

Jeu d'évasion virtuel en classe d'allemand : Quel effet sur la dynamique motivationnelle ?

Formation secondaire – Filière B



TER de **Morgane Rebetez**

Sous la direction de **Roger Grünblatt**
Saignelégier, **11 mai 2024**

Résumé

Le déclin de la popularité de l'allemand en Suisse romande incite à explorer de nouvelles approches pédagogiques pour susciter l'intérêt des élèves. L'approche actionnelle se profile comme une solution prometteuse afin de revitaliser l'enseignement de l'allemand et stimuler la motivation des apprenant·e·s. Cette étude examine l'utilisation de jeux d'évasion pédagogiques au sein de l'approche actionnelle. Quel est leur potentiel motivationnel ? Présentent-ils une réelle opportunité d'apprentissage pour les élèves ?

Une expérience a été menée dans une classe du secondaire 1, où un jeu d'évasion virtuel a été introduit. Les élèves ont ensuite rempli un questionnaire inspiré de Viau (2009) pour évaluer leur perception de l'activité et mesurer leur dynamique motivationnelle. Les résultats ont révélé un accueil enthousiaste de l'activité, suggérant un impact positif sur la motivation des élèves. L'activité semble également avoir été perçue comme une opportunité d'apprentissage par la plupart des participant·e·s. Pour enrichir ces résultats encourageants, des expérimentations similaires pourraient être menées avec d'autres types de jeux d'évasion.

Mots-clés

allemand – jeu d'évasion – jeu pédagogique – approche actionnelle – motivation

Table des matières

Résumé.....	2
Table des matières	3
Introduction.....	5
1 Problématique et question de recherche	6
1.1 Approche actionnelle en cours de langue étrangère	6
1.1.1 Principes de l'approche	7
1.1.2 Séquence didactique dans l'approche actionnelle.....	9
1.2 Dynamique motivationnelle en cours de langue étrangère.....	9
1.2.1 Aspects généraux	10
1.2.2 Dynamique motivationnelle selon Viau	11
1.3 Jeux d'évasion pédagogiques	12
1.3.1 Jeux d'évasion en tant que support d'apprentissage.....	12
1.3.2 Effet des jeux d'évasion sur la dynamique motivationnelle	14
1.3.3 Recherche sur les jeux d'évasion.....	14
1.4 Questions de recherche	16
2 Démarche méthodologique	17
2.1 Description de la séquence didactique	17
2.2 Mise en place du jeu d'évasion virtuel.....	18
2.2.1 Présentation du jeu	18
2.2.2 Mise en place et déroulement du jeu en classe.....	19
2.3 Conception du questionnaire	20
2.4 Apports et limites de la démarche	22
3 Résultats : présentation et analyse	23
3.1 Cours d'allemand général.....	23
3.2 Activité du jeu d'évasion virtuel	25
3.2.1 Dynamique motivationnelle	25

3.2.2	Apprentissage	27
3.2.3	Autres éléments	28
3.3	Résumé.....	29
	Conclusion	30
	Liste des tableaux et figures	32
	Bibliographie	33
	Annexe 1 : Fiche distribuée aux élèves durant le jeu.....	I
	Annexe 2 : Fiche utilisée par l’enseignante durant le jeu	II
	Annexe 3 : Questionnaire.....	III

Introduction

Récemment, un journal français titrait : « "C'est trop dur": l'allemand, une langue en perte de vitesse dans les écoles. » (Baqué & Becques, 2024) Ce reportage souligne le manque d'intérêt des élèves pour l'allemand ainsi que la difficulté à trouver des enseignant-e-s qualifié-e-s pour cette langue. Ces constats mettent en lumière un déclin significatif de la popularité de l'allemand dans notre pays voisin. On pourrait penser que la situation en Suisse est différente étant donné qu'il s'agit d'une langue nationale. Cependant, des articles de presse helvétiques des dernières années indiquent une tendance similaire à celle de la France : « L'école engage la lutte pour faire aimer l'allemand » (Dubouloz, 2015), « Pourquoi les Romands sont-ils des brêles en allemand ? » (San Martin, 2021), « Les profs d'allemand et de français se font rares » (Agence télégraphique suisse, 2016).

Ce désintérêt pour la langue allemande, je le ressens également dans ma pratique professionnelle ainsi que dans de nombreuses conversations informelles avec des proches. Il est rare d'entendre quelqu'un évoquer avec enthousiasme ses souvenirs de cours d'allemand. En tant qu'enseignante d'anglais et d'allemand, je remarque également les disparités dans l'engagement des élèves entre ces deux langues, la première suscitant nettement plus de motivation que la seconde. Ces observations m'ont amenée à réfléchir sur les moyens dont nous disposons, en tant qu'enseignant-e, pour redonner de l'attrait à la langue allemande. Dans le cadre de l'enseignement public, nos possibilités d'action sont bien entendu limitées par les objectifs d'apprentissage à atteindre et les contraintes budgétaires. Cependant, je me suis demandé si l'utilisation de certains dispositifs pédagogiques pouvait stimuler l'enthousiasme de mes élèves.

Parallèlement à la question du désintérêt pour l'allemand, un autre phénomène attire ma curiosité depuis un certain temps : les jeux d'évasion, également connus sous le nom d'escape games. Ils ont connu un véritable essor en Europe ces dernières années, en premier lieu dans le domaine des loisirs. En Suisse, leur popularité est telle qu'un *Magic Pass* a été lancé, offrant l'accès à plus de 80 salles en Suisse romande. (Poncioni, 2023)

Ces jeux d'évasion commencent également à se faire une place dans le domaine scolaire. Au courant de l'année écoulée, j'ai ainsi pu assister en mars 2023 à une formation continue de la HEP s'intitulant « Créer un Escape Game pédagogique en L2 / L3 (anglais, allemand) », qui mettait en avant le potentiel de ces jeux en tant qu'outils pédagogiques. Je me suis alors demandé si ce type d'activité pourrait être intégré à un dispositif d'apprentissage efficace pour stimuler la motivation des élèves, et c'est devenu le sujet de ma recherche. Les jeux d'évasion peuvent-ils devenir un atout dans notre démarche visant à susciter l'intérêt des élèves pour l'allemand et à encourager leur apprentissage ?

1 Problématique et question de recherche

La première partie, théorique, de ce travail est structurée en trois sections principales. Tout d'abord, je vais m'intéresser à la méthode actuellement privilégiée dans l'enseignement de l'allemand : l'approche actionnelle. Étroitement liée à cette approche, la question de la motivation sera abordée dans une deuxième partie. Enfin, je me pencherai sur la manière dont les jeux d'évasion pédagogiques peuvent s'insérer au sein de cette approche actionnelle et quel peut être leur potentiel en tant qu'activité motivationnelle. Tout ceci nous conduira aux questions de recherche de cette étude.

1.1 Approche actionnelle en cours de langue étrangère

Au cours des derniers siècles, la didactique des langues étrangères a connu une évolution significative. Au 19^e siècle, l'enseignement des langues étrangères s'est popularisé, entraînant ainsi le besoin de méthodologies structurées. À cette époque, la méthode dominante était la méthode grammaire-traduction (Harmer, 2015, p.56). Cette approche se concentrait principalement sur l'analyse grammaticale de la langue étrangère en utilisant la langue maternelle. Il s'agissait ensuite de traduire des phrases en appliquant les règles grammaticales étudiées. L'enseignement de la grammaire se faisait de manière déductive, mettant l'accent sur la précision et l'exactitude du langage, tandis que l'aspect oral de la langue était complètement négligé. Cette méthode se retrouve encore aujourd'hui dans l'enseignement des langues anciennes, telles que le latin ou le grec ancien, où l'objectif principal est la traduction plutôt que la communication.

Vers la fin du 19^e siècle, des critiques émergent à l'égard de la méthode grammaire-traduction et de nouvelles approches font leur apparition, notamment la méthode directe (Harmer, 2015, p.56). Cette dernière rejette entièrement l'usage de la langue maternelle en classe, et abandonne toute forme de traduction. Elle met l'accent sur l'oralité de la langue et sur une prononciation précise. La grammaire est enseignée de manière inductive, en exposant les élèves à des exemples concrets. Les cours sont principalement des conversations simples entre l'élève et l'enseignant·e. L'idée sous-jacente est que l'acquisition d'une langue étrangère devrait suivre le même processus que celui de la langue maternelle. De cette méthode reste aujourd'hui une certaine stigmatisation de l'utilisation de la langue maternelle en classe.

Quelques décennies plus tard, la méthode audio-orale fait son apparition (Harmer, 2015, p.56). Cette approche met l'accent sur l'utilisation d'exercices de *drill*. À travers d'innombrables répétitions et des encouragements, on espère permettre à l'élève d'assimiler des automatismes et des schémas qu'il

pourra ensuite utiliser plus ou moins librement. Contrairement aux méthodes plus modernes, la langue n'est pas placée dans un contexte spécifique et la justesse du langage reste essentielle.

Enfin, dans les années 1970-80, la didactique des langues étrangères connaît une révolution majeure avec l'émergence de l'approche communicative. (Harmer, 2015, p.57-8) Désormais, l'accent n'est plus mis sur la structure de la langue mais sur son utilisation, à la fois à l'oral et à l'écrit. Le contexte communicatif commence à être pris en considération. La langue étrangère est directement associée à l'idée de communication, et le succès de cette communication devient plus important que la précision linguistique.

Ce changement de paradigme est observable dans les écoles suisses, où, jusqu'à récemment, l'accent était encore largement mis sur la forme et l'utilisation de la grammaire, au détriment de l'objectif communicationnel. L'apprentissage des langues étrangères se déroulait souvent sans véritable visée communicative, rendant difficile pour les élèves la perception d'un sens concret dans cette démarche. Cette situation avait également un impact négatif sur la motivation des apprenant·e·s.

Directement issue de l'approche communicative, l'approche actionnelle émerge dans les années 1990. Progressivement, elle se développe et s'impose dans l'enseignement des langues étrangères actuel des écoles obligatoires en Suisse. Les principes fondamentaux de cette approche seront détaillés dans le paragraphe suivant, avant de se pencher sur leur mise en œuvre concrète dans une séquence didactique.

