



HAL
open science

La ludification en langue vivante : un levier pour les apprentissages et un vecteur de motivation pour les élèves?

Orlane Sellembaye

► To cite this version:

Orlane Sellembaye. La ludification en langue vivante : un levier pour les apprentissages et un vecteur de motivation pour les élèves?. Education. 2022. dumas-03778319

HAL Id: dumas-03778319

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03778319v1>

Submitted on 15 Sep 2022

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.

MÉMOIRE DE MASTER 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Second Degré – Parcours Anglais

La ludification en langue vivante: un levier pour
les apprentissages et un vecteur de motivation
pour les élèves?

Présenté et soutenu par

SELLEMBAYE Orlane, n° étudiant 37004087

Année universitaire 2021-2022

Sous la direction de :
Thibaut FRANÇOIS

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier ma famille et tout particulièrement ma mère dont le soutien sans faille m'a permis de me surpasser.

J'adresse également mes remerciements à l'équipe éducative du Lycée Le Verger de Sainte-Marie, notamment à ma tutrice, pour leur aide précieuse durant cette première année d'expérience.

Enfin, je remercie mon directeur de mémoire pour ses conseils tout au long de l'écriture de ce mémoire.

Résumé et mots-clés du mémoire

Résumé: L'objectif de ce mémoire est de démontrer l'impact de la ludification des apprentissages sur la motivation des 20 élèves d'une classe de seconde, notamment en langue vivante et spécifiquement en anglais. Il s'agit également d'analyser son efficacité à long terme sur leur attitude. Si les apports théoriques ont permis d'éclairer la question du rôle de l'apprentissage ludoéduquant sur l'engagement des élèves en classe, les expérimentations ont quant à elles permis de montrer à la fois les vertus et les limites de l'apport du jeu en contexte scolaire. Malgré l'impact positif de l'apport du ludique sur la motivation intrinsèque des élèves démontré par les différents questionnaires, l'importance des récompenses entretient chez eux une motivation dite extrinsèque. Néanmoins, grâce à une pratique du jeu sur une période plus longue, certains élèves pourront tendre vers une motivation plus autonome et intrinsèque en ayant envie de développer ou de mobiliser leurs compétences, lors des activités ludiques, à la fois par rapport aux objectifs ludiques et aux objectifs pédagogiques.

Mots-clés: ludification, activité ludique, attitude ludique, motivation, engagement, apprentissage ludoéduquant, anglais

Summary: The aim of this study is to demonstrate the impact of the gamification of learning on the motivation of 20 pupils, particularly in modern languages and specifically in English. It is also about analysing its long-term effectiveness on their attitude. While researches based on theories have clarified the role of edutainment learning on pupils' involvement in class, the experiments have both shown the virtues and the limits of using games in a school context. Despite the positive impact of the contribution of games on the intrinsic motivation of pupils, as demonstrated by the various questionnaires, the importance of rewards maintains a so-called extrinsic motivation. Nevertheless, by playing games over a longer period of time, some pupils may become more autonomous and intrinsically motivated by wanting to develop or mobilise their skills during the playful activities, both in relation to the game objectives and to the educational objectives.

Keywords: Gamification, playful activity, playful attitude, motivation, involvement, edutainment, English

Table des matières

INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1: LES RÉFÉRENCES INSTITUTIONNELLES	12
1.1 La place du jeu dans le Cadre Commun de Référence	13
1.2 La place du jeu dans les Bulletins Officiels	13
1.3 La place du jeu dans l'établissement de stage	15
CHAPITRE 2: ÉTAT DE L'ART	17
2.1 Les approches théoriques du jeu	18
2.2 Jeu et apprentissage	20
2.3 Le principe de gamification	23
2.4 L'apprentissage ludoéduquant	24
2.5 Jeu et motivation	26
CHAPITRE 3: LES ENJEUX CLÉS DE LA PROBLÉMATIQUE	29
3.1 La problématique et les hypothèses de recherche	30
3.1.1 Synthèse de la problématique	30
3.1.2 Hypothèses de recherches	32
3.2 La méthodologie de recherche adoptée	33
3.2.1 Préparation avant la mise en place des expérimentations	34
3.3 Le contexte d'expérimentation	40
3.3.1 Les expérimentations envisagées	40
CHAPITRE 4: L'EXPÉRIMENTATION: DÉROULEMENT ET ANALYSES	42
4.1 Les phases expérimentales	43
4.1.1 Kahoot, un support ludique permettant de consolider les apprentissages?	43
4.1.2 L'utilisation du ludique dans la phase de manipulation de la langue	46
4.1.3 Présentation et recueil des données	48
4.2 La séquence expérimentale	49
4.2.1 Rappel du contexte de la séquence expérimentale	49
4.2.2 Les premières séances d'introduction	50
4.2.2.1 Le contexte des premières séances	50
4.2.2.2 Le jeu vidéo comme support ludique pour faciliter l'interaction orale ?	51
4.2.2.3 Observation de l'attitude des élèves	52

