

Dans quelle mesure la mise en place d'un dispositif innovant favorise-t-elle l'engagement des élèves ?

Cléa Courty

▶ **To cite this version:**

Cléa Courty. Dans quelle mesure la mise en place d'un dispositif innovant favorise-t-elle l'engagement des élèves ?. Education. 2017. dumas-01708939

HAL Id: dumas-01708939

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01708939

Submitted on 14 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

École supérieure du professorat et de l'éducation Toulouse Midi-Pyrénées	UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès

MASTER **MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION**	
Mention	**Parcours**
Anglais	**M2A second degré**

MÉMOIRE

Dans quelle mesure la mise en place d'un dispositif innovant favorise-t-elle l'engagement des élèves ?

CLÉA COURTY

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	**Co-directeur-trice de mémoire** (en précisant le statut)
Rebecca DAHM, maître de conférences	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- Rebecca DAHM, maître de conférences **- Rémi WEISSBERG**, formateur	
Soutenu le **16 / 05 / 2017**	

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes m'ayant aidé dans la rédaction de ce mémoire.

Je tiens à remercier dans un premier temps Rebecca Dahm, ma directrice de recherche, pour l'enthousiasme dont elle a fait preuve lors de la découverte de mon projet de mémoire ainsi que pour l'aide qu'elle m'a apportée ponctuellement pendant la rédaction. Je remercie également Christine Arsac, ma tutrice, pour les sages conseils qu'elle m'a donnés en début d'année et sans lesquels il m'aurait été difficile de travailler efficacement sur ce projet, mais également pour son soutien tout au long de cette année de stage. J'adresse un remerciement particulier à mon collègue Joël Bourdon pour sa précieuse aide à la relecture et correction de mon mémoire. Je remercie l'ensemble du lycée général et technologique Antoine Bourdelle de Montauban qui s'est montré très réceptif à mon projet, et particulièrement Monsieur De La Bardonnie, proviseur adjoint.

Je dédie ce mémoire à mes chers élèves de seconde qui ont si bien joué le jeu cette année ainsi qu'à mes amis de promotion, Estelle Henry, Ambre Fellerath, Marie Kerr, Rémi Clairet, Sylvain Chapuis, Marc Pelatan, Gaëlle Almayrac et Deborah Gardères.

Droits d'auteur



Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Attribution-Pas d'Utilisation commerciale-Pas de modification** » disponible en ligne *http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/*

Table des matières

Introduction 5
1. Cadre théorique 7
1.1. Qu'est-ce que le jeu ? 7
1.2. Le travail de groupe et l'engagement 9
2. Le dispositif 11
2.1. Le principe : un jeu à mi-chemin entre Secret Story et Harry Potter 11
2.2. La mise en place 11
2.3. Les enjeux du dispositif : deux facettes 12
2.4. Les activités de la facette « travail » 13
2.4.1. Exemples d'activités récurrentes voire ritualisées 14
2.4.2. Exemples d'activités ponctuelles 15
3. Mise en place de l'expérimentation 17
3.1. La facette « comportement » 17
3.2. La facette « travail » 18
4. Résultats et analyse 20
4.1. Facette « travail » 20
4.1.1. Résultats suite à l'écoute des enregistrements 20
4.1.2. Résultats des questionnaires de fin de séance 23
4.1.3. Résultats des questionnaires de fin de séquence 24
4.2. Facette « comportement » 25
4.2.1. La participation 26
4.2.2. La prise de parole en langue cible 26
4.2.3. Bavardage et utilisation d'un vocabulaire inapproprié 27
4.2.4. Matériel et ponctualité 28
4.2.5. Devoirs 29
Conclusion 32
Références bibliographiques 35
Table des annexes 36

(cc) BY-NC-ND

Table des illustrations

Figure 1 : Récapitulatif des secrets par groupe 12

Figure 2 : Les différentes phases du jeu 13

Figure 3 : Critères observés selon les différentes dimensions de l'engagement 19

Figure 4 : Répartition des objectifs de prise de parole des élèves 21

Figure 5 : Évolution du nombre de participations par équipe 26

Figure 6 : Évolution du nombre de prises de parole en langue cible 27

Figure 7 : Évolution du nombre de bavardages et d'utilisation de vocabulaire inapproprié 28

Figure 8 : Évolution du nombre de retards et d'oublis de matériel 28

Figure 9 : Évolution du nombre de devoirs non faits 29

(cc) BY-NC-ND

Introduction

Partant de l'idée que du plaisir que les élèves peuvent prendre à être en classe dépendront leur engagement et finalement leur réussite, j'ai très vite voulu centrer mes recherches sur la relation entre le jeu et l'apprentissage scolaire. Or, en France, si apprendre par le jeu est très largement accepté à l'école maternelle, l'idée que les enfants doivent arrêter de jouer en grandissant est également très répandue. Pour beaucoup le jeu n'est pas compatible avec la mission première de l'école qui est de transmettre un certain nombre de connaissances. En effet, jouer n'est ni plus ni moins que s'amuser, et si on s'amuse on n'apprend pas. Ainsi, ai-je moi-même été ralentie dans mon envie de travailler autour du jeu quand j'ai reçu mon affectation en lycée. Il me paraissait difficile de recevoir l'aval de mes supérieurs mais aussi de trouver, d'inventer des jeux pédagogiques adaptés au niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) attendu chez des lycéens (de A2 à B2). C'est en travaillant en colonie de vacances durant l'été précédent mon année de titularisation que m'est venue l'idée d'un jeu qui ne soit pas un support d'apprentissage mais plutôt une finalité. Il ne s'agit pas d'un jeu ponctuel avec un but d'apprentissage précis mais plutôt d'un fil rouge, un projet qui s'étend sur l'année entière. Le dispositif mis en place et explicité dans ce mémoire avait, dans un premier temps, pour seul et unique but de développer la curiosité des élèves et de leur donner l'envie de se mettre au travail. Au cours de l'année et en raison des diverses réactions individuelles de mes élèves face au jeu, j'ai aussi intégré une facette « comportement » aux règles du jeu. Ainsi la facette « travail » et la facette « comportement » se complètent-elles par leur finalité recherchée, qui est de créer un climat favorable aux apprentissages de tous les élèves.

Mon travail de recherche consiste à expliquer en quoi la mise en place d'un dispositif innovant favorise l'engagement des élèves en leur permettant de (re)trouver le plaisir d'apprendre. Mon hypothèse de départ est que la compétition instaurée par le jeu va donner envie aux élèves de devenir actifs en classe et favoriser la notion de plaisir dans leur apprentissage.

Dans un premier temps, j'inscrirai mon travail dans un cadre théorique en faisant un état des lieux des recherches sur les notions d'engagement et de jeu afin de bien définir de quoi il est question. Dans un second temps j'expliquerai en détail

(cc) BY-NC-ND

en quoi consiste le dispositif que j'ai mis en place avec mes élèves et sur lequel ce travail de recherche s'appuie. Ensuite, je présenterai les moyens mis en œuvre pour récolter les données dont je proposerai une analyse dans une quatrième partie. Finalement je dresserai un bilan de cette expérience, en proposant des pistes d'amélioration et d'approfondissement.

(cc) BY-NC-ND

1. Cadre théorique

Pauline Kergomard, qui est à l'origine de l'école maternelle en France déclarait que « le jeu est le travail de l'enfant ». Cela prouve que dans sa conception de l'école maternelle, les notions de jeu et de travail ne sont pas contradictoires, bien au contraire. Mes lectures sur la question du jeu en classe de langues vivantes ont été nombreuses. En effet il s'agit d'un sujet régulièrement traité ces dernières années mais il est rare de trouver des articles, mémoires et autres écrits scientifiques sur la question du jeu à l'école après les classes maternelles ou primaires. Si les psychologues s'accordent à dire que le jeu fait partie intégrante du développement de l'enfant, qu'il est un outil de la construction de sa vision du « je » et du reste du monde, l'adolescent ne semble pas être naturellement associé au jeu dans le cadre de l'école. Plus on grandit, plus l'école devient un lieu sérieux, que certains considèrent incompatible avec le jeu. Quand le jeu est évoqué dans les recherches se penchant sur l'enseignement secondaire, il n'est plus associé directement au travail mais à la notion de motivation. Il m'est apparu nécessaire de commencer ce mémoire par la définition des termes « jeu » et « motivation » en étudiant la littérature scientifique qui les évoque.

1.1. Qu'est-ce que le jeu ?

Le terme « jeu » vient du latin *jocus* qui signifie « plaisanterie ». Il est donc associé à la notion de plaisir, à l'amusement. Le dictionnaire *Larousse* définit le jeu comme une « activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir. ». Quant au verbe « jouer », il est défini ainsi : « S'adonner à un divertissement qui n'a d'autre but que le plaisir, la distraction, l'amusement. ».[1]

À travers ces définitions, nous pouvons dégager quelques caractéristiques importantes : le jeu est une activité de loisir, non imposée, ne visant aucune fin utilitaire et qui n'a d'autre but que le plaisir et la distraction. Cette insistance sur l'absence de but utilitaire paraît contradictoire aux définitions que nous pouvons trouver des jeux pédagogiques qui, eux, affichent un but utilitaire : celui qui y joue doit y apprendre quelque chose. Le jeu pédagogique est également peu compatible

[1] *Le petit Larousse illustré*, 2017, pp. 993, 997.

