, K. (2007). *L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère : - La langue française dans un contexte scolaire*. Växjö Universitet, mémoire.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:204837/FULLTEXT01.pdf>

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue, *Tercer foro de linguas ANEP*,
https://www.myenglishpages.fr/docs_a_telecharger/dida/perspective_actionnelle_bagnoli.pdf

Bertevas, M. (2018). *Le plurilinguisme des enfants issus de l'immigration en Grèce : Quels impacts dans la construction identitaire et quelles représentations sur le monde et les langues ?* Master 2 Franco-hellénique Enseignants de langues en Europe : formation à la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires, Université d'Angers et Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes..
<http://dune.univ-angers.fr/documents/dune9502>

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, *Synergie Europe : La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*.

Boutet, M. (2016). Expérience et projet : La pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-34. <https://doi.org/10.3917/phron.052.0023>

Brougère, G. (2005). Jouer/Apprendre, *Economica*, Université Sorbonne, Paris Nord.
<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03606723>

Castagne, E. (2007). L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle. In Capucho, F., Alves P. Martins, A., Degache, C., & Tost, M. (drs). *Diálogos em Intercompreensão* (Actes du Colloque organisé à Lisbonne du 6 au 8 septembre 2007), Lisboa: Universidade Catolica Editora, 461-473.

Castagne, É. (2021). Analogie, complexité et approximation en intercompréhension. In *Intercompréhension et analogie*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck Supérieur, 39-61. <https://doi.org/10.3917/dbu.casta.2021.01.0039>

Cavalli, M., & D. Coste (2018). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet éducatif pour les sociétés d'aujourd'hui. *L'éducation plurilingue et interculturelle*, Paris, Didier, 30-50. <https://shs.cairn.info/l-education-plurilingue-et-interculturelle-la-perspective-du-conseil-de-l-europe-ebook--9782278086689-page-30>

Creswell, J. W. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approches*, SAGE Publications, Inc..

Décuré, N. (2000). Faites vos jeux. *Cahiers de l'APLIUT 19-3*, IUT d'Angers, juin 1999, 39-51. <https://doi.org/10.3406/apliu.2000.2978>

Defays, J.-M. (2018). Enseigner le français langue étrangère et seconde : approche humaniste de la didactique des langues et des cultures, *PSY-Théories, débats, synthèses*, Bruxelles/Paris, Mardaga. <https://shs.cairn.info/enseigner-le-francais-langue-etrangere-et-seconde--9782804706289?lang=fr>

Delmas, L. (2025). Constructivisme : Définition, Principes et Applications en Pédagogie Moderne, site éducatif *Bien Enseigner*. <https://www.bienenseigner.com/constructivisme/>

Dewaele, J.-M. (2015). On Emotions in Foreign Language Learning and Use. *The Language Teacher*, 39(3), 13-15, Tokyo (Japan), Publications of the Japan Association for Language Teaching. <https://www.researchgate.net/publication/281716361>

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), National Federation of Modern Language Teachers Associations, 273-284. <https://doi.org/10.2307/330107>

Guedat-Bittighoffer, D. (2024). *Les émotions au coeur du processus*, Paris, L'Harmattan.

Guedat-Bittighoffer, D. & Dewaele, J.-M. (2024). Fluctuations des émotions éprouvées par des apprenants débutants dans cinq cours de Français Langue Etrangère : Une étude de cas multiples. *Language, Interaction, and Acquisition* 14 (2), 279-305.

Hamez, M.-P. (2012). La pédagogie du projet : Un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le Français Aujourd'hui* n° 176, 77-90. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0077>

Ismayilli, T. M., Mammadova, K. M., & Asadova, A. A. (2025). The Impact of Educational Games on Speaking Skills in the Foreign Language Teaching Process. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 19(1), 229-240.

Izquierdo López, J. A. (2022). *Aplicación de un escape room como recurso didáctico en clase de FLE*, Mémoire, Universidad de la Laguna. [Aplicación de un escape room como recurso didáctico en clase de FLE](#)

Macé, E. (2022). *Développement, exploitation et significations de la compétence plurilingue à travers l'écrit avec des étudiants grecs*, Master 2 Franco-hellénique Enseignants de langues en Europe : formation à la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires, Université d'Angers et Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. <http://dune.univ-angers.fr/documents/dune16080>

Migdalías, N. (2017). L'enseignement-apprentissage du FLE en Grèce en période de crise : L'exemple de Kavala. *Revue TDFLE*, 69(69). https://doi.org/10.34745/numerev_1258

Moustaki A. (sous presse) [Μουστάκη Α.] Η παρομοίωση για τη διδασκαλία της ελληνικής σε πολυγλωσσικό περιβάλλον και η απόδοσή της στα κινεζικά, γεωργιανά και εβραϊκά [La comparaison pour l'enseignement du grec moderne dans un contexte plurilingue et ses équivalents en chinois, géorgien et hébreu], 16^ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, Θεσσαλονίκη, 14-17 Δεκεμβρίου 2023.

Perrenoud, P. (2002). *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?* Éducateur, n° 14, 6-11.

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#Heading7

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, 91-111.

Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : Un cheminement de recherche, *Transforming french as a seconde language*, FSL Transformers, Canada.
https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l_actionnel-Un_cheminement_de_recherche.pdf

Puren, C. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. Association des professeurs de langues vivantes, *Langues modernes* n° 3, « L'interculturel », juil.-août-sept. 2002, 55-71, Paris, Association française des Professeurs de Langues Vivantes.
<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les cahiers de l'APLIUT, Pédagogie et Recherche*, vol. XXIII n° 1, <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. 2006, 37-40. Fiche pédagogique correspondante : "Les tâches dans la logique actionnelle", 80-81. Paris : FIPF-CLE international. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/>

Puren, C. (2014). *Dossier de travail des journées de formation « (Se) former à la pédagogie de projet »*, Institut français de Fès, 8-10 avril 2013. *La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle*. Site de didactique des langues-cultures. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/>

Puren, C. (2019). La « recherche interventionnelle » au service de la généralisation et pérennisation des réformes institutionnelles : Le cas de la réforme en cours de l'enseignement des langues en Algérie. Colloque « Recherche-action et intervention didactique : concepts, méthodologies et terrain » Actes de la Revue *Éducrecherche* de l'INRE, Institut National de la Recherche en Éducation, Alger, 28-29 novembre 2018.
<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019c/>

Puren, C. (2025, 7 mai). *Modélisation des différentes méthodologies historiques par composantes de configuration didactique des langues cultures*. Site de didactique des langues-cultures. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2025/>

Pyromali, V. (2024). L'enseignement des langues étrangères en Grèce : Hégémonie ou pluralité linguistique ? *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 96, <https://doi.org/10.4000/12e7v>

Quétel, A. (2024, janvier 29). Coopération et collaboration en classe de FLE, Éditions des Maisons de Langues. <https://www.emdl.fr/fle/dernieres-actualites/cooperation-et-collaboration-en-classe-de-fle/>

Richer, J.-J. (2014). Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues. Cahiers de l'Apliut*, vol. XXXIII, n° 1. <https://doi.org/10.4000/apliut.4162>

Salès-Wuillemin, E. (2006). Méthodologie de l'enquête in M. Bromberg et A. Trognon (Eds.) *Psychologie Sociale 1*, Presses Universitaires de France, 45-77. <https://shs.hal.science/halshs-00903244>

Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu*, 5. <https://doi.org/10.4000/sdj.628>

Zhou Y. & Guangfeng, C. (2020). Motivation d'apprendre le français comme 2e langue étrangère : une étude basée sur le modèle socio-éducatif, *Synergies Chine* n° 15, 57-72. https://www.gerflint.fr/Base/Chine15/zhou_yikai_chen_guangfeng.pdf

Sitographie

Conseil de l'Europe. (s. d.). *L'apprenant en tant qu'acteur social—Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)—Www.coe.int*. Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Consulté 22 juillet 2025, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-user/learners-as-a-social-agent>

Conseil de l'Europe. (2001). *CECR (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-and-its-language-versions>

Conseil de l'Europe. (2020). *CECR - Volume complémentaire et les versions linguistiques*. Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>

JEU : Définition de JEU. (s. d.). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Consulté 27 juillet 2025, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/jeu>

L'approche actionnelle—Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)—Www.coe.int. (s. d.). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Consulté 22 juillet 2025, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. (2025, avril 9). *Relations bilatérales*. France Diplomatie - Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/grece/relations-bilaterales/>

Méthode Freinet : Principes et pratiques pour une éducation active. *IA FRANCE | Intégrale Agencement*. <https://www.ia-france.fr/mobilier-scolaire/methode-freinet-principes-et-pratiques-pour-une-education-active/>

Annexes

Annexe 1. Projet A

PROJET A1

Thème : Le Carnet perdu de Nicolas

Nous nous situons pendant l'année scolaire dans la classe du petit Nicolas, au collège. Nous retrouvons la majorité des personnages de l'œuvre littéraire française de René Goscinny, seulement dans un nouveau lieu le collège. À la fin d'une journée de cours, Nicolas envoie un message à ses amis sur un groupe de discussion. Dans son message, Nicolas explique qu'il a perdu son carnet secret et que personne ne doit l'ouvrir ou le donner à la professeure. Les apprenants prennent alors le rôle de détectives pour retrouver le carnet. Pour cela, ils retraceront les journées de cours passées pour savoir ce qui est arrivé au carnet et le retrouver.



Résumé pour les apprenants :

Le petit Nicolas a perdu son carnet très important dans l'école, vous devez parler à ses amis et retrouver avant qu'une autre personne ou un professeur ne le retrouve.

Séance 2

Document 1

NOM DU DÉTECTIVE



NOM DE L'AGENCE

AGENCE DE DÉTECTIVES
PRIVÉS



AGENCE DE DÉTECTIVES
PRIVÉS

Document 2

Les gars !

J'ai besoin de votre aide, j'ai perdu mon carnet au collège hier et je ne sais pas où il est. Il ne faut pas que quelqu'un l'ouvre sinon je vais être collé sinon je vais être collé ou renvoyé. Est-ce que vous l'avez vu ?

Si vous m'aidez à le retrouver, vous aurez une surprise !

Nic 17h27

Ah, je crois que je l'ai vu hier ! το είδα όταν έπαιζα ζάρια με τον @richou !

Al 17h28

Euh... non, je l'ai pas vu.

Ruru 17h30

Non, je l'ai pas vu.

Ballonrond 17h51

Sorry, je sais rien.

Cloclo 18h02

I have no idea où il pourrait être.

Gnangnan 18h05

Je think I sais που είναι. το είδα deux fois χθες

Richou 18h36

Λυπάμαι, δεν το είδα καθόλου... peut-être sous une table ?

Vivi 18h42

Rien vu du tout – δεν έχω ιδέα!

