



HAL
open science

L'approche ludique, pour faciliter l'apprentissage de l'anglais

Betty Morel

► **To cite this version:**

Betty Morel. L'approche ludique, pour faciliter l'apprentissage de l'anglais. Education. 2021. dumas-03332041

HAL Id: dumas-03332041

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03332041>

Submitted on 2 Sep 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.

MEMOIRE DE MASTER MEEF ANGLAIS 2020 – 2021

L'approche ludique, pour faciliter l'apprentissage de l'anglais

MOREL Betty

Mémoire suivi par Mme Révauger Guilène

Remerciements

En premier lieu, j'adresse mes remerciements à ma famille de sang et de cœur pour cette implication et ce soutien constant, plus particulièrement mes grand-mères, mes parents, ma sœur et mon oncle.

Je tiens aussi à remercier ces personnes qui étaient présentes à mes débuts professionnels : Monsieur David Duverger (Collège Marcel Goulette), Madame Claire Bridget Payet (Lycée Saint-Paul IV) et surtout Madame Florinda Grondin (Collège Mille Roches). Merci à Madame Grondin pour sa confiance, cet équilibre entre liberté et cadrage, instauré par ses soins, m'a permis de prendre en confiance sur le terrain. J'ai pu m'investir dans un projet interdisciplinaire et m'adapter aux situations d'enseignement. Ces quelques semaines à prendre en charge les sixièmes sous sa tutelle ont été une aubaine.

Mes remerciements s'adressent également aux professeurs du Lycée de la Marine Vincendo (Saint-Joseph) qui ont su me conseiller et m'orienter vers des études supérieures adaptées à mes objectifs de vie (Madame Jeanne Antoine-Panic' et Monsieur Jean-Luc Sans).

Enfin, merci à ces professeurs, sans qui la formation à l'INSPE n'aurait pas été complète : Madame Dominique Armoogum-Perianayagom (qui m'a conseillée de suivre cette thématique du ludique, après réflexion sur mon *Escape Game*), Monsieur Etienne Ferran (professeur très réactif quant à nos demandes), Monsieur Issa Kante (qui propose depuis la licence LLCER des contenus très structurés et intéressants) et enfin madirectrice de mémoire Madame Guilène Révauger (que je découvre cette année et qui est pleine de ressources, ce qui rend l'expérience enrichissante).

Mots clés et résumé du mémoire

Jeu, collectif, interaction, motivation, ludique, apprentissage, faciliter, curiosité, langues, répétitions.

Ce mémoire tend à démontrer que l'expérience ludique peut faciliter l'apprentissage de l'anglais. Dans le cadre d'une séquence contenant des phases ludiques, des expérimentations ont été mises en place. Ainsi, des comparaisons ont été faites entre des phases qui n'impliquent pas le jeu et d'autres qui en impliquent. Certains élèves qui n'ont pas pour langue première l'anglais peuvent être intimidés par la communication en langue anglaise or, le jeu peut pallier ces insécurités linguistiques. Les utilisations de l'anglais à l'oral et/ou à l'écrit sont difficiles à appréhender chez certains élèves, ce qui va altérer leurs chemins vers l'apprentissage. Plusieurs paramètres ont donc été pris en compte, dans la mesure où l'apprentissage passe par la répétition : les rappels, les rituels et la manipulation semblent être adaptés à accueillir l'apprentissage par le jeu. L'implication orale ou écrite de l'élève se voit renforcée lorsque les jeux sont présents au sein du cours, mais des limites peuvent être rencontrées pour certaines étapes du cours.

Game, group, interaction, motivation, play-based, learning, facilitating, curiosity, languages, repetitions.

This thesis aims at demonstrating that playful experience can facilitate English language learning. In a lesson containing playful phases, experiments were set up. Comparisons were thus made between phases that involved games and others that did not. Some students who do not have English as their first language may be intimidated by communication in English, and games can overcome these linguistic insecurities. The oral and/or written uses of English are difficult for some students to grasp, which will alter their path to learning. Several parameters were therefore taken into account, as learning is achieved through repetition : reminders, rituals and manipulation seem to be suitable to accommodate learning through games. The oral or written involvement of students/pupils is reinforced when games are present in the course, but limits may be encountered for some steps of the course.

Table des matières

INTRODUCTION.....	6
CHAPITRE 1 : MISE EN PLACE D'UNE ATMOSPHERE LUDIQUE PROPICE AU CONTEXTE, AUX ELEVES ET AUX OBJECTIFS DE LA SEQUENCE ET PRISE EN COMPTE DE CE QUE RECOMMANDE L'INSTITUTION.....	11
1.1 Présentation générale de l'établissement de stage (SPA)	12
1.2 Profil des classes observées.....	13
1.3 Références institutionnelles (ce que dit le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues et les Bulletins Officiels).....	14
CHAPITRE 2 : LES PARAMETRES DIDACTIQUES SCIENTIFIQUES, POINTS D'APPUI DES EXPERIMENTATIONS LUDIQUES.....	19
2.1 L'état de la recherche, pour un apprentissage par le jeu sans frontières.....	20
2.2 Hypothèses initialement énoncées avant expérimentations.....	29
2.3 Synthèse de la problématique	30
CHAPITRE 3 : SEQUENCE EXPERIMENTALE : LA CREATION ET LE REINVESTISSEMENT DE DIFFERENTS TYPES DE SUPPORTS LUDIQUES, DES MODALITES AFFINEES POUR FACILITER L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS	32
3.1 Contexte et mise en place des phases ludiques.....	33
3.2 Phases détaillées et commentaires	34
3.3 Collecte des données et interprétation des recueils de données.....	41
CHAPITRE 4 : QUESTIONNEMENT QUANT A L'EFFICIENCE DU JEU AU TRAVERS DE CERTAINES PHASES ET ACTIVITES LANGAGIERES.....	50
4.1 Le jeu, du rituel jusqu'au bilan méthodologique, sa pertinence et son efficacité dans la quête des savoirs	51
4.2 Le jeu et son adaptation à toutes les activités langagières	53
4.3 Pistes d'amélioration	54
CONCLUSION.....	57
BIBLIOGRAPHIE.....	60

INTRODUCTION

Du 10 au 17 juillet 2020, le Ministre de l'Éducation Monsieur Blanquer s'est déplacé de Paris à Montpellier dans le cadre du projet « Vacances apprenantes » et a rencontré des enfants de petites classes, mais aussi un lycée professionnel (« été pro »). Cette démarche avait pour but d'allier vacances, c'est-à-dire « amusement », à « apprentissages ». Ce projet fait écho à mon sujet de mémoire après inversion du concept : je suis partie du cours d'anglais puis l'amusement, le divertissement, plus précisément « le ludique » y a été ajouté.

Dans son ouvrage *La Pédagogie du Jeu*, l'orthopédagogue Nicole De Grandmont propose différentes définitions et surtout différents types de jeux. Elle évoque le « jeu ludique », « le jeu pédagogique » et le « jeu éducatif ». Le jeu tel que les enfants ou les adultes en dehors du cadre scolaire ou du travail connaissent s'apparenterait davantage au jeu ludique, c'est-à-dire dépourvu de tout apprentissage. Ce type de jeu se caractérise par une certaine liberté, un plaisir éprouvé lors de l'expérience de découverte du jeu. Il est caractérisé par « l'irréversibilité de son action et par l'imprévisibilité de son contenu » (Grandmont, 1997).

Lors de mes expérimentations en établissement, je me suis davantage tournée vers ce que l'orthopédagogue appelle « le jeu éducatif » et « le jeu pédagogique ». Comme le synthétise Stéphane March de l'Académie de Bordeaux, le premier correspond à ce qui « permet de développer de nouvelles connaissances tout en démystifiant un peu l'effort d'apprendre » (March, 2020). Enfin, le jeu pédagogique est résumé par l'auteur « comme une phase de réinvestissement ou de stabilisation des connaissances. [...] Il y a du plaisir à se dépasser, à vérifier ses connaissances, à performer, à se défier. Dans le jeu pédagogique, le plaisir correspond à une équation bien spécifique : travail égal plaisir » (March, 2020).

Cette notion de « travail » a pendant longtemps été un oxymore du mot « jeu ». Dans un article de Gilles Brougère, « L'Enfant et la Culture ludique », ce dernier rappelle les pensées d'Aristote et de Saint Thomas en affirmant : « Avant les nouvelles formes de pensées issues du romantisme, notre culture semble avoir désigné par jeu, une activité qui s'oppose au travail [...], caractérisée par sa futilité et son opposition au sérieux » (Brougère, 2002). Je tends cependant à penser que, le jeu peut rendre le travail plus dynamique, moins contraignant et donc plus agréable, mais je me suis également questionnée quant à l'efficacité de ces pratiques ludiques sur le long terme, ce qui

explique mes recherches à ce sujet. Le jeu a donc pris un autre sens au fil de ces recherches. Si l'on reprend les informations issues de *La Pédagogie du Jeu* sur l'origine du jeu, l'auteure affirme que si le jeu a atteint son apogée à la fin du XX^e siècle, c'est peut-être qu'est venue la fin de celui-ci au XXI^e siècle. En ce qui concerne les pratiques pédagogiques qui m'intéressent, il est notable que le « jeu ludique » se voit concurrencé, notamment si l'on prend l'exemple des expérimentations ludiques qui se développent dans le système éducatif, par le « jeu éducatif » et « pédagogique ».

Les études sur le ludique sont « récentes », il s'agissait d'un sujet que je découvrais. Je ne connaissais pas la différence entre « ludique » et « jeu » par exemple. Il me semblait donc plus judicieux de me tourner vers une recherche exploratoire. Dans une recherche exploratoire, les observations, hypothèses et théories inhérentes au sujet cible, font que la découverte est considérée comme le souverain bien de ce type de recherche.

Pour ce qui est de mon expérience personnelle, je ne savais pas quelle direction prendre, je savais juste quelles étaient mes difficultés de prise en charge avec les élèves et j'avais pu faire la constatation de ce qui avait fonctionné. Lors de mes stages en première année de Master je me suis rendue compte de l'écart présent entre la théorie et la pratique : les élèves demandent à être captivés. J'ai rencontré des difficultés à les intéresser, à les faire participer et donc à respecter mon *timing* en les impliquant dans leurs apprentissages. C'est pourquoi à l'issue de mon dernier stage de première année de Master (avec une classe de seconde), j'ai créé un *Escape Game* qui allait durer le temps d'une séance. Le bilan de cette expérimentation est tel que ces élèves non-impliqués lors des séances précédentes ont finalement participé au jeu ; le climat de classe était agréable car ils étaient intrigués par toute la mise en place du contexte ludique. Il s'agissait d'une séquence sur le crime, j'ai donc mis de la musique adaptée à l'enquête, intensifiant le suspense. J'ai apporté des pièces à conviction pour alimenter l'anticipation. Les élèves étaient en groupe et devaient trouver les indices de chaque atelier (îlot) afin d'élucider le meurtre fictif. Un atelier durait sept minutes, puis les élèves gardaient le même groupe mais devaient changer d'îlot jusqu'à ce que chaque groupe ait testé tous les ateliers. Cette technique m'a permis de respecter mon *timing* et d'impliquer les élèves ; même-s'il est évident qu'aucune séance ne soit parfaite. Cette séance n'était qu'une proposition parmi tant d'autres. Quelques écueils pouvaient d'ailleurs être identifiés pour le premier atelier (l'apport grammatical de la séance). Pour mon dernier stage de pratique accompagnée,

j'ai voulu renouveler l'expérience de l'*Escape Game*, mais plusieurs raisons m'ont amenée à reconsidérer l'idée. Le collège dans lequel j'ai fait ma pratique accompagnée a mis en place une « progression commune » à tous les professeurs d'anglais et même-si la liberté pédagogique est présente, il fallait avancer au même rythme que les autres enseignants en suivant les mêmes tâches finales. Et compte tenu du temps que j'avais et du niveau que j'avais choisi (des sixièmes), j'ai préféré mettre de côté l'*Escape Game*. Néanmoins, si j'avais poursuivi le stage de pratique accompagnée, je serais parvenue à placer un *Escape Game*. J'ai donc choisi d'insérer ma séquence expérimentale ludique dans la séquence *Family* en y intégrant certaines phases de jeux. Ma séquence n'était donc pas exactement à l'image de la séquence de progression commune, mais le thème était le même et certains objectifs langagiers étaient les mêmes.

La problématique de mémoire choisie n'était pas uniquement en lien avec mes difficultés de première année de Master (gestion du temps, gestion de classe, implication des élèves). Après discussion avec mon groupe de mémoire, nous nous sommes interrogées quant à la durabilité et l'efficacité de l'apprentissage par le jeu. En effet, les élèves sont-ils davantage participatifs lorsque le cours d'anglais prend la forme d'un jeu ? Jouent-ils par curiosité ou bien pour se surpasser ? Quelle est la place du groupe lors de ces jeux ? Quel est le rôle de l'enseignant ? Quelles sont les postures à adopter en tant qu'enseignant pour que la posture de l'élève change ? Enfin, qu'en est-il des apprentissages par le jeu ? Au-delà de tous ces questionnements, nous avons constaté que le jeu reste un facteur de motivation important et donc qu'il peut représenter un premier pas vers l'acquisition des savoirs.

Selon l'article « Apprentissage et Enseignement » de Jean Foucambert, le terme « apprentissage » se définirait comme :

« [...] un processus de changement intérieur au sujet, lié à une action pour faire « évoluer un comportement. L'apprentissage, c'est donc ce processus qui transforme peu à peu les conduites qu'un individu développe dans une situation [...] Ce développement résulte de l'interaction entre l'enfant et son environnement, interaction dans laquelle les structures existantes sont continuellement modifiées et réorganisées par ses expériences. [...] L'apprentissage est une modification d'ensemble continue du sujet par lui-même pour donner une réponse à tout moment adapté à son développement interne et aux sollicitations externes » (Foucambert, 1976).

Par ailleurs, par le jeu (éducatif ou pédagogique) l'évolution des comportements est possible afin d'accéder à l'apprentissage et pallier ainsi les insécurités linguistiques qui peuvent être initialement ressenties par un élève qui n'a pas l'anglais en langue première. La question principale de mon mémoire est donc : En quoi le jeu peut-il faciliter

l'apprentissage de l'anglais ? L'emploi de « peut-il » dans cette problématique implique que le jeu n'est pas un parcours obligé pour arriver à l'apprentissage, mais qu'il y a possibilité qu'il rende le chemin jusqu'à l'apprentissage plus aisé.

Pour répondre à cette problématique, ma première partie proposera la mise en place d'une atmosphère ludique propice au contexte, aux élèves, aux objectifs de la séquence et mettra en avant les attendus de l'institution. Cette partie comprend une présentation générale de l'établissement de stage et le profil des classes rencontrées. Puis, les références institutionnelles seront explorées.

Dans une deuxième partie, les paramètres didactiques scientifiques du thème seront étudiés comme points d'appui des expérimentations ludiques. Cette partie comportera l'état de la recherche, les hypothèses de départ et une synthèse de la problématique.

La troisième partie du mémoire sera réservée à l'explication de la séquence expérimentale, car le jeu est considéré comme outil moteur à l'implication des élèves (à condition que les supports ludiques soient bien élaborés). Dans cette partie, un contexte sera posé et sera suivi par la mise en place des phases ludiques et le détail des séances s'ensuivra. Dans cette partie, une présentation des types de recherches menées et une interprétation des réponses recueillies grâce aux données élèves et professeurs seront proposées.

La dernière partie du mémoire est moins descriptive que les précédentes, un retour réflexif et une analyse du jeu en tant que facilitateur de l'apprentissage de l'anglais seront détaillés. Dans cette partie, un questionnement sera effectué quant à l'efficacité du jeu au travers de certaines phases et de certaines activités langagières du cours d'anglais. Des pistes d'amélioration seront enfin proposées avant de conclure ce mémoire.

CHAPITRE 1 :

**MISE EN PLACE D'UNE
ATMOSPHERE LUDIQUE PROPICE
AU CONTEXTE, AUX ELEVES ET
AUX OBJECTIFS DE LA SEQUENCE
ET PRISE EN COMPTE DE CE QUE
RECOMMANDE L'INSTITUTION**

1.1 Présentation générale de l'établissement

Le collège dans lequel j'ai effectué mon stage de pratique accompagnée (SPA), du 28 septembre 2020 au 5 mars 2021, est le collège Mille Roches de Saint-André (Réunion). Il s'agit d'un établissement classé REP+, c'est-à-dire qui s'inscrit dans la politique de l'éducation prioritaire. Pour reprendre les mots du Principal Adjoint du collège :

« Éducation prioritaire ne veut pas dire absence de réussite ». En effet, sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale, il est indiqué que « l'éducation prioritaire » aurait pour but de « [...] corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales » (Circulaire du Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020). Plus de moyens sont donc sollicités et apportés pour façonner un chemin vers la réussite. Les difficultés sont prises en compte par soucis d'équité, pour que les élèves aient la possibilité d'atteindre leurs objectifs, comme s'ils étaient en réseau non-prioritaire. En termes de chiffres, *EDUSCOL* a recueilli les informations suivantes sur le plan national, depuis la rentrée 2020 :

« 1 093 réseaux composent la carte de l'éducation prioritaire : 729 collèges et 4 195 écoles en REP, 363 collèges et 2 456 écoles en REP+. Au total, plus de 1,7 millions d'élèves bénéficient des différents dispositifs de l'éducation prioritaire [...] » (Arrêté du Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020).

EDUSCOL mentionne également les spécificités de ce réseau prioritaire, et ce qui est concrètement fait :

« La politique d'éducation prioritaire privilégie l'action pédagogique, favorise le travail collectif des équipes, l'accompagnement et la formation des enseignants pour le développement de pratiques pédagogiques et éducatives cohérentes, bienveillantes et exigeantes adaptées aux besoins des élèves et inscrites dans la durée » (Circulaire du Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020).

EDUSCOL différencie également REP et REP+ :

« Les REP+ concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire et les REP sont plus mixtes socialement mais rencontrent des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire » (Arrêté du Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020).

Le collège Milles Roches est classé REP+, ainsi le public est moins mixte socialement et connaît des difficultés plus importantes qu'en REP. J'ai constaté la présence de dispositifs propres à l'éducation prioritaire lors de mon stage, comme le programme « devoirs faits ».

J'ai suivi une Assistante d'Éducation pendant une heure. Elle a pris une partie d'une classe de sixième et a accompagné ce petit groupe. Le but est d'apporter une aide supplémentaire aux élèves, notamment pour leurs travaux personnels, mais également de peu à peu développer leur autonomie.

Le collège Mille Roches accueille un total de 1026 élèves, un gros effectif qui demande une organisation irréprochable et un suivi constant. Le collège compte vingt agents et dix-neuf Assistants d'Éducation. L'organisation de l'équipe pédagogique se fait par la principale du collège, en collaboration avec ses pairs. Pour l'année 2020-2021, le collège compte parmi son personnel enseignant : dix professeurs de français, une professeure documentaliste, six professeurs d'anglais, une professeure d'allemand, trois professeurs d'espagnol, un professeur de tamoul, six professeurs d'EPS, huit professeurs de mathématiques, cinq professeurs d'histoire géographie, deux professeurs d'arts plastique, un professeur d'éducation musicale, trois professeurs de technologie, trois professeurs de physique chimie, deux professeurs de SVT et enfin six professeurs pour des dispositifs particuliers, incluant des professeurs des écoles, d'ULIS et de SEGPA. Ma tutrice de stage, est depuis six ans professeure d'anglais dans le collège. Elle est également référente « Égalité fille-garçon » et ambassadrice du projet "eTwinning". Sa pédagogie se rapproche principalement de la pédagogie active, c'est-à-dire qu'elle accorde une importance particulière à ce que l'élève soit acteur de ses apprentissages. Compte tenu du profil de ses classes, elle se doit d'être particulièrement exigeante sur la gestion de classe. La bienveillance est également présente dans ses classes : afin d'inciter l'élève à se surpasser et atteindre les objectifs initialement fixés. Une relation de confiance a été établie depuis le début de l'année entre cette professeure et ses élèves, elle se montre très ouverte à la discussion, mais également très rigoureuse quand il s'agit de contrôler le travail demandé.