1.1.1 Principes de l'approche

À la base de cette approche réside la communication. L'apprentissage s'opère en communiquant, par l'utilisation de la langue étrangère. Toutes les activités en classe, les ressources fournies, les exercices sont orientés vers cet objectif : la capacité à utiliser la nouvelle langue dans des situations de communication authentiques. L'apprentissage s'accomplit à travers l'usage, et est orienté autour d'une thématique précise, qui varie entre chaque séquence (Bourguignon, 2009).

Afin de créer ces situations de communication, le concept de *tâche* revêt une importance cruciale. À la fin de chaque séquence se trouve une tâche, assimilable à une sorte de projet final. Une tâche idéale répond à divers critères (Denyer, 2009, pp.145-146) :

- 1) Complexité : la résolution de la tâche requiert la combinaison de divers savoirs et savoir-faire.
- 2) Ouverture : l'apprenant·e est libre dans son approche et le choix de ses ressources.
- 3) Autonomie : la tâche n'est pas guidée et l'apprenant·e est autonome dans sa résolution.
- 4) Contextualisation : la tâche est ancrée dans une situation proche de la vie réelle.

5) Finalité : la tâche présente un objectif clair.

6) Problématique : la tâche pose un problème concret impliquant une activité de communication.

La tâche occupe une position centrale au sein de la séquence didactique, et se distingue d'un exercice traditionnel par sa complexité et son absence de didactisation. Une tâche intègre une ou plusieurs activités de communication. Cependant, elle ne se limite pas exclusivement à l'aspect linguistique, mais englobe aussi, entre autres, les compétences pragmatiques de l'apprenant·e. La tâche finale se déroule dans un cadre défini mais offre une certaine flexibilité permettant la différenciation pour les élèves. La séquence didactique est généralement constituée d'une tâche principale, qui est précédée de plusieurs micro-tâches.

Dans l'approche actionnelle, l'accent est mis sur la communication, reléguant ainsi la grammaire à un rôle secondaire. La priorité est accordée à la fluidité de l'apprenant·e, plutôt qu'à l'exactitude du langage utilisé. Cette approche offre une nouvelle perspective sur l'erreur. Contrairement aux approches traditionnelles où l'erreur linguistique était perçue comme un échec, conduisant les élèves à éviter de parler la langue étrangère en dehors de la classe par crainte de commettre des fautes, l'approche actionnelle redéfinit l'erreur comme quelque chose de tout à fait normal (Pluskwa et al., 2009, p.207). On encourage les élèves à expérimenter, se sentir libre de parler sans crainte des erreurs. Ces dernières font désormais partie intégrante du processus d'apprentissage et ne sont plus perçues comme indésirables. Bien que la grammaire conserve un rôle important dans cette approche, elle est ainsi quelque peu reléguée au second plan.

Dans une suite logique de cette réflexion, l'évaluation est également pensée différemment. Elle ne teste plus simplement la connaissance de la langue en tant que telle, comme cela pouvait être le cas dans un contrôle de vocabulaire ou de grammaire, mais évalue plutôt les compétences à utiliser cette langue en contexte. Il s'agira ici d'attribuer une note à la tâche finale, en se basant sur divers critères. Cette forme d'évaluation critériée, qualifiée de positive, diffère des méthodes classiques, en attribuant des points pour ce que l'élève sait faire, les compétences acquises, au lieu de faire perdre des points pour ce qu'il ne sait pas (Bourguignon, 2009, p.61). Denyer (2009) définit la notion de compétence comme « un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (p.145). Ce type d'évaluation critériée est valorisant pour l'élève.

Dans l'approche actionnelles, les rôles de l'apprenant·e et enseignant·e évoluent. Comme le rappelle Denyer (2009, p.153), le rôle de l'élève n'est plus simplement de restituer un savoir appris par cœur, mais il doit être actif·ve. En raison de l'autonomie et de la liberté qui lui sont attribuées, l'élève devient l'acteur·rice principal·e de son propre apprentissage. De manière similaire, le rôle de

l'enseignant·e n'est plus simplement de transmettre des connaissances, mais plutôt celui de coach ou de guide (p.154), offrant un soutien à l'élève dans la résolution de sa tâche. Cela implique notamment de mettre à sa disposition les ressources nécessaires, tout en s'adaptant constamment aux besoins spécifiques de chaque élève. Ainsi, l'apprenant·e occupe la place centrale.

En résumé, l'approche actionnelle est une évolution logique de l'approche communicative et introduit beaucoup de changements par rapport à des méthodes plus traditionnelles. La métaphore utilisée par Bourguignon (2009) synthétise le concept général : « l'apprenant-usager de la langue peut être considéré comme un ingénieur qui est confronté à une situation et qui doit définir les connaissances [...] dont il a besoin pour résoudre ce problème » (p.57).

1.1.2 Séquence didactique dans l'approche actionnelle

Tous ces principes sont intéressants, mais se pose la question de savoir comment appliquer cette nouvelle méthode à une séquence d'enseignement concrète. Ce paragraphe présente une manière de mettre en œuvre cette approche telle que présentée à la HEP-BEJUNE (Grünblatt, 2023). Chaque séquence didactique comprend trois phases principales :

- 1) Phase réceptive : Les élèves se familiarisent avec le nouveau thème à travers la lecture de textes, l'écoute de chansons, le visionnage de vidéos, etc. Au cours cette phase, les élèves sont confronté·e·s à des contenus authentiques et complexes. L'objectif de l'enseignant·e est de rendre ces contenus accessibles grâce à diverses micro-tâches et exercices.
- 2) Phase d'approfondissement : Les élèves analysent les nouvelles structures et les nouveaux éléments rencontrés dans la première phase. Iels entraînent les compétences langagières nécessaires pour la réalisation de la tâche finale.
- 3) Phase productive : Il s'agit de résoudre la tâche finale. Grâce à la deuxième phase, l'élève devrait avoir à sa disposition un éventail de ressources, et il s'agira ici de sélectionner et combiner celles dont iel aura besoin pour résoudre la tâche.

Un exemple concret sera illustré dans la deuxième partie de ce travail, lorsque je présenterai la séquence didactique dans laquelle s'inscrit cette recherche (voir le chapitre 2.1).

1.2 Dynamique motivationnelle en cours de langue étrangère

L'approche actionnelle peut être résumée en quelques mots : elle repose sur des tâches communicatives authentiques et vise principalement à rendre les élèves actif·ve·s. Cette approche vise ainsi indirectement à redonner un sens à l'apprentissage des élèves et à raviver leur motivation, souvent faible, voire totalement absente lors de cours plus traditionnels axés principalement sur les aspects grammaticaux de la langue. Le concept de motivation est ainsi étroitement lié à l'approche

actionnelle. Cependant, se pose la question de savoir si cette approche parvient réellement à encourager la motivation des élèves. Quels sont alors les critères d'un cours motivant ? Je me suis intéressée à la littérature sur la motivation et ai examiné les différents critères qui semblent favoriser cette dernière. Dans cette section, quelques aspects généraux présents chez différent·e·s auteur·e·s seront mentionnés, avant d'examiner la perspective de Viau (2009) plus en détails.

1.2.1 Aspects généraux

Le premier point important à noter est la distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque. La motivation extrinsèque vient de l'extérieur et non de l'apprenant·e ellui-même. Elle peut être suscitée, par exemple, par le besoin de réussir un examen spécifique ou par la perspective d'un voyage à l'étranger nécessitant l'apprentissage d'une langue. En revanche, la motivation intrinsèque émane de l'élève ellui-même et peut être décrite comme une passion pour l'apprentissage de la langue (Harmer, 2015). Un·e apprenant·e doté·e d'une forte motivation intrinsèque manifestera un désir de réussir en classe et un intérêt pour le sujet enseigné. Il est important de souligner que la motivation est un aspect individuel et le corps enseignant ne peut pas être motivé à la place de l'élève. Par conséquent, nous avons peu d'influence sur la motivation de l'apprenant·e., en particulier sur sa motivation extrinsèque. Cependant, certains facteurs liés à la classe peuvent influencer la motivation intrinsèque de l'élève (Viau, 2009).

Dans la littérature, certains éléments reviennent de manière récurrente pour agir de manière positive sur la motivation des élèves (voir Dörnyei, 2002 ; Harmer, 2015 ; Krumm, 2002).

Tout d'abord, l'attitude de l'enseignant·e envers ses élèves est cruciale. Il est primordial de faire preuve de bienveillance en encourageant ses élèves et en les félicitant pour chaque succès, aussi minime soit-il. L'objectif est de les aider à gagner en confiance et à se sentir libres d'expérimenter avec la langue étrangère. Les erreurs doivent être acceptées et l'expérience d'apprentissage devient ainsi agréable et motivante pour l'élève qui se sent valorisé·e et encouragé·e.

Au niveau de la conception du cours, il est important d'offrir une grande variété d'activités pédagogiques en utilisant des supports provenant de diverses sources. Il serait peu motivant de toujours se limiter au livre de cours. De plus, les activités doivent idéalement être liées aux centres d'intérêt des élèves afin d'être aussi attrayantes que possible. Enfin, les tâches doivent être suffisamment complexes pour susciter l'intérêt et l'apprentissage, mais assez simples pour que les élèves se sentent capables de les accomplir. Il s'agit de trouver un juste équilibre. Par ailleurs, les interactions entre les élèves doivent être encouragées, notamment par le biais de travaux de groupes, et les apprenant·e·s devraient bénéficier d'une certaine autonomie et liberté.

Ces caractéristiques sont régulièrement citées comme des moyens efficaces pour encourager la motivation des élèves. On peut déjà constater que l'approche actionnelle permet de répondre à bon nombre de ces critères et offre ainsi une expérience encourageant la motivation, notamment par sa manière de considérer les erreurs, par la complexité des tâches proposées, ou par l'autonomie accordée à l'élève.

1.2.2 Dynamique motivationnelle selon Viau

Rolland Viau est un auteur qui a mené beaucoup de recherches sur la thématique de la motivation. Son œuvre est particulièrement intéressante car elle propose des outils pour mesurer le potentiel motivationnel d'activités pédagogiques spécifiques, et a été utilisée comme base dans la conception de ma méthodologie.

En premier lieu, Viau (2009) ne parle pas simplement de motivation mais de dynamique motivationnelle, terme qui sera repris dans la suite de ce travail, et qu'il définit ainsi :

Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. (p.12)

Cette dynamique motivationnelle revêt une importance capitale dans le processus d'apprentissage, même si celui-ci dépend également d'autres facteurs tels que les connaissances antérieures ou les aptitudes intellectuelles de l'apprenant-e (p. 64). Les concepts de dynamique motivationnelle et d'apprentissage sont ainsi étroitement liés : plus la dynamique motivationnelle est élevée, plus la probabilité que l'élève s'investisse dans une activité et en retire un apprentissage est grande.