Dede 19h13



LISTE DES ÉLÈVES

MAÎTRESSE

CLASSE : 5^{ème}

NOM	PRÉNOM
COGNEFORT	EUDES
CASSEBUT	LOUISETTE
CHARMOISEAU	MARIE-EDWIGE
DELABONNE	AGNAN
FOOTMAX	JOACHIM
GOURMANDIN	ALCESTE
MARTINOT	NICOLAS
RICHEBOURG	GEOFFROY
SIFFLEUR	RUFUS
TÊTE-EN-L'AIR	CLOTAIRE
VITESSE	MAIXENT



COLLÈGE SAINT NICOLAS

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Document 4

3D - Année 2024/2025					
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
8h30		EDUCATION MUSICALE GILMAS V. S. Ed Musicale	DEVOIR MELCAREK G. PIETIN G. S. SI JO	DEVOIR MELCAREK G. PIETIN G. S. SI JO	HISTOIRE & GEOGRAPH. CHAMPION B. S. Verte
8h55	FRANCAIS JAN F. S. Verte			ED.PHYSIQUE & SPORT. MARC D.	
9h20			FRANCAIS JAN F. S. Verte	ESP2 DELANGLE M. S. Verte	ANGLAIS LV1 GUEDON H. S. Verte
9h25	HISTOIRE & GEOGRAPH. CHAMPION B. S. Verte	HISTOIRE & GEOGRAPH. CHAMPION B. S. Verte	AID ACCOM TRAV PERSO THEARD F., S. SI JO	AID ACCOM TRAV PERSO THEARD F., S. SI JO	
9h45				VIE DE CLASSE RONNE S., S. Verte	
10h00		FRANCAIS JAN F. S. Verte	TECHNOLOGIE MENUET J. S. TECHNO	ANGLAIS LV1 GUEDON H. S. Verte	SCIENCES VIE & TERRE BU M. S. SVT
10h15	ED.PHYSIQUE & SPORT. MARC D.				
10h30					
10h55					
11h20					
11h25					
11h45					
11h50					
12h15					
12h35					
13h00					
13h30	PHYSIQUE-CHIMIE HURTEVENT N. S. PHYS-CHIM	VIE DE CLASSE RONNE S., S. Verte		EPI 3° AUTANT K. DOUDARD A. (DEPI 3°GR.1) Sale INFO BOUMALLIER A. JAN F. (DEPI 3°GR.2) S. MAI 2 DUROCHER L. LE CAER M. (DEPI 3°GR.3) CDI GARGAM-SEGRETAIN S. SEINSET J. (DEPI 3°GR.4) S. TECHNO	FRANCAIS JAN F. S. Verte
13h55		ESP2 DELANGLE M. S. Verte			
14h20		ARTS PLASTIQUES D'ASCOLI D. S. Arts			MATHS RONNE S. S. 1
14h25					
14h45					
15h00	MATHS RONNE S. S. 1	ANGLAIS LV1 GUEDON H. S. Verte		MATHS RONNE S. S. 1	
15h30					
15h40					
15h55					ESP2 DELANGLE M. S. Verte
16h20					
16h45					

Document 5



Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »

Léane GAUDRÉ

Document 6

Les dés de qui ?

Mot de passe :



Les dés de qui ?

Cadenas ouvert ! 

Alceste :

Bon, je dis la vérité hein. Quand on jouait aux dés avec Geoffroy, **το είδα δίπλα στο παγκάκι** (je l'ai vu à côté du banc). C'était sur le sol, tranquille.

Je me suis dit : « Peut-être que c'est le carnet de Nicolas ».

Μετά, j'ai continué à jouer (et j'ai mangé aussi un petit pain 🍞).

Je croyais que Geoffroy l'avait pris, **αλλά** il a rien dit.

Donc oui, je l'ai vu. **Είμαι σίγουρος** ! (je suis sûr !)

Cadenas suivant >

Document 7

dé+dé+dé+dé=

Code de déverrouillage :

789

456

123

0



dé+dé+dé+dé=

Cadenas ouvert ! 

Geoffroy :

C'est vrai. On jouait aux dés et Alceste m'a dit qu'il avait vu un carnet par terre. Moi, j'ai pas trop regardé. (I did not really look)

Μετά, au cours de 11h30 lundi, **το είδα πάλι** (je l'ai vu encore). Il était sur un banc, près du gymnase.

Ίδιο τετράδιο, ίδιο χρώμα (même carnet, même couleur).

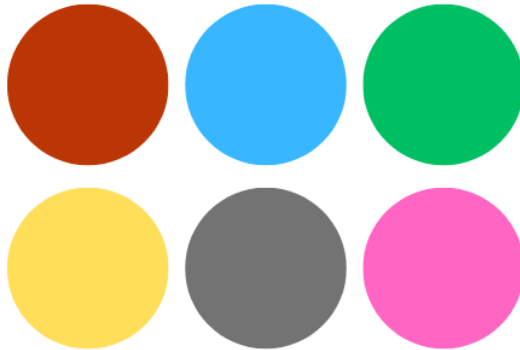
Mais j'étais en train de courir avec Joachim, donc je n'ai pas pu le prendre.

Λυπάμαι ! (Désolé !)

Séance 3

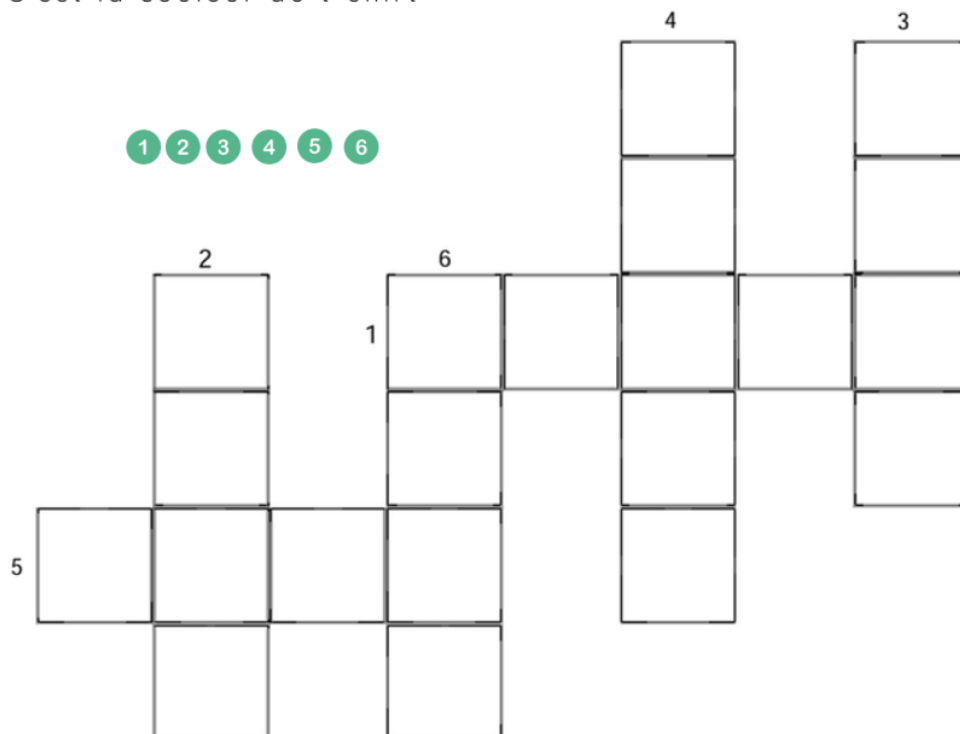
Document 1

Ce document est imprimé 6 fois, nous avons 6 pastilles de chaque couleur.

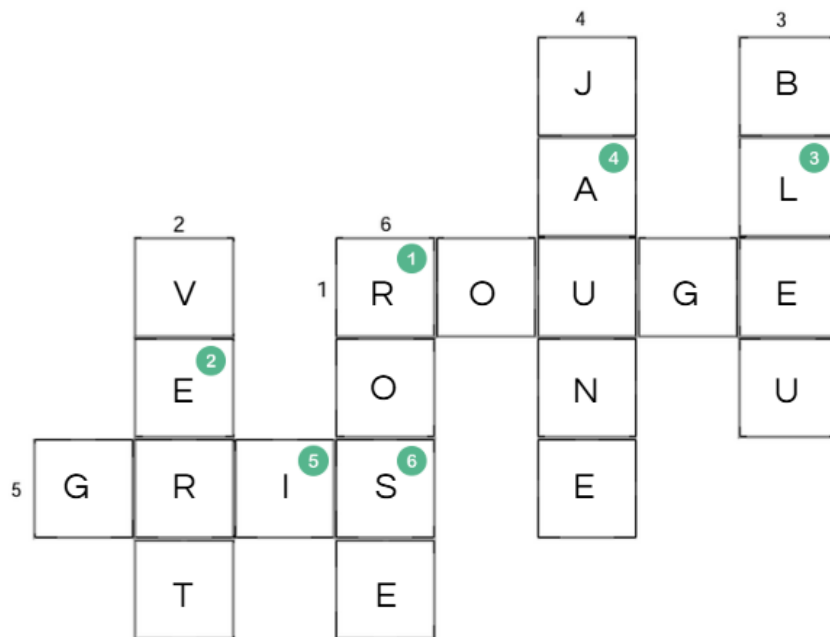


Document 2

1. C'est la couleur du crayon
2. C'est la couleur de l'arbre
3. C'est la couleur du ciel
4. C'est la couleur du soleil
5. C'est la couleur du sol
6. C'est la couleur du t-shirt



UN ÉLÈVE EST PARTI PENDANT LE _____



Document 3
Tableau 1

Français	Grec	Anglais
	μπάλα	
	τρέχω	
	ομάδα	
	γήπεδο	
	τσάντα	
	προπονητής	

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Tableau 2

Français	Grec	Anglais
ballon	μπάλα	ball
courir	τρέχω	run
équipe	ομάδα	team
terrain	γήπεδο	field
sac	τσάντα	bag
entraîneur	προπονητής	coach

Document 4

Où était Maixent pendant le basket ?

Document 5

Code de déverrouillage :

7	8	9
4	5	6
1	2	3
	0	

↺ ✓

791463



Séance 4

Document 1

- Page 13 du livre sur la plage (doc 2)
- Page 38 du livre avec un titre ABC (doc 3)
- Page 25 du livre d'anglais (doc 4)

Document 2

j'Aime mes amls

Document 3

they are Cool

Document 4

mais je N'aime paS a
prOfesseure.

Document 5

La page du carnet

Mot de passe :

...

Mot de passe : NICOLAS

↻

✓

Cadenas ouvert !

Agnan

« C'est le premier de la classe et le chouchou de la maîtresse, nous on ne l'aime pas trop. »



Document 6

Que faites-vous de la page du carnet ?

Vous voulez :

- déchirer le dessin
- donner le dessin à la professeure

Annexe 2. Projet B

PROJET B1

Thème: Une rencontre sportive européenne.

L'histoire prend place en Grèce lors d'un événement sportif européen. Deux équipes de football se rencontrent pour la finale, l'équipe de Grèce face à l'équipe de France.

Cependant, tout ne va pas se passer comme prévu, l'un des joueurs va disparaître. C'est le capitaine de l'équipe de France Griezmann qui se fait kidnapper.

Comme il s'agit de la finale de la compétition, les deux équipes ne pourront pas jouer le match si tous les joueurs ne sont pas présents. Pour pouvoir jouer le match les apprenants devront retrouver le joueur, en retraçant les événements passés précédant le jour du match et le délivrer à temps avant celui-ci.



Résumé pour les apprenants :

Vous êtes détectives privés.

Un footballeur connu dans le monde a disparu avant la finale d'un match de coupe d'Europe. Si tous les joueurs ne sont pas présents le match ne pourra pas être joué.

Le coach et les entraîneurs de l'équipe sont inquiets, ils vous appellent pour retrouver le joueur avant le match.