(cc) BY-NC-ND

avec cette définition puisque le professeur impose le jeu dans le cadre de sa classe à ses élèves qui n'ont d'autre choix que d'y prendre part. Dans un ouvrage régulièrement cité dans les écrits sur la question du jeu s'intitulant *Les Jeux et les Hommes,* Roger Caillois propose cette définition du jeu :

> Le jeu [doit] être défini comme une activité libre et volontaire, source de joie et d'amusement. […] Il n'existe que là où les joueurs n'ont envie de jouer et jouent […] dans l'intention de se divertir et de fuir leurs soucis, c'est-à-dire pour s'écarter de la vie courante. […] Le jeu est […] une occupation séparée, soigneusement isolée du reste du monde, et accomplie en général dans des limites précises de temps et de lieu. […] Il est une activité incertaine. Le doute doit demeurer jusqu'à la fin sur le dénouement [et il] consiste dans la nécessité de trouver, d'inventer immédiatement une réponse qui est libre dans les limites de la règle. [...] Le jeu n'a pas d'autre sens que lui-même. (pp. 36-39)

Martine Mauriras Bousquet stipule que « le jeu comme activité gratuite meurt dès qu'on tente de le récupérer d'une façon ou d'une autre, et c'est ce qui condamne par avance, d'un point de vue ludique, la plupart des tentatives de jeux pédagogiques »[2]

Pourtant ces dernières années, de plus en plus d'enseignants s'intéressent aux jeux qu'ils proposent dans leurs classes : jeux de rôle, jeux de plateau, et plus récemment les jeux sérieux, dits « serious games ». Ils ont tous comme point commun d'être des supports pédagogiques ludiques, supports ludiques à travers lesquels les joueurs / élèves apprennent en jouant. Ceci explique que dans leur mémoire de fin d'études, Charlotte Bour et Coline Hoyet affirment que « le jeu qui se fait à l'école n'est pas totalement identique au jeu libre ; l'enseignant vise toujours un apprentissage précis. »[3]

Précisons d'ores et déjà que dans le cadre de ce mémoire, le dispositif mis en place n'est pas un support pédagogique dans la mesure où aucun apprentissage précis n'est visé : il n'a aucun but utilitaire en soi, en tout cas du point de vue de l'élève. Il se rapproche du jeu libre et volontaire comme défini par R. Caillois dans la mesure où même s'ils n'ont pas d'autre choix que d'assister au jeu, les élèves sont parfaitement libres d'y prendre part ou non.

[2] Martine Mauriras Bousquet, *Théorie et pratique ludique*, Paris, Economica, *1984, p.3.*

[3] Charlotte Bour, Coline Hoyet, *En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue vivante en primaire ?*, 2009, p. 30.

(cc) BY-NC-ND

1.2. Le travail de groupe et l'engagement

Selon Johnmarshall Reeve, l'engagement est multidimensionnel. Il s'agit d'une notion globale composée de différentes dimensions qui s'entremêlent. Il définit l'engagement comme l'implication dans une tâche. Cette implication sous-tend quatre dimensions qui sont émotionnelle, comportementale, agentique et cognitive. L'engagement émotionnel correspond à l'absence d'émotions négatives telles que l'anxiété ou la frustration et la présence d'émotions positives telles que l'intérêt ou le plaisir. Nous retrouvons l'anxiété au cœur d'un article de Jean-Marc Dewaele et Peter D. MacIntyre, intitulé *Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The Right and Left Feet of the Language Learner.* Dans cet article, ils opposent l'anxiété au plaisir et stipulent que pour qu'une tâche ne soit pas source d'anxiété pour un apprenant, il faut qu'elle soit à son niveau, c'est-à-dire, ni trop simple, ni trop difficile. Il est évident que selon les apprenants, une seule et même tâche peut susciter des émotions variables car le niveau de difficulté de la tâche leur apparaîtra différent. Dans une classe très hétérogène, c'est un phénomène observable à chaque instant. D'où la nécessité de la différenciation pédagogique mais aussi du travail en groupe qui permet aux élèves de ne pas se retrouver seuls face à une tâche difficile. En effet, une autre facette de l'engagement selon Reeve est dit « agentique ». Il correspond au « degré auquel la personne contribue de manière proactive et constructive aux flux d'activités, en posant des questions, en exprimant des préférences et en informant les autres de ses propres besoins et désirs. »[4] De cette définition, nous pouvons considérer le travail de groupe comme un cadre, organisé par le professeur, qui permet l'interaction nécessaire au développement de l'engagement agentique. Dans un schéma classique dans lequel l'élève est seul face à sa tâche, il va se poser des questions, mais à lui seul, car il n'aura pas l'opportunité de partager, d'interagir avec ses camarades. Toute interaction sera perçue par le professeur comme un bavardage et sera dans la majorité des cas empêchée. Reste encore à nous intéresser aux deux autres dimensions de l'engagement selon Reeve. Tout d'abord, l'engagement comportemental qui correspond à l'effort et la persévérance avec lesquels une personne s'implique dans une activité.

[4] Johnmarshall Reeve, *Psychologie de la motivation et des émotions*, Bruxelles, De Boeck, 2012, p. 15.

(cc) BY-NC-ND

L'engagement cognitif fait quant à lui référence à « l'approche stratégique pour traiter l'information et développer des stratégies d'apprentissages sophistiquées plutôt que superficielles » (Reeve 15). Lors d'un travail en groupe ses membres ont l'opportunité de confronter leurs approches et ainsi chaque apprenant peut apprendre sur le fonctionnement des autres, mais aussi sur le sien.

(cc) BY-NC-ND

2. Le dispositif

2.1. Le principe : un jeu à mi-chemin entre Secret Story et Harry Potter

Les élèves sont répartis en groupe en début d'année. Ils décident d'un secret en commun et imaginent dix indices, qu'ils donneront au professeur, ayant pour but de mener leurs camarades à trouver leur secret. Le but du jeu est de découvrir le secret des autres équipes tout en gardant le sien le plus longtemps possible. Cette partie du jeu est grandement inspirée du jeu télévisé Secret Story, émission de culture populaire très appréciée de la plupart des élèves. Mon idée première était que chaque élève ait son propre secret. Cependant, je me suis vite réorientée vers un secret de groupe qui pourrait encourager l'esprit d'équipe chez les élèves et qui serait moins chronophage. Le principe du jeu, comme il a été expliqué aux élèves, est disponible en annexe 1. Les équipes peuvent perdre ou gagner des indices en fonction de leur travail et de leur comportement en classe. Nous pouvons retrouver ici l'idée de la répartition des élèves dans différentes maisons, système très répandu au Royaume-Uni qui était inconnu de la plupart des élèves français jusqu'au succès de la saga Harry Potter.

2.2. La mise en place

La classe avec laquelle j'ai testé ce dispositif était un groupe composé de 24 élèves provenant de deux classes de seconde générale et technologique. La première étape fut de répartir les élèves en quatre groupes par tirage au sort d'une couleur. Chaque groupe disposait ensuite d'une semaine pour se mettre d'accord sur leur nom d'équipe. Ils disposaient ensuite d'un mois pour se mettre d'accord sur un secret, qui serait très probablement une invention, et pour préparer dix indices qui mèneraient les autres équipes à découvrir leur secret, petit à petit. Les élèves n'étant pas dans la même classe pour les autres cours ont eu des difficultés à se voir en dehors de la classe d'anglais et au bout d'un mois, ils n'avaient pas pu se mettre d'accord sur leur secret. Si certains ont eu rapidement le réflexe de s'organiser un groupe de secret sur les réseaux sociaux, la grande majorité a eu besoin d'un temps de classe banalisé et dédié entièrement à la discussion et à la prise de décision autour des secrets et indices. À la suite de cette séance banalisée, les quatre groupes avaient décidé de leur secret. Nous étions donc prêts à commencer le jeu,

(cc) BY-NC-ND

la découverte des secrets grâce aux indices proposés par les élèves. Le tableau ci-après synthétise les résultats de la mise en place du jeu.

Couleur tirée au sort	Nom d'équipe	Intitulé du secret
rose	the pink unicorns	We all organized Dorian and Lucas's wedding on September 1st in Las Vegas.
orange	the Fanta team	We robbed a bank in Kuala Lumpur, Malaysia, on January 7th 2015
vert	the green lanterns	We are all cousins and our uncle is Justin Trudeau (Canada's Prime Minister)
bleu	the power rangers	We were all born on September 11th 2001 in Oxford, UK.
aucune	teacher	My sister has lived in New Orleans, Louisiana, for 3 years.

Figure 1 : Récapitulatif des secrets par groupe

2.3. Les enjeux du dispositif : deux facettes

Le dispositif a plusieurs enjeux que j'ai choisi de regrouper en deux facettes. Je me suis grandement inspirée du système des îlots bonifiés de Marie Rivoire dans lequel les élèves perdent ou gagnent des points en fonction de leur travail et comportement en classe. Ainsi le « jeu des secrets » est-il comme une dématérialisation des îlots : si à certains moments les élèves se regroupent en îlots physiques, ils peuvent aussi faire perdre ou gagner des points à leur équipe quand la salle est organisée en autobus ou en U. Voici les différentes composantes des deux facettes.

