

STIMULER LA MOTIVATION DES APPRENANTS LORS DE L'ENSEIGNEMENT DU ROUMAIN EN TANT QUE LANGUE ÉTRANGÈRE

GEORGIANA BURBEA¹, IONUȚ CĂPENEAȚĂ²,
ANDREEA NECHIFOR³, RĂZVAN SĂFTOIU⁴

Université *Transilvania* de Brașov

BOOSTING LEARNER'S MOTIVATION
WHEN TEACHING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Motivating the participants involved in the educational act represents nowadays a real challenge, both on the professors' side and on the students' side. The answers that can be provided today, in this way, must use a language as close as possible to the sphere of interest of those they are addressed to. Consequently, in what the students are

¹ **Georgiana Burbea** est maîtresse de conférences à l'Université *Transilvania* de Brașov. Ses recherches portent sur différents domaines de la linguistique et comprend de recherches en analyse du discours, didactique des langues étrangères et traductologie ; e-mail : burbea.georgiana@unitbv.ro.

² **Ionuț Căpeneăță** est doctorant en philologie, ses recherches portent sur l'interaction verbale à l'ère des natifs digitaux. Il est préoccupé par la linguistique appliquée, méthodologie de l'enseignement des langues étrangères et, plus précisément, la gamification dans l'enseignement des langues étrangères ; e-mail : ionut.capeneata@unitbv.ro.

³ **Andreea Nechifor** est maîtresse de conférences à l'Université *Transilvania* de Brașov. Ses domaines de recherche se concentrent autour de la langue anglaise appliquée, la didactique de la langue étrangère, langue roumaine en tant que langue étrangère. Elle est d'ailleurs le directeur du projet *Giro – La gamification dans l'enseignement des cours de langue roumaine, langue étrangère* ; e-mail : andreeabratan@unitbv.ro.

⁴ **Răzvan Săftoiu** est professeur des universités à l'Université *Transilvania* de Brașov où il dispense des cours de pragmatique, d'analyse du discours, d'analyse de la conversation et de la langue roumaine. Il occupe la position de directeur du département de Linguistique théorique et appliquée ; il est aussi le coordonnateur du programme d'études Année préparatoire – langue roumaine ; e-mail : razvan.saftoiu@unitbv.ro.

concerned, concepts related to the digital era can have a real and successful impact. That is why, the implementation of the concept of *gamification* in the teaching-learning process, especially in a multicultural context, represented an extremely useful and interesting experiment at the Preparatory Year focused on teaching Romanian as a foreign language at the Faculty of Letters of *Transilvania* University of Brașov, as part of the GIRO national project. Its results confirmed the expectations, as student motivation was boosted to such an extent that it surpassed the few negatives encountered on the way, the combination of game-based activities and the gamified vision being at its best.

Keywords: *gamification; GIRO project; motivation; Romanian as a foreign language.*

1. Gamification et motivation

Au XXI^{ème} siècle, des changements importants se produisent en lien avec la mondialisation, avec les nouvelles découvertes, avec l'informatisation, avec le savoir numérique et ces mutations ont un impact énorme sur le développement de l'enseignement. Au lieu de se demander si les enseignants réussissent à faire face à toutes ces mutations, nous pensons qu'il serait plus avantageux de réfléchir plus à comment peut-on arriver à mieux comprendre nos étudiants, de découvrir ce qui les motive le plus, d'appréhender le nouvel environnement éducatif et de réfléchir plus à l'utilisation des pédagogies modernes. C'est la raison pour laquelle, nous allons voir dans ce travail comment la *gamification* en tant que nouvelle approche peut avoir des retombées significatives sur la motivation et l'engagement des étudiants.

Dans un premier temps, nous allons nous pencher sur les théories de la motivation que fait intervenir la gamification, pour arriver ensuite à des pratiques utilisées en classe de langue. Si au niveau macro de la théorie de l'éducation (la relation « éducation – société »), il y a une décentralisation et une diversification, ainsi que l'internationalisation de l'éducation et l'introduction des technologies numériques, au niveau micro, dans la relation « enseignant – apprenant », il y a un mélange actif de méthodes traditionnelles et innovantes, qui va de l'approche active vers une approche informationnelle ou cognitive avec le constructivisme et le connectivisme.

2. Pourquoi la gamification ?

Tout simplement parce que les chercheurs sont presque unanimes sur l'impact positif de la gamification en éducation (Alomari/Samarraie/Yousef 2019), en particulier dans l'apprentissage des langues (Danowska-Florczyk/Mostowski 2012 ; Figueroa Flores 2015 ; Cahyani 2016). En effet, l'application de la gamification dans un contexte d'apprentissage semble apporter un certain « confort » à de nombreux étudiants qui se voient aliénés par les méthodes d'enseignement traditionnelles. L'utilisation de la gamification pourrait apporter une solution partielle au déclin de la motivation et de l'engagement des apprenants auquel le système éducatif est confronté aujourd'hui.