1.2 Profil des classes observées

Le collège est organisé en deux semestres. Depuis la rentrée d'août 2020, ma tutrice prend en charge deux classes de sixièmes (la sixième 4 et la sixième 10), ainsi que deux classes de quatrième (la quatrième 2, qui est une classe de SEGPA et la quatrième 12, dont elle est professeure principale), enfin elle prend en charge la troisième 10. Elle a quatre heures d'anglais par semaine avec les sixièmes et avec les autres niveaux, elle en

a trois. J'ai eu à prendre en charge de novembre 2020 à mars 2021, trois heures sur les quatre heures de la sixième 10. Au second semestre, j'ai également pris en charge certaines phases du cours des quatrièmes et troisièmes (rituels, rappels, manipulation ou phase de correction/remédiation).

La classe retenue pour l'expérimentation est la sixième 10 (de niveau A1 vers A2). Il s'agit d'une classe bilingue espagnole mixte, c'est-à-dire que douze élèves sur un effectif de vingt-deux élèves participent à l'option espagnole. Dans cette classe hétérogène, cinq élèves possèdent un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Cette classe accueille également un élève d'ULIS, tous les lundis en cours d'anglais. Des activités adaptées sont mises en place pour cet élève, avec des dispositifs facilitateurs d'apprentissage (la tablette, l'accompagnante des élèves en situation de handicap (AESH) et des documents adaptés) pour l'accompagner. Les cinq élèves ayant le PPRE sont également pris en charge : aidés par d'autres élèves ayant des facilités ou munis de documents différenciés. Cette classe est la plupart du temps participative et coopérative, mais pas encore complètement autonome. Avant de prendre en charge cette classe, j'ai pu observer certaines séances. Ma tutrice a eu recours à des pratiques ludiques, par exemple en début d'année scolaire, elle a mis en place un *Spelling Bee* et un *Guess Who?* lors de la séquence *Let's Meet*. Grâce à ces observations, j'ai pu affiner mes expérimentations et mes deux recueils de données. Que dit l'institution à propos de ces pratiques ludiques ? Quels sont les attendus ? C'est ce qui fait l'objet de la sous-partie ci-dessous.

1.3 Références institutionnelles (du premier degré au second degré)

Tout d'abord, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* mentionne très peu la dimension ludique de l'apprentissage des langues mais elle est malgré tout présente : « L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement. L'apprentissage est facilité par le côté ludique des activités » (Lallement & Pierret, 2015, p. 43). Des exemples sont cités : « des jeux de société oraux (« trouver l'erreur » ; comment, quand, où) ou écrits (le pendu), audiovisuels (le loto d'images), sur cartes et damiers (Scrabble, Lexicom), des charades et des mimes, etc » (Lallement & Pierret, 2015, p. 43). Ainsi, ces pratiques ne

sont pas inconnues pour l'institution et parcourent différentes activités langagières. Il y a ensuite une délimitation par niveau. Au lycée, pour le niveau B1 : « Les élèves créent d'abord un jeu de plateau puis peuvent ensuite s'amuser tout en révisant leurs acquis [...] Des activités individuelles : devinettes et énigmes (mots croisés, rébus, anagrammes, charades, etc.), jeux médiatiques (radio et TV) » (Lallement & Pierret, 2015, p. 43). Pour le niveau collège : « Les élèves lisent pour s'amuser. Ils ont un but. [...] Des jeux de mots (calembours, etc.) dans la publicité, les titres de journaux, les graffitis, etc » (Lallement & Pierret, 2015, p. 44). Ce qui est proposé par le CECRL pour le collège est restreint alors que de nombreuses autres exploitations pourraient être citées. Ainsi, le CECRL affirme que la plupart du temps (« souvent ») le jeu facilite le processus d'apprentissage, en revanche le champ d'exploitation reste global. Qu'en est-il des bulletins officiels ?

Avant de parler des jeux en cours d'anglais, il est important de préciser ce que les textes officiels disent du jeu dans les autres domaines. D'après le bulletin officiel de l'Éducation nationale (n° 31) du 30 juillet 2020, dès la maternelle le jeu fait partie des pratiques recommandées pour l'apprentissage de manière générale. Une section « Apprendre en jouant » existe et déclare que :

« Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. [...] Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques » (Programme du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020).

Par conséquent, depuis le cycle 1, le jeu apparait comme un outil incontournable d'apprentissage et comme il « alimente tous les domaines d'apprentissages », le cours d'anglais aurait pu s'y prêter dès le cycle 1. Néanmoins, ce n'est qu'au cycle 2 qu'apparaît l'apprentissage des langues étrangères :

« Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à [...]. Ce cycle contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves. [...] C'est dans ce cycle que se développent des comportements indispensables à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi. [...]. L'apprentissage d'une langue vivante doivent mettre les enfants en situation de s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper [...] » (Programme du Ministère de l'Education Nationale, 2015).

Pour « prendre part à une conversation » en langue étrangère : « Au cycle 2, les situations de dialogue en langue étrangère ou régionale sont plus difficiles à mettre en œuvre que l'expression orale en continu. » Ainsi, des « jeux de rôles » et des « chants ou comptines et saynètes élaborés à partir d'extraits d'album ou de films pour la jeunesse, et de jeux. »

sont proposés comme activités ludiques en langue étrangère (cycle 2). Mais il n'est pas stipulé ici que le jeu garantit l'apprentissage de la langue en cycle 2. En éducation musicale également, des jeux peuvent être proposés : « jeux vocaux mobilisant les diverses possibilités de la voix » ou bien « jeu avec la voix pour exprimer des sentiments (la tristesse, la joie...) ou évoquer des personnages... ». De même en éducation physique et sportive, beaucoup plus de jeux sont proposés qu'en langue étrangère : « jeux traditionnels simples (gagne-terrain, bérêt, balle au capitaine, etc.), jeux collectifs avec ou sans ballon (à effectifs réduits), jeux pré-sportifs, jeux de lutte, jeux de raquettes ». Les mathématiques proposent également des jeux : « Les jeux du type portrait, Kim etc. ». En français aussi, de nombreux jeux sont suggérés pour le cycle 2 : « jeux sur le volume de la voix, la tonalité, le débit, notamment pour préparer la mise en voix de textes (expression des émotions en particulier) » ; « variété des textes travaillés et de leur présentation (texte complet ; textes à trous ; texte-puzzle... » ; « exercices, « jeux » (de type loto par exemple) pour fixer la mémorisation et activer régulièrement la remémoration » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2015). En somme, même-si le jeu est très présent du cycle 1 au 2, son utilisation quand il est question de la langue anglaise reste relativement réduite ou du moins c'est le cas pour les propositions des programmes 2015.

Il est courant d'observer des pratiques ludiques au cycle 1 ou 2, mais il est beaucoup plus rare d'en constater pour les cycles 3 et 4, et encore moins pour les cycles seconde et terminale. Et pourtant le CECRL a mis en avant :

« [...] la nécessité de communiquer en langue vivante pour réaliser des actions **avec** les autres. **La dimension sociale de l'apprentissage** est devenue primordiale. Dans cette perspective, on retiendra que la communication s'effectue en **contexte**, avec une intention spécifique qui lui donne un **sens** (s'informer, communiquer une information, convaincre, distraire, etc.) et enfin qu'elle est **multimodale** (on parle de canal verbal, vocal ou gestuel) » (Guide du Ministère de l'Éducation Nationale, 2019).

Ces éléments que j'extraits du « Guide pour l'enseignement des langues vivantes » (juillet 2019) du cycle 2 et 3 (« avec », « la dimension sociale de l'apprentissage », « sens », « distraire », « multimodale ») sont des mots clés utilisés pour décrire ce qui est préconisé par l'institution pour l'apprentissage d'une langue. Ainsi, le jeu répond à ces mots clés, car même si l'élève peut jouer seul, en classe d'anglais les jeux se font davantage « avec » les autres élèves. Puis dans le jeu, on retrouve une dimension sociale, un contexte (tous deux précisés dans le cadre de la tâche finale par exemple) et un sens (distraire). Cependant, dans ce guide, ce n'est que dans la partie « fixation » pour le cycle 3, que les pratiques « ludiques » sont émises :

« [...] l'enseignant propose des activités ludiques qui permettent aux élèves de fixer le vocabulaire. [...] Simon says [...]; Bingo : il s'agit d'un loto avec des images. [...]; Memory [...]; Objets cachés : on cache des objets (des animaux, des lettres, des chiffres en plastique) dans une boîte couverte d'un foulard et les élèves piochent un objet qu'ils doivent nommer [...]; Chain speaking : on crée deux équipes qui jouent à tour de rôle. Dans une équipe, chaque élève énonce un mot qui est repris par l'élève suivant et qui en ajoute un autre. Il s'agit de pouvoir répéter la liste de mots qui augmente au fur et à mesure [...] » (Guide du Ministère de l'Éducation Nationale, 2019).

Au cycle 3, en français, mathématiques, histoire des arts et éducation musicale aussi certaines pratiques ludiques sont proposées : les jeux de rôles, la théâtralisation par le jeu sont des dispositifs pour développer la verbalisation des élèves. Mais toutes ces pratiques ludiques ne sont pas aussi courantes qu'en éducation physique et sportive. Dans le bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015, il est proposé des jeux collectifs avec ou sans ballon, des jeux de raquettes, des jeux de combats ainsi que des jeux traditionnels. Il est également proposé dans ce texte officiel relatif au jeu, l'interdisciplinarité entre l'éducation physique et sportive et les langues par exemple : « une langue vivante étrangère ou régionale peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu, pour commenter une rencontre, comme langue de présentation d'un spectacle acrobatique » (Giai-Miniet, Guyon, & Lobello, 2017). Pour le cycle 4, certaines mentions isolées de pratiques ludiques sont présentes dans le bulletin officiel de l'annexe 3

« Programme d'enseignement du cycle des approfondissements » (cycle 4) : « Sport et numérique : simulation sportive dans les jeux vidéo, les applications ; de la pratique à la simulation virtuelle. » ou « Calculer des probabilités dans des cas simples (par exemple évaluation des chances de gain dans un jeu) » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015), mais rien de cela concerne les langues. Très peu de ressources mentionnent donc le jeu en cours de langues après le cycle 3.

Dans la ressource « Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale », la rubrique « Susciter le plaisir et l'envie d'apprendre des langues vivantes » propose des idées de jeux en langues du cycle 2 au cycle 4. Le lycée est par ailleurs exclu de ces pratiques, mais cette rubrique précise que ces pratiques sont transférables au niveau suivant : « Chaque activité de cycle reste, en très large part, transférable au cycle suivant. L'élève apprend en jouant, en cherchant, en réfléchissant, en faisant appel à ses souvenirs. Il dispose d'outils et d'un environnement adaptés » (Programme du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2016). Ces exemples sont les suivants :

« À l'école élémentaire, tout est transversal. Le professeur se saisit de ce désir d'apprendre des langues en proposant des situations d'apprentissage non cloisonnées, ouvertes sur le monde et les

autres domaines, susceptibles de motiver et d'inspirer les élèves : Au cycle 2 : écoute et mise en voix de comptines, chansons, mais aussi boîtes de collection, marionnettes à doigts ; des pratiques, telles que compter, mimer, allier le dire au faire ; Au cycle 3 : poèmes, proverbes et jeux de société, énigmes, enquêtes, activités créatives sont privilégiés ; Au cycle 4 : la curiosité est suscitée par des mises en situation ou scénarii et plus généralement, une démarche qui encourage la découverte » (Programme du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2016).

Les ressources institutionnelles soumettent quelques idées d'activités ludiques en langues étrangères (pour la langue anglaise) après le cycle 4. Toutefois, il semble que les ressources scientifiques soient plus nombreuses à ce sujet. Le chapitre suivant propose en effet des exploitations plus précises.

CHAPITRE 2 :

**LES PARAMETRES DIDACTIQUES
SCIENTIFIQUES, COMME POINTS
D'APPUI DES EXPERIMENTATIONS
LUDIQUES**

2.1 L'état de la recherche, pour un apprentissage par le jeu sans frontières

Des ouvrages, des articles, des conférences, des mémoires et bien d'autres travaux ont traité la question du ludique dans l'apprentissage et/ou de la place du jeu dans le développement des jeunes apprenants et adultes. Ainsi, la réflexion doit être menée après prise en compte de certains paramètres préalablement observés. Afin de structurer ce chapitre, cette sous-partie se décline comme suit : Dans un premier temps, l'état de la recherche contenant la signification, la distinction et les croisements entre les notions de « jeu » et de « ludique » sera développé. Dans un second temps, les processus d'enseignement et d'apprentissage facilité par le jeu (d'un point de vue global) sera abordé. Enfin, la place du jeu en langue étrangère spécifiant cet aspect facilitateur que prône ces auteurs adeptes du « ludique » sera précisée. Cette sous-partie précède les hypothèses de travail et la synthèse de la problématique de ce mémoire.

2.1.1 La signification, les distinctions et les croisements entre les notions de « ludique » et de « jeu »

Dans l'article « L'enfant et la culture ludique » (2002), Gilles Brougère parle de « culture ludique », ce qui n'implique pas qu'un seul et unique élément, mais plutôt un ensemble de paramètres propres à cet ensemble. Tous ces éléments imbriqués forment la culture ludique : « La culture ludique n'est pas un bloc monolithique, mais un ensemble vivant, diversifié selon les individus et les groupes, en fonction des habitudes de jeu, des conditions climatiques ou spatiales » (Brougère, 2002). Quatorze ans plus tard, Laurence Schmoll répertorie à partir de cinq manuels, comment le mot « ludique » est employé : « Ce dernier renvoie à des activités qui ne sont pas présentées comme des jeux, mais qui sont plus ouvertes que les exercices traditionnels et dont le but est d'inciter à l'échange [...] » (Schmoll, 2016). Le terme est alors accompagné d'autres mots-clés, tels que « créatif », « motivant », « investissement », « libre », « récréatif », « valorisant » (Schmoll, 2016). Ainsi, « ludique » ne veut pas forcément dire jeu, en revanche le jeu s'insère dans la catégorie des activités ludiques. Maintenant que la distinction entre la notion de « ludique » et de « jeu » est faite, il convient de distinguer ce qui est jeu ou ne l'est pas. Comme indiqué dans l'introduction, le jeu peut prendre plusieurs formes : « jeu ludique »,

« jeu pédagogique » ou « jeu éducatif ». Mais parfois certaines formulations contiennent le mot « jeu » sans s'inscrire dans cette notion. Par exemple, dans les ressources institutionnelles précédemment citées, « le jeu de rôles » a été reporté comme faisant partie de la catégorie des jeux proposés par l'institution. Cependant, après recherches dans les manuels des auteurs Girardet et Gibbe, Laurence Schmoll a relevé que le « ludique ne semble pas avoir sa place lorsqu'il est question des jeux de rôles [...] » (Schmoll, 2016). En effet, selon ces auteurs le jeu de rôles ne doit pas être considéré « comme des moments de divertissement [...], mais comme les étapes obligées d'une formation » (Schmoll, 2016). Ainsi, le jeu de rôles pour certains n'entrent pas dans la catégorie de « jeu » mais bien comme un rite de passage pour compléter le processus d'apprentissage. Il semble qu'il puisse y avoir confusion, étant donné que le jeu de rôles possède le mot « jeu » dans sa formulation. Leurs propos sont précisés dans la citation suivante :

« Un jeu de rôles en éducation correspond davantage à une simulation durant laquelle les apprenants incarnent un personnage dans un contexte donné de la vie réelle et en improvisant (plus ou moins en fonction du temps de préparation) un dialogue. Cette activité peut difficilement, à notre sens, être qualifiée de jeu (à moins que les apprenants l'investissent comme tel), car elle ne présente pas de règles (mais des consignes) et son enjeu n'intègre pas la notion de victoire ou de récompense bien que nous puissions parler de gain à l'apprentissage » (Schmoll, 2016).

Par conséquent, certaines activités prennent l'apparence de jeux, mais n'en sont pas. Selon l'article de Schmoll, le jeu est identifié comme tel s'il propose des « règles » à suivre et implique une « victoire » ou une « récompense ». Elle poursuit et précise que le jeu doit être « une situation fictive, fantaisiste ou artificielle dans laquelle des joueurs, mis en position de conflit [...], sont soumis à des règles qui structurent leurs actions en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage et un but déterminé par le jeu [...] » (Schmoll, 2016). Dans *la Revue des sciences de l'éducation*, plus précisément dans un article intitulé « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage », Louise Sauvé, Lise Renaud et Mathieu Gauvin ont également corroboré ces caractéristiques propres au jeu, notamment pour le jeu éducatif. Ce dernier est défini comme :

« une situation artificielle (fictive, fantaisiste) dans laquelle des joueurs (un ou plusieurs), mis en position de conflit (lutte, confrontation) les uns par rapport aux autres ou tous ensemble (coopération) contre d'autres forces, sont régis par des règles (procédure, contrôle et clôture) qui structurent leurs actions en vue d'un but déterminé, soit de gagner (gagnant vs perdant), d'être victorieux (contre le hasard, l'ordinateur, un ou plusieurs joueurs) ou de prendre sa revanche contre un adversaire » (Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007).

En somme, dans ces articles, le jeu devient vecteur d'apprentissage dès lors qu'il rassemble les caractéristiques suivantes : règles, situation qui détache du réel, joueur en position de conflit et but final.

2.1.2 Les processus d'enseignement et d'apprentissage facilité par le jeu (d'un point de vue global)

Les termes « ludique » et « jeu » étant précisés, il convient maintenant de parler d'enseignement, d'apprentissage et de la place du jeu en tant que facilitateur pour ces derniers. Il est important de comprendre les phénomènes d'apprentissage qui existent et les défis que rencontrent les enseignants depuis des années. Dans son article « Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage », Gilles Brougère distingue deux types d'apprentissages : L'« apprentissage formel » et l'« apprentissage informel » (Brougère, 2017). Cette distinction soulève la question de la « facilité » dans l'apprentissage puisque l'« apprentissage informel » est défini comme étant non-intentionnel de la part de l'apprenant. Et il est d'ailleurs commun de retrouver l'« apprentissage informel » au travers du jeu. Brougère souligne qu'il y a parfois apprentissage, sans conscience qu'il y en ait : « la littérature internationale a considéré comme relevant de l'apprentissage informel (*informal learning*), c'est-à-dire, en particulier dans le travail, ce que l'on nomme usuellement apprendre sur le tas » (Brougère, 2017). Ce type d'apprentissage n'a pas de « buts éducatifs », mais des « effets éducatifs » peuvent être ressentis. Cette situation d'apprentissage s'applique pour le jeu, cela constitue les prémisses du jeu : « Le jeu renvoie donc d'abord à une situation informelle d'apprentissage quand il relève du monde du loisir, son usage le plus ordinaire en dehors de son transfert dans un nouveau cadre » (Brougère, 2017). En somme, il est possible d'apprendre en jouant, sans en avoir réelle conscience et cela s'explique par la « la dimension socialisatrice du jeu » (Brougère, 2017), surtout en langue première. Cependant, cet apprentissage informel semble moins envisageable en situation scolaire, car Brougère parle d'absence de structuration éducative. De surcroît, des activités ludiques dites « hybrides » sont mises en place pour faire la balance entre « forme ludique et forme éducative », Brougère précise : « on se trouve face à des objets éducatifs qui sont modifiés, parfois à la marge, pour apparaître comme des jeux : transformer un exercice pour lui donner une dimension ludique (*gamification*) » (Brougère, 2017). Par ailleurs, le jeu doit être considéré « comme une activité située, [...] qui prend sens en fonction du contexte. C'est ce qui fait que le jeu est plus ou moins jeu, que le contexte conduit à plus ou moins de formalisation éducative, qui peut se faire aussi bien dans un cadre scolaire qu'extrascolaire » (Brougère, 2017). Pour reprendre les propos de Brougère, l'« apprentissage informel » dans le cadre

scolaire sera difficilement possible, même-si le jeu est présent. Ainsi, le jeu pourra la plupart du temps faciliter l'apprentissage formel, mais plus rarement l'apprentissage informel : « il ne faut pas penser que l'école peut se faire informelle. Le simple fait d'insérer une activité dans un cadre scolaire la formalise » (Brougère, 2017). Le fait d'en discuter, de formaliser, et ainsi que les élèves aient conscience qu'il y ait jeu et apprentissage fait écho à ce que Dominique Bucheton appelle dans son multi-agenda le « tissage » (Bucheton, 2009). Le « tissage » fait partie des cinq focales de l'activité enseignante et en expliquant aux élèves les articulations de la séance ou d'une activité à l'échelle d'une séquence, cela aidera ces derniers à comprendre pourquoi ils doivent faire l'activité. Agir ainsi réduirait le décrochage scolaire, même-si les élèves en « posture scolaire » ou « posture première » (Bucheton & Soulé, 2009) ne se poseraient pas la question et s'exécuteraient directement. Jean Piaget avait quant à lui évoqué, dans son ouvrage *Psychologie et pédagogie*, les difficultés de l'activité enseignante, mais surtout les défis à relever :

« On oublie ainsi simplement que l'enseignement sous toutes ses formes soulève trois problèmes centraux dont la solution est loin d'être connue et dont il reste même à se demander comment ils seront résolus si ce n'est avec la collaboration des maîtres ou d'une partie d'entre eux » (Piaget, 1969, p. 22).

