HAL
open science

La ludicisation du recap en classe de Première générale

Perrine Bousquet

To cite this version:

Perrine Bousquet. La ludicisation du recap en classe de Première générale. Education. 2021. dumas-03282529

HAL Id: dumas-03282529

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03282529v1

Submitted on 9 Jul 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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Paris

SORBONNE UNIVERSITÉ

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention 2nd degré – parcours « anglais »

2ème année

LA LUDICISATION DU *RECAP* EN CLASSE DE 1ère GÉNERALE.

Mots Clefs : ludicisation pédagogique, motivation scolaire, *serious games,* intelligences multiples.

Présenté par : Mme Perrine Bousquet, professeure certifiée**.**

Encadré par : Mme Hélène Koch

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris

10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74

www.inspe-paris.fr

Remerciements

Je remercie Mme Koch, formatrice et directrice de recherche, pour sa grande disponibilité tout au long de l'année et pour ses conseils bénéfiques dans la conception et l'écriture de ce travail.

Je remercie également mes élèves de 1ère d'avoir accepté de participer à toutes les activités et répondre à mes questionnaires qui ont pu faire avancer la recherche.

Enfin je remercie mes tutrices Mme Salendres et Mme Balandier pour leurs conseils et leur accompagnement cette année.

INTRODUCTION **3**
1. L'efficacité du jeu en société et en milieu scolaire **4**
1.1. Le rôle de l'élève **4**
1.1.1. Johan Huizinga et la liberté du joueur 4
1.1.2. Gilles Brougère et la nécessité du divertissement 5
1.1.3. De la ludification à la ludicisation 5
1.1.4. Les *serious games* en contexte scolaire 6
1.2. La motivation scolaire **8**
1.2.1. Viau et la « dynamique motivationnelle » 8
1.2.2. De Vecchi et l'atmosphère de classe. 8
2. Présentation du terrain **11**
2.1. Problématique et hypothèses **11**
2.2. Présentation du terrain : la motivation des lycéens **12**
2.3. Mise en œuvre du protocole d'expérimentation **16**
3. La mise en œuvre du jeu en classe en trois étapes **17**
3.1. Introduire le jeu en classe : le jeu de hasard **17**
3.1.1. Analyse des premières données 18
3.1.2. Point de vue de l'élève sur le jeu en classe 19
3.2. Les activités interactives en classe : l'application LearningApps **19**
3.2.1. *Who wants to be a millionaire?* 19
3.2.2. Analyse des résultats 20
3.2.3. Limites du jeu 21
3.3. Le jeu interactif en classe : l'application *Kahoot* **22**
3.3.1. Mise en œuvre du jeu 22
3.3.2. Analyse des données 23
3.4. La conception du jeu de l'oie comme nouveau levier d'apprentissage **25**
3.4.1. Élèves, acteurs et concepteurs 25
3.4.2. Les bénéfices du jeu en classe inversée 26
CONCLUSION **28**
BIBLIOGRAPHIE **29**
ANNEXES **30**

INTRODUCTION

Le jeu en classe a une réputation ambivalente et parfois ambigüe dans l'enseignement français. Il peut être à la fois perçu comme engageant et récréatif pour les élèves leur donnant ainsi envie d'apprendre, mais est parfois aussi diabolisé comme étant un travail peu utile et difficile à mettre en place, un travail supplémentaire pour l'enseignant qui n'apporterait rien au processus d'apprentissage. De manière générale, les collègues de mon établissement que j'ai pu interroger lors de mes questionnements de départ dans ce travail sur l'utilisation du jeu en classe parlaient d'une « perte de temps » par rapport aux attentes et nombreux objectifs des programmes et qui ouvrirait la porte aux « débordements » en tout genre. Une fois ce constat révélé il était également intéressant de se poser la question du jeu pédagogique ; quand le proposer et surtout pour quelle classe ? Dans ces mêmes interrogations auprès de mes pairs, il ressortait majoritairement que le jeu en classe était plus développé chez les jeunes enfants et jusqu'au collège, où l'on considère que plus l'enfant est jeune, plus les activités proposées doivent être variées pour capter son attention et le motiver à la mise au travail.

Enfin le jeu n'était pas un moyen satisfaisant pour eux d'apprendre, et n'apporte aucune plus-value aux activités langagières que sont les activités de réception et de production en cours de langue. Le jeu n'était pas non plus un mécanisme intégralement mis en œuvre dans la pratique et dans la préparation des séquences par l'enseignant. Le jeu pouvait néanmoins intervenir ponctuellement mais plutôt sous la forme de jeux de révision, ou encore un moyen de début d'année pour instaurer une dynamique de classe comme les rituels assez répandus maintenant d'*ice breakers* par exemple pour faire connaissance, ou bien encore introduit comme activité finale en fin de séquence. Il n'était ainsi jamais question de proposer aux élèves d'apprendre ou réactiver leurs connaissances en jouant et montrer pourquoi le jeu peut leur apporter plus de savoir-faire et savoir-être tout en dédramatisant l'erreur et l'échec.

Ce mémoire a pour but de proposer des pistes de réflexion et de travail pour motiver la classe lors de la phase de *recap,* pour qu'elles puissent permettre au plus grand nombre d'élèves de prendre la parole de manière dynamique et productive. Du point de vue de l'enseignant, cette recherche permettra de trouver des solutions de dévolution de la parole vers l'élève tout en lui permettant d'avoir un positionnement moins frontal. L'objectif étant pour l'enseignant d'éviter le cours magistral où l'élève n'est pas acteur mais spectateur de son apprentissage, là où il recevait la connaissance, il doit pouvoir contribuer à son élaboration. Nous verrons également comment les élèves pourraient produire des énoncés complets et complexes attendus au cycle

terminal, sans négliger la part de plaisir et l'implication pouvant rendre cette phase de cours utile pour tous et divertissante. Nous nous appuierons ainsi sur de nombreuses études qui traitent de la motivation et des expérimentations à mettre en place en classe pour favoriser un engagement plus satisfaisant des apprenants, en nous focalisant sur les expérimentations du jeu en classe pour en apprécier les effets sur la motivation des élèves.

1. L'efficacité du jeu en société et en milieu scolaire

1.1. Le rôle de l'élève

1.1.1. Johan Huizinga et la liberté du joueur

Pour Johan Huizinga, l'un des premiers paramètres du jeu est la mise en tension des joueurs dans la résolution d'une tâche dont les règles sont prédéfinies et acceptées par les joueurs :

> Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience "d'être autrement" que dans la "vie courante".

Cette définition tente de nous montrer le caractère social de l'activité de jouer, et de dissocier l'aspect matériel du jeu comme une simple création de divertissement, mais plutôt d'étudier l'importance sociale qu'il peut apporter à l'humain en tant qu'individu participant et contribuant à une société. Le jeu nécessite ainsi l'idée d'une compétition, d'un conflit d'enjeux, le joueur doit accomplir une tâche pour pouvoir le remporter.

Cette tâche peut être à la fois une compétition personnelle ou collaborative mais nécessite un engagement total. Les concepteurs de jeu englobent et reconnaissent ces enjeux en y ajoutant l'importance de la dimension de plaisir et de liberté du joueur. En effet le joueur devient libre de ses choix et plus autonome dans la réalisation du jeu et s'intègre dans un processus de détachement de la réalité pour se consacrer pleinement à un divertissement à son développement personnel en contexte de socialisation.

1.1.2. Gilles Brougère et la nécessité du divertissement

Gilles Brougère dans ses ouvrages ira plus loin en ajoutant au jeu la valeur de nécessité pour l'individu de rechercher perpétuellement le divertissement, qu'on pourra définir comme un besoin naturel de se confronter aux autres et se placer avec soi-même dans un conflit. Brougère parle ainsi de « nécessaire récréation ». En effet, la récréation est souvent associée à des moments de jeux pour les jeunes enfants dans un contexte extérieur à la classe, la cour servant de lieu de divertissement et de socialisation. Les différentes pauses de la journée donnent la possibilité aux élèves de sortir du milieu scolaire, ce qui favorise la mise en place de jeux pour les enseignants dans la cour, surtout dans le premier degré. Cette dimension extérieure pourra certainement être intégrée à la classe selon lui et les bénéfices du jeu extérieur sont largement compatibles aux leçons en classe.

Selon lui, le jeu doit être une association saine entre à la fois une expérience individuelle et une participation collective, ce qu'il va appeler une « *culture* ». Il décrit ensuite la possibilité pour l'individu de jouer à volonté avec son propre plaisir : *« Le jouer serait une recherche du jouir »*. Ses recherches vont s'appuyer également sur la théorie du *flow* de Csikszentmihalyi, où il y développe la notion d'*expérience optimale*, celle d'une activité centrée sur le bien être personnel dans laquelle l'individu éprouve un sentiment d'accomplissement personnel, une dynamique particulière pouvant être associée à la motivation, de confiance en soi et de volonté à vaincre le jeu.

Le jeu serait ainsi un moyen nécessaire pour le divertissement humain, un moyen de contourner la réalité à des fins personnelles et la recherche du plaisir de réussir ou de se réunir dans le cadre d'un jeu collectif. Nous y apporterons maintenant un cadre davantage scolaire, comment ces recherches d'abord tournées vers l'individu ou le groupe dans des cadres personnels ont été réactivées par les chercheurs en didactique pour ainsi mesurer comment le jeu s'est progressivement invité en milieu scolaire et avec quels effets.

1.1.3. De la ludification à la ludicisation

La ludification qui ne trouve pas encore d'étude officielle en France pour la définir pour le moment se base sur la définition anglo-saxonne dite de *gamification* en anglais. Ainsi la *gamification* n'est pas un jeu mais un processus d'introduction d'éléments ludiques et de jeu en situation d'apprentissage déjà existante. Elle consiste par conséquent à appliquer des stratégies de jeu à une pratique d'enseignement ou phase de cours. C'est pourquoi il est important que nous différenciions dans un premier temps les termes de ludification et ludicisation qui ne

portent pas les mêmes valeurs à ce processus. On utilisera davantage le terme de ludification en contexte plus commercial (dans les secteurs du *design* et du *marketing* notamment) où il a été inventé dans le monde des jeux-vidéos entre les années 1980 et 1990 dans les pays anglo-saxons.

Dans ces processus de ludification, on ajoutait à des situations qui n'en nécessitaient pas obligatoirement des artéfacts ludiques pour captiver le client et le mener à acheter le jeu, si bien qu'un imaginaire d'inutilité en contexte scolaire autour de ce terme s'est imposé dans les classes. Par conséquent la ludification restait mise de côté par les enseignants n'y voyant pas de réel intérêt pédagogique. Le chercheur en éducation Mikaël Roberge de l'Université de Sherbrooke tente ainsi dans un dossier consacré au jeu et à l'éducation, de contester ces assomptions et trouver les liens entre le jeu et son utilité dans l'apprentissage des enfants : « Ce n'est pas parce qu'on associe le jeu à un passe-temps qu'il est une activité vide de sens, bien au contraire ; les jeux en général sont des activités pouvant être très profitables dans un contexte d'enseignement » (mai 2017).

Ainsi pour parler de l'univers du jeu dans le domaine de l'éducation, le terme de ludicisation est maintenant davantage utilisé puisque ce terme reconnaît désormais un sens éducatif et socio-éducatif où les apprenants jouent et se divertissent tout en réalisant des objectifs didactiques qui vont leur permettre d'acquérir autant de compétences que s'ils ne jouaient pas. La ludicisation permet ainsi d'apprendre de façon plus ludique et divertissante et pourrait permettre d'engager et d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage.