4.2.2.4 Le jeu vidéo comme support ludique: amélioration de la situation de jeu	53
4.2.2.5 Présentation et recueil des données	54
4.2.3 La ludification de la réception orale	54
4.2.3.1 Présentation du document support	55
4.2.3.2 Les objectifs de la séance	55
4.2.3.3 L'apport des mécaniques ludiques à la réception orale	56
4.2.3.4 Observation de l'attitude des élèves	56
4.2.3.5 Présentation et recueil des données	57
4.2.4 L'utilisation d'un vrai jeu lors de la réception orale: le Bingo des mots	58
4.2.4.1 Observation de l'attitude des élèves	60
4.2.5 Présentation et recueil des données	60
4.2.6 Une activité de production écrite ludifiée	61
4.2.6.1 Observation de l'attitude des élèves	62
4.3 Vérification de l'ensemble des hypothèses	67
CONCLUSION	73
Bibliographie	77
Annexes	81
Annexe 1: Liste des 21 mécaniques du jeu	81
Annexe 2: Questionnaire à destination des élèves	82
Annexe 3: Questionnaire à destination des enseignants	83
Annexe 4: Questionnaire de fin de séquence	84
Annexe 5: Questionnaire sur les activités les plus motivantes pour les élèves	85
Annexe 6: Matériel utilisé lors de l'activité manuelle de révision	86
Annexe 7: Carte de Manhattan tirée du jeu vidéo Marvel's Spider-Man	86
Annexe 8: Productions des élèves lors des compétitions au tableau	86
Annexe 9: Le Bingo des mots	86

INTRODUCTION

Le 9 Novembre 2021, la société d'études et conseils, spécialiste de l'analyse comportementale, BVA, publiait un article divulguant les résultats du « baromètre de confiance en l'avenir des jeunes »: « Après plus d'un an et demi de crise sanitaire, les jeunes de la seconde à Bac+2 ont abordé la rentrée scolaire 2021 avec des sentiments partagés ». (BVA Group, 2021)

En effet, à la rentrée 2021, ce sont 2000 jeunes qui ont été interrogés sur l'impact de la crise sanitaire notamment sur leur motivation. Selon les résultats du sondage réalisé du 27 novembre au 11 octobre 2021, une baisse significative de la motivation chez les 15-20 ans a été relevée: 77% des élèves et étudiants déclaraient en 2020 qu'ils se sentaient motivés, or ce pourcentage a diminué de 11 points, passant donc de 77% à 66% en 2021. D'autre part, c'est l'optimisme des jeunes qui se retrouve impacté et qui diminue, tandis que le niveau de stress ne fait qu'augmenter.

À la rentrée scolaire en Août 2021, j'ai eu l'opportunité de devenir professeure contractuelle-alternante dans le cadre de ma formation à l'INSPÉ de l'académie de La Réunion. À ce jour, j'assume ma mission en responsabilité avec une classe de seconde et une première STMG, avec laquelle j'enseigne également l'ETLV (Enseignement Technologique en Langue Vivante) spécialité Management en co-intervention, au Lycée général et technologique Le Verger de Sainte-Marie.

Lors de mon premier jour sur le terrain, je me suis vite rendu compte de la passivité de mes élèves de seconde. Cela dit, cette passivité me semblait être liée au phénomène de rentrée scolaire où les élèves ne se connaissent pas entre eux et ne savent pas à quoi s'attendre concernant les pratiques et méthodes du nouveau professeur face à eux.

Au fil des semaines, après une observation minutieuse de leur comportement, j'ai relevé trois grandes catégories d'élèves au sein de la classe: les élèves dissipés, les élèves non-motivés et les élèves timides en manque de confiance. En prenant du recul, je me suis interrogée sur les origines de ce manque d'investissement de la part des élèves en prenant soin de m'informer sur leur emploi du temps. Sont-ils dépassés par la charge de travail? Qu'en est-il de mes heures de cours? Sont-elles favorables à l'apprentissage? En effet, les trois heures de cours d'anglais par semaine sont réparties de la manière suivante: le lundi matin de 7H30 à 8H30, le lundi après-midi en dernière heure de 15H à 16H et le vendredi après-midi après la pause méridienne de 13H à 14H. Prenant en compte cet horaire qui pourrait influencer la

passivité et la difficulté à se mettre au travail des élèves en première heure (le matin et l'après-midi) ainsi que leur manque de concentration menant à des comportements perturbateurs en fin d'heure, il m'est venu à l'idée qu'il serait judicieux d'adapter les différents types d'activités aux horaires. Autrement dit, j'ai décidé de mettre en place en première heure des activités où les élèves sont amenés à se déplacer dans la classe, à venir au tableau, à interagir entre eux afin de les réveiller. Puis en fin d'heure, afin de capter leur attention, j'ai fait découvrir aux élèves, dans un premier temps, un jeu interactif sous forme de questionnaire à choix multiples par le biais d'une application en ligne nécessitant l'utilisation de leurs téléphones. D'ailleurs cette application a eu un véritable succès auprès des élèves et à ma grande surprise, après avoir joué, les élèves se sont mis au travail dans le calme.