- Facette « travail » :

- réalisation du travail demandé, apprentissage des leçons,

(cc) BY-NC-ND

- mise en activité en classe,

- participation orale en classe,

- prise de parole en anglais type vie de classe « classroom English ».

- Facette « comportement » :

- ponctualité,

- utilisation d'un langage approprié,

- limitation des bavardages et des comportements gênants.

2.4. Les activités de la facette « travail »

Il est important de noter que le jeu, dans le cadre de ce mémoire et de ma classe, n'est pas envisagé comme support d'apprentissage mais comme aboutissement de l'apprentissage : ce n'est qu'une fois que l'élève, le groupe, a fini de travailler qu'il a le droit de rentrer dans le jeu. Ainsi je différencie les activités proposées du jeu : les activités ne sont pas le jeu et le jeu n'est pas une activité. Chaque activité classique proposée par le professeur à ses élèves peut aboutir à un gain ou une perte d'indice, ou de points. Voici comment on pourrait schématiser :

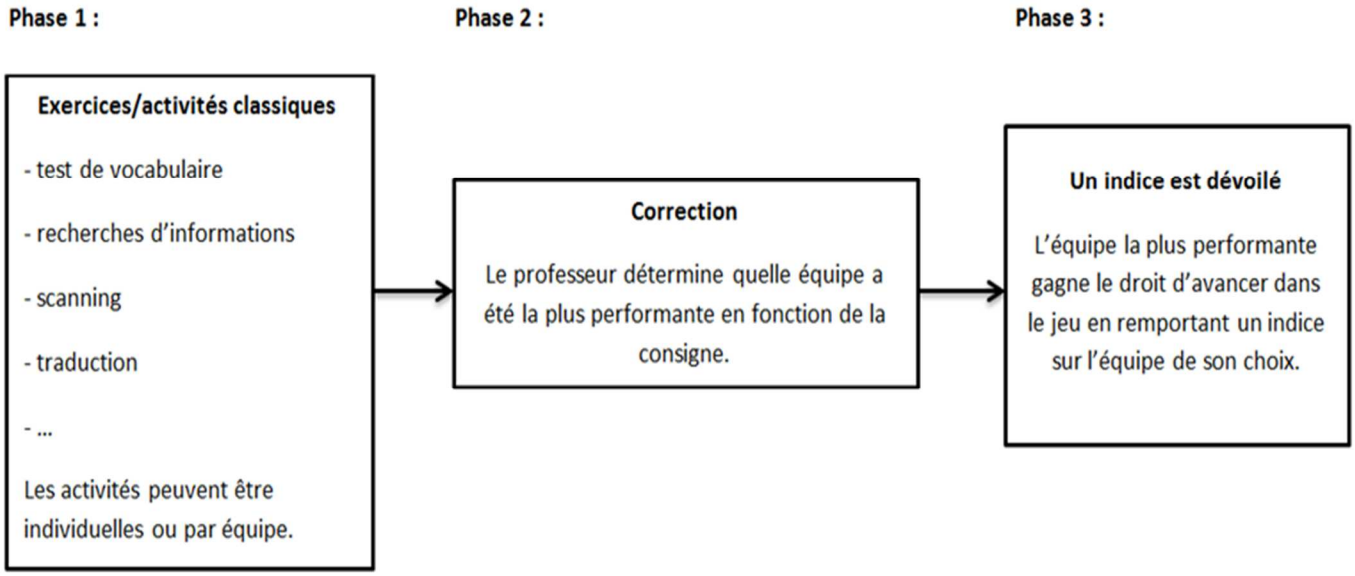


Figure 2 : Les différentes phases du jeu

(cc) BY-NC-ND

2.4.1. Exemples d'activités récurrentes voire ritualisées

Un certain nombre d'activités a été proposé aux élèves de manière régulière voire systématique.

1) Le rebrassage en début de cours :

Les élèves restituent le contenu du cours de la fois précédente, la plupart du temps en récitant la trace écrite mais aussi parfois en ajoutant des détails. Chaque élève qui prend la parole à ce moment-là remporte un point pour son équipe. Le but de cette activité est double. D'un point de vue du travail demandé à l'élève, elle permet d'encourager l'apprentissage de la leçon et la prise de parole en classe. D'un point de vue langagier, l'élève doit systématiquement utiliser le prétérit et ainsi faire la concordance des temps si nécessaire. L'élève interrogé commence sa restitution en utilisant des tournures comme « yesterday we worked on… » ou « during our last class we studied… » Un exemple de cette activité est disponible en annexe 2.

2) Le rallye grammatical :

Il intervient lors d'une séance de remédiation, après que le professeur a corrigé les tâches intermédiaires et relevé les erreurs les plus importantes. Les groupes doivent corriger les erreurs dans des phrases, établir une règle à partir d'exemples, associer des mots anglais à leur traduction française, traduire des phrases, etc. Les exercices peuvent varier au sein de cette activité en fonction des points grammaticaux à travailler. Les élèves ont à leur disposition plusieurs aides comme les pages grammaire de leur manuel, des dictionnaires et leur cahier. On peut envisager deux cas de figure pour cette activité : soit le professeur donne la fiche contenant les différents exercices d'un coup, soit il distribue les exercices les uns après les autres. Quelle que soit l'option choisie, le professeur s'assure que tous les membres d'une équipe aient complété leur fiche correctement avant de pouvoir déclarer une équipe gagnante. Dans le premier cas, ce qui est intéressant c'est que les élèves vont se répartir la tâche au sein du groupe alors que dans le deuxième cas, ils vont réfléchir ensemble sur un même problème et ainsi générer plus de discussion autour des tâches proposées.

(cc) BY-NC-ND

3) Le contrôle de vocabulaire :

Il peut faire l'objet d'une note ou non. Chaque élève fait son contrôle individuellement, ensuite, un nom par équipe est tiré au sort. L'élève dont le nom est sorti représente son équipe. Le professeur corrige donc quatre contrôles et détermine un gagnant qu'il peut annoncer immédiatement. Une autre option est possible si on souhaite éviter l'effet stigmatisant de cette première option, c'est d'additionner les résultats de tous les membres de l'équipe afin de déterminer l'équipe gagnante. Dans ce cas, le résultat ne peut être donné que lors du cours suivant.

2.4.2. Exemples d'activités ponctuelles

Toutes les activités ne sont pas répétées avec la même régularité par souci de ne pas anéantir l'émulation engendrée par le jeu.

1) La chasse aux informations :

Cette activité est particulièrement compatible avec la compréhension écrite dans une tâche de scanning. Les élèves doivent chercher des informations dans un texte. Voici un exemple d'activité. Nous travaillions en début d'année sur une séquence autour du célèbre blog *Humans of New York* dans le lequel Brandon Stanton publie des photos de personnes à New York, accompagnées d'un texte, court ou long, retraçant l'histoire de ces personnes. Pour cette activité de chasse à l'information, j'avais affiché les photos et leurs légendes autour de la classe. Les élèves se sont donc déplacés et ont visité cette mini-exposition avec leur fiche d'activité sur laquelle étaient écrites les informations qu'ils devaient trouver. Par exemple : "find someone who has a difficult relationship with his father". Ils disposaient d'une fiche individuelle et d'une fiche groupe. Ainsi ils pouvaient se répartir la tâche, aller voir des images différentes et mettre leurs informations en commun. Ainsi le professeur n'a qu'une seule fiche par groupe à corriger, ce qui permet d'accélérer le rythme de correction et de pouvoir réorienter les groupes en cas d'erreurs.

(cc) BY-NC-ND

2) La course à l'hypothèse :

Cette activité peut être proposée pendant la phase d'anticipation, à la découverte d'un document. Les groupes disposent de X minutes pour émettre le plus d'hypothèses possibles sur le document.

3) La mémorisation en classe du lexique :

Cette activité consiste à noter le lexique intéressant au tableau pendant une phase de production orale des élèves. Ensuite le professeur donne X minutes aux élèves en groupe de secret pour mémoriser le plus de lexique possible. Au bout des X minutes, le tableau est caché ou effacé. Les élèves doivent alors restituer les mots du tableau sur une feuille blanche. Il est très intéressant de voir comment ils s'organisent. Certains essayent de tout apprendre individuellement alors que d'autres préfèrent sacrifier un peu de temps au début pour décider de qui apprend quoi sur le tableau afin de se répartir la tâche.

(cc) BY-NC-ND

3. Mise en place de l'expérimentation

Dans quelle mesure le dispositif mis en place permet-il de rendre les élèves plus engagés dans leurs apprentissages ?

Afin de pouvoir mesurer l'impact du « jeu des secrets » sur l'engagement des élèves, et n'ayant pas deux classes de secondes pour pouvoir comparer, j'ai décidé de poursuivre mon expérimentation dans une seule et même classe, en alternant des moments de jeu intenses et des moments où nous l'oubliions presque.