Dans ce travail de recherche, je cherche à mesurer le potentiel motivationnel d'une activité pédagogique spécifique : un jeu d'évasion virtuel. Viau (2009) fait la distinction entre activités d'apprentissage et activités d'enseignement. Dans les activités d'apprentissage, l'élève est l'acteur·rice principal·e. Il applique les connaissances et compétences acquises lors des activités d'enseignement dans des exercices, des projets, ou encore des jeux pédagogiques, comme c'est le cas dans un escape game.

Selon Viau (2009), la dynamique motivationnelle d'un·e élève face à une activité d'apprentissage provient de trois sources différentes. Tout d'abord, il y a la perception qu'a l'élève de la valeur de l'activité, c'est-à-dire l'intérêt qu'il porte à l'activité ainsi que l'utilité qu'il pense pouvoir en retirer.

Ensuite, la perception de sa capacité à réussir l'activité joue également un rôle. Finalement entre en compte la perception de contrôlabilité qu'il a durant l'activité.

Pour un élève chez qui ses trois perceptions sont élevées, trois conséquences, appelées manifestations chez Viau, sont attendues : il s'engagera cognitivement dans l'activité, il fera preuve de persévérance lors de l'accomplissement de la tâche, et tout cela aura pour conséquence un meilleur apprentissage que chez un·e élève dont la dynamique motivationnelle est faible. Ainsi, pour un apprentissage efficace, il est primordial que la dynamique motivationnelle engendrée par l'activité soit positive. À l'aide de ces trois sources et trois manifestations, Viau a conçu différents outils permettant de mesurer le potentiel motivationnel d'une activité pédagogique, et certains de ces outils seront utilisés dans la seconde partie de ce travail.

Viau (2009) aborde également brièvement le potentiel des technologies et jeux vidéo sur la dynamique motivationnelle. Il explique notamment que les jeux vidéo suscitent souvent une forte dynamique motivationnelle, car la perception de contrôlabilité est élevée. Les joueur·euse·s ont l'impression de maîtriser la situation et d'être libres dans leurs choix. Il est ainsi envisageable que les jeux pédagogiques numériques, tels qu'un jeu d'évasion, puissent avoir le même effet. D'après les premiers résultats (Viau, 2009, p.177), l'utilisation de technologies en classe semble être motivante pour de nombreux élèves. Ces résultats doivent cependant être interprétés avec prudence. Il est possible que l'effet de nouveauté fausse les conclusions. Ainsi, peut-être qu'au fil du temps ces nouvelles technologies perdront de leur attrait. Tout cela nous amène à la question des jeux éducatifs et de leur potentiel motivationnel, ce qui sera le sujet de la section suivante.

1.3 Jeux d'évasion pédagogiques

Les jeux d'évasion, également connus sous le nom d'escape games, ont été introduits au Japon en 2007, avant de se répandre à travers le monde quelques années plus tard (Fenaert et al., 2022). En Suisse, ces jeux connaissent un succès phénoménal, avec l'ouverture de nouvelles salles d'évasion dans tout le pays. Dans cette section, nous examinerons les jeux d'évasion pédagogiques, leurs caractéristiques et classification, ainsi que les raisons pour lesquelles ils semblent être prometteurs pour renforcer la dynamique motivationnelle des élèves.

1.3.1 Jeux d'évasion en tant que support d'apprentissage

Depuis longtemps, le jeu est considéré comme un moyen pertinent de soutenir l'apprentissage. On parle généralement de ludification des apprentissages, qui consiste à « associer du jeu ou des mécanismes de jeu à des contextes ou objets qui en sont dépourvus à l'origine » (Fenaert et al., 2019, p.29). Des études sur le sujet semblent indiquer plusieurs avantages à la ludification de l'apprentissage,

notamment en termes de motivation et de possibilité d'erreur (Lebret & Quesne, 2019). C'est dans cette optique que le concept de jeu d'évasion, à l'origine destiné uniquement au divertissement, a rapidement trouvé sa place dans le domaine de l'enseignement. De nombreux jeux d'évasion dits pédagogiques ont ainsi été développés afin de soutenir l'apprentissage des élèves.

D'après Fenaert et al. (2019, pp.23-25), ces jeux d'évasion pédagogiques se distinguent par cinq caractéristiques, les cinq E:

- 1) Evasion : au centre du jeu d'évasion se trouve le concept de libération, que ce soit la libération de sa propre personne (en sortant d'une salle) ou celle d'un objet.
- 2) Express : le jeu est limité dans le temps et cette contrainte temporelle ne peut être dépassée
- 3) Énigmes : le principe du jeu consiste à résoudre des énigmes, qui ont pour objectifs à la fois de divertir le joueur·euse et de lui permettre d'atteindre certains objectifs pédagogiques
- 4) Equipe : les jeux d'évasion se jouent en équipe et la collaboration est cruciale
- 5) Éduquer : le jeu d'évasion a une finalité éducative

Le cinquième E est essentiel. En effet, un escape game pédagogique doit absolument avoir une finalité éducative claire. Autrement, le risque est que l'élève perçoive l'activité comme un simple jeu sans opportunité d'apprentissage, et qu'ainsi le jeu d'évasion n'ait pas vraiment de sens pédagogique.

En résumé, l'escape game éducatif est un « jeu à but pédagogique dont le cœur est la notion de délivrance permise par la résolution d'énigmes, qui se joue en équipe dans un espace et un temps délimités » (Fenaert et al., 2019, p.39).

Il existe deux catégories principales de jeux d'évasion pédagogiques. Initialement, ces jeux étaient principalement physiques, impliquant des interactions réelles dans une pièce ainsi que la manipulation d'objets physiques. Ce type de jeu d'évasion nécessite une préparation importante en amont, pouvant engendrer un coût financier relativement élevé (Lebret & Quesne, 2019).

Depuis la pandémie du COVID et le passage à l'enseignement à distance, les jeux éducatifs virtuels se sont multipliés. Ils se présentent sous une forme similaire à un jeu vidéo, et sont accessibles sur n'importe quel ordinateur sans installation préalable. Les interactions physiques sont remplacées par des interactions virtuelles, telles que l'exploration de lieux virtuels et la manipulation d'objets à l'écran à l'aide de la souris. Bien que l'aspect collaboratif semble diminuer dans les jeux d'évasion virtuels, il est possible de recourir à des interfaces de communication en ligne ou de mettre en place des collaborations en classe, par exemple en regroupant deux élèves devant le même écran pour compenser cette perte (Fenaert et al., 2022).

1.3.2 Effet des jeux d'évasion sur la dynamique motivationnelle

L'utilisation de jeux d'évasion en classe semble à première vue attrayante d'un point de vue motivationnel, et s'insère également bien dans une approche actionnelle de l'apprentissage.

Dans un tel jeu, l'élève est actif·ve. Iel est au centre de l'activité et en total contrôle de ses actions ainsi que de son rythme de travail. Pendant ce temps, l'enseignant·e pose le cadre et offre de l'aide aux élèves si nécessaire, adoptant ainsi une position d'observateur·rice (Lebret & Quesne, 2019). Cette dynamique donne un sentiment de pouvoir et d'autonomie à l'élève, qui doit faire face à des choix et se sent responsable. Cette perception de contrôlabilité et de centralité de l'élève correspond aux caractéristiques d'une activité d'apprentissage motivationnelle et est également en accord avec l'approche actionnelle.

De plus, la ludification de l'apprentissage à travers un jeu d'évasion accorde une grande place aux erreurs. Les erreurs sont acceptées et les élèves peuvent recommencer les énigmes à volonté dans le temps imparti. Ainsi, les apprenant·e·s ne craignent pas d'essayer et de se tromper. De plus, iels bénéficient d'un feedback immédiat qui les encourage à se corriger afin de progresser dans le jeu. Une telle acceptation des erreurs joue un rôle crucial dans l'approche actionnelle ainsi que pour susciter une dynamique motivationnelle forte.

En outre, les jeux d'évasion mettent en avant le travail de groupe et la collaboration entre pairs. Cela permet le développement de compétences transversales et met l'accent sur la communication, ce qui correspond aux préceptes d'un cours actionnel motivant.

Enfin, les jeux d'évasion s'insèrent parfaitement dans la pensée actionnelle grâce à leur objectif final clair. Dans le jeu, on a une tâche concrète à réaliser, dans des conditions, notamment temporelles, données à l'avance. Mais en dehors de ces exigences prédéterminées, les élèves sont libres de procéder comme iels veulent, en mettant leurs compétences et connaissances au travail. Les jeux d'évasion semblent ainsi parfaitement correspondre à la définition d'une tâche motivante : complexe mais réalisable, relativement ouverte, contextualisée, avec une finalité et une problématique claire, et offrant une grande autonomie à l'élève.

1.3.3 Recherche sur les jeux d'évasion

La recherche sur les jeux d'évasion virtuels et leur impact sur la dynamique motivationnelle des élèves, en particulier dans les cours de langue étrangère, est encore limitée. Cependant, quelques études similaires existent déjà, principalement dans la littérature anglophone, et trois d'entre elles sont mentionnées ci-dessous.

Tout d'abord, Armie et al. (2022) ont examiné l'utilisation d'un escape game en classe de littérature anglaise en tant qu'outil motivationnel. Leurs résultats sont encourageants, puisque le jeu d'évasion semble avoir eu un impact positif sur la dynamique motivationnelle des élèves.

Bellés-Calvera et Martínez-Hernández (2022) ont étudié l'effet des jeux d'évasion virtuels sur la motivation des élèves en cours d'histoire. Leur recherche montre que l'escape game utilisé semble avoir été efficace pour renforcer les compétences des élèves, ainsi que leur motivation et leur productivité.

Enfin, Vidergor (2021) a investigué les effets de jeux d'évasion virtuels sur des élèves d'école primaire, examinant diverses variables telles que l'apprentissage, la collaboration et la motivation. Ses résultats sont également prometteurs, montrant que l'expérience du jeu d'évasion a eu un impact positif sur la motivation et la coopération des élèves. Les élèves ont par ailleurs préféré l'activité du jeu d'évasion à d'autres jeux virtuels.