Séance 2

Document 1

NOM DU DÉTECTIVE	
	
NOM DE L'AGENCE	
AGENCE DE DÉTECTIVES PRIVÉS	

	
AGENCE DE DÉTECTIVES PRIVÉS	

Document 2

Le coach :
Bonjour, merci d'être venu aujourd'hui. Nous avons un gros problème, nous avons perdu un de nos joueurs, le plus important ! Le capitaine a disparu ! Nous avons besoin de vous pour retrouver Griezmann.
La dernière fois que nous l'avons vu, toute l'équipe était au vestiaire.

Liste des joueurs vestiaire

MATCH GRÈCE

JOUEURS

ATHANASIÁDIS GEÓRGIOS	A.G.	MASOURAS GIORGOS	M.G.
BAKASÉTAS ANASTÁSIOS	BA.A.	MAVROPÁNOS KONSTANTÍNOS	M.K.
BOUCHALAKIS ANDREAS	BO.A.	MÁNTALOS PÉTROS	M.P.
DOUVIKAS ANASTASIOS	D.A.	NTOI ANDREAS	N.A.
FOÚNTAS TAXIÁRCHIS	F.T.	PAVLÍDIS VANGÉLIS	P.V.
GIANNOULIS DIMITRIOS	G.D.	RÉTSOS PANAYIÓTIS	R.P.
IOANNIDIS FOTIS	I.F.	RÓTA LÁZAROS	R.L.
KOTSIRAS GIANNIS	KO.G.	SIÓPIS MANÓLIS	S.M.
KOURBÉLIS DIMÍTRIS	K.D.	TZOLIS CHRISTOS	T.C.
KYRIAKOPOULOS GIORGOS	KY.G.	VLACHODÍMOS ODYSSÉAS	V.O.
MANDAS CHRISTOS	M.C.		

Liste des joueurs vestiaire

MATCH GRÈCE

JOUEURS		CODES : 1 2 3 4 5 6 7 8 9								
CAMAVINGA EDUARDO	C.E.	☐	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐
CHEVALIER LUCAS	C.L.	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☒
CLAUSS JONATHAN	C.J.	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☐	☐
COMAN KINGSLEY	C.K.	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☐
DEMBÉLÉ OUSMANE	D.O.	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐
GIROUD OLIVIER	G.O.	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☒
GRIEZMANN ANTOINE	G.A.	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☒	☐
GUENDOUZI MATTÉO	G.M.	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
HERNANDEZ THÉO	H.T.	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐
KOLO MUANI RANDAL	K.R.	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☒	☐
KONATÉ IBRAHIMA	K.I.	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☒
KOUNDÉ JULES	K.J.	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒
MAIGNAN MIKE	M.M.	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐
MBAPPÉ KYLIAN	M.K.	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒
PAVARD BENJAMIN	P.B.	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☐
RABIOT ADRIEN	R.A.	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐
SALIBA WILLIAM	S.W.	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☐
SAMBA BRICE	S.B.	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒
TCHOUAMÉNI AURÉLIEN	T.A.	☒	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐
UPAMECANO DAYOT	U.D.	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☒

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Document 5

EQUIPE FRANCE		EQUIPE GRÈCE	
10 H	LIBRE	10 H	DÉBUT ENTRAÎNEMENT
11 H	LIBRE	11 H	
12 H	LIBRE	12 H	
13 H	DÉBUT ENTRAÎNEMENT	13 H	FIN ENTRAÎNEMENT
14 H		14 H	VESTIAIRE
15 H		15 H	"
16 H	FIN ENTRAÎNEMENT	16 H	SALLE DE
17 H	VESTIAIRE	17 H	CONFÉRENCE
18 H	LIBRE	18 H	AVEC LES JOURNALISTE
19 H	LIBRE	19 H	ANNIVERSAIRE R.L.

Document 6



Document 7

Ne joue pas au next match
et ne viens pas to training
Je te surveille!

Document 8

rdv pour répondre aux questions des journalistes et supporters à 17h

Document 9

DO et MK veulent vous parler

Code de déverrouillage :

7	8	9
4	5	6
1	2	3
	0	

↺ ✓

Mbappé :

"C'est peut-être un détail, mais je me souviens avant l'entraînement, il est resté un peu dans le vestiaire. Il m'a dit : 'Wait for me, I'll just say hi to my friend.' C'était un joueur de l'équipe adverse, ο παλιός του φίλος N.A.. Ils ont parlé vite fait, rigolé en grec, genre 'Που είσαι ρε! Είσαι έτοιμος να φας τη σκόνη μου;'... Et puis il a oublié sa veste. Une veste bleue, posée sur le banc. J'espère que vous allez le retrouver avant la finale. He's our teammate. He's our brother. On ne lâchera rien."

Dembélé :

"Je l'ai vu sortir du vestiaire, juste après qu'il ait mis ses chaussures. Il tenait un petit papier dans la main – un truc qu'il avait griffonné pendant la mi-temps, je crois. En sortant, il l'a froissé et il l'a jeté dans la poubelle près de la porte. I remember thinking: 'Weird, he looked kinda nervous.' Mais je ne me suis pas méfié, il souriait encore. Je lui ai lancé : 'Tu vas où ?' et il m'a juste répondu 'J'arrive, t'inquiète.'

Et puis... plus rien.

Το είπα και στους ντετέκτιβ. Every little thing might help, right?

Je ne peux pas croire qu'il soit juste parti comme ça. Il faut qu'on le retrouve. Il fait partie de nous. L'équipe n'est pas complète sans lui."

SÉANCE 3

Document 1

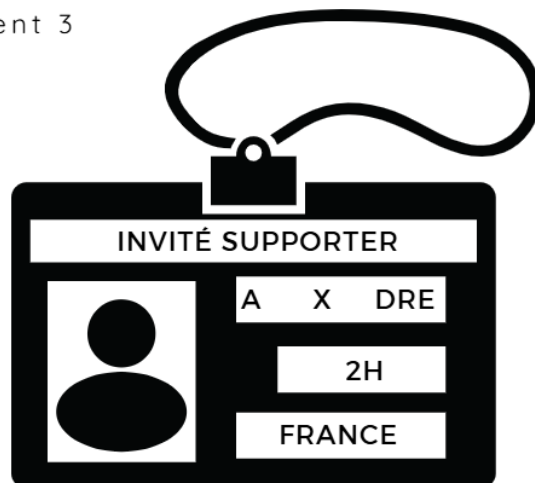


Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Document 2



Document 3



Document 4

QUELQU'UN A KIDNAPPÉ GRIEZMANN, MAIS IL AVAIT UN MASQUE NOIR.

Document 5

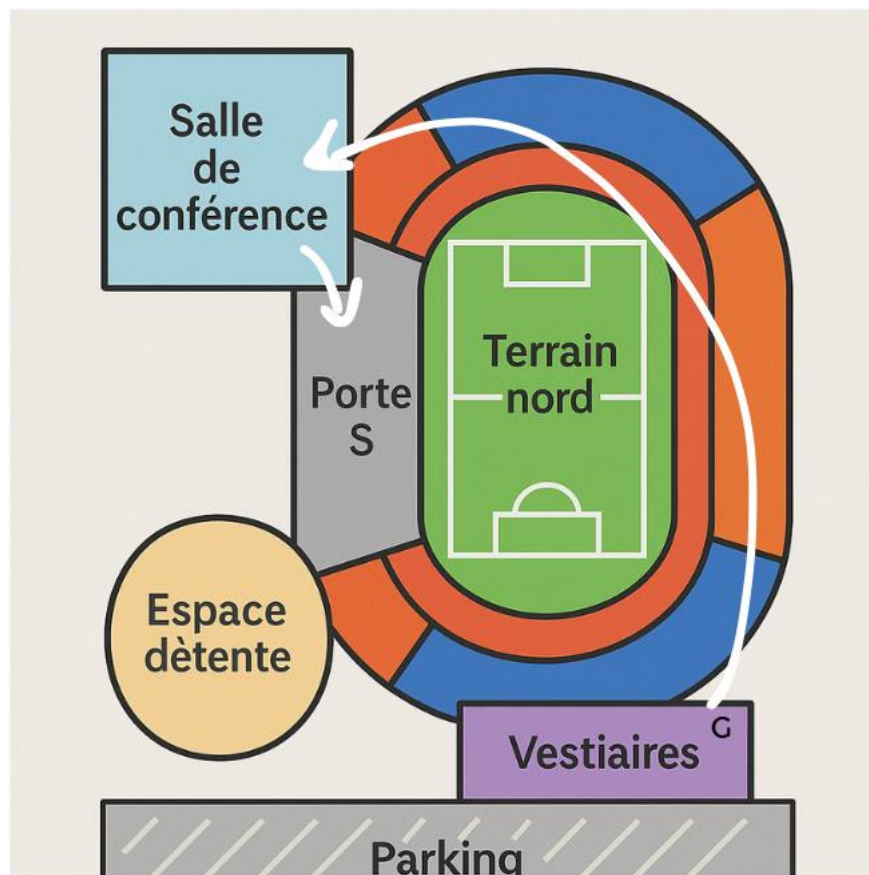
Enigme pour ouvrir le sac resté dans la salle de conférence.

JE SUIS UN SPORT EN ÉQUIPE.
LES JOUEURS JOUENT AVEC UN BALLON OVAL.
LES JOUEUR JOUENT SUR DE L'HERBE.
IL Y A 15 JOUEURS.
LES JOUEURS JOUENT AVEC LES MAINS.
QUE SUIS-JE ?