3.1. La facette « comportement »

La facette « comportement » était prévue depuis le début, cependant elle est celle qui a mis le plus de temps à se mettre en place, car en début d'année, je privilégiais les activités courtes après lesquelles les élèves pouvaient rapidement gagner des indices. Cette partie de l'expérimentation correspond à des critères que chaque professeur peut s'attendre à trouver chez l'élève quand il fait son métier d'élève. Dans un premier temps, j'ai établi des critères qui me paraissent communs à tout bon déroulement d'un cours et à l'apprentissage des élèves : avoir son matériel, avoir fait ses devoirs, limiter les bavardages, faire le travail demandé. En classe de langue vivante (LV), la prise de parole en LV fait elle aussi partie des critères incontournables. J'ai également dissocié la participation orale de la prise de parole en LV considérant que si l'élève posait une question en français sur le cours, il participait tout de même à son avancée. La prise de parole en LV correspond aux interactions élèves-professeur ou élèves-élèves à propos d'éléments non liés à la tâche (hors activité) mais liés à la vie de classe (ce que l'on appelle aussi le « classroom English »). À ces critères, s'ajoutent des critères qui sont certainement plus spécifiques à la classe avec laquelle j'ai expérimenté ce dispositif : la ponctualité et l'utilisation de vocabulaire approprié.

Pendant une période de cinq semaines, une fiche critériée a été remplie à chaque séance sans que les élèves ne le sachent. Afin de pouvoir mesurer l'impact du jeu sur leur comportement, il était primordial que les élèves ne sachent pas que j'observais leur comportement à ce stade. La fiche comportait le nom de tous les élèves, regroupés en équipes ainsi que les cinq critères évoqués ci-dessus. Une barre dans les colonnes « ponctualité, matériel », « devoirs » ou « bavardage et

(cc) BY-NC-ND

vocabulaire inapproprié » entraîne des points malus alors qu'une barre dans « participation orale et écrite » ou « effort de prise de parole en anglais » entraîne des points bonus.

À la fin de la période de cinq semaines, avant les vacances, j'ai fait le calcul de tous les points dans chaque catégorie. Ainsi les groupes ont-ils gagné des indices sur le secret des autres équipes ou perdu un de leurs indices. Gagner avec des points bonus donne le droit de choisir l'équipe à laquelle ils souhaitent prendre un indice, en revanche, l'équipe qui perd avec des points malus doit révéler un indice à l'ensemble de la classe.

Après une cérémonie de remise d'indices pendant laquelle les élèves ont appris que je mettais des barres « en cachette », cette même expérience a été reproduite sur une période de six semaines au retour des vacances. En raison de différents évènements internes au lycée, le nombre de séances observées fut le même que pour la période précédente, c'est-à-dire dix. Pendant cette période, à chaque début de cours, je montrais aux élèves la fiche critériée pour qu'ils soient bien conscients que cette fois-ci, je ne mettais plus les barres « en cachette ». Il était absolument primordial dans cette phase qu'ils sachent que j'observais leur comportement et que ce dernier pouvait leur faire remporter ou perdre des indices. Ils pouvaient également se rendre compte du nombre de barres que l'équipe avait dans chaque catégorie.

3.2. La facette « travail »

Pour la partie « travail » j'ai cherché à mesurer l'impact du « jeu des secrets » sur ce que Reeve définit comme l'engagement comportemental des élèves dans les activités, c'est-à-dire leur implication dans une tâche. J'ai voulu savoir si l'engouement créé par le jeu influençait le temps de mise en activité, et s'il limitait la dispersion que peut provoquer un travail de groupe. Pour ce faire, j'ai filmé quelques séances pendant lesquelles j'ai donné un même type de tâche à effectuer, en variant les modalités de travail. Ainsi certaines tâches s'effectuaient-elles en groupes de secret, d'autres en groupes classiques, en binôme ou encore individuellement. J'ai ensuite chronométré le temps de mise en activité des élèves pour pouvoir me rendre compte de l'évolution.

Pour les travaux de groupe, qu'ils entraînent la découverte d'un indice ou non, les élèves étaient chargés de s'enregistrer avec leur téléphone portable et de

(cc) BY-NC-ND

m'envoyer les fichiers sons par e-mail. Je me suis ensuite constituée une grille d'écoute axée sur trois des différentes dimensions de l'engagement définies par Reeve.

Dimension de l'engagement observée	Critères
Comportementale	Ils parlent pour accomplir la tâche
	Ils parlent d'autre chose, pas en lien avec la tâche
Émotionnelle	Ils parlent de la tâche de manière positive
	Ils parlent de la tâche de manière négative
Cognitive	Ils parlent d'anglais (métalinguistique)
	Ils mettent en place des stratégies

Figure 3 : Critères observés selon les différentes dimensions de l'engagement

J'ai également ajouté d'autres critères qui me paraissaient intéressants dans le cadre de cette étude : les élèves parlent-ils explicitement des indices ou des secrets ? Les membres de l'équipe s'encouragent-ils entre eux, s'inter-régulent-ils ? Parlent-ils anglais entre eux ? Parlent-ils tout court ?

À la fin de chaque séance les élèves remplissaient un questionnaire de cinq questions :

1- J'ai aimé la séance. OUI ou NON
2- Ce que j'ai préféré :
3- J'ai appris des choses ? OUI ou NON.
4- J'avais envie de faire le travail demandé. OUI ou NON
5- Pourquoi ?

Enfin, en début d'année, les élèves ont également rempli un questionnaire plus conséquent afin d'évaluer la première séquence (Humans of New York). Ce questionnaire est disponible en annexe 3.

(cc) BY-NC-ND

4. Résultats et analyse

4.1. Facette « travail »

Dans cette partie, nous allons procéder à l'analyse des résultats induits suite à l'expérimentation mise en place. Afin de synthétiser les données recueillies nous allons nous intéresser à une séance précise, puis nous élargirons les résultats vers d'autres séances. La séance du 27 février est particulièrement intéressante car elle se divise en quatre temps qui servent bien notre étude. La séance a commencé par un test de vocabulaire pendant lequel les élèves devaient traduire 10 mots. Cette partie n'a pas fait l'objet d'un enregistrement : seules les trois autres phases nous intéressaient. Ensuite, je leur ai proposé deux activités qui constituaient une aide à la compréhension écrite d'un article sur les avantages et les inconvénients des smartphones. La première activité consistait à trouver dans le texte les équivalents anglais de mots ou d'expressions. Cette activité a été annoncée comme faisant partie du jeu et permettant donc de remporter un indice pour l'équipe vainqueur. La deuxième activité était un match up des mots de liaison anglais / français. Cette activité ne permettait pas de gagner un indice, même si les modalités de travail ne changeaient pas par rapport à l'activité 1.

Pour la troisième activité, les élèves devaient rédiger un court paragraphe sur leurs habitudes personnelles concernant le smartphone. Ils pouvaient rester en groupe de secret pour la phase de préparation au paragraphe (se demander du lexique, se donner des idées, etc.) mais devaient écrire un paragraphe individuellement. Cette activité ne permettait pas non plus de gagner un indice.

4.1.1. Résultats suite à l'écoute des enregistrements

Dans le tableau ci-dessous nous proposons une synthèse des résultats de l'écoute des enregistrements. Y figurent chaque critère de la grille, les quatre équipes et les trois activités ayant fait l'objet d'un enregistrement. Les couleurs des colonnes représentent les équipes : en rose les « pink unicorn », en bleu les « power rangers », en vert les « green lanterns » et en orange la « Fanta team ».

Nous pouvons remarquer une dégradation généralisée du degré de concentration sur la tâche au fur et à mesure de la séance, si bien que pour la troisième activité, il a été plus difficile de mesurer les proportions de chaque critère

(cc) BY-NC-ND

car les élèves ne travaillaient plus vraiment ensemble, en groupe. Les élèves les plus sérieux se sont effectivement mis à faire la tâche demandée alors que pour les élèves les plus dissipés, les conversations n'étaient pas du tout orientées sur la tâche. Ainsi les « green lanterns » n'étaient plus que 3 à travailler tandis que les 2 autres présents ce jour-là discutaient de Boko Haram et de la Côte d'Ivoire, après une courte discussion sur leur note d'E.P.S. Pour les « pink unicorns », l'intégralité du groupe avait arrêté de travailler autour de la tâche très rapidement après le début de l'activité et les discussions sont passées des marques de téléphones, au maquillage et à l'organisation d'une soirée d'anniversaire…

	Activité 1				Activité 2				Activité 3			
Ils parlent pour accomplir la tâche	100%	95%	100%	65%	85%*	100%	85%*	100%	5%	30%	80%	5%
Ils parlent de choses non liées à la tâche	0%	5%	0%	5%	0%	0%	15%	0%	95%	70%	20%	85%
Ils parlent de la tâche de manière positive	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10%
Ils parlent de la tâche de manière négative	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5%	0%	0%	0%
Ils parlent d'anglais (métalinguistique)	30%	30%	40%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ils mettent en place des stratégies	0%	5%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ils parlent explicitement des indices ou des secrets	10%	10%	10%	5%	50%*	15%	50%*	5%	1%	0%	0%	0%
Ils s'encouragent, s'inter-régulent	10%	15%	10%	0%	0%	10%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
Ils parlent anglais	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%	0%	5%	0%	0%
Ils parlent	100%	100%	100%	70%	100%	100%	100%	90%	100%	100%	100%	90%

* Entre les activités 1 et 2, les équipes verte et rose ont gagné un indice. Ils ont donc beaucoup parlé de cet indice pendant la phase 2.