Si nous sommes arrivés à ce point, c'est parce que stimuler la motivation représente un moyen moderne et efficace pour envisager des résultats à long terme au niveau micro. Cela peut capitaliser sur la créativité des étudiants et peut en faire bénéficier à la fois les étudiants, les enseignants, aussi bien que l'institution elle-même. Une voie extrêmement pragmatique pour y parvenir aujourd'hui consiste à s'appuyer sur l'esprit de développement d'un sens de la communauté, ce que les jeux font depuis déjà un certain temps dans la culture des joueurs. Werbach/Hunter (2015 ; 2020) démontrent d'une manière très convaincante comment l'esprit du jeu pourrait être glissé dans l'éducation, avec des aboutissements certes positifs, tout en décomposant en plus petits morceaux le mécanisme qui sous-entend le monde de la création de jeux, en tant que domaine influent.

Après avoir développé un cadre pour les éléments de la gamification, les chercheurs Werbach et Hunter (2015) ont proposé une structure pyramidale, qui place en bas les composants (C), au milieu la mécanique (M) et en haut la dynamique (D). Cependant, l'ensemble du système est doublé par deux conseils, le premier visant le choix des éléments qui s'adaptent le mieux à une certaine situation, les chercheurs attirant l'attention qu'une simple utilisation de ces éléments ne garantit pas la meilleure approche et, par conséquent, les meilleurs résultats. Un deuxième conseil porte sur l'expérience globale qui engage les participants, qui compte parfois beaucoup plus que les éléments eux-mêmes. La pertinence d'une telle démarche nous a poussé à mettre

en place, dans l'intention de moderniser et de révolutionner la communication avec nos étudiants, une structure intégrant tout le système pyramidal cité auparavant, dans des pourcentages et des combinaisons différentes, mais avec un accent évident sur la dynamique et la mécanique. Selon Werbach/Hunter (2020), la dynamique inclut : des contraintes, des émotions, la narration, la progression et les relations. Les mécanismes reposent sur les défis, la coopération, la compétition, les retours d'expérience, les acquisitions de ressources, les récompenses et les transactions. Tandis que les composants font référence à des réalisations, des avatars, des badges, des boss, des collections, le déverrouillage de contenu, des récompenses, des classements, des quêtes, des graphiques sociaux et des biens virtuels.

En termes de dynamique, jeux, compétitions, projets, cours / travaux dirigés, les environnements de travail partagent tous, à un niveau intégrateur, l'idée d'offrir aux joueurs, concurrents, élèves, étudiants ou travailleurs, des choix significatifs, tout en imposant certaines limites à la liberté totale. De plus, ils engendrent une large gamme d'émotions, de la joie à la tristesse, de la colère à l'épanouissement, du plaisir à l'ennui et tissent également un récit qui dessine un réseau cohérent à la fois de socialisation et de logique, dans le sens de la progression, tout en encadrant l'environnement exact où les relations se forment, les personnes interagissant les unes avec les autres en tant qu'amis, coéquipiers, collègues, ou en tant qu'adversaires ou contre-candidats, tous deux également prolifiques dans l'environnement décrit.

Poursuivant avec la mécanique, fixer des objectifs à atteindre sous forme de défis, soit en coopération, soit en compétition – l'un n'excluant pas l'autre, pour que les étudiants puissent soit travailler ensemble, soit s'affronter pour faire une idée complète sur la victoire et / ou la défaite – peut éventuellement mener à la possibilité d'accorder des récompenses pour les réalisations atteintes, ce qui représente une forme de motivation extrinsèque qui peut contribuer à activer le mécanisme le plus puissant de la motivation intrinsèque. Les rétroactions sur les tentatives effectuées permettent aux participants de voir en temps réel leur progression, ce qui contribue à la possibilité que ceux-ci accomplissent la tâche avec succès. Ces rétroactions attachées aux acquisitions et transactions de ressources – qui, dans toute proposition de projet, par exemple, font

toutes partie intégrante des critères gagnants, s'ils sont bien planifiées à l'avance – complètent le spectre d'une approche gamifiée.