Piaget souligne que des problèmes peuvent être rencontrés au travers de l'activité enseignante et que pour résoudre ces problèmes une « collaboration » sera nécessaire. Il soulève trois problèmes dont les solutions peuvent se rapprocher de la pédagogie du jeu. Le premier problème est le suivant : « Quel est le but de cet enseignement ? Accumuler des connaissances utiles (mais utiles en quel sens ?) ? Apprendre à apprendre ? Apprendre à innover, à produire du neuf en n'importe quel domaine, aussi bien qu'à savoir ? Apprendre à contrôler, à vérifier, ou simplement à répéter ? » (Piaget, 1969, p. 22). Il en va ici de l'importance d'« [a]pprendre à innover, [...] [d'a]pprendre à contrôler, à vérifier, ou simplement à répéter ? ». Et ces problèmes pourraient se résoudre grâce aux jeux dans l'apprentissage de l'anglais puisque comme précédemment analysé, il y a changements, adaptation et donc innovation lorsqu'il s'agit par exemple de passer de « l'apprentissage informel » (Brougère, 2017), au cadrage qui mène vers « l'apprentissage formel » (Brougère, 2017) ; ou bien lorsqu'il y a phénomène d'hybridation pour transformer un simple activité en un jeu éducatif (*gamification*). Pour ce qui est de la répétition, si le jeu est ritualisé, il peut être amené à se répéter lors de la phase de rappels/rituels ou bien lors

de la manipulation en réception active. Le deuxième problème soulevé par Jean Piaget est le suivant :

« Ces buts étant choisis (et par qui, ou avec le consentement de qui ?) il reste ensuite à déterminer quelles sont les branches (ou le détail des branches) qui sont nécessaires, indifférentes ou contre-indiquées pour les atteindre : branches de culture, branches de raisonnement et surtout (ce qui reste absent d'un grand nombre de programmes) branches d'expérimentation, formatrices d'un esprit de découverte et de contrôle actif ? » (Piaget, 1969, p. 22).

Et par le jeu, des buts sont à atteindre, une progression est indispensable pour avoir un résultat final. Les jeux peuvent être façonnés pour qu'ils s'insèrent dans la sphère éducative, comme précédemment vu avec Brougère. Ainsi des « branches de culture » (Piaget, 1969, p. 22) peuvent être instaurées par un contexte précis et d'autant plus en classe d'anglais où la civilisation du monde anglophone est à exploiter. Puis dans le cadre d'un jeu d'énigmes, la mise en place d'un « raisonnement » (Piaget, 1969, p. 22) est appréciée de la part des enseignants (création de l'énigme) et des élèves (résolution de l'énigme). Les « expérimentations » (Piaget, 1969, p. 22) sont, elles aussi, indispensables même-si des ressemblances sociales sont identifiables hors cadre scolaire, les jeux « hors classe » et « en classe » ne nécessitent pas la même organisation (effectif, matériel, etc.) – en effet, lorsqu'il s'agit des premiers tests de jeu en classe, ils peuvent avoir des allures d'expérimentations, bien que ces jeux existent déjà dans la sphère du loisir. L'enseignant de langue doit agir pour que l'élève ne développe pas seulement les automatismes liés au jeu, mais réoriente ses « buts » (Piaget, 1969, p. 22), pour que son apprentissage soit également de l'ordre de la linguistique, du culturel, du sociolinguistique et du pragmatique de la langue cible. Pour arriver à cela, diverses « branches » peuvent être empruntées, surtout celle de « l'expérimentation » dans un premier temps, puis de « contrôle » dans un second temps. Enfin, Piaget confirme que pour arriver à ce que les élèves acquièrent un apprentissage, il faut s'intéresser à leurs profils cognitifs, il faut connaître leurs besoins, leurs atouts et leurs points faibles. En effet, le troisième problème identifié par Piaget est le suivant : « il reste enfin à connaître suffisamment les lois du développement mental pour trouver les méthodes les plus adéquates au type de formation éducative désirée. » (Piaget, 1969, p. 22) Il faudrait donc que les jeux ou les pratiques ludiques choisis soient modelés afin que les élèves trouvent leurs voies vers l'apprentissage, ce qui demande une capacité d'adaptation de la part des enseignants. Dans cet ouvrage, Piaget n'a pas affirmé que la réponse directe à ces problèmes serait liée au jeu. En revanche, dans ce même ouvrage, il met en lumière les atouts du jeu dans l'apprentissage, c'est pour cela que le commentaire de texte précédent propose des

solutions par l'intégration du jeu. En outre, dans les passages de son ouvrage dédiés au jeu, il parle des spécificités de ce dernier. Tout d'abord, le jeu est perçu péjorativement, dénué de toute utilité pour « l'école traditionnelle » mais Piaget souligne ensuite l'importance des jeux chez les jeunes enfants :

« Le jeu est un cas typique des conduites négligées par l'école traditionnelle, parce que paraissant dénuées de signification fonctionnelle. Pour la pédagogie courante, il n'est qu'un délassement ou que l'approbation d'un superflu d'énergie. Mais cette vue simpliste n'explique ni l'importance que les petits attribuent à leurs jeux ni surtout la constante que revêtent les jeux des enfants, symbolisme ou fiction par exemple » (Piaget, 1969, p. 210).

Il mentionne des expérimentations menées par Karl Gross :

« Karl Gross en est venu à une conception toute différente, selon laquelle le jeu est un exercice préparatoire, utile au développement physique de l'organisme. De même que les jeux des animaux constituent l'exercice d'instincts précis, comme les instincts de combat ou de chasse, de même l'enfant qui joue développe ses perceptions, son intelligence, ses tendances à l'expérimentation, ses instincts sociaux, etc. C'est pourquoi le jeu est un levier si puissant de l'apprentissage chez les petits, au point que partout où l'on réussit à transformer en jeu l'initiation à la lecture, au calcul, ou à l'orthographe, on voit les enfants se passionner pour ces occupations ordinairement présentées comme des corvées » (Piaget, 1969, p. 210).

Les instincts, mais surtout l'intelligence sont ainsi développés chez les petits sans qu'ils aient conscience qu'ils apprennent, ainsi Brougère appelle cela « l'apprentissage informel » des années plus tard. Les auteurs du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* rejoignent cette idée. En 1929, Blodgett a pu observer dans un labyrinthe des rats qui n'avaient pas faim mais qui étaient malgré tout poussés par l'envie d'explorer :

« ces animaux entreprenaient d'explorer le labyrinthe par pure curiosité, par jeu [...]. Dans une seconde phase, Blodgett fait jeûner ses rats et les replace dans le même labyrinthe où, cette fois, est caché un appât ; et l'on s'aperçoit que les rats qui ont déjà exploré le labyrinthe par jeu parviennent plus rapidement à la nourriture que ne le font d'autres rats qui n'ont pas eu précédemment l'occasion de flâner dans le labyrinthe. [...] ; dans leur jeu d'exploration, les rats ont acquis une connaissance de la structure spatiale du labyrinthe, apprentissage latent qui leur sert ultérieurement dans la pratique. [...] La curiosité du rat dans un environnement inconnu, celle de l'élève qui feuillette le dictionnaire ou celle du savant devant l'univers, correspondent à un même type de comportement que les éthologistes appellent comportement exploratoire ou comportement ludique » (Champy, 2005, p. 548).

Bien que ces deux expérimentations de jeu (par Karl Gross et Blodgett) s'appliquent à l'instinct animal, ce « comportement exploratoire » est bien présent chez les enfants et les adultes. Ainsi ces deux citations affirment que par curiosité l'être vivant va être animé par le jeu et évoluer grâce à ce dernier afin d'en retirer un apprentissage par la répétition de l'action. Il est maintenant primordial de déterminer quels sont les autres paramètres qui font que le jeu facilite l'apprentissage. Selon l'article « Une analyse des écrits sur les

impacts du jeu sur l'apprentissage », le jeu dans l'apprentissage apporterait « la structuration de connaissances, l'intégration de l'information, la résolution de problème, le développement d'habiletés de coopération, de communication et de relations sociales ainsi que la motivation » (Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007). Or, pour engendrer ce résultat d'acquisition de savoirs, il faut souligner l'importance de la motivation des apprenants. Par exemple, le défi présent pendant le jeu relève de la « motivation intrinsèque » (Louche, Bartolotti, & Papet, 2006) : « le défi est présent lorsque les actions posées par un joueur engendrent des réactions chez l'opposant, créant ainsi une compétition ou une lutte » (Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007). Et la compétition est vue par de nombreux auteurs comme phénomène inhérent au jeu, propices à l'activité de différents publics (des petits jusqu'aux adultes) :

“Games are enjoyable. The essence of many games lies in outstripping, in friendly fashion, someone else's performance, or (and adult learners often prefer this) in bettering one's own, as in the world of sport. The goal is visible and stimulating : outdoing other and improving on oneself, are by and large enjoyable pursuits. Enjoyable also is the active co-operation with one's fellows” (Lee, 1979, p. 1).

Lors du jeu, il y a volonté de se surpasser, de donner le meilleur de soi-même afin d'obtenir des résultats. Pour l'enseignant, le résultat attendu est que l'élève ait appris quelque chose mais pour le joueur-apprenant l'important est d'atteindre la récompense finale (de l'ordre de la « motivation extrinsèque » (Louche, Bartolotti, & Papet, 2006) cette fois). Louise Sauvé, Lise Renaud et Mathieu Gauvin appellent cela « Le but prédéterminé » et il s'agit d'un :

« [...] « concept référant à la fin du jeu et à la notion de victoire, de gain ou de récompense » (Salopek, 1999). Le but indique comment le jeu se termine et, pour les jeux éducatifs, il inclut les objectifs poursuivis par le ou les joueurs. Il est régi par des règles qui déterminent un ou des gagnants et souvent un ou des perdants, ainsi que le moment et la façon dont les différentes fins pourront survenir. Ces règles peuvent comporter des limites de temps ainsi que des objectifs de pointage menant au succès ou à l'échec » (Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007).

Par ailleurs, pour qu'il y ait compétition il faudrait qu'il y ait de quoi comparer ses résultats, par le biais de confrontation de groupes par exemple :

“In group or team activity, rivalry and co-operation go hand in hand. There are the other groups of team to surpass, and friends to help surpass them [...] But in spite of all the effort – and sometimes, when attention is sharply focused and the learner's energies stretched to the full in a game, it is hard to see any difference between ‘work’ and ‘play’ – there is a pleasant, informal, and often relaxed atmosphere, favourable to language learning. [...] We should ask, therefore, what other advantage language learning games offer than the creation of an enjoyable atmosphere in which to learn” (Lee, 1979, p. 1).

Même-si l'atteinte d'objectifs est également possible quand le joueur joue seul :

« Une personne peut jouer seule contre elle-même ; dans ce cas, nous parlons de compétition contre soi où le but du jeu est de réussir une partie parfaite ou d'améliorer son pointage d'une partie à l'autre. Elle peut également jouer avec d'autres, ce qui confère au jeu un caractère coopératif ou contre d'autres joueurs ou l'ordinateur, ce qui confère au jeu un caractère compétitif » (Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007).

La dimension socialisatrice du jeu n'est pas négligeable : le jeu libère la parole, permettant ainsi la compétition et la coopération entre apprenants : « les apprenants démontrent une plus grande facilité à énoncer leurs idées devant un groupe après leur expérience du jeu » (Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007). Cette aisance identifiable lors de l'apprentissage par le jeu s'explique donc par les possibilités communicatives exacerbées. De plus, les auteures Audrey Akoun et Isabelle Pailleau pensent qu'« [a]pprendre, c'est vivre avec les autres : Apprendre, c'est aussi apprendre à interagir avec les autres en société ; c'est respecter l'ordre social pour garantir l'ordre physique et affectif de tous. C'est donc apprendre les règles de vie qui en découlent. [...]» (Akoun & Pailleau, 2016, p. 38). Elles corroborent l'idée selon laquelle l'apprentissage est possible, en collaboration avec des pairs et le jeu permet ce type de stratégies collectives qui nécessitent communication. Cette pensée fait écho à ce que préconise l'institution pour les cycles 2 et 3 « [...] la nécessité de communiquer en langue vivante pour réaliser des actions avec les autres. La dimension sociale de l'apprentissage est devenue primordiale » (Guide du Ministère de l'Education Nationale, 2019). Compte tenu du niveau visé ici (expérimentation avec une classe de sixième), seule la partie sur le cycle 3 va être prise en considération. Néanmoins, dans l'introduction une inquiétude quant à la longévité de ce processus émergeait : les connaissances acquises par le jeu vont-elles être durables ? Et il s'avère que cette idée soit confirmée : « le jeu permet au joueur d'établir le lien entre des connaissances acquises (mais qui demeurent abstraites) et des connaissances concrètes. Le jeu favorise également la rétention de l'information à long terme » (Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007). Ainsi l'intégration des connaissances par le jeu n'est pas que superficielle et ne répond pas uniquement aux besoins de la mémoire immédiate : le jeu semble répondre à de nombreuses caractéristiques propres à l'apprentissage.

2.1.3 La place du jeu en langue étrangère, facilitateur d'apprentissages

Ce dernier point avant la deuxième sous-partie se concentre davantage sur le jeu en classe de langues. Le jeu dans l'apprentissage des langues a été commenté par Laurence Schmoll. Dans son article « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique », elle signale qu'à l'origine, l'introduction des

jeux dans l'enseignement des langues apparaissent pour la première fois au XVIII^e siècle, mais ces pratiques ne s'appliquaient pas à toutes les langues : « Puren [...] fait référence à De Vallange (1730) et son *Art d'enseigner le latin aux petits enfants en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent* ». (Schmoll, 2016) Cependant, les plus âgés ne sont pas encore la cible des pratiques de jeu dans l'enseignement à ce stade. Ce n'est que dans les années 1990 que le jeu prend place dans la « formation des adultes » dans le cadre de « cours audiovisuels » (Schmoll, 2016). Ce n'est qu'à partir de cette même année que : « l'enseignement des langues intègre des activités « plus variées » et plus « créatrices », comme les jeux, les simulations et les jeux de rôles » (Puren, 2012 [1988], p. 258) » (Schmoll, 2016). Elle cite également Haydée Silva, auteur de l'ouvrage *Le Jeu en classe de langue*, il souligne que « le Cadre européen commun de référence pour les langues [...] n'accorde qu'un chapitre d'une quinzaine de lignes à la question de l'« utilisation ludique de la langue » (Schmoll, 2016). Et il est vrai qu'après avoir lu *L'essentiel du CECRL*, on ne retrouve pas de stratégies ludiques précises ou impliquant le jeu, seules des listes d'idées de jeux sont disponibles en fonction du niveau (collège ou lycée), mais rien n'est mentionné pour la mise en place de ces jeux. Même-si le CECRL ne possède que des ressources relativement réduites quand il est question du ludique, de nombreuses recherches plus importantes ont été faites. Cet article par exemple met en avant deux mots pour parler du jeu, « coopération » et « compétition », c'est-à-dire : « coopération (transmettre un message à son voisin qui doit le restituer correctement) ou la compétition (formation de groupe et comptage de points, mémorisation et rapidité) » (Schmoll, 2016). Par ailleurs, pour ce qui est des jeux de langage, il est commun de retrouver « des jeux de plateau (comme le jeu de l'oie) ou encore des devinettes. » (Schmoll, 2016) qui permettent notamment de mobiliser la compétence linguistique (en particulier les objectifs lexicaux et grammaticaux) mais peu d'activités sont proposées pour favoriser l'« aspect culturel » (Schmoll, 2016) de la langue. Lee, auteur d'un ouvrage précédemment cité, affirme que le jeu a ses avantages au sein du cours de langue étrangère et ne relèvent pas uniquement des groupes de jeu, mais également de la manipulation des supports et de la richesse des possibilités ludiques : “The situations which bring a foreign language to life in the classroom are provided by gestures, by handling and touching things, by incidents and activities, by pictures, by dramatization, by interesting stories spoken or in print – and not least by certain contests and games” (Lee, 1979, p. 2). En effet, les pratiques ludiques sont évolutives de même que les supports à disposition sont de plus en plus variés pour les pratiques par le jeu. Bien que

cet ouvrage de Lee date de 1979, des pratiques plus contemporaines font écho à cet éventail de possibilité des mises en œuvres ludique en classe de langue. Par exemple, l'ère du numérique s'allie au jeu et propose des supports intuitifs qui plaisent à la plupart des apprenants. La barrière de la langue est soulevée et l'implication des élèves s'accroît naturellement. Schmoll (2016) confirme cette idée :

« L'apprenant change de statut en devenant joueur et il est possible, de lui faire oublier le contenu sérieux s'il se laisse prendre par les ressorts ludiques et se place par conséquent dans une attitude ludique. [...] Le principal avantage avancé est de susciter la motivation de l'apprenant et de déstigmatiser la prise de risque dans la langue-cible, car s'il y a échec, le joueur-apprenant devrait a priori plutôt considérer qu'il a perdu au jeu et non qu'il a échoué d'un point de vue linguistique. Une enseignante ayant expérimenté les jeux numériques en classe de langue nous a rapporté que certains de ses apprenants recommencent le jeu jusqu'à ce qu'ils aient un score parfait » (Schmoll, 2016).

Le jeu permettrait ainsi la déstigmatisation de la prise de risque dans la langue-cible, ce qui signifie que l'intimidation que peut vivre un apprenant face à une langue seconde se voit amoindrir grâce à ce qu'apporte le jeu. L'élève n'est donc plus seulement face à une activité de grammaire ou une tâche d'interaction orale face à la classe, mais il doit tout d'abord atteindre les objectifs du jeu. De nouvelles perspectives lui sont proposées pour l'aider à s'épanouir au sein d'un climat de classe bienveillant. Lee précise cette idée d'atmosphère propice aux apprentissages dans son ouvrage : “One more introductory point – games bring teacher and learners into a more agreeable and more intimate relationship, and that too helps to ease the process of learning and teaching” (Lee, 1979, p. 12).