Ces études suggèrent que l'utilisation de jeux d'évasion, virtuels ou non, peut avoir un effet positif sur la dynamique motivationnelle et l'apprentissage des élèves, quel que soit le sujet étudié. Cependant, il convient de mentionner quelques réserves. Selon Bellés-Calvera et Martínez-Hernández (2022), il n'y a pas de garantie que le jeu d'évasion aura un effet positif sur les élèves. Pour cela, il est important de choisir le contenu du jeu avec soin, ainsi que la complexité et la diversité des énigmes. De plus, il est recommandé d'utiliser ces jeux de manière ponctuelle afin d'éviter que les élèves ne se lassent. Ainsi, l'utilisation de jeux d'évasion ne garantit pas automatiquement une amélioration de la dynamique motivationnelle et de l'apprentissage des élèves, et doit être abordée avec précaution.

1.4 Questions de recherche

Dans la section précédente, les résultats prometteurs de l'utilisation de jeux d'évasion sur la dynamique motivationnelle des élèves et leur apprentissage ont été mentionnés. Cependant, aucune des études mentionnées ne s'est intéressée à une classe de langue étrangère au secondaire 1. Le but de cette recherche est de déterminer si l'utilisation de tels jeux éducatifs peut également avoir un impact positif sur ce public spécifique, qui est celui de mes élèves. Je souhaite analyser le potentiel d'une telle activité d'apprentissage, en particulier en termes de motivation et, dans une moindre mesure, d'apprentissage. Comme décrit précédemment, les jeux d'évasion virtuels sont plus polyvalents et faciles à mettre en place que les jeux d'évasion physiques. Je vais donc me concentrer sur ce type d'escape game.

Pour atteindre mon but, ma question de recherche principale est la suivante :

- A) Est-ce que l'utilisation d'un jeu d'évasion virtuel en classe d'allemand peut avoir un effet sur la dynamique motivationnelle des élèves ?

Le concept de dynamique motivationnelle et d'apprentissage étant étroitement liés (voir p.11), je souhaite également profiter de l'expérimentation mise en place pour vérifier si l'utilisation de jeux virtuels est perçue comme un réel espace d'apprentissage par les joueur-euse-s. En effet, le jeu d'évasion étant utilisé en premier lieu comme support d'apprentissage, il est primordial que les élèves y voient non seulement une occasion de s'amuser en faisant un jeu, mais aussi une occasion d'apprendre et de s'améliorer. Une augmentation de leur motivation sans possibilité d'apprentissage à la clé n'est pas souhaitable. Ainsi, ma question de recherche secondaire est :

- B) Est-ce que les élèves perçoivent l'utilisation d'un jeu d'évasion virtuel en classe comme une opportunité d'apprentissage ?

D'après les recherches déjà effectuées sur cette thématique, mon hypothèse serait de répondre par l'affirmative aux deux questions. En effet, ce type de jeu présente certaines caractéristiques semblant promouvoir la dynamique motivationnelle des apprenant-e-s, ainsi qu'encourager l'effort cognitif et l'apprentissage à travers la ludification.

2 Démarche méthodologique

La finalité de ce travail de recherche est d'examiner les éventuelles plus-values d'un jeu d'évasion virtuel en classe d'allemand du point de vue de la dynamique motivationnelle. Il est également important de savoir si les élèves perçoivent cette activité comme une opportunité d'apprentissage. Pour ce faire, j'ai mis en place un tel jeu dans une de mes classes du secondaire 1, et les prochaines sections ont pour objectif d'éclairer ma démarche.

2.1 Description de la séquence didactique

J'ai choisi d'effectuer ma recherche au sein d'une classe de 9^e Harmos de niveau A, où les élèves ont généralement des facilités d'apprentissage. J'ai sélectionné un jeu d'évasion qui s'insère parfaitement dans l'une des séquences prévues par le plan d'étude romand pour ces élèves, à savoir le chapitre 3 de Geni@l Klick (Endt 2018).

Ce chapitre porte sur la thématique de la famille et de la maison. Les élèves ont pour objectif final d'être capables de parler de leur famille et de pouvoir décrire leur domicile. Pour cela, ils apprennent le vocabulaire lié à la famille, aux pièces de la maison et aux métiers. D'un point de vue grammatical, les articles possessifs sont introduits ainsi que la conjugaison des verbes au présent.

Conformément à l'approche actionnelle (comme mentionné dans le chapitre 1.1), une séquence didactique comprend trois phases principales : une phase réceptive, une phase d'approfondissement et une phase productive.

Dans le cadre de la phase réceptive, les élèves ont lu des textes où de jeunes germanophones présentaient leur famille, et ils ont également été confronté·e·s à l'arbre généalogique de la famille Simpson, personnages de la série animée du même nom. Dans cette phase initiale, les élèves ont été exposé·e·s de manière réceptive à de nouveaux éléments linguistiques, tout en se concentrant davantage sur la thématique que sur la langue en elle-même.

Dans la phase d'approfondissement, une attention particulière a été portée à ces nouveaux éléments linguistiques, notamment en mettant le manuel scolaire davantage à profit. Les élèves ont pratiqué les nouvelles structures grammaticales et le vocabulaire du chapitre à travers des exercices conçus pour les familiariser avec ces éléments et leur permettre de se les approprier. Ces exercices ont été réalisés en gardant à l'esprit la tâche finale, et avaient pour finalité d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires pour l'accomplir.

Enfin, dans la phase productive, les élèves ont réalisé la tâche finale, qui consistait à créer un poster sur leur famille et leur maison. Les seules consignes étaient d'inclure au moins cinq personnes et de respecter un délai de deux leçons.

Le jeu d'évasion a été intégré dans la phase d'approfondissement, deux leçons avant la tâche finale. Cela s'explique par le fait que cet escape game se prêtait particulièrement bien à une révision. Tous les éléments précédemment abordés pendant la séquence étaient présents, offrant ainsi l'occasion aux élèves de les réviser et de les mettre en pratique.

2.2 Mise en place du jeu d'évasion virtuel

2.2.1 Présentation du jeu

Le jeu d'évasion virtuel sélectionné (Raymond, 2021), nommé « Unsere Hochzeit » (en français « notre mariage »), est développé à l'aide du programme *Genially*, qui est souvent utilisé pour créer ce type d'activité. Au début du jeu, les joueur-euse-s rencontrent Franz, qui présente la situation initiale : il s'apprête à épouser Anika dans une heure, mais il a oublié la combinaison de son coffre-fort contenant les alliances. Étant souvent étourdi, il a dissimulé des indices à travers sa maison pour retrouver les six éléments du code. Il charge donc son fils Björn (c'est-à-dire les joueur-euse-s) de décoder la combinaison.



Figure 1 Page principale du jeu virtuel



Figure 2 Exemple d'énigme

La Figure 1 représente la page principale du jeu. Les joueur-euse-s ont accès à dix pièces de la maison de Franz, qu'ils doivent explorer afin de trouver diverses énigmes et jeux. En résolvant ces derniers, ils parviennent à reconstituer la combinaison du coffre-fort. Certaines énigmes ne donnent pas de code, ce qui demande aux joueur-euse-s d'être perspicaces et efficaces pour réussir à tout résoudre dans le temps imparti, en fouillant et déplaçant de nombreux objets. Certains jeux proposent différents niveaux, permettant ainsi une

différentiation de l'activité. Les énigmes varient entre des exercices d'écoute, de lecture, de grammaire ou de vocabulaire. Le jeu ayant été conçu par une personne francophone, les consignes sont partiellement données en français. Les mots compliqués sont également traduits, ce qui assure la compréhension des élèves débutant·e·s et permet de les laisser travailler en toute autonomie, bien que des stratégies facilitatrices autres que l'utilisation du français auraient sans doute pu être privilégiées.

Les éléments travaillés reprennent les différentes composantes du chapitre 3 de Geni@I Klick (Endt 2018), incluant le lexique de la famille et des métiers, l'expression de l'appartenance avec le génitif saxon ainsi que l'emploi de déterminants possessifs. De plus, certains éléments abordés dans les chapitres précédents et que les élèves sont censé·e·s déjà maîtriser sont également intégrés. Un exemple d'énigme à résoudre est illustré dans la Figure 2.

2.2.2 Mise en place et déroulement du jeu en classe

La mise en place ainsi que le jeu d'évasion en lui-même ont été réalisés sur trois leçons distinctes, étant donné que je n'ai pas de double-leçons à disposition avec cette classe. Durant la première leçon, j'ai pris quelques minutes pour annoncer aux élèves que nous ferions un jeu la prochaine fois, et je leur ai présenté la situation de départ de l'escape game. L'objectif était de gagner du temps le jour J en m'assurant que les élèves sachent quoi faire et aient un maximum de temps à disposition pour réussir à terminer le jeu.

Au début, j'envisageais de réaliser le jeu d'évasion virtuel en salle d'informatique, où chaque élève se serait retrouvé·e face à un ordinateur, et l'activité se serait déroulée de manière individuelle. Cependant, après réflexion et en ayant constaté l'importance de l'aspect collaboratif dans les jeux virtuels physiques, j'ai décidé de réadapter l'activité en formant des paires, chacune ayant accès à un ordinateur portable en classe ordinaire. Cette disposition avait pour objectif d'encourager les échanges et la collaboration entre les élèves.

Le jour J, j'ai préparé la salle avant le début de la leçon en rassemblant les ordinateurs, les casques, et tout le matériel nécessaire au bon déroulement de l'activité. J'avais également préparé des feuilles avec un cadenas où les élèves pouvaient écrire les codes trouvés, ainsi qu'une feuille de résumé pour moi-même (voir Annexe 1 : Fiche distribuée aux élèves durant le jeu et Annexe 2 : Fiche utilisée par l'enseignante durant le jeu). Les élèves ont eu 40 minutes à leur disposition pour jouer au jeu d'évasion, les cinq premières minutes de la leçon ayant été consacrées à rappeler les consignes et à allumer les ordinateurs. Pendant la leçon, j'ai circulé entre les groupes, formés aléatoirement, pour observer et

aider les paires qui étaient bloquées. Au final, je n'ai dû que très peu intervenir, les élèves ayant toutes et tous fait preuve d'une grande concentration et ayant été relativement autonomes.