Enfin, mais pas moins important, le niveau inférieur des composants, sur lequel repose réellement la pyramide, permet une mise en œuvre réussie de l'ensemble de l'édifice dans la dynamique de toute entreprise, société, structure, institution, usine, bureau, dans notre cas – établissement d'enseignement, tant que les principaux bénéficiaires s'en réjouissent mutuellement. Ainsi, les réalisations peuvent être quantifiées sous forme de points, de badges, qu'on peut collecter, tous affichés sur des tableaux de classement ; des avatars peuvent être choisis pour le plaisir d'un environnement de type jeu, où des combats peuvent avoir lieu en cours de route, sous forme de véritables défis difficiles, lors du passage d'une étape d'un projet à une autre, par exemple. De même, lorsque, comme dans un jeu, un nouveau contenu est déverrouillé, de nouvelles tâches peuvent être assignées, des quêtes peuvent être configurées et des biens virtuels peuvent être en jeu. De même, il peut y avoir des biens réels, ou plus concrètement, des biens virtuels transformables en biens réels à tout moment, à la fin d'une ligne droite. Tout cela contribue essentiellement à la création d'un graphique social qui maintient tout le monde impliqué dans le jeu, dans l'humeur, dans l'état de compétition, dans la disposition à coopérer ou dans le défi scolaire. Parallèlement à tout cela, interagir avec des amis / adversaires, jouer avec ou contre eux, faisant ainsi du jeu une extension de l'expérience de réseautage social ou vice versa, peut être réalisé plus correctement lorsqu'on travaille en équipe et pas uniquement au niveau individuel.

3. Motivation de la classe de langue par l'approche gamifiée

En termes de motivation, la gamification peut générer de l'amusement et du plaisir dans l'environnement d'apprentissage. Dans le contexte actuel de l'éducation, des déclencheurs extrinsèques, comme les bonnes notes, certains avantages, voire même les éloges verbaux ne semblent plus être suffisants. Et les éléments fondamentaux qui composent la définition sémantique de la gamification représentent les catalyseurs parfaits pour favoriser cette transition. S'ils ne remplacent

pas les récompenses, ce qui relèvent de la motivation extrinsèque, la joie ou l'engagement devraient au moins les accompagner, telle est l'idée de tout parcours gamifié.

A partir de 1975, lorsque la recherche complexe d'Edward Deci sur la motivation intrinsèque a été publiée, et jusqu'en 2000, lorsque, avec son collègue psychologue de l'Université de Rochester, Richard Ryan, il a complété le profil de ce qu'on appelle la théorie de l'autodétermination (SDT), une vaste étude a été consacrée à la motivation humaine. Ainsi, on a démontré que les récompenses extrinsèques ne sont pas les seuls déclencheurs de l'implication d'une personne dans des activités et, qu'une fois le manque de motivation éliminé, d'une façon ou d'une autre, la motivation intrinsèque devient, en fait, la pulsion psychologique la plus importante. Ainsi, se perfectionner, s'améliorer, aimer ce qu'on faisait, ressentir du plaisir lorsqu'on entreprenait une activité étaient conçus comme les meilleurs boosters dans tout type d'environnement de travail ou d'apprentissage. Bref, l'argent, la renommée, le statut, les récompenses peuvent tous être anéantis par le plaisir, en érigeant ainsi la motivation intrinsèque au rang le plus haut. Néanmoins ce que la théorie de l'autodétermination a fait de plus important est qu'elle a mis en discussion l'échelle de la motivation, d'une absence totale de motivation, en passant par l'extrinsèque à l'intrinsèque, et a révélé qu'il peut y avoir différentes variables, qui, pour certains, peuvent réussir, tandis que pour d'autres, pas du tout.

Ainsi, Ryan/Deci (2000 : 63) partent des *régulateurs*, qui indiquent que la motivation peut être inexistante chez certaines personnes, en passant par les *introjections*, qui s'approprient certains facteurs motivateurs et qui les font fonctionner pour certains, sous le charme de la motivation extrinsèque, pour arriver à l'*identification*, qui intériorise pratiquement le processus et lui donne sens de l'intérieur à la personne en cause. Le point culminant est atteint avec l'*intégration*, qui représente un alignement interne complet de la réalisation des objectifs et de la justification intérieure, du raisonnement et de la confiance dans sa satisfaction individuelle d'accomplir la tâche. Et c'est exactement ce que représente la gamification : les gens, poussés par la curiosité, jouent un jeu qu'ils choisissent parce qu'ils le veulent, parce qu'ils pensent qu'ils peuvent en tirer quelque chose, parce que cela leur procure de la

joie et le plaisir d'y jouer, avec tous ses boss, ses défis, ses revers dramatiques, etc. Dans l'autodétermination, les gens sont encouragés à être créatifs, sans pour autant générer du chaos, puisque certaines réglementations s'appliquent toujours, mais sans imposer de limites totales à leurs options, car ils ne sont pas seuls et peuvent partager le plaisir avec les autres, des avatars ou non, toutes ces raisons profilant la situation idéale des personnes aimant juste faire quelque chose pour le plaisir.

La théorie de l'autodétermination repose sur trois piliers puissants : la *compétence*, l'*autonomie* et l'*affiliation*. Le besoin de *compétence* réside dans la capacité, les aptitudes, dans le fait de croire qu'on a la capacité d'accomplir le travail, bref dans le sentiment d'être efficace dans les interactions. L'*autonomie* repose sur des choix libres et significatifs et sur le sentiment d'avoir choisi tout seul un certain comportement. Alors que l'*affiliation* consiste, dans la vision de Ryan/Deci (2000 : 64), dans le sens de la communauté, d'appartenance, de communication, de partage, de culture organisationnelle, bref de socialisation, tous les termes clés qui définissent un monde gamifié.