Figure 4 : Répartition des objectifs de prise de parole des élèves

Si ce protocole d'expérimentation est intéressant dans le cadre de notre étude pour mesurer l'impact du jeu, il l'est aussi sur un autre aspect. En effet, en écoutant les enregistrements, je me suis rendue compte de plusieurs choses : le professeur peut avoir l'impression qu'Untel ne travaille pas car il l'entend souvent parler d'autre chose ou il le voit regarder par la fenêtre alors que les autres ont la tête baissée sur leur copie. C'est le cas de certains élèves de cette classe, qui donnent l'impression de faire autre chose, ou d'attendre que le temps passe. Or, en écoutant les enregistrements, j'ai été surprise d'entendre ces mêmes élèves être moteurs, ou être

(cc) BY-NC-ND

ceux qui vont peu participer à la discussion mais qui auront la bonne réponse, ou au moins une solution à apporter à l'équipe. Ceci m'a menée à changer mon attitude, mes réactions face à un élève qui regarde d'un air rêveur par la fenêtre. Au lieu de dire « V., travaille ! », je dis désormais « V., à quoi réfléchis-tu ? », ce qui permet à l'élève de me demander de l'aide sereinement si besoin, ou de se mettre au travail s'il était effectivement en train de rêver.

J'ai aussi pu me rendre compte à travers ces enregistrements d'une faille du travail de groupe : l'impossibilité pour le professeur de contrôler la parole des élèves lorsqu'ils s'engagent dans une réflexion sur la langue (métalinguistique). Ceci peut devenir gênant lorsque les élèves, pensant détenir un savoir le font partager aux autres, que ce savoir soit juste ou erroné. Pour illustrer mes propos, voici la transcription de la conversation des « pink unicorns » lors de l'activé 1.

M : C'est quoi « illness » ?
D : Il me semble que -ness c'est mauvais
[…]
D : -ness c'est le mauvais côté. Et « ill » ?
C : -ness ?
D : -ness c'est genre comme weakness c'est la faiblesse tu vois
C : ah comme darkness et des trucs comme ça
L : ill c'est la santé
D : non, ça s'écrit pas comme ça. C'est H-E

Après m'avoir demandé dans quel paragraphe ils pouvaient trouver la bonne réponse, ils ont fini par trouver « disease ». Il est intéressant de constater que malgré un raisonnement erroné autour du suffixe substantiveur -ness, ils parviennent à trouver la bonne réponse en traduisant « eye disease » par « problème aux yeux ». En cette circonstance le hasard fait que, dans leurs exemples et dans l'activité, le suffixe -ness vient substantiver des adjectifs à connotation négative. On se rend donc bien compte que le rôle correcteur de l'enseignant n'est pas à négliger même s'il est important que les élèves aient cette phase de discussion autour de faits de langue.

Pour compléter cette analyse, signalons qu'à la fin de l'activité 1, les « pink unicorns » et les « green lanterns » sont arrivés ex-aequo, ce qu'ils n'ont pas du tout

(cc) BY-NC-ND

accepté. Ils m'ont alors demandé de leur fournir un exercice supplémentaire afin de les départager. Cela non seulement démontre leur engagement dans la tâche, mais prouve aussi à quel point le dispositif mis en place permet de dépasser les attentes de l'enseignant.

4.1.2. Résultats des questionnaires de fin de séance

Les réponses au questionnaire de fin de séance du 27 février sont tout aussi intéressantes. Sur 20 questionnaires qui m'ont été rendus, 16 élèves ont déclaré avoir aimé la séance contre 4 qui ont répondu non. Sur les 4 qui n'ont pas aimé la séance, 3 ont tout de même répondu avoir préféré les activités en groupe de secret, qui, une fois additionné au reste des réponses, nous mène à 14 élèves ayant préféré cette partie du cours. De manière assez surprenante, 3 élèves ont répondu que ce qu'ils avaient préféré était le test de vocabulaire car il permettait d'augmenter facilement la moyenne. Un élève n'a rien aimé, un élève a tout aimé et finalement un élève annonce clairement que ce qu'il a préféré fut de « gagner un indice ». Sur les 20 élèves, 19 disent avoir appris quelque chose pendant la séance contre un qui n'a rien appris. Les réponses données à la dernière partie du questionnaire portant sur leur motivation pour faire le travail demandé sont intéressantes. Elles mettent en lumière certains profils d'élèves dont nous reparlerons plus loin, mais aussi certaines failles du dispositif et sont donc enrichissantes du point de vue de l'enseignant. En effet, 15 déclarent avoir eu envie de faire le travail demandé contre 5 qui ont répondu le contraire. Intéressons-nous aux 15 premiers et regardons les raisons qu'ils évoquent. Pour 10 d'entre eux, la motivation est directement liée au jeu : « le jeu organisé est plaisant et donne envie de travailler », ou encore « motivation pour gagner les autres groupes et un indice ». Deux déclarent ne pas savoir pourquoi ils avaient envie de travailler. Quant aux trois autres, ils disent avoir eu envie de travailler car c'est leur rôle d'élève : « je travaille car c'est mon devoir » ; « je n'ai pas le choix ». À travers ces résultats nous pouvons voir que chez certains élèves, leur envie de travailler ne vient pas du jeu mais de leur position d'élève. S'ils apprécient le jeu, il n'est pas un facteur de leur mise au travail.

Intéressons-nous pour finir aux élèves qui déclarent ne pas avoir eu envie de travailler et aux raisons qu'ils mentionnent. L'un d'entre eux évoque le côté routinier du jeu : « parce que c'est toujours la même chose », un autre déclare se sentir

(cc) BY-NC-ND

dépassé par le niveau de langue des autres : « parce que je n'arrive pas à suivre le groupe au niveau du vocabulaire qu'ils ont que je n'ai pas ». En ce qui concerne les trois autres élèves ayant répondu non, deux ne donnent pas de raison alors que le troisième déclare : « je n'ai rien compris ».

En ce qui concerne les autres questionnaires de fin de séance, portant sur des activités amenant à des indices, les résultats étaient globalement similaires. Pour ce qui est des autres séances, où le travail demandé était soit frontal, soit en binômes, ou même en groupes, mais ne donnant pas accès à des indices, les élèves expriment également leur satisfaction quant aux activités proposées. Cependant, les raisons de satisfaction qu'ils évoquent ne sont plus liées au jeu mais plutôt à l'ambiance générale de la classe ou au type d'activités proposées. À titre d'exemple, nous allons détailler ici les résultats de la séance du 20 février au cours de laquelle les élèves étaient en groupes, composés autrement que leur groupe de secret. Après avoir travaillé sur la science-fiction et visionné le début du film *Frankenstein* ils devaient créer un scénario de fin, qu'ils devaient ensuite jouer devant la classe. Cette activité ne faisant pas gagner d'indice, les raisons évoquées par les élèves pour leur envie de travailler étaient différentes de celles de la séance du 27. La plupart faisait référence au côté ludique de l'activité : « car c'est mieux d'apprendre des pièces de théâtre que des leçons (plus rigolo) » ou encore « parce que le théâtre, c'est ludique : on apprend en s'amusant » D'autres ont mentionné l'ambiance de classe : « car je trouve que les cours sont intéressants, on apprend dans une ambiance conviviale » ou encore « car le cours est détendu ».

4.1.3. Résultats des questionnaires de fin de séquence

Pour ce qui est des questionnaires de début d'année suite à la séquence sur *Humans of New York*, voici les résultats. Sur les 24 questionnaires qui m'ont été rendus, 21 déclarent avoir aimé la séquence, 2 ont répondu le contraire et un élève a répondu « oui et non » en explicitant qu'il avait aimé la séquence mais pas la tâche finale qui ne lui permettait pas assez d'utiliser sa créativité. Les élèves ayant répondu « non » ont évoqué leur manque d'intérêt et le niveau trop élevé de cette séquence. Les seules activités qu'ils ont aimées furent les tâches intermédiaire et finale, car les élèves pouvaient travailler sur la photo de leur choix pour la tâche intermédiaire et prendre une photo personnelle pour la tâche finale. Ces deux élèves ont également

(cc) BY-NC-ND

répondu « non » à la question 4 du questionnaire qui portait sur la motivation ressentie à travailler en groupe de secret. Sur les 22 autres élèves, 21 ont répondu « oui » à la question 4. Sur la totalité de la classe, donc, 3 élèves disent ne pas s'être sentis plus motivés grâce au dispositif.

Les réponses à la question 3, concernant l'activité préférée des élèves, ne corroborent pas mes projections initiales. En effet, j'émettais l'hypothèse qu'une écrasante majorité aurait répondu avoir préféré les activités en groupe de secret. Or, sur 18 qui ont effectivement répondu à cette question, ce n'est le cas que pour 8 d'entre eux. Les autres ont préféré « se déplacer dans la classe » (3), « classer les verbes » (2), la tâche finale (2), la tâche intermédiaire (3).