1.1.4. Les *serious games* en contexte scolaire

Dans ce contexte, les chercheurs ont tenu à distinguer d'un côté les jeux dits « simples » ou « classiques » et d'autre part les jeux sérieux, ou *serious games* en anglais. La pratique du jeu en classe serait ainsi différente du jeu basique, elle prendrait les bases du jeu classique pour y apporter une dimension éducative et pédagogique. Selon les recherches de Clark Abt, les jeux sérieux se définissent comme ayant d'abord des objectifs d'apprentissage et d'expérimentation en classe, plus qu'une simple visée de plaisir et de divertissement :

Les jeux peuvent être joués de manière sérieuse ou en dilettante. Nous considérons comme serious games les jeux explicitement et intentionnellement conçus à des fins éducatives, et qui ne sont pas principalement destinés au divertissement. Cela n'implique aucunement que les serious games ne soient pas, ou ne doivent pas, être amusants[1].

Dans ce cas le jeu sérieux deviendrait un outil d'apprentissage où on laisse plus de place et on reconnaît toutes les intelligences multiples. En effet, le psychologue cognitiviste Howard Gardner (cité également par R.Keymulen), décompte plus de 8 formes d'intelligences dans ses travaux, chaque intelligence ayant ses propres aptitudes cognitives : les intelligences scolaires, méthodologiques, d'actions ou encore environnementales. Ainsi cette reconnaissance à travers le jeu permettra à tous les élèves de participer librement et de s'investir avec les capacités dont ils disposent. Pour l'enseignant cette prise en compte des intelligences multiples permettra de laisser la place à l'erreur et diversifier l'apprentissage.

Les jeux ludo-éducatifs peuvent donc devenir un levier important dans l'apprentissage, qui favoriserait la compétition bénéfique entre les élèves qui s'impliqueraient davantage pour remporter le jeu, l'idée aussi que les élèves apprennent sans s'en rendre réellement compte donc pourrait réduire le nombre d'élèves qui refusent de participer. La compétition peut aussi favoriser l'entraide et la coopération entre les élèves en changeant le regard des élèves sur leurs camarades, et ainsi faire évoluer les perceptions et représentations de manière positive. Enfin le jeu confierait la tâche aux élèves et non à l'enseignant, qui aurait la possibilité de seulement le mettre en place et l'organiser puis de pouvoir s'effacer complètement. Par ailleurs, le jeu sérieux fait entrer davantage de paramètres lorsqu'il est organisé en jeu éducatif et certains ne sont pas compatibles avec la définition du jeu proposée par Huizinga. En effet, en contexte de classe il est difficile d'envisager la règle comme étant "librement consentie" par les joueurs, puisqu'elle dépend plutôt de la consigne scolaire et des objectifs pédagogiques prédéfinis par l'enseignant.

[1] *Games may be played seriously or casually. We are concerned with serious games in the sense that these games have an explicit and carefully thought-out educational purpose and arere not intended to be played primarily for amusement. This does not mean that serious games are not, or should not be, entertaining.*

1.2. La motivation scolaire

1.2.1. Viau et la « dynamique motivationnelle »

La motivation est difficile à réellement mesurer de manière quantitative puisqu'elle dépendra de plusieurs facteurs intrinsèques et externes, induisant un caractère très personnel, qui touche à l'expérience de l'apprenant, à ses intérêts personnels, ou encore à son histoire. Dans son ouvrage, *La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau (1994) nous propose ainsi la définition suivante :

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (P. 7).

Plutôt que de parler de motivation, Viau lui préfère le terme de « dynamique motivationnelle » qui met davantage en lumière les différents facteurs de motivation chez les élèves qu'ils soient externes ou internes à l'apprentissage. Ces facteurs qui changent en permanence la font varier indubitablement. Au niveau du groupe classe, cela sera de ce fait d'autant plus complexe à décomposer, les apprenants n'ont pas le même degré de motivation selon les activités proposées et la discipline concernée. De plus, à la différence d'un adulte, la motivation d'un adolescent en pleine construction sera encore plus variable et pourra dépendre non pas de facteurs didactiques, mais plutôt du moment de la journée où il est sollicité, de son humeur ou encore de sa perception de l'enseignement et de l'apprentissage.

En effet, comme le démontre une étude du gouvernement Québécois sur la motivation scolaire, "la perception de la valeur d'une discipline ou d'une activité scolaire par l'élève traduit le niveau d'intérêt de l'élève pour la matière, l'importance qu'il lui accorde et l'utilité qu'il lui attribue"

1.2.2. De Vecchi et l'atmosphère de classe.

Pour Gérard De Vecchi, la motivation des élèves est un « état d'esprit », où l'apprenant devient au centre de l'apprentissage, prend conscience de ses capacités, ses savoir-faire et a le droit de se tromper et n'en sera pas frustré. Il sera également conscient d'avoir quelque chose à apporter à la classe. Selon lui la motivation dépend de l'atmosphère qui règne dans une salle de classe, le lieu où l'élève évolue, apprend et grandit et ainsi un environnement favorable et

bienveillant tant de la part de l'enseignant que de ses camarades va favoriser sa motivation en classe.

Il semblerait donc que la motivation scolaire dépende de l'implication de l'apprenant qui serait en mesure de comprendre et conscientiser l'utilité de l'activité dans son apprentissage et ainsi se rendre compte de ce qu'elle va lui apporter. La dimension de plaisir sera dès lors d'autant plus perceptible à l'élève, acteur de son apprentissage et qui atteint ses objectifs tout en les ayant compris et assimilés.

Mais qu'en est-il des autres élèves dans ce cas ? Doit-on se satisfaire d'un élève qui réalise et réussit simplement la tâche demandée en contexte de cours sans être particulièrement motivé ? Il faudra par conséquent différencier la performance des élèves et le but final, la réussite ou l'échec et se concentrer d'abord sur leur motivation en entrant dans la tâche pour analyser leurs impacts satisfaisants ou non sur la performance. Il s'agira de trouver pour cela des outils scientifiques qui puissent captiver les élèves, et orienter leur comportement et leur implication émotionnelle et cognitive. Et dans ce sens intégrer les élèves à une dynamique de participation orale positive.

De plus, les élèves en difficulté ont davantage besoin de regagner confiance en eux-mêmes, et en leurs compétences. En effet, la frustration de l'école causée par l'échec scolaire est l'un des principaux facteurs de démotivation chez l'élève. La pédagogie par les jeux pourrait donc permettre à l'enseignant de leur redonner confiance en les plaçant en situation de réussite scolaire par cet enseignement ludique. L'échec du jeu dépendra davantage de la mise en compétition que du manque de compétences. Le jeu va par ailleurs obliger l'élève à devoir respecter son adversaire, et admettre la défaite même lorsque celui-ci gagne, tout en lui imposant le désir de faire mieux la prochaine fois.

Quels jeux mettre en place pour favoriser la motivation ?

Renaud Keymeulen dans son ouvrage *Motivez les enfants par le jeu*, arbore des dynamiques de jeu où il définit d'un côté la place de l'apprenant et de l'autre celle de l'enseignant. Les élèves acteurs pendant le jeu peuvent être à la fois libres de leurs actions et responsables de leurs choix ou à l'inverse plus contraints par des règles qui dictent leurs actions de jeu. Ils peuvent aussi choisir de modifier ou non leur comportement pour influencer la partie, modifier la réalité, trouver des stratagèmes, déformer la vérité ou encore bluffer l'adversaire. D'un autre côté, l'enseignant se place comme l'animateur du jeu, il organise le jeu, explique

les consignes et les objectifs et contrôle la mise en activité des joueurs. Il peut aussi dans une certaine mesure être acteur du jeu, jouer avec ses élèves, contrôler les comportements déviants ou circuler pour apporter son aide.

Dans la mise en place du jeu, Keymeulen définit trois phases distinctes du jeu : il s'agit tout d'abord de la mise en route du jeu où les règles, les consignes et les objectifs sont explicités aux élèves, ceux-ci prennent le temps d'organiser une stratégie, définir leur rôle ou se préparer à jouer. Dans un deuxième temps, il s'agit du « faire jouer », le moment clé où tous les élèves sont mis en activité et réalisent le jeu, seuls ou en équipes.

Enfin, pour terminer l'enseignant se doit de mettre en place une phase de débriefing : Le débriefing est « un moment pour recueillir l'expérience des joueurs, les informer quant aux objectifs éducatifs et comme un moyen de revenir sur l'activité réalisée pour leur permettre d'apprendre la situation vécue » (Lederman 1992). Ce moment d'échange est important selon lui et doit être mis en place de manière systématique à la fin du jeu pour permettre à tout le monde de réfléchir à ce qu'ils ont pu faire ou découvrir, à l'intérêt pour eux d'avoir joué, et à l'explicitation de la démarche de résolution de la tâche en les reliant aux notions. Ce moment de métacognition peut favoriser la construction de liens explicites entre le jeu et l'apprentissage et ce en classe inversée ; les élèves prennent conscience de son intérêt et de sa valeur dans leur processus d'apprentissage. Cette étape de débriefing peut aussi servir d'évaluation diagnostique ou formative, où l'enseignant a la possibilité de faire un bilan des compétences développées par les élèves, celles en cours d'acquisition et enfin celles qui ne sont pas encore acquises pour proposer des pistes de remédiation ou de consolidation.

Les chercheurs se sont penchés sur les différents types de jeux à mettre place en classe en comparant leurs effets sur deux niveaux d'apprentissage ; d'abord pour l'intérêt de l'élève en tant qu'individu apprenant puis en tant qu'individu social qui évolue au sein d'un groupe classe. Ainsi en prenant dans un premier temps l'exemple des jeux de plateau, ceux-ci pourront davantage favoriser l'interaction entre les élèves et instaurer une dynamique de compétition où l'élève est au cœur du processus. Ces jeux comprennent nécessairement l'organisation de groupes de travail où l'interdépendance est primordiale à la résolution des jeux. De plus le rôle individuel de l'élève conduit à un objectif collectif : aider le groupe entier et ainsi tout le monde participe en utilisant ses différentes compétences. Les jeux de plateau peuvent être utilisés pour répondre à différents objectifs d'apprentissage : la mémorisation et la fixation des

connaissances, la découverte de la nouveauté, l'évaluation diagnostique ou encore la révision des connaissances.

Les jeux de hasard (jeux de l'oie, jeux de dés, roues etc) placent les élèves sur un système d'égalité totale entre pairs, le hasard dicte les règles du jeu et non les compétences personnelles des élèves de prime abord dans la façon dont il est organisé. Les jeux de hasard permettent de transposer le rapport hiérarchique entre les élèves et l'enseignant puisque son autorité est en quelque sorte déléguée à l'inconnu et l'imprédictibilité du hasard et pourrait permettre de stimuler l'intérêt des élèves. A l'inverse, les jeux de stratégie, tout comme les jeux d'évasion mobilisent et stimulent plusieurs compétences en même temps : le verbal, le calcul, la logique, la mémoire et permet au joueur de raisonner, d'expliquer sa pratique et argumenter ses choix.

2. Présentation du terrain

2.1. Problématique et hypothèses

Dans ma pratique d'enseignante, j'ai été amenée à me questionner sur les outils pour diversifier la phase de *recap* pour rendre les activités proposées lors de cette phase plus motivantes pour mes élèves. Dans un premier temps j'ai fait le choix d'essayer de mettre en place ponctuellement dans ma classe de première quelques mécanismes de jeu pour aider les élèves à apprendre en utilisant des outils TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) et appréhender un début de réflexion pour ensuite aller plus loin dans ma recherche. Il me semblait pertinent de voir comment le jeu pouvait influencer la motivation des élèves, et ce même au lycée en trouvant de nouveaux protocoles d'expérimentation sur ma classe test.