Document 6 Indice dans le sac



Document 7 Indice dans le sac



Document 8 Indice dans le sac

**C'EST PARFAIT ! TOUT SE PASSE BIEN !
RENDEZ-VOUS AVEC HIM DANS 1H**

Document 9

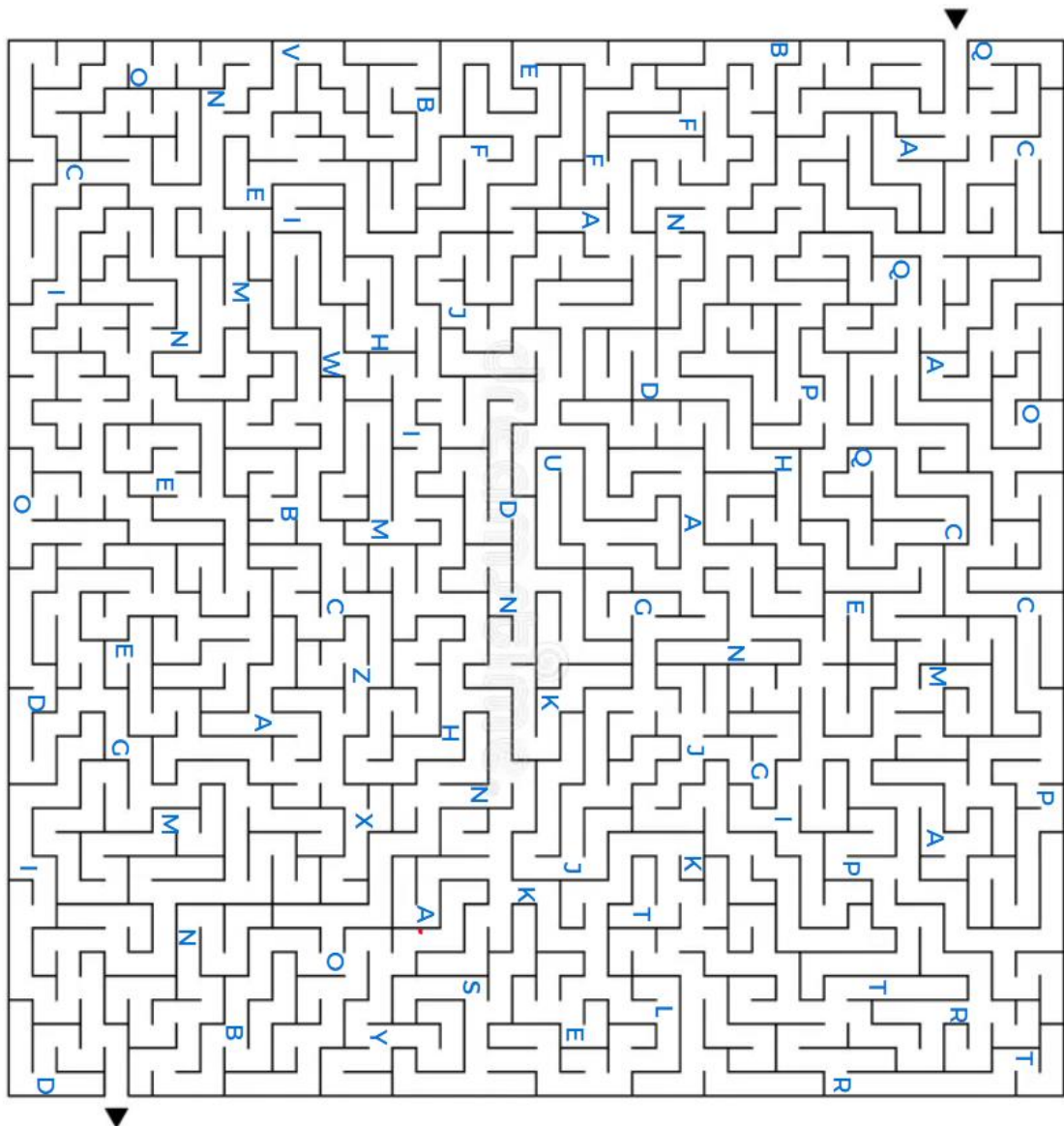


Document 10

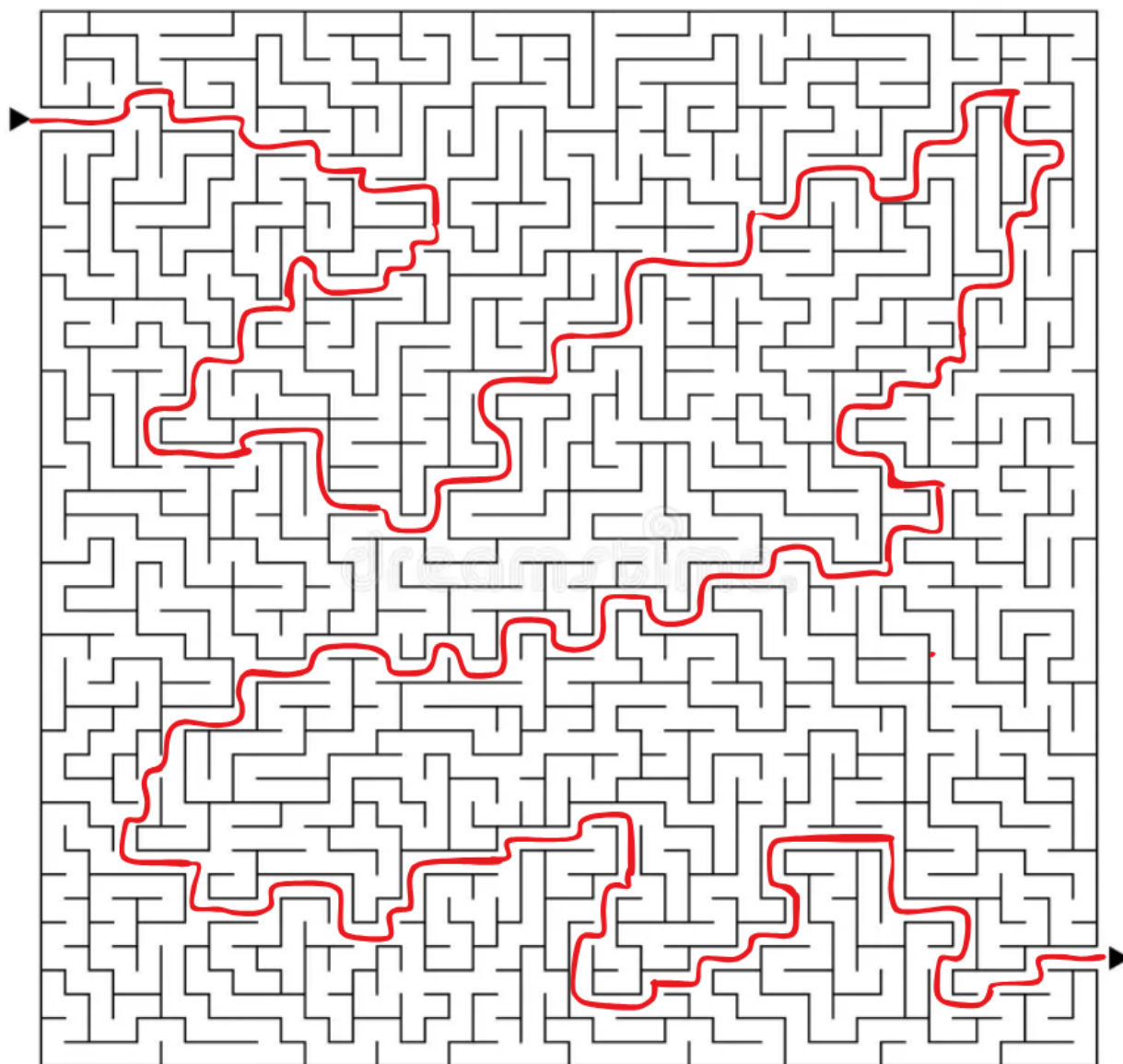


SÉANCE 4

Document 1



Solution



PARKING

Document 2

↓ ↘ > ✕ W ↗ X N I

↙ > ↓ ✕ † ✕ ↘ ◇ ↘

↙ ↓ U † † † ↘ †

Solution

A B C D E F G H I
↓ ↘ > ✕ W ↗ X N I

J K L M N O P Q R
↙ > ↓ ✕ † ✕ ↘ ◇ ↘

S T U V W X Y Z
↙ ↓ U † † † ↘ †

Document 3



Ecrit au verso de l'image



Document 4

Transcription du document audio :

Alors ? Vous pensiez que c'était facile ?
Oui, Griezman est dans mon camion sur le parking. Mais vous
n'avez pas encore trouvé le code pour ouvrir le camion.
La finale commence dans cinq minutes !
Bonne chance ou pas ahaahaha (rire)

Document 5

Ouvre le camion

Code de déverrouillage :

7	8	9
4	5	6
1	2	3
0		

↺

✓

© LOCKEE.fr

Image affichée



Annexe 3. Projet Γ

PROJET Γ1

Histoire :

Le projet se déroule dans une classe multilingue de collège. Une adolescente a disparu, elle n'est pas rentrée chez ses parents. Cela fait deux mois qu'elle parle à une personne sur les réseaux sociaux. Après avoir beaucoup parlé avec cette personne, la personne lui a donné rendez-vous après l'école/les cours. Mais elle n'est pas rentrée chez ses parents après. Tout le monde s'inquiète, car elle n'a pas donné de nouvelles et ne répond pas à sa famille et ses amis. Les parents d'Anaïs demande à votre agence de détective privé de la retrouver.



Résumé pour les apprenants :

Une élève de la classe n'est pas venue en classe aujourd'hui. Ses parents ne l'ont pas vu rentrer hier après l'école. Vous êtes détectives et vous devez la retrouver. Vous devrez enquêter dans l'école pour comprendre ce qui lui est arrivée et la retrouver.

SEANCE 2

Document 1

NOM DU DÉTECTIVE	
	
NOM DE L'AGENCE	
AGENCE DE DÉTECTIVES PRIVÉS	AGENCE DE DÉTECTIVES PRIVÉS

Document 2

 **ATHENS**

NOM	: MARTIN
PRÉNOM	: ANAÏS
AGE	: 15 ANS
ADRESSE	: Marseille, France
LANGUES	: FRANÇAIS, ANGLAIS, GREC, ESPAGNOL
CLASSE	: 3èmeC
LOISIRS	: Dessin et skate
AMIS	: Léa MOREL



 **ATHENS**

NOM	: _____
PRÉNOM	: ANAÏS
AGE	: _____
ADRESSE	: _____
LANGUES	: _____
CLASSE	: _____
LOISIRS	: _____
AMIS	: _____



Liste des élèves de la classe

N°	Prénom	Nom	Date de naissance	Lieu de naissance
----	-----	-----	-----	-----
1	Lucas	Bernard	14 mars 2009	Athènes, Grèce
2	Inès	El Haddad	27 juil. 2008	Rabat, Maroc
3	Thomas	Papadopoulos	1 janv. 2009	Thessalonique, Grèce
4	Anaïs	Martin	12 mai 2009	Marseille, France
5	Mehdi	Kacem	4 sept. 2008	Alger, Algérie
6	Chloé	Georgiou	20 oct. 2008	Patras, Grèce
7	Nathan	Levi	15 août 2009	Montréal, Canada
8	Louna	Damien	25 nov. 2008	Athènes, Grèce
9	Enzo	Da Costa	10 déc. 2008	Lisbonne, Portugal
10	Camille	Rousseau	5 juin 2009	Bruxelles, Belgique
11	Yasmine	Karamanli	18 févr. 2009	Istanbul, Turquie
12	Hugo	Dimitriou	9 janv. 2009	Athènes, Grèce
13	Maëlys	Haddad	7 juil. 2008	Tunis, Tunisie
14	Adam	Lopez	3 avr. 2009	Séville, Espagne
15	Jade	Nicolaïdis	12 mai 2009	Heraklion, Grèce
16	Mathis	Petrova	30 mai 2009	Sofia, Bulgarie
17	Sarah	Cohen	11 nov. 2008	Tel Aviv, Israël
18	Léa	Morel	25 nov. 2008	Paris, France
19	Manon	Zervas	6 juin 2009	Ioannina, Grèce
20	Ibrahim	Ben Youssef	2 févr. 2009	Alexandrie, Égypte

Document 4

COLLÈGE ATHÈNES

BULLETIN SCOLAIRE

Nom de l'étudiant : MARTIN Anaïs

Année scolaire : 2024-2025

Classe : 3ème C

Professeur.e principal.e : Mme
Lefèvre

Sujet	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	Commentaires
Lettres	12	13	Élève assidu et appliqué, qui fournit un travail régulier et de qualité. Une attitude exemplaire en classe. Bravo !
LV1	17	19	Élève brillant, à l'aise dans les apprentissages et toujours motivé. Un plaisir de l'avoir en classe. Le français est ta langue !
LV2	14	13.7	Résultats en baisse, principalement dus à un manque de sérieux et de régularité. Une reprise est nécessaire. Puedes hacerlo !
Arts	14.2	14.4	Travail soigné et grande créativité. L'élève s'implique avec enthousiasme dans les projets artistiques.
Sciences	9	10.2	Des difficultés à comprendre les concepts scientifiques et à les appliquer. Un travail plus soutenu est nécessaire.
Mathématiques	10.4	10	Manque d'implication dans le travail et participation trop discrète. Un engagement plus actif est attendu.
Histoire- Géographie	16	15.3	L'élève s'investit davantage et commence à gagner en confiance. Il faut continuer à persévérer.
Éducation physique	18	17.2	Travail rigoureux et investissement constant. Résultats très satisfaisants, il faut continuer ainsi.