D'un point de vue diachronique, la dynamique de la motivation a toujours été largement basée sur deux théories différentes : le béhaviorisme, qui examine les déclencheurs et les facteurs externes tout en les reliant au comportement des personnes, et le cognitivisme, qui analyse les pulsions internes de l'esprit humain et ses réflexions sur l'intérieur des personnes des incitations.

De nos jours, ces lignes de base sont encore exploitées, avec des chercheurs comme Seligman/Csikszentmihalyi (2000), par exemple, réfléchissant à partir de 2000 sur le concept de psychologie positive. Csikszentmihalyi (2004) a été le premier à décrire le principe de *flux* comme un état produit par l'amalgame du plaisir, des défis raisonnablement conçus et du choix de s'engager dans le jeu ou la conscience ludique. Le *flow* ou la conscience ludique n'est pas une fonctionnalité de la gamification, mais plutôt l'une des potentialités de l'environnement gamifié. Csikszentmihalyi, s'interrogeant sur ce qui favorise le bonheur, trouve que le moyen d'être heureux correspond à l'atteinte de ce qu'il appelle « l'expérience optimale » qu'il définit comme : « l'état dans lequel se trouve ceux qui sont fortement engagés

dans une activité pour elle-même ; ce qu'ils éprouvent alors est si agréable et si intense qu'ils veulent le revivre à tout prix et pour le simple plaisir que produit l'activité elle-même » (Csikszentmihalyi 2004 : 18). Cet état engage ainsi l'exercice d'une activité autotélique, autrement dit pratiquée pour elle-même. L'impression de maîtrise et de contrôle de sa vie qui en découle immerge l'individu dans la pleine satisfaction. Selon le même auteur, ce sont les aptitudes de l'individu qui font évoluer en temps la tâche en difficulté et c'est justement cette démarche qui favorise l'apprentissage. De ce fait, l'expérience optimale et l'apprentissage ou le développement personnel sont profondément liés. En effet, selon le chercheur, le *flow* entraîne des résultats avantageux : « meilleure performance, créativité, développement des capacités, estime de soi et réduction du stress » (Csikszentmihalyi 2004 : 77). Alors, on peut dire avec aisance que proposer des tâches dans une perspective gamifiée en classe de langue serait susceptible de faire naître chez nos apprenants le même état d'engagement.

Toujours inspiré de la théorie de l'autodétermination de Ryan/Deci (2000), ainsi que de la théorie du *flow* de Csikszentmihályi (2004), la théorie des buts d'accomplissement, une théorie descriptive déjà ancienne, met en jeu deux concepts : *compétence* et *maîtrise*, qui représente un levier de motivation important à prendre en compte lors d'un parcours gamifié dans l'apprentissage. L'objectif primaire est de faire monter en compétence son public cible, afin qu'il se dépasse et surmonte les challenges présents dans le projet de gamification. Ce levier s'avère être très puissant et il est fréquemment utilisé en gamification, car il répond au besoin d'un individu de s'améliorer, de se dépasser. Ayant comme noyau le défi et vu que les êtres humains ont une tendance naturelle à vouloir s'améliorer et progresser dans les activités qu'ils pratiquent, il est donc nécessaire que le niveau de difficulté d'un défi soit en adéquation avec le niveau de compétence de l'individu.

Une autre théorie de la motivation qui intervient dans cette approche gamifiée est celle que Carol Dweck (2010) développe sur le changement d'état d'esprit. En effet, on peut voir avec cette théorie le modèle intégratif de la motivation. Il s'agit d'incorporation de différents éléments cognitivo-motivationnels, comme par exemple la réaction différente face aux obstacles, et de mettre en relation ces réactions

divergentes avec les buts poursuivis par les apprenants ; de ce fait l'intelligence n'est pas quelque chose de fixe, mais elle peut grandir. En effet, l'auteure met en discussion deux types de mentalités, fixe et croissante. Les apprenants ayant un état d'esprit fixe considèrent que le succès découle d'une capacité innée, sur laquelle on ne peut pas intervenir d'une façon ou d'une autre. Les apprenants avec un état d'esprit fixe évitent ainsi les défis par peur d'échouer et ils abandonnent facilement parce qu'ils ne croient pas que l'effort leur apporte quoi que ce soit. Par contre, les apprenants ayant une mentalité de croissance estiment que leur succès dérive justement de leurs efforts et de leur persévérance. Même s'ils acceptent qu'il peut y avoir des influences génétiques, ils comptent plus sur le travail coriace et la résilience, que sur la capacité de leur réussite. Et ce sont ces apprenants qui ont plus tendance à être plus intrinsèquement motivés à étudier et à apprendre.