Mon objectif étant de répondre à la question suivante : Comment ludiciser la phase de récapitulation des savoirs pour motiver les élèves et rendre les apprenants plus actifs dans leur apprentissage dans une classe à 35 ? Nous présenterons d'abord les procédures mises en place dans la classe test et les différentes expérimentations menées au cours de l'année, pour rendre compte de leurs résultats. Nous terminerons par une observation des limites de ces expérimentations et des pistes de réflexion pour aller plus loin.

En analysant les nombreuses pistes de réflexion retenues par la recherche, nous nous rendons compte que le jeu peut devenir un outil d'apprentissage régulier, à utiliser également

pour tous les niveaux, de la première jusqu'au lycée. Dans notre recentrage sur la phase de *recap*, nous tenterons d'apporter des stratégies pour répondre en jouant à nos objectifs qui sont donc de privilégier la mémorisation des connaissances, l'appropriation des concepts et la fixation des savoirs avant l'introduction de la nouveauté. Pour cela les expérimentations en classe sous la forme de jeux d'apprentissage ludique, questionnaires à choix multiple et jeux de plateau. En étudiant de manière quantitative la réussite des élèves lors de jeux éducatifs dans cette phase et en appréciant la valeur qualitative de leur motivation, et sous divers aspects, à leur pratique du jeu, nous essayerons de rendre compte des résultats obtenus.

2.2. Présentation du terrain : la motivation des lycéens.

Professeure-stagiaire d'anglais au lycée Rosa Parks de Montgeron dans l'académie de Versailles, j'enseigne la LVA à trois classes : une classe de seconde, une classe de première générale et une classe de terminale générale. J'ai très tôt été confrontée au manque de motivation de certains élèves en classe dès les premières semaines d'enseignement ayant des conséquences notables sur la participation orale et la dynamique du groupe dans les phases de cours. Nous nous intéresserons dans ce mémoire à la classe de première générale où ce constat est particulièrement marquant.

Dans cette classe à 35 élèves en début d'année, puis réduite de moitié dès le mois de novembre du fait des mesures sanitaires renforcées au lycée et de la mise en place de demi-groupes. La classe était très peu motivée lors de la première phase du cours, celle du *recap*, qui reste primordiale lors d'un cours puisqu'elle permet le rebrassage des connaissances des élèves et une vérification des acquis. Elle permet aux élèves de s'exprimer sur les séances précédentes en réutilisant à la fois la trace écrite co-construite en classe, les nouveaux mots de lexique et la grammaire en reformulant des idées. Dans cette classe le manque de motivation se ressentait surtout pendant cette phase de cours qui devenait ainsi une évaluation de connaissances plus qu'un rebrassage. En effet, le nombre d'élèves ne permettant pas à tous de pouvoir s'exprimer dans un temps réduit, la majorité d'entre eux restaient passifs en attendant que les mêmes élèves prennent la parole. Quant à mon approche du *recap*, elle en devenait trop souvent poussive et frontale, sans créer un véritable lien avec l'activité du jour.

Le postulat de départ remettait tout d'abord en question le fait de demander aux élèves d'apprendre leur leçon d'un jour à l'autre, puisque cela ne suffisait pas à réellement fixer les connaissances, dans la mesure où apprendre par cœur ou relire sa leçon révèle un manque de

manipulation et d'appropriation des connaissances. D'une part certains élèves venaient en classe avec le cours appris partiellement ou par cœur pour pouvoir participer sans avoir la capacité de s'en détacher pour reformuler avec leurs propres mots ; d'autre part certains élèves qui n'apprennent pas la leçon se retrouvent incapables de proposer des idées, même très simples ou réactiver ne serait-ce que des nouveaux mots.

La production des élèves en devenait très superficielle et allait d'énoncés complets entièrement issus de la leçon, à des énoncés partiels, la plupart du temps des mots retenus du dernier cours, voire même un refus total de répondre, l'élève qui ne veut pas prendre la parole et essayer de proposer une idée et qui répondra en anglais « *I don't know* » pour que l'enseignant passe à un autre camarade. Ainsi globalement la classe restait muette à l'exception de deux ou trois élèves et ne s'impliquait pas lors du *recap*, ne comprenant probablement pas l'intérêt de le faire à chaque début de cours. Ce manque de motivation ayant des conséquences directes lors des tâches qui suivent, l'intégration de la nouveauté est plus laborieuse quand les connaissances ne sont pas ou peu réactivées. Je constatais aussi des conséquences lors des évaluations de fin de séquence, les élèves ayant beaucoup plus de mal à apprendre une plus grande quantité de choses quand elles ne sont pas fixées précédemment.

Le groupe test choisi dans le cadre des expérimentations durant cette année scolaire concerne une seule et même classe, les 110. Cette classe de 1ère générale est composée de 31 filles et 4 garçons ayant choisis des spécialités en majorité dans les domaines scientifiques. En effet, compte tenu de la nouvelle réforme du lycée, les élèves sont répartis dans leurs différentes spécialités choisies à la fin de l'année de Seconde, et par conséquent ils n'ont seulement que trois disciplines où ils peuvent se retrouver en classe entière dont l'Anglais LVA.

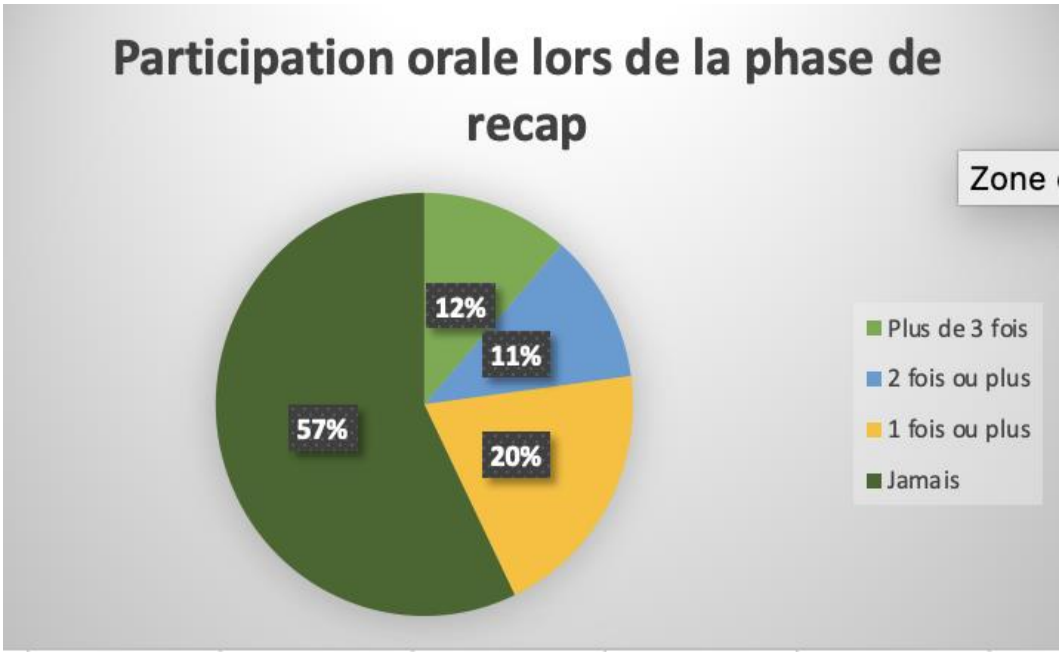
La réflexion autour de la mise en place du jeu en classe a été ainsi particulièrement intéressante au début de l'année scolaire puisque la dynamique de groupe et l'atmosphère de la classe n'étaient pas du tout satisfaisantes à ce stade. En effet, les élèves ne se connaissaient pas assez pour que le groupe classe se forme naturellement, les élèves ne passant pas assez de temps ensemble et trop peu en classe entière pour que la confiance et la dynamique de travail collectif puissent leur permettre de coopérer et s'entraider sans être inhibés par le regard de l'autre. Ils ne connaissaient d'ailleurs pas les prénoms des autres élèves ou n'arrivaient pas à se reconnaître en dehors de la classe. Ce frein me permettait dès lors de pouvoir travailler sur l'élaboration de stratégies en classe pour créer une cohésion de groupe où les élèves pourraient à la fois travailler

de manière autonome tout en rentrant en compétition avec les autres et devoir coopérer dans un but commun.

En tant que professeure principale de cette classe, j'ai pu leur distribuer un questionnaire de rentrée pour mieux les connaître et appréhender leurs éventuels problèmes. Il m'intéressait tout particulièrement de connaître leur motivation en classe d'anglais et leur intégration au sein du groupe classe. Ainsi sur les trente-cinq questionnaires distribués à la classe, le bilan révélait que seulement dix élèves se sentaient très à l'aise en classe et 9 se sentaient à l'aise. Le reste de la classe révélait des problèmes de cohésion interne, le manque de « solidarité » et d'entraide et l'impossibilité de se « faire des amis » à cause de la division des groupes. Quelques élèves annonçaient se sentir « seuls » et « perdus » dans cette classe à l'effectif important.

Globalement ces questionnaires ont pu faire ressortir que le manque de motivation s'apparente surtout à une forme de solitude des élèves qui ont eu des difficultés à trouver leur place dans une classe qui n'en est pas vraiment une au début de l'année. Le lien social étant plus compliqué et long à se former, les élèves n'ont pas pu créer une dynamique de groupe qui les motivait à participer. Enfin la peur du regard de l'autre devenait en outre un facteur d'inhibition supplémentaire, la peur de s'exposer devant toute la classe et de potentiellement se tromper ne motivent pas à prendre la parole pour tenter de produire à l'oral et conduisent certains élèves à choisir de rester passifs et invisibles.

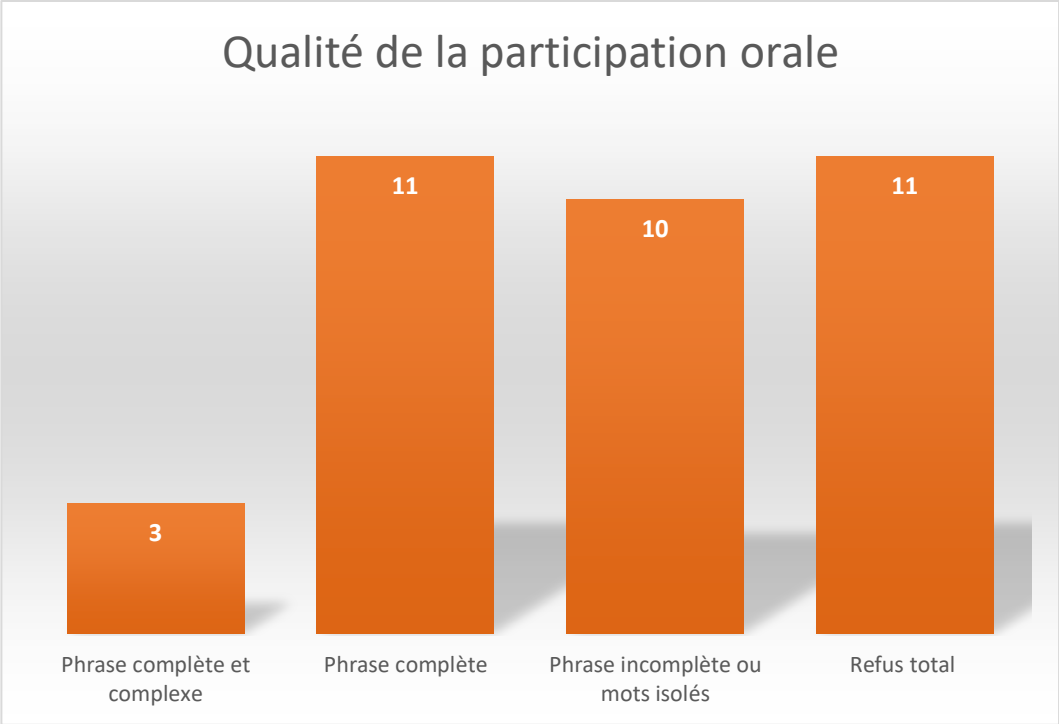
Le graphique ci-dessous nous présente un récapitulatif du taux de participation orale de la classe observée avant la mise en place des jeux. Le taux de participation est ainsi calculé sur toute la classe et fait la moyenne du nombre de fois où les élèves se sont exprimés spontanément lors du *recap*. Les données récoltées correspondent aux premières impressions et au constat de départ, et montrent que plus de la moitié des élèves ne prennent jamais la parole de manière naturelle, sans être sollicités et que seulement quelques élèves s'expriment deux fois ou plus.