La classe compte habituellement 20 élèves, mais il y avait un absent ce jour-là, ce qui a nécessité la formation d'un groupe de trois. La paire la plus rapide a réussi à récupérer les alliances après seulement 30 minutes de jeu. La majorité des autres groupes ont pu terminer l'activité mais ont utilisé la quasi-totalité du temps à disposition.

Un débriefing ainsi que le remplissage du questionnaire ont eu lieu lors la leçon suivante, deux jours plus tard. Ce jour-là, une autre élève était absente, ce qui signifie que j'ai pu recueillir seulement 18 réponses au questionnaire.

2.3 Conception du questionnaire

Le travail de Viau (2009) sur la dynamique motivationnelle constitue une source importante pour mon travail et a exercé une influence significative sur ma méthodologie. Dans son ouvrage, il propose quatre méthodes différentes pour analyser l'influence d'une activité d'apprentissage sur la dynamique motivationnelle : les entretiens, les focus groupes, l'utilisation de grilles d'observation ou de questionnaires. Les deux premières méthodes ne semblaient pas pertinentes pour ma problématique, car je souhaitais obtenir un aperçu des ressentis de l'ensemble de la classe tout en recueillant des réponses individualisées. J'ai envisagé d'utiliser une grille d'observation, mais dans cette activité d'apprentissage, l'interaction principale se faisait avec l'ordinateur, et les éléments observables n'auraient pas suffi à répondre de manière complète à mes questions de recherche. C'est pourquoi j'ai opté pour un questionnaire, qui présente plusieurs avantages : il permet de recueillir l'opinion de chaque élève individuellement de manière relativement simple et rapide, tout en évitant de tirer des conclusions erronées, comme cela pourrait être le cas avec une observation, puisque les réponses sont directement fournies par les élèves.

Pour concevoir mon questionnaire, j'ai adapté une proposition de questionnaire maison proposée par Viau (2009, pp.110-113). Dans son exemple, Viau cherche à mesurer les différents aspects de la dynamique motivationnelle telle qu'il la conçoit : la motivation générale de l'élève pour le cours, sa perception de la valeur de l'activité (c'est-à-dire l'intérêt et utilité qu'il lui prête), sa perception de sa capacité à réussir l'activité, sa perception de contrôlabilité durant l'activité ainsi que son engagement cognitif. Viau formule plusieurs questions pour chaque dimension, dans le but de définir le degré (faible, moyen ou élevé) auquel se situent les perceptions des élèves et ainsi leur dynamique motivationnelle.

En m'appuyant sur cette suggestion de Viau, j'ai développé mon propre questionnaire (voir Annexe 3 : Questionnaire), qui est composé de trois sections. Dans la première partie, je me suis intéressée à l'opinion générale des élèves sur le cours d'allemand. Cela me paraissait important car il est probable qu'un-e élève qui apprécie fortement l'allemand dès le départ soit naturellement plus enclin-e à participer à une nouvelle activité d'apprentissage. Les élèves devaient notamment classer différentes matières scolaires selon leur ordre de préférence, ainsi que répondre à des questions concernant leur perception de leurs compétences en allemand, la difficulté de la matière ainsi que l'utilité qu'ils y trouvent.

Dans une seconde partie, les élèves ont été invité-e-s à répondre à des questions spécifiques sur l'activité du jeu d'évasion virtuel. J'ai formulé deux questions pour chaque aspect de la dynamique motivationnelle mentionnés auparavant. Afin de contourner le biais d'acquiescement, qui correspond à la tendance des répondant-e-s à être d'accord avec des affirmations indépendamment de leur véritable opinion, les deux questions ont été formulées pour qu'une dynamique motivationnelle élevée se manifeste par une réponse affirmative dans une question et une réponse négative dans l'autre. À titre d'exemple, pour évaluer la perception de contrôlabilité que les élèves avaient sur l'activité, ils ont dû répondre aux affirmations suivantes :

(1) J'ai pu avancer à mon rythme.

(2) Je n'ai pas eu mon mot à dire durant l'activité.

Pour cet aspect, une forte dynamique motivationnelle se traduirait par une réponse positive à la première question et une réponse négative à la deuxième. Pour chaque affirmation, les élèves devaient choisir parmi les options suivantes : "tout à fait d'accord", "plutôt d'accord", "ni d'accord, ni pas d'accord", "plutôt pas d'accord", "pas du tout d'accord". Les différentes affirmations ont ensuite été mélangées de manière aléatoire.

En outre, je leur ai aussi posé deux questions sur leur perception de l'apprentissage réalisé durant l'activité, afin d'évaluer s'ils ont vu dans l'activité une opportunité d'apprentissage ou non :

(1) Est-ce que tu as l'impression d'avoir appris de nouvelles choses grâce à l'activité ?

(2) Est-ce que tu as pu entraîner les éléments vus en classe ces dernières semaines?

Quelques questions sur leur perception de la collaboration avec leur partenaire, ainsi que sur l'apparition d'éventuels problèmes techniques ont aussi été posées.

Enfin, dans une dernière partie, quelques éléments sociométriques ont été collectés, tels que l'option des élèves à l'école, leurs liens avec l'allemand en dehors du contexte scolaire, leur éventuelle

expérience avec des escape games, ainsi que leur intérêt pour les jeux vidéo. Les réponses ont été recueillies à l'aide de *Google Forms*. Le questionnaire a également été testé en amont par des collègues, ce qui a permis de l'améliorer avant sa distribution aux élèves. J'ai choisi de rendre le questionnaire anonyme afin que les élèves ne craignent pas de partager un avis sincère.

2.4 Apports et limites de la démarche

La démarche méthodologique que j'ai choisie semble adaptée pour répondre à mes questions de recherche. Étant intéressée par la perception des élèves, l'utilisation d'un questionnaire paraît justifiée car elle offre la possibilité de recueillir directement l'opinion individuelle des élèves sans exiger un effort considérable de leur part, et le tout de manière rapide.

Le choix d'utiliser un questionnaire adapté de Viau (2009) est également pertinent, puisqu'il a développé une méthodologie complète autour de la motivation. Ses propositions de questionnaires permettent de prendre en compte toutes les dimensions de la dynamique motivationnelle.

Cependant, il est essentiel d'identifier quelques limites inhérentes à la méthodologie choisie. Tout d'abord, j'ai opté pour l'anonymat du questionnaire dans le but d'éviter des réponses non sincères de la part des élèves, qui pourraient craindre de faire des remarques négatives à leur enseignante. Mais cet anonymat comporte le risque que les élèves ne prennent pas suffisamment au sérieux l'exercice, ce qui pourrait entraîner des réponses inadéquates aux questions ouvertes ou des réponses irréfléchies aux questions fermées.

Comme le souligne Viau (2009), l'usage d'un questionnaire conçu sur mesure peut également être risqué. Bien qu'il offre l'avantage de pouvoir être entièrement adapté aux besoins de la recherche, son manque de validation signifie qu'il ne pourrait pas être utilisé tel quel dans le cadre d'une recherche à plus grande échelle. De plus, malgré mes efforts pour les éviter, des biais de formulation ne sont pas impossibles dans un tel questionnaire.

Enfin, une autre limite se présente en termes d'organisation temporelle. En effet, les élèves ont répondu au questionnaire deux jours après avoir pris part au jeu d'évasion. Il est donc possible que certains éléments aient pu être oubliés dans cet intervalle. Idéalement, il aurait été préférable de réaliser le questionnaire le même jour que l'activité, mais cela s'est avéré impossible dans mon cas en raison de contraintes horaires.

Malgré ces quelques limites, j'ai pu récolter des données relativement complètes et variées, qui vont être présentées et analysées dans la prochaine section afin de tenter de répondre à mes questions de recherche.

3 Résultats : présentation et analyse

Suite à l'activité du jeu virtuel en ligne, le questionnaire a été complété par 18 élèves. Dans cette section, je vais présenter les données collectées et analyser les résultats, dans le but final de répondre à mes questions de recherche.

3.1 Cours d'allemand général

Dans un premier temps, j'ai cherché à déterminer le degré de dynamique motivationnelle des élèves pour le cours d'allemand en général. Ils ont d'abord dû situer cette matière par rapport à d'autres branches scolaires, en fonction de leur préférence (Figure 3). À première vue, la majorité des élèves semblent apprécier la matière, même si ce n'est pas leur branche favorite. Aucun-e des répondant-e-s ne l'a placée en première ou dernière position. Ces premiers résultats sont encourageants et semblent contredire l'idée généralement répandue selon laquelle l'allemand est la matière délaissée du système scolaire. Cependant, il est important de prendre en compte le fait qu'il s'agit d'une classe de niveau A, avec des élèves qui ont une certaine facilité pour cette matière.

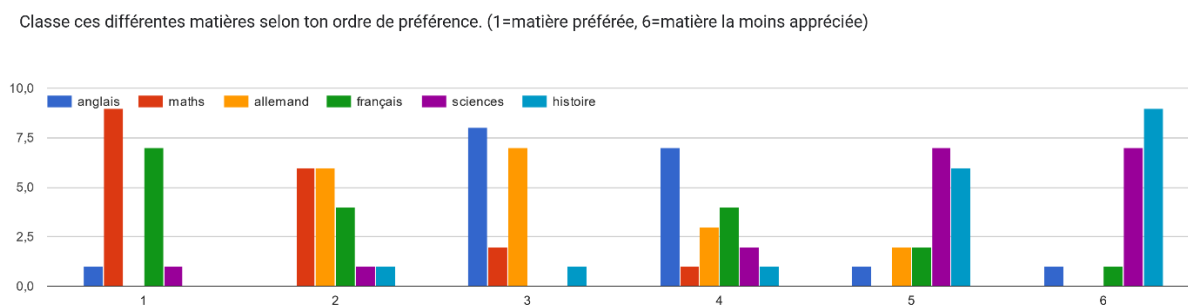


Figure 3 Classement matières scolaires

Ensuite, j'ai cherché à évaluer le niveau de dynamique motivationnelle des élèves pour le cours d'allemand (Tableau 1). Pour chaque affirmation utilisée dans le questionnaire, j'ai examiné si leur réponse démontrait une dynamique motivationnelle élevée [++], assez élevée [+], moyenne [+/-], assez faible [-] ou faible [--]. J'ai également pris en compte les questions inversées, pour lesquelles une réponse négative indique un niveau de motivation élevé, et vice versa. Les chiffres à droite du tableau correspondent au nombre de répondant-e-s, et la réponse majoritaire est mise en gras. On constate que l'intérêt pour le cours d'allemand est relativement faible. En revanche, l'utilité qui lui est attribuée est très élevée. Globalement, il semble que les élèves aient une dynamique motivationnelle plutôt modérée pour le cours, mais on ne peut pas dire qu'elle soit faible non plus.