Moyenne : 15

Age de l'élève : 15 ans

Commentaires :

L'élève dispose d'un excellent potentiel et obtient d'excellents résultats, mais parfois sa tendance à se disperser ou à négliger certains détails empêche une réussite optimale. Il/elle gagnerait à se concentrer davantage sur l'organisation et la gestion du temps pour maximiser son potentiel. Un trimestre très prometteur, avec encore quelques petites améliorations à apporter.

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Document 5

3D - Année 2024/2025					
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
8h30		EDUCATION MUSICALE GILMAS V. S. Ed Musicale	DEVOIR MIELCAREK G. PIETIN G. S. St JO	DEVOIR MIELCAREK G. PIETIN G. S. St JO	HISTOIRE & GEOGRAPH. CHAMPION B. S. Verte
8h55	FRANCAIS JAN F. S. Verte			ED.PHYSIQUE & SPORT. MARC D.	
9h20					ANGLAIS LV1 GUEDON H. S. Verte
9h45		HISTOIRE & GEOGRAPH. CHAMPION B. S. Verte	FRANCAIS JAN F. S. Verte	ESP2 DELANGLE M. S. Verte	
10h00	HISTOIRE & GEOGRAPH. CHAMPION B. S. Verte		AID ACCOM TRAV PERSO THEARD F., S. Verte	AID ACCOM TRAV PERSO THEARD F., S. St JO	
10h15				VIE DE CLASSE RONNE S., S. Verte	
10h30					SCIENCES VIE & TERRE BU M. S. SVT
10h55		FRANCAIS JAN F. S. Verte	TECHNOLOGIE MENUET J. S. TECHNO	ANGLAIS LV1 GUEDON H. S. Verte	
11h20	ED.PHYSIQUE & SPORT. MARC D.				
11h25					
11h45					
11h50					
12h15					
12h35					
13h00					
13h30	PHYSIQUE-CHIMIE HURTEVENT N. S. PHYS-CHIM	VIE DE CLASSE RONNE S., S. Verte		EPI 3° AUTANT K. DOUDARD A. [DEPI 3°GR 1], Sale INFO BOUHALLIER A. JAN F. [DEPI 3°GR 2], S. Mu 2 DUROCHER L., LE CAER M., [DEPI 3°GR 3], CDV GARGAM-SEGRETAIN S. MENUET J. [DEPI 3°GR 4], S. TECHNO	FRANCAIS JAN F. S. Verte
13h55		ESP2 DELANGLE M. S. Verte			
14h20					
14h25					
14h45					
15h00	MATHS RONNE S. S. 1	ARTS PLASTIQUES D'ASCOLI D. S. Arts		MATHS RONNE S. S. 1	MATHS RONNE S. S. 1
15h30					
15h40					
15h55	Temps partage DANIEL V., DUROCHER L., DUTERTRE O., JAN F. LE CAER M., RONNE S. CDV S. 2, S. NC, S. Orange, S. St JO, S. TECHNO	ANGLAIS LV1 GUEDON H. S. Verte		Temps partage CHAMPION B., DUROCHER L., DUTERTRE O. GARGAM-SEGRETAIN S., POUILLAIN N., RONNE S. S. NB, S. Orange, S. SVT, S. Verte, S. Visuelle, Self	ESP2 DELANGLE M. S. Verte
16h20					
16h45					

Document 6

Un camarade à Anaïs veut vous parler

Code de déverrouillage :

▲

▲

▲

▲

8

8

8

8

9

9

9

9

0

0

0

0

1

1

1

1

2

2

2

2

▼

▼

▼

▼

↺

✓

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »

Léane GAUDRÉ

Moi c'est Adam, je suis dans sa classe.

Je connais pas beaucoup Anaïs, je la vois surtout en cours de dessin. Elle est super forte, vraiment. Elle fait des trucs trop beaux, genre avec plein de détails. Franchement, elle a du talent, c'est une vraie καλλιτέχνης (artiste). Después, no sé... es un poco rara. Elle parle pas beaucoup, elle traîne souvent toute seule, et elle a toujours ses écouteurs ou un cuaderno dans les mains. Les gens disent qu'elle est bizarre, mais moi je pense qu'elle est juste différente. Δεν είναι όπως οι άλλοι. No tiene muchos amigos, mais depuis plusieurs semaines elle rigolait toute seule avec son téléphone.

Je sais qu'elle a une amie, pero no me acuerdo de su nombre... πήγαινε να ρωτήσεις την καθηγήτρια, elle saura peut-être.

Document 7

Demande à la professeure

Mot de passe :



© LOCKEE.fr

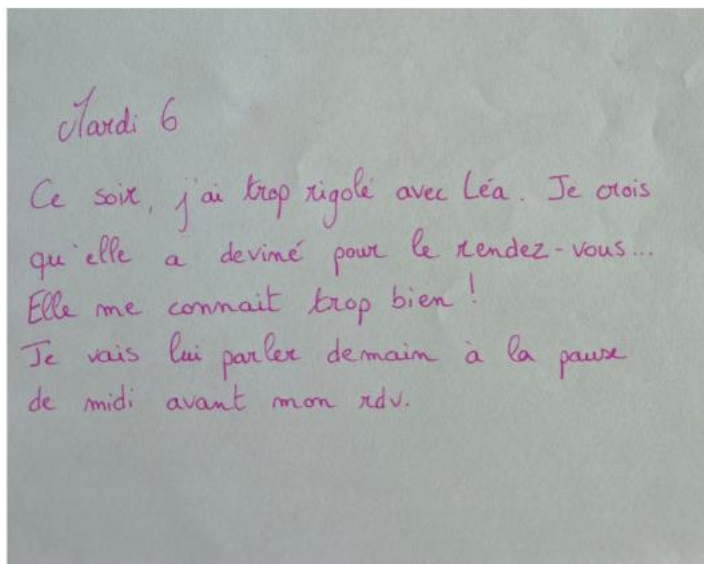
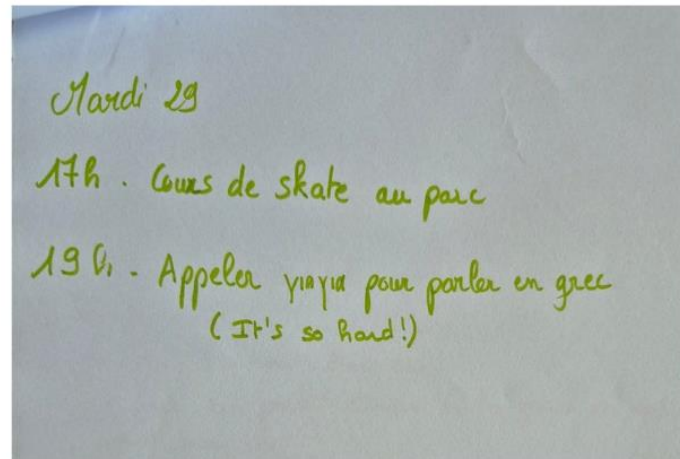
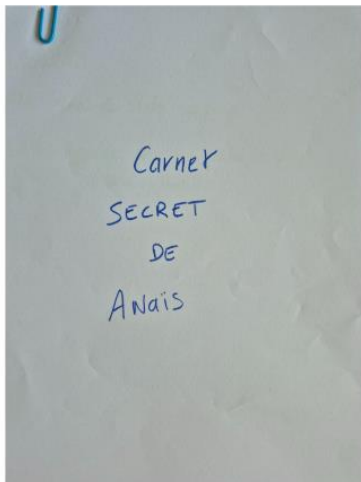
Mademoiselle Martin est une de mes élèves.

C'est une élève assez calme, elle ne parle pas beaucoup. Mais hier elle était beaucoup avec son téléphone et son cahier.

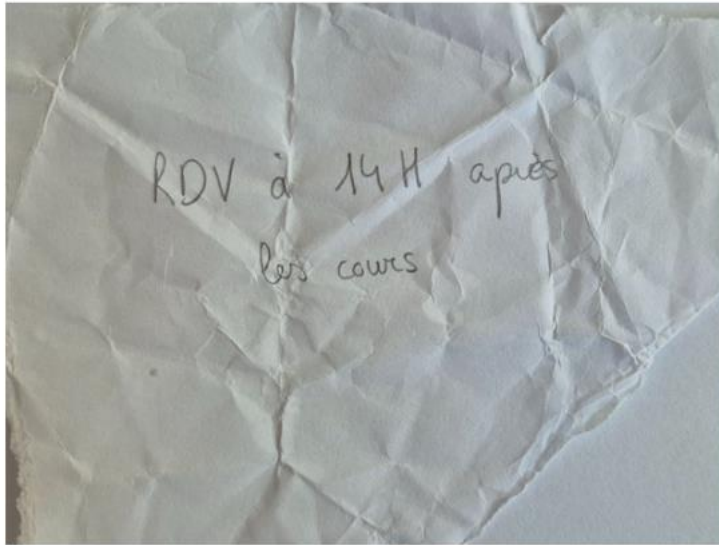
Je ne me souviens pas qui est son amie mais elle l'a peut-être écrit dans son petit cahier. Il est toujours dans son casier.

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Document 8



Document 9



Séance 3

Document 1

J'ai perdu un objet important , je ne peut pas vous aider without it, it's my musique

Document 2

J'ai vu un petit papier dans ma trousse aujourd'hui . if you give it to me, je t'expliquerai la suite.

Document 3

Léa,

Je sais que you don't really blame me, mais je n'arrête pas d'y penser.

Tu sais que ce n'était pas méchant. She should have understood, c'était un jeu for us.

J'espère que tu ne diras rien.

-Y

Document 4

Vous avez vu ? J'ai dit à Anaïs que c'était peut-être une joke, un prank. Je savais que Yasmine n'était pas toute seule mais je ne sais pas qui est le garçon avec elle.

J'ai entendu parler d'un casier aujourd'hui.

Document 5

I will see you, comme toujours 16h à côté des livres dans la b..

-I

SEANCE 4

Document 1



INTERROGATOIRE

Ecoutez les interrogatoires et
répondez aux questions :



Enzo

1 A quelle heure a-t-il terminé les classes ?

- a) 11h
- b) 12h
- c) 13h

2 Avec qui était-il en classe de techno ?

- a) Léa
- b) Yasmine
- c) Anaïs

3 Où est-ce qu'il était à 13h30 ?

- a) Dans le parc
- b) Dans sa maison
- c) Dans la bibliothèque

4 Où est la bibliothèque ?

- a) En face du parc
- b) En face du collège
- c) En face de la cantine

5 Pourquoi les deux camarades avaient-ils prévu ce rendez-vous avec Anaïs ?

- a) Pour lui faire une surprise
- b) Pour lui faire un cadeau
- c) Pour lui faire une blague

Yasmine

1 A quelle heure a-t-elle terminé les classes ?

- a) 11h
- b) 12h
- c) 13h

2 Dans quelle classe était-elle avec Anaïs ?

- a) Espagnol
- b) Français
- c) Technologie

3 A quelle heure Yasmine était-elle à la bibliothèque ?

- a) 12h30
- b) 13h
- c) 13h15

4 Qui a envoyé un message à Yasmine à 14h10 ?

- a) Anaïs
- b) Enzo
- c) Léa

Où est Anaïs ? Where is she ? _____

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Document 2

Transcription des deux documents oraux placés sur une clé USB.