Graphique illustrant le taux de participation orale lors du *recap* avant la mise en place des expérimentations.

Concernant le niveau des élèves de la classe, il est, comme dans la plupart des classes de lycée, très hétérogène avec un groupe de 10 élèves très performants en anglais, qui participent beaucoup et sont toujours actifs en classe. Parmi eux, certains poursuivent et souhaitent continuer dans la spécialité LLCE. Une vingtaine d'élèves sont assez performants mais seulement au passage à l'écrit et rencontrent de réels problèmes, voire refusent de prendre la parole à l'oral.

Enfin un petit groupe d'élèves très en difficultés rencontrent des problèmes à l'oral comme à l'écrit et ceux-ci préfèrent se fondre dans la masse et être oubliés. De manière générale la prise de parole pendant la phase de *recap* reste vraiment très inégale et ne dépend pas que du niveau des élèves mais plutôt de leur volonté et motivation à apporter leurs idées lorsqu'ils sont à l'aise sur un sujet particulier ou du jour ou de l'heure où ils sont sollicités, d'après les résultats de mes premières analyses du taux de participation orale en classe et de la qualité des productions. Ainsi, plus de la moitié des élèves de cette classe ne prennent pas la parole de façon spontanée ou refusent complètement de s'exprimer lorsqu'ils sont interrogés, et d'autres ne sont pas capables de produire un énoncé complet, une phrase complète lorsqu'ils sont sollicités, comme le montre les résultats de l'analyse de la qualité de la participation orale dans graphique ci-dessous.



Graphique récapitulatif de la qualité de participation orale en classe avant les expérimentations.

Ainsi, en étudiant plus particulièrement la qualité des réponses des élèves, les données du graphique montrent une nouvelle fois que plus de la moitié des propositions de phrase sont partielles ou incomplètes, voire inexistantes pour les élèves qui refusent de parler, en dépit de leur niveau réel en anglais.

2.3. Mise en œuvre du protocole d'expérimentation

Mon étude s'appuie les résultats de trois expérimentations du jeu en classe dans la phase de *recap* lors de trois séquences : il s'agissait tout d'abord de proposer aux élèves différentes stratégies et différents jeux, allant du jeu de révision du lexique et de la grammaire ou encore du nouveau contenu culturel, à une approche pédagogique inversée où les élèves participent eux-mêmes à l'élaboration du jeu. Ces différents jeux et leurs objectifs permettent de nous rendre compte du potentiel pédagogique des jeux sur l'apprentissage des élèves pour ainsi en comparer les résultats, en termes de motivation ; leur motivation à participer au jeu et la qualité de leur participation, puis en termes de réussite : l'impact sur l'apprentissage des leçons. Dans le tableau ci-dessous, un récapitulatif des différentes expérimentations au cours de l'année et la séquence associée :

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES EXPÉRIMENTATIONS DU JEU EN CLASSE :

Thème de la séquence	*The Industrial revolution*	*Women in the 50s and 60s*	*How to commemorate slavery in the US.*
Période de l'année	Décembre	Février	Mars
Jeu d'expérimentation	*Who wants to be a millionaire?* *Wheel games.*	*Kahoot quiz*	*Snakes and Ladders*

3. La mise en œuvre du jeu en classe en trois étapes

3.1. Introduire le jeu en classe : le jeu de hasard

Dans un premier *recap* au mois de décembre, je décidai de mettre en place sous la forme de jeux de hasard tels que des *wheel games,* afin de réactiver des connaissances lexicales et grammaticales ou culturelles dans un premier temps pour essayer mettre la classe en confiance et appréhender leurs réactions. Il s'agissait aussi de commencer à instaurer une dynamique de jeu à chaque début de cours pour habituer les élèves et voir les premiers effets sur leur motivation. Dans ce type d'activité on intègre des mécanismes de jeu à une situation préexistante, le *recap* se passe dans les mêmes conditions que d'habitude mais en introduisant un premier levier de ludicisation d'un contenu. Nous passions en même temps que débutaient les premières expérimentations dans un système de demi-groupes et donc un effectif réduit à 17 et 18 élèves. Ainsi nous aurons l'occasion dans cette étude à la fois de pouvoir analyser les résultats du groupe classe et en même temps de voir l'impact positif ou négatif de la réduction des effectifs dans leur implication personnelle.

Dans cette première expérimentation, l'objectif était d'introduire un premier processus de ludicisation de l'activité puis prendre un temps pour en parler avec les élèves et amorcer ensuite de nouvelles tentatives pour mettre en place plus de procédés. Les élèves du premier groupe débutaient donc avec la consigne habituelle de réviser la trace écrite pour le prochain

cours et je n'annonçai pas de changement de procédure du prochain *recap*. À leur arrivée en classe, je commençai de la même façon que d'ordinaire en leur demandant de fermer les cahiers pour revoir ce que nous avions découvert la veille. Le jeu fut introduit sous la forme d'une projection au tableau d'une *wheel decide* (annexe 1) avec leurs prénoms rentrés virtuellement en amont de la séance : chaque élève tiré au sort par la roue avait pour consigne de proposer une phrase pour réactiver les connaissances. Un autre élève était ensuite lui aussi tiré au sort pour apporter des corrections ou ajouter des idées à la proposition de son camarade.

3.1.1. Analyse des premières données

Cette activité a duré 7 minutes et a permis de faire parler plus de la moitié du groupe. Dans ce cas de figure le demi-groupe a été bénéfique puisque je n'aurais jamais pu entendre les 35 élèves avec ce type d'activité et le temps imparti. Le choix de procéder à un tirage au sort dans cette première activité me permettait à la fois de pouvoir entendre des petits parleurs pour la première fois et de ne pas distribuer moi-même la parole de manière arbitraire et par conséquent éviter d'interroger toujours les mêmes élèves. En revanche, si la moitié des élèves ont pu être interrogés, cela reste bien en deçà de notre objectif d'entendre et voir la progression de l'ensemble du groupe.

Concernant la motivation du groupe, je sentais un certain début d'émulation pendant le tournage de la roue et l'attention globale de la classe pour l'activité. Les élèves devaient rester attentifs et prêts à être sollicités à tout moment et ont donc été tous impliqués. En revanche nous émettrons déjà les limites de cette activité en termes de réussite et qualité de la production des élèves, dans le bilan de ce jeu, encore trop d'élèves bien que concentrés et intéressés sont restés passifs au passage à l'oral et contournent les questions pour ne pas y répondre et surtout ne pas se tromper en prononçant l'éternel « *I don't know* ». De plus, pour les élèves qui n'apprennent pas leur cours régulièrement, l'introduction de ce jeu n'a aucune incidence puisque les élèves ont besoin de connaissances pour y arriver. En revanche les élèves en difficulté à produire un énoncé complet ont pu bénéficier d'une inter-correction bénéfique et en répétant ont pu produire une phrase complète voire complexe.

Lors de la phase de débriefing je distribuai aux élèves un questionnaire en ligne sans délimiter les possibilités de réponse avec l'application internet *wooclap,* qui permet un système de vote interactif en utilisant les téléphones portables des élèves. L'objectif du sondage était de récolter des premiers avis sur l'utilisation du jeu en classe et faire réfléchir les élèves sur l'utilité

pour eux de jouer. Les élèves répondaient de manière anonyme à la question suivante : Quels seraient les bénéfices selon vous de jouer en classe ?

3.1.2. Point de vue de l'élève sur le jeu en classe

Ce sondage permet de tirer plusieurs enseignements grâce au nuage de mots formé avec les mots les plus employés par les élèves (annexe 2), les trois mots qui ressortent le plus sont ainsi « motivant » « cohésion » et « ça donne envie de travailler ». Il était intéressant de constater que la grande majorité des élèves voyaient déjà dans le jeu une plus-value motivationnelle pour eux mais pas encore d'impact sur leur apprentissage du cours. Dans un autre sondage, cette fois-ci réalisé à l'oral en classe sur la question : Voudriez-vous continuer à faire des *recap* sous la forme de jeux et en allant plus loin dans les types de jeux pour vous motiver lors du *recap* ? Je souhaitais déterminer si les élèves envisageaient le jeu comme pouvant faire partie intégrante du processus d'apprentissage à faire à chaque cours et non pas une tentative isolée. Ce sondage a mis en lumière la volonté quasiment totale des élèves d'essayer cette méthode car 18 mains sur 18 se sont levées favorablement.

3.2. Les activités interactives en classe : l'application LearningApps

3.2.1. *Who wants to be a millionaire?*

Je réitérai de la même façon cette introduction du jeu avec le deuxième groupe de la classe test en y ajoutant par la suite un nouveau levier de ludicisation avec l'utilisation de *LearningApps*. Plus d'une trentaine d'activités ludiques y sont proposées sur le site internet *LearningApps.com* pour entraîner les apprenants, les aider à réviser ou à mémoriser. Dans notre première introduction au jeu, je choisissais de proposer ainsi à ce groupe un jeu de révision sous la forme d'un quiz *who wants to be a millionaire ?* Ces applications en ligne ne constituent pas des unités d'apprentissage en soi mais permettent dans notre cas de transformer le *recap* en jeu avec les mêmes objectifs qu'auparavant et avec dorénavant la notion d'enjeux : ici vaincre le jeu pour devenir un virtuel « millionnaire ».

Durant cette expérimentation, 8 questions sur le thème de la séquence *(The Industrial Revolution*) et dont la difficulté augmentait graduellement, étaient posées aux élèves pour atteindre le dernier niveau et ainsi gagner. Les questions proposées réactivent surtout les connaissances culturelles des élèves et le nouveau lexique de la séquence. L'enjeu pour eux

étant d'arriver à gagner en répondant correctement à toutes les questions en une seule fois, une erreur conduisant automatiquement à un retour à la case départ.

Dans cette activité, je décidai cette fois-ci de laisser libre la circulation de la parole pour appréhender la motivation des élèves, l'impact sur la participation orale et enfin la réussite au jeu. Les élèves pouvaient ainsi choisir de lever la main pour tenter de répondre à la question qu'ils souhaitaient. Le site permet aussi de suivre la progression des élèves en créant des groupes de classe, le jeu étant effectué ici en classe en étant projeté à la classe au tableau. Cela me laissait ensuite la possibilité d'envoyer le jeu aux élèves pour les laisser s'entraîner à leur rythme et en suivant leur progression et puisqu'il leur servait aussi de jeu révision à refaire à la maison avant l'évaluation de fin de séquence.