En résumé, les gens sont des êtres humains complexes et ce qui motive une personne peut ne pas fonctionner pour une autre, mais, en tant qu'enseignants, on peut toutefois bénéficier parfaitement de cette situation. L'approche gamifiée nous permet l'utilisation de la motivation extrinsèque, aussi bien que la motivation intrinsèque, en faisant appel à de multiples leviers pour engager ses apprenants : l'influence sociale, l'aversion à la perte, compétence et maîtrise, sens, curiosité, créativité, immersion, autonomie, etc.

4. Méthodologie

Le projet GIRO TE 206 vise l'intégration de la gamification dans l'enseignement de la langue roumaine comme langue étrangère (LRLE) et a été implémenté pendant le deuxième semestre de l'année universitaire 2021-2022, du mois de février jusqu'au mois de mai. Le public cible de la recherche est représenté par huit étudiants, deux filles et six garçons, qui ont étudié la langue roumaine comme langue étrangère à l'Université *Transilvania* de Braşov, de Roumanie. Ils étaient inscrits dans l'Année Préparatoire pour intégrer l'année suivante des différents parcours de licence. Les cours se sont déroulés six fois par semaine et ont été dispensés par trois enseignants. A la fin du semestre, tous les étudiants ont passé un examen pour certifier leur niveau de

langue roumaine et pour pouvoir s'inscrire aux cours du premier cycle. Au début du projet, ils avaient tous le niveau A1+ du CECRL, mais nous avons remarqué un déclin de la motivation pour étudier le roumain par rapport au premier semestre. En effet, leur participation pendant les cours de roumain était inconsistante.

C'est la raison pour laquelle nous avons mis en place une approche gamifiée de ces cours, en mettant en œuvre un scénario du jeu, avec un niveau pour chaque semaine du deuxième semestre, un but du jeu, ramasser autant de points que possible, et une récompense-surprise dévoilée à la fin du jeu. En suivant de près la théorie de l'autodétermination, nous avons aussi prévu d'autres éléments-surprise pendant le jeu, pour éviter l'ennui et pour stimuler la motivation intrinsèque de nos étudiants. Ensuite, nous avons créé des comptes sur ClassDojo pour chaque étudiant et pour chaque enseignant, et, ultérieurement, nous avons distribué les données d'accès parmi les étudiants, en expliquant les principes de notre démarche et en attribuant un avatar pour chaque étudiant, son alter égo dans le jeu.

Comme ClassDojo est une plateforme qui permet de créer des tâches et d'attribuer un nombre de points pour chaque activité, mais aussi d'utiliser des avatars et collecter des points, on l'a considérée appropriée pour notre démarche gamifiée. De plus, chaque étudiant peut créer son compte pour avoir accès à sa collection des points, à « L'histoire de la classe » – un espace où les étudiants peuvent interagir entre eux ou avec les enseignants comme dans l'espace de discussion d'un jeu –, à la section « Portfolios », pour poster leur devoir, et à la section « Messages », pour envoyer des messages privés aux collègues.

Du point de vue de la gamification, la plateforme présente certains points faibles – elle n'offre pas un classement des étudiants. Pour surmonter ce problème et pour utiliser un autre élément de la gamification en mesure d'activer la motivation intrinsèque de nos étudiants, on a identifié et utilisé un site, à savoir leaderboardhq.com.

Chaque étudiant recevait des points pour certains aspects de leur activité pendant le cours de roumain – nous avons choisi les aspects qui ont été problématiques pendant les cours et qui pouvaient motiver les étudiants : meilleur résultat dans les évaluations de parcours, devoir complet et correctement effectué, contribution aux événements, très

bonne réponse, aider les autres, tentative de résoudre le devoir, devoir partiel, travail en équipe, travail tenace. Pour chaque aspect, nous avons attribué un nombre des points (v. Figure No. 1) et chaque étudiant pouvait gagner un ou plusieurs badges, conformément aux tâches accomplies.

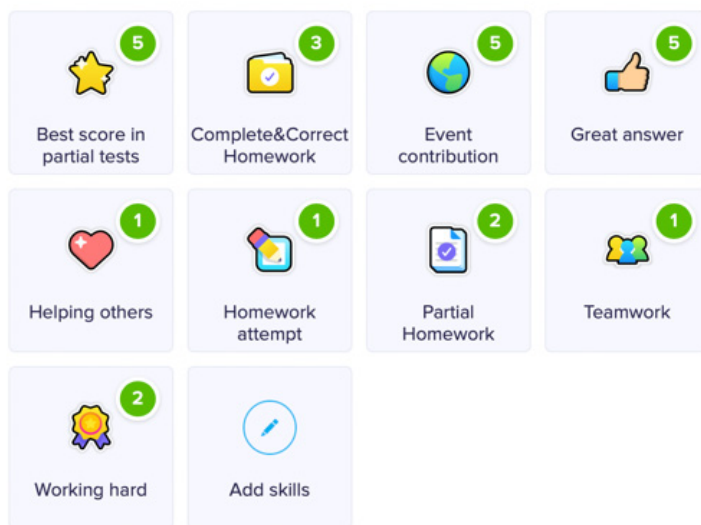


Figure no. 1 – Les points à gagner

Comme chaque semaine représentait un niveau du jeu, tous les vendredis il y avait un classement partiel, qui était partagé avec les étudiants, en publiant les résultats sur leaderboardhq.com sous la forme d'un classement partiel et en les annonçant sur ClassDojo, dans la section « L'histoire de la classe ».