Témoignage 1 – Enzo

« Mercredi matin, on avait cours jusqu'à midi. J'étais avec Léa en techno, on était dans le même groupe.

À midi, je suis rentré chez moi. Je crois que Léa est restée manger au collège.

À 13h30, on s'est retrouvés devant la bibliothèque comme prévu, en face du parc. On voulait juste voir si Anaïs allait vraiment y aller.

On est restés à la bibliothèque un moment, on n'a pas bougé.

J'ai pas pensé qu'elle irait vraiment au parc... Franchement, on ne voulait pas qu'elle disparaisse. C'était une blague, rien de méchant. »

Témoignage 2 – Léa

« Le matin, on était au collège jusqu'à 12h. J'étais en classe avec Anaïs en espagnol. Elle m'a parlé d'un ami qu'elle a rencontré sur Insta, elle avait l'air trop contente.

À midi, j'ai mangé à la cantine, puis je suis restée au collège.

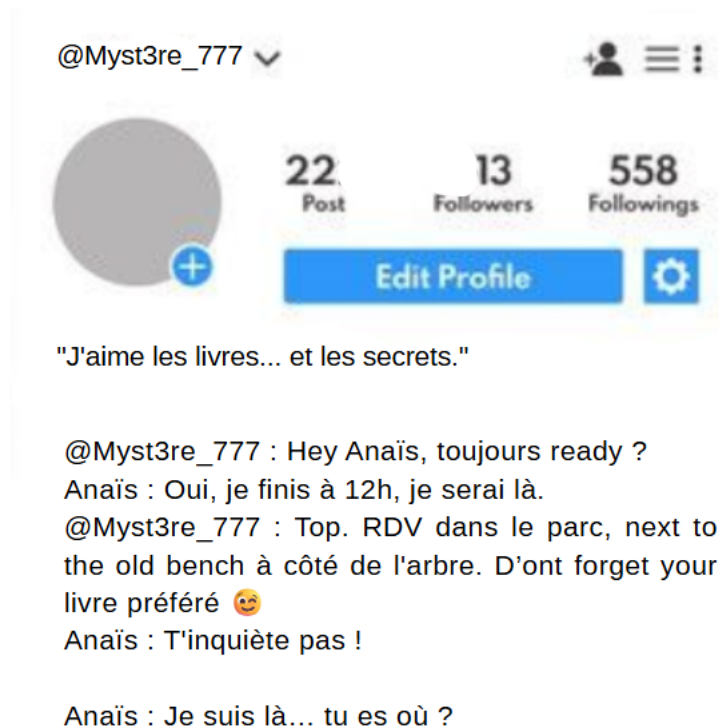
Vers 13h15, j'ai attendu Enzo à l'entrée de la bibliothèque, en face du parc. Pour voir si Anaïs allait au rendez-vous.

On est entrés dans la bibliothèque, j'ai lu un manga et i regardait son téléphone.

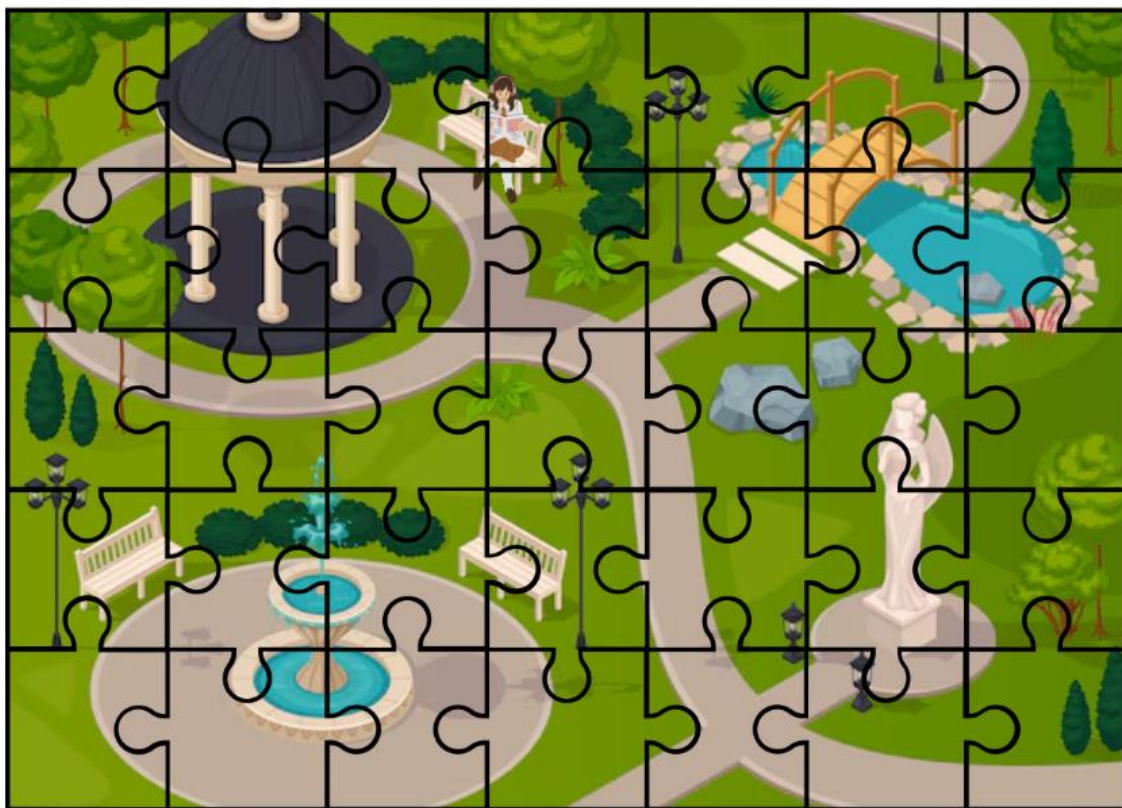
À 14h10, j'ai reçu un message d'Anaïs, elle disait "Je suis là... tu es où ?"

C'est à ce moment que j'ai compris qu'elle croyait à la blague. On n'a pas répondu. J'ai un peu paniqué, je voulais lui dire que c'était une blague... Mais c'était trop tard. »

Document 3



Document 4



Annexe 4. Le questionnaire

Tableau 1 : Questionnaires du 08/05/25 (Γ, A, B)

08/05	Question 1 As-tu aimé les jeux ?	Question 2 Comment t'es-tu senti après le cours ? (bien, fatigué ?)	Question 3 Comment as- tu trouvé les énigmes ? (faciles, difficiles ?)	Question 4 As-tu participé à la résolution de toutes les énigmes ? Si non, pourquoi pas ?	Question 5 As-tu utilisé plusieurs langues ? Lesquelles, pourquoi ?
Γ					
Élève 1	C'est amusant.	Bien.	Facile.	J'ai participé moi- même.	Pas beaucoup mais j'utilise le grec pour communiquer avec tous et aussi le géorgien.
Élève 2	Oui parce qu'on était détective.	Bien.	Facile.	Oui j'ai participé.	Non, un peu d'anglais, parce que je ne peux pas parler français.
Élève 3	Oui, parce que c'est amusant.	Bien.	Pas très difficile, presque facile.	Oui, parce que j'ai participé moi- même.	Non, parce que ce n'était pas nécessaire d'utiliser d'autres.
Élève 4	Oui parce que c'est amusant.	Bien.	Facile.	Oui parce que j'aime ces choses- là.	Pas beaucoup, mais j'utilise le grec, le géorgien et l'anglais, mais davantage le grec.
Élève 5	J'ai aimé parce que c'était facile,	Super ! Contente !	C'était assez facile.	J'ai participé à tout.	Oui français, anglais, grec.

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

	c'était amusant.				
Élève 6	Parce qu'on était détectives.	Bien super.	Ni faciles ni difficiles.	Oui, j'ai participé. J'ai trouvé la première parce que ça m'a plu.	Français, anglais, grec.
Élève 7	Oui, parce qu'ils étaient intéressants et ils nous ont fait réfléchir.	Bien, c'était amusant.	Certains étaient faciles, mais d'autres étaient difficiles à cause de la langue.	Pas à toutes parce qu'il y en avait d'autres dans l'équipe et ils ont fait certaines énigmes eux aussi.	Oui on a utilisé le français, l'anglais et entre nous le grec.
A					
Élève 8	Oui parce qu'on apprend et on se divertit.	Aujourd'hui j'ai ressenti une joie, contente qu'on ait joué.	Ni facile ni difficile.	À certains oui à d'autres je regardais.	Deux langues, français et anglais, plutôt trois, et grec.
Élève 9	Oui on passe du bon temps.	Bien.	Un peu difficile.	Pas à toutes parce que c'étaient difficile.	Anglais, grec, un peu de français.
Élève 10	Oui, c'était bien !	Oui cool.	Pas si difficile, ni trop facile.	J'ai participé.	Non, seulement grec et français.
Élève 11	Oui parce que c'est divertissant.	Bien.	Facile.	Oui, parce que c'est facile.	Non, seulement grec et français.
Élève 12	Oui, je ne sais pas.	Bien.	Easy.	Oui je m'ennuyais.	Non je ne sais pas le français.
B					

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Élève 13	Oui.	Très bien.	Facile.	Oui.	Quelques fois.
Élève 14	Because we had fun!	I felt bit stressed. Because we could`nt find the code.	No	I tried to find every	
Élève 15	Non parce que les camarades ne veulent pas travailler en équipe. No because the classmates doesn`t want teamwork.	Good καλά.	Εύκολα, easy.	No because they don`t want teamwork.	Yes, English, Arabic, greek, french to talk with my friends and teacher.
Élève 16	Oui.	Très bien	Facile	Oui	Oui

Tableau 2 : Questionnaires du 09/05/25 (Γ, Α, Β)

09/05	Question 1 As-tu aimé les jeux ?	Question 2 Comment t'es-tu senti après le cours ? (bien, fatigué ?)	Question 3 Comment as-tu trouvé les énigmes ? (faciles, difficiles ?)	Question 4 As-tu participé à la résolution de toutes les énigmes ? Si non, pourquoi pas ?	Question 5 As-tu utilisé plusieurs langues ? Lesquelles, pourquoi ?
Γ					

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Élève 2	Oui.	Bien.	Facile.	Oui.	Oui.
Élève 3	Oui, parce que je me suis bien amusée.	Facile.	Facile.	Oui parce que je voulais être intelligente.	Non.
Élève 4	Oui c'est très beau parce que c'est amusant.	Bien.	Un peu difficile.	Oui parce que j'aime ce type de jeu.	Oui, anglais et un peu français.
Élève 5	J'ai aimé parce que c'était divertissant , super.	Super, bien amusée, διασκεδασμ ένη ³¹ .	Très facile.	Oui j'y ai participé.	
Élève 6	Oui.	Fatiguée.	Oui.	Oui.	Oui français greek, english.
Élève 7	Parce que c'est très intéressant et le temps passe vite.	Assez bien mais un peu fatiguée.	Aujourd'hui c'était plus difficile que hier.	J'ai participé à la solution de certains et je lisais les 'messages'.	On a utilisé 3 langues, français, anglais et grec.
A					
Élève 8	Oui ça m'a plu parce qu'on fait des choses qui nous font bouger.	Je me suis bien sentie bien.	Ni trop facile ni trop difficile.	Oui parce que ça me plait.	Trois langues pour se faire comprendre.

