



**HAL**  
open science

# Le rôle de l'activité ludique dans la confiance en soi des élèves

Mathilde Flahaut

► **To cite this version:**

Mathilde Flahaut. Le rôle de l'activité ludique dans la confiance en soi des élèves. Education. 2020. dumas-03160969

**HAL Id: dumas-03160969**

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03160969v1>

Submitted on 5 Mar 2021

**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.

## **Année universitaire 2019-2020**

**Diplôme Universitaire**

*Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

*Mention Second degré*

*Parcours : Anglais*

# **Le rôle de l'activité ludique dans la confiance en soi des élèves**

**Présenté par Mathilde FLAHAUT**

Première partie rédigée en collaboration avec Marie CROQUELOIS

**Écrit scientifique réflexif encadré par Mme Mireille BAURENS**

## Sommaire

Genèse .....	1
Introduction .....	1
Etat de l'art .....	2
1. La confiance en soi.....	2
1.1. L'estime de soi et la confiance en soi de l'élève.....	2
1.2. Une juste confiance en soi, source de réussite scolaire.....	3
1.3. Quantifier la confiance en soi.....	5
2. La pédagogie par le jeu .....	7
2.1. La pédagogie ludique .....	7
2.2. Les différents types de jeux : ludiques, éducatifs et pédagogiques.....	8
2.3. La posture du pédagogue.....	10
3. L'élève acteur du jeu .....	12
3.1. Les rythmes d'apprentissages.....	12
3.2. La place de l'élève dans le jeu .....	13
3.3. La confiance en soi et l'appropriation des savoirs par l'élève.....	16
Problématique.....	17
Méthode.....	18
4. Participant-es .....	18
5. Matériel .....	19
6. Procédure.....	23
7. Résultats .....	25
7.1 Présentation visuelle des résultats .....	25
7.2. Présentation des tableaux et figures .....	26
8. Discussion et conclusion .....	27
8.1 Recontextualisation .....	27
8.2 Mise en lien avec les recherches antérieures.....	28
8.3 Limites et perspectives .....	33
Bibliographie .....	36
Annexes .....	i
Annexe 1 : Représentation schématique de la zone proximale de développement (Vinanin, p. 217).....	i
Annexe 2 : Tableau récapitulatif des langues (Lequeux (1979, p.54)) – cité par De Grandmont.i	i

Annexe 3 : Les différentes étapes du jeu pédagogique (Alvarez et al. (2016, p.113)) .....	ii
Annexe 4 : Exemple du premier questionnaire d'autoévaluation (avant l'activité ludique).....	iii
Annexe 5 : Extrait du deuxième questionnaire d'autoévaluation (seuls les éléments qui ont changé par rapport au premier apparaissent).....	iv
Annexe 6 : Captures d'écrans issues de l'escape game .....	v
Annexe 7 : Tableau détaillé des réponses des élèves aux questions ouvertes du questionnaire d'autoévaluation .....	vi
Annexe 8 : Toutes les réponses des élèves à la question « Souhaites-tu ajouter quelque chose à propos de la façon dont tu penses avoir progressé avec l'escape game ? Celui-ci t'a-t-il aidé dans ton apprentissage du vocabulaire ou de la grammaire pour cette séquence ? ».....	vii
Annexe 9 : Tableau synthétique et comparatif des réponses chiffrées des élèves pour toutes les étapes de l'expérimentation.....	viii
Annexe 10 : Tableau synthétique des autoévaluations et performances des élèves par genre...	x

## **Genèse**

Ma réflexion a commencé en salle de classe, plus précisément lors de la première tâche finale de la première séquence que j'ai présentée à mes élèves de secondes. Avant de commencer l'évaluation, les élèves m'ont posé beaucoup de questions, sur le vocabulaire et sur les consignes notamment. Puisque je venais de commencer dans l'exercice du métier, j'ai eu peur de leur avoir proposé une tâche finale trop compliquée. Pourtant, en corrigeant les évaluations de mes élèves, je me suis aperçue qu'ils avaient plutôt bien performé. Je me suis alors demandé pourquoi ils étaient si incertains de leurs capacités, et j'ai commencé à réfléchir à des stratégies pour les mettre en confiance dans ma classe. Au fur et à mesure de l'année, j'ai instauré des rituels lors des heures de cours mais également lors des activités et des évaluations, qui ont permis de mettre mes élèves en confiance, de les rassurer et d'anticiper leurs interrogations. Par ailleurs, j'ai également remarqué que certains élèves ne posaient pas de questions, en classe ou lors d'activités, et parfois faisaient des hors sujets qu'ils auraient peut-être pu éviter s'ils les avaient posées. A cette occasion, je me suis aperçu que ce que je pouvais interpréter comme de la timidité, ou comme un excès de confiance pouvait également leur porter préjudice. J'ai donc décidé de travailler sur la confiance en soi comme sujet de mon écrit scientifique réflexif. Ma collègue Marie et moi-même nous sommes concertées, Marie avait pour ambition de travailler sur les jeux sérieux. Nous nous sommes aperçues que nos deux sujets étaient complémentaires, et nous avons décidé de mettre en commun nos ambitions pour déboucher sur le sujet qui est le nôtre.

## **Introduction**

Le jeu est une activité qui est utilisée depuis toujours dans un contexte d'apprentissage. La raison pour cela est qu'il permet de maintenir la motivation des élèves, de les mettre en activité d'apprentissage voire même d'évaluation sans que ces derniers ne ressentent une trop forte contrainte. La littérature autour du jeu dans un contexte scolaire est très vaste et concerne tous les niveaux d'apprentissages. Depuis l'apparition plutôt récente des outils numériques, la notion de « jeu sérieux » s'est imposée dans le langage académique. Le jeu

sérieux permet aux élèves de développer leurs connaissances et savoir-faire tout en respectant leur rythme d'apprentissage, grâce aux outils numériques. Dans ce type d'activités, l'enjeu n'est pas si important pour l'élève puisque la pire conséquence qui pourrait advenir serait simplement de perdre le jeu. Ainsi, l'utilisation du jeu pourrait tout à fait encourager la prise de risque, et ainsi permettre à l'élève de développer la confiance en lui ou elle-même. La confiance en soi suppose en effet un enjeu peu formel, qui se prête à la prise de risques, et le jeu contribuerait, par le développement de la confiance en soi, à l'épanouissement de l'élève dans le milieu scolaire. C'est ainsi que nous pouvons nous demander dans quelle mesure les jeux sérieux encouragent la confiance en soi des élèves.

C'est tout d'abord la confiance en soi qui sera notre point d'accroche, nous en étudierons les différents aspects et sélectionnerons ceux qui sont les plus pertinents pour notre analyse et en lien avec le jeu. Ensuite, il sera important de définir le jeu, et plus particulièrement le jeu éducatif, à la lumière de la confiance en soi. Enfin, c'est l'élève qui sera au cœur de ces deux indicateurs, et sa place dans le jeu ainsi que l'influence que le jeu peut avoir sur la confiance en soi seront analysées.

## **Etat de l'art**

### **1. La confiance en soi**

#### **1.1. L'estime de soi et la confiance en soi de l'élève**

Il est essentiel, avant de cerner le sujet complexe que constitue la confiance en soi, d'en définir les contours. Premièrement, la confiance en soi fait partie d'un concept plus large qui est l'estime de soi. Nathalie Oubrayrie-Roussel et Emeline Bardou affirment que : « L'estime de soi correspond au sentiment plus ou moins favorable que chaque individu éprouve à l'égard de lui-même, à la considération et au respect qu'il se porte et au sentiment qu'il a de sa propre valeur en tant que personne. [...] [L]'estime de soi se rapporte à l'ensemble des attitudes, des pensées et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même, qui se sont formés au fil de ses expériences avec l'environnement, et qui l'orientent dans ses réactions et ses conduites organisées. (2015, p. 14) ».

L'estime de soi est une donnée difficilement mesurable puisqu'elle concerne la psychologie des personnes en général et de l'élève en particulier, au cœur de notre étude. Elle est d'autant plus difficile à appréhender que c'est un processus dynamique, c'est-à-dire que l'estime de soi peut se renforcer positivement ou négativement au fil des expériences de l'individu. Les facteurs d'influence sont nombreux : ils peuvent être internes (âge de l'élève, genre, bien être psychologique général etc.) ou externes (parents et famille, pairs, professeurs etc.) Cette notion est ainsi bien trop vaste pour être traitée dans son entièreté dans cette étude.

Néanmoins, l'estime de soi comporte différents aspects : l'amour de soi, l'image de soi, et la confiance en soi. L'aspect qui nous intéresse plus particulièrement ici est la confiance en soi, qui est un « sentiment de sécurité que l'on ressent lorsqu'on se fie à quelqu'un ou quelque chose ». C'est également, selon Oubrayrie-Roussel et Bardou, « [l']assurance en ses propres compétences ou aptitudes » (2015, p. 35). L'estime de soi scolaire, c'est-à-dire la capacité pour l'élève de savoir évaluer son soi en tant qu'objet scolaire (Oubrayrie-Roussel et Bardou, p. 24), est l'une des composantes de la confiance en soi.

Nous avons choisi de l'étudier puisque nous pensons qu'elle peut avoir une influence directe sur l'apprentissage et sur la réussite scolaire. De plus, en tant qu'enseignant-e, nous pouvons agir directement sur celle-ci. La raison pour laquelle il nous semble utile d'évaluer et de donner à l'élève une confiance en lui ou elle, est que nous avons constaté que de nombreux élèves émettent un sentiment d'abandon, expriment leur difficulté face à un exercice jugé trop complexe selon eux. Nous pouvons parfois entendre des élèves s'exclamer « c'est trop dur » , « je n'y arriverai pas » , voire « de toute façon, j'ai toujours été nul en anglais » . Comment permettre à ces élèves de prendre confiance en eux ou elles et en leurs aptitudes, et ainsi d'améliorer leur réussite scolaire ?

## **1.2. Une juste confiance en soi, source de réussite scolaire**

Pour répondre à cette interrogation, nous émettons l'hypothèse que c'est une juste confiance en soi, c'est à dire une juste connaissance et considération de ses capacités, qui peut être source de réussite scolaire chez l'élève.

L'idéal serait que l'élève ne présume ses compétences scolaires ni à la hausse, ni à la baisse. En effet, un élève qui a tendance à sous-estimer ses capacités aura des difficultés à progresser,

il ou elle restera souvent en-deçà de ce qu'il ou elle pourrait accomplir à l'école, tandis qu'une élève qui se surestime pourra, au contraire, souhaiter accomplir des tâches de trop grande envergure, sans se rendre compte qu'il ou elle n'en a pas encore les capacités. En effet, de la même manière que nous avons pu observer des élèves qui abandonnent très rapidement un exercice, nous en voyons aussi qui terminent toutes les tâches qui leur sont demandées d'accomplir très rapidement, pensant les trouver faciles, sans se rendre compte qu'ils ou elles n'ont pas répondu complètement à la consigne, ou qu'ils ont fait des erreurs qu'ils auraient pu facilement corriger grâce à une relecture attentive. Certains l'admettent d'ailleurs lorsqu'on leur rend leurs copies. On entend souvent des élèves dire « Ha oui (c'était évident) », ou même avouer qu'ils ne se sont pas suffisamment relus avant de rendre leur copie.

Il faudrait donc permettre à l'élève de se connaître suffisamment pour pouvoir optimiser l'utilisation de ses connaissances, mais également et surtout pour qu'il ou elle s'autorise à sortir de sa zone de confort, c'est-à-dire d'aller au-delà de ce qu'il connaît déjà, sans toutefois se mettre en trop grande difficulté. Le linguiste Stephen Krashen, spécialiste en acquisition d'une seconde langue, a développé la notion « input (comprehension) hypothesis », qui peut être traduite en français par « l'hypothèse de l'apport (de la compréhension) ». Il explique que l'acquisition d'un langage se fait par l'apport d'une seule notion, d'une seule étape supplémentaire à la fois, ce qui permet à l'apprenant-e de comprendre ce qui est exprimé dans la langue cible, tout en apprenant et en comprenant un élément de plus à chaque activité. (Krashen, 1982, p. 20). Cette théorie se rapproche de celle de la zone proximale de développement (ZPD) développée par Vygotski (1978, p. 86), et beaucoup utilisée par les linguistes qui étudient l'acquisition d'une seconde langue (cf annexe 1). Ces théories nous intéressent pour deux raisons principales : premièrement, elles supposent l'autonomie de l'apprenant-e, et donc, la différenciation par la connaissance de soi : l'élève se connaît et donc il ou elle sait quels sont les apprentissages qu'il peut faire en toute autonomie, et quels sont ceux qu'il est encore difficile de mettre en place seul-e. En effet, dans notre pratique, lorsque nous proposons à des élèves de choisir une activité en fonction de leur niveau de difficulté, on s'aperçoit que la plupart d'entre eux jugent leur niveau de manière plutôt juste, mais quelques élèves choisissent parfois des activités très faciles alors qu'ils ont tout à fait les connaissances et compétences suffisantes pour accomplir l'activité du niveau supérieur. A l'inverse mais plus rarement, certain-es élèves choisissent l'activité la plus difficile alors qu'ils ou elles n'ont pas les connaissances et compétences suffisantes pour l'accomplir dans les délais demandés.

Enfin, ces théories permettent une approche actionnelle, dans la mesure où l'élève pourra se mettre dans une position d'évaluateur, et mesurer ses connaissances lui ou elle-même par l'accomplissement ou non de la tâche demandée.

Ces théories nous semblent ainsi confirmer notre hypothèse selon laquelle l'élève doit avoir une juste connaissance de lui ou elle-même pour pouvoir apprendre une langue de manière idéale. Cette confiance en soi inciterait l'élève à ne pas se décourager face à la tâche demandée, et permettrait d'entraîner un cercle vertueux qui mènerait l'élève vers la réussite de ladite activité, et, au-delà, vers la réussite scolaire.