Pour avoir une échelle de la motivation des étudiants et de leur participation, nous avons utilisé de grilles d'observation et, pour mesurer l'acquisition des compétences, nous avons eu recours chaque mois à des tests de progrès sur des applications comme Kahoot, WordWall et Plickers. Les tests de progrès ont été présentés comme des jalons du jeu, que les étudiants devaient surmonter dans le but précis de continuer le jeu, vu que chaque test leur apportait des points.

5. Exemples d'activités

Dans ce qui suit, nous allons nous arrêter sur quelques exemples d'activités que nous avons conçues et utilisées pendant notre démarche gamifiée :



Figure no. 2 : Activité sur WordWall

Cette activité vise l'utilisation des pronoms en roumain. Elle a été conçue sur WordWall et pour se connecter les étudiants ont utilisé un code QR. Le but du jeu était de faire voler l'avion dans le nuage qui contenait le pronom personnel correct. Les premiers trois classés recevraient un, deux ou trois points sur ClassDojo.

Une autre application que nous avons utilisée pour implémenter la gamification en classe de LRLE c'est Goosechase. L'exemple ci-dessous vise la compréhension des écrits et la pratique du vocabulaire ayant trait au sport :

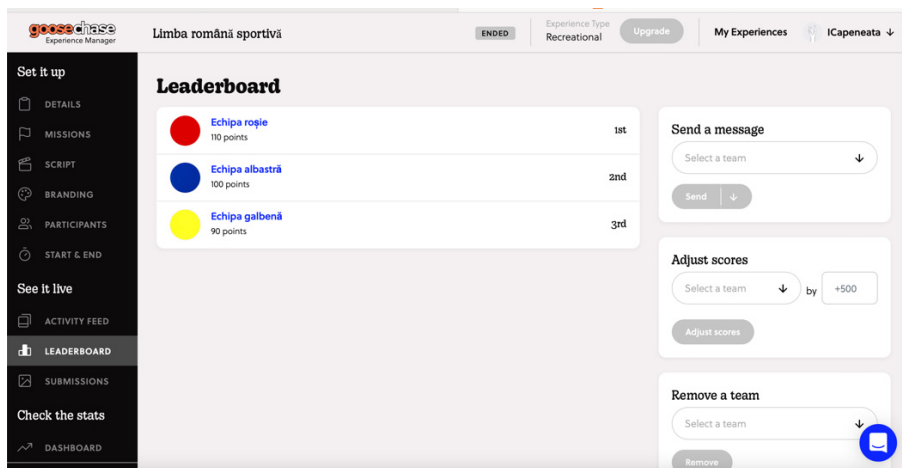


Figure no. 3 : Activité sur Goosechase

Pour cette activité, les étudiants ont été divisés en trois équipes : l'équipe rouge, l'équipe bleue et l'équipe jaune. Pour pouvoir accomplir cette tâche, les membres de chaque équipe devaient trouver un certain endroit en ville ou répondre à des questions. Même si les membres de chaque équipe ne se trouvaient pas au même endroit, ils pouvaient réaliser la tâche tout en collaborant, comme dans un jeu vidéo, où les joueurs collaborent virtuellement afin que leur équipe accomplisse la tâche.

Pour pouvoir intégrer la gamification dans notre démarche pédagogique, nous avons utilisé aussi Plickers, une application qui permet aux étudiants de répondre à des questions à choix multiples en employant des feuilles de papier avec une image similaire à un code QR ou en utilisant leurs téléphones portables. Dans le cas des codes QR, pour enregistrer les réponses des étudiants, l'enseignant doit les scanner avec son téléphone. L'avantage probablement le plus important de cette application est que nous pouvons observer en temps réel les choix des apprenants, leurs hésitations, ou bien les changements d'avis.