	Enoncé	Degré de dyn. motiv.				
		++	+	+/-	-	--
Intérêt pour le cours d'allemand	J'ai généralement envie de venir en cours d'allemand	N=2	N=3	N=7	N=3	N=3
	Je n'aime pas apprendre l'allemand. (<i>inversée</i>)	N=4	N=2	N=2	N=5	N=5
Utilité du cours d'allemand	J'aurai besoin de l'allemand dans le futur.	N=7	N=8	N=2	N=0	N=1
	L'apprentissage de l'allemand ne sert à rien. (<i>inversée</i>)	N=12	N=4	N=1	N=0	N=1
Perception de compétence en allemand	Je suis fort/forte en allemand.	N= 3	N=6	N=4	N=2	N=3
	L'allemand est trop difficile à apprendre. (<i>inversée</i>)	N=4	N=5	N=6	N=1	N=2

Tableau 1 Dynamique motivationnelle générale – différentes composantes

Finalement, j'ai aussi pris en compte le niveau individuel en attribuant un score de dynamique motivationnelle à chaque élève. Pour ce faire, j'ai converti chaque réponse en score : une réponse [++] équivaut par exemple à 2 points, une réponse [+] à 1 point, et une réponse [--] à -2 points. Ainsi, le score maximal est de 12 points, puisqu'il y a 6 affirmations, tandis que le score minimal de -12 points.

Dynamique élevée (7 à 12 pts.)	N=4
Dynamique assez élevée (1 à 6 pts.)	N=10
Dynamique moyenne (0 pt.)	N=0
Dynamique assez faible (-6 à -1 pts.)	N=3
Dynamique faible (-12 à -7 pts.)	N=1

Tableau 2 Dynamique motivationnelle générale – scores individuels

On peut observer dans le Tableau 2 que la majorité des élèves ont une dynamique motivationnelle assez élevée, voire élevée, pour le cours d'allemand. Deux personnes ont atteint un score de 10. En revanche, un ou une élève présente une dynamique nettement plus faible que ses camarades, avec un score de -9.

En résumé, l'intérêt pour la matière allemand semble assez modéré. Cependant, la plupart des élèves lui accordent une grande utilité, ce qui se traduit par une dynamique motivationnelle plutôt élevée pour la majorité.

3.2 Activité du jeu d'évasion virtuel

Je vais maintenant entrer dans le vif du sujet et aborder l'analyse des résultats liés à l'activité du jeu d'évasion, en commençant par étudier son impact sur la dynamique motivationnelle des élèves. Ensuite, j'examinerai comment l'activité a influencé leur processus d'apprentissage. Enfin, je reviendrai sur d'autres aspects moins centraux, tels que la collaboration entre les élèves ou encore les avantages et désavantages mentionnés par ces derniers. Cette approche permettra d'avoir une vision complète de l'expérience des élèves lors de cette activité.

3.2.1 Dynamique motivationnelle

J'ai suivi la même méthode que dans la section précédente pour évaluer le degré de dynamique motivationnelle perçue durant l'activité, en examinant d'abord les résultats pour chaque aspect, avant de générer un score individuel. Cette fois-ci, le score maximal est de 28 points et le score minimal est de -28, étant donné qu'il y a 14 énoncés.

	Énoncé	Degré de dyn. motiv.				
		++	+	+/-	-	--
Intérêt pour l'activité	J'ai eu du plaisir à faire le jeu.	N=16	N=2	N=0	N=0	N=0
	Je me suis ennuyé durant la leçon. (<i>inversée</i>)	N=11	N=3	N=3	N=0	N=1
Utilité de l'activité	Le jeu m'a permis d'entraîner mes connaissances.	N=8	N=4	N=3	N=1	N=2
	Le jeu ne m'a rien apporté d'utile. (<i>inversée</i>)	N=6	N=5	N=4	N=1	N=2
Perception de compétence à accomplir activité	Mon groupe a réussi à finir l'escape game.	N=16	N=1	N=0	N=0	N=1
	L'escape game était trop difficile pour moi. (<i>inversée</i>)	N=9	N=6	N=1	N=1	N=1
Perception de contrôle sur activité	J'ai pu avancer à mon rythme.	N=12	N=5	N=0	N=0	N=1
	Je n'ai pas eu mon mot à dire durant l'activité. (<i>inversée</i>)	N=14	N=1	N=1	N=1	N=1
Engagement cognitif	Je pense que mon groupe a utilisé des méthodes efficaces pour finir le jeu.	N=12	N=5	N=0	N=0	N=1
	Je me suis souvent senti bloqué sans savoir comment avancer. (<i>inversée</i>)	N=9	N=5	N=1	N=3	N=0
Persévérance	Je me suis impliqué jusqu'à la fin du jeu/ de la leçon	N=13	N=3	N=1	N=0	N=1
	J'ai souvent eu envie de tout abandonner en milieu de partie. (<i>inversée</i>)	N=14	N=0	N=1	N=2	N=1
Rendement	Les efforts que j'ai fournis pour finir le jeu en valaient la peine.	N=6	N=8	N=3	N=1	N=0
	Le jeu était une perte de temps. (<i>inversée</i>)	N=13	N=4	N=1	N=0	N=0

Tableau 3 Dynamique motivationnelle activité – différentes composantes

Dans le Tableau 3, il est notable que chaque aspect analysé semble indiquer très clairement une dynamique motivationnelle élevée. L'intérêt pour l'activité, la perception de compétence, la perception de contrôle ainsi que la persévérance des élèves semblent particulièrement élevés. Il est notamment gratifiant de constater que toutes et tous les élèves, sans exception, ont pris du plaisir durant l'activité.

Les réponses au niveau individuel (Tableau 4) confirment ces premières observations. Chaque élève exprime une dynamique élevée ou assez élevée. L'activité semble ainsi avoir eu un effet positif sur la dynamique motivationnelle de chacun et chacune, sans exception, ce qui est très réjouissant.

Dynamique élevée (14 à 28 pts.)	N=13
Dynamique assez élevée (1 à 14 pts.)	N=5
Dynamique moyenne (0 pt.)	N=0
Dynamique assez faible (-1 à -14 pts.)	N=0
Dynamique faible (-15 à -28 pts.)	N=0

Tableau 4 Dynamique motivationnelle activité – scores individuels

Ensuite, je me suis interrogée sur l'éventuelle correspondance entre les résultats individuels pour la dynamique motivationnelle générale et les réactions à l'activité. En d'autres termes, est-ce qu'une forte dynamique motivationnelle pour le cours d'allemand exerce une influence sur la réaction à l'activité ? Cependant, les résultats ne semblent pas démontrer de réelle correspondance. À titre d'exemple, l'élève avec le score le plus bas pour le cours d'allemand (score = -9) affiche un score très élevé pour l'activité (score = 23). Ainsi, la perception générale du cours d'allemand ne semble pas avoir d'influence directe sur l'accueil réservé à l'activité d'apprentissage.

J'ai également examiné si les choix d'options scolaires avaient un impact sur les résultats. En effet, les élèves ayant choisi l'option 1, avec des cours de latin, sont souvent perçu-e-s comme étant plus littéraires que les élèves ayant choisi l'option 2, avec des cours de sciences et de mathématiques appliquées. La moyenne des scores (Tableau 5) pour chaque option montre une différence évidente. En effet, les élèves en option 1 semblent démontrer une dynamique motivationnelle bien plus élevée que les autres élèves, aussi bien pour le cours en général que pour l'activité.

	Moyenne score dyn. motiv. générale	Moyenne score dyn. motiv. activité
Option 1 (N=7)	5,57	22,86
Option 2 (N=8)	1	15,5
Option 3 (N=3)	1,67	16

Tableau 5 Moyenne scores selon option scolaire

En revanche, le fait de parler allemand ou suisse-allemand à la maison ne semble pas influencer les dynamiques motivationnelles. Les deux élèves concernés présentent des scores dans la moyenne pour le cours en général et pour l'activité. Ils ne font pas partie des élèves les plus motivé·e·s, mais font néanmoins preuve d'une dynamique motivationnelle relativement élevée.

Les élèves ayant déjà toutes et tous une certaine expérience des jeux d'évasion, il m'est impossible de déterminer si le manque d'expérience a un effet positif ou négatif sur la perception de l'activité. En revanche, la fréquence à laquelle les élèves jouent aux jeux vidéo pendant leur temps libre semble avoir un impact. En ce qui concerne la dynamique motivationnelle de l'activité, les deux élèves jouant rarement aux jeux vidéo obtiennent un score moyen de 26, contre 20,5 pour les élèves jouant parfois (N=4) et seulement 16,5 pour les élèves qui y jouent souvent (N=12). L'échantillon reste cependant trop petit pour pouvoir tirer des conclusions significatives sur cette tendance.

3.2.2 Apprentissage

Au-delà de l'impact sur la dynamique motivationnelle, j'ai également voulu investiguer si l'activité du jeu d'évasion était perçue comme une opportunité d'apprentissage par les élèves. Pour cet aspect, les résultats sont un peu plus mitigés que dans la partie précédente.

Les résultats montrent que deux tiers des élèves (N=12) ont le sentiment d'avoir appris de nouvelles choses durant l'activité. L'apprentissage semble s'être produit principalement au niveau du vocabulaire, puisque plusieurs élèves (N=7) mentionnent avoir pu apprendre de nouveaux mots et les utiliser en contexte. Une personne explique notamment avoir appris à « faire des phrases parfois difficile (sic) avec les mots du voc. » Ces résultats indiquent cependant que tout de même un tiers de la classe n'ont pas perçu l'activité comme un réel espace d'apprentissage.