2.2 Hypothèses initialement énoncées avant expérimentations

Dans le cadre de la recherche exploratoire la thématique du mémoire était abstraite, des idées préconçues étaient présentes, mais rien de concret n'avait été formulé. Outre l'expérimentation de première année de Master (*Escape Game*) et le conseil d'une professeure de l'INSPE, le choix du sujet de mémoire a été pris à partir des aprioris retrouvés dans la conférence de Margarida Romero et d'Eric Sanchez intitulé « Les ludomythes : des idées fausses sur les liens entre jeu et apprentissage ». Certaines d'entre elles ont été prises en compte comme notamment (liste non-exhaustive) :

« L'apprentissage par le jeu est une idée nouvelle ; le jeu, c'est surtout pour les garçons, pour les enfants ; pour rendre une situation d'apprentissage ludique, il suffit d'y ajouter des points, des badges, des médailles ; ce qui est un jeu pour l'adulte est perçu comme un jeu pour les apprenants ; le jeu est une activité solitaire qui privilégie la compétition ; un enseignant peut être avantageusement remplacé par un jeu ; on apprend en jouant » (Romero & Sanchez, 2019).

Cette dernière fausse-idée a été gardée et développée : « on apprend en jouant ». Suite à cette étape, d'autres hypothèses se sont manifestées. Les hypothèses de travail avant expérimentation étaient les suivantes : Le jeu semble bénéfique pour l'apprentissage des enfants avant le secondaire ; le jeu aurait comme particularité d'accroître la coopération au sein d'un groupe classe ; le jeu dans l'apprentissage de l'anglais pourrait libérer la parole, dédramatiser la tâche ou l'activité, afin d'accroître la participation orale et écrite en langue étrangère (supprimer la barrière de la langue : apprendre sans s'en rendre compte) ; le climat de classe serait favorisé par l'approche ludique et ainsi l'apprentissage des langues est facilité ; le jeu serait un outil moteur motivationnel ; la pédagogie par le jeu faciliterait l'activité enseignante ; toutes les activités langagières du cours d'anglais seraient adaptables à la pratique ludique ; toutes les phases du cours d'anglais seraient envisageables en une tournure ludique. Ces hypothèses seront vérifiées à l'aide de la séquence expérimentale.

2.3 Synthèse de la problématique

La dernière sous-partie de ce chapitre va brièvement résumer les enjeux de la problématique et les apports théoriques du mémoire. La problématique devait démontrer en quoi le jeu (excluant toute autre pratique) permettrait de faire acquérir plus aisément les connaissances issues du cours d'anglais. Il s'agissait donc de déterminer quelle étaient les caractéristiques du « jeu éducatif » ou du « jeu pédagogique » mises en avant pour aller au-delà de la simple sphère du loisir et pour bénéficier d'un apprentissage moins routinier en cadre scolaire. Tout d'abord, il a fallu parler des enfants qui ne sont pas encore à l'école et qui usent du jeu pour développer leurs instincts et leurs réactions face au monde. Enfin, les enfants des classes de maternelle et de primaire font l'objet d'une réflexion plus poussée par l'institution (quand il est question du jeu). Toutefois, la problématique de ce mémoire devait davantage cibler le second degré, la fin du cycle 3 jusqu'au cycle terminal.

Il convient de retenir quelques facteurs qui font que le jeu permet de faciliter l'apprentissage de l'anglais. Tout d'abord, le facteur motivationnel est indéniable : l'élève doit avoir envie de jouer et pour cela des éléments extérieurs au jeu (récompense, points bonus) priment sur l'envie d'acquérir de nouveaux savoirs ; puis la curiosité peut expliquer que l'élève apprend sans s'en rendre compte (de manière informelle) car il est guidé par ses instincts ; la curiosité peut être développée grâce à un autre facteur qui est la diversité des pratiques ludiques (supports numériques, supports imprimés qui peuvent être manipulés) ayant pour but d'intriguer l'apprenant ; ensuite, on retrouve la durabilité des connaissances emmagasinées, cette durabilité promet une meilleure intégration des connaissances linguistiques et va au-delà de la simple mémorisation : par la répétition des actions ou la réitération d'un moment du jeu pour pouvoir se surpasser ; enfin, le facteur de coopération sera également retenu ici et est mis en lumière par l'importance de la compétition, du défi et du but à atteindre. Tous ces éléments permettent de dynamiser le processus d'apprentissage de l'apprenant en classe d'anglais. Les apports d'informations précédents provenant des ressources scientifiques ont permis de balayer les questions qu'ont soulevées ces hypothèses. La problématique principale est introduite par : « En quoi ... », ce qui implique que l'apprentissage en classe d'anglais est forcément facilité par le jeu. Par conséquent, l'aspect impliquant « les limites » du jeu dans l'apprentissage n'a pas fait l'objet des trouvailles explicitées dans ces apports théoriques. Les limites de ces pratiques vont donc être abordées lors du retour réflexif (chapitre 4). Cette problématique a également permis d'orienter les vérifications d'hypothèses pour la séquence expérimentale.

CHAPITRE 3 :

**LA CREATION ET LE
REINVESTISSEMENT DE
DIFFERENTS TYPES DE SUPPORTS
LUDIQUES, DES MODALITES
AFFINEES POUR FACILITER
L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS**

3.1 Contexte et mise en place des phases ludiques

La séquence expérimentale a débuté à la rentrée de janvier 2021, avec une classe de sixième de niveau A1 vers A2. La séquence s'intitule *Family* et est précédée de 4 séquences : la séquence 0 de révisions, la séquence *Let's meet!*, la séquence *Halloween* et la séquence *Christmas*. La séquence *Family* est composée de 14 séances et propose des phases ludiques (c'est-à-dire des jeux, mais également des activités attrayantes de l'ordre de projets artistiques et culturels). Certaines activités ludiques avaient également été proposées lors des trois séquences précédentes, cependant la séquence *Family* a été choisie pour la séquence expérimentale car elle propose une tâche finale ludique de jeu, ce qui n'est pas le cas des séquences précédentes. La tâche finale est la suivante : « Tu es invité à une après-midi récréative entre amis, en arrivant, tu te rends compte que tu as oublié le jeu de sept familles. Vous décidez ainsi de créer un nouveau jeu de sept familles pour jouer au jeu de cartes. » Cette séquence s'inscrit dans la notion au programme « La personne et la vie quotidienne ». Lors de la préparation de ces expérimentations, je voulais qu'il y ait au moins une phase ludique différente pour chaque séance afin de varier les expériences et comparer les phases entre elles. Je voulais également varier les activités langagières, mais des dominantes en sont ressorties. Cette analyse sera plus explicite dans le quatrième chapitre du mémoire.

Les objectifs de la séquence sont les suivants : Le lexique à inférer gravite autour du vocabulaire des membres de la famille (*aunt, uncle, nephew, niece, stepmother, stepfather, daughter, son, husband, wife*), et de la description physique et de personnalité (*tall, short, bald, red hair, etc.*) Pour la reconnaissance passive, les mots transparents ou qui ne représentent pas de soucis de compréhension particuliers sont retenus : (*family card games, smart, good-looking, shiny, blond, smile, moustache, etc.*). Le rebrassage lexical est présent au travers des mots qui ont été étudiés les années précédentes ou revus lors des séquences précédentes : (*mother, father, sister, brother, big* ; mais aussi l'expression de l'âge, les couleurs, les nombres). Les énoncés à inférer pour l'objectif grammatical sont : les énoncés mobilisant le génitif et la description physique avec *BE* et *HAVE GOT*. Les énoncés grammaticaux rebrassés concernent : *BE*, les pronoms personnels sujets, les adjectifs possessifs, l'adjectif démonstratif *this* et les énoncés avec *HAVE GOT*. En ce qui concerne les objectifs phonologiques, un travail sur la

prononciation du génitif /z/, /ɪz/, /s/ et sur les mots accentués (*godmother, grandmother, grandfather*) a été mené ; l'accentuation des questions avec -*WH* est également ciblée (*Who am I ?*). La relation orthoépique de certains mots comme *nice* qui ne doit pas être prononcé à la française, mais prononcé avec le bon diphtongue /aɪ/ a été clarifié. Une distinction devait se faire entre *nice* et *niece* afin de faire le parallèle entre les deux majeurs champs lexicaux étudiés lors de cette séquence (membres de la famille et la description de personnalité/physique). Pour l'objectif orthographique (et phonologique), le phonème /ð/ devait être répété, mais aussi orthographié : (*mother, grandmother, father*). Pour ce qui est de l'objectif pragmatique, il y aura une adaptation du discours pour la tâche finale : un discours écrit de type informatif sera oralisé. En ce qui concerne la fonction langagière retenue pour cet objectif, l'expression de l'appartenance devait être exploitée. Enfin le schéma d'interaction prévu était : entre pairs. L'élève devait savoir participer à une tâche de groupe. Pour l'objectif socio-linguistique, l'accent choisi était britannique (par exemple, en favorisant *moustache* et non *mustache*, ce dernier correspondant à l'anglais-américain) ; les marqueurs sociaux de politesse à cette séquence sont les suivants : *Good morning, (Have you got the Bigfoot grandmother) please ?, thank you, Madam, good bye*. Enfin, le registre de langue était standard (même-si le contexte de jeu aurait pu autoriser un registre familier).

3.2 Phases détaillées et commentaires

De prime abord, l'objectif initial de ce chapitre n'était pas de détailler chaque séance de la séquence, mais de décrire celles qui en contiennent. Cependant, considérant qu'il y ait eu une tentative d'insertion de ludique dans chaque séance de ma séquence expérimentale, les déroulements de presque la totalité des séances vont par conséquent être brièvement présentés.

3.2.1 Les rappels, anticipations et inférences lexicales par le jeu et l'importance des règles du jeu et de la récompense de fin pour motiver les élèves

Dans la séance 1, le rituel a été mené de façon ludique (*How are you today ?* : jeu avec deux dés et des numéros associés à des émojis projetés au tableau. Je posais la

question et les élèves répondaient en fonction du numéro sur lequel ils tombaient). La phase d'anticipation a également été envisagée de façon ludique (pour faire deviner aux élèves la famille célèbre britannique, j'ai apporté un support en trois dimensions, un château qui apparaissait lorsque les élèves ouvraient la dernière page du livre. Ce livre a fait le tour de la classe : le mot *castle* était attendu, puis *palace* pour arriver à l'image de *Buckingham Palace* vidéo-projetée. Ainsi, les élèves concluaient sur le lieu d'habitation de la Famille Royale). Enfin, deux activités décontextualisées d'inférence lexicale (réception active par des jeux écrits (mots croisés et mots-mêlés pour manipuler le vocabulaire des membres de la famille sur trois générations)), ont été menées de manière ludique. La séance 2 était une réception orale (RO). Seule la phase de rappels était ludique pour cette séance. Il s'agissait de mettre en place des automatismes : le jeu de plateaux *Snakes and Ladders* était affiché au tableau, un élève volontaire avait à nouveau deux dés en main. Je posais une question à l'élève sur la séance précédente et s'il avait la solution, il lançait les dés, puis me donnait le chiffre/nombre en anglais et je pointais l'endroit. Il y avait cinq à six questions de révisions. Lors de cette séance, j'ai fait une erreur (extralinguistique) dans les règles du jeu et un élève m'en a fait la remarque : je suis descendue lorsqu'il y avait l'échelle, alors qu'il faut descendre quand le nombre/chiffre indique le serpent. Ainsi, les règles ont été précisées grâce à l'élève, d'où l'importance de définir les règles du jeu en amont (ce qui avait été insuffisant ici). Deux articles précédemment cités dans les apports théoriques soulignent en effet l'importance des règles pour qualifier un jeu de « jeu ». Schmoll tout d'abord déclare que le jeu doit être « soumis à des règles qui structurent leurs actions en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage et un but déterminé par le jeu » (Schmoll, 2016) ; puis Gauvin, Sauvé et Renaud affirment que les jeux sont dits « jeux » s'ils « sont régis par des règles » (Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007). De même, pour la séance 3, seule la phase de rappels était ludique. Il s'agissait encore une fois du jeu *Snakes and ladders*. Cette fois la mise en place était plus fluide, ce rituel a pris des allures de remédiation. Cinq questions étaient posées et prenaient la forme d'énigmes (*Riddles*) : “*The mother of a mother is ...*” ; “*The first letter of the world is “b” and it is the masculine version of sister...*” etc. Ainsi, il y avait rappels du lexique des membres de la famille et des lettres de l'alphabet (qui faisaient écho à la séquence *Let's Meet !*). Lors de la séance 4, un nouveau type de rappels ludique a été proposé : *Who wants to be a millionaire ?* à l'image du jeu télévisé. J'avais ajouté de nouveaux paramètres à ce rituel ludique : Cette fois, les élèves avaient une récompense à la fin (points bonus à ajouter à la plus faible note de la séquence) et deux groupes ont

été mis en place (*Team red vs Team green*). Louche, Bartolotti et Papet associent cela à la « motivation extrinsèque » (Louche, Bartolotti, & Papet, 2006) et d'ailleurs l'influence des récompenses de fin peut s'expliquer par l'importance du défi présent lors du processus de jeu et d'apprentissage par le jeu : « le défi est présent lorsque les actions posées par un joueur engendrent des réactions chez l'opposant, créant ainsi une compétition ou une lutte » (Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007). Ici, il y a en effet eu plus de réactions que lors de la précédente phase de rappels. Le buzzer était remplacé par la technique de la main levée et j'interrogeais l'élève le plus rapide. Tout le groupe gagnant recevait le point et je refusais d'interroger un élève qui avait déjà participé, afin de varier la prise de parole, car c'est par l'interaction que l'élève apprend : « Apprendre, c'est aussi apprendre à interagir avec les autres en société » (Akoun & Pailleau, 2016), comme cité dans l'apport théorique du mémoire. Ce rituel était moins routinier que le rituel réitéré de *Snakes and Ladders*, l'activité était plus dynamique.

3.2.2 Les postures élèves et professeurs modifiées par le jeu et la manipulation de nouveaux supports ludiques

Pour la séance 5, les élèves ont découvert un nouveau jeu, à nouveau associé à la phase de rituel/rappels. Ce jeu s'intitule *Who am I ?* et a permis de travailler l'accentuation de la question avec *-WH*. Ainsi, il s'agissait encore une fois d'un *Riddle game*, sauf que cette fois l'élève choisi venait se positionner devant tout le monde et prenait le rôle de l'enseignant en posant les questions inscrites sur les *flashcards*. Je n'avais qu'un rôle d'observatrice et de médiatrice, c'était à l'élève de donner la parole aux élèves volontaires. Les questions permettaient de réviser les membres de la famille royale, mais surtout l'énoncé : "*It is ...*". En changeant les rôles, l'enseignant pourra ainsi éviter les postures de « contrôle » et de « sur-étayage » qui m'étaient souvent reprochées par ma tutrice (en d'autres termes, elle me reprochait de délivrer un cours trop magistral/frontal). En agissant ainsi, l'élève devait me permettre d'atteindre la « posture de lâcher-prise » (Bucheton & Soulé, 2009). Une anticipation par le jeu a également été proposée. Il s'agissait d'un puzzle : les élèves en groupe devaient découvrir trois nouveaux membres de la famille royale (en noir et blanc) et comme lors de la séance 1, la vérification des hypothèses s'est faite grâce à une image projetée en couleur au tableau. Les élèves ont résolu le puzzle en trente secondes, mais cette manipulation a eu un effet positif, elle a provoqué des réactions et a rythmé le cours en proposant une transition cohérente vers l'activité de réception écrite (RE). De plus, l'auteur William Rowland Lee

atteste l'influence de la variété des supports ludiques possibles et l'importance de ne pas simplement se baser sur les travaux de groupe et l'interaction mais aussi sur les supports papiers qu'on peut manipuler avec les mains : "The situations which bring a foreign language to life in the classroom are provided by gestures, by handling and touching things, by incidents and activities, by pictures, by dramatization, by interesting stories spoken or in print – and not least by certain contests and games" (Lee, 1979, p. 2).

3.2.3 Les supports numériques ludiques pour cibler de nouveaux profils cognitifs et la fixation des apprentissages

La séance 7 était une séance dédiée à la description physique. Après avoir sondé les élèves grâce à un *brainstorming* sur la thématique *Clothing*, ils devaient visionner un document audiovisuel permettant un riche apport lexical de description physique. Puis, afin de vérifier leurs mémoires immédiates et de *fixer* les apprentissages, une nouvelle activité ludique a été proposée. Depuis le début de mes expérimentations ludiques, je ne proposais aux élèves que des jeux de plateaux, des supports papiers ou des *flashcards*, par conséquent, j'ai intégré un nouveau support (numérique) en proposant une activité de *Kahoot !* pour alimenter la réception active. Ils étaient munis de tablettes ou de téléphones portables et devaient tester leurs connaissances sur le vocabulaire précédemment vu dans la vidéo. De toutes les activités faites avec les sixièmes, celle-ci a eu un plus grand succès, les élèves en ont redemandé. Ils ont adoré le challenge qu'implique le chronomètre de *Kahoot !*, mais également la plateforme numérique et intuitive. J'ai voulu tenter l'expérience avec une autre classe, la classe de quatrième SEGPA de ma tutrice mais cela n'a pas eu l'effet escompté, ils n'étaient pas aussi enthousiastes. Il convient donc d'affiner ses objectifs par rapport aux besoins ludiques de chaque classe. Et cela fait écho à ce que Jean Piaget rapporte dans son ouvrage *Psychologie et Pédagogie*, sur les difficultés enseignantes qui peuvent être rencontrées : « il reste enfin à connaître suffisamment les lois du développement mental pour trouver les méthodes les plus adéquates au type de formation éducative désirée » (Piaget, 1969). Pour la séance 8, une nouvelle phase de rappels ludique a fait son apparition : *Memory Game* et comme l'expérience précédente avec *Kahoot !* avait été un succès, j'ai trouvé judicieux d'utiliser à nouveau un support numérique pour ma phase ludique. Laurence Schmoll, dans son article mentionne d'ailleurs les atouts motivationnels des jeux numérique à partir d'un témoignage : « Une enseignante ayant expérimenté les jeux numériques en classe de langue nous a rapporté que certains de ses apprenants recommencent le jeu jusqu'à ce qu'ils aient un score

parfait » (Schmoll, 2016). J'ai ainsi utilisé le logiciel *Activinspire* accessible grâce au tableau interactif présent dans la salle de ma tutrice. J'ai choisi une élève pour manipuler les blocs du tableau tactile. Cette élève a été choisie car elle a des facilités à l'oral, elle participe beaucoup, elle est très volontaire mais, ses résultats à l'écrit ne sont pas aussi effectifs. Dans l'optique d'une pédagogie positive, j'ai donc voulu qu'elle fasse le lien entre les élèves et le support ludique. Cette activité s'est avérée être laborieuse, car cette élève a des facilités en production orale, mais moins en réception orale. Elle ne saisissait donc pas les informations données en anglais par les élèves. L'activité a également été ralentie lors de la mise en place de mon support. J'avais préparé le *prompts* : "Can you click on number please", mais sur le logiciel, il n'y a pas d'emplacement pour numéroter les cases, j'ai donc dû le faire à la main. Ainsi, quand j'inscrivais le numéro sur la case, elle révélait la réponse derrière le bloc et les élèves les plus réactifs avaient d'emblée la réponse. Le support tactile était donc très sensible et peu pratique. J'avais choisi de mettre l'élève en question au tableau pour faciliter son apprentissage en l'aidant à mémoriser, en collaboration avec toute la classe. Au contraire, les élèves étaient impatients et faisaient comprendre à l'élève au tableau que ce n'est pas normal qu'elle comprenne aussi lentement. J'ai dû recadrer l'activité alors que mon but depuis le début de la séquence était de m'effacer peu à peu lors des rituels/rappels pour laisser place à une interaction unique d'élèves à élèves.