3.2.2. Analyse des résultats

Comme le révèle les résultats comparatifs entre la première expérimentation et celle-ci (annexe 3) ce jeu a mis en lumière une implication plus importante du groupe et une plus grande émulation du fait des enjeux importants. La compétition entre les élèves étant cependant assez limitée puisque tous les élèves ont travaillé dans un but commun, pour gagner, mais a tout de même fait appel à davantage de concentration et de réflexion de leur part pour ne pas tomber dans les pièges de certaines questions et revenir au niveau 1. Tous les élèves ont été cette-fois ci mobilisés et concentrés dans le jeu et ont semblé de surcroît mis en confiance par le droit de choisir entre les différents niveaux les propositions de réponse et dès lors en situation de réussite. Plus d'élèves ont également eu l'occasion de participer puisque 3 tentatives ont été nécessaires pour terminer le jeu, ce qui a permis, par la répétition des questions et par la mémorisation des réponses, de fixer la leçon.

Ainsi, dans le relevé de ces données, la qualité de production s'est révélée de plus en plus satisfaisante, notamment de la part des petits parleurs qui ont pu se servir des intitulés des questions pour formuler des phrases complètes, et pour les élèves très à l'aise de pouvoir aider les autres. La dernière phase du jeu, le débriefing organisé sous la forme d'une discussion à la fin du jeu avec le groupe a permis aux élèves de réfléchir sur leur apprentissage du cours et prendre conscience de manière plus concrète de leur progression. En effet, les élèves ont eu le temps d'estimer le nombre de bonnes réponses qu'ils pensaient avoir pendant le jeu et donc se rendre compte de leurs compétences déjà acquises dans la séquence, et en même temps de voir où étaient leurs erreurs et ainsi déterminer les points du cours à cibler et à retravailler de manière plus autonome. Cette phase a pu permettre également aux élèves de s'exprimer sur leur

motivation ou non à jouer pour apprendre, les quelques élèves qui ont pris la parole sur le sujet ont fait état des bénéfices du jeu comme vecteur de motivation, d'envie et de plaisir d'apprendre et une aide supplémentaire à la révision en classe. Dans cette première métacognition, les élèves ont amorcé deux idées fondamentales : tout d'abord que le jeu les faisait travailler de la même façon en ajoutant un "challenge" supplémentaire et également la possibilité de "compter aussi sur les autres pour réussir". Nous procéderons à la fin des trois expérimentations à une analyse plus détaillée du vécu des élèves, grâce aux données d'un questionnaire distribué en classe. Il s'agissait ici d'engager une première réflexion sur le sujet et apprécier les effets prééminents pour pouvoir aller plus loin.

3.2.3. Limites du jeu

En revanche, ce jeu reste tout de même limité en termes de différenciation du contenu et des exercices proposés et se limite à des questions à choix multiples où les élèves s'exposent devant toute classe au moment de tenter une réponse. Si la possibilité de se tromper devant tout le groupe n'a pas eu l'air de les inhiber particulièrement pendant cette activité, on ne peut que le prendre en compte dans notre étude, puisque notre objectif est de pouvoir entendre et faire participer tout le monde dans une atmosphère de classe bienveillante et positive. Les élèves ont échoué deux fois dans les dernières questions les plus difficiles et pourtant ont eu l'air encore plus motivés et déterminés à recommencer depuis le début pour réussir à la prochaine tentative. Or, il aurait aussi pu arriver l'effet complètement inverse, que les élèves dits "responsables" d'une erreur et du retour au premier niveau auraient pu d'une part réprimer leur envie de recommencer et choisir de ne plus prendre la parole, et d'autre part recevoir la frustration des autres et être montrés du doigt.

De plus, le graphique montre encore quelques élèves qui ne participent pas du tout lors du jeu et sont restés passifs même s'ils sont en nombre beaucoup moins important qu'en temps normal. Ces élèves ont donc fait l'objet d'une plus grande attention et ont dû être encouragés plus fortement à s'impliquer lors de la deuxième expérimentation et de cette façon permettre à tout le groupe de participer et d'influencer le jeu.

3.3. Le jeu interactif en classe : l'application *Kahoot*

3.3.1. Mise en œuvre du jeu

Lors de la mise en place de la deuxième expérimentation du jeu en classe au mois de février, je souhaitais proposer un prolongement dans l'utilisation des questionnaires ludiques qui puissent permettre à tous les élèves de participer, en favorisant une plus grande autonomie. Il s'agissait par conséquent d'élaborer dans un même jeu plusieurs types d'exercices prenant en compte les intelligences multiples des élèves, tout en conservant les mêmes enjeux compétitifs que précédemment.

Pour cela, je proposai aux élèves un jeu interactif de la plateforme d'apprentissage ludique anglophone *Kahoot.com*. L'application permet plus de variété d'activité et à l'enseignant de créer à la fois des questionnaires à choix multiples, des vrai ou faux, des sondages, des puzzles ou encore des questions où la réponse est à taper par les élèves. Les élèves peuvent également jouer de manière individuelle ou collective avec d'un côté les questions projetées au tableau, et de l'autre les choix de réponse qui s'affichent sur une interface depuis leurs téléphones portables.

Le *gameplay* permet aux élèves d'être plus autonomes dans le jeu, ils se connectent à la partie via un code généré automatiquement et entrent leurs noms pour pouvoir commencer à jouer. L'intérêt et la réussite des élèves vont être stimulés à la fois par la dynamique du jeu puisque les points sont comptés sur la réussite des questions ainsi que la vitesse d'exécution, et les différentes activités, et d'autre part par la matérialisation de leur succès à la fin du jeu lors de la cérémonie virtuelle où les trois meilleurs élèves constituent le podium et sont accompagnés des deux finalistes (annexe 5).

A l'inverse, l'échec aux questions n'est pas signalé et n'est pas visible par la classe pendant le jeu mais directement enregistré dans les données de la partie dans l'application. Ce jeu offre ainsi un suivi beaucoup plus détaillé et personnalisé des résultats et de la progression des élèves, le taux de réussite est proposé et enregistré dans le compte enseignant et celui-ci dispose de plusieurs éléments d'analyse : des données du groupe entier, du classement général des élèves et des résultats personnels, ou leurs résultats question par question (annexe 6). Il me permettait ainsi de vérifier à travers le relevé personnel de chaque élève où ils se situaient dans l'apprentissage du cours et dans l'acquisition des connaissances à mi-parcours de la séquence et de procéder à des stratégies de remédiation ou de consolidation le cas échéant. Lors de la

séance de révision avant l'évaluation de fin de séquence, le jeu était proposé une nouvelle fois aux élèves pour qu'ils puissent s'entraîner et constater leur progression tout au long de la séquence, les élèves en avaient par ailleurs formulé la demande pour préparer la séance de révision accompagnée.

3.3.2. Analyse des données

Cette expérimentation intervenait au milieu de la séquence et proposait douze questions à tous les élèves, des questions délimitées chacune par un chronomètre allant de trente secondes à une minute selon sa difficulté. Je proposai ce jeu aux deux groupes mais nous suivrons les données du deuxième groupe pour pouvoir appréhender et comparer leur évolution avec le même groupe que lors de la première expérimentation. Cette activité est par ailleurs intéressante à étudier puisque contrairement au précédent jeu, les réponses ne se donnent pas à l'oral mais virtuellement et s'affichent ensuite au tableau pour tout le monde. Il sera ainsi avantageux de pouvoir comparer la production des élèves sans la barrière que peut représenter pour certains de devoir s'exprimer à l'oral, les élèves sont mis sur un même pied d'égalité en répondant via leurs téléphones.

En revanche, ce jeu nous limite aussi à regarder seulement les bonnes ou mauvaises réponses, non le processus de l'apprentissage par jeu et en outre ne nous permet pas de pouvoir entendre les élèves et apprécier la qualité de la production orale. Par conséquent, concernant la réussite des élèves, les données récoltées par l'application démontrent que les élèves ont été majoritairement en situation de réussite pendant le jeu, plus de 60% des questions ont été répondues correctement et dans le temps imparti (annexe 7). De plus, les questions les mieux réussies concernaient les exercices les plus complexes où ils devaient notamment taper eux-mêmes la bonne réponse, ce qui nous laisse penser que l'apprentissage des leçons a lui aussi semblé plus approfondi et donc plus satisfaisant, et peut-être la conséquence de l'attractivité du jeu étant donné que les élèves ont été mis au courant que le *recap* prendrait la forme d'un jeu. La mémorisation des leçons s'est ainsi ressentie plus concrètement dans la suite de la séance, et a permis de faire le lien entre les acquis des élèves et l'introduction de la nouveauté. En effet, à la suite ce jeu les élèves ont globalement été plus actifs et performants à l'oral pendant l'intégralité de la séance.

La motivation des élèves au moment de la présentation de ce jeu en classe a été quasiment immédiate et renforcée par le format assez déconcertant et nouveau pour eux d'utiliser leurs téléphones en classe pour jouer à un jeu. Dans ce cas de figure, la concentration et l'attente du début de la partie ont été instantanées et les élèves davantage captivés par l'activité. En effet, tous les élèves ont participé activement au jeu qui leur a procuré des réactions assez vives à l'oral, à la fois par l'envie d'arriver premier en répondant correctement à un maximum de questions et par la pression du chronomètre. Les élèves gagnent ainsi leurs points par bonne réponse et une bonification pour le temps. Cette activité qui semble plus individuelle, n'a pas non plus annihilé la coopération entre eux puisque certains élèves, surtout les élèves les plus en difficultés, ont décidé de solliciter l'aide du voisin et demander à travailler à deux pour pouvoir réussir. Il est certain que le format du jeu *Kahoot* est celui qui a réellement mis les élèves en confiance puisque l'échec reste au niveau personnel n'a pas d'influence sur le jeu ou sur le groupe, seulement sur le podium final. Les élèves n'ont ainsi pas subi de pression, seulement l'envie d'être compétitif et gagner.

Le temps de débriefing a pu mettre en lumière la réussite globale du groupe et j'ai ainsi pu prendre le temps nécessaire pour les féliciter pour leurs bons résultats dans l'ensemble, ce qui n'était pas le cas dans les *recap* plus classiques. Ce temps d'échange me permettait également d'avoir le temps de projeter aux élèves les questions où ils avaient semblé les plus en difficulté et pouvoir les conseiller de retravailler des points précis. Les élèves ont fait savoir lors de ce temps de parole, qu'ils n'avaient pas eu l'impression d'apprendre en jouant mais qu'ils pensaient finalement mieux connaître leur leçon grâce au jeu. De plus, pour tenter d'établir un bilan de l'apprentissage des élèves lors des jeux de *recap,* et la répercussion sur leurs révisions de fin de séquence, je leur distribuai au moment de la tâche finale un petit questionnaire anonyme avec deux questions posées pour récolter leurs avis sur la corrélation jeu et apprentissage :

-Pensez-vous être plus motivés et impliqués dans les *recap* lorsqu'ils sont fait en jouant ?
-Pensez-vous apprendre plus, pareillement ou moins bien en jouant ?

Ainsi, les réponses des élèves aux questions ont pu démontrer que tous les élèves se sentent d'autant plus motivés lors du *recap* quand ils jouent et sont unanimes sur le fait d'apprendre autant, si ce n'est plus, puisque le jeu les implique davantage (annexe 8). Je constatai de la même manière une nette progression des élèves dans leurs résultats lors des évaluations où les connaissances étaient beaucoup maîtrisées et mémorisées.