La variété des réponses à cette question m'a été bénéfique d'un point de vue professionnel, pour ce qui est de mes choix de supports et du type de travail proposé. Je pense que ce fut un atout pour moi et la classe que d'avoir distribué ce questionnaire très tôt dans l'année car cela m'a permis de prendre conscience rapidement que certains élèves ne rechignaient pas devant la grammaire ou la conjugaison. Effectivement certains élèves se sentent rassurés par ce genre d'exercices. Grâce à cette première compilation de données, j'ai pris conscience de l'importance à accorder à la variété des activités choisies qui permettent de satisfaire peu ou prou les différents types d'apprenants.

4.2. Facette « comportement »

L'expérimentation sur la facette « comportement » a donné des résultats intéressants même s'ils ne confirment pas tous mon hypothèse de départ. Je propose, dans cette partie, des graphiques illustrant l'évolution de chaque critère de l'expérimentation. Les couleurs qui y figurent correspondent aux couleurs des équipes (rose pour les « pink unicorns », bleu pour les « power rangers », vert pour les « green lanterns » et orange pour la « Fanta team »). La phase « avant » correspond aux cinq premières semaines de l'expérimentation, lorsque les élèves n'étaient pas au courant que je relevais les données. La phase « après » correspond aux six autres semaines pendant lesquelles ils en étaient conscients.

Pour présenter les résultats, j'ai choisi de commencer par les deux critères pour lesquels, selon mon hypothèse de départ, on pourrait s'attendre à une augmentation : la participation et la prise de parole en langue cible.

(cc) BY-NC-ND

4.2.1. La participation

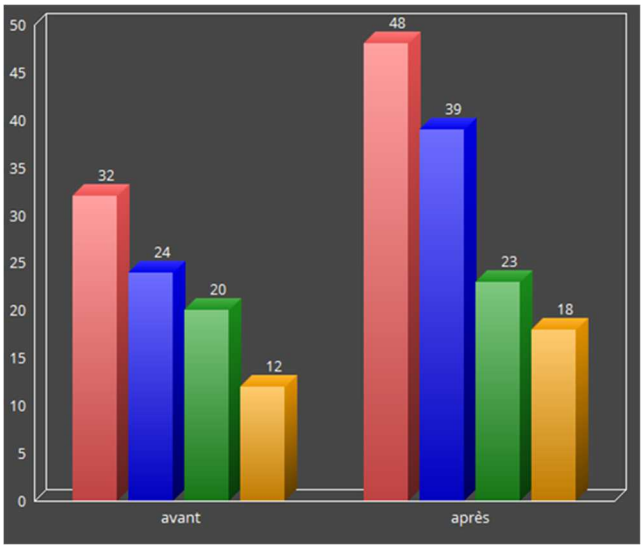


Figure 5 : Évolution du nombre de participations par équipe

Nous pouvons remarquer que pour chaque équipe, le taux de participation a effectivement augmenté, conformément à ce que nous pouvions imaginer. À l'échelle de la classe, la participation a bénéficié d'une croissance de 45,45%. Cependant, la progression est variable en fonction des équipes : la plus importante concerne les bleus avec une augmentation de 62,5%. Les roses et orange réalisent une augmentation de 50%. En ce qui concerne l'équipe verte, le taux de participation n'a augmenté que de 15%.

4.2.2. La prise de parole en langue cible

Les résultats sont moins concluants sur ce critère. En effet, même si, à l'échelle de la classe, nous pouvons noter un accroissement de la prise de parole en langue cible de 46,67%, force est de constater l'irrégularité de cette augmentation en fonction des groupes. Si les bleus utilisent la langue cible 66,67% de plus qu'avant, les verts stagnent. Entre ces deux extrêmes, les roses et les orange augmentent respectivement de 50 et 33,33%.

(cc) BY-NC-ND

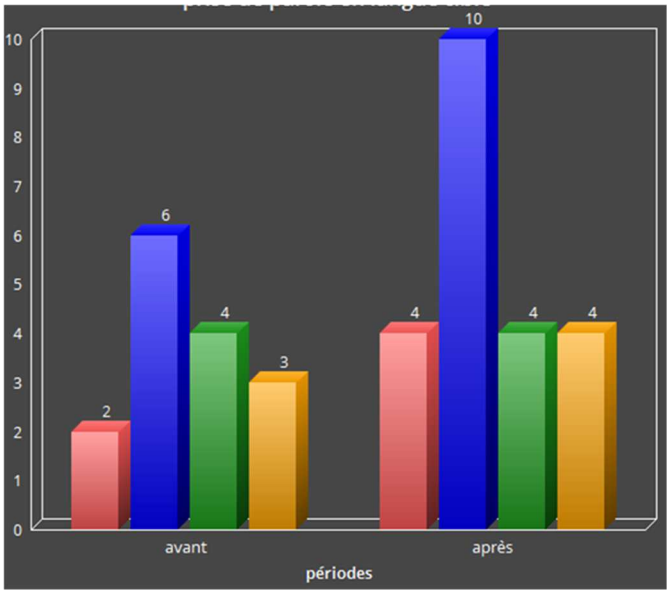


Figure 6 : Évolution du nombre de prises de parole en langue cible

Concernant les trois autres critères pris en compte dans cette expérimentation, nous espérons obtenir des chiffres plus petits dans la phase « après », puisqu'ils correspondraient à la diminution des comportements gênants pour la classe et pour l'élève.

4.2.3. Bavardage et utilisation d'un vocabulaire inapproprié

L'expérimentation présente des résultats contrastés pour ce critère. Si à l'échelle de la classe nous pouvons effectivement noter une diminution de 28% des bavardages et du vocabulaire inapproprié, ce constat est encore très inégal en fonction des groupes, et nous pouvons remarquer qu'ils ont augmenté de 16,67 % chez les roses. En ce qui concerne les bleus et les orange, nous pouvons témoigner d'une baisse respective de 47 et 34 %, tandis que les résultats restent inchangés chez les verts.

(cc) BY-NC-ND

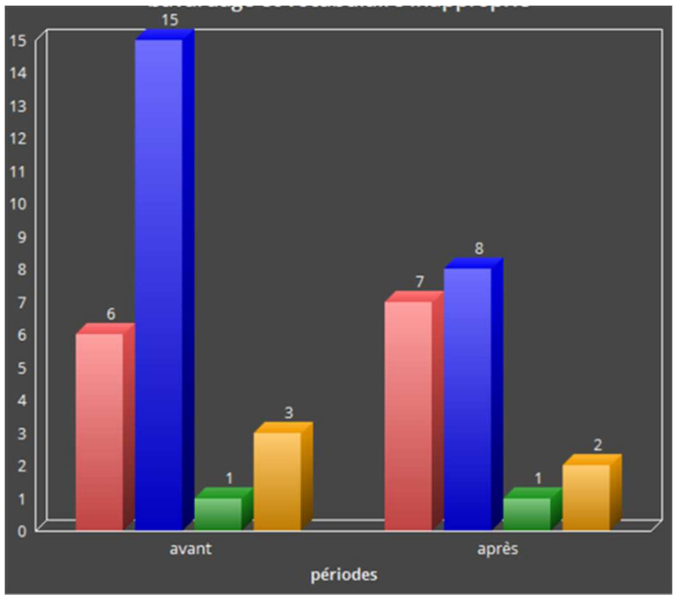


Figure 7 : Évolution du nombre de bavardages et d'utilisation de vocabulaire inapproprié

4.2.4. Matériel et ponctualité

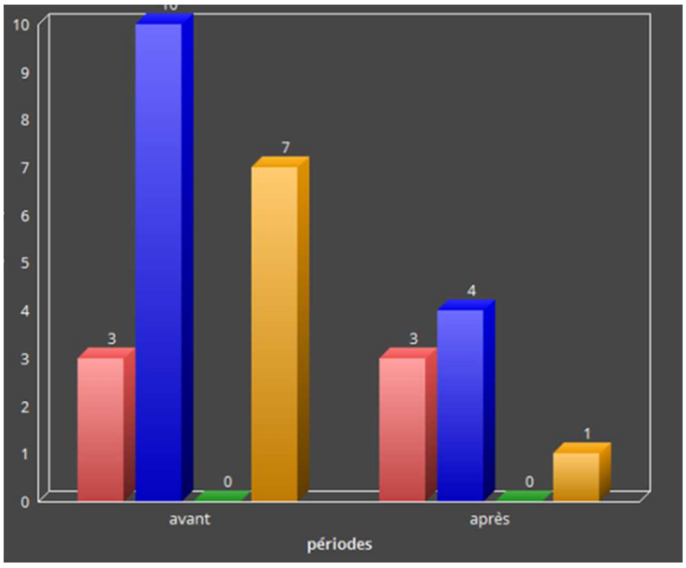


Figure 8 : Évolution du nombre de retards et d'oublis de matériel

Concernant les oublis de matériel et les retards, que nous espérions voir baisser de manière importante compte tenu du nombre trop grand qu'ils représentaient, nous pouvons constater une nette amélioration générale (60%). Cette fois, c'est l'équipe des orange qui affiche le résultat le plus impressionnant

BY-NC-ND

avec 85% de baisse contre 60% chez les bleus. Quant aux deux autres équipes, les résultats restent inchangés.