3.2.4 Des activités ludiques n'impliquant pas le jeu et l'insertion du jeu dans la réflexion sur la langue.

La séance 9 a quant à elle fait l'objet d'un travail de réception écrite (RE) sur la description physique (cheveux, visage, taille, couleur, forme, etc. et non plus la description de vêtements comme dans les séances précédentes). L'activité centrale de réception écrite était ludique, mais n'impliquait pas le jeu. Laurence Schmoll dans son article (cité dans le chapitre précédent) emploie le mot « ludique » : « Ce dernier renvoie à des activités qui ne sont pas présentées comme des jeux, mais qui sont plus ouvertes que les exercices traditionnels et dont le but est d'inciter à l'échange. [...] Le terme est alors accompagné d'autres mots-clés, tels que « créatif », « motivant », « investissement », « libre », « récréatif », « valorisant » » (Schmoll, 2016). Ainsi, même-si l'on ne parle pas de jeu ici en séance 9, le ludique est bien présent. Les élèves devaient lire trois petits textes, puis dessiner les visages des personnages pour tester leur compréhension. Par exemple : "He has got big green eyes and black curly hair. He has got a big nose and thin

mouth. He has got freckles and red cheeks. He has got a cap.” Lors de la mise en commun j’ai proposé aux élèves de tout d’abord comparer leurs dessins avec leurs voisins de table, puis j’ai affiché ma proposition de dessin au tableau et je suis passée dans les rangs pour vérifier la compréhension des élèves. Cette activité était une tentative de mise en place de ludique sur la phase de la réception active. Puis, une réflexion sur la langue (RSL, ancienne PRL), a été imaginée de manière ludique en séance 10. Suite au travail de réception écrite ludique, les élèves ont dû réfléchir à l’ordre des adjectifs dans la phrase, comme dans l’énoncé : “She has got long curly pink hair” ou bien “He has got short spiky brown hair”. Pour ce faire, les élèves étaient positionnés en groupe de quatre élèves. Chaque groupe avaient des *flashcards* différentes. Au tableau, différents personnages étaient affichés, isolés dans différentes colonnes, avec des coupes et des couleurs de cheveux différentes (annexes). Le but du jeu était qu’après avoir remis les *flashcards* dans le bon ordre (en groupe), pour créer une phrase contenant trois adjectifs de description physique qui se succèdent, ils devaient se diriger rapidement vers le tableau et écrire la phrase sans erreurs. Les élèves ont à la fois été mis en compétition et ont dû mobiliser leur esprit d’équipe (coopération) pour trouver la solution le plus rapidement possible, puis une pause sans s’en est suivie. J’ai demandé aux élèves ce qu’ils remarquaient à partir de ces phrases. J’ai posé les questions suivantes : « Combien d’adjectifs voyez-vous ? » ; « Comment sont-ils organisés ? » ; « Êtes-vous d’accord avec la proposition de votre camarade de classe ? ». Ils devaient donc trouver l’ordre suivant, par rapport aux phrases déjà étudiées : Taille, forme puis couleur. Et les élèves sont revenus sur le tableau du jeu pour identifier qu’il s’agisse en effet de cet ordre. Les dernières séances de cette séquence *Family* ont fait l’objet d’un *Projet Arts et Culture*, qui s’est fait en collaboration avec une professeure d’arts plastique. Elle avait débuté une séance sur la *Métamorphose*. Ainsi, les groupes avait été mis en place avant ce cours d’anglais. Le processus ludique était donc bien présent mais, pas lors de cette séance 11, les élèves devaient se partager le travail et réfléchir à qui s’occupe de quels membres de la famille, sachant qu’il y avait sept groupes pour les sept familles du jeu. Chaque membre du groupe devait s’occuper de deux des six membres de la famille (*grandmother* ; *grandfather* ; *father* ; *mother* ; *son* ; *daughter*). Cette séance a permis de régler un certain nombre de confusions linguistiques, notamment pour “*son*” et “*daughter*” ; les élèves croyaient qu’il fallait inscrire “*brother*” et “*sister*” sur les cartes. Cette séance ne comportait donc pas de phase ludique, mais a été utile pour régler certains paramètres linguistiques pour la création du jeu. Cette séance a également permis d’expliquer aux élèves quelles étaient les attentes,

en révélant le barème de la tâche finale. Dominique Bucheton souligne l'importance du « tissage » (Bucheton, *Le multi-agenda*, 2009) et c'est ce que j'ai tenté d'instaurer ici. J'avais donné aux élèves une fiche de description pour leurs personnages (les élèves devaient réinvestir les adjectifs qui se succèdent avec le bon ordre, *BE* (pour la description de personnalité) et *HAVE GOT* (pour la description physique), ainsi que la troisième personne du singulier).

3.2.5 Tâche finale de jeu et le renforcement de l'interaction avec le groupe classe par le jeu

La tâche finale est donc arrivée en séance 14. L'intitulé de la séance présentait d'emblée un aspect ludique : “*Let's play Happy Families !*”, renforçant ainsi l'aspect motivationnel et culturel à la fois, car les élèves ont appris que “*Happy Families*” correspondait au terme « Sept Familles ». Puis, il y a eu un rappel des 7 noms de famille pour le jeu. Ce nom de famille anglais devait comporter un adjectif de description physique et/ou de personnalité. Toutes les familles (hybrides) ont été vidéo-projetées au tableau (annexes). J'ai scanné ces familles en amont pour que chaque groupe ait conscience du travail des autres et ait une idée des familles avec lesquelles ils allaient jouer. Il s'agissait donc ici de la phase d'anticipation avant la réception active de jeu. Au début de la phase de réception active, un rappel des règles du jeu a été effectué, les élèves devaient jouer en anglais. Ainsi, des expressions telles que “*Lucky dip !*” lorsqu'un joueur recevait la bonne carte et que c'était à nouveau à son tour de jouer ; ou bien “*Happy Families!*”, quand un joueur avait réussi à rassembler une famille entière, ont été inférées. La manipulation de ces énoncés a été menée de manière ludique :

“*Have you got the Bigfoot mother please ?*”

“*Yes, I have. Here you are !*” / “*No, I haven't. Pick a card.*”

Par soucis de différenciation, des petites fiches d'aide étaient distribuées aux élèves dans le besoin. Les élèves étaient mélangés pour jouer au jeu de sept familles, les groupes ont été déconstruits. Les propriétaires des différentes familles étaient libres d'aller jouer avec ceux qu'ils voulaient. Il n'y a pas eu de bilan méthodologique pour cette séance même si cette phase était initialement prévue.

En somme, l'intérêt d'avoir mis en place autant de rappels ludiques était d'observer l'évolution des comportements des élèves, et selon l'article « Apprentissage

et Enseignement » de Jean Foucambert, (comme souligné dans l'introduction de ce mémoire) le terme « apprentissage » se définirait comme : « un processus de changement intérieur au sujet, lié à une action pour faire évoluer un comportement. L'apprentissage, c'est donc ce processus qui transforme peu à peu les conduites qu'un individu développe dans une situation [...] » (Foucambert, 1976). La succession de ces différents types de rappels ludiques avait pour but de corriger ce manque d'interaction entre mes élèves, mais également améliorer ma posture enseignante : c'est-à-dire la « posture de contrôle » omniprésente, ainsi les élèves étaient soit en « posture première », soit en « posture scolaire », mais pas en « posture réflexive » (Brougère, 2017), ce qui est davantage préconisé pour faciliter l'apprentissage. L'accueil et le rituel n'ont pas été mentionnés (ou très peu) lors du détail des phases ludiques de la séquence expérimentale précédente car suite à mes récentes recherches, j'ai réalisé que les jeux de rôle (*Teacher's Assistant*) ne doivent pas être considérés « comme des moments de divertissement [...], mais comme les étapes obligées d'une formation » (Schmoll, 2016). La phase de rappels a quant à elle bien été menée de manière ludique et a fusionné avec la phase de rituel pour certaines séances. En outre, de proposer une mise à jour d'un même rappel ludique (*Snakes and Ladders*) a laissé aux élèves l'opportunité de communiquer davantage entre eux, c'est-à-dire que ce n'était plus moi qui posait les questions de l'énigme, mais l'élève. Cela a permis de varier les champs d'interaction. Lors des premiers rappels, je monopolisais la parole de début de cours. Peu à peu, l'interaction se faisait davantage d'élèves à élèves. L'interaction ne se limitait pas à enseignant/élève. Et l'interaction avec son environnement s'avère être la clé de l'apprentissage pour certains profils cognitifs : « Ce développement résulte de l'interaction entre l'enfant et son environnement, interaction dans laquelle les structures existantes sont continuellement modifiées et réorganisées par ses expériences [...] » (Foucambert, 1976).

3.3 Collecte des données et interprétation du recueil de données

3.3.1 Types de recherches et de recueil de données retenus

De prime abord, il est important de définir le(s) type(s) de recherche présent(s) lors des expérimentations. La recherche exploratoire peut avoir plusieurs objectifs :

« La recherche exploratoire peut viser à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle [...] peut être aussi un préalable à des recherches qui, pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissances. La recherche exploratoire permettrait ainsi de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects. A priori, il appert que la recherche exploratoire sert à produire des connaissances sur des phénomènes inconnus [...] » (Trudel, Simard, & Vonarx, 2006).

Pour ce qui est de la recherche qualitative, elle est définie par la revue scientifique de recherche « Introduction à la recherche qualitative », comme étant :

« [U]n terme générique qui regroupe des perspectives diverses en termes de bases théoriques, méthodes, techniques de recueil et analyse des données. [...] De façon plus générale, la recherche qualitative permet de répondre aux questions de type « pourquoi ? » ou « comment ? » (Trudel, Simard, & Vonarx, 2006) .

La recherche quantitative n'est en réalité pas complètement éloignée de la recherche qualitative :

« la recherche quantitative essaie aussi de répondre au « pourquoi ? » (quels sont les facteurs de risque ?) quand il s'agit d'étudier un lien de causalité, mais d'une manière statistique, alors que la recherche qualitative s'intéresse particulièrement aux déterminants des comportements des acteurs (comprendre) [...] ». (Trudel, Simard, & Vonarx, 2006)

Deux questionnaires destinés aux professeurs du second degré dans un premier temps, puis aux élèves du collège de Mille Roches dans un second temps, ont permis d'alimenter les recherches menées. Le questionnaire destiné aux professeurs a été transmis via leurs adresses électroniques. Les questionnaires élèves ont, quant à eux, été transmis en format papier pendant la phase d'accueil en classe. La récolte des données était donc différente. La difficulté rencontrée pour le format numérique a été que lorsque certaines questions ne précisaient pas le format requis pour la réponse, deux professeurs pouvaient répondre « anglais » et « Anglais », le graphique ne comptait par conséquent pas ces champs ensemble. Pour le format papier distribué aux élèves, la difficulté résidait dans la classification et hiérarchisation des données chiffrées. Pour les deux questionnaires : des questions à choix multiples à réponse unique, des questions fermées à réponse unique, des questions à choix multiples à réponses multiples, des questions à classement hiérarchique et des questions ouvertes sont identifiables. Je n'ai pas choisi d'autres types de recueils de données, bien que j'aie pu avoir recours à « l'observation ».

En effet, comme précédemment expliqué, il y a eu observation des pratiques de ma tutrice et de son utilisation du ludique, mais compte tenu de la rareté de l'occurrence de ces jeux et du fait que, depuis mon arrivée sur le lieu de stage, elle était consciente de mon sujet de mémoire, l'objectivité de ses pratiques aurait été à questionner. Ces données auraient pu être recueillies, mais je préfère ne pas les exploiter. Le questionnaire est donc le type de recueil de données que j'ai privilégié. Les différentes questions posées et les réponses données seront détaillées dans les parties suivantes pour permettre une interprétation cohérente des données et en faire le lien avec la séquence expérimentale.

3.3.2 Données professeurs

En premier lieu, dix-sept professeurs volontaires du collège de Mille Roches ont répondu au « questionnaire professeurs » : six professeurs d'anglais, un professeur d'arts plastique, deux professeurs d'éducation physique et sportive (EPS), quatre professeurs de français, deux professeurs d'histoire-géographie, un professeur d'espagnol et un professeur de sciences de la vie et de la terre (SVT). Ils avaient reçu ce questionnaire par courriel. Ce questionnaire était anonyme et proposait des questions fermées à réponse unique, des questions à choix multiples à réponses multiples, des questions à classement hiérarchique et des questions ouvertes. Afin de ne pas biaiser les réponses, les professeurs ne savaient pas que le sujet du mémoire concernait le ludique, aucun descriptif ne l'indiquait.

La première question concernait le taux de participation de manière générale, dans les classes de ces professeurs du second degré. 76.5% ont répondu que leurs élèves participent « beaucoup » et les 23.5% restants ont assuré que leurs élèves participent « peu ». 0% des professeurs ont affirmé que leurs élèves ne participent « jamais ». Une importante participation est donc constatée dans les classes de ces professeurs et la question suivante tend à justifier ce grand nombre de participations : « Selon vous qu'est-ce qui justifie la participation de vos élèves ? ». Les réponses n'ont pas toutes été conservées, seules celles servant à l'analyse seront commentées : « L'intérêt, le plaisir, l'ego, éviter l'ennui, le « jeu » » ; « le sujet, les supports, note pour la participation orale » ; « la curiosité de certains » ; « la plus grande partie du cours se fait autour de la pratique et l'oralité. » ; « la motivation » ; « tout dépend de l'activité » ; « thèmes proposés » ; « l'implication, les réactions (rire, étonnement, questionnement) » ; « communication » ; « la confiance dans le groupe ». Pour synthétiser, les éléments saillants et récurrents parmi

ces réponses sont que la participation des élèves dans le cours est liée à leur motivation, les activités proposées, les documents supports proposés, la récompense de fin (notation), la volonté de communiquer et la curiosité. Un des professeurs a répondu que la participation est essentielle à l'apprentissage car elle permet de montrer et partager les connaissances des élèves. Ainsi, si le jeu va permettre une plus grande participation dans le cours d'anglais, il va ainsi amener les élèves sur le chemin de l'apprentissage. Certains professeurs ont parlé de motivation, et en effet le jeu peut être un outil motivationnel, s'il est bien agencé. Cela rejoint les autres réponses : « le document proposé ou l'activité proposé », de ce fait le jeu doit être affiné pour garantir une plus grande participation.

J'ai ensuite demandé aux professeurs : « Avez-vous mis en place des stratégies pour augmenter leur participation ? ». 82.8% des professeurs ont répondu « oui » et 11,8% ont répondu « non ». Pour ceux qui ont répondu oui, les stratégies mises en place sont les suivantes (seules certaines réponses ont été sélectionnées) : « récompenses, jeux, compétitions » ; « valoriser les élèves réservés » ; « équipes » ; « je privilégie l'entraide lorsque l'élève se trouve en difficulté ou adapte mes questions aux compétences de l'élève. En début de cours, un rituel du « je retiens » » ; « parler de choses qui les intéressent, les encourager à participer, faire des activités courtes » ; « point bonus, objectif, activités essentiellement orales » ; « rituels de début de cours, travail collaboratif en groupes, îlots, fiche de participation avec bonification ou note de participation » ; « encouragements, bonus, curiosité, projets, répétitions etc. » ; « instaurer une ambiance de classe sereine en début d'année - leur donner du vocabulaire leur permettant de répondre - expliquer et faire répéter un peu plus tard sous forme de critère de réalisation à redire - un petit jeu entre nous : demander la définition d'un mot que je ne connais pas avant que le professeur me demande ce qu'il signifie - leur permettre parfois de parler avec leurs mots et reconstruire ensemble la phrase en valorisant ce qui a été dit » ; « j'essaie de rendre les anticipations attrayantes ». Ainsi, les stratégies retenues par ces professeurs (faisant écho à ce que dit l'état de la recherche) pour accroître la participation des élèves sont : la valorisation de l'élève, (bonification) de son travail, le travail collaboratif en équipe, des activités courtes, un climat de classe serein, et la répétition. Dans ces réponses, il est également possible de remarquer que deux phases du cours sont ciblées : Il s'agit du rituel et de l'anticipation. Selon ces professeurs ces phases de cours sont celles sur lesquelles ils comptent davantage pour favoriser la participation orale ou ne serait-ce que pour préparer la classe à l'acquisition des savoirs qui suit.

Le ludique est enfin abordé à la question suivante : « Avez-vous pensé à l'approche ludique (manipulations de flashcards, jeu de plateaux, jeux de cartes, puzzles, jeux télévisés, jeux vidéo, jeux de rôle, mots croisés, devinettes, etc.) pour accroître le taux de participation ? ». Pour cette question, la part de « non » (29.4%) est un peu plus élevée que pour les premières questions, cependant la majorité des réponses environne le « oui » (76.5%). À la question « Comment avez-vous pensé cette approche dans votre pratique ? », les professeurs ont répondu (liste non-exhaustive) : « Jeux de rôles » ; « Flashcards, devinettes, mots mêlés et croisés » ; « le « pendu » a énormément de succès auprès des élèves dans les séances de vocabulaire » ; « banque de couleur, papier gouaché » ; « en langue, un quizz ou des chansons pour débiter les cours en révisant les mots de vocabulaire déjà vus » ; « favoriser l'acquisition du vocabulaire à travers les jeux, évaluer les connaissances grâce à des applications interactives » ; « le jeu peut amener à la connaissance. [...] Le jeu stimule fortement les élèves mais ne doit pas être systématique. » ; « acquisition plus fluide moins laborieuse, mémorisation des mots à travers la kinesthésie, la répétition et des aides visuelles se fait plus facilement et est plus efficace » ; « en EPS - on entre dans les activités par le ludique car, en prenant du plaisir, les élèves s'investissent davantage, accepte la répétition et s'inscrivent, par la suite, durablement dans une démarche d'apprentissage - on souhaite que l'élève dépasse la notion de plaisir immédiat pour aller vers l'atteinte de compétences - le jeu est intégré dans l'apprentissage car il motive, permet aux élèves d'être moins stressé, permet les essais-erreurs » ; « ils ne perçoivent pas l'effort investi dans l'activité et leur progrès se font lentement mais sûrement » ; « il faut constamment innover, changer, utiliser de nouveaux supports » (comme le rappelle également Jean Piaget dans son ouvrage précédemment cité). Un des professeurs a répondu qu'il/elle avait déjà entendu parler de la pratique ludique, mais n'en faisait pas l'usage dans ses pratiques. Cela peut s'expliquer par le manque de guidage dans les textes officiels sur les pratiques ludiques. Une autre réponse indique que le/la professeur d'EPS parle de durabilité dans l'apprentissage grâce au jeu, les élèves tendent à acquérir des compétences grâce à cette approche ludique. Un autre professeur, qui n'a pas dévoilé sa matière, comme Gilles Brougère, parle d'apprentissage informel, il/elle ne mentionne pas le terme exact mais parle d'apprendre sans en avoir conscience, « sans effort ».

La question suivante interroge la qualité de la participation (écrite ou orale) de l'élève, motivée par une récompense à la fin : 9.1% ont répondu que « les élèves

répondent de manière aléatoire dans l'unique but d'avoir la récompense ». 18.2% des professeurs ont assuré que se sont « toujours les mêmes élèves qui participent, même s'ils peuvent être récompensés à la fin ». Enfin, la majorité des professeurs (72.7%) ont répondu que si le jeu est impliqué « les élèves participent beaucoup et de manière réfléchie. » Les résultats de ce diagramme (en annexe) insinuerait que les élèves adoptent une posture réflexive dans leur participation car ils savent qu'une valorisation est possible à l'issue du jeu.