³¹ Mot qui est compréhensible, mais qui n'existe pas en grec.

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Élève 9	Oui parce que c'est divertissant .	Bien.	C'était facile.	Oui c'est facile.	Anglais, français et grec.
Élève 10	Bien ! amusant.	Bien, un peu fatigué.	Facile.	Oui à tout.	Non ! seulement français et grec.
Élève 11	Oui, on a passé du bon temps.	Bien.	Facile.	Oui.	Non.
Élève 12	Oui parce qu'on a joué au basket.	Super, parce qu'on a joué au basket.	Easy.	Oui, on a joué au basket.	Non, on a utilisé les mains pour jouer au basket.
B					
Élève 13	Oui.	Bien.	En quelque sorte.	Oui parce qu'on joue.	Oui.
Élève 14	I did like it very much because we searched for the papers.	Calm.	Medium.	Yes, we did every riddle.	English to help.
Élève 15	Yes, because it's exiting.	Tired.	Easy.	Yes, we did.	Only English and greek.
Élève 16	Oui.	Très très bien.	Comme ci comme ça.	Oui.	Oui anglais parce que « K » ne parle pas grec.

Tableau 3 : Questionnaires du 15/05/25 (A, B)

15/05	Question 1 As-tu aimé les jeux ?	Question 2 Comment t'es-tu senti	Question 3	Question 4 As-tu participé à la résolution de	Question 5 As-tu utilisé plusieurs langues ?
-------	--	--	------------	---	--

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

		après le cours ? (bien, fatigué ?)	Comment as-tu trouvé les énigmes ? (faciles, difficiles ?)	toutes les énigmes ? Si non, pourquoi pas ?	Lesquelles, pourquoi ?
A					
Élève 8	Oui j'ai aimé parce que c'était fun.	Je me suis sentie bien et je me suis reposée.	Certains faciles d'autres difficiles.	Dans la plupart parce que c'était super.	
Élève 9	Oui c'est intéressant.	Bien.	Facile.	J'ai participé.	Français, anglais, grec.
Élève 10	Oui.	Bien.	Facile.	Oui à tout.	Oui, français, anglais et grec.
Élève 11	Oui.	Bien.	Facile.	Oui parce que oui.	Non, seulement grec.
Élève 12	Non.	Bien.	Facile.	Oui je ne sais pas.	Non je ne parlais pas.
Élève 17	Oui, j'ai aimé parce qu'ils étaient fun.	Bien.	Non.	Oui.	Non, parce que je ne sais pas bcp de langues.
B					
Élève 13	Oui.	Bien.	Pas tous.	Oui.	Oui pour qu'on se fasse comprendre.
Élève 14	Yes, we tried to find the letters.	Relaxed.	Medium.	We did every one.	Yes English, French.
Élève 15	I did because it was fun.	Good, happy.	Medium.	Yes, we did.	English, Arabic.

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Élève 16	Oui parce que c'est beau.	Bien.	Aujourd'hui un peu difficile.	Oui parce que c'est un beau jeu.	En anglais et français et un peu d'anglais avec « K ».
-------------	---------------------------------	-------	-------------------------------------	-------------------------------------	--

Tableau 4 : Questionnaires du 16/05/25 (I)

16/05	Question 1 As-tu aimé les jeux ?	Question 2 Comment t'es-tu senti après le cours ? (bien, fatigué ?)	Question 3 Comment as-tu trouvé les énigmes ? (faciles, difficiles ?)	Question 4 As-tu participé à la résolution de toutes les énigmes ? Si non, pourquoi pas ?	Question 5 As-tu utilisé plusieurs langues ? Lesquelles, pourquoi ?
I					
Élève 5	Oui parce que c'était facile et je me suis bien amusée.	Oui, bien amusée.	Facile.	Oui, j'ai participé à tout.	Oui, j'ai utilisé le grec, l'anglais et le français pour trouver les éléments.
Élève 6	Oui.	Fatigué.	Difficile.	Non.	Oui.
Élève 7	Oui.	Parce qu'on a fait des puzzles et ça m'a plu.	Un peu plus difficile aujourd'hui.	À une partie oui.	Comme toujours, le français, l'anglais et le grec.

Annexe 5. Les grilles d'observation

Tableau 5 : Grille d'observation *Γ* : 08/05/25

	Les apprenants (individuellement et entre eux)	Des apprenants vers l'enseignant
Les langues		
Utilisation de la langue première (fréquence)	Tout au long des énigmes les élèves ont parlé en grec entre elles.	Le grec n'est pas utilisé pour parler à l'enseignante.
Utilisation de la langue cible ou autre (présente ou non dans l'activité) (fréquence)	La langue cible est utilisée lors de la prononciation.	Les apprenantes n'ont pas utilisé le français pour communiquer avec l'enseignante, seulement très peu, avec des mots très simple. Interactions en anglais des apprenantes vers l'enseignante.
Compréhension des langues (réutilisation du vocabulaire, traduction)	Pas d'utilisation du traducteur mis à disposition. Les apprenantes réutilisent le vocabulaire des docs et leurs connaissances.	Demande de vocabulaire des apprenantes pour faciliter la compréhension.
Comportement		
Individuel (concentré, dissipé, attentif à ce qu'il se passe...)	Le début des app moins concentrées. Maria était un peu moins attentives à la fin, tout au long du cours elle revenait quand ses camarades trouvaient un indice par curiosité peut-être. La plupart des app sont concentrées sur les docs et cherchent.	Demande de vocabulaire français. Certaines apprenantes posent des questions à l'enseignante concernant les indices. Une des apprenantes fait une hypothèse sur la fin de l'intrigue.

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

	Lorsque l'une d'entre elles parle les autres écoutent.	
Dans le groupe (entraide, coopération, individualisme, demande d'aide)	Le groupe respecte les règles, partage des indices entre elles. Elles avancent toutes au même rythme, elles ne restent pas seules.	Le groupe a demandé de l'aide pour un indice, car elles ne savaient pas comment continuer.
Participation		
Actifs / non actifs, suivi des énigmes, résolution	Au début de l'activité, difficultés pour commencer. Mais dès le lancement les app deviennent actives. Même si certaines peuvent être légèrement distraites et donc moins actives, elles suivent tout de même les énigmes et le déroulement personne ne décroche totalement.	

Tableau 6 : Grille d'observation I : 09/05/25

	Les apprenants (individuellement et entre eux)	Des apprenants vers l'enseignant
Les langues		
Utilisation de la langue première (fréquence)	Les élèves utilisent le grec pour échanger entre elles	Les app utilisent rarement le grec avec l'enseignante. Elles utilisent des mots simple que l'enseignante est susceptible de comprendre et traduire par la suite en français.

Utilisation de la langue cible ou autre (présente ou non dans l'activité) (fréquence)	Les app utilisent quelques fois l'anglais entre elles. Mais cela reste minime dans l'ensemble du cours. En ce qui concerne le français, les app ne le parlent pas entre elles, elles l'utilisent seulement ou presque lors de la prononciation.	L'anglais est toujours utilisé pour communiquer avec l'enseignante. Cependant une ou deux app essaient tout de même de communiquer avec quelques mots de français.
Compréhension des langues (réutilisation du vocabulaire, traduction)	Certaines app (une en particulier) sont plus à l'aise que d'autres avec les documents écrits et comprennent plus rapidement/ ou cela est un peu plus simple pour elle de comprendre ou de tenter de traduire.	Lorsque l'enseignante parle en français assez lentement certaines apprenantes comprennent des mots, après cela, soit l'enseignante reformule en français, puis en anglais si besoin ou alors si la compréhension n'est pas réussie les autres camarades traduisent en grec.
Comportement		
Individuel (concentré, dissipé, attentif à ce qu'il se passe...)	Deux apprenantes étaient moins concentrées que les autres, à certains moments cela s'est répercuté sur d'autres apprenantes mais cela n'a pas duré.	
Dans le groupe (entraide, coopération, individualisme, demande d'aide)	Cette séance étant légèrement différente des autres, les apprenantes se sont beaucoup entraïdées. Elles se sont réparties les tâches. Quand une trouvait les indices une autre déchiffrait ce qui y était inscrit et traduisait pour le reste du groupe. A certains moments elles pouvaient être plusieurs à tenter de déchiffrer.	Une partie du groupe continu de partager et parler avec l'enseignante, pour voir si elle sont sur la bonne voie.

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Participation		
Actifs / non actifs, suivi des énigmes, résolution	Deux élèves sur les six présentes non pas suivi entièrement les énigmes. Elles n'étaient pas très actives et ne s'impliquaient pas avec le reste du groupe.	

Tableau 7 : Grille d'observation I : 16/05/25

	Les apprenants (individuellement et entre eux)	Des apprenants vers l'enseignant
Les langues		
Utilisation de la langue première (fréquence)	Les 3 app présentes utilisent leur langue première ici le grec assez peu pendant le cours, moins que pendant les cours précédent.	Quelques mots simples sont dit à l'enseignante, car le vocabulaire n'est pas connu dans les autres langues communes.
Utilisation de la langue cible ou autre (présente ou non dans l'activité) (fréquence)	L'utilisation de la langue cible est de plus en plus présente, bien qu'elle ne reste assez rare généralement. L'anglais qui est aussi présent dans certains indices est utilisé.	L'anglais facilite / fluidifie la communication avec l'enseignante.
Compréhension des langues (réutilisation du vocabulaire, traduction)	Les app répètent le vocabulaire français des indices et énigmes. Les app n'ont plus l'aide du traducteur mais essaient de comprendre par elles-mêmes.	Elles demandent tout de même certains mots de vocabulaire français à l'enseignante.
Comportement		

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Individuel (concentré, dissipé, attentif à ce qu'il se passe...)	Deux apprenantes étaient particulièrement attentives et concentrées dans la résolutions des énigmes. Les apprenantes paraissaient enthousiastes. L'une des apprenantes n'était pas très concentrée, même si elle suivait ce qu'il se passait avec ses camarades, elle était en retrait.	Chacune des apprenantes présentent, ont été respectueuses malgré que l'une d'entre-elles était fatiguée, et donc ne paraissait pas déranger le déroulement.
Dans le groupe (entraide, coopération, individualisme, demande d'aide)	Les app se sont réparties les tâches, tandis que l'une tentait de rassembler les pièces d'un puzzle indice une autre travaillait sur la compréhension d'un document oral.	
Participation		
Actifs / non actifs, suivi des énigmes, résolution	Une apppprenante est restée inactive pendant une partie de la séance. Cependant elle n'a pas dérangé ses camarades et a suivi le cour des énigmes.	