### **1.3. Quantifier la confiance en soi**

« Pour assimiler de nouvelles notions, il faut s'en sentir capable » (Oubrayrie-Roussel et Bardou, 2015, p. 121)

Nous l'avons vu, une connaissance de soi précise est essentielle en ce qu'elle permet d'entraîner la confiance en soi et ainsi de nourrir un cercle vertueux vers la réussite. Cependant, il est souvent difficile pour nos élèves de s'évaluer (c'est-à-dire de prendre conscience de leurs capacités ainsi que de leurs limites) et il nous faut, en tant que professeur-e, donner des clés à nos élèves pour qu'ils puissent quantifier cette connaissance de soi. En effet, même en leur donnant une grille d'évaluation avec des critères et un barème précis, les élèves ont du mal, au sortir d'une interrogation, à estimer leur note. Ils ou elles sont parfois surpris (positivement ou négativement) par les résultats obtenus. Dans l'idéal, pour que les élèves soient en situation de réussite et de confiance, il serait souhaitable qu'ils puissent savoir à chaque instant faire un bilan de leurs connaissances, et être conscient-es des aspects qu'ils ont acquis, ainsi que de ceux qu'ils peuvent améliorer.

Leur principale difficulté est qu'ils ou elles se heurtent à la variété des aspects de la langue, à toutes ses différentes facettes. Lorsque nous évaluons nos élèves, nous prenons en compte de nombreux aspects : structurels, de connaissances du cours, pragmatiques, etc. Nos élèves nous demandent souvent, lorsque nous les évaluons, les aspects qui seront pris en compte dans leur note. Plus il y en a, plus cela devient compliqué pour eux de répondre aux attentes. Ainsi, comment pouvons-nous permettre à nos élèves de prendre confiance en eux et de mesurer toutes leurs connaissances lorsque nous avons des attentes aussi complexes que variées ?

C'est le rôle du professeur de se fixer des objectifs définis, que ceux-ci soient ciblés, et de les expliquer clairement aux élèves. Cette clarification peut se faire en début de séquence, mais également tout au long de celle-ci : en début de séance, en début de chaque activité, en préparation aux tâches intermédiaire et finale. De plus, nous devons cibler ces objectifs en fonction des activités langagières. Cela permet aux élèves de savoir quelles sont les connaissances qu'ils devront mobiliser avant chaque mise en activité, et de pouvoir évaluer, à l'issue de celle-ci, si ces objectifs ont été atteints ou non. Il peut être rassurant pour un-e élève de pouvoir se situer par rapport à ce que l'enseignant attend de lui ou d'elle.

Par ailleurs, il serait également intéressant d'ajouter à cette équation la comparaison de l'élève avec ses pairs, qui lui permet de se situer au sein de la classe, par rapport au niveau attendu. Pour Oubrayrie-Roussel et Bardou (2015), l'évaluation scolaire peut motiver l'élève : se comparer le ou la stimulerait, et lui permettrait de s'améliorer. Nous avons pu constater cela dans notre pratique professionnelle : certain-es élèves ont parfois un regain de motivation après avoir eu une note plus élevée que la moyenne de la classe pour cette évaluation. Cette moyenne leur donne un étalon, c'est-à-dire que les élèves ont tendance à se sentir plus ou moins bons en fonction de leurs résultats et en comparaison aux résultats des autres. Si, lors d'une évaluation, une majorité d'élèves obtient une note qui se situe au-dessus de 14 ou 15, les élèves ayant obtenu des résultats au-dessus de la moyenne (10/20) mais en-dessous de la moyenne de classe, se retrouvent parfois déçu-es. Au-delà, la satisfaction ou la déception de l'élève peut être influencée en fonction de ses résultats habituels. Ce-tte dernier-e aura tendance à comparer chacune de ses performances avec ses précédentes notes. C'est alors la note qui permet à l'élève de se mesurer non seulement aux autres, mais également à lui ou elle-même. Nous pouvons donc partir du principe que la connaissance de soi se quantifie sur deux axes : un axe interne : ce que l'élève a réussi à faire, à améliorer par rapport à lui-même, et un axe externe : ce que les autres lui renvoient. En tant que professeur-e, nous pouvons avoir un impact sur les influences extérieures qui permettent à l'élève de quantifier sa confiance en soi. Nous avons donc cherché un ou plusieurs type(s) d'activité(s) qui soi(en)t moins traumatisante(s) et moins frontale(s) que les activités notées faites en classe et qui font, directement ou indirectement, l'objet d'une notation. Ainsi, le jeu nous est apparu comme un outil intéressant à étudier présentement car nous pensons qu'il peut permettre à l'élève d'évoluer dans l'activité et de renforcer, mais également de développer ses compétences et connaissances dans un espace de liberté où la notation scolaire classique n'est pas présente.

Nous avons développé dans cette partie le fait que la confiance en soi était principalement l'association de deux indicateurs : confiance en ses propres capacités et compétition sans enjeu majeur (sans évaluation sommative). Ainsi, il est nécessaire, à cette étape de notre réflexion, de nous demander dans quelle mesure le jeu, qui reprend ces deux indicateurs, peut permettre aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances dans un climat de confiance.

## **2. La pédagogie par le jeu**

### **2.1. La pédagogie ludique**

Depuis l'Antiquité, le jeu fait partie des moyens utilisés pour instruire l'enfant. L'idée est d'instruire l'enfant par le jeu pour éviter de le ou la rebuter, et permettre de le préparer pour un métier. Notre objectif en tant que pédagogue en lycée général n'est pas directement lié à la préparation en vue d'un métier précis, mais de transmettre des connaissances et compétences qui pourront être appliquées dans la vie adulte de l'enfant, aussi bien dans la sphère privée que professionnelle.

Platon (cité par Rabecq-Maillard, 1969, p.4) définit l'éducation comme une discipline qui « par voie d'amusement, conduit l'âme d'un enfant à aimer ce qui, lorsqu'il sera devenu grand, doit le rendre accompli dans le genre de vie qu'il a embrassé » et Quintilien (Rabecq-Maillard, 1969, p.4) estime quant à lui qu'il faut que « l'étude pour l'enfant soit un jeu ».

Le jeu peut être perçu comme futile en raison de son côté ludique et du plaisir qu'il apporte. Certains n'osent évoquer le jeu dans l'éducation par crainte d'être critiqués (Rabecq-Maillard, 1969, p. 3), alors qu'on relève un engouement de nos élèves pour cette pratique car elle tend à rendre l'enseignement attrayant. De plus, il est nécessaire au développement de l'enfant pour « organiser et structurer son processus psychique » (De Grandmont, 1995, p. 101). Il nous apparaît alors essentiel de définir l'activité ludique.

Le jeu peut être défini comme « une activité gratuite [...] fondée sur la convention ou la fiction qui n'a [...] d'autre but que le plaisir qu'elle procure » (le Petit Robert, 1988, cité par De Grandmont, 1995, p. 52). Différents auteurs comme De Grandmont (1995) ou Rabecq-Maillard (1969) s'accordent à dire que le jeu à l'état pur doit être libre de toute contrainte, agréable, et l'individu est maître de son environnement de jeu pour y définir ses règles et ses solutions. Le jeu ne vise pas un objectif unique et son créateur, le joueur pourra créer une

multitude de possibles avec l'environnement qu'il aura choisi librement, c'est-à-dire sans intervention d'un acteur externe.

Par ailleurs, De Grandmont et Lequeux s'accordent à dire que la langue française comporte des imprécisions sur la définition du mot jeu. En effet, Lequeux (1979, cité par De Grandmont, 1995, p. 54) rappelle que la langue anglaise, ayant un vocabulaire plus fourni que la langue française, permet de mieux rendre compte de la complexité du mot jeu (voir le tableau en annexe 2). En effet, si l'on prend un exemple de l'anglais : le mot « gamble » fait référence au jeu d'argent. Le traduire par « jouer » est imprécis, il est donc nécessaire de compléter le mot « jeu » pour lui attribuer une caractéristique précise.

Cette imprécision linguistique entraîne une difficulté à s'accorder sur les expressions reliées au jeu, notamment en pédagogie. Il ressort toutefois trois types de jeux dans la littérature : le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique. Nous allons les présenter ici pour déterminer celui qui correspond le mieux à l'objet de notre étude.

## **2.2. Les différents types de jeux : ludiques, éducatifs et pédagogiques**

Le premier type de jeu est le jeu ludique. Le jeu est une « activité ludique caractérisée par l'irréversibilité de son action et par l'imprévisibilité de son contenu » et qui n'a d'autre but qu'elle-même (De Grandmont, 1995, p. 95). Le jeu ludique est dans son essence gratuit, et son créateur, le ou la joueur/se, va créer un monde à sa façon, développer des solutions multiples pour le plaisir du jeu qu'il conçoit, avec pour seules limites celles qu'il décide de se fixer. Il peut s'agir par exemple d'une cabane construite par un enfant qui collecte des branches, il peut la façonner selon ses envies. Ce type de jeu étant spontané et sans limites, malgré la créativité et l'autonomie qu'il offre au/à la joueur/se, n'est pas adapté à nos objectifs présents de recherche et d'expérimentation.

Le deuxième type de jeu, le jeu éducatif est défini par De Grandmont (1995, p. 111) comme une « application éducative qui suit immédiatement l'acte ludique et qui est le premier palier de la pédagogie du jeu, celui où s'établit la structuration des règles ». Cela implique qu'un élément extérieur (exemple : une personne, des règles, ...) intervient dans la conception du jeu, le jeu n'est plus complètement libre, l'action du joueur est structurée et guidée. En classe,

le jeu éducatif peut être utilisé pour vérifier les connaissances en amont du joueur (comme une évaluation diagnostique), et mobiliser celles acquises. Decroly et Monchamp (1978, cités par De Grandmont, 1995, p. 120) rappellent que « les jeux éducatifs ne sont pas une fin en soi mais une étape qui s'inscrit dans l'ensemble du procédé de pédagogie active ». Ce type de jeu ne présente pas d'objectif d'apprentissage, toutefois il « prépare à la conceptualisation des notions par le biais d'une expérimentation » (De Grandmont, 1995, p. 135).

Enfin, le troisième type de jeu est le jeu pédagogique (ou jeu didactique). L'objectif premier du jeu pédagogique contredit le principe même du jeu (action libre et fictive) car il vise à instruire le joueur, en faisant appel à ses connaissances acquises. La pédagogie nécessite une action d'enseignement : « il s'agit donc de mettre quelqu'un en possession de connaissances nouvelles tout en enrichissant son savoir ou son expérience acquise » (Robert cité par De Grandmont, 1995, p. 144). On peut alors rapprocher le jeu pédagogie du travail car il est orienté vers un but unique et implique des efforts du/de la joueur/se (Caillois et Vial cités par De Grandmont, 1995, p. 141). Toutefois le jeu pédagogique modifie le schéma d'apprentissage, et favorise la mémorisation comme le souligne De Grandmont (1995, p. 153) : « ce qu'on apprend en dilettante peut être perçu comme faisant partie de nos besoins et plus facilement remobilisé ». De plus, ce jeu est orienté vers une forme de performance, l'élève cherche à se dépasser et modifie la forme du plaisir, comme un plaisir commandé. Par ailleurs, la saturation est plus lente avec ce mode d'apprentissage car il permet de varier la progression, « dans des formes variées [ce qui amène] l'élève à percevoir une forme de progression » (De Grandmont, 1995, p. 151). L'élève va ici consentir de lui ou elle-même à fournir des efforts, qui seront parfois imperceptibles par lui-même en raison de la dimension ludique de l'activité.

De plus, De Grandmont (1995, p. 154) relève un atout essentiel de la pédagogie du jeu : « la différence entre la pédagogie du jeu et une pédagogie plus traditionnelle vient du fait que les efforts demandés dans les approches conventionnelles sont exigés de façon extrinsèque, c'est-à-dire demandés expressément par le maître, tandis que, dans le cas du jeu, l'effort consenti vient de l'élève lui-même, de ses besoins, de ses goûts, et de son désir de jouer, d'où une "surimplication". » Rappelons que la confiance en soi est induite par un enjeu moins fort, le jeu permet donc de relativiser l'enjeu scolaire en sortant du cadre « classique ».

Au-delà, une nouvelle terminologie a fait une apparition récente dans la littérature : le jeu sérieux (« serious game »), qui correspond au jeu pédagogique précédemment décrit. Alvarez,

Djaouti, et Rampnoux (2016, p.17) le définissent comme suit : « dispositif, numérique ou non, dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects utilitaires (serious), tels, de manière non exhaustive et non exclusive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu, vidéoludique ou non (« game ») ». Une telle association vise une activité ou un marché s'écartant du seul divertissement.

Nous pouvons en conclure que ce type de jeu permet à l'élève de plus facilement utiliser et s'appropriier les connaissances, d'une façon ludique, il correspond le mieux à notre étude.

L'indirect et la non-intervention sont au coeur de la pédagogie ludique. L'objectif est d'aborder « les savoirs par un détour, le sujet n'a pas conscience de l'intervention du pédagogue » (De Grandmont, 1995, p. 177). De plus, Alvarez et al. (2016, p.68) rappellent que « réussir une activité ludipédagogique réclame des compétences diverses pour introduire le jeu, l'animer, le cas échéant jouer, aider à faire le lien avec le scénario pédagogique », il nous semble alors essentiel de nous pencher sur la posture du pédagogue et son implication dans le jeu.

### **2.3. La posture du pédagogue**

De Grandmont (1995, p. 179) identifie les principes suivants, nécessaires à la pédagogie ludique : liberté d'action, liberté dans le choix du partenaire de jeu, liberté d'inaction momentanée si nécessaire. L'aspect ludique du jeu est important, pour donner envie, susciter du plaisir et aussi de la motivation pour apprendre. Les pâtisseries de Rome confectionnaient de petits gâteaux en forme de lettres pour « que le jeune Romain acquît la reconnaissance de l'alphabet par la reconnaissance du ventre » (Horace et Quintilien cités par Rabecq-Maillard, 1969, p. 4). L'élève devient ici acteur/rice de son apprentissage, comme nous le faisons dans l'enseignement des langues vivantes avec l'approche actionnelle. Le ou la pédagogue peut utiliser le jeu pour observer les comportements de l'élève et modifier ses apprentissages en conséquent. Le jeu devient une valeur de surcroît à l'apprentissage, il est complémentaire d'une approche académique et directive, et permettra au pédagogue de modifier l'environnement pour favoriser l'acquisition de notions et concepts (De Grandmont, 1995, p. 129).

La posture de l'enseignant-e est essentielle et sa médiation indispensable pour placer le jeu dans une démarche d'apprentissage, en adéquation avec les objectifs d'apprentissage (Hochet, cité par Alvarez et al., 2016, p. 50). Alvarez et al. (2016) identifient quatre phases d'évaluation des jeux pédagogiques (cf annexe 2) pour que le ou la pédagogue s'assure de la pertinence du jeu.