En revanche, la majorité des répondant·e·s (N=14) estiment avoir pu réviser des éléments déjà abordés en classe les semaines précédentes. Pour rappel, l'activité d'apprentissage s'inscrivait en fin de séquence et visait à aider les élèves à assimiler et s'approprier le nouveau matériel en prévision de la tâche finale. Le fait que presque tous·tes les élèves estiment avoir pu revoir la matière du chapitre est

donc un bon indicateur. Plusieurs éléments sont mentionnés en réponse à la question sur ce qu'ils ont révisé. La majorité mentionne à nouveau le vocabulaire, notamment « les pièces de la maison et tous les éléments (sic) qui sont dans la pièce. » Deux élèves mentionnent également avoir pratiqué leur compréhension écrite et orale (« mon écoute/des phrases que je n'avait (sic) pas bien comprises »). Une personne évoque aussi l'aspect plus grammatical, que sont « les pronoms personnels (sic). »

La majorité des élèves semblent ainsi avoir perçu l'activité non seulement comme un jeu, mais aussi comme une opportunité de révisions et d'entraînement. Cependant, un-e élève exprime toutefois avoir apprécié « de pas faire de l'allemand (sic) », ce qui semble indiquer que cette personne n'a malheureusement pas vu de potentiel d'apprentissage dans cette activité.

3.2.3 Autres éléments

Parmi les autres thématiques sur lesquelles les élèves ont donné leur avis, la collaboration a été très bien accueillie. Tous les élèves mentionnent avoir préféré travailler en équipe plutôt qu'individuellement. C'est d'ailleurs un élément qui revient fréquemment dans les points positifs de l'activité. En revanche, certain-e-s élèves auraient apprécié pouvoir choisir leur groupe plutôt qu'être assigné-e-s aléatoirement. Deux personnes regrettent également que leur coéquipier-ère n'ait pas été plus collaboratif-ve. Un-e élève explique notamment : « c'était souvent ma coéquipière qui avait l'ordi, et moi je devais lui demander si je pouvais avoir l'ordinateur. »

Les élèves ont également apprécié que l'activité soit réalisée sur un ordinateur ainsi que la dimension ludique de l'apprentissage. Un-e élève dit avoir aimé « répéter mon vocabulaire en faisant (sic) un jeu. » Plusieurs élèves ont perçu ce jeu comme « un moment de rigolades ». L'esprit de compétition inhérent à l'activité semble aussi avoir été motivant pour quelques élèves. Un-e répondant-e dit avoir aimé « le fait que [son] groupe a fini avant celui de David. » Une autre personne a aussi apprécié l'aspect novateur de l'activité, déclarant que « ça change des autres cours de d'habitude. »

Les points négatifs mentionnés sont plus rares. Outre quelques problèmes de coopération déjà mentionnés précédemment, certain-e-s élèves estiment que « c'était pas assez long. » Cependant, étant donné que la majorité des élèves ont réussi à résoudre le jeu, le temps imparti à l'activité me paraît avoir été adéquat. Deux élèves auraient souhaité un autre niveau de difficulté, l'un-e mentionnant « la difficulté (sic) » et l'autre « la facilité » parmi les points négatifs. Néanmoins, les critiques sont rares et semblent concerner avant tout des détails. Cela confirme que l'activité a été très appréciée. D'ailleurs, la totalité des répondant-e-s indiquent souhaiter refaire une activité similaire à l'avenir, car comme le mentionne un-e élève, « c'était trop bien. »

3.3 Résumé

À la lumière de ces résultats, je souhaite maintenant proposer un résumé et une tentative de réponse à mes questions de recherche initiales. Pour rappel, ma première question de recherche était la suivante :

A) Est-ce que l'utilisation d'un jeu d'évasion virtuel en classe d'allemand peut avoir un effet sur la dynamique motivationnelle des élèves ?

Il semble que le jeu d'évasion utilisé dans ma classe d'allemand ait eu un impact sur la dynamique motivationnelle de mes élèves. Cet impact est positif, puisque tous-tes les élèves ont démontré une dynamique motivationnelle élevée ou assez élevée durant cette activité d'apprentissage, même si leur motivation pour le cours d'allemand en général était plus modérée. L'activité semble avoir été particulièrement efficace pour attiser l'intérêt des élèves et leur donner un sentiment de contrôle sur son déroulement. Le jeu d'évasion a ainsi entraîné une augmentation de la dynamique motivationnelle des élèves. Cela soulève néanmoins la question de savoir si d'autres jeux virtuels auront nécessairement le même effet, ce qui n'a malheureusement pas pu être testé dans le cadre de cette recherche.

B) Est-ce que les élèves perçoivent l'utilisation d'un jeu d'évasion virtuel en classe comme une opportunité d'apprentissage ?

Ma deuxième question de recherche portait sur le lien entre cette activité et l'apprentissage des élèves. En effet, une dynamique motivationnelle élevée est supposée soutenir l'apprentissage. Mais est-ce que les élèves ont réellement perçu le jeu comme une opportunité d'apprendre ? Les résultats dans ce domaine sont légèrement plus nuancés que pour la motivation. Cependant, une majorité des élèves estiment avoir acquis de nouvelles connaissances pendant le jeu, et un nombre encore plus important de répondant-e-s indiquent avoir pu consolider les connaissances et compétences récemment acquises. L'activité semble ainsi avoir su stimuler l'apprentissage des élèves, en leur offrant une opportunité de s'approprier le contenu de la séquence.

Il convient de rappeler qu'il s'agissait d'un jeu d'évasion conçu pour la révision de notions déjà étudiées auparavant. Par conséquent, il est compréhensible que l'apprentissage de nouveaux éléments soit limité. Il serait intéressant d'explorer l'utilisation de tels jeux à d'autres moments d'une séquence d'apprentissage et d'en analyser les perceptions. Les résultats de ma recherche suggèrent toutefois que l'utilisation de jeux d'évasion en classe a le potentiel d'offrir une opportunité d'apprentissage aux élèves, en plus de stimuler leur motivation. Il pourrait aussi être enrichissant d'évaluer directement l'apprentissage des élèves, par exemple en testant leurs compétences avant et après l'activité.

Conclusion

Dans cette conclusion, je souhaite revenir sur les contributions de ma recherche tout en abordant quelques limites du projet.

En premier lieu, je considère que la principale contribution de ce travail réside dans son exploration d'une thématique cruciale pour la pratique professionnelle de l'enseignement des langues actuel. En effet, les méthodes traditionnelles ne sont plus adaptées à l'enseignement des langues moderne. Il est essentiel d'intégrer une approche actionnelle dans la conception de ses cours afin de stimuler la motivation et d'apprentissage des élèves. Il est impératif de les engager activement dans leur apprentissage. Pour ce faire, la créativité est nécessaire et l'utilisation d'activités en adéquation avec ces principes est primordiale. À l'heure actuelle, l'intégration du numérique dans l'enseignement des langues est également essentielle afin de préparer les élèves au monde de demain. Ma recherche a permis de mettre en évidence une activité d'apprentissage qui s'ancre parfaitement dans cette nouvelle approche de l'enseignement des langues. Les résultats semblent indiquer que, en plus de s'aligner sur l'approche actionnelle, l'utilisation d'un jeu d'évasion virtuel permet aussi de renforcer la dynamique motivationnelle des élèves et de favoriser leur apprentissage.

L'utilisation d'un questionnaire basé sur la théorie de Viau constitue également un point fort de cette recherche. Il permet d'explorer les différents aspects de la dynamique motivationnelle et offre un bel aperçu de la perception des élèves. Ce questionnaire m'a aussi permis de constater que la dynamique motivationnelle des élèves pour le cours d'allemand est plutôt élevée, ce qui suggère que cette matière est relativement appréciée dans ma classe. C'est encourageant de voir que l'allemand peut être plus populaire que ce que l'imaginaire collectif – et notamment la presse – ne laissent penser.

Cependant, au vu de l'envergure relativement limitée de cette étude, il est important de reconnaître certaines limites. Tout d'abord, il convient de garder à l'esprit que la recherche s'est déroulée dans une seule classe. Il est parfaitement envisageable que la même séquence aurait pu engendrer des réactions différentes dans un autre groupe, que ce soit dans un autre établissement ou à un autre niveau. Par conséquent, les résultats ne reflètent que l'avis d'un petit échantillon.

De plus, seule une variante de jeu d'évasion a été testée dans cette étude. Il est possible qu'un autre jeu aurait conduit à des résultats totalement différents. Par ailleurs, l'activité de jeu d'évasion examinée ici visait spécifiquement la révision des connaissances déjà abordées auparavant. Il serait intéressant de mener des recherches similaires avec des jeux d'évasion ayant d'autres objectifs, tels que l'introduction de nouveaux concepts, ou encore l'évaluation. De plus, il serait enrichissant de

comparer l'efficacité des jeux d'évasion virtuels avec celle des jeux d'évasion physiques. Est-ce qu'une des deux catégories est plus efficace que l'autre ? Quels types de jeux d'évasion devraient être privilégiés en classe ?

Une autre limite concerne l'usage d'un questionnaire maison. Tout d'abord, il est possible que certains biais se cachent dans ce questionnaire et qu'il ne puisse pas être utilisé dans une recherche à plus grande échelle en raison d'un manque de validation. De plus, il est important de garder à l'esprit que les répondant·e·s sont des jeunes gens et qu'il ait possible que certaines questions n'aient pas été pris entièrement au sérieux. Néanmoins, d'après ce que j'ai pu observer durant la leçon du jeu d'évasion et ce que j'ai pu lire comme commentaires de la part des élèves, il semble que les données obtenues reflètent assez fidèlement les impressions des élèves. Pour une recherche de cette taille et de ce type, je pense que le questionnaire utilisé convenait très bien.

Une exploration plus approfondie de l'apprentissage aurait également pu être enrichissante, en incluant une évaluation des compétences concrètes acquises par les élèves avant et après leur participation à l'activité du jeu d'évasion, plutôt que de se restreindre uniquement à leurs impressions subjectives.

Etant donné qu'il s'agit d'une recherche de très petite envergure, les possibilités de validation sont fortement limitées. Cependant, les résultats obtenus fournissent des éléments de réponse à mes questionnements initiaux et laissent entrevoir le potentiel des jeux d'évasion en classe de langue. Il s'agit là d'une thématique qu'il serait intéressant d'explorer plus en détail à l'avenir. Cela soulève également des questions sur le développement et la création : Comment puis-je concevoir des jeux d'évasion de qualité par moi-même ? Où puis-je trouver ce type d'activité ? La création de tels jeux, qu'ils soient virtuels ou non, implique un investissement de temps considérable. Une réponse potentielle serait de favoriser la collaboration entre enseignant·e·s, afin de tirer pleinement parti du potentiel offert par les jeux d'évasion pédagogiques.