Par ailleurs, à la question « Pensez-vous que le jeu suscite l'intérêt des élèves pour une matière ? », les professeurs ont répondu « oui » à 88.2%, seuls 17.6% ont répondu « non ». Ainsi, certains professeurs qui ont répondu « oui », le justifie de la manière suivante : « tous les enfants adorent jouer. » ; « nos élèves vivent dans une société matérialiste et capitaliste, le système du gain ne change pas fondamentalement leur conception de la vie et des apprentissages » ; « jeu signifie plaisir et non contrainte » ; « développent leur esprit de compétition mais également d'entraide et cela peut avoir un effet très bénéfique pour l'intérêt des élèves pour une matière. Ils sont davantage volontaires. » ; « l'idée d'être en compétition avec son camarade » ; « la méthode d'enseignement ludique permet de diversifier le mode transmissif » ; « le cours étant plus « amusant », ils s'accrochent et ne voient pas le temps passé » ; « en EPS c'est une évidence » ; « permet aux élèves d'apprendre autrement en s'amusant notamment. » ; « correspond à une autre manière d'apprendre et touche l'affect de l'élève, lui procure des émotions qui se traduisent par une meilleure disposition dans la réception des savoirs » ; « le jeu dans toutes ses dimensions associe plaisir à l'acquisition de connaissance » ; « le jeu est une façon moins contraignante d'aborder un cours. Il est plus facile de retenir une leçon de façon ludique » ; « il en va de même pour les adultes, on apprend par le jeu entre autres » ; « ce n'est pas perçu comme un travail et un effort considérable à fournir ». Au-delà du fait que pour certains des professeurs l'intérêt de l'élève est évidemment plus important quand le jeu est impliqué, on peut souligner certains mots clés mis en avant qui rappellent les trouvailles des apports théoriques : « compétition mais également entraide » ; « plus amusant » ; développe « l'envie » (la motivation), « émotions » ; « plus facile de retenir » ; « de même pour les adultes » ; « évidence » ; « système de gain ».

J'ai ensuite prévu trois questions uniquement réservées aux professeurs de langues. La première concernait les activités langagières : « En classe de langue, quelle(s) ACL(s) développeriez-vous majoritairement par le biais du jeu ? ». Ces professeurs ont

sélectionné : la production orale en continu (POC), l'interaction orale (IO), et la production écrite (PE). Puis à la question : « Si vous avez déjà utilisé l'approche ludique, à quelle(s) phase(s) (rituels, rappels, anticipation, réception active, réflexion sur la langue, manipulation, etc.) est-elle la plus adaptée? », les phases choisies étaient majoritairement le rituel, les rappels, l'anticipation et la manipulation. Seule une personne a répondu « réception active ». Personne n'a mentionné la réflexion sur la langue (RSL), la phase de réécoute/relecture ou le bilan méthodologique.

3.3.3 Données élèves

Dans un second temps, le questionnaire à destination des élèves traitait les mêmes thèmes. Des élèves de la sixième jusqu'à la troisième ont dû répondre à huit questions. La première question avait pour but d'identifier dans quelle classe était l'élève. La deuxième question permettait de cibler les préférences des élèves : « Citez des jeux auxquels vous jouez avec votre entourage (hors école), qui pourraient vous donner envie d'apprendre l'anglais ». 39 élèves de sixième étaient présents lorsque les questionnaires ont été distribués, 36 élèves de quatrième ont reçu le questionnaire et 21 élèves de troisième étaient présents et prêts à composer. Ainsi, trois tranches d'âge représentent l'essentiel de l'analyse. À cette deuxième question, une tendance a pu être observée : la plupart des réponses des élèves de sixième concernait les jeux de plateaux ou ceux considérés dans la catégorie « jeux de société ». En revanche, en quatrième et troisième la tendance était davantage sur les jeux vidéo. Pour la troisième question, tous les élèves ont répondu « oui » à la question : « Avez-vous déjà pris part à un jeu en classe? ». La prochaine étape du questionnement concernait le sentiment éprouvé par les élèves après avoir pris part à un jeu : Un élève de sixième a affirmé n'avoir rien retenu de ce qui a été enseigné et un élève de quatrième a affirmé avoir perdu du temps, contre la majorité des autres niveaux qui ont affirmé : « de mieux apprendre par le jeu que lors d'activités autres » ou tout simplement « d'avoir appris quelque chose. ». À la quatrième question : « Préférez-vous les jeux avec une récompense à la fin? », 26 élèves de sixième sur les 39 élèves ont répondu : « Oui, je veux des points bonus », contre 11 élèves de sixième ayant affirmé : « Non, je joue en anglais car je suis curieux/se » ; 2 élèves n'ont pas répondu. Il est intéressant ici de séparer les deux classes de quatrième puisque les résultats obtenus pour les deux classes de ce niveau diffèrent. En effet, la classe de quatrième *SEGPA* compte 8 : « Non, je joue en anglais car je suis curieux/se », contre 5 : « Oui, je veux des points bonus » et deux absences de réponse. Il s'agissait de la classe qui avait vécu la

même expérience de jeu que ma classe de sixième (séquence expérimentale) mais qui n'avait pas réagi de la même manière. Cette classe de *SEGPA* semble donc avoir moins d'affinités avec le jeu car les résultats de l'autre quatrième (pour un effectif de 21 élèves) sont les suivants : 12 élèves ont répondu « Oui, je veux des points bonus », pour 6 « Non, je joue en anglais car je suis curieux/se » et 3 votes blancs. Ainsi, les autres élèves de quatrième trouvent un intérêt en la récompense. Il en est de même pour les élèves de troisième, j'ai comptabilisé 16 « oui » pour 3 « non » et les autres n'ont pas répondu à cette question. Ainsi, une majorité de ces élèves sont demandeurs de récompenses lorsqu'ils s'engagent dans un jeu, seuls la majorité des quatrièmes *SEGPA* n'ont pas partagé cette idée, et cela se confirme davantage lors de la prochaine question qui concerne la compétition. La cinquième question est la suivante : « Aimez-vous être en compétition contre les autres élèves ? ». On peut compter parmi les quatrièmes *SEGPA* : 10 « non », contre 4 « oui ». On constate ainsi que cet aspect compétitif qui peut se retrouver lors du jeu, est ce qui ne plaît pas à ces élèves. Cela pourrait s'interpréter par un manque d'estime de soi de la part de ces élèves. Les autres données sont les suivantes : 30 élèves de sixième affirment aimer la compétition, la majorité est donc concernée. En ce qui concerne les autres élèves de quatrième, 9 élèves ont répondu « oui », en faveur de la compétition, pour 12 « non ». Parmi les élèves de troisième on peut collecter 16 « oui » contre 4 « non ». On peut donc affirmer que la compétition est davantage appréciée chez les élèves de sixième et troisième, néanmoins pour la tranche d'âge intermédiaire (la majorité des élèves de quatrième) la compétition est moins appréciée. La sixième question répertorie l'estimation des élèves quant à leur participation en cours d'anglais. Ainsi, ces données ne vont pas être exploitées car les professeurs ont également répondu à cette question par une observation qui se veut plus objective. Pour la question suivante, « Seriez-vous plus motivés à participer en cours si celui-ci était un jeu ? » : En sixième, 34 élèves ont répondu « oui ». Néanmoins, pour l'une des deux sixième, il est intéressant de souligner que sur les deux élèves qui ont répondu qu'ils participent peu et les deux élèves qui ont dit qu'ils ne participent jamais, trois quarts ont répondu « oui » à un renforcement de leur motivation grâce au jeu en cours d'anglais. Pour les autres niveaux (deux quatrièmes et une troisième), presque la totalité des élèves ont répondu que le jeu renforcerait leur motivation à participer en cours d'anglais. Enfin pour la dernière question concernant les modalités les plus favorisées, par les élèves, pour apprendre davantage ou plus facilement en anglais : Sur les 96 élèves interrogés au collège Mille Roches, 31 élèves de tous niveaux confondus apprennent plus/mieux grâce aux jeux

numériques (jeux vidéo, *Kahoot*, etc.) ; 37 élèves favorisent les jeux écrits (mots-croisés, mots-mêlés, etc.) ; 50 élèves favorisent les jeux oraux (jeux de rôle etc.) ; 31 favorisent les jeux de plateaux (*Pictionary*; jeu de cartes, *Snakes and ladders*, etc.) ; 69 élèves reconnaissent l'efficacité des jeux de groupe ; 36 élèves reconnaissent qu'ils apprennent plus/mieux avec des jeux qui promettent une récompense à la fin ; 14 élèves aiment jouer seul ; 29 élèves aiment jouer assis et enfin 11 élèves préfèrent jouer debout (mouvement). Les modalités les plus populaires chez ces élèves sont donc respectivement : les jeux en groupes, puis les jeux oraux et enfin les jeux écrits. Ainsi, ces données révèlent les activités langagières qui pourraient être favorisées pour l'apprentissage par le jeu selon les élèves eux-mêmes : l'interaction orale principalement et la réception écrite.

CHAPITRE 4 :

**QUESTIONNEMENT QUANT À
L'EFFICIENCE DU JEU AU TRAVERS
DE CERTAINES PHASES ET
ACTIVITES LANGAGIERES**

4.1 Le jeu, du rituel jusqu'au bilan méthodologique, sa pertinence et son efficacité dans la quête des savoirs

Initialement lors de la mise en place de la séquence expérimentale, le but était d'insérer au moins une phase ludique par séance. Il avait même été envisagé de créer une séance entière ludique, la séance de *Tâche finale (jeu de « Sept Familles »)*. Néanmoins, la mise en place d'autant de phases de jeux lors d'une seule séance est désavantageuse dans le processus d'apprentissage et ne se met pas naturellement en place :

« le jeu est examiné sous de multiples perspectives dans son rapport avec l'acquisition et la transmission du savoir. Il est tour à tour considéré comme un outil permettant l'acquisition de connaissances, comme une source regorgeant elle-même d'informations et susceptible par sa nature d'en favoriser la transmission. Au contraire, dans certaines de ses manifestations trop ludiques, il est parfois vu comme un obstacle à l'apprentissage » (Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007).

Selon cet article, il semblerait qu'il soit déconseillé de vouloir absolument passer au « total ludique », cela serait contre-productif. Il en serait donc de même pour les phases de cours, il ne faudrait pas les faire toutes ludiques. En ce qui concerne la séquence expérimentale *Family* (précédemment détaillée), la majorité des séances de la séquence se concentraient sur un seul type de phase incluant le jeu, la pratique ludique se prêtait aisément à cette phase (phase de rappels). Les phases étaient difficilement diversifiées car le but était de faire acquérir du savoir et non d'insérer à tout prix des phases de jeu ; certaines phases étaient en effet moins adaptées à ce type de pratique. Cette séquence expérimentale a par conséquent permis la mise en place de nombreux rappels ludique. Les phases de rituel et de rappels peuvent être indissociables pour certaines séances car le fait d'avoir mis en place des jeux de rappels qui se ressemblent et qui se répètent avait des allures de rituels ; cette phase aurait pu même être appelée la phase de « rappels ritualisés ». Les premières minutes du cours (accueil et rituel) ne s'insèrent néanmoins pas complètement dans la catégorie des phases ludiques de cette séquence expérimentale : le jeu de rôle était mis en avant, un élève devait prendre le rôle du *Teacher's Assistant* pour faire l'appel et demander la date (jeu de rôle, qui n'est pas considéré comme jeu pour certains auteurs) mais cela ne répond pas aux caractéristiques qui font d'un jeu un « jeu ». Par ailleurs, les professeurs de langues du collège de Mille Roches avaient répondu à une question concernant les phases de cours les plus adaptées au jeu (dans le recueil de données en ligne) : « Si vous avez déjà utilisé l'approche ludique, à quelle(s) phase(s) (rituels, rappels, anticipation, réception active, réflexion sur la langue,

manipulation, etc.) est-elle la plus adaptée? ». Les réponses étaient les suivantes : le rituel, les rappels, l'anticipation et la manipulation. Certaines phases de cours n'ont pas été mentionnées car elles sont moins adaptées à la pratique ludique (selon ces enseignants). De mon côté, j'ai tenté de diversifier mes pratiques en ne me concentrant pas uniquement sur un seul type de phase (même-si les rappels ludiques étaient omniprésents). J'ai mis en place deux anticipations ludiques lors de cette séquence et seule celle par le jeu avait été effective (le puzzle de la séance 5) : cela peut s'expliquer par la courte durée du jeu qui a permis une transition plus rapide vers la réception active (les élèves n'ont pas eu le temps de s'ennuyer). L'autre anticipation ludique (avec le château en trois dimensions, de la séance 1) avait été moins effective et plus laborieuse : même-si la curiosité des élèves avait été attisée, une difficulté supplémentaire avait été ajoutée à leur compréhension. De plus, il n'y avait qu'un seul support ludique pour toute la classe : ceux qui ne manipulaient pas le château en trois dimensions devaient donc attendre. En revanche en séance 5, il y avait au moins un puzzle par groupe de quatre élèves (plus de supports avaient été mis à disposition pour que davantage d'élèves soient acteurs de leurs apprentissages). Des réceptions actives ludiques ont également été créées : Certaines étapes de la réception active aménagées de manière ludique, sont plus propices à l'insertion des savoirs que d'autres. Par exemple pour l'inférence lexicale, l'usage de mots mêlés en réception écrite (séance 1) a prouvé son efficacité. De même, pour la fixation du vocabulaire de description physique avec *Kahoot !* les élèves ont été très réactifs. En effet, seuls deux élèves (sur un effectif de 22 élèves) ont eu entre 0% à 18% de bonnes réponses ; une élève a eu un 100% de réussite ; puis les autres élèves ont obtenu entre 36% et 82% de réussite. Certaines limites pourraient néanmoins être fixées : malgré cette plateforme très efficace pour susciter l'envie d'apprendre des élèves, l'usage du hasard était possible étant donné qu'il ne faut que cliquer et non rédiger (pour le format que j'avais choisi). Ainsi *Kahoot !* ne semble pas permettre de vérifier objectivement l'efficacité dans l'acquisition des savoirs. Ensuite, le travail sur les dessins en séance 9 était également une proposition de réception active : malgré ses atouts en termes de vérification de la compréhension (étape fondamentale de la réception active), le travail proposé en approche ludique était insuffisant pour une réception active complète. Des clarifications et des apports lexicaux, ont donc été ajoutés à cette phase mais de manière non-ludique. Des manipulations ludiques ont également été proposées au cours de la séquence. Par exemple, les mots croisés de la séance 1 ou la manipulation des énoncés lors du jeu de « Sept Familles » en séance 14, ont été menés naturellement et assez aisément.

Cette phase est donc très adaptée à la pratique ludique. Il y a eu une tentative d'insertion de réflexion sur la langue (RSL) ludique en séance 10. Si l'on reprend les recherches précédentes, cette phase de réflexion sur la langue contenait en effet les caractéristiques qui définissent le jeu : des règles (respecter l'ordre des adjectifs de la phrase et écrire la phrase correctement sous l'image correspondante au tableau), des joueurs en « position de conflit » (chaque groupe doit agencer la syntaxe des phrases avec ses adjectifs qui se succèdent sans virgule, le plus rapidement possible pour devancer les autres groupes), un « but déterminé » (élucider la phrase mystère) et une « situation artificielle » (pas de rôle social attribué à l'élève pour cette activité). En revanche, je me suis rendue compte que ce sont les étapes qui mènent à la RSL qui sont de l'ordre du jeu et non la réflexion sur la langue elle-même. Les questions posées aux élèves pour les amener à la réflexion n'ont pas été menées de manière ludique. Il s'agissait d'un échange et cette pause sens a eu lieu lorsque le jeu était terminé. Il peut y avoir confusion puisque cette approche ludique a d'une part été effective et a permis une vraie réflexion sur l'ordre des adjectifs dans la phrase, mais d'autre part il s'agirait davantage d'une phase de manipulation qu'une phase de réflexion sur la langue dans cette situation. Ces remarques confirment les données recueillies à partir des réponses des professeurs : les phases de manipulations, rituels, rappels, et anticipations se sont intégrées naturellement dans ma mise en place de phases ludiques ; bien plus que pour des phases telles que la réflexion sur la langue, le bilan méthodologique, le commentaire, les phases de relectures/réécoutes qui ne sont pas exploités et exploitables de manière ludique. Ainsi, ces phases qui demandent un retour réflexif plus poussé s'associent difficilement aux pratiques ludiques, alors que les phases qui nécessitent découverte (curiosité) et répétitions sont adéquates aux pratiques qui impliquent le jeu.

4.2 Le jeu et son adaptation à toutes les activités langagières

Suite aux résultats obtenus après collecte des « données élèves », les activités langagières (inhérentes aux pratiques ludiques) les plus populaires seraient : l'interaction orale et la production écrite. Les élèves ne connaissent pas le terme « ACL », ainsi les questions étaient davantage orientées sur leurs préférences dans l'environnement de la classe : « 69 élèves reconnaissent l'efficacité des jeux de groupe [...] ; 14 élèves aiment

jouer seul ; 29 élèves aiment jouer assis [...]» Cette importante part d'élèves affectionnant les jeux qui se passent en groupe implique leur affinité avec l'échange et donc sous-entend le rôle important de l'interaction orale dans l'acquisition de leurs savoirs. Le résultat des 14 élèves et 29 élèves qui disent respectivement aimer jouer seuls et/ou assis en classe révélerait l'importance des jeux écrits pour eux, de type mots croisés, mots mêlés (production écrite) ou d'autres activités impliquant de la manipulation de supports (*flashcards*, tablettes etc.) Les professeurs devaient également répondre à une question de ce type. Ces professeurs ont sélectionné : la production orale en continu (POC), l'interaction orale (IO) et la production écrite (PE), comme activités langagières les plus adaptées à accueillir le jeu. Deux de ces activités langagières rejoignent la majorité des préférences des élèves. La réception orale ne semble quant à elle pas adaptée à la pratique par le jeu : comme précédemment souligné dans la séquence expérimentale, l'expérience de mettre une élève ayant des difficultés en production écrite (PE) et des facilités en interaction orale (IO) au tableau pour manipuler les blocs du tableau interactif pour le *Memory Game* (séance 8) a révélé que cette élève possède des difficultés en réception orale (RO). Cette élève avait du mal à comprendre les indications des autres élèves de la classe (permettant la progression du jeu collectif), même-si je répétais les énoncés mal prononcés. De même la compétence de la médiation n'a pas eu l'effet escompté, la pratique par le jeu a même ralenti le processus. Par ailleurs, la réception écrite peut quant à elle être exploitable efficacement lors d'un jeu, mais seulement si les énoncés sont courts (comme lors de la séance 10 avec les *flashcards* par exemple ou en séance 1 avec les mots croisés). Il semblerait que ce ne soient pas toutes les activités langagières, exploitées de manière ludique, qui faciliteraient l'apprentissage de l'anglais. Un professeur du collège de Mille Roches affirme que : « Le jeu stimule fortement les élèves. Mais ne doit pas être systématique. » Et ce propos s'applique autant aux activités langagières qu'aux phases de cours.