4.2.5. Devoirs

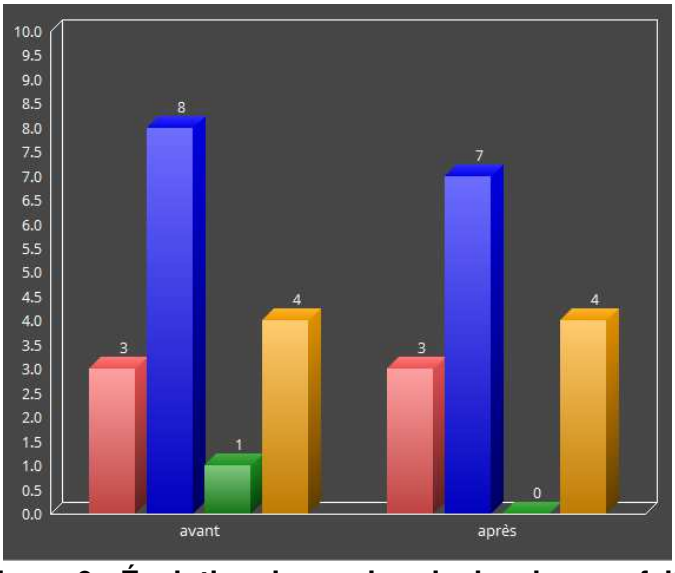


Figure 9 : Évolution du nombre de devoirs non faits

C'est sur ce dernier critère que l'expérience s'est montrée la moins concluante puisqu'à l'échelle de la classe, les devoirs non faits n'ont baissé que de 12,5%. Les résultats restent inchangés pour les roses et les orange. Ils n'ont baissé que de 12,5% pour les bleus. Les verts connaissent quant à eux une baisse de 100%, mais le pourcentage est peu significatif ici, puisque le nombre de devoirs non faits n'était que de un et relevait plus de l'oubli que d'une volonté de ne pas travailler.

Ce que les chiffres démontrent confirme ce que je soupçonnais durant la mise en place de l'expérimentation : si le dispositif génère une émulation immédiate chez les élèves, cette motivation s'essouffle hors de la classe. Quand ils sont seuls chez eux, ils ne pensent plus du tout à leur équipe et les effets stimulants du jeu s'estompent grandement.

Pour comprendre ces résultats de manière plus approfondie, il me paraît nécessaire de dresser un portrait plus personnalisé de certains membres de chaque groupe, et plus particulièrement des « power rangers » (les bleus) et des « green lanterns » (les verts) puisque ces deux groupes présentent pour chaque critère des résultats divergents.

(cc) BY-NC-ND

L'équipe des « power rangers » est composée de six élèves que nous appellerons Y., B., P., M., S. et I. L'élève Y. est considéré « difficile », absentéiste, à la limite du décrochage scolaire, ayant reçu les mises en garde travail, assiduité et comportement du conseil de classe à deux reprises. Il est également un excellent joueur de foot et s'entraîne plusieurs heures par semaine. Son esprit de compétition et son sens de l'humour sont extrêmement développés. Alors qu'il ne vient plus en classe dans certaines matières depuis un moment, il continue à venir en anglais et passe beaucoup de temps à essayer de faire rire ses camarades. Chaque annonce d'activité en équipe de secret déclenche chez lui une énergie débordante, et il s'empresse de déplacer tables et chaises et de réclamer le silence, sans lequel je ne donne pas la consigne. Contrairement à Y. qui a des résultats très faibles, B. est depuis le début de l'année un élève obtenant des résultats satisfaisants et faisant preuve de beaucoup de sérieux et d'investissement. Il est également très sportif et compétiteur, et tout comme Y. il aime faire rire la classe. I. est depuis le début de l'année la meilleure élève de cette classe. Elle aime l'anglais qu'elle parle avec une grande aisance. Elle est, elle aussi, très compétitrice : elle aime être la meilleure, et savoir qu'elle l'est. Y et I. ont tous les deux l'arabe comme langue maternelle, et sont habitués à utiliser plusieurs langues quotidiennement. M. est une élève née avec un handicap moteur qui la condamne à se déplacer en fauteuil roulant. Elle est accompagnée en classe par une assistante de vie scolaire (AVS). Elle est très bien intégrée dans sa classe et dans son groupe de « power rangers ». C'est une élève sérieuse mais qui a des lacunes en anglais. Elle se fatigue vite et a du mal à suivre le rythme soutenu du lycée. P. est une élève en grande difficulté qui n'adhère qu'à très peu des nombreuses activités que l'ensemble des professeurs peut lui proposer. Sa participation en classe est habituellement rare et souvent contrainte. Cependant, elle fait beaucoup d'efforts dans les travaux de groupe et se propose souvent de prendre le rôle de secrétaire (celui qui prend notes et transcrit ce que les autres membres du groupe disent) quand il en faut un. Finalement, S. est une élève en très grande difficulté qui, d'après elle, « ne comprend rien ». Elle est mal intégrée dans la classe, et les travaux de groupe ne semblent pas lui convenir.

L'équipe des « green lanterns » est composée de six élèves que nous appellerons A., E., V., S., I. et An. Ce dernier est un élève pris dans la spirale du décrochage scolaire : ses nombreuses absences ne lui permettent pas de suivre le

(cc) BY-NC-ND

cours. Lorsqu'il est là, participer à l'effort de groupe lui est difficile en raison de ses nombreuses lacunes mais aussi à cause de son manque d'intégration dans le groupe et du retard qu'il a pris. I. est une élève sérieuse mais qui peut facilement se laisser distraire. Elle a quelques lacunes en anglais mais aussi une grande culture générale. S. est une élève très discrète et a une histoire familiale lourde. Elle s'est très bien intégrée dans ce groupe et travaille sérieusement. V. fait partie des élèves de cette classe qui est capable du meilleur comme du pire… Il aime participer et est très compétiteur. E. est un élève sérieux qui a un bon niveau d'anglais. Il aime participer et est soucieux de bien faire. A. est une excellente élève dans toutes les matières et a reçu les félicitations du conseil de classe à deux reprises. Elle aime beaucoup l'anglais et intégrera la section européenne du lycée à la demande du professeur de discipline non linguistique (DNL).

Ainsi, pouvons-nous remarquer que l'équipe des bleus est essentiellement composée d'élèves compétiteurs, ce qui peut expliquer les grands écarts de résultats entre les deux phases. Stimulés par la compétition, ces élèves, qui en plus ont le verbe facile, ont largement augmenté leur participation et leur prise de parole en LV. La composition des « green lanterns » explique aussi les écarts moins importants entre les deux phases puisque les élèves de cette équipe sont globalement de bons élèves, assez scolaires qui travaillent régulièrement et sérieusement toute l'année, et ce, indépendamment du dispositif, qui semble leur plaire mais qui n'augmente pas particulièrement leur engagement en classe.

(cc) BY-NC-ND

CONCLUSION

Pour conclure sur ce travail de recherche, rappelons d'abord que les hypothèses avancées n'ont pas toutes été confirmées. Si globalement il est vrai que l'expérimentation a montré que le dispositif avait augmenté l'engagement des élèves, elle a aussi montré des irrégularités dans les résultats. En effet les élèves les plus performants sont ceux pour lesquels les résultats sont les moins probants. Les élèves qui semblent déjà être dépassés par les exigences du système scolaire ne sont pas plus engagés grâce à ce système. Nous pourrions ainsi affirmer qu'il n'est efficace que sur la très grande majorité des élèves qui ne correspondent à aucun des types d'élèves mentionnés ci-dessus, pour lesquels il permet de maintenir l'attention et l'intérêt. De plus, au vu de l'analyse des résultats de l'expérimentation, nous avons pu constater que le dispositif était efficace, même de manière irrégulière, sur des temps de classe mais qu'il était très limité, quasi inexistant, sur le travail personnel que les élèves doivent fournir hors de la classe, lorsqu'ils sont loin de leurs co-équipiers. L'engouement déclenché par le jeu s'arrête au pas de la porte de la classe.

Dans ce travail de recherche, nous avons pu nous rendre compte qu'il était possible de faire entrer le jeu au lycée, tout en permettant le bon déroulement des apprentissages au niveau requis par le CECRL. Une clé de la réussite de ce dispositif, c'est qu'il conserve une séparation entre les temps de travail et de jeu, le premier donnant accès à l'autre, et le second restant « libre » dans la mesure où les élèves ont le choix de participer au jeu en cherchant les secrets, ou non. Il serait possible d'aller encore plus loin dans la mise en place du jeu et d'imaginer un scénario dans lequel les deux temps seraient entremêlés, au risque de perdre le côté « libre » du scénario sur lequel nous avons travaillé dans ce mémoire. Par exemple, la découverte d'indice pourrait se faire au sein même de l'activité, la réponse à une question constituant un indice donnant lui-même accès à une autre activité et ainsi de suite. Dans ce cas, l'approche du jeu serait totalement différente de la nôtre. De plus, cette option ne serait possible qu'à condition que le professeur ait pensé à l'ensemble du scénario pédagogique en amont, au stade de la préparation de séquence, mais, par voie de conséquence, les élèves n'en seraient que moins acteurs. En effet, une particularité du jeu des secrets est que ce sont les élèves qui

(cc) BY-NC-ND

l'ont créé même si c'est l'enseignant qui l'a proposé au début. Ce sont les élèves qui se sont concertés pour choisir leur secret, pour imaginer des indices, et qui sont finalement responsables du succès ou de l'échec du jeu. Mais que le jeu fonctionne ou non, cela n'impactera pas les apprentissages et l'acquisition de compétences. Dans le scénario où les deux temps sont entremêlés, forcément, si le jeu échoue, les apprentissages ne se feront pas. Mes préparations de séquences m'ont amenée à découvrir l'apparition d'une nouvelle tendance sur les plateformes de partage de pratiques pédagogiques. Elle consiste à s'emparer du principe de l' « escape game » et à le mettre en place en classe. Un site qui s'appelle Deck Toys propose gratuitement aux enseignants de créer des jeux d'évasion en ligne dans lesquels les élèves accomplissent des tâches, font des activités et remportent des mots de passe, des clés, des indices pour pouvoir continuer le jeu. Ceci pourrait être un outil intéressant pour faire évoluer le jeu des secrets.