Liste des tableaux et figures


Tableau 1 Dynamique motivationnelle générale – différentes composantes	24
Tableau 2 Dynamique motivationnelle générale – scores individuels.....	24
Tableau 3 Dynamique motivationnelle activité – différentes composantes	25
Tableau 4 Dynamique motivationnelle activité – scores individuels	26
Tableau 5 Moyenne scores selon option scolaire	27
Figure 1 Page principale du jeu virtuel	18
Figure 2 Exemple d'énigme	18
Figure 3 Classement matières scolaires	23

Bibliographie

- Agence télégraphique suisse (2016, 18 juillet). Les profs d'allemand et de français se font rares. *Tribune de Genève*. <https://www.tdg.ch/les-profs-d-allemand-et-de-francais-se-font-raises-878084700953>
- Armie, M. & Fernández, J. & Membrive, V. (2022). Working with Digital Escape Rooms: Adding Value to the Teaching of Literature. *Education Applications & Developments VII*, 231-240. [10.36315/2022ead18](https://doi.org/10.36315/2022ead18)
- Baqué, L. & Becques, T. (2024, 14 janvier). "C'est trop dur": l'allemand, une langue en perte de vitesse dans les écoles. *BFMTV*. https://www.bfmtv.com/societe/education/c-est-trop-dur-l-allemand-une-langue-en-perte-de-vitesse-dans-les-ecoles_AV-202401140269.html
- Bellés-Calvera, L., & Martínez-Hernández, A. I. (2022). Slave Away or Get Away: Escape Rooms as Motivational Tools for Learning English in the CLIL History Classroom in Higher Education. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.5294/lacil.2022.15.1.1>
- Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. In M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 49-78). Difusión.
- Denyer, M. (2009). La perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues. In M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (Éds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 141-154). Difusión.
- Dörnyei, Z. (2002). Wie motiviere ich richtig?. *Fremdsprache Deutsch*, 26, 16-17.
- Dubouloz, C. (2015, 28 octobre). L'école engage la lutte pour faire aimer l'allemand. *Le Temps*. <https://www.letemps.ch/suisse/lecole-engage-lutte-faire-aimer-l-allemand>
- Endt, E. (2018). *Geni@I klick : Deutsch für die Romandie : 9. Klasse* (1. Auflage). Ernst Klett Sprachen.
- Fenaert, M., Nadam, P., Petit, A., & S'cape collectif. (2019). *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion : Apprendre grâce aux escape games : de la maternelle à la formation d'adultes*. Ellipses.

- Fenaert, M., Nadam, P., & Alvarez, J. (2022). *S'capade en ligne : apprendre grâce aux escape games virtuels : de la maternelle à la formation d'adultes*. Ellipses.
- Grünblatt, R. (2023). *Aufgabenorientierter Unterricht* (Didactique de l'allemand) [Document PDF]. Moodle. <https://moodle.hep-bejune.ch/course/view.php?id=2560>
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5^e éd.). Pearson.
- Krumm, H.-J. (2002). „Wie demotiviere ich richtig?“. *Fremdsprache Deutsch*, 26, 11.
<https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2002.26.05>
- Lebret, É., & Quesne, C. (2019). *L'escape game : Une pratique pédagogique innovante*. Canopé.
- Lüdi, G. (2010). Fremdsprachen oder Kopfrechnen?. *Babylonia : revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 3, 2. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/286>
- Pluskwa, D., Willis, D. & Willis, J. (2009). L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite!. In M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 205-232). Difusión.
- Poncini, R. (2023, 20 avril). Un “Magic Pass” des escape games permet d'accéder à 80 salles en Suisse romande. *RTS Info*. <https://www.rts.ch/info/regions/13957169-un-magic-pass-des-escape-games-permet-daccéder-a-80-salles-en-suisse-romande.html>
- Raymond, S. (2021, 21 février). *Unsere Hochzeit*. Genially.
<https://view.genial.ly/603234ad9f15210d1cd0531d/presentation-unsere-hochzeit>.
- San Martin, V. (2021, 15 octobre). Pourquoi les Romands sont-ils des brêles en allemand?. *Blick*.
<https://www.blick.ch/fr/pop-culture/societe/apprentissage-difficile-pourquoi-les-romands-sont-ils-des-breles-en-allemand-id16911911.html>
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd.). De Boeck Université.
- Vidergor, H. E. (2021). Effects of digital escape room on gameful experience, collaboration, and motivation of elementary school students. *Computers & Education*, 166, 104156.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104156>

Annexe 1 : Fiche distribuée aux élèves durant le jeu

Name : _____					
					
1	2	3	4	5	6
CODE					

Annexe 2 : Fiche utilisée par l'enseignante durant le jeu

Résumé Escape Game



Situation de départ

- Franz se marie avec Anika dans une heure.
- Les alliances sont dans le coffre-fort mais il a oublié la combinaison.
- Des indices dans les autres pièces de la maison permettent de retrouver les 6 chiffres.

Matériel nécessaire

- Feuille/crayon/casque

Pièces avec chiffres

1. Cuisine : énigme au centre de la pièce (déterminants possessifs) → 1
2. Salon : allumer lumière pour faire apparaître énigme (âges) → 8
3. Garage : énigme sous le carton (membres de la famille) → 0
4. Chambre des parents : énigme sous habits (IngaS) → 3
5. Salle de bain : faire couler eau pour code ($\wedge \vee \wedge$) → ouvre cadenas et énigme (description) → 7
6. Jardin : énigme derrière coussin (métiers) → 4

Enigmes sans chiffres

Chambre des enfants : énigme sur sac étagère (reconnaître mélodie) → CAFE → pas de code

Salle de jeux : puzzle sur tableau → pas de code

Dressing : énigme sur boîte en bas étagère (couleurs) → pas de code

Enigme finale

Bureau : coffre-fort derrière tableau → 180374

Annexe 3 : Questionnaire

Questionnaire 9A

À l'aide de ce questionnaire, j'aimerais en apprendre plus sur ta perception de l'allemand et comment tu as vécu l'activité de l'escape game.

Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses ; ce qui m'importe c'est de connaître ton opinion à toi. Le questionnaire est anonyme. Merci pour ta précieuse collaboration !

Partie 1

Dans cette première partie, je vais te poser quelques questions sur ton opinion de l'allemand en général.

- 1) Classe ces différentes matières selon ton ordre de préférence.**
(1=matière préférée, 6=matière la moins appréciée)

	Anglais	Maths	Allemand	Français	Sciences	Histoire
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 2) Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations suivantes?**

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
J'ai généralement envie de venir en cours d'allemand.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je n'aime pas apprendre l'allemand.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aurai besoin de l'allemand dans le futur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'apprentissage de l'allemand ne sert à rien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis fort/forte en allemand.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'allemand est trop difficile à apprendre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Partie 2

Dans cette deuxième partie, j'aimerais te poser quelques questions liées à l'activité de l'escape game.

3) Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
J'ai eu du plaisir à faire le jeu.	O	O	O	O	O
Le jeu ne m'a rien apporté d'utile.	O	O	O	O	O
Je n'ai pas eu mon mot à dire durant l'activité.	O	O	O	O	O
Je pense que mon groupe a utilisé des méthodes efficaces pour finir le jeu.	O	O	O	O	O
Je me suis impliqué jusqu'à la fin du jeu/ de la leçon.	O	O	O	O	O
Les efforts que j'ai fournis pour finir le jeu en valaient la peine.	O	O	O	O	O
Le jeu était une perte de temps.	O	O	O	O	O
Je me suis ennuyé durant la leçon.	O	O	O	O	O
Le jeu m'a permis d'entraîner mes connaissances.	O	O	O	O	O
Mon groupe a réussi à finir l'escape game.	O	O	O	O	O
L'escape game était trop difficile pour moi.	O	O	O	O	O
J'ai pu avancer à mon rythme.	O	O	O	O	O
Je me suis souvent senti bloqué sans savoir comment avancer.	O	O	O	O	O
J'ai souvent eu envie de tout abandonner en milieu de partie.	O	O	O	O	O

4) Est-ce que tu as l'impression d'avoir appris de nouvelles choses grâce à l'activité?

☐ Oui → Passer à la question 5

☐ Non → Passer à la question 6

5) Selon toi, qu'est-ce que tu as appris de nouveau?

6) Est-ce que tu as pu entraîner les éléments vus en classe ces dernières semaines?

☐ Oui → *Passer à la question 7*

☐ Non → *Passer à la question 8*

7) Quels sont les éléments que tu as pu entraîner?

8) Comment s'est passé le travail en groupe?

☐ C'était chouette de pouvoir faire l'escape game à plusieurs.

☐ J'aurais préféré faire l'escape game seul.

9) Qu'est-ce que tu as aimé durant l'activité de l'escape game?

10) Qu'est-ce que tu n'as PAS aimé durant l'activité de l'escape game?

11) Aimerais-tu refaire un jeu similaire à l'avenir?

☐ Oui

☐ Non

**12) As-tu rencontré des problèmes techniques durant la leçon?
(ex. son qui ne fonctionne pas, page bloquée, etc.)**

☐ Oui → passer à la question 13

☐ Non → passer à la question 14

13) Quel(s) problème(s) technique(s) as-tu rencontrés?

Partie 3

Dans cette dernière partie, je vais te poser quelques questions plus générales.

14) Quelle est ton option à l'école?

- ☐ Option 1
- ☐ Option 2
- ☐ Option 3

15) Parles-tu allemand/suisse-allemand en dehors de l'école?

- ☐ Oui
- ☐ Non

16) Avais-tu déjà fait des escape games avant?

	Jamais	Une fois	Plusieurs fois
Dans une salle d'échappée game	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans un jeu de société	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sur un ordinateur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17) Est-ce que tu joues aux jeux vidéo (sur PC/console/smartphone/...) durant ton temps libre?

- ☐ souvent (au moins 3x par semaine)
- ☐ parfois (quelques fois par mois)
- ☐ rarement (moins d'une fois par mois)
- ☐ jamais

18) Remarques/commentaires sur le questionnaire ou l'activité de l'escape game:

Merci beaucoup !

Te voici à la fin du questionnaire ! Je te remercie pour ta précieuse collaboration.

Je te rappelle que les données récoltées sont anonymes et seront traitées de manière confidentielle.

<https://docs.google.com/forms/d/1XakUeoiADwX8oco6H5Ip7wr90Mbif6ZofJrtC8qqgeY/printform>