Ces données, et la prise en considération dans notre analyse du ressenti des élèves nous prouvent ainsi que le jeu peut être un moyen satisfaisant de répondre au manque de motivation et d'implication des élèves, tout comme le passage en demi-groupes qui a pu favoriser et faciliter les interactions entre les élèves et permettre à tout le monde de participer au *recap* en prenant en compte leurs différentes compétences. Nous aurions pu nous arrêter sur ce constat, or ce premier bilan me permit de relever les limites du jeu en classe lorsqu'il est entièrement organisé par l'enseignant et où les élèves sont seulement joueurs. Ainsi je trouvais pertinent d'envisager une dernière expérimentation où les élèves seraient à la fois acteurs et impliqués dans la conception du jeu.

En effet, si le jeu permet une fois les élèves en classe de les emmener à mémoriser et fixer les savoirs, tout en les motivant, l'apprentissage des leçons reste un travail autonome qui doit être fait individuellement par l'élève à la maison, et donc difficilement contrôlable sur le long terme, hormis pendant le *recap* ; il semblait de ce fait judicieux de proposer aux élèves de participer à la conception du jeu dans la création des règles et des stratégies dans le but de les amener à réfléchir aux questions à poser aux autres, aux objectifs qu'ils pourraient avoir envie de construire. Plus simplement, faire que tous les élèves soient inévitablement conduits à ouvrir les cahiers et revoir les leçons pour créer le jeu, et ce via un jeu de plateau à réaliser par groupes.

3.4. La conception du jeu de l'oie comme nouveau levier d'apprentissage

3.4.1. Élèves, acteurs et concepteurs

Lors de cette dernière expérimentation, je décidai d'impliquer les élèves à la fois dans la création des questions et dans la mise en place des règles du jeu dans un jeu de l'oie réadapté, en remplaçant les enjeux des cases par des questions de cours de la séquence *How to commemorate slavery in the US ?* Il ne s'agissait pas ici de rajouter un mécanisme de ludicisation à une activité déjà existante, comme ce fut le cas dans nos précédentes expérimentations, mais de tenter de créer une activité en système de classe inversée qui ne pourrait pas exister sans la mise en place de processus ludiques, et ainsi d'envisager le jeu comme une activité en soi. Les élèves jouaient collectivement pour intégrer à leur apprentissage personnel, des mécanismes de coopération et d'entraide et favoriser, en jouant, les interactions et le vivre ensemble qu'il leur manquait en début d'année.

Ce jeu mettait en compétition deux élèves contre deux autres élèves et le but, comme lors d'un jeu de l'oie classique, est d'arriver à la dernière case, et ici l'objectif étant de terminer

le circuit en répondant correctement aux questions. Le plateau (annexe 9) a été entièrement élaboré par les élèves, tout comme la stratégie dans une première étape de construction et de création en classe. Les élèves jouent ainsi le ou les dés et ont une mission à réaliser selon case où ils sont tombés : les cases bleues dites « *question* » permettent aux élèves de poser à l'équipe adverse une question de cours, si la réponse est correcte, ils peuvent rejouer, sinon ils passent un tour. Quand les élèves tombent sur les cases vertes dites « *card* », ils piochent au hasard une carte verte et sont soit avantagés, soit désavantagés dans le jeu (annexe 10). Les différents stratagèmes et règles construits par les élèves ont donc pu permettre de créer un enjeu à la fois au niveau du groupe entier puisqu'un duo arrivait premier de la classe et une émulation interne, au sein des différents groupes sur l'envie de voir son duo remporter la partie, et de réussir aussi bien dans les questions que dans la mise en tension et les stratégies d'évitement pour de ne pas tomber sur des cartes vertes.

Ainsi les élèves avaient pour devoir à la maison de préparer le jeu en arrivant en classe avec 5 questions ou plus s'ils avaient envie en anglais sur le cours, qui ont été échangées selon les différents groupes ensuite. Lors de cette activité, les élèves étaient particulièrement contents et impatients de pouvoir proposer leurs questions aux autres et d'avoir pu y insérer des degrés de difficulté différents ou des "pièges" pour rendre le jeu plus excitant, et ce sans que j'en formule la demande dans les devoirs. J'ai été également très surprise par la capacité de tous les élèves à comprendre les avantages pour eux d'apprendre en jouant puisqu'en passant dans les différents groupes pour regarder leur travail, j'ai pu constater la grande diversité des questions qu'ils ont inventées et qui pouvaient concerner à la fois la révision des dates, du lexique, du contenu culturel ou même la révision des points de grammaire.

3.4.2. Les bénéfices du jeu en classe inversée

La motivation dans ce type de jeu n'a pas cette fois été provoquée par la surprise des élèves à qui l'on annonce l'organisation d'un jeu, l'attente et parfois l'excitation de ce qu'il va suivre, mais plutôt dans ce cas par l'envie et la fierté des élèves de proposer leur travail aux autres. La partie est construite également autour de l'incertitude de son issue, tout le monde peut perdre comme gagner à tout moment et cela a donc engagé une implication plus importante et durable des élèves. Dans les deux groupes où le jeu a été organisé, aucun élève n'est arrivé sans avoir fait son travail, pouvant nous laisser imaginer que tous les élèves ont ouvert leurs cahiers et repris les cours pour élaborer les questions. Les élèves ont aussi pris conscience de

l'idée qu'au-delà du divertissement, le jeu leur permettait pour certains de voir si les cours ont bien été compris et appris, ou pour d'autres de combler leurs lacunes puisqu'au bout d'un certain temps à jouer, les questions revenaient et ainsi les élèves qui n'avaient pas la bonne réponse, l'ont apprise directement pendant l'activité.

De plus, les interactions orales ont été, dans cette dernière expérimentation, les plus satisfaisantes du fait de la mise en place des groupes, les élèves sont devenus interdépendants et ont été forcés de communiquer entre duos d'abord et ensuite avec les adversaires. Ces interactions ont aussi été organisées, vérifiées et corrigées directement par les élèves qui lors de la création des règles du jeu, se sont automatiquement imposé pour consigne de ne pas accepter les réponses brèves, les mots isolés ou les phrases incomplètes. Dans le tableau comparatif de la production orale entre les trois expérimentations (annexe 11), il est assez clair que le jeu de l'oie est le format qui a permis aux élèves de pouvoir plus librement d'exprimer tout en produisant le plus d'énoncés complets et a impliqué l'ensemble des élèves en les plaçant dans la réussite.

Dans ce format, les élèves jouent entre pairs sans devoir restituer les réponses devant tout le monde, le cercle de parole est plus restreint et également choisi par les élèves qui ont eu la permission de décider des groupes, et ont donc voulu se regrouper par affinité. De plus, il faut aussi prendre en compte le moment de l'année ou ce jeu intervient, en effet, les élèves ont eu plus de facilité à collaborer et à communiquer qu'ils se connaissaient d'autant mieux au mois de mars et ont entre-temps développé des affinités. Mais ce jeu si réalisé en début d'année scolaire aurait tout de même pu permettre de briser la glace et encourager les élèves à faire connaissance. Enfin, la place de l'erreur est plus importante et dédramatisée dans ce cas lorsqu'un élève se trompe, il ne risque rien à part de perdre un tour, même s'il faut rester vigilant car le groupe restreint et par affinités n'empêche pas les comportements ou les remarques parfois moqueurs et blessants.

Les élèves en difficulté pouvaient par ailleurs s'aider de leur binôme pour réussir, le jeu collaboratif a pu permettre aux élèves de s'appuyer à la fois sur leurs propres compétences et sur celles de leurs partenaires de jeu et donc d'apprendre ensemble. Enfin, ce jeu me permit de m'effacer complètement de l'activité et dans mon rôle d'enseignante pour laisser les élèves s'entraîner et s'inter-corriger librement sans intervenir, ou seulement devoir exceptionnellement me mêler aux groupes pour régler des éventuels conflits ou parfois les tentatives de triche.

CONCLUSION

Dans la pédagogie innovante de ces dernières années, la ludicisation pédagogique apparait comme un levier qui propose des nouveaux modes d'apprentissages et fait l'objet de débats puissants mais très formateurs entre les enseignants et les enseignantes qui s'intéressent au sujet. Si cette pédagogie n'est pas à proprement parler nouvelle, la démocratisation des outils numériques au sein des classes, comme en dehors a pu donner de nouvelles perspectives et des multitudes d'idées d'expérimentation pour nos élèves. Pour tenter d'apporter des solutions aux problèmes de passivité et de démotivation scolaire et pouvoir y répondre, la mise en place de différents jeux pédagogiques semble constituer un élément qui peut favoriser la motivation et l'implication des élèves et tend à montrer sa capacité à rendre une activité plus captivante et attractive.

À la lumière de nos recherches sur le sujet et des expérimentations menées en classe, ces impressions ont pu être étudiées et analysées au moyen de données quantitatives et qualitatives dont je disposais pendant mon année de stage. Sans permettre d'affirmer toutefois ces vérités de manière présomptueuse, notre étude nous permet tout de même de pouvoir attester de l'efficacité du jeu en classe en ce qu'il influence grandement la motivation des élèves, et leur participation orale, et dans une certaine mesure, les aide également à progresser dans l'apprentissage des leçons. Le jeu permet de contribuer au développement de compétences nouvelles chez les élèves selon la forme qu'il peut prendre en classe comme entre autres, l'autonomie, l'interaction et la coopération.

Néanmoins, ces précédentes analyses doivent être replacées dans le contexte variable de la classe et en prenant en considération toutes les limites de l'organisation d'activités ludicisées que nous avons pu remarquer tout au long de ce travail de recherche. Il est important de mentionner que nos recherches se sont appuyées sur une phase spécifique du cours et non sur l'intégralité de la séance et dans une seule classe. Les effets positifs du jeu analysés dans cette classe sont par conséquent plus complexes à généraliser. De plus, la motivation scolaire s'apparente à l'attrait de la nouveauté, de l'originalité de l'apprentissage et du changement de méthodes qui peuvent particulièrement retenir l'attention des apprenants et les rendre plus impliqués, mais plausiblement sur le court-terme. Il conviendrait ainsi d'expérimenter le jeu comme s'intégrant intégralement dans une habitude de travail et être proposé aux élèves de manière systématique en classe pour pouvoir en apprécier les réelles conséquences, positives comme négatives sur la motivation des élèves dans le long-terme.

BIBLIOGRAPHIE

Alvarez, J. (2018). Les serious games. *Revue de l'APÉMu*, 83.

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. (Paris : Economica), 40-45.

Brougère, G. (1993). *Jeu et éducation: le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le romantisme*, 134-140.

Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris, France : Gallimard, 312-322.

De Grandmont, N. (1989). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. Montréal, Quebec : Logiques.

De Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette Éducation, 10-30.

Gee, J.P (2003), *What Video Games Have To Teach Us About Learning and Literacy* (New York, Palgrave, Macmillan), 1-17.

Huizinga, J., & Seresia, C. (1952). *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*, 51-63.

Kasbi, Y. (2012). *Les serious games : une révolution*. Edipro, 80-120.

Keymeulen, R. (2016). *Motiver ses élèves grâce aux intelligences multiples : Pratiques pédagogiques innovantes pour les primaire et le secondaire*. De Boeck Supérieur, 19-43.