Tout d'abord, il est crucial qu'en amont, le ou la pédagogue analyse les contenus du jeu, afin de les mettre en perspective pour les relier aux connaissances et compétences qu'il ou elle désire développer chez ses élèves, selon les programmes et le socle commun (Alvarez et al., 2016, p.63). Il faut également analyser les prérequis nécessaires aux élèves pour aborder le jeu et ainsi décider les fonctions assignées au jeu dans le processus d'apprentissage (Alvarez et al., 2016, p. 64). Le pédagogue doit identifier les connaissances acquises, en cours d'acquisition ou non-acquises pour intégrer de façon pertinente le jeu dans les séquences d'apprentissages. Le jeu peut être utilisé pour introduire une nouvelle séquence, entraîner ou renforcer des compétences spécifiques, ou encore permettre une évaluation formative. Le jeu devient alors un moyen, avec des objectifs spécifiques, qui permet aux élèves de mieux appréhender la tâche finale de la séquence.

Dans un deuxième temps, toujours en amont du déroulé du jeu, il convient que le pédagogue adopte une approche prospective et évalue l'expérience du jeu (Alvarez et al., 2016, p.64). L'enseignant-e se met à la place de ses élèves pour vivre l'expérience du jeu avant de la faire vivre, cela lui permet d'anticiper les besoins ou les difficultés que les élèves rencontreront durant le jeu.

Ensuite, le ou la pédagogue s'attache à analyser tous les mécanismes du jeu : « la manière dont les élèves vont progresser dans le jeu, les missions à réaliser, les récompenses obtenues [...] et les conséquences d'un échec » (Alvarez et al., 2016, p. 65). Il doit analyser tout ce qui influe la perception de l'apprenant : l'environnement du jeu, son rendu graphique ou esthétique par exemple.

Dans la pédagogie du ludique, la non-intervention du ou de la pédagogue est essentielle pour que le/la joueur/se garde une dimension de liberté dans son action, toutefois ce dernier se doit d'assurer la cohérence du jeu et d'« assurer le lien entre la dimension pédagogique, le jeu et les joueurs durant toute l'activité » (Alvarez et al., 2016, p. 67). L'enseignant crée un contrat ludo-éducatif qui permet de valider l'intérêt pédagogique du jeu (Sautot, 2006, p. 120), et il se doit d'informer les élèves de(s) l'objectif(s) du jeu.

Enfin, le jeu doit être évalué en aval, l'enseignant-e réalise également un bilan post activité pour mettre en lumière les points positifs et les erreurs ou points de progression. Il ou elle procède alors à une « mise en commun » avec ses élèves (Alvarez et al., 2016, p.51) afin que l'activité ludique ne soit pas un exercice supplémentaire mais permettent une valorisation des compétences mobilisées, que ces dernières puissent être réutilisées par la suite.

Malgré un aspect structuré qui pourrait sembler encore très proche du cadre scolaire « classique », Sautot (2006) rappelle que pour être efficace, le jeu doit présenter un enjeu académique moindre pour que l'élève garde une sensation de plaisir et de liberté d'action. La pédagogie ludique modifie la posture de l'enseignant-e, mais également celle de l'élève, sans que le jeu n'a pas de raison d'être. Elle devrait permettre à chaque élève de « se développer selon ses goûts personnels et son rythme d'apprentissage, parfois affecté par son émotivité, ses joies, ses handicaps, ses aptitudes, son goût de défier et de dépasser ses capacités » (De Grandmont, 1995, p. 179).

Il nous apparaît alors nécessaire d'étudier les modalités concernant la place de l'élève dans le jeu sérieux.

### **3. L'élève acteur du jeu**

#### **3.1. Les rythmes d'apprentissages**

De Grandmont (1995, p.19) définit jouer comme l'action de « s'activer de corps et d'esprit selon son rythme et ses besoins pour en retirer un plaisir intrinsèque et bienfaisant ». Malgré les restrictions de liberté liées à la forme du jeu pédagogique, il permet de créer d'autres motivations pour le joueur : l'envie de se dépasser, d'apprendre quelque chose de nouveau ou encore de varier les rythmes d'apprentissages (Rabecq-Maillard, 1969, p.2).

Le jeu permet à l'élève de manipuler les connaissances à son rythme, sans redouter l'erreur ou l'échec (Alvarez et al., 2016, p. 93). L'apprenant-e peut alors tester des solutions « recommencer à l'envi sans « porter » de jugement de valeur » (Alvarez et al., 2016, p.96).

Dans nos classes hétérogènes, il permet également de subdiviser la classe en petits groupes où chacun peut travailler à son niveau. De Grandmont (1995, p.112) considère le jeu comme un adjoint au pédagogue qui permet de réussir à enseigner à des sous-groupes.

Il nous apparaît alors nécessaire d'étudier la place de l'élève ainsi que les interactions entre apprenant-es dans le jeu.

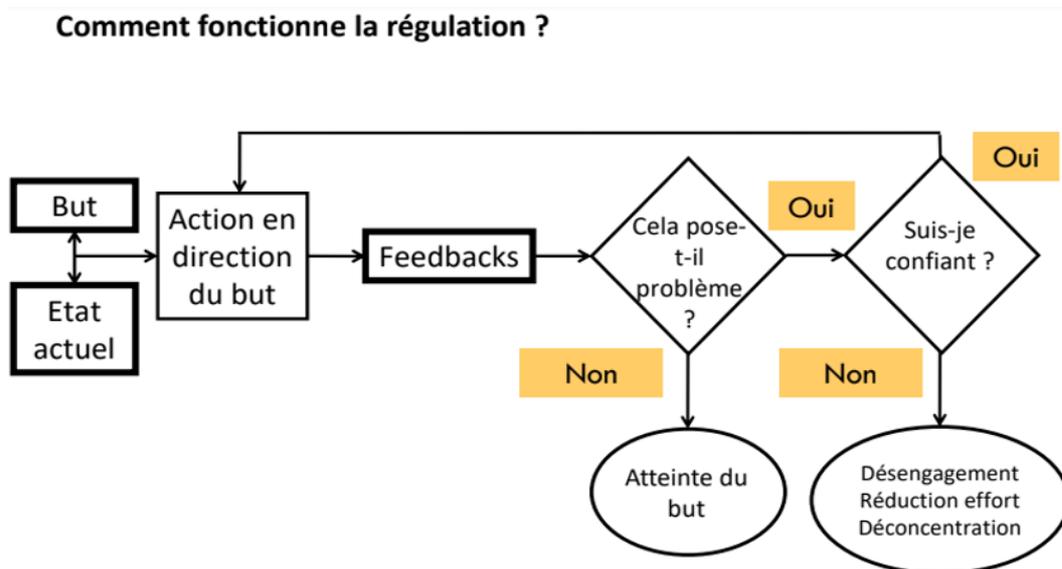
Si le jeu a été anticipé par le ou la professeur-e et que l'élève est suffisamment guidé par des règles et un cadre restreints, ce dernier peut ainsi réviser ses apprentissages et en ajouter de nouveaux, à son rythme. L'élève peut commettre des erreurs et recommencer autant de fois qu'il ou elle le souhaite sans craindre d'être jugé par ses pairs. De même, les élèves qui ont des facilités à évoluer dans le jeu pourront l'approfondir ou aider leurs camarades sans nécessairement les attendre (Alvarez et al., 2016, p.47). La frustration pour ces deux profils d'apprenants diminue, et par conséquent la motivation augmente car chacun-e se sent écouté-e et respecté-e dans ses besoins d'apprentissages. Un intérêt des jeux sérieux est donc de stimuler les interactions pédagogiques entre les élèves de par sa structure multijoueur : « les échanges d'informations à caractères éducatifs entre les élèves » sont encouragés (Alvarez et al., 2016, p. 47). Nous avons évoqué précédemment l'hypothèse de l'apport (de la compréhension) développée par Krashen (1981), nous pouvons la mettre en application par le jeu, puisque les élèves ont en général des connaissances qui sont proches en termes de niveau européen, mais qui diffèrent parfois en termes de lexique, de connaissances, qu'elles soient grammaticales ou pragmatiques. Ainsi, le travail entre pairs permettrait cet « apport +1 » puisque le jeu aura été prévu pour convenir au niveau des élèves (*apport*), toutefois, si l'un/e d'entre eux ou elles rencontre un problème de lexique ou de grammaire, il pourra se reporter à son/sa professeur-e mais également à un-e camarade, qui lui apportera la connaissance supplémentaire décrite par +1, nécessaire à la compréhension de l'activité.

L'objectif étant de placer l'élève au cœur de son apprentissage, il nous semble nécessaire désormais d'approfondir notre réflexion sur la place des élèves dans le jeu pédagogique.

### **3.2. La place de l'élève dans le jeu**

Le jeu en classe permet à l'élève de pouvoir apprendre, en toute autonomie, mais surtout en toute confiance. Considérons le schéma suivant, créé par Ludivine Jamain pour le cours de M2 *efficacité de l'enseignement* (2020, INSPE Grenoble), qui est une schématisation simplifiée des propos tenus dans les contributions scientifiques de Carver, C. S., & Scheier,

M. F. (1999) et Wegner, D. M., & Vallacher, R. R. (1986). Ce schéma a été utilisé avec son autorisation :



Nous constatons que l'élève peut réajuster ses apprentissages sans l'aide du/de la professeur-e (lui ou elle-même ou avec l'aide de ses pairs) et, par le jeu, savoir s'il ou elle a atteint ou non son objectif. En effet, la première partie du schéma, représente un but à atteindre. Pour notre sujet qui est la pédagogie du ludique, ce but est de gagner le jeu. En effet, c'est cela qui permettrait de confirmer que l'apprentissage est acquis. Ainsi, par le jeu, l'élève peut aisément savoir si les objectifs fixés par le professeur en début d'activité sont atteints, et, le cas échéant, savoir comment réguler ses apprentissages. Laveault parle d'autorégulation « c'est-à-dire l'acquisition de cette aptitude elle-même à travers un répertoire de stratégies qui permettent à l'élève d'exercer un plus grand contrôle sur son apprentissage. » (Laveault, 2007, p. 207). L'autonomie de chaque élève est par ailleurs au cœur du jeu, dans la mesure où l'élève peut s'adapter aux règles, user de tactiques et de stratégies pour aller plus vite, ou aller plus loin dans le jeu. Ainsi, cela lui permet de savoir quelles connaissances il ou elle a besoin de retravailler, et lesquelles sont acquises et peuvent désormais être approfondies.

Cela demande une réflexion en amont de la part du/de la professeur-e, cependant, si ses objectifs sont clairs et bien identifiés, cela permet à l'élève de s'autoévaluer de manière concrète et efficace, et de réajuster ses savoirs et/ou savoirs-faires instinctivement, dans l'objectif de gagner le jeu.

Dans cette mesure, bien que ce soit le ou la professeur-e qui définisse les objectifs, l'élève peut se sentir acteur, puisqu'on lui fait confiance pour s'autoévaluer et s'autoréguler. « C'est chaque individu qui délimite ce qu'est pour lui la situation et qui ainsi la construit, la cadre. Toute situation peut toujours être interprétée de différentes façons » (Van Lindt, 2016, p. 42). Cette auto-évaluation permet par ailleurs une mise en confiance avant l'évaluation sommative qui aura lieu en cours ou en fin de séquence.

La confiance en soi, qui est représentée sur la dernière partie du schéma, est l'un des éléments clés de notre recherche. Nous ne la considérons pas comme un réel obstacle dans l'apprentissage par le jeu, mais plutôt comme un élément à observer pour pouvoir le comparer à une situation d'apprentissage considérée comme plus traditionnelle. En effet, lorsque l'enjeu ludique est motivant, mais surtout présenté comme non crucial pour sa réussite scolaire, l'élève aura tendance à avoir suffisamment de confiance pour prendre le risque d'essayer de nouveau.

De plus, il est important de recontextualiser l'élève au sein du groupe, dans la mesure où l'élève peut être motivé-e par ses pairs. Bouin (2018) rappelle que « le sentiment d'appartenance et d'attachement au groupe est un levier puissant pour favoriser la persévérance scolaire » (Bouin, 2018, p. 123). L'activité ludique et collective permet de renforcer l'engagement de l'élève et que ce ou cette dernier-e maintienne son effort afin de pouvoir gagner avant les autres ou avec les autres dans le cas d'un jeu collaboratif. Selon son niveau de réussite et la rapidité de l'élève pour réussir le jeu, il ou elle peut situer ses compétences scolaires, nécessaires à la réussite du jeu, mais également se situer en tant que personne, qu'acteur/rice social au sein d'un groupe.

Enfin, lorsque le jeu est scénarisé, son but final revêt un sens, et de ce fait, la pédagogie du ludique s'inscrit dans la démarche actionnelle préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001) : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». (CECRL, p. 15)

Nous constatons ainsi que l'élève est naturellement amené-e à réajuster ses savoirs, savoirs-être et savoirs-faire, pour atteindre le but qui a été fixé par la démarche actionnelle. Dans la pédagogie du ludique plus particulièrement, l'élève est au cœur du jeu puisqu'il ou elle peut

s'adapter aux règles, les modifier, user de tactiques et de stratégies pour aller plus vite, ou aller plus loin dans le jeu. Ainsi, cela lui permet de savoir quelles sont les connaissances qu'il a besoin de retravailler, et lesquelles sont acquises et peuvent désormais être approfondies. Ainsi, le jeu présentant des contraintes moins fortes (de par les libertés qu'il laisse au joueur), l'enjeu scolaire est réduit, ce qui favorise l'estime de soi scolaire. Nous nous interrogeons alors sur le lien entre le jeu et la prise de confiance chez l'élève.