Nous pouvons aussi constater que les élèves mentionnent leur besoin d'être stimulés par des activités variées. Ainsi, concernant le jeu des secrets, même si le scénario est répétitif, la découverte d'indice est toujours nouvelle. La variante utilisant Deck Toys ne pourrait pas être filée sur l'année, et donc ne pourrait être propre qu'à une séquence, ou à une séance d'une séquence, car il est vrai que les élèves se lassent vite et qu'il est contre-productif de leur proposer toujours le même scénario. En outre, elle relèverait davantage du jeu pédagogique que du jeu libre, ce dernier correspondant mieux à l'objectif visé dans ce travail de recherche.

Tout en gardant le scénario de jeu proposé dans ce travail de recherche, il est possible d'apporter des améliorations en le combinant à un outil tel que Class Dojo, logiciel gratuit de gestion de classe qui permet d'attribuer des points aux avatars choisis par les élèves. Ce site permet désormais la création de groupes parmi les avatars des élèves. Le site a un certain nombre de critères pouvant rapporter des bonus ou des malus. Il revient à chaque enseignant de les modifier, supprimer ou au contraire en ajouter, et de choisir le nombre de points attribués à chaque critère. L'avantage de ce site, hormis son côté très ludique, c'est qu'il permet d'inviter les parents d'élèves et les autres professeurs d'une même classe à suivre ce qui se passe en classe. Le site génère automatiquement des codes personnels pour chaque famille. Un espace est prévu pour insérer des photos des travaux réalisés

(cc) BY-NC-ND

pendant la séance. Il peut également présenter des graphiques pouvant mettre en lumière l'évolution des élèves au cours de l'année.

Finalement, il est envisageable d'élargir la mise en place de ce jeu à l'équipe pédagogique entière : les élèves en début d'année ont montré qu'ils avaient très envie de découvrir mon secret. L'équipe des professeurs d'une même classe pourrait ainsi avoir un secret chacun, ou alors ils pourraient avoir un secret d'équipe pédagogique. Cela permettrait une harmonisation des pratiques, ce qui augmenterait aussi l'esprit d'équipe entre collègues et servirait à montrer aux élèves la cohésion entre leurs professeurs, condition indispensable à une gestion de classe plus efficace.

(cc) BY-NC-ND

Références bibliographiques

Bour, C. & Hoyet, C. (2012) *En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ?* Éducation.

Caillois, R. (1958) *Les jeux et les hommes : Le masque et le vertige*. Gallimard.

Mauriras Bousquet, M. (1984) *Théorie et pratique ludique*, Paris : Economica.

MacIntyre, P. D. & Dewaele, J.-M. (2016) *Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The Right and Left Feet of the Language Learner.* In P. D. MacIntyre & T. Gregersen & S. Mercer (Ed.), *Positive Psychology in SLA*. Bristol : Multilingual Matters.

Reeve, J. (2012) *Psychologie de la motivation et des émotions*, Bruxelles : De Boeck.

(cc) BY-NC-ND

Table des annexes

Annexe 1 : Principe du jeu tel qu'il a été expliqué aux élèves 37

Annexe 2 : Exemple d'une trace écrite pour rebrassage en début de cours ... 38

Annexe 3 : Questionnaire de fin de séquence 39

(cc) BY-NC-ND

Annexe 1 : Principe du jeu tel qu'il a été expliqué aux élèves.



My English secret



1- Discover which team you are in.

2- With your team mates find a name to your team.

3- Decide on a common secret. It does not have to be true.
example: we invented Happy Meals
The more precise it is the harder it is for your opponents to find it!

Be inventive!

4- Ask Miss Courty for approval

5- Choose 10 clues concerning your secret. (pictures, words, drawings...) and give them to Miss Courty. Each clue has to be sealed in an envelope and has to be identified.



6- Find your classmates' secrets before they find yours!

BY-NC-ND

Annexe 2 : Exemple d'une trace écrite pour rebrassage en début de cours.

La trace écrite

The documents are three campaign awareness posters. Each poster defends a cause or denounces social issues. The first poster denounces school bullying. It shows a girl who is hunched up and covered with post-it notes on which we can read insults aimed at the poor girl. The second and third posters denounce racism. On the second poster, there are 3 hearts and on each heart, we can read a color: "white", "black" and "yellow". The colors represent the color of the skin, the outside of a person whereas the hearts represent the inside. The message is that no matter our skin color, we are all humans and all the same inside. Concerning the third poster, it shows two people, a white man and a Muslim woman facing one another and looking at each other in the eyes. The man speaks to the woman. He says: "Go back to where you came from" implying that she is not Canadian and the woman replies "Where, North York?"

La transposition au passé pour reprise en début de cours (les modifications apparaissent en italique).

Yesterday, we worked on three documents. The documents *were* three campaign awareness posters. Each poster *defended* a cause or *denounced* social issues. The first poster *denounced* school bullying. It *showed* a girl who *was* hunched up and covered with post-it notes on which we *could* read insults aimed at the poor girl. The second and third posters *denounced* racism. On the second poster, there *were* 3 hearts and on each heart, we *could* read a color: "white", "black" and "yellow". The colors *represented* the color of the skin, the outside of a person whereas the hearts *represented* the inside. The message *was* that no matter our skin color, we *were* all humans and all the same inside. Concerning the third poster, it *showed* two people, a white man and a Muslim woman facing one another and looking at each other in the eyes. The man *spoke* to the woman. He *said*: "Go back to where you came from" implying that she was not Canadian and the woman *replied* "Where, North York?"

(cc) BY-NC-ND

Annexe 3 : Questionnaire de fin de séquence.

Evaluation séquence 1 : Humans of New York

1) **As-tu aimé la séquence ?**

OUI NON NI OUI, NI NON OUI et NON

Pourquoi?

Je pense que travailler à partir d'une vidéo est toujours mieux que travailler à partir d'un document ou d'un texte.

2) **Voici les différentes activités effectuées durant cette séquence. Entoure en en vert celles que tu as aimées, en rouge celles que tu n'as pas aimées. Tu n'es pas obligé de toutes les entourer.**

- Ecouter la vidéo sur *Humans of New York*
- Parler de sa photo préferée et faire deviner de laquelle il s'agit à son partenaire.
- Le contrôle de vocabulaire sur 5
- Se déplacer dans la classe, découvrir les photos et les histoires qui correspondent et chercher quelqu'un qui… (secret group)
- Repérer les différents temps dans les histoires.
- Classer les verbes dans le tableau en fonction des temps et les conjuguer à tous les autres temps.
- Le contrôle de séquence sur 20
- Imaginer une histoire sur la photo du couple à Central Park
- La tâche intermédiaire sur 10 (imaginer une histoire sur une des photos imposée)
- La remédiation suite à cette tâche intermédiaire : corriger la grammaire et le lexique (secret group)
- La tâche finale

3) **Dis quelques mots sur ton activité préférée. Pourquoi l'as-tu aimée?**

Mon activité préférée est la grammaire et le lexique en groupe (secret group).

4) **Lors de ces activités, vous étiez en « groupe de secret » à deux reprises et avez pu découvrir deux indices. As-tu ressenti une plus grande motivation pour effectuer les activités ?** OUI ou NON

5) **As-tu compris pourquoi on faisait chaque activité?** OUI ou NON. **Si non, laquelle ou lesquelles ?**

6) **Qu'as-tu appris au cours de la séquence ?**

J'ai appris de nouveaux mots, et appris à mieux travailler en groupe.

(cc) BY-NC-ND

Cléa COURTY

Dans quelle mesure la mise en place d'un dispositif innovant favorise-t-elle l'engagement des élèves ?

Résumé :

Ce mémoire explicite la mise en place d'un dispositif ludique en classe d'anglais au lycée et s'intéresse à l'impact qu'un tel dispositif peut avoir sur les différentes dimensions de l'engagement chez les élèves. Il porte sur l'observation de leur travail et de leur comportement et présente les résultats de l'expérimentation.

Mots-clés : jeu, compétition, engagement, groupes.

Abstract:

This paper makes explicit the implementation of a playful plan in a highschool English class and is interested in the impact that such a plan can have on the different dimensions of the engagement of the students. It focuses on observing their work and behavior and presents the results of the experimentation.

Keywords: game, competition, engagement, groups.

(cc) BY-NC-ND