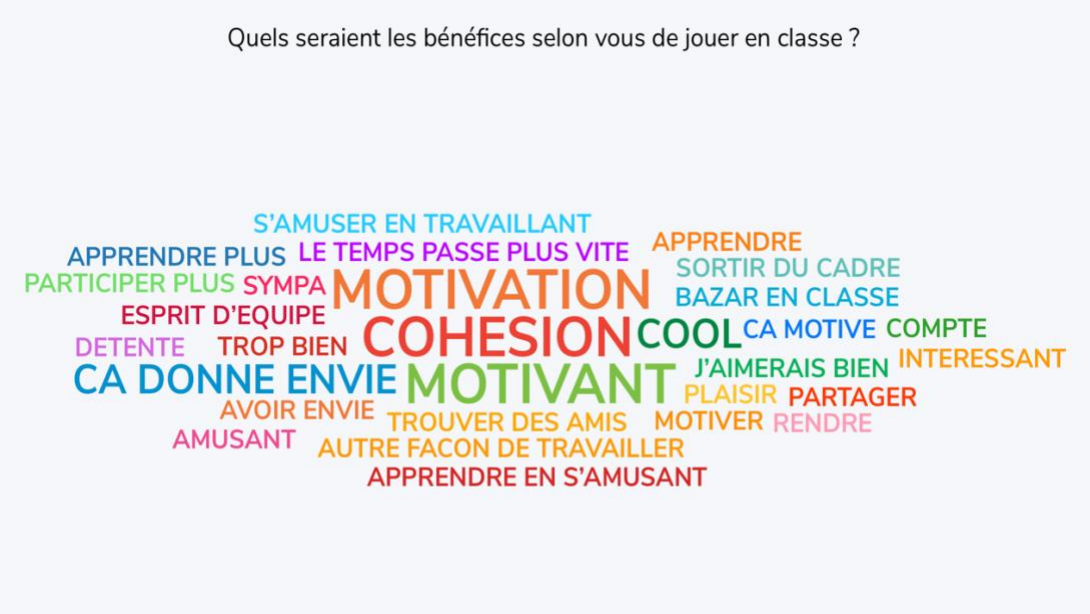
Keymeulen, R., Van Langendonckt, M., & Massin, C. (2018). *Motivez les enfants par le jeu : Utilisez les intelligences multiples*. De Boeck Supérieur, 18-30.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires.

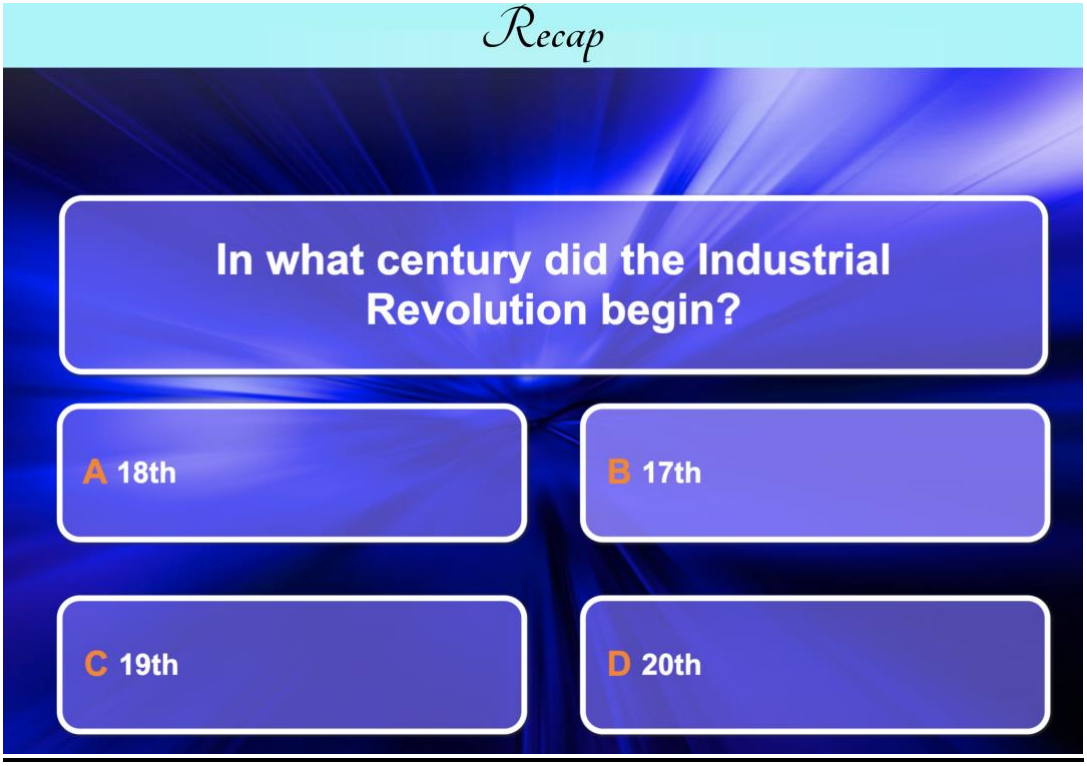
ANNEXES

<u>Annexe 1 : première introduction d'un jeu en classe : *Wheel decide.*</u>

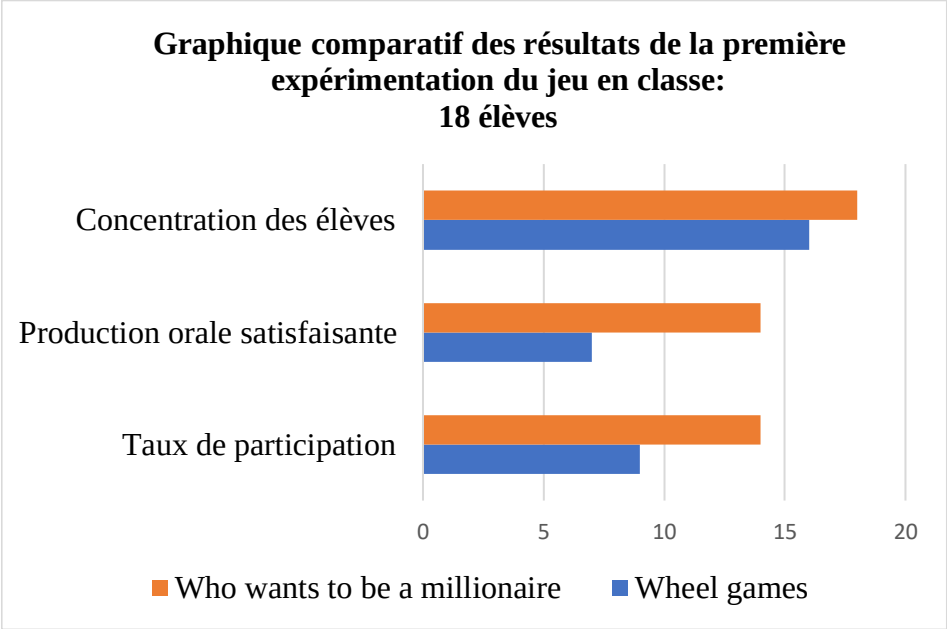
<u>Annexe 2 : Résultat en nuage de mots du sondage *wooclap* envoyé aux élèves.</u>



Annexe 3 : *Who wants to be a millionaire* ? exemple de deux niveaux.

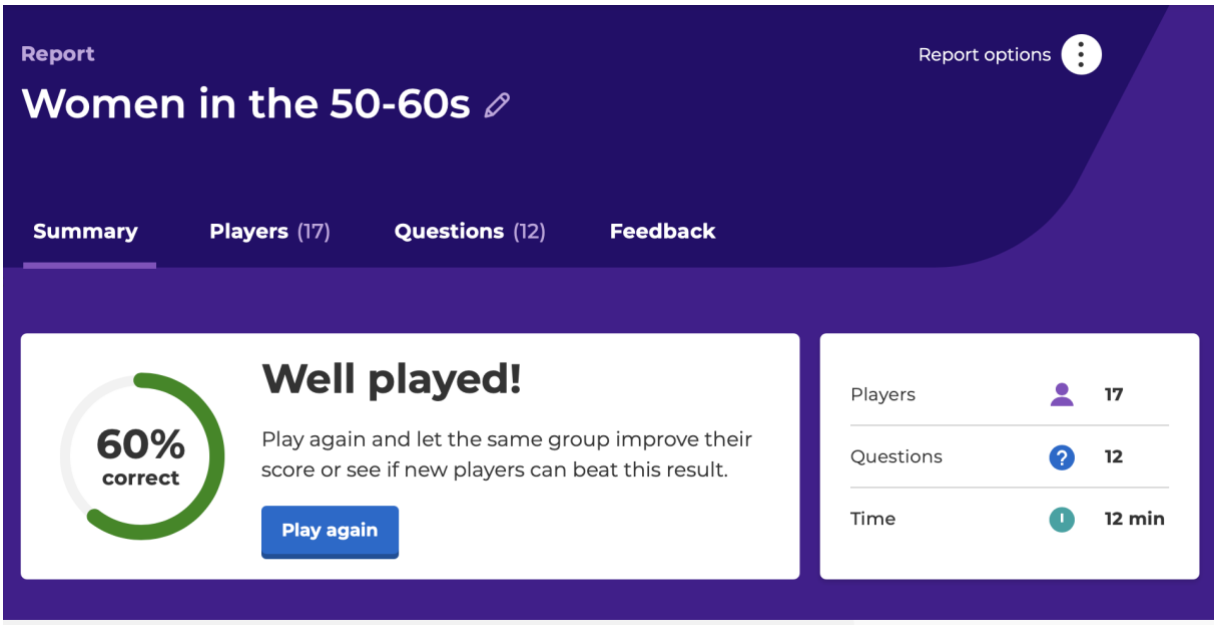


Annexe 4 : Graphique comparatif des résultats de la première expérimentation du jeu en classe.



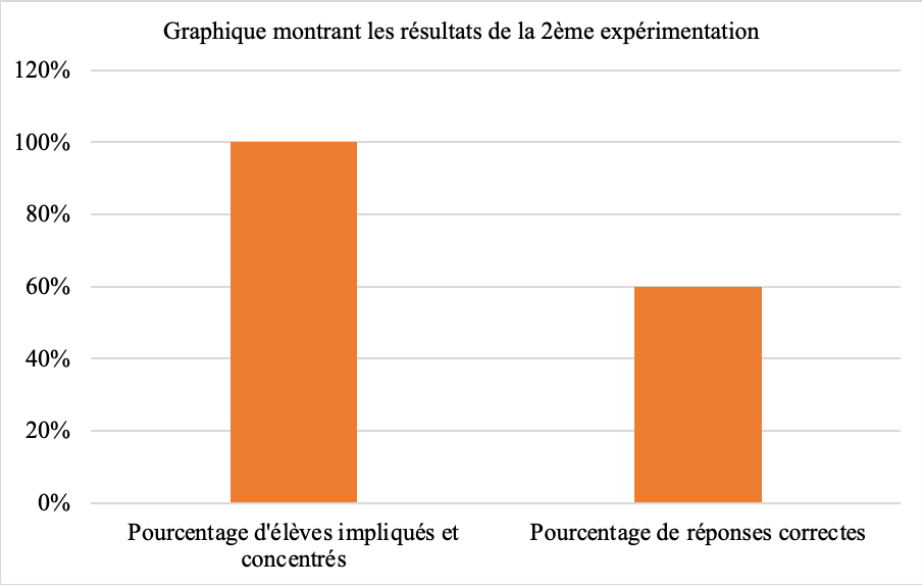
Annexe 5 : Podium des gagnants et des finalistes du jeu *Kahoot*.