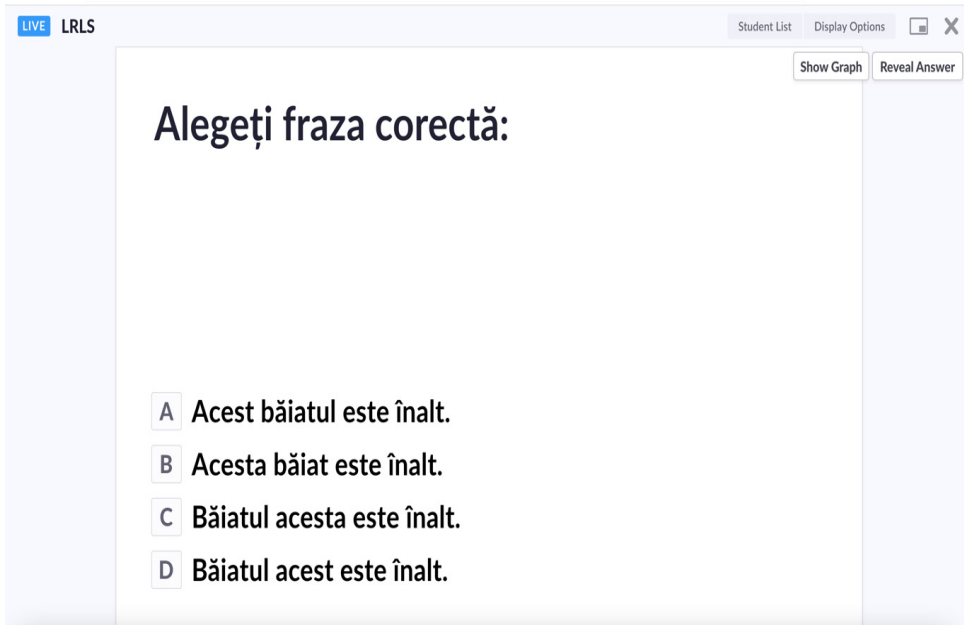


Figure no. 4 : activité sur Plickers

L'activité présente ci-dessus a visé l'utilisation des pronoms démonstratifs en roumain, en encourageant en même temps la compétition. Afin de gagner, les étudiants devaient se classer les premiers, ce fait leur permettant de gagner cinq points ClassDojo.

Dans la même ligne, nous avons exploité une autre application, Kahoot, par l'intermédiaire de laquelle nous avons introduit l'élément *temps*. Autrement dit, une période plus courte de réponse apportait des points extra.

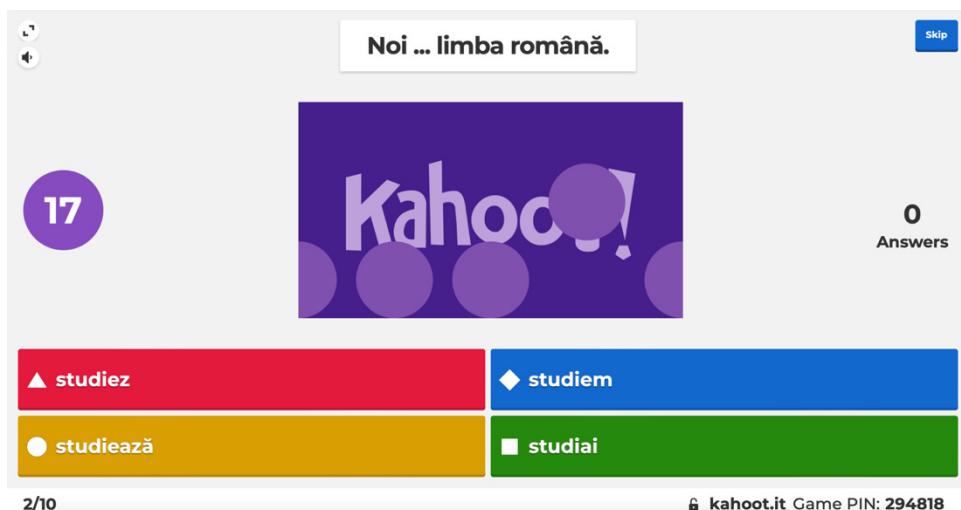


Figure no. 5 : Activité sur Kahoot

Pour structurer la compétence de production écrite, nous avons utilisé Storyjumper :



Figure no. 6 : Activité sur Storyjumper

En vue de résoudre la tâche, les étudiants ont dû écrire un livre dans lequel ils devaient raconter leur arrivée en Roumanie. Ils ont utilisé

des images et des avatars afin qu'ils s'engagent dans cette activité en se transposant dans le livre.

Toutes ces activités ont été des opportunités pour gagner des points sur ClassDojo et ont assuré le progrès dans le jeu.

6. Résultats

L'analyse des grilles d'observation utilisées montre que la motivation des étudiants s'est améliorée. En pratiquant la langue roumaine, tous les étudiants ont été plus motivés à progresser dans le jeu et à gagner la récompense-surprise à la fin du jeu. Le progrès et les récompenses étaient des éléments à double rôle – ils ont visé la motivation extrinsèque des étudiants, et, en même temps, l'activation de leur motivation intrinsèque. On peut noter aussi le cas du devoir : les étudiants ont été plus enthousiasmés de résoudre le devoir pour gagner les points chaque semaine.