### **3.3. La confiance en soi et l'appropriation des savoirs par l'élève**

« Apprendre à jouer, c'est d'abord avoir une position distanciée par rapport à l'enjeu de la partie, c'est donc relativiser ses succès et ses échecs à l'aune de la valeur de l'enjeu, bien souvent dérisoire ». Sautot, 2006, p. 95

Lorsqu'un/e élève est en manque de confiance, il/elle génère parfois un mécanisme de défense : il abandonne le travail, par peur d'échouer. En effet, Oubrayrie-Roussel et Bardoue (2015, p. 119) expliquent qu'il est plus facile de se dire que nous sommes en échec par manque de travail que d'échouer après avoir mis en œuvre des moyens pour réussir. Elles ajoutent que l'élève peut être en situation de déni, et penser qu'il ou elle échoue pour une raison externe, sur laquelle il ou elle n'a pas d'emprise. Nous pensons que ce cercle vicieux pourrait être interrompu et transformé en cercle vertueux par le jeu. En effet, en situation ludique, l'élève ne se sent pas évalué-e de manière académique, et, sans ce réel enjeu derrière, il pourrait être mis plus en confiance. De plus, le jeu se situe dans ce que Winnicott (1975) appelle « l'aire intermédiaire », c'est-à-dire que le joueur sait et accepte que la situation à laquelle il/elle est confronté-e n'est pas réelle (par exemple, quand on joue à la marchande, nous ne sommes pas vraiment en train d'aller au magasin), mais qu'elle n'est pas entièrement théorique non plus (les calculs effectués font partie d'une mise en situation : rendre la monnaie par exemple). Ce type de mise en situation rejoint de ce fait l'approche actionnelle préconisée par le CECRL (2001), et, dans la mesure où l'élève peut se définir en tant que personnage, sans prendre de risque réel, il/elle peut prendre confiance progressivement et à son rythme, avant d'être confronté-e à la situation réelle (ou à une mise en situation plus angoissante, telle que l'évaluation sommative). Dans cette mesure, le jeu permettrait à l'élève de pouvoir améliorer

ses compétences, en développer de nouvelles, dans une perspective actionnelle et en toute confiance.

De plus, la pédagogie du ludique permet la co-construction entre le/la pédagogue et l'apprenant-e, mais aussi entre apprenant-es, ainsi que la discussion sans jugement. Ce n'est pas nécessairement un mode d'évaluation, mais bien un échange formatif sur la pratique du jeu, sur les stratégies élaborées pour se mettre en situation de réussite. Le jeu, puisqu'il se situe dans une situation particulière, hors du temps scolaire tout en y étant étroitement relié, peut aussi permettre un mode d'évaluation qui, de la même manière, est un retour formatif sur les compétences de chacun-e des élèves, tout en n'étant pas une évaluation sommative classique.

Selon Alvarez et al. (2016), le jeu sérieux (ou pédagogique) présente donc un avantage majeur : il permet à l'élève d'apprendre avec un fonctionnement par essais et erreurs (Alvarez et al., 2016, p. 45). La classe devient alors un espace d'expérimentation, où l'élève peut construire son hypothèse avant de la tester dans le jeu. Ce type de pédagogie permet alors à l'élève de faire des erreurs « pour se rendre compte des conséquences qui en découlent mais aussi pour lui permettre d'adapter sa stratégie d'apprentissage » (Alvarez et al., 2016, p. 45). L'erreur n'est alors plus perçue comme une faute, mais comme un outil d'apprentissage, cela permet également de la dédramatiser. L'enseignant-e est impliqué-e dans la mise en place de la pédagogie ludique, mais c'est bien l'élève qui en est l'acteur principal. Il apprend à son rythme, selon ses besoins, ce qui favorise une meilleure estime scolaire et par extension un apprentissage plus ciblé. L'élève, étant au cœur de cette démarche, s'approprie alors les savoirs de manière plus efficace car ils correspondent à ses besoins personnels.

## **Problématique**

Nos pratiques professionnelles ainsi que l'étude de la littérature nous ont permis de souligner l'importance de la confiance en soi dans le processus d'apprentissage des élèves. Les jeux semblent quant à eux permettre de placer l'élève au cœur de l'activité et de dédramatiser les enjeux scolaires grâce à leur approche ludique, tout en respectant le rythme d'apprentissage de chacun.

Cette réflexion nous a alors amenées à nous demander dans quelle mesure les jeux sérieux encouragent-ils la confiance en soi des élèves ?

Fortes de nos recherches et de nos expériences en établissement, nous avons réfléchi aux différentes approches pour nous permettre de répondre à cette problématique. Nous avons émis les hypothèses suivantes, et choisirons individuellement l'une d'entre elles à expérimenter avec nos classes :

- Si j'utilise le jeu, j'observe une meilleure efficacité de la pédagogie ludique lorsque le jeu est mis en place en milieu de séquence.
- Si le jeu est utilisé en cours, les élèves sont davantage en confiance pour utiliser le vocabulaire du chapitre et l'acquisition du vocabulaire est renforcée/facilitée.
- Si j'utilise le jeu, j'observe une confiance en soi accrue chez les élèves par rapport au contenu de la séquence.

L'hypothèse que j'ai choisi de vérifier est la suivante : si j'utilise le jeu, j'observe une confiance en soi accrue chez les élèves par rapport au contenu de la séquence (grammaire et vocabulaire)

## **Méthode**

### **4. Participant-es**

L'expérimentation a été mise en place au sein des deux classes de secondes que j'ai à charge cette année au lycée Marie Reynoard, les participant-es étant tous les élèves de ces classes (47 en tout). Le niveau global de ces deux classes correspond en moyenne au niveau européen attendu en seconde, c'est-à-dire B1. Il y a cependant une certaine hétérogénéité parmi ces élèves puisque 23 élèves ont le niveau B1 (à l'écrit), 13 élèves se situent au-delà de ce niveau et 11 en-deçà. Parmi ces élèves, deux d'entre eux sont dyslexiques et bénéficient d'un PAP (plan d'accompagnement personnalisé). Le ratio filles/garçons est à peu près égal.

Bien que nous soyons en enseignement à distance (du fait de la crise sanitaire que nous vivons actuellement), la plupart des élèves participe aux classes virtuelles. Cependant, la participation des élèves lorsqu'ils doivent rendre les activités demandées (tâches finales, contribution aux Padlets et Framapads par exemple) est très aléatoire. Ainsi, j'ai pu récupérer l'intégralité des données pour 23 élèves et les données partielles (rendu d'une ou de plusieurs

activités demandées dans le cadre de l'expérimentation) de 22 élèves. A ce jour, 2 élèves ne m'ont fait parvenir aucun travail.

Du fait du confinement et de la situation d'enseignement à distance, certain-es de mes élèves ont des difficultés à accéder au matériel nécessaire. Je suis consciente qu'il puisse être compliqué pour tous d'avoir accès à un ordinateur au quotidien, par exemple parce que ce dernier est partagé entre tous les membres de la famille. De plus, l'une de mes élèves m'a envoyé un message en début de confinement en m'expliquant qu'elle n'avait à sa disposition que son smartphone pour travailler. Ainsi, souhaitant laisser de côté le moins d'élèves possible, j'ai fait toutes les vérifications nécessaires pour m'assurer que l'activité ludique puisse être faite sur ordinateur, sur tablette ou sur smartphone. J'ai spécifié à toutes et tous qu'ils pouvaient faire l'activité sur le support de leur choix.

## 5. Matériel

Pour cette expérimentation, j'ai utilisé plusieurs supports différents. Premièrement, j'ai envoyé à mes élèves deux questionnaires d'autoévaluation (cf annexes 4 et 5), chacun aux formats Word et PDF. Ces deux questionnaires avaient pour but de permettre aux élèves de se situer par rapport aux éléments vus dans la séquence (vocabulaire et grammaire). Ils devaient s'évaluer selon l'échelle suivante :

Sur une échelle de 1 à 4, à combien estimes-tu tes connaissances sur **tout le vocabulaire vu lors de la séquence** ? *Entoure ou mets en gras la case correspondante :*

Insuffisantes	Assez bonnes	Bonnes	Très bonnes
1	2	3	4

**Insuffisantes** : Je n'ai pas assez de connaissances pour faire une expression écrite\*, même courte, sur la notion que nous travaillons actuellement.

**Assez bonnes** : Je pourrais faire une expression écrite\* sur la notion que nous travaillons actuellement mais je me sentirais très vite limité(e).

**Bonnes** : Je pourrais faire une expression écrite\* sur la notion que nous travaillons actuellement mais je rencontrerais parfois des difficultés que j'aurai du mal à surmonter.

**Très bonnes** : Je pourrais faire une expression écrite\* sur la notion que nous travaillons actuellement et je saurais m'adapter facilement pour contourner mes difficultés (oubli d'un mot par

*exemple).*

*\*expression écrite d'environ 120 mots*

J'ai souhaité donner aux élèves une grille de notation la plus précise possible pour que leurs réponses ne puissent pas donner lieu à différentes interprétations. Ainsi, l'étalon donné était : maîtrise estimée pour une expression écrite d'environ 120 mots, ce qui correspond à un niveau B1, attendu en fin de classe de seconde.

Ces questionnaires comprenaient également deux questions plus ouvertes, où les élèves pouvaient s'exprimer librement sur ce qu'ils pensaient maîtriser le mieux ou le moins bien. Cela a permis parfois de faire ressortir des ressentis plus personnels, des éléments qui n'apparaissent pas dans les notes (par exemple, un élève peut autoévaluer sa maîtrise du conditionnel et du futur à 2, mais se sentir légèrement plus à l'aise avec l'un ou l'autre de ces points grammaticaux). Dans le deuxième questionnaire, j'ai ajouté la question suivante : « Souhaites-tu ajouter quelque chose à propos de la façon dont tu penses avoir progressé avec l'escape game ? Celui-ci t'a-t-il aidé dans ton apprentissage du vocabulaire ou de la grammaire pour cette séquence ? » Cette question m'a permis de rassembler les différents ressentis des élèves par rapport à l'activité ludique, et m'a aidée à confirmer ou infirmer mon hypothèse selon laquelle les activités ludiques permettent aux élèves d'avoir une plus grande confiance en eux par rapport aux éléments du cours.

Les résultats de ces deux questionnaires d'autoévaluation ont été comparés aux résultats des deux expressions écrites qui ont été rédigées par les élèves après chacune des autoévaluations. Ces expressions écrites sont le deuxième support de mon expérimentation. Elles m'ont permis de constater ou non l'évolution du niveau de connaissances pour la grammaire et le vocabulaire étudiés lors de la séquence.

Le sujet de la première expression écrite était le suivant : « The mayor of your city decided to create a council of teenagers, who would now take decisions for the city, and share their ideas with the citizens. You are a member of that council, and you deliver a speech about the changes that you want to see in your village, your city, or your neighbourhood. »

Afin de guider mes élèves puisque nous étions à distance et que je ne pouvais pas leur donner des indications en classe, j'y ai ajouté les pistes suivantes :

« You can use concepts (ex. I want an ecofriendly city), but you can also give precise examples (ex. I will build trees).

Think about the differences between the modals that we saw in class (would, should, could and will): Ex. I will make the people of the city closer together.

I would (probably) build small grocery stores instead of big supermarkets.

As I want to make the people closer together, I should build a park in the middle of the city.

I could build a fountain too.

Don't forget to use linking words to write a coherent text. »

J'ai choisi un tel sujet car il est plutôt libérateur de parole et que je ne souhaitais pas que les élèves se sentent mis-es en difficulté par rapport au contenu de leur devoir (le fond), mais plutôt qu'ils ou elles se concentrent sur la forme, c'est-à-dire l'utilisation des éléments nouveaux, en particulier la grammaire et le vocabulaire vus en classe.

Pour la deuxième expression écrite, j'ai envoyé aux élèves de manière individuelle et aléatoirement l'une des expressions écrites de la semaine précédente d'un-e de leurs camarades (ils ou elles avaient été prévenus auparavant que leur travail allait être envoyé à un camarade de manière anonyme), ils devaient répondre au discours envoyé selon la consigne suivante : « You read the speech of a member of the teen council. You are a citizen from the same city, and you react to that speech with a reaction letter: do you agree or disagree with the ideas? Which solutions can you give to make that city a better place (What would / could / should / will you do in that city)? »

J'ai décidé de ne pas leur redonner les instructions détaillées avec des exemples comme je l'avais fait pour la première expression écrite, puisqu'ils allaient avoir un support (l'expression écrite de leur camarade), que les points de grammaire et le vocabulaire requis étaient les mêmes que pour la première expression écrite, et que j'estimais avoir suffisamment guidé mes élèves pour qu'ils puissent désormais écrire en autonomie.

Enfin, entre chaque expression écrite, j'ai mis en place une activité ludique qui a pris la forme d'un escape game narré, accessible en cliquant sur le lien suivant : <https://view.genial.ly/5e8a2f6e59ee3c0df41e3f40/interactive-content-imagine-a-better-world-escape-game>. J'ai utilisé le logiciel gratuit Genially pour concevoir et mettre en forme cette activité. J'ai également utilisé le logiciel PowerPoint pour détourer les images qui

apparaissent dans l'escape game. Cette activité était une histoire fictive dont le scénario était le suivant : l'élève est dans la peau de Lauren Einstein arrière-arrière... petite fille du célèbre scientifique Albert Einstein. Nous sommes en l'an 2300 et la planète terre est polluée et presque inhabitable. Lauren est donc envoyée en mission dans l'espace avec pour objectif de rassembler sur chacune des 3 planètes où elle doit se rendre, des informations sur les objectifs à accomplir afin de vivre dans un monde meilleur. Chaque dirigeant de planète donne différentes astuces (et chacune est accompagnée d'une des trois activités que l'élève doit lui-même faire : phrases à assembler avec des propositions en *-if* et au conditionnel, phrases en *could* et *should* à classer dans un tableau et quiz au futur – cf annexe 6). Sur la première planète (Mars), on lui propose des solutions environnementales, sur la deuxième (Saturne) des solutions sociales et sur la dernière (Vénus) des solutions économiques. Les élèves doivent terminer les activités pour obtenir un code et accéder à la suite de l'histoire.

L'objectif de cette histoire interactive était de familiariser par la lecture, puis d'entraîner les élèves à utiliser, par des exercices, le conditionnel, mais également le futur, en contexte. Puisque nous arrivions en fin de séquence, nous avons déjà vu les règles de formation et d'utilisation de ces points de grammaire en contexte et fait quelques exercices. J'ai choisi de mettre beaucoup de dialogue pour que les élèves puissent s'entraîner à la lecture de l'anglais, mais également pour rebrasser le vocabulaire et la grammaire déjà vus en cours. Je me suis par ailleurs permise de réintégrer un rapide rappel de grammaire sur le cas plus délicat de l'utilisation du conditionnel dans les propositions en « if » puisque j'avais remarqué lors des exercices précédents et lors de nos classes virtuelles que les élèves naturellement essayaient de former des phrases en « if » puisque cela se prête à l'utilisation du conditionnel, mais qu'ils avaient encore des difficultés avec cela.