4.3 Pistes d'amélioration

Afin de réellement évaluer et confirmer l'efficacité du jeu au travers de toutes les phases ludiques et de toutes les activités langagières, il aurait été intéressant de choisir une tâche finale différente. En effet même si le jeu de « Sept Familles » impliquait le jeu

de cartes, certaines phases n'ont pas été exploitées en une approche ludique. Si la tâche finale avait par exemple été en lien avec l'*Escape Game* sur le crime de l'année précédente, une réelle comparaison de chaque phase chronométrée aurait été faite, de même que toutes les activités langagières auraient été mobilisées. Si c'était à refaire, voici ce que je proposerais : un renforcement de la production écrite par le jeu (avec un *Hangman*, en rituel par exemple) car dans les données recueillies il s'est avéré qu'il s'agissait d'une pratique appréciée de la sixième à la troisième. Si la réelle nature du « jeu de rôles » avait été définie en amont, avant la mise en place de la séquence expérimentale, il aurait été intéressant d'exploiter davantage cette phase d'accueil/rituel de manière ludique car elle permet un *warming-up* très bénéfique pour préparer les élèves à l'acquisition des savoirs, facilitant ainsi le processus d'apprentissage. En ce qui concerne la recherche, j'aurais dû davantage questionner les élèves en fin de séance pour leur demander d'identifier par exemple s'ils ont remarqué une phase du cours qui a sollicité le jeu. Certaines phases de jeu étaient évidentes mais d'autres ressemblaient moins à des jeux (la séance 10 de réflexion sur la langue par exemple). Cela aurait pu m'aider à cibler leurs envies et aurait pu davantage me permettre de comprendre la notion d'apprentissage « informel ». Le test sur la réelle efficacité par le jeu aurait pu aller plus loin, par exemple à l'issue de chaque séance j'aurais pu demander aux élèves de fermer les yeux et de me résumer ce qu'ils ont retenu de la séance. En faisant cela, j'aurais pu identifier ce que les élèves ont retenu et si ce qu'ils me disent correspond à des informations inférées lors des phases ludiques uniquement ou bien lors de phases non-ludiques. Cette collecte de données immédiate en classe aurait été très révélatrice de la qualité de jeu en tant qu'outil facilitateur d'apprentissage de l'anglais. Suite à cela, la partie « En quoi ... » de la problématique de départ aurait été à déduire. Le dernier point à améliorer concerne l'interdisciplinarité. L'expérience avec le *Projet Arts et Culture* était très intéressante et novatrice mais s'il y avait possibilité de poursuivre cette séquence expérimentale ludique, j'aurais choisi l'éducation physique et sportive comme matière pour l'interdisciplinarité avec l'anglais. En effet, suite aux réponses des élèves à cette étape du questionnaire : « Citez des jeux auxquels vous jouez avec votre entourage (hors école), qui pourraient vous donner envie d'apprendre l'anglais », une part d'élèves de sixième ont répondu : « du foot, du vélo, de la trottinette », « le foot, le rugby, le golf », « gymnastique, natation loisirs », « tennis de table » etc. Ces résultats associés à ce que l'institution propose pour les pratiques ludiques en éducation physiques et sportives me laissent croire qu'il y aurait

eu un intérêt particulier à explorer cette fusion avec l'éducation physique et sportive pour l'apprentissage de l'anglais en classe de sixième.

CONCLUSION

“[...] Games, therefore, should not be regarded as a marginal activity, filling in odd moments when the teacher and class have nothing better to do” (Lee, 1979, p. 3). Dans cette citation, William Rowland Lee rappelle que le jeu dans le cadre scolaire ne devrait pas avoir pour seule mission de combler les temps morts d’une séance de cours. Au contraire, ce mémoire a prouvé que le jeu a autant de place lors de la transmission des savoirs que toutes autres activités non-ludiques. De nombreux préjugés existent quand il est question du jeu dans l’apprentissage, ces préjugés ne sont pas négatifs mais ne prônent malgré tout pas la crédibilité du jeu à temps plein. Les ressources institutionnelles sur ce sujet sont d’ailleurs relativement réduites, comme je l’ai précisé dans le chapitre 1 du mémoire. Mes recherches se sont, en conséquence, davantage orientées vers le premier degré (de la maternelle jusqu’à la primaire). Apprendre par le jeu est considéré comme un passage obligé pour le cycle 1 et également pour les enfants qui ne sont pas encore scolarisés. Le jeu est souvent associé au « non sérieux », à la « futilité », et ainsi ne peut être l’équivalent du mot « travail », à cause de l’amusement qui peut être ressenti. La problématique principale à élucider était : en quoi le jeu peut-il faciliter l’apprentissage de l’anglais ? Et la réponse qui a résulté de ce mémoire est que les paramètres qui définissent le jeu peuvent aider à la construction d’un raisonnement qui débouche sur l’acquisition des savoirs. Par exemple, dans le chapitre 2 les auteurs ont prouvé que le jeu favorise la coopération entre les élèves, élément qui va de pair avec la compétition qui fait qu’une simple activité ludique va devenir jeu. La compétition est quant à elle nourrie par le défi que propose le jeu. Tous ces éléments vont constituer les raisons pour lesquelles certains élèves sont motivés à apprendre par le jeu. Le jeu va également permettre l’acquisition du savoir sur le long terme et le besoin de communiquer qui émanedu jeu peut aider à faciliter les échanges en langue anglaise.

Toutefois, le jeu semble finalement ne pas être applicable à toutes les activités langagières et à toutes les phases de cours : lors de la mise en place de ma séquence expérimentale l’écart entre la théorie et la pratique était flagrant. En effet, la création de phases ludiques et l’adaptation des élèves aux jeux choisis, se sont avérées chronophages. Cela s’explique par l’occurrence de deux phases de rappels ludique du même type se répétant d’une séance à l’autre par exemple. Ces répétitions se sont premièrement faites dans l’optique que les élèves saisissent les règles du jeu et y trouvent du plaisir, mais également qu’ils ressortent de cette expérience ludique en ayant retenu des éléments de cours. En revanche, certaines activités se sont imbriquées plus facilement même-si elles

étaient ponctuelles. *A posteriori*, le travail de réflexion a eu du bon. Apprendre par le jeu en classe ne se résume pas uniquement à jouer avec un effectif plus élevé qu'à la maison. Cette pratique ludique doit découler de l'éducation bienveillante dans laquelle la volonté de l'enseignant est d'amener l'élève à sa propre réussite en mettant en place certains challenges. Dans ce contexte particulier d'éducation prioritaire, les élèves en grande difficulté ont également participé aux jeux dans la classe d'anglais. Je pensais que cela aurait été un moyen de les impliquer davantage dans le groupe classe, si l'on reprend les termes de l'auteur suivant : « Moisy (2004) constate un abandon des attitudes inadaptées et des situations d'échec récurrentes chez les jeunes en difficulté scolaire et sociale » (Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007). Toutefois, au collège Mille Roches les résultats ont démontré que certains élèves en difficulté avaient finalement moins d'affinités avec le jeu que d'autres élèves. Ils favorisaient davantage les activités ludiques de dessin (création de posters par exemple) que les activités ludiques de jeu. Je pense notamment aux élèves de SEGPA, mais également les cinq élèves de ma classe qui disposent d'un PPRE. Ils ne sont pas enthousiastes à l'idée d'être en compétition avec les élèves de la classe et cela peut s'expliquer par l'absence d'estime de soi chez ces élèves. Des recherches plus poussées pourraient se faire dans ce sens.

Bibliographie

- Akoun, A., & Pailleau, I. (2016). *Apprendre autrement avec la pédagogie positive : à la maison et à l'école, redonnez à vos enfants le goût d'apprendre*. Paris: Editions Eyrolles.
- Arrêté du Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020). Récupéré sur EDUSCOL: <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>
- Brougère, G. (2002). *L'enfant et la culture ludique*. Consulté le 2021, sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-spirale-2002-4-page-25.htm>
- Brougère, G. (2017). *Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage*. Récupéré sur OpenEdition Journals: <https://doi.org/10.4000/apliut.5652>
- Bucheton, D. (2009). *Le multi-agenda*. Récupéré sur Institut Français de l'Education: <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009, octobre). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Récupéré sur OpenEdition Journals: <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- Champy, P. (2005). Jeu et l'école. Dans P. Champy, C. Etévé, J.-C. Forquin, & A.-D. Robert, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 548-549). Retz: Les usuels Retz.
- Circulaire du Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020). *L'éducation prioritaire*. Récupéré sur [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr/): <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140#:~:text=La%20politique%20d'%C3%A9ducation%20prioritaire,les%20plus%20grandes%20difficult%C3%A9s%20sociales>
- Foucambert, J. (1976). *Apprentissage et enseignement*. Récupéré sur Persée: https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1976_num_32_1_4338
- Giai-Miniet, S., Guyon, A., & Lobello, I. (2017). *Savoirs cdi : Des ressources professionnelles pour les enseignants-documentalistes*. Récupéré sur La place du jeu dans les programmes: <https://www.reseau-canope.fr/savoircdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie-reflexion/organiser-et-animer-des-espaces-pedago-ludiques-du-cdi/la-place-du-jeu-dans-les-programmes.html>
- Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu*. Paris - Bruxelles: De Boeck Université.
- Guide du Ministère de l'Education Nationale. (2019, Juillet). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Oser les langues vivantes étrangères*. Récupéré sur eduscol.education.fr/: <file:///C:/Users/betty/Downloads/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-trang-res-347.pdf>
- Lallement, B., & Pierret, N. (2015). *L'essentiel du CECR pour les langues : Le cadre européen commun de référence pour les langues*. Vanves: Hachette éducation.
- Lee, W. (1979). *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: Oxford English.

- Louche, C., Bartolotti, C., & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. *Bulletin de psychologie*, pp. 351-357.
- March, S. (2020). Note de lecture. Dans N. Grandmont, *Pédagogie du jeu* (p. 3). Bordeaux.
- Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Bulletin Officiel de l'éducation nationale*. Récupéré sur Annexe 3 : Programme d'enseignement du cycle des approfondissements: file:///C:/Users/betty/Downloads/ensel714_annexe3_1312891.pdf
- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2015, Novembre 26). *Bulletin officiel spécial n°11*. Récupéré sur Le Bulletin Officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports: <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Aannexe1.htm>
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Barcelone: Editions Denoël Gonthier.
- Programme du Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Programmes des cycles 2, 3, 4*. Récupéré sur file:///C:/Users/betty/Downloads/2015_collegeprogramme_28-7_614019.pdf
- Programme du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Annexe: Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Récupéré sur éducol: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf
- Programme du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2016). *éducol*. Récupéré sur Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres culture et à la dimension internationale: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeer_environment_564686.pdf
- Romero, M., & Sanchez, E. (2019). Les ludo-mythes : des idées fausses sur les liens entre jeu et apprentissage. *Refer*.
- Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu dans l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, pp. 89-107.
- Schmoll, L. (2016, Mai). *L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique*. Récupéré sur Sciences du jeu: <https://doi.org/10.4000/sdj.628>
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2006). *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure*. Récupéré sur https://www.researchgate.net/profile/Lorraine-Savoie-Zajc/publication/237504691_Comment_peut-on_construire_un_echantillonnage_scientifiquement_valide/links/560951f408ae1396914a0131/Comment-peut-on-construire-un-echantillonnage-scientifiquement-valide.pdf#

ANNEXES

SOMMAIRE

I)	Fiches d'objectifs de séquence	62
II)	Documents supports ludiques de quelques séances de la séquence expérimentale	67
III)	Polycopié de préparation à la tâche finale.....	71
IV)	Productions d'élèves pour tâche finale (jeu de « sept familles » sur le thème de la Métamorphose).....	72
V)	Données récoltées à partir des réponses des professeurs du collège Mille Roches	76
VI)	Données récoltées à partir des réponses des élèves du collège Mille Roches	79

1) Fiche d'objectifs de séquence :

Classe et niveau : 6ème (A1, A2)

Domaine : Public.

◆ Ecouter et comprendre : A1 : L'élève est capable de comprendre des mots familiers et des expressions très courantes sur lui-même, sa famille et son environnement immédiat (notamment scolaire).

A2 : L'élève est capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple.

◆ Parler en continu : A1: L'élève est capable d'utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement immédiat.

A2 : L'élève est capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et les choses.

Tâche finale : « Tu es invité à une après-midi récréative entre amis, en arrivant, tu te rends compte que tu as oublié le jeu de 7 familles. Vous décidez ainsi de créer un nouveau jeu de 7 familles pour jouer au jeu de cartes . »

ACL et descripteurs : POC, IO, PE, RO

RECEPTION/ COMPREHENSION :

Commun : Anticiper (guess), reconstruire le sens à partir d'éléments significatifs, (morphologie),

RE: autonomie, émission d'hypothèses repérer (pick out) l'essentiel, s'aider des mots transparents, Image : décrire un document iconographique, travail d'appariement photo-texte/ mise en relation d'éléments, reconnaître un type de document .

RO: position d'écoute, s'appuyer sur la situation d'énonciation (qui ? où ?), reconstruire du sens (avec mots-clés, ordre des mots...), mémoriser, identifier les champs lexicaux, associer phonie/graphie, utiliser des supports et outils numériques (tablettes, fichier mp3, applications).

PRODUCTION :

Commun : respect d'un registre/d'un niveau de langue, imiter (mimétisme).

PE: orthographe, copier pour mémoriser, solliciter l'imagination, mobiliser les acquis, se relire.

POC: maîtriser la phonologie, maîtriser le rythme et l'intonation, hésitation et gap-fillers, être audible, s'entraîner à reproduire un énoncé, s'exprimer à haute voix (comme

entraînement aussi), moduler le débit, faire preuve de spontanéité, accepter la prise de risque, mémoriser des énoncés, s'auto-corriger.

IO: demander répétition, recourir aux questions, écouter l'autre, anticiper le message oral, mémoriser des expressions courantes pour s'exprimer, utiliser quelques onomatopées, moduler sa voix, répondre à des questions et en poser pour continuer la conversation.

Notion du programme et thématique et/ou problématique culturelle abordée : La personne et la vie quotidienne.

Supports : Manuel *So English 6ème* avec son *Workbook*, supports de jeux, jeux de carte, arbres généalogiques, documents audio sur la famille royale, documents iconographiques.

Les compétences communicatives :

Objectifs linguistiques :

Objectifs lexicaux : Lexique à inférer: *aunt, uncle, nephew, niece, stepmother, stepfather, daughter, son, husband, wife. tall, short, bald, red hair.*

Reconnaissance passive : *family card games, smart, good-looking, shiny, blond, smile, moustache.*

Rebrassage : *mother, father, sister, brother, big*, expression de l'âge, les couleurs, les nombres.

Objectifs grammaticaux :

Énoncés à inférer: le génitif, la description physique avec *BE* et *HAVE GOT*.

Rebrassage : Le verbe *BE*, les pronoms personnels sujets, les adjectifs possessifs, l'adjectif démonstratif *this*, les énoncés avec *HAVE GOT*.

Objectifs phonologiques : la prononciation du génitif /z/, /iz/, /s/, *mots accentués (godmother, grandmother, grandfather) porteurs de sens, phonème /th/*, différence de prononciation entre *nice* et *niece*.

Objectifs orthographiques : *mother, grandmother, aunt, nephew.*

Objectifs pragmatiques :

Adaptation du discours : Discours écrit de type informatif, oral : le discours sera modulé en fonction de l'activité demandée.

Fonctions langagières : Expression de l'appartenance.

Schéma d'interaction : Entre pairs. L'élève sait participer à une tâche de groupe. L'élève

travaille en binôme ou en groupe afin de mettre en commun les réponses.

Objectifs socio-linguistiques :

Marqueurs sociaux de politesse : Good morning, please, thank you, Madam, good bye.

Registre de langue : standard

1. **Accent :** GB (*exemple : moustache et non mustache*).

Compétences générales individuelles (optionnel):

Savoirs : mobiliser les connaissances de culture générale, construire une phrase, comprendre les consignes, identifier la Reine d'Angleterre, savoir lire un arbre généalogique.

Savoir-faire : savoir-lire, savoir-écrire, savoir s'exprimer à l'oral, savoir utiliser la kinésique, savoir créer un arbre généalogique.

Savoir-être : communiquer/ échanger des informations avec ses camarades, respecter les consignes, gérer son temps, soigner l'écrit, être motivé, attentif, avoir envie de participer, demander de l'aide, respecter le groupe, être en confiance, être à l'écoute, travailler en groupe.

Savoir-apprendre : savoir organiser ses réponses, savoir mémoriser du vocabulaire

2) Documents supports ludiques de quelques séances de la séquence expérimentale

Séance 1

Rituel How are you today ?:

How are you today?



1 Fine	2 Good	3 Tired
4 Sad	5 Sick	6 Angry
7 Hungry	8 Thirsty	9 Sleepy
10 Scared	11 Happy	12 Confused

Réception active, mots mêlés et mots croisés :

Name: _____ Class: _____ Date: _____

FAMILY MEMBERS

Find the words and copy them below the right pictures:

parents	father	daughter
brother	mother	sister
grandfather	grandmother	children

Word search grid:

p	a	r	e	n	t	s	f	y	e	j	h	d
g	r	a	n	d	f	a	t	h	e	r	f	b
u	t	w	a	l	m	g	i	c	u	i	m	t
g	o	c	x	x	o	r	w	h	b	m	q	t
t	g	x	u	f	t	a	o	i	b	n	s	u
d	s	a	t	b	h	n	o	i	x	w	i	u
a	h	k	m	r	e	d	b	d	q	f	s	a
u	t	t	f	o	r	m	e	r	b	a	t	r
g	a	i	s	t	u	o	l	e	z	t	e	q
h	h	m	w	h	c	t	c	n	d	h	r	d
t	x	i	j	e	v	h	b	v	g	e	x	g
e	h	f	r	w	e	w	x	v	r	p	b	
r	e	e	j	l	e	r	x	q	o	x	n	s

I LOVE MY FAMILY

Worksheet no. _____
Name: _____
Date: _____

Complete the crossword.

Who's this? Choose and write.

grandma	mum	sister
grandpa	grandma	brother

This is my _____ This is my _____ This is my _____

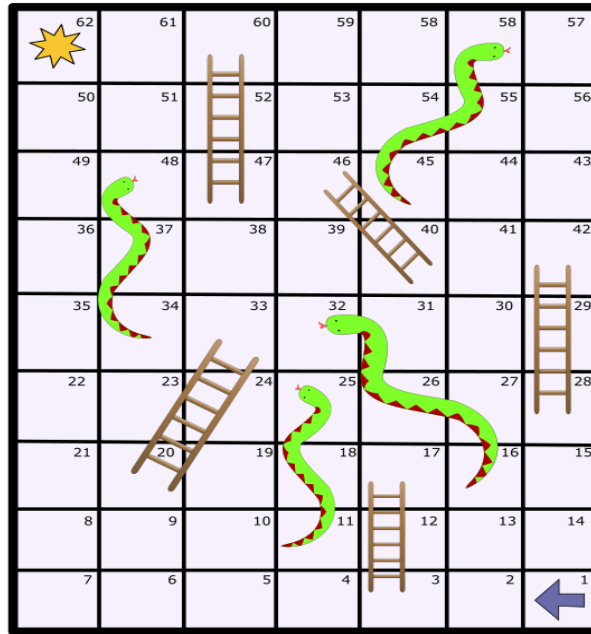
dad	brother	grandpa
mum	dad	dad

This is my _____ This is my _____ This is my _____

www.nickhalliway.com

Séance 2 et 3, rappels à partir du Snakes and ladders :

SNAKES and LADDERS!