Annexe 6 : Analyses des données personnelles et du groupe enregistrées dans la plateforme *Kahoot* :

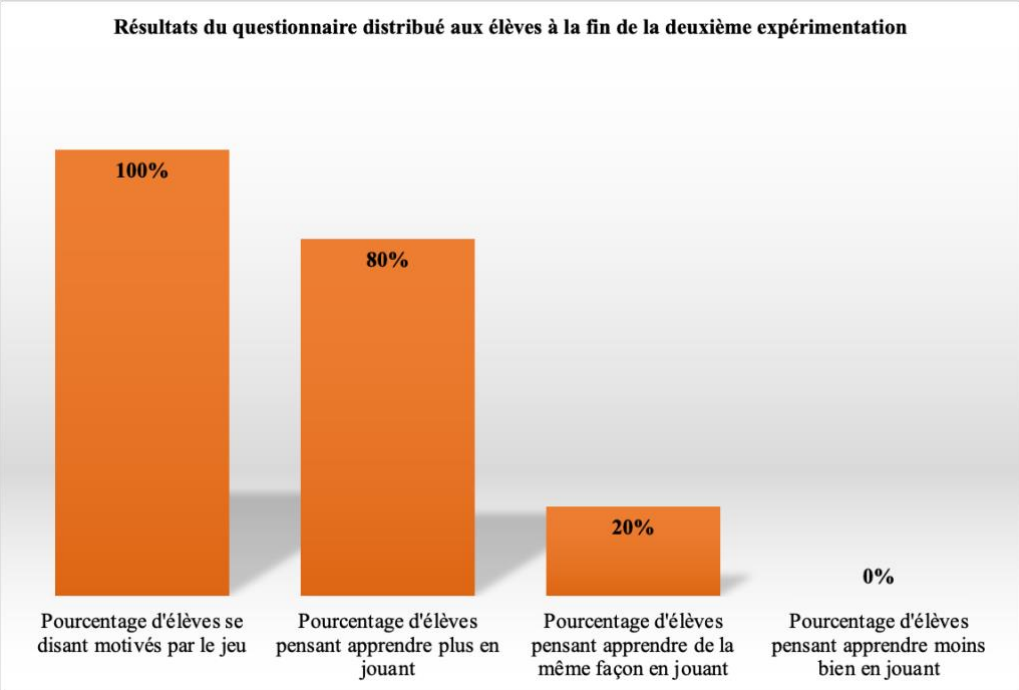


Nickname	Rank	Correct answers	Unanswered	Final score
Ryad	1	91%	—	10 918
N.S	2	91%	—	10 635
Cass	3	73%	—	9 034
Malcolm	4	82%	—	8 503
Claudia	5	73%	—	8 406
Flavie	6	64%	—	7 344
elona	7	64%	—	6 931
melissa	8	55%	—	6 738
Cait	9	45%	1	5 874
Esmel	10	55%	—	5 803
Agathe	11	55%	—	5 719
Lanaa	12	55%	2	5 283
Emmie	13	45%	—	5 265
Hakim	14	45%	2	4 819
liana	15	45%	5	4 719
So	16	45%	—	4 533
Mathiiilde	17	45%	3	3 831

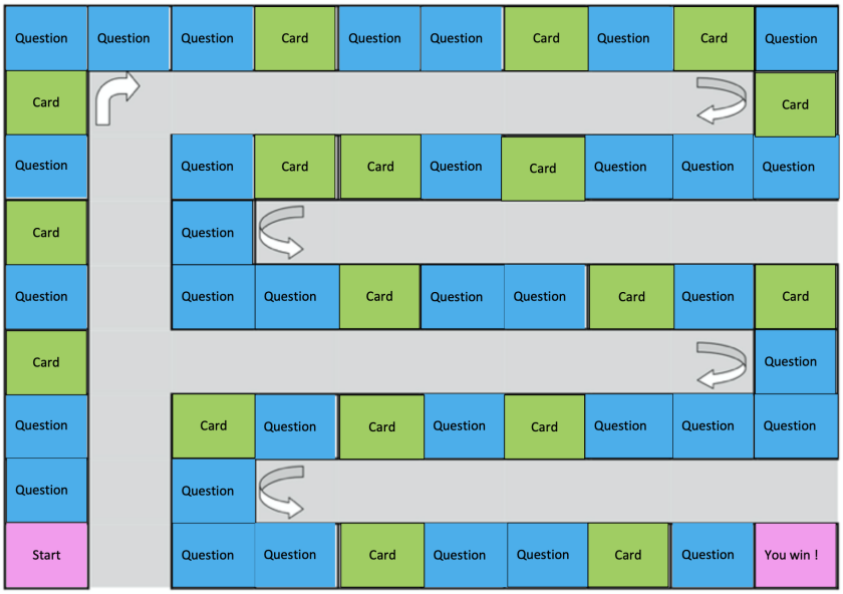
Annexe 7 : Graphique montrant les résultats de la 2ème expérimentation



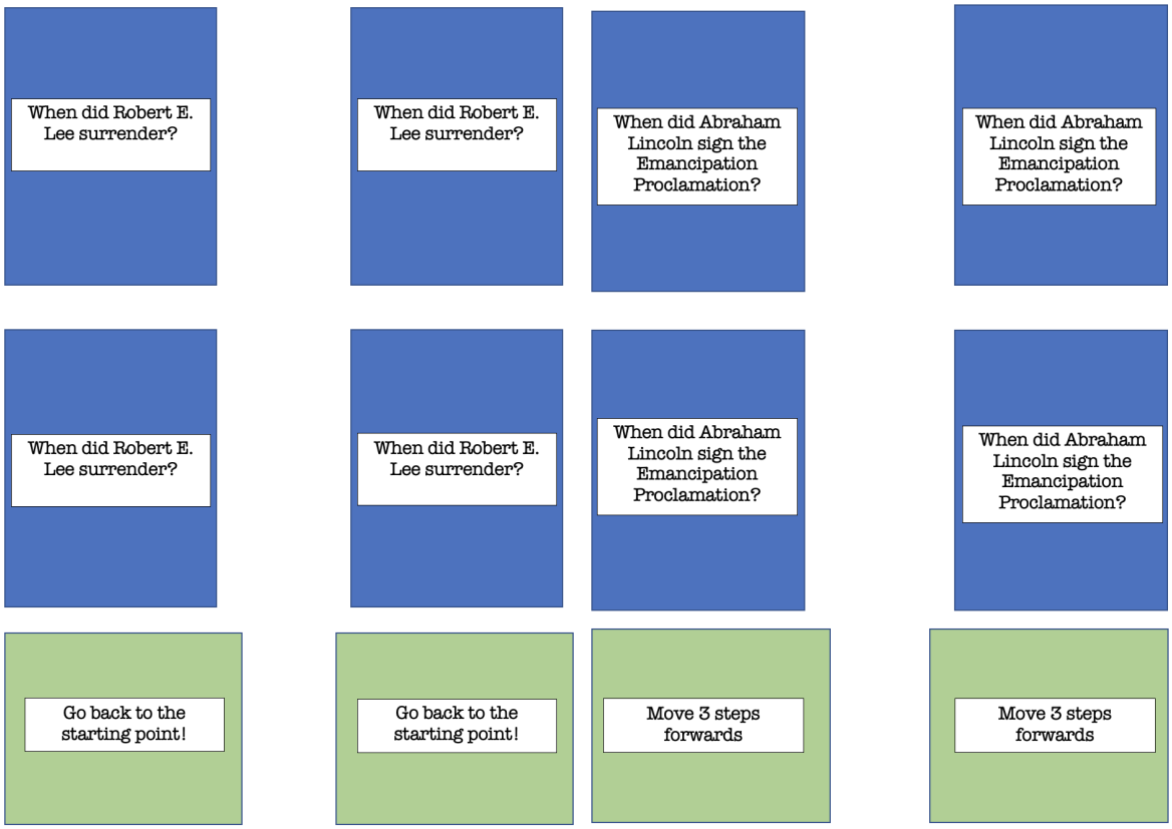
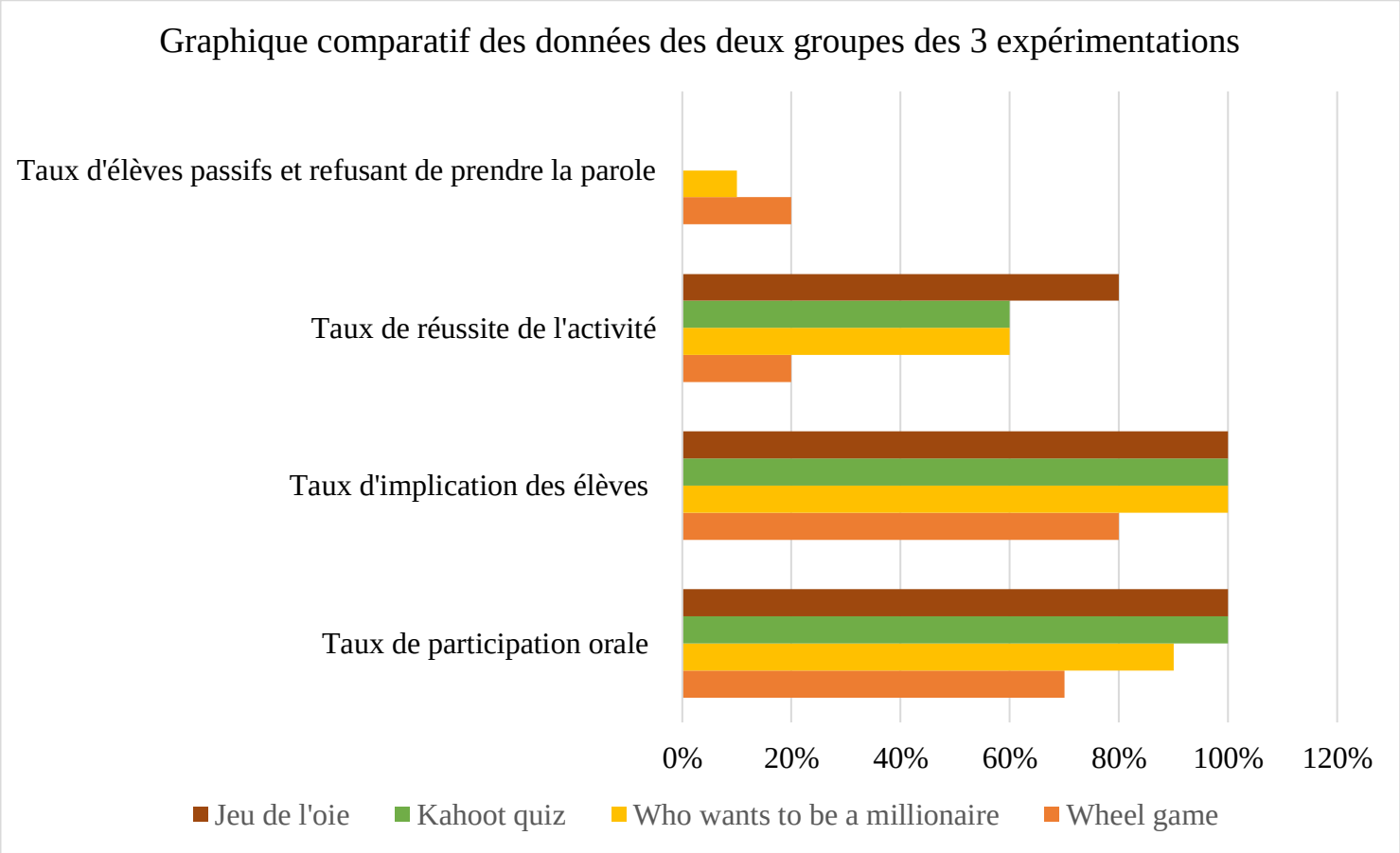
Annexe 8 : Graphique montrant les résultats du questionnaire distribué aux élèves lors de la 2ème expérimentation.



Annexe 9 : plateau de jeu élaboré par les élèves (3ème expérimentation):



Annexe 10 : Exemples de questions et de cartes vertes :



Annexe 11 : Graphique comparatif montrant les données des deux groupes des 3 expérimentations, sur 35 élèves :