Enfin, l'histoire de l'escape game a permis de voir un autre contexte pour l'utilisation du conditionnel et du futur, complètement fictif puisque situé dans un futur imaginaire, mais également de présenter la notion de développement durable qui n'avait pas été vue en cours mais que les élèves qui souhaiteraient aller plus loin pourraient retenir et réutiliser.

Bien sûr, il était possible pour les élèves de passer les dialogues ou de ne pas chercher à les comprendre, même si je leur avais spécifié qu'il était important d'avoir un dictionnaire à proximité lorsqu'ils feraient cette activité. J'ai dû leur faire confiance sur ce point, mais j'ai estimé que, du fait de la dimension ludique de l'activité, du temps que je leur ai laissé pour la

faire (une heure de cours complète) et de la volonté des élèves de comprendre les illustrations, ils et elles joueraient le jeu, pour la plus grande majorité.

## 6. Procédure

Mon expérimentation s'est inscrite dans une séquence qui suivait le thème du programme suivant « Sauver la planète, penser les futurs possibles ». Le titre de ma séquence était plus précisément : « Imagine a better world », et la problématique : « How can we build a better world ? » Cette séquence a été créée pour les besoins du confinement, ainsi le sujet restait large, et j'ai souhaité que mes élèves puissent s'exprimer en anglais tout en développant leur imagination. Les documents tournaient autour de la chanson *Imagine* de John Lennon (étude d'une bande dessinée illustrant les paroles de la chanson, de la chanson elle-même, et d'un texte de John Lennon qui explique pourquoi et pour qui il a composé ce titre, et qui permettait par ailleurs d'introduire la notion d'utopie). J'ai privilégié le travail collectif, ainsi les élèves ont mis en commun leur travail pour chaque activité sur un Padlet anonyme, ou en classe virtuelle. A chaque étape, je rajoutais le vocabulaire vu dans les documents ou utilisé par les élèves dans un Quizlet auquel ils ont accès en permanence.

L'expérimentation s'est déroulée en fin de séquence, juste avant la tâche finale. Ci-dessous, un tableau qui en présente les différentes étapes :

Semaine du 06 au 10 avril	Questionnaire d'autoévaluation et expression écrite n°1 (avant l'activité ludique).
Jeudi 16 avril	Activité ludique (escape game).
Vendredi 17 avril	Questionnaire d'autoévaluation et expression écrite n°2 (après l'activité ludique).

La semaine du 06 au 10 avril 2020, j'ai envoyé un message à mes élèves en leur demandant de remplir le premier questionnaire d'autoévaluation, avant l'activité ludique. Le but de cette activité était de voir si les élèves se connaissaient suffisamment pour pouvoir ajuster leurs ambitions, développer leur confiance en soi, et ainsi entraîner ce cercle vertueux mentionné dans l'état de l'art. Ensuite, afin que je puisse moi-même m'assurer de leurs connaissances et savoir-faire, je leur ai demandé de rédiger la première expression écrite. J'ai laissé à mes élèves une semaine pour faire ce devoir (le sujet a été envoyé le lundi, et était à rendre pour le

vendredi de cette même semaine). La grande majorité des élèves m'a rendu le devoir dans les temps, j'ai à ce jour 45 expressions écrites rendues pour 47 élèves.

A l'issue de cette expression écrite, le jeudi suivant (16 avril, le lundi 13 étant férié), j'ai demandé à mes élèves de faire l'activité ludique, c'est-à-dire l'escape game. J'avais mis à leur disposition un Padlet (site qui leur permet une mise en commun des idées des élèves, tout en gardant leur anonymat), pour qu'ils puissent exprimer les problèmes rencontrés ou les questions qu'ils pourraient avoir sur l'escape game, et dans lequel je répondrais rapidement. Cependant, un seul élève l'a utilisé et il s'avère qu'il était bloqué suite à une erreur de sa part (il avait pris en note le mauvais code). J'avais testé l'activité plusieurs fois et sur divers supports donc je pense qu'en effet, il était peu probable que les élèves rencontrent un problème technique.

Enfin, lors du cours suivant (vendredi 17, le dernier cours avant les vacances de Pâques), j'ai renouvelé l'expérience initiale en demandant aux élèves de remplir le deuxième questionnaire et de rédiger la deuxième expression écrite. Les élèves ont montré moins d'enthousiasme à effectuer l'activité, par lassitude liée au confinement. J'ai donc rassemblé 30 expressions écrites sur un total de 47 élèves, et 25 questionnaires.

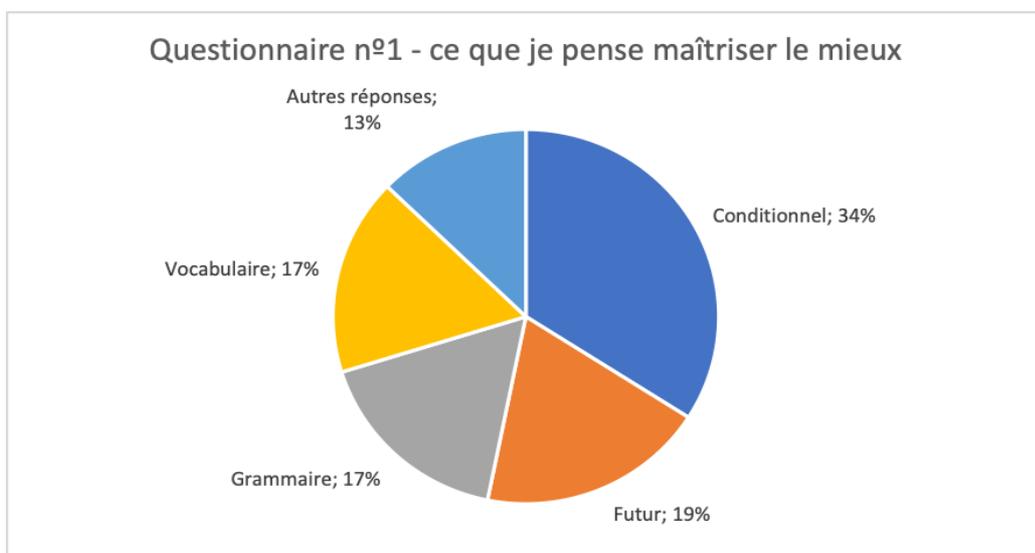
La procédure paraît un peu lourde, cependant pour pouvoir vérifier mon hypothèse, j'avais besoin de ces deux données en parallèle : les questionnaires et les expressions écrites afin de pouvoir constater à la fois une différence entre les autoévaluations des élèves et leurs devoirs, et une évolution de leurs connaissances avant et après l'activité ludique.

Bien entendu, du fait des circonstances actuelles, l'ensemble des activités s'est déroulé en ligne. Je n'ai donc pas pu vérifier si les élèves répondaient sérieusement au questionnaire ou non, ni s'ils ou elles remplissaient bien le questionnaire avant de rédiger l'expression écrite et non l'inverse. L'un des points les plus essentiels de la situation d'enseignement à distance a été que je n'ai par ailleurs pas pu vérifier si les élèves ont utilisé ou non des dictionnaires ou traducteurs en ligne. Je leur ai demandé d'être transparents, cependant, très peu sont ceux ou celles qui ont admis avoir utilisé un dictionnaire et m'ont spécifié pour quels mots ils l'ont utilisé. Il est clair que certain-es élèves ont utilisé des traducteurs automatiques, pourtant ils ne me l'ont pas signalé. De ce fait, il m'a été très difficile, dans l'analyse des résultats, de prendre en compte la dimension du lexique. J'ai pris la décision de renoncer à l'analyse des données lexicales dans les détails, car je ne les estime pas suffisamment fiables. J'ai cependant gardé l'analyse de l'évolution de la grammaire puisque même s'il est impossible

d'affirmer avec certitude que l'élève ne s'est pas fait aider par sa famille ou par un traducteur automatique, j'estime que les points de grammaire ont été utilisés en contexte par les élèves, dans un texte qu'ils ont produit eux-mêmes, il était donc plus difficile pour eux de s'aider de traducteurs automatiques pour me donner différentes variations du conditionnel et du futur sur une expression écrite aussi courte.

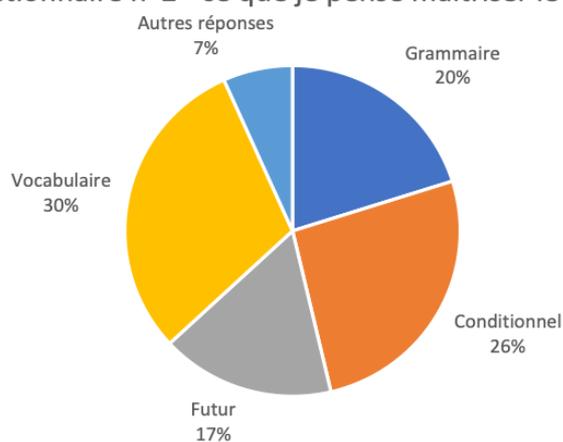
## 7. Résultats

### 7.1 Présentation visuelle des résultats

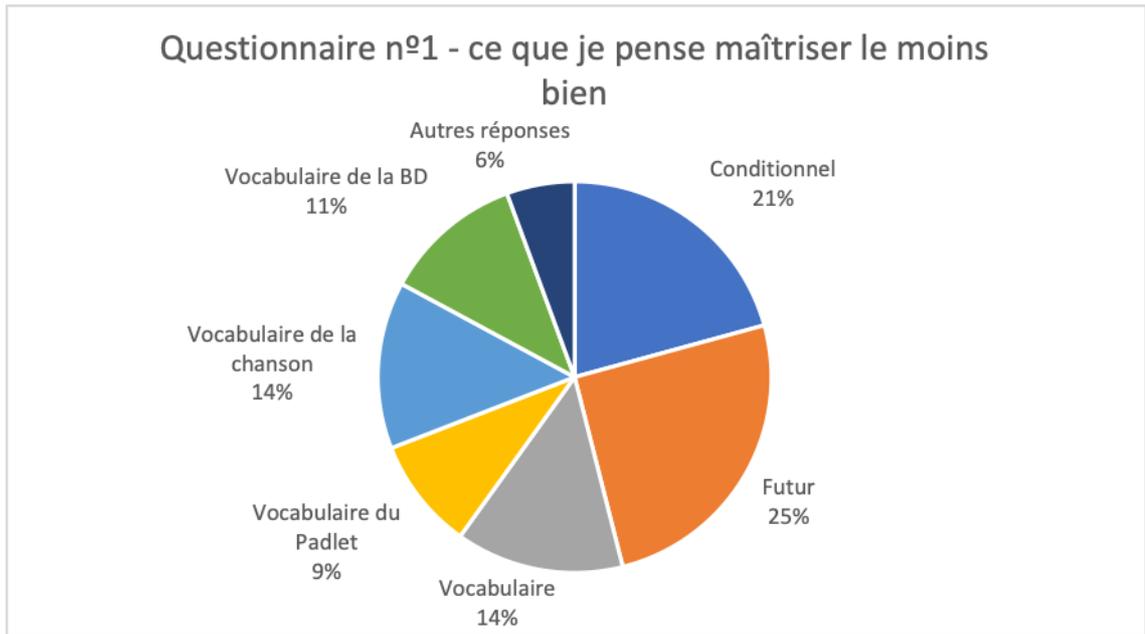


Graphique 1

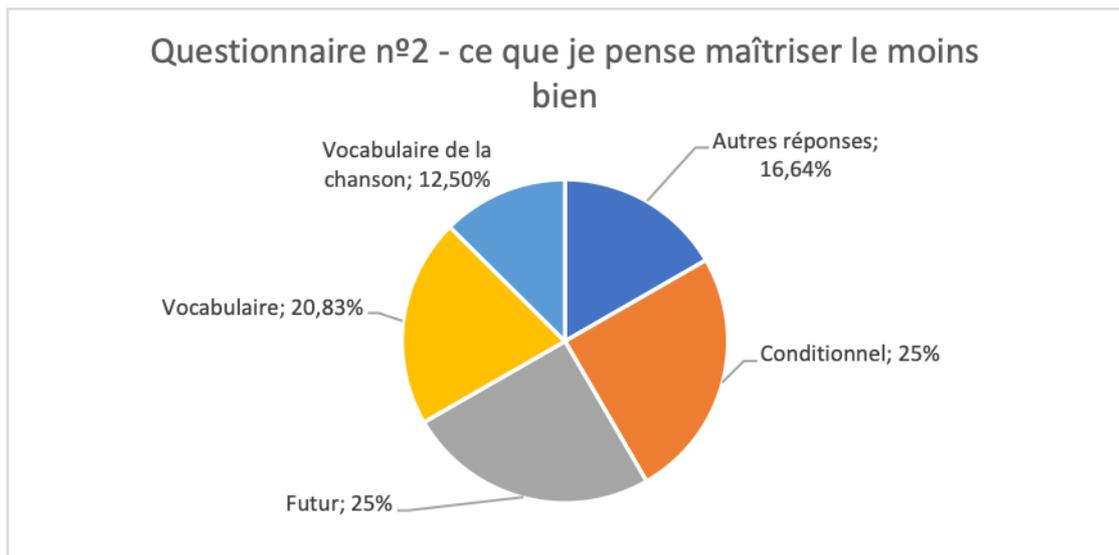
### Questionnaire n°2 - ce que je pense maîtriser le mieux



Graphique 2



Graphique 3



Graphique 4

## 7.2. Présentation des tableaux et figures

Les graphiques 1 à 4 représentent les réponses données par les élèves aux questions suivantes des questionnaires d'autoévaluation n°1 et 2 : « ce que je pense maîtriser le mieux est... » et « ce que je pense maîtriser le moins bien est... ». J'ai classé chacune des réponses des élèves par thème, et pour chacun des thèmes, j'ai calculé le pourcentage que cela représentait par rapport au total, afin de savoir quels étaient les éléments qui étaient les mieux maîtrisés ou les

moins bien, selon le point de vue des élèves. Ces graphiques sont des simplifications de tableaux que vous pourrez trouver en annexe 7.