Séance 4, rappels à partir du Who Wants to Be a Millionaire ?:

<p>She's Charles' second wife.</p> <p>HINT HINT HINT</p> <p>A: Elizabeth II B: Princess Anne</p> <p>C: Lady Diana D: Camilla</p>	<p>He's William's brother.</p> <p>HINT HINT HINT</p> <p>A: Prince George B: Prince William</p> <p>C: Prince Andrew D: Prince Harry</p>	<p>She is a baby, her name begins with C</p> <p>HINT HINT HINT</p> <p>A: Diana B: Camilla</p> <p>C: Charlotte D: Charles</p>
--	--	--

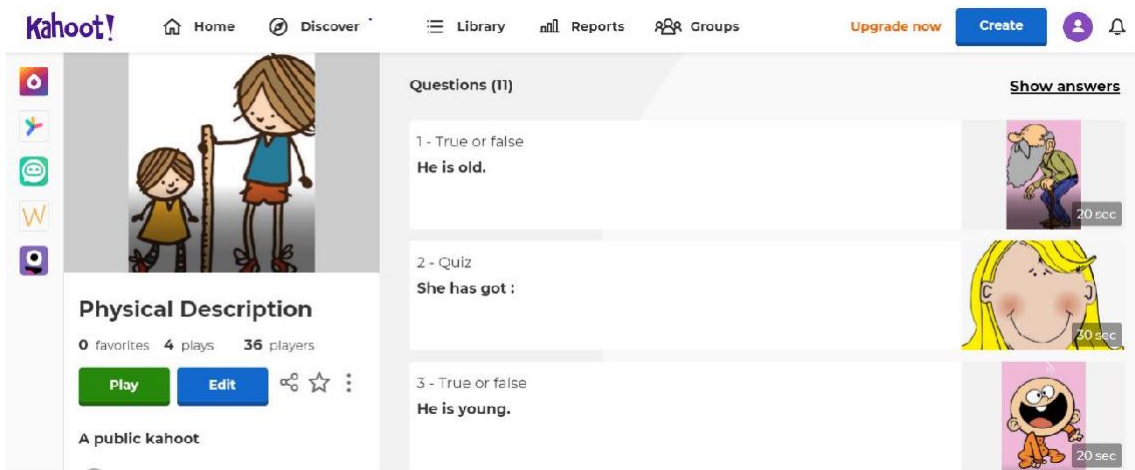
<p>He is Harry's father.</p> <p>HINT HINT HINT</p> <p>A: Prince William B: Prince Harry</p> <p>C: Prince Charles D: Prince Philip</p>	<p>She is Harry's mother</p> <p>HINT HINT HINT</p> <p>A: Camilla B: Elizabeth II</p> <p>C: Princess Anne D: Lady Diana</p>	<p>He has a little sister whose name is charlotte</p> <p>HINT HINT HINT</p> <p>A: Prince Harry B: Prince William</p> <p>C: Prince George D: Prince Charles</p>
---	--	--

<p>She is Harry's grandma.</p> <p>HINT HINT HINT</p> <p>A: Camilla B: Queen Elizabeth</p> <p>C: Lady Diana D: Princess Anne</p>	<p>He is the queen's husband</p> <p>HINT HINT HINT</p> <p>A: Prince Charles B: Prince Edward</p> <p>C: Prince Philip, Duke of Edinburgh D: Prince George</p>	<p>He is Charles's brother</p> <p>HINT HINT HINT</p> <p>A: Princess Anne B: Prince Harry</p> <p>C: Prince Andrew D: Prince William</p>
---	--	--

Séance 5. Anticipation par puzzle en noir et blanc pour trouver image en couleur projetée au tableau :

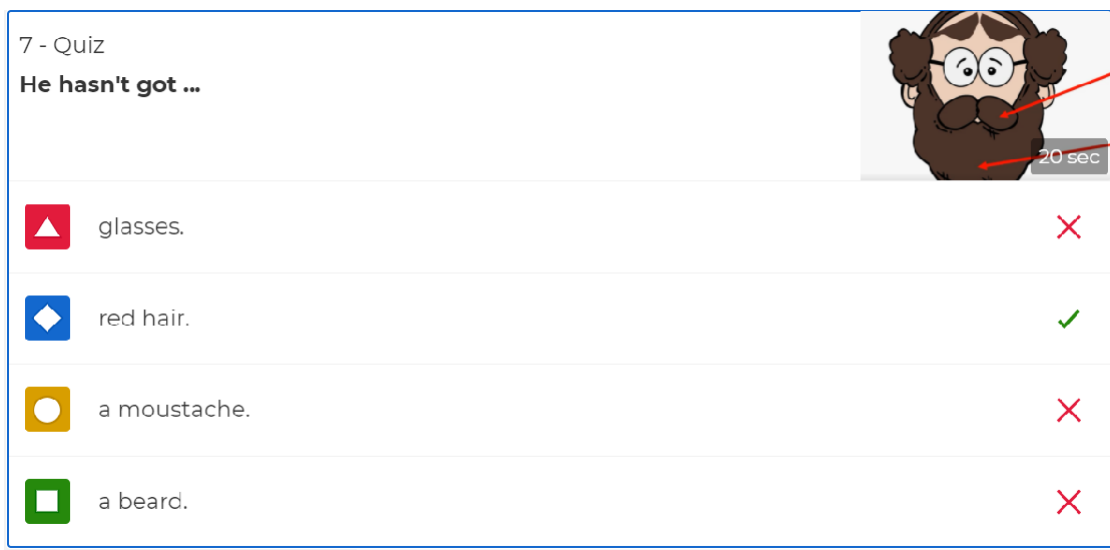


Séance 7. fixation à partir de KAHOOT !, exemples :



The screenshot shows the Kahoot! interface. On the left, there's a quiz titled "Physical Description" with 0 favorites, 4 plays, and 36 players. The main area displays three questions:

- 1 - True or false: He is old. (Image: An elderly man with a long white beard and hair, 20 sec)
- 2 - Quiz: She has got : (Image: A woman with long blonde hair, 20 sec)
- 3 - True or false: He is young. (Image: A young boy with a large, dark beard, 20 sec)



The screenshot shows a quiz question: "7 - Quiz: He hasn't got ...". The image shows a cartoon man with a large, dark beard and glasses. The options and their correctness are:

Option	Correctness
<input type="checkbox"/> glasses.	✗
<input checked="" type="checkbox"/> red hair.	✓
<input type="checkbox"/> a moustache.	✗
<input type="checkbox"/> a beard.	✗

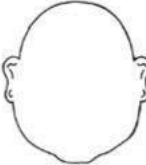
Séance 9, réception active ludique sans présence de jeu :

The face 2

Read the description and draw the face.



She has got black eyes and long blond hair. She has got a small nose and red lips. She has got freckles and glasses.



He has got big green eyes and black curly hair. He has got a big nose and thin mouth. He has got freckles and red cheeks. He has got a cap.



She has got blue eyes and short red hair. She has got a small nose and a red mouth. She has got freckles. She has got pink earrings.

www.alexandrielettiz.fr

The face 2

Read the description and draw the face.



She has got black eyes and long blond hair. She has got a small nose and red lips. She has got freckles and glasses.









He has got big green eyes and black curly hair. He has got a big nose and thin mouth. He has got freckles and red cheeks. He has got a cap.



She has got blue eyes and short red hair. She has got a small nose and a red mouth. She has got freckles. She has got pink earrings.

www.alexandrielettiz.fr

Séance 10, réflexion sur la langue par le jeu :

3) Préparation à la tâche finale

Name :
Date :

Ultimate mission

1) Describe two members of your (fictive) family : / 10

Physical Description : Face, hair, eyes, clothes etc. / 3	Personality Description (you can use “But”). / 3
Member 1 :	Member 1 :
Member 2 :	Member 2 :

→ **Oral presentation :**

Pronunciation : / 2

Speak loud and clear, stand up correctly : / 2

2) Conception of the game : / 10

a) Family name / 2

b) Originality of the drawings: (link with the family name, colours, etc.) / 6

c) Team Cohesion / 2

Séance 14. manipulation des énoncés pendant le jeu :

Game Rules: The dealer deals 6 cards to each player.

The person on the left of the dealer begins.

Example of dialogue:

-Have you got the **Bigfoot mother** please ?

-Yes, I have. Here you are !

-Lucky dip! (another turn).

or

-Have you got the **Bigfoot grandmother** ?

-No, I haven't. Pick a card.



Expressions:

If it's the good card, the asker say "**lucky dip**" and gets another turn.

The person who wins an entire family says "**Happy family**".

4) Productions d'élèves pour tâche finale (jeu de « sept familles » sur le thème de la Métamorphose) :

The Beautiful Vampire Family



The Bigfoot Family



The Cat Blue Eyes Family



The Dynamic Family



The Hairy Family



The Joyful Family



The Short Hair Family

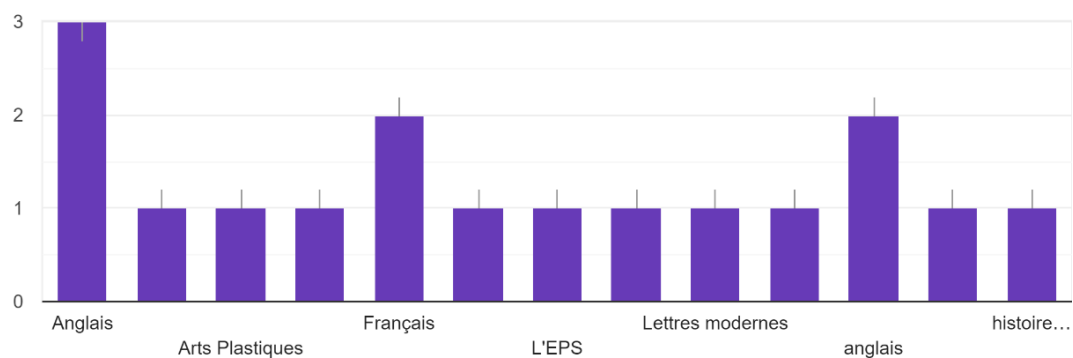


5) Données récoltées à partir des réponses des professeurs du collège Mille

Roches:

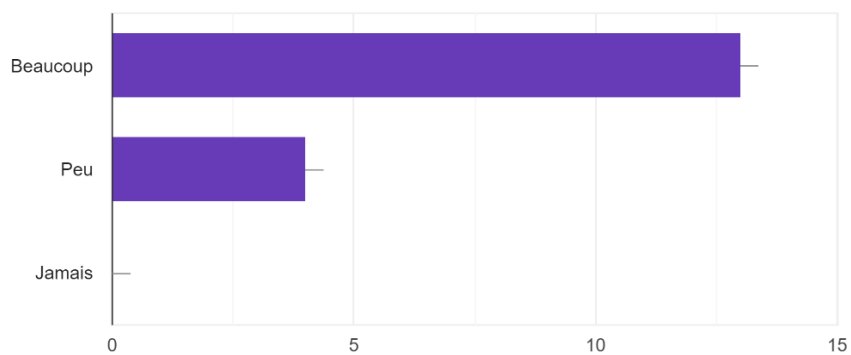
Quelle matière enseignez-vous ?

17 réponses



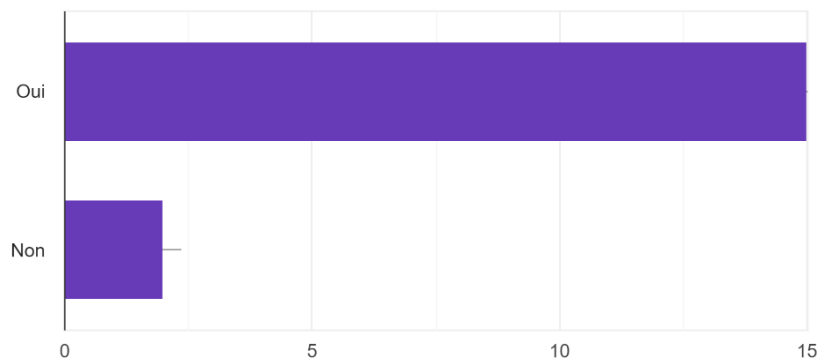
Dans votre cours, vos élèves participent :

17 réponses



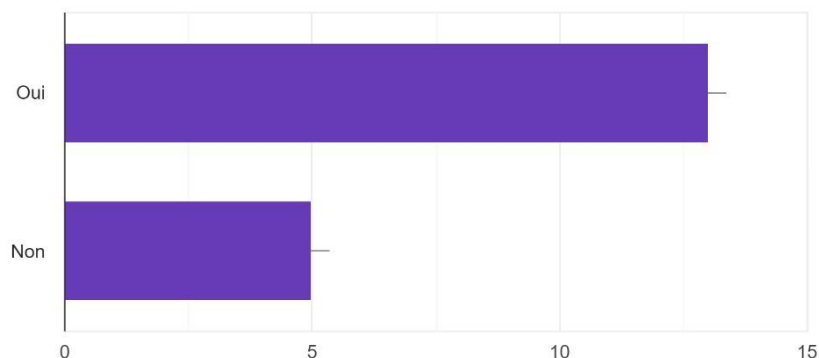
Avez-vous mis en place des stratégies pour augmenter leur participation ?

17 réponses



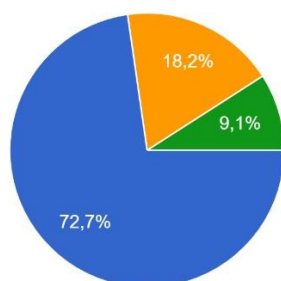
Avez-vous pensé à l'approche ludique (manipulations de flashcards, jeu de plateaux, jeux de cartes, puzzles, jeux télévisés, jeux vidéos, jeux de ...ttes, etc.) pour accroître le taux de participation ?

17 réponses



Si vous avez déjà utilisé l'approche ludique: Avez-vous remarqué une participation (écrite ou orale) accrue et de meilleure qualité lorsque le jeu implique une récompense à la fin?

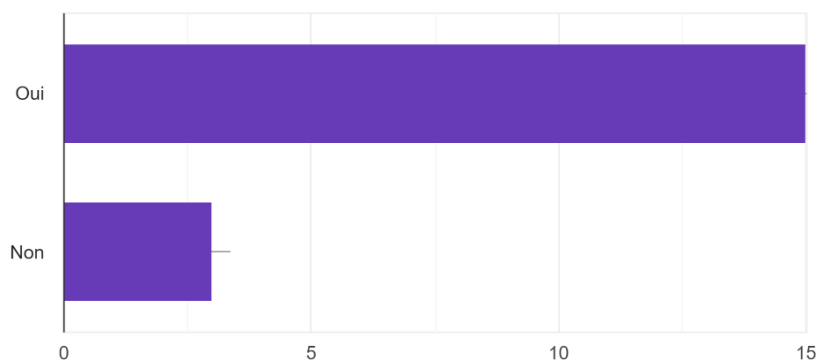
11 réponses



- Les élèves participent beaucoup et de manière réfléchie.
- Les élèves participent peu car ils sont braqués par la compétition.
- Toujours les mêmes élèves participent même-s'ils peuvent être récompensés à la fin.
- Les élèves répondent de manière aléatoire, dans l'unique but d'avoir la récompense.

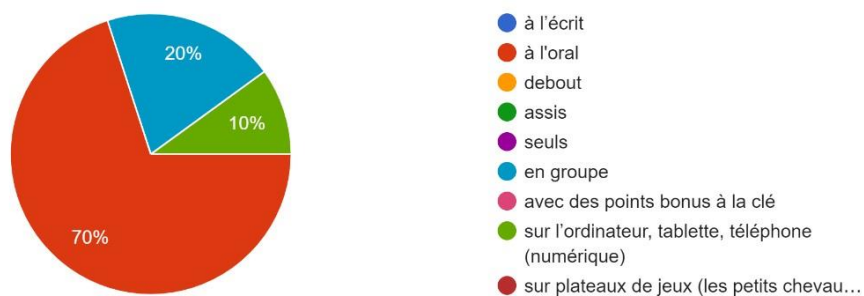
Pensez-vous que le jeu suscite l'intérêt des élèves pour une matière ?

17 réponses



Les jeux en classe de langue sont plus amusants et les élèves acquièrent plus de savoirs lorsqu'ils se font :

10 réponses



6) **Données récoltées à partir des réponses des élèves du collège Mille Roches :**

Classe	6 ^{ème} 4 (17 élèves présents ce jour-là) Niveau A1 à A2	6 ^{ème} 10 (22 élèves) A2 vers A2 + pour certains et A1 pour 6 élèves.	4 ^{ème} 2 (15 élèves)	4 ^{ème} 12 (21 élèves)	3 ^{ème} 10 (21 élèves)
Jeux (hors école) qui pourraient vous donner envie d'apprendre l'anglais ?	<p>14 élèves ont répondu sur les 17 élèves présents ce jour-là :</p> <p>Jeux à l'extérieur qui implique du mouvement : 6 Jeux vidéo : 3 Jeux de plateau : 14</p> <ul style="list-style-type: none"> - Du foot, du vélo, de la trottinette - Loup Garou - Jeux vidéo, vélo - Le foot, le rugby, le golf - Gymnastique, natation loisirs - Monopoly, Fortnite, UNO extrême - Cartes et tennis de table - Jeux de société - Monopoly - Loup Garou et Monopoly - La Bonne Paye - La Bonne Paye, Devine tête, Monopoly - Monopolie, Qui est-ce ?, Dobble, jeux sur tel - Cache-cache, Monopolie, Uno, vélo et trottinette 	<p>Sur les 22 élèves présents ce jour-là, 18 élèves ont répondu :</p> <p>9 jeux vidéo/ en ligne 10 jeux de société dont 2 puzzles 3 jeux écrits 2 jeu écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortnite, 7 Familles - Duolingo, mots croisés, jeux de carte, devinettes, puzzles - Fortnite, Fifa - Minecraft, Fortnite - Mots croisés - Puzzles, jeux de plateau (quelques mots sont en anglais) - Sims 4 - Minecraft, Mario Odyssey - Dobble - Monopoly, Devinettes - Monopoly, mots mêlés - Jeux de société - Mots croisés, Kahoot - Mots croisés, jeux de société - Monopoly - Little Alchemy 2 - Loup Garou, Fortnite 	<p>5 personnes n'ont pas répondu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Devinettes, puzzles - Warzone, Call of Duty - GTA - Aucun - Jeux vidéo - Jeux vidéo - Quizz, mots croisés, jeux sur téléphone - Fortnite, Roblox, Minecraft - Le basket-ball, les jeux vidéo en ligne - Le football, les jeux vidéo, du vélo 	<p>9 non-votés 7 jeux vidéos 5 Jeux de plateau 3 Jeux écrits</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mots croisés - Devine tête, bonne paye - Among Us, GTA5 - Mots croisés, Candy Crush, jeux de société - Among us, jeux de société, jeux en ligne - Jeux vidéos - Jeux en ligne - Among us, Fortnite, filles/garçons, loup garou - Jeux vidéos - Mots croisés - Sudoku et jeux sur téléphone 	<p>4 élèves n'ont pas répondu. Jeux vidéo Loup garou, jeux de carte Call of Duty, Infinite Warfare Rainbow six siege Loup Garou Loup garou, jeux de carte, devinettes Loup garou, fille/garçon Among us, Blablalad Among us Loup Garou, Among Us, Kahoot Learning Apps, Loup garou, Among us Monopoly, président, Among Us Jeux vidéo Loup Garou</p>
Déjà pris part à des jeux en classe ?	17 (oui)	Oui (22)	Oui	Oui	Oui
Le sentiment après avoir joué à ces jeux ?	<p>Sur les 16 élèves ayant répondu à cette question aucun n'a affirmé « n'avoir rien retenu de ce qui a été enseigné » ou « d'avoir perdu du temps » après une activité de jeu en cours d'anglais. Au contraire, 14 élèves ont affirmé avoir appris quelque chose et 5 ont ajouté ou juste eu le sentiment de « mieux apprendre par le jeu que lors d'activités autres ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'avoir appris quelque chose - D'avoir appris quelque chose - D'avoir appris quelque chose - D'avoir appris quelque chose - 0 - De mieux apprendre par le 	<ul style="list-style-type: none"> - D'avoir appris quelque chose (10) - De mieux apprendre par le jeu (7) - 0 (4) - De n'avoir rien retenu de ce qui a été enseigné (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - De mieux apprendre par le jeu que lors d'activités autres - De n'avoir rien retenu de ce qui a été enseigné mais d'avoir appris quelque chose - D'avoir appris quelque chose - D'avoir perdu du temps - D'avoir appris quelque chose - De mieux apprendre que lors d'activités autres, d'avoir appris quelque chose - D'avoir appris quelque chose - 0 - D'avoir appris quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> - De mieux apprendre par le jeu que lors d'activités autres (7) - D'avoir appris quelque chose (14) - 0 (2) 	<p>Mieux apprendre par le jeu (15) D'avoir appris qlqch (9) 0 (2)</p>