Tableau 8 : Grille d'observation A : 08/05/25

	Les apprenants (individuellement et entre eux)	Des apprenants vers l'enseignant
Les langues		

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Utilisation de la langue première (fréquence)	Les apprenants parlent tous grec entre eux.	Aucune utilisation significative de la langue première avec l'enseignante.
Utilisation de la langue cible ou autre (présente ou non dans l'activité) (fréquence)	Les apprenants n'ont pas utilisé d'autres langues pour dialoguer entre eux pendant le cours.	Utilisation de l'anglais pour parler à l'enseignante. Le français est très peu utilisé par les apprenants pour parler à l'enseignante.
Compréhension des langues (réutilisation du vocabulaire, traduction)	Pas beaucoup d'effort de compréhension à la vue du français, certains élèves n'ont pas tenté de comprendre ou même de lire le tout premier indice, qui explique la situation. Traduction grâce à un outil informatique de traduction pour certains apprenants.	Deux élèves n'essaient pas de comprendre l'enseignante et les consigne qu'elle donne car le premier indice est « trop difficile ».
Comportement		
Individuel (concentré, dissipé, attentif à ce qu'il se passe...)	Certains apprenants ne sont pas attentifs (en particulier V), car ils ne comprennent pas. Des apprenants paraissent ennuyés. Des apprenants s'investissent partiellement au long de la séance.	Un élève est attentif à ce que l'enseignante dit et demande de l'aide pour comprendre.
Dans le groupe (entraide, coopération, individualisme, demande d'aide)	Le groupe est divisé, il y a une partie qui s'investi dans l'enquête, en essayant de comprendre, mais une autre partie du groupe ne s'intéresse à l'enquête que par moment.	
Participation		

Actifs / non actifs, suivi des énigmes, résolution	V fait autre chose et n'a pas l'air de s'intéresser réellement à la séance, ou que par court moments. A est le plus actif dans le projet. Les trois autres apprenants sont actifs mais ne prennent pas beaucoup de décisions. Ils résolvent les énigmes mais ils peuvent par moment « décrocher » du suivi pendant quelques minutes.	
--	---	--

Tableau 9 : Grille d'observation A : 09/05/25

	Les apprenants (individuellement et entre eux)	Des apprenants vers l'enseignant
Les langues		
Utilisation de la langue première (fréquence)	Utilisation de la langue première entre les apprenants, pendant la majorité des interactions.	
Utilisation de la langue cible ou autre (présente ou non dans l'activité) (fréquence)	Prononciation de l'anglais et du français. Les mots prononcés en français sont tous présents dans l'activité + les couleurs. 1 interaction sur 5 environ est en anglais	Utilisation de l'anglais pour parler à l'enseignante. Deux apprenants ont réutilisé les mots de vocabulaire français en demandant de l'aide à l'enseignante.
Compréhension des langues (réutilisation)	Les app comprennent les couleurs et les chiffres ainsi que des mots simple « ciel » « arbre ». La plupart des	

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

du vocabulaire, traduction)	mots vu au cours du semestre ont été retenu par les élèves, et compris.	
Comportement		
Individuel (concentré, dissipé, attentif à ce qu'il se passe...)	Un apprenant est attentif tout au long, mais V mange pendant le cours, et n'est donc pas attentive, elle distrait deux autres apprenantes qui font la même chose par la suite.	
Dans le groupe (entraide, coopération, individualisme, demande d'aide)	Le groupe est dissipé, dispersé. Très peu de coopération, les apprenants s'entraînent les uns les autres et ne sont donc pas attentifs tout au long de la séance. Une partie du groupe manque d'attention à plusieurs reprises au long du cours. Lors de cette séance les élèves étaient plus dans l'individuel que le groupe.	
Participation		
Actifs / non actifs, suivi des énigmes, résolution	Les apprenants participent au fur et à mesure des énigmes mais sont inactifs quand ce n'est pas leur tour. Une élève est particulièrement inactive tout le long de l'heure, une autre est avec la première mais elle était active au début de la séance pendant la première énigme. Un élève est au contraire particulièrement actif tout au long de	

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

	la séance, il résout les énigmes, tente de parler au maximum avec l'enseignante même s'il le fait en anglais (majoritairement), en s'impliquant lui-même, il essaye de traduire à ses camarades.	
--	--	--

Tableau 10 : Grille d'observation A : 15/05/25

	Les apprenants (individuellement et entre eux)	Des apprenants vers l'enseignant
Les langues		
Utilisation de la langue première (fréquence)	Moins d'utilisation du grec que dans les séances précédentes, mais il reste néanmoins bien présent pendant la séance.	Très peu d'utilisation du grec avec l'enseignante. Seulement un élève l'a utilisé à quelques reprises.
Utilisation de la langue cible ou autre (présente ou non dans l'activité) (fréquence)	Lecture du français par les élèves. Un élève utilise l'anglais pour communiquer avec ses camarades.	Utilisation de l'anglais pour communiquer avec l'enseignante, toujours peu de français.
Compréhension des langues (réutilisation du vocabulaire, traduction)	Une app (V) comprend très bien le vocabulaire déjà vu au cours du semestre comme les chiffres par exemple, ce qui fait qu'elle comprend plus rapidement des phrases.	
Comportement		

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Individuel (concentré, dissipé, attentif à ce qu'il se passe...)	Les apprenants qui ont été dissipés au cours des autres séances le sont toujours, même si (V) comprend mieux ce qu'il se passe pourtant ne change pas de comportement.	
Dans le groupe (entraide, coopération, individualisme, demande d'aide)	La coopération est mieux qu'au dernier cours mais tous les élève ne prennent pas part dans le groupe.	
Participation		
Actifs / non actifs, suivi des énigmes, résolution	Les élèves sont actifs, deux tout au long de la séance, trois autres participent par moment lorsqu'il s'agit de chercher les indices dans la pièce mais pas quand il faut les résoudre. Un des apprenants s'est ajouté au groupe au cours précédent à participé à la séance mais ne s'est pas entièrement impliqué dans le processus, il naviguait entre les deux groupe de la classe.	

Tableau 11 : Grille d'observation B : 08/05/25

	Les apprenants (individuellement et entre eux)	Des apprenants vers l'enseignant
Les langues		

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

Utilisation de la langue première (fréquence)	Les apprenants se parlent en grec mais pas seulement. Le grec est peu utilisé.	Pas de grec utilisé avec l'enseignante.
Utilisation de la langue cible ou autre (présente ou non dans l'activité) (fréquence)	Utilisation de l'anglais entre eux (un app ne parle pas grec) Prononciation du français (lecture)	Anglais, très peu de français
Compréhension des langues (réutilisation du vocabulaire, traduction)	Tout le monde passe à l'anglais. La compréhension des élèves du groupe passe par l'un d'entre eux qui traduit ce qu'il comprend du français.	
Comportement		
Individuel (concentré, dissipé, attentif à ce qu'il se passe...)	Majoritairement des apprenants concentrés. Deux d'entre eux sont moins attentifs à la fin de la séance.	
Dans le groupe (entraide, coopération, individualisme, demande d'aide)	Le groupe est formé, ils s'entraident tous et se répartissent les tâches.	
Participation		
Actifs / non actifs, suivi des énigmes, résolution	Tous les apprenants sont actifs. Dès le début de l'intrigue, ils commencent à voir les indices dans la salle et à rechercher des liens entre ceux-ci. Ils s'aident aussi dans la résolution et font des hypothèses.	

Tableau 12 : Grille d'observation B : 09/05/25

	Les apprenants (individuellement et entre eux)	Des apprenants vers l'enseignant
Les langues		
Utilisation de la langue première (fréquence)	Les app ne parlent pas dans leur langue première, ils n'utilisent pas le grec entre eux. L'un des camarades ne parle pas le grec.	
Utilisation de la langue cible ou autre (présente ou non dans l'activité) (fréquence)	Les app communiquent en anglais entre eux, tout au long de la séance. Néanmoins, les app prononcent les mots de français présent dans l'activité.	Les app parlent anglais avec l'enseignante. Ils essaient d'utiliser certains mots de français.
Compréhension des langues (réutilisation du vocabulaire, traduction)	Les app essaient de comprendre les différents indices. Pour comprendre l'ensemble, ils cherchent les mots connus ou transparents dans les autres langues comme entre français et anglais. Un des app traduit ce qu'il comprend à ses camarades.	
Comportement		
Individuel (concentré, dissipé, attentif à ce qu'il se passe...)	A certains moment un apprenant s'est déconcentré car des apprenants d'un autre groupe sont venus.	
Dans le groupe (entraide, coopération,	Le groupe partage les informations qu'ils trouvent. L'un des app a lu un document puis l'a traduit pour le reste du groupe.	

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

individualisme, demande d'aide)		
Participation		
Actifs / non actifs, suivi des énigmes, résolution	Les apprenants sont tous actifs. Certains commencent à aller dans tous les sens au début en voyant tous les indices affichés dans la salle. Ils veulent tout faire en même temps ce qui leur a pris plus de temps que prévu pour déchiffrer tous les indices.	

Tableau 13 : Grille d'observation B : 15/05/25

	Les apprenants (individuellement et entre eux)	Des apprenants vers l'enseignant
Les langues		
Utilisation de la langue première (fréquence)	Les apprenants ont très peu utilisé le grec (langue de l'apprentissage dans l'établissement), mais certains ont utilisé leur langue première entre eux, les élèves sont plusieurs dans le groupe à avoir la même langue première (arabe).	Les apprenants ne parlent pas leurs langues premières
Utilisation de la langue cible ou autre	La langue cible est utilisée par deux apprenants ou trois par moment lors de la découverte et résolution des	Tous les apprenants parlent en anglais à l'enseignante.

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

(présente ou non dans l'activité) (fréquence)	indices. Deux des apprenants ont essayé de traduire les indices en anglais pour la compréhension de leur camarades. L'un d'entre eux parlant le grec, traduit en grec si l'un d'entre eux ne comprend pas en anglais.	
Compréhension des langues (réutilisation du vocabulaire, traduction)	Deux apprenants tentent de comprendre les langues utilisées dans les indices, majoritairement le français, mais aussi les différents mélanges entre les langues.	
Comportement		
Individuel (concentré, dissipé, attentif à ce qu'il se passe...)	Individuellement, certains des apprenants sont attentifs et concentrés mais pas tout au long de la séance, par moments il y a des distractions. L'un des apprenants, n'était pas autant attentif, car les apprenants de l'autre groupe de la classe sont venus. Un des apprenants est particulièrement expressif lorsqu'il trouve un indice, et parle très vite et fort à ses camarades (en anglais).	
Dans le groupe (entraide, coopération, individualisme, demande d'aide)	Pendant la majorité de la séance, il y avait une certaine cohésion dans le groupe puis l'un d'entre eux se met à l'écart du groupe en retrouvant ses camarades de l'autre groupe. A chaque étape de la séance, les élèves	

Master Franco-hellénique : « Enseignants de langues en Europe »
Léane GAUDRÉ

	sautent de joie après avoir trouvé un indice. A la fin les élèves sont contents d'avoir terminé l'escape game.	
Participation		
Actifs / non actifs, suivi des énigmes, résolution	Un apprenant n'est pas particulièrement actif pendant la séance. Un autre est actif mais seulement pour certaines parties comme la recherche d'indices dans la salle. Les deux dernier sont les plus actifs de la séances ils participent et posent des questions à l'enseignante.	