Le tableau qui se trouve en annexe 9 synthétise toutes les données des questionnaires n°1 et 2, ainsi que des expressions écrites n°1 et 2. Pour l'obtenir, j'ai rentré, dans des tableaux Excel, les données rassemblées dans les questionnaires d'autoévaluation : les notes que les élèves se sont attribuées pour la grammaire (général), le conditionnel, le futur, le vocabulaire (général), et le vocabulaire vu dans des documents spécifiques du cours (chanson, BD, Padlet etc.) ainsi que mes annotations personnelles sur leurs expressions écrites : occurrences du futur, du conditionnel, et du vocabulaire de la séquence, et une notation attribuée selon la qualité générale de la grammaire. Les données ainsi rassemblées remplissaient quatre tableaux, bien trop importants pour être analysés dans l'état. De ce fait, j'ai calculé et inséré dans un tableau simplifié (annexe 9) la moyenne générale des élèves, la médiane de leurs résultats, ainsi que l'écart-type. Ce tableau présente également l'évolution qu'il y a eu entre les données des deux questionnaires et des deux expressions écrites (par exemple, évolution de la notation sur la grammaire), calculée en pourcentage.

Enfin, les tableaux qui se trouvent en annexe 10 présentent les écarts de résultats attribués (questionnaires d'autoévaluation et expressions écrites) entre les filles et les garçons.

Toutes ces données me permettent d'avoir une vision à la fois globale des résultats de mon expérimentation, mais également d'avoir une approche plus précise et même individuelle si je le souhaite, puisque j'ai conservé les informations de chaque élève.

## **8. Discussion et conclusion**

### **8.1 Recontextualisation**

Dans cette étude, je souhaiterais analyser les données présentées ci-dessus sous l'angle de l'hypothèse suivante : si j'utilise le jeu, j'observe une confiance en soi accrue chez les élèves par rapport au contenu de la séquence (ici, principalement la grammaire et autant que possible le lexique). Pour savoir si mon hypothèse est validée ou non, je vais procéder de cette façon : si je constate une progression entre les premiers questionnaires et expressions écrites qui ont eu lieu avant l'activité ludique, et les deuxièmes, qui ont eu lieu après celle-ci, alors je pourrai en conclure que mon hypothèse est validée.

## 8.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

J'ai décidé d'analyser les données de la manière suivante : dans un premier temps, je vais comparer les réponses des élèves aux autoévaluations (questionnaires) n°1 et 2 (faits avant et après l'escape game) afin de voir s'ils et elles ont constaté une progression dans leur propre apprentissage. Dans un second temps, je vais comparer les résultats que j'ai attribués aux élèves aux expressions écrites n°1 et 2 afin de constater s'il y a eu une progression dans leur maîtrise des éléments du cours selon moi-même. Je vais ensuite rapidement analyser les résultats à la lumière du genre des élèves. Enfin, je vais conclure en comparant les résultats généraux des premières autoévaluations et expressions écrites aux deuxièmes. Cette comparaison plus générale me permettra de quantifier les progrès effectués à l'issue de l'activité ludique et la perception des élèves sur ces progrès. Si les élèves ont progressé et qu'ils ont également ressenti leurs progrès, alors mon hypothèse sera validée. Cette partie sera incluse dans « limites et perspectives » puisqu'elle aura pour principal objectif de montrer les limites de mon expérimentation.

Lors du premier questionnaire d'autoévaluation, j'ai constaté que les élèves s'étaient évalués en moyenne à 3,28/4 en grammaire générale, 3,06 sur le conditionnel et 2,91 sur le futur. Le premier constat que je peux en tirer est que les élèves se sentent plutôt plus à l'aise sur la grammaire en général. Ils se sentent plus aptes à utiliser la langue lorsqu'on ne les contraint pas à utiliser un point de grammaire précis. En effet, en ce qui concerne les points de grammaire plus précis (conditionnel et futur), les élèves s'évaluent légèrement à la baisse par rapport à la grammaire générale. J'imagine que cela est dû au fait que nous venions de voir ces points de grammaire dans la séquence, et que les élèves ne se sentaient pas encore tout à fait à l'aise avec ceux-ci. Je suis passée plus rapidement sur le futur que sur le conditionnel, estimant que le futur était déjà un peu connu des élèves, et je me rends compte à l'occasion de cette autoévaluation que ces dernier-es ont besoin de revoir les points de grammaire, même s'ils sont déjà connus, afin de se sentir rassuré-es quant à leurs capacités. Nous pouvons également constater que 34% des élèves ont déclaré que le conditionnel était l'élément qu'ils ou elles maîtrisaient le mieux dans toute la séquence, tandis que seuls 19% d'entre eux ou

elles déclarent que le futur est ce qu'ils maîtrisent le mieux. Par ailleurs, ils sont 25% à déclarer que le futur est l'élément de la séquence qu'ils maîtrisent le moins bien (contre 21% pour le conditionnel). Je constate donc que les élèves se sentent en général plus à l'aise avec le conditionnel, qui était le point de grammaire central de la séquence, qu'avec le futur. Dans le deuxième questionnaire d'autoévaluation, effectué après l'activité ludique, moins d'élèves déclarent maîtriser le conditionnel et le futur, et ils sont plus nombreux à déclarer avoir des difficultés avec ces points de grammaire. Il semblerait donc que les élèves soient moins en confiance quant à ces éléments. Cependant, si l'on regarde les résultats chiffrés du questionnaire (les questions fermées), l'on note une légère régression (- 3,96%) quant à leur estimation de leur niveau général de grammaire, mais l'on s'aperçoit que les élèves déclarent avoir progressé de presque 10% sur le conditionnel et le futur.

Même avec ce sentiment de régression pour leur niveau général de grammaire, les élèves notent une progression de la connaissance de la grammaire (conditionnel et futur) et du vocabulaire. Selon leur deuxième autoévaluation, le niveau de vocabulaire est passé au-dessus du niveau de grammaire, ainsi, nous pouvons en conclure que les élèves ont l'impression d'avoir bien plus progressé en vocabulaire suite à l'activité ludique (17% répondent que l'aspect le mieux maîtrisé est le vocabulaire dans le premier questionnaire, contre 30% pour le deuxième questionnaire. Ce chiffre a presque doublé). Ainsi, si les élèves évoquent plus souvent leur bonne maîtrise du vocabulaire dans les questions ouvertes, cela ne veut bien sûr pas dire qu'ils ont perdu toute connaissance de grammaire, mais plutôt qu'ils ont mieux progressé en vocabulaire.

Je peux expliquer ce sentiment de progrès en vocabulaire selon la théorie suivante : la narration avait pour objectif de mettre les élèves en confiance, et le dialogue ne présentait pas de difficultés particulières. De plus, les élèves avaient accès au dictionnaire, et pouvaient à tout moment se rassurer quant à leurs connaissances lexicales. Cependant, il est plus difficile de vérifier d'un simple coup d'œil une règle grammaticale. Le fait de pousser les élèves hors de leur zone de confort en grammaire les a peut-être déstabilisés, mais au contraire, le fait de voir beaucoup de vocabulaire familier les a certainement rassurés quant à leurs capacités.

En ce qui concerne les expressions écrites, j'ai voulu au début de mon expérimentation évaluer les progrès de la manière suivante : si les élèves ont utilisé beaucoup d'occurrences du conditionnel et du futur, c'est qu'ils sont plutôt à l'aise avec ces points grammaticaux. Or, j'ai

remarqué qu'il y a eu une diminution très significative de l'usage du conditionnel (en moyenne -35%) et du futur (en moyenne -57%) dans les deuxièmes expressions écrites. Je me suis alors interrogée sur la raison de cela, et me suis demandé si cela signifiait que mes élèves avaient régressé, ou qu'ils se sentaient moins en confiance pour utiliser les éléments de grammaire vus dans la leçon. Après réflexion, je suis parvenue aux conclusions suivantes : premièrement, je pense que les consignes de la deuxième expression écrite donnaient plus de liberté aux élèves, et qu'elles leur permettaient plus facilement d'utiliser d'autres stratégies grammaticales que le conditionnel et le futur pour parvenir à leurs fins. D'ailleurs, de nombreux élèves ont utilisé des phrases négatives pour contredire les idées de leurs camarades, ou d'autres modaux (tels que « can » ou « must ») pour proposer leurs propres idées. Par exemple : « Create a new **world is impossible** in practice but you **can** increase (=improve) this world. » On constate ici que l'élève a utilisé le vocabulaire et les points de grammaire qu'il maîtrisait, pour atteindre le but demandé (offrir une critique constructive du discours de son/sa camarade). Par ailleurs, l'élève en question a également utilisé le conditionnel et le futur lorsqu'il a estimé cela nécessaire (ex. « the problems between citizens is real and you **could** improve the relationship between their. (= them) »)<sup>1</sup>

L'utilisation de points de grammaire différents de ceux vus en classe ne sont donc pas une stratégie d'évitement mais bien un choix personnel de l'élève. En effet, dans la première expression écrite, les élèves ont très souvent utilisé le conditionnel et le futur à bon escient, mais dans des phrases simples, parfois sans connecteurs logiques. Dans de rares cas, leurs discours étaient même constitués d'une liste de phrases simples (avec une seule proposition). Dans les deuxièmes expressions écrites, les élèves ont pris beaucoup plus de liberté. Pour un même nombre de mots, on s'aperçoit qu'il y a en moyenne moins d'utilisation du conditionnel et du futur. Toutefois, l'augmentation de l'utilisation des autres modaux, notamment « can » et « must », ainsi que la prise de position des élèves et leurs propositions de pistes de réflexion souvent très intéressantes, ont rendu les expressions écrites n°2 d'une meilleure qualité pragmatique, et d'ensemble. On ressent une progression dans la réflexion des élèves suite à l'activité ludique. L'une de mes élèves a réutilisé la notion de développement durable vue dans l'escape game pour suggérer une meilleure gestion des ressources économiques, sociales

---

<sup>1</sup> Les exemples sont présentés tels que trouvés dans la copie. Seules les expressions qui pouvaient être difficiles à comprendre hors contexte ont été expliquées entre parenthèses.

et environnementales : « To finish we must have to be attention to environment, sociality and economy, because it's three pillards to have a better world and to live in a city in peace. »<sup>2</sup>

Par ailleurs, certains élèves ont montré des réflexions intéressantes et même surprenantes. L'une d'entre eux avait cité, dans son discours lors de la première expression écrite, Albert Einstein : « Imagination is more important than knowledge. Knowledge is limited. Imagination encircles the world ». L'élève qui a répondu à cette production, un élève sérieux mais habituellement très discret qui n'exprime pas souvent ses idées, lui a répondu de la manière suivante : « And if imagination is more important than knowledge, if you don't have knowledge, your imagination is limited. You can imagine a lot of things if you have knowledge. How people can imagine flying car if they don't know what is a car? They are linked because imagination allows to create find a new knowledge and knowledge allows to expand imagination for find a new things. That my opinion and my ideas, you are free to take it into account or not. »<sup>3</sup> Nous ne retrouvons pas d'occurrences du conditionnel ni du futur, et pourtant cette réflexion et cette remise en question d'une citation d'Albert Einstein est une prise de risque qui peut marquer une confiance en ses capacités d'argumentation mais également en sa capacité à utiliser l'anglais en contexte, suffisantes pour prendre des libertés. Ceci est l'un des exemples les plus marquants, mais il n'est pas le seul à avoir eu d'intéressantes réflexions.

En règle générale, dans la deuxième expression écrite, j'ai été très agréablement surprise par les travaux des élèves, et les éléments de grammaire vus en cours, bien qu'étant moins utilisés, étaient utilisés à bon escient et en parallèle à d'autres éléments travaillés tout au long de l'année (les modaux (principalement « can » et « must »), l'expression de l'opposition par des adverbes ou par la négation notamment). De plus, les élèves se sont autorisé-es à développer leurs idées, et donc à former des phrases plus complexes.

On note par ailleurs une légère progression dans la notation que j'ai attribuée aux élèves (+7%), celle-ci étant due non pas uniquement à la quantité d'éléments grammaticaux du cours qui ont été utilisés, mais également à leur qualité.

Enfin, en ce qui concerne le lexique, j'ai eu du mal à l'évaluer à cause des conditions de production, les élèves s'étant appuyés sur des dictionnaires, des traducteurs automatiques, leur

---

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

famille ou leurs amis. Je leur avais demandé de noter le vocabulaire qu'ils ont utilisé mais peu d'entre eux l'ont fait. Ainsi, même s'il est trop difficile pour moi de l'évaluer précisément, je me suis aperçue que les élèves étaient en règle générale plus à l'aise sur la deuxième expression écrite, puisqu'ils reprenaient du vocabulaire de l'expression écrite de leur camarade et y ajoutaient celui qu'ils connaissaient. Cela confirme également l'hypothèse *input + 1* de Krashen, que nous avons mentionnée dans la partie théorique, puisqu'il semblerait que les élèves soient plus en confiance lorsqu'ils se trouvent face à du contenu de leur niveau mais avec quelques mots de vocabulaire et des tournures de phrases légèrement différents de celles auxquelles ils sont habitués.

Dans ce dernier paragraphe, j'aimerais analyser les résultats par genre. J'ai remarqué que les filles avaient en général mieux performé que les garçons pour les deux expressions écrites (différence de la moyenne d'environ 0,30/4 pour chacune des évaluations.). Ces résultats coïncident avec la première autoévaluation (les filles performent mieux et s'évaluent en conséquence, tandis que les garçons performent moins bien et s'évaluent en conséquence), mais pas avec la deuxième. Dans la deuxième autoévaluation, les filles s'attribuent même une note moins élevée que les garçons pour les indicateurs suivants : vocabulaire général, vocabulaire de l'escape game, grammaire générale, conditionnel, futur. Par ailleurs, le seul commentaire dans le deuxième questionnaire qui doutait du bienfondé de l'activité ludique venait d'une fille. J'ai également remarqué un regain d'attention dans ma classe de la part de certains élèves garçons, suite à l'activité ludique. Les conclusions que je peux tirer de ces constats sont les suivants : il semblerait que les filles aient plutôt perdu confiance en leurs capacités suite à l'activité ludique, tandis que les garçons se sont épanouis, voire surévalués suite à celle-ci. Les filles sembleraient donc être plus à l'aise dans un cadre scolaire classique, tandis que les garçons se sentiraient plus capables dans un cadre moins classique. Je peux en conclure que développer la pédagogie du ludique au sein de ces groupes de seconde pourrait donc défavoriser les filles mais pourrait également permettre de mettre au travail des garçons qui pourraient être en situation de décrochage scolaire. Il serait également intéressant de trouver des activités qui permettent aux garçons de jouer en suivant une méthodologie scolaire, et aux filles de s'émanciper des contraintes scolaires par le jeu.