En même temps, nous avons enregistré une participation élevée des étudiants pendant les cours. Pour pouvoir progresser dans le jeu, les étudiants ont été plus engagés, car c'était une manière de gagner des points. La motivation intrinsèque des étudiants a favorisé l'implication et la participation des étudiants pendant les cours et, comme les grilles d'observation nous ont montré, tous les étudiants ont été plus impliqués.

Les tests que nous avons appliqués ont montré que les compétences de communication de nos étudiants se sont améliorées. Le test final a mis en évidence que 62,5% des étudiants ont atteint le niveau B1 du CECRL, tandis que 37,5% ont été au niveau B2 du CECRL.

La gamification peut être le cadre pour une approche unitaire dans l'utilisation de plusieurs applications dans la démarche éducationnelle. En analysant les données, nous pouvons aussi observer que la gamification peut être un cadre pour intégrer plusieurs applications dans le cours de LRLE, en faisant leur utilisation plus cohérente et plus unitaire. En implémentant la gamification on a utilisé plusieurs applications (Kahoot, WordWall, Plickers, etc.), mais les points et les badges qu'ils ont reçus, ont été tous comptabilisés sur ClassDojo, afin d'atteindre le but du jeu, la récompense-surprise. Sans une

approche gamifiée, l'utilisation des applications ne serait qu'une démarche incohérente, sans un but précis.

7. Conclusions

Presque toutes études concernant l'intégration de la gamification dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues modernes ont montré que cette démarche a beaucoup de points forts et peut améliorer la motivation des apprenants.

Des éléments comme des avatars, des badges, des boss, des collections, le déverrouillage de contenu, des récompenses, des classements, des quêtes, des graphiques sociaux et des biens virtuels – autrement dit, les éléments extraits de jeux – ont le potentiel d'améliorer la motivation extrinsèque des apprenants et activer leur motivation intrinsèque.

En même temps, les activités construites dans la zone proximale de développement donnent aux étudiants l'impression de compétence, mais aussi d'affiliation comme un travail en équipe pour dépasser un obstacle ou résoudre une tâche.

La gamification est une démarche et un cadre pour rendre l'apprentissage de LRLE qui utilise la motivation intrinsèque et extrinsèque des apprenants pour assurer le progrès et la structuration des compétences de communication en langues étrangères. Avec la motivation, la participation des apprenants s'est améliorée et l'apprentissage devient plus amusant.

Le but du jeu devient le but de la démarche pédagogique, les niveaux du jeu deviennent des niveaux dans la structuration des compétences de communication et les éléments-surprise – des adjuvants pour maintenir un bon niveau de participation et de motivation des étudiants.

Même si nos apprenants sont différents, la richesse et la complexité de la gamification a réussi à motiver et a fait progresser chacun d'entre eux.⁵

⁵ This work was supported by a grant of the Ministry of Research, Innovation and Digitization, CNCS/CCCDI – UEFISCDI, project number TE 206 / 2021, within PNCDI

BIBLIOGRAPHIE

- Alomari, I., H. Samarraie, R. Yousef, 2019, « The Role of Gamification Techniques in Promoting Student Learning : A Review and Syntheses », dans *Journal of Information Technology Education : Research*, no. 8, pp. 395-417.
- Cahyani, A. D., 2016, « Gamification Approach to Enhance Students Engagement in Studying Language Course », dans *MATEC Web of Conferences*, vol. 58, pp. 1-6.
- Csikszentmihalyi, M., 2004, *Vivre. La psychologie du bonheur*, Paris, Robert Laffont.
- Danowska-Florczyk E., P. Mostowski, 2012, « Gamification as a New Direction in Teaching Polish as a Foreign Language », dans *International Conference ICT for Language Learning*, 5th edition, Florence, Pixel, pp. 1-4; édition online : https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/272-IBT55-FP-Florczyk-ICT2012.pdf.
- Deci, E. L., 1975, *Intrinsic Motivation*, New York, Plenum Press.
- Dweck, C., 2010, *Changer d'état d'esprit. Une nouvelle psychologie de la réussite*, Collection PSY-Individus, groupe, culture, Bruxelles, Mardaga.
- Figueroa Flores, J. F., 2015, « Using Gamification to Enhance Second Language Learning », dans *Digital Education Review*, no. 7, pp. 32-54.
- Ryan, R. M., E. L. Deci, 2000, « Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions », dans *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, no. 1, pp. 54-67.
- Seligman, M. E. P., M. Csikszentmihalyi, 2000, « Positive Psychology : An Introduction » dans *American Psychologist*, no. 55, pp.1-14.
- Werbach, K., D. Hunter, 2015, *The Gamification Toolkit : Dynamics, Mechanics and Components for the Win*, Philadelphia, Wharton School Press.
- Werbach, K., D. Hunter, 2020, *For the Win : The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact*, Philadelphia, Wharton School Press.