### 8.3 Limites et perspectives

Dans cette dernière partie, j'aimerais désormais synthétiser mon analyse et comparer la première étape de mon expérimentation (questionnaire d'autoévaluation et expression écrite effectués avant l'activité ludique) à la deuxième pour pouvoir dégager les limites de mon expérimentation. L'une de mes plus grandes interrogations lors de l'analyse des données dans leur globalité a été la suivante : j'ai, pour ma part, constaté une progression dans les productions de mes élèves. Pourquoi alors ces derniers ont-ils autoévalué leurs compétences générales en grammaire à la baisse (-3,96%) lors de la deuxième autoévaluation ? Cela marque-t-il une perte de confiance suite à l'activité ludique contrairement à ce que j'avais imaginé ?

Dans la question ouverte de la deuxième autoévaluation, qui leur demandait si l'échappée game leur avait permis de progresser, les élèves m'ont laissé des avis globalement positifs quant à l'utilité de l'activité ludique. Seule une élève a déclaré « Honnêtement j'ai trouvé cela amusant mais je n'en ai pas vraiment vu l'intérêt ». En classe virtuelle, je leur ai redemandé quels étaient leurs opinions par rapport à l'activité ludique, je leur ai demandé de me répondre en toute honnêteté, pour que je puisse avoir un retour constructif et savoir comment faire évoluer ces types d'activité lorsque je les mettrai en place dans le futur. Les avis n'ont pas divergé de ce que j'avais lu dans les questionnaires (cf annexe 8), certain-es élèves (3 ou 4) semblaient d'accord sur le fait qu'il y avait beaucoup de dialogues par rapport aux activités. Ils admettent avoir appris différentes choses : certains indiquent qu'ils ont appris du vocabulaire, d'autres, que le point de grammaire a été utile. Je vois donc deux raisons pour lesquelles les élèves ont perdu confiance en leurs capacités en grammaire lors du deuxième questionnaire d'autoévaluation.

Premièrement, j'ai mis en place beaucoup de dialogue, puisque j'ai estimé que la lecture aiderait les élèves à replacer le conditionnel et le futur en contexte. Cependant, je m'aperçois désormais qu'il aurait été utile de mettre des rappels, aussi courts soient-ils, sur l'utilisation et la formation du conditionnel et du futur, afin de les rassurer. Or, j'avais décidé de ne pas mettre cela en place, estimant que nous étions en fin de séquence et que les élèves pouvaient désormais les utiliser avec moins de guidage. Il semblerait que ce ne soit pas le cas, et qu'un guidage les auraient tout de même mis en confiance.

Deuxièmement, l'activité ludique était très passive. J'aurais aimé, en présentiel, mettre en place une activité ludique type *Trivial Pursuit*, dans laquelle les élèves auraient eux-mêmes conçu les questions sur les éléments du cours (grammaire, vocabulaire, éléments culturels également), et j'aurais inversé les jeux entre les deux classes au cours suivant, pour qu'ils puissent répondre à des questions qu'ils n'ont pas conçues. Or, il est difficile à distance de mettre en place ce système, notamment à cause du manque de fiabilité de l'enseignement à distance. Je ne sais pas si mes élèves vont m'envoyer tous les éléments demandés dans les délais impartis, et j'aurais eu besoin d'un timing précis pour ce genre d'activité. C'est pour cela que j'ai privilégié une activité moins actionnelle, tout en scénarisant et en essayant de mettre les élèves dans la peau d'un personnage. Je m'aperçois désormais de l'importance pour les élèves de créer leur propre contenu ou de contribuer au contenu du cours.

Les commentaires des élèves et mes constats personnels après analyse des données m'amènent à penser que la perspective actionnelle met réellement l'élève en situation de confiance puisqu'elle lui permet de tester ses capacités en condition réelle, et bien que cela n'ait pas été possible dans les circonstances actuelles, cette expérience pourra être refaite une prochaine année avec une activité ludique plus actionnelle et, je l'espère, je pourrai constater des progrès plus évidents à ce moment-là. Enfin, force est de constater que les élèves, bien qu'ayant moins confiance en leurs capacités, obtiennent de bons résultats. Il leur est encore difficile de s'autoévaluer.

Forte de ces réflexions, je peux donc envisager les perspectives suivantes, pour l'exercice futur de mon métier :

- Les activités ludiques permettent de remobiliser les élèves lorsque la lassitude s'installe, notamment en fin de séquence. Cependant, le ludique doit être utilisé avec parcimonie dans la mesure où tous les élèves ne s'épanouissent pas et n'apprennent pas de manière égale dans ces activités.
- La perspective actionnelle permet aux élèves de mieux prendre confiance en leurs connaissances et compétences, et donc en eux-mêmes. Je m'efforcerai de mettre en place des activités qui permettent aux élèves de développer leurs connaissances et compétences en toute autonomie, dans cette perspective actionnelle.
- L'autoévaluation est importante pour la réussite d'un-e élève, puisque cela lui permet de se situer par rapport à lui ou elle-même, et de savoir quels sont les

éléments qu'il ou elle a acquis, et ceux qu'il lui reste à acquérir. Je m'efforcerais donc dans l'exercice de mon métier de mettre les élèves régulièrement en situation d'autoévaluation, voire d'évaluation entre pairs, afin qu'ils prennent conscience par eux-mêmes et à leur niveau des attentes et objectifs visés.

Enfin, à la lumière de tous les éléments qui ont été énoncés ci-dessus, nous pouvons conclure que l'hypothèse selon laquelle l'activité ludique permettrait d'augmenter la confiance en soi chez l'élève n'est pas tout à fait validée. En effet, même si j'ai constaté un certain progrès dans les productions, les élèves se sont évalués à la baisse en grammaire générale. L'activité ludique ne leur a donc pas permis de prendre conscience de leurs progrès, mais au contraire, elle leur a donné l'illusion d'une régression en grammaire et, pour les élèves garçons, l'illusion d'une progression bien plus forte que la progression effective. Par ailleurs, bien que les progrès n'aient pas été flagrants lors de l'autoévaluation des élèves, il a été très intéressant pour moi de noter une réelle émancipation dans leur niveau de réflexion et d'utilisation de la langue. De plus, certain-es élèves qui commençaient à être en décrochage du fait de la situation actuelle ont été très réactifs et même enthousiastes suite à l'activité ludique. Je pense notamment à l'un de mes élèves qui a été en difficulté tout au long de l'année mais qui, depuis cette activité, est plus présent aux classes virtuelles et participe beaucoup. Ainsi, la prise de confiance a été plus un constat que j'ai fait lors des lectures des expressions écrites qu'une prise de conscience des élèves de l'amélioration de leur niveau. Enfin, cette confiance en soi ne s'est pas nécessairement manifestée par l'utilisation des éléments du cours, mais plutôt par une élévation générale du niveau des élèves sur différents aspects de la langue (pragmatiques, argumentatifs, grammaticaux, et, même s'il a été plus difficile pour moi de l'évaluer, du vocabulaire). Il aurait donc été intéressant de ne pas limiter la confiance en soi à de simples connaissances de cours, mais également de prendre en compte les savoir-faire et savoir-être des élèves, et de leur demander de s'autoévaluer par rapport à leurs compétences pragmatiques (leur capacité à répondre de manière argumentée par exemple).

## Bibliographie

Alvarez Julian, Djaouti Damien, et Rampnoux Olivier (2016). *Apprendre avec les serious games?* Chasseneuil-du-Poitou : Canopé.

Bardou, N. & Oubrayrie-Roussel, E. (2015). *100+ idées pour comprendre et préserver l'estime de soi*. Paris: Tom Pousse.

Bouin, Nicole. (2018). *Enseigner : apports des sciences cognitives*. Chasseneuil-du-Poitou: Canopé.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1999). Stress, coping, and self-regulatory processes. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (p. 553–575). New York: Guilford Press.

Conseil de l'Europe C.E., *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Paris : Didier. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

De Grandmont, Nicole. (1997). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Montréal : Les éditions logiques.

Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Upper Saddle River: Prentice-Hall International.

Laveault, Dany. (2007). « Chapitre 10. De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages », Linda Allal éd., *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck Supérieur, pp. 207-234.

Rabecq-Maillard, M. M. (1969). *Histoire des jeux éducatifs, de l'Antiquité au vingtième siècle*. Paris : Nathan.

Sautot, Jean-Pierre. (2006). *Jouer à l'école - Socialisation, culture, apprentissage*. Chasseneuil-du-Poitou : Canopé (CRDP de Grenoble)

Van Lindt. (2016). *Jeu et compétences scolaires : comment mobiliser les règles du savoir ?*. Louvain-la-Neuve : DeBoeck.

Vianin, Pierre. (2009) « Chapitre 7. L'apprentissage et l'enseignement des stratégies ». *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite*, sous la direction de Vianin Pierre. De Boeck Supérieur, pp. 209-228.

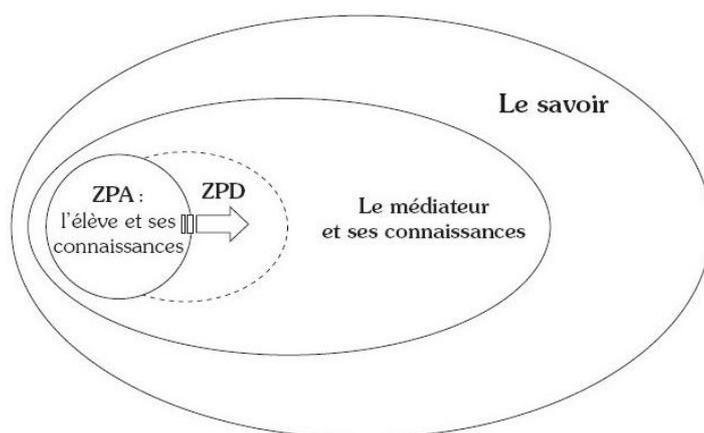
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wegner, D. M., & Vallacher, R. R. (1986). Action identification. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (p. 550–582). Guilford Press.

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité ; l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

## Annexes

### Annexe 1 : Représentation schématique de la zone proximale de développement (Vinanin, p. 217)



### Annexe 2 : Tableau récapitulatif des langues (Lequeux (1979, p.54)) – cité par De Grandmont

**TABLEAU 3**  
**COMPARAISON LEXICALE ENTRE LES LANGUES OCCIDENTALES AU SUJET DU MOT JEU**

FRANÇAIS	ANGLAIS	ESPAGNOL	ITALIEN	ALLEMAND
le jeu (jouer)	play	juego	gioco	spiel
un jeu (jouet)	toy	juguete	giocatto	spielzeug
jeu sportif	sport	juegos	sport	sport
		deporte		
jeu d'argent	game	juego	gioco	spiel
		de azar	d'azzardo	
jeu d'esprit (abstrait)	witticism	juego	frizzo	witz
jeux musicaux		malabare		
		recitare		
jeux théâtraux	perform	juguete		auffunren (spielen)
		lerico	sonare	
jeux de mots (concret)	pun	puego de palabras	gioco da parole	wort spiel

**Annexe 3 : Les différentes étapes du jeu pédagogique (Alvarez et al. (2016, p.113))**

CRITÈRES ÉVALUATIFS/ DIMENSIONS	CULTURE DU JEU	COMPÉTENCE À JOUER	INTRODUCTION DE L'ACTIVITÉ	DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ	DÉBRIEFING DE L'ACTIVITÉ
<b>CONTEXTE</b> (Context)	--	--	Temps et lieu d'apprentissage : affectent-ils l'activité ?...	Temps et lieu où se déroule cette phase de l'activité, équipement de l'établissement : affectent-ils l'activité ?...	Lieu où se déroule cette phase de l'activité, est-ce que le lieu affecte l'activité ?...
<b>ENSEIGNANT</b> (Nouvelle dimension)	Vocabulaire, marché, histoire, ressources...	Dextérité à jouer ( <i>skillplay</i> ), reconnaissance et compréhension des règles mises en présence ( <i>patterns</i> )...	Habilité de l'enseignant à engager les apprenants dans le jeu.	Habilité à animer le jeu et à accompagner les apprenants durant l'activité de jeu (aide à la lecture et à l'utilisation du jeu...).	Habilité à débriefer la partie jouée.
<b>PÉDAGOGIE</b> (Pedagogic considerations)	--	--	Le jeu s'inscrit de manière cohérente et équilibrée dans le scénario pédagogique. Attendus pédagogiques ?	Le scénario d'utilisation tient compte des contraintes et limites du jeu.	Le scénario pédagogique prévoit de passer du plaisir de jouer au plaisir d'avoir compris/ appris.
<b>APPRENTANT</b> (Learner specification)	Vocabulaire, marché, histoire, ressources...	Dextérité à jouer ( <i>skillplay</i> ), reconnaissance et compréhension des règles mises en présence ( <i>patterns</i> )...	Envie de s'engager dans le jeu proposé.	Habilité à utiliser et lire le jeu proposé.	Habilité à prendre du recul sur l'activité de jeu.
<b>JEU</b> (Mode of representation)	--	--	Comparatif entre le type de jeu, ses modes de représentation et les objectifs pédagogiques ou habilités visés (ESAR et briques de <i>gameplay</i> ).	Le jeu propose des systèmes d'aide, des tutoriaux, des moyens de débloquer le joueur, prévoit l'accessibilité...	Un bilan est fourni au joueur : le jeu propose des métriques et des moyens explicites de les lire et les utiliser.

## Annexe 4 : Exemple du premier questionnaire d'autoévaluation (avant l'activité ludique)

Questionnaire d'autoévaluation
--------------------------------

Sur une échelle de 1 à 4, à combien estimes-tu tes connaissances sur **tout le vocabulaire vu lors de la séquence** ? *Entoure ou mets en gras la case correspondante :*

Insuffisantes	Assez bonnes	Bonnes	Très bonnes
1	2	3	4

**Insuffisantes** : Je n'ai pas assez de connaissances pour faire une expression écrite\*, même courte, sur la notion que nous travaillons actuellement.

**Assez bonnes** : Je pourrais faire une expression écrite\* sur la notion que nous travaillons actuellement mais je me sentirais très vite limité(e).

**Bonnes** : Je pourrais faire une expression écrite\* sur la notion que nous travaillons actuellement mais je rencontrerais parfois des difficultés que j'aurai du mal à surmonter.

**Très bonnes** : Je pourrais faire une expression écrite\* sur la notion que nous travaillons actuellement et je saurais m'adapter facilement pour contourner mes difficultés (oubli d'un mot par exemple).

\*expression écrite d'environ 120 mots

Même question pour :

- Le vocabulaire vu dans la BD et la chanson

Insuffisantes	Assez bonnes	Bonnes	Très bonnes
1	2	3	4

- Le vocabulaire vu sur le Padlet et dans les exercices du cours

Insuffisantes	Assez bonnes	Bonnes	Très bonnes
1	2	3	4

Sur une échelle de 1 à 4, à combien estimes-tu tes connaissances sur **tous les points de grammaire vus lors de la séquence** (conditionnel (should, would, could), futur ...) ?

Insuffisantes	Assez bonnes	Bonnes	Très bonnes
1	2	3	4

- Tes connaissances sur l'utilisation du conditionnel

Insuffisantes	Assez bonnes	Bonnes	Très bonnes
1	2	3	4

- Tes connaissances sur l'utilisation du futur

Insuffisantes	Assez bonnes	Bonnes	Très bonnes
1	2	3	4

De manière générale, sur tous les éléments vus au cours de cette séquence, ce que je pense maîtriser **le mieux**, c'est :

De manière générale, sur tous les éléments vus au cours de cette séquence, ce que je pense maîtriser **le moins bien**, c'est :

Souhaites tu ajouter quelque chose à propos de la façon dont tu progresses en anglais ou de ta manière d'apprendre le vocabulaire et la grammaire anglaise ?

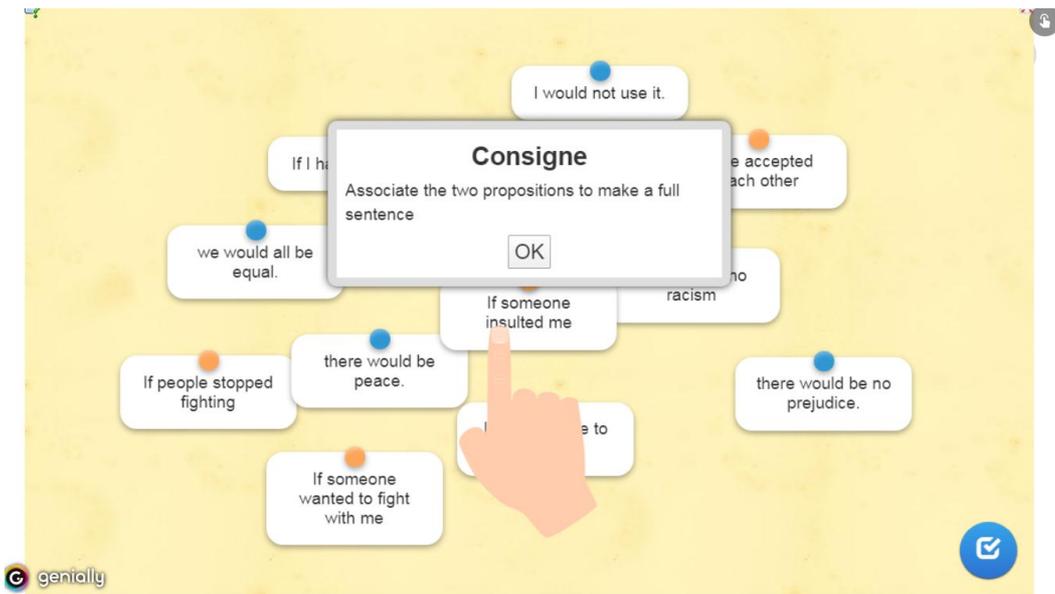
### **Annexe 5 : Extrait du deuxième questionnaire d'autoévaluation (seuls les éléments qui ont changé par rapport au premier apparaissent)**

- Le vocabulaire vu dans l'escape game

Insuffisantes	Assez bonnes	Bonnes	Très bonnes
1	2	3	4

Souhaites tu ajouter quelque chose à propos de la façon dont tu penses avoir progressé avec l'escape game ? Celui-ci t'a-t-il aidé dans ton apprentissage du vocabulaire ou de la grammaire pour cette séquence ?

## Annexe 6 : Captures d'écrans issues de l'escape game



**Yes! write this down:** Quand on souhaite dire qu'un événement pourra se passer dans le futur à certaines conditions, on utilise le **conditionnel** associé à une **proposition subordonnée en "if"** (=si). Dans ce cas, le verbe de la proposition en "if" doit être conjugué au **prétérit\***. Le verbe de la deuxième proposition est, bien sûr, au conditionnel. On sépare les deux propositions par une virgule.

**ex. If I had a weapon, I would not use it.**

on l'appelle le prétérit modal, ou subjonctif prétérit

Note : Cette diapositive est l'unique diapositive qui a été conçue en français. Le scénario présente la langue comme du Saturnien, incompréhensible par Lauren Einstein, qui ne sait parler que l'anglais.

### Annexe 7 : Tableau détaillé des réponses des élèves aux questions ouvertes du questionnaire d'autoévaluation

	Ce que je pense maîtriser le mieux	Pourcentage du total	Ce que je pense maîtriser le moins bien	Pourcentage du total
<b>Grammaire</b>	8	<b>17,02%</b>	1	<b>2,32%</b>
<b>Conditionnel</b>	16	<b>34,04%</b>	1 (dans les questions) + 8	<b>20,93%</b>
<b>Futur</b>	9	<b>19,14%</b>	11	<b>25,58%</b>
<b>Vocabulaire</b>	8	<b>17,02%</b>	6	<b>13,95%</b>
<b>Vocabulaire du Padlet</b>	2	<b>4,25%</b>	4	<b>9,30%</b>
<b>Vocabulaire de la chanson</b>	1	<b>2,12%</b>	6	<b>13,95%</b>
<b>Vocabulaire de la BD</b>			5	<b>11,62%</b>
<b>Vocabulaire du quizlet</b>	2	<b>4,25%</b>		
<b>Les connecteurs</b>			1	<b>2,32%</b>

<b>Tout</b>	1	<b>2,12%</b>		
<b>Total</b>	47	<b>100%</b>	43	<b>100%</b>

Tableau 1

	<b>Ce que je pense maîtriser le mieux</b>	<b>Pourcentage du total</b>	<b>Ce que je pense maîtriser le moins bien</b>	<b>Pourcentage du total</b>
<b>Grammaire</b>	6	<b>20%</b>	1	<b>4,16%</b>
<b>Conditionnel</b>	8	<b>26%</b>	6	<b>25%</b>
<b>Futur</b>	5	<b>16,66%</b>	6	<b>25%</b>
<b>Vocabulaire</b>	9	<b>30%</b>	5	<b>20,83%</b>
<b>Vocabulaire du Padlet</b>	1	<b>3,33%</b>	1	<b>4,16%</b>
<b>Vocabulaire de la chanson</b>			3	<b>12,5%</b>
<b>Vocabulaire de la BD</b>			1	<b>4,16%</b>
<b>Vocabulaire du quizlet</b>	1	<b>3,33%</b>		
<b>Les tournures de phrases</b>			1	<b>4,16%</b>
<b>Total</b>	30	<b>100%</b>	24	<b>100%</b>

Tableau 2

**Annexe 8 : Toutes les réponses des élèves à la question « Souhaites-tu ajouter quelque chose à propos de la façon dont tu penses avoir progressé avec l'escape game ? Celui-ci t'a-t-il aidé dans ton apprentissage du vocabulaire ou de la grammaire pour cette séquence ? »**

Fille	Oui c'etait une façon amusante d'apprendre le vocabulaire et de travailler les temps. C'est plus ludique que un cours normal.
-------	---

Fille	Je trouve qu'étonnement j'ai fait de réel progrès durant cette période de confinement contrairement à ce que j'aurais penser. J'arrive désormais à comprendre des phrases complètes comme des consignes ou par exemple durant l'escape game, sans l'utilisation de traducteur automatique. Je me réfère aux mots que je comprend et j'arrive à comprendre le sens des phrases.
Fille	Cela m'a beaucoup aidé pour le vocabulaire et la grammaire, de plus c'était assez amusant ça change des cours traditionnels.
Fille	J'ai pu apprendre quelques mots de vocabulaire
Fille	j'ai trouvé ça très intéressant et ça m'a aidé à progresser
Fille	Il m'a permis un rappel de la séquence et de me remémorer des notions.
Fille	J'ai appris quelques mots de vocabulaire et il était bien construit
Garçon	L'escape game était une bonne idée pour apprendre du vocabulaire et pour utiliser le conditionnel et le futur.
Garçon	Cela m'a permis de connaître un peu plus et mieux le vocabulaire.
Fille	Honnêtement j'ai trouvé cela amusant mais je n'en ai pas vraiment vu l'intérêt
Fille	Je pense que l'escape game est une bonne façon de progresser facilement, j'ai appris de nouveaux mots et j'ai mieux compris le futur (avec la partie à écrire dans le cahier). Mais ça a dû être long à faire.
Fille	Je connaissais la plupart des mots de vocabulaire, le point de grammaire a été intéressant.
Garçon	Je pense maîtriser le vocabulaire et le rappel de la grammaire était utile

Note : L'orthographe a été laissé dans l'état

### **Annexe 9 : Tableau synthétique et comparatif des réponses chiffrées des élèves pour toutes les étapes de l'expérimentation.**

		<b>Moyenne</b>	<b>Mediane</b>	<b>Écart</b>
<b>Questionnaire</b> 1	Vocabulaire - général	2.93	3	0.53
	Vocabulaire BD / chanson	2.95	3	0.78
	Vocabulaire Padlet / exercices	3.08	3	0.76

	Grammaire - général	3.28	3.00	0.78
	Grammaire - conditionnel	3.06	3.00	0.89
	Grammaire - futur	2.91	0.00	0.92
Questionnaire 2	Vocabulaire - général	3.25	3.00	0.53
	Vocabulaire BD / chanson	3.15	3.00	0.67
	Vocabulaire Padlet / exercices	3.23	3.00	0.76
	Grammaire - général	3.15	3.00	0.67
	Grammaire - conditionnel	3.35	3.00	0.69
	Grammaire - futur	3.15	0.00	0.73
Evolution Q1 -> Q2	Vocabulaire - général	10.92%	0.00%	0.00%
	Vocabulaire BD / chanson	6.78%	0.00%	-14.10%
	Vocabulaire Padlet / exercices	4.87%	0.00%	0.00%
	Grammaire - général	-3.96%	0.00%	-14.10%
	Grammaire - conditionnel	9.48%	0.00%	-22.47%
	Grammaire - futur	8.25%	0.00%	-20.65%
Expression Écrite 1	Occurrences du conditionnel	4.22	4	1.92
	Occurrences du futur	2.25	2	1.88
	Vocabulaire de la séquence	5.56	5	3.57
	Notation	3.15	3	0.89
Expression Écrite 2	Occurrences du conditionnel	2.73	3	1.87
	Occurrences du futur	0.97	1	1.16
	Vocabulaire de la séquence	4.67	4	2.4
	Notation	3.37	3	0.67
Evolution EE1 -> EE2	Occurrences du conditionnel	-35%	-25%	-3%
	Occurrences du futur	-57%	-50%	-38%
	Vocabulaire de la séquence	-16%	-20%	-33%
	Notation	7%	0%	-25%

**Annexe 10 : Tableau synthétique des autoévaluations et performances  
des élèves par genre**

<b>Questionnaire 1</b>						
Étiquettes de lignes	Moyenne de Vocabulaire - général	Moyenne de Vocabulaire BD / chanson	Moyenne de Vocabulaire Padlet / exercices	Moyenne de Grammaire - général	Moyenne de Grammaire - conditionnel	Moyenne de Grammaire - futur
Filles	2.93	3.00	3.20	3.28	3.14	2.98
Garçons	2.93	2.87	2.87	3.27	2.93	2.80
<b>Total général</b>	<b>2.932</b>	<b>2.950</b>	<b>3.075</b>	<b>3.275</b>	<b>3.063</b>	<b>2.913</b>

<b>Questionnaire 2</b>							
Étiquettes de lignes	Moyenne de Vocabulaire - général	Moyenne de Vocabulaire BD / chanson	Moyenne de Vocabulaire Padlet / exercices	Moyenne de Vocabulaire Escape Game	Moyenne de Grammaire - général	Moyenne de Grammaire - conditionnel	Moyenne de Grammaire - futur
Filles	3.22	3.20	3.25	3.42	3.15	3.30	3.15
Garçons	3.33	3.00	3.17	3.83	3.17	3.50	3.17
<b>Total général</b>	<b>3.25</b>	<b>3.15</b>	<b>3.23</b>	<b>3.52</b>	<b>3.15</b>	<b>3.35</b>	<b>3.15</b>

<b>Evaluation Ecrite 1</b>	
Étiquettes de lignes	Moyenne de Notation
Filles	3.27
Garçons	2.93
<b>Total général</b>	<b>3.15</b>

<b>Evaluation Ecrite 2</b>	
Étiquettes de lignes	Moyenne de Notation2
Filles	3.42
Garçons	3.17
<b>Total général</b>	<b>3.37</b>

**Année universitaire 2019-2020**

***DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Second degré***

***Parcours : Anglais***

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : Le rôle de l'activité ludique dans la confiance en soi des élèves.**

**Auteur : Mathilde Flahaut**

**Résumé** : La confiance en soi est omniprésente dans le contexte scolaire, et elle est un critère important pour la réussite de nos élèves. Pourtant, cet indicateur est souvent oublié au profit d'indicateurs pédagogiques plus faciles à mesurer de manière objective. Cette étude présente une approche théorique de la confiance en soi, mais également de l'activité ludique qui permet de lever certains freins pour les élèves appréhensifs de l'évaluation formelle. Le défi de l'expérimentation a été de proposer une mesure de la confiance en soi chez les élèves, mais également une analyse de l'évolution de celle-ci suite à la mise en place d'une activité ludique.

**Mots clés** : lycée (2<sup>nde</sup>), jeux sérieux, confiance en soi, autoévaluation, expression écrite

**Summary** : Self-confidence is omnipresent in the academic context, and it is an important metric for the success of our students. Yet, studies often favor pedagogical metrics which can be quantified objectively more easily than self-confidence. This study offers a theoretical approach of self-confidence, but also of learning games which remove a constraint for the students who are anxious towards formal evaluation methods. The challenge of the experiment has been to offer a way to measure the self-confidence of my students, but also to analyze its evolution after a learning game.

**Key words** : High school (2<sup>nde</sup>), serious games, self-confidence, auto evaluation, written expression