De ce fait, je me suis alors interrogée sur la façon dont les savoirs pouvaient être transmis aux élèves ainsi que sur les moyens d'y arriver qui pourraient améliorer l'apprentissage. C'est alors que je me suis rappelée de l'importance de la place du jeu durant les heures de classe de mon ancien tuteur de stage. En effet, lors de ma première année de Master en 2021, ce stage m'avait fortement conforté dans l'idée de faire du métier de professeur le mien, notamment grâce à l'observation de mon tuteur passionné mettant en œuvre une pédagogie innovante: la Ludo-pédagogie. Auparavant, je n'avais pas encore connaissance de cette méthode, je ne faisais qu'observer des collégiens en train d'apprendre, de s'entraîner en s'amusant car les activités prenaient la forme de jeux. C'était la première fois que j'assistais à une telle pratique dans une salle de classe, n'ayant pu observer à l'époque que des séances d'anglais « conventionnelles » et classiques où les élèves sont en classe pour faire preuve de sérieux et travailler et en aucun cas pour jouer. C'est alors revigorée par cette façon originale d'aborder les apprentissages que je me suis penchée sur l'aspect ludique que peuvent prendre les diverses activités en classe. Désormais sur le terrain et face à des élèves non-réceptifs je me suis alors posée la question suivante: Pourquoi ne pas apporter du ludique aux activités afin de motiver mes élèves ?

Dans ce mémoire, nous nous interrogerons donc sur les conséquences de la ludification des apprentissages sur la motivation des élèves par rapport à l'apprentissage formel en cours de langue vivante. Mais qu'entendons-nous par « ludification » ? En quelques mots, il s'agit d'appliquer des caractéristiques propres au jeu à des objets ou activités qui en sont originellement dépourvus dans le but « d'augmenter l'engagement, l'investissement et la motivation » (Gus, 2011).

En ce qui concerne le terme « motivation », selon le Larousse en ligne, qui en donne plusieurs sens dont trois me semblent particulièrement intéressants, la motivation désigne tout d'abord « ce qui motive, explique, justifie une action quelconque; cause » (Larousse en ligne, s.d.). En d'autres termes c'est ce qui anime et cause l'envie, le désir de faire une action chez l'individu. Puis, la motivation se définit également par les « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir » (Larousse en ligne, s.d.). Et enfin la motivation représente la « grande catégorie de déterminants internes des comportements, des activités psychologiques et des états subjectifs » (Larousse en ligne, s.d.).

Les termes « intérêt », comportements « internes » et « états subjectifs » que nous retrouvons dans ces définitions font fortement écho au caractère individuel de l'engagement de l'élève; comme le décrit Philippe Meirieu dans *Le plaisir d'apprendre* : « rien ne s'enseigne que l'élève ne désire apprendre, rien ne se s'apprend qui ne requiert son engagement » (Meirieu, *Le plaisir d'apprendre*, 2014). Et nous retrouvons cette idée d'engagement à travers les différentes mécaniques de la ludification. En effet, dans l'article *Mais au fond, à quoi sert la gamification* sur le site web de Gus&Co, le fonctionnement de la ludification ou *gamification* en anglais, est expliqué sous la forme d'une liste mettant en avant ses mécaniques. Trois de ces mécaniques évoquent l'importance du caractère individuel: « l'élan comportemental » où les participants sont entraînés par l'activité à force de jouer, « la propriété » qui selon l'article est une mécanique « qui donne l'impression au joueur que le jeu lui appartient ce qui entraîne un fort niveau de loyauté », et « l'optimisme urgent » qui est le « plaisir immédiat qui donne extrême motivation et satisfaction » (Gus&Co, 2011) . En tant que jeune enseignante, c'est ce dont je suis à la recherche. Comme Philippe Meirieu dans *Le plaisir d'apprendre*, je veux susciter chez mes élèves cette envie sincère de travailler, cet engagement et cette sensation agréable lors des activités qui seront créés grâce à la capacité de jeu.

Lors de la rentrée scolaire, je ne détectais aucune grande motivation et intérêt pour les activités de la part de mes élèves de seconde; à ce stade nous pouvons parler d'amotivation. Ce terme apparaît sur la schématisation de la théorie de l'autodétermination d'Edward L. Deci et Richard Ryan (professeurs de psychologie) dont nous parlerons plus en détail dans le cadre théorique.

Évidemment, le jeu est associé au terme de plaisir, cependant, le plaisir est de courte durée. Mais alors, comment motiver les élèves sur le long terme? Est-ce possible par le ludique? Les élèves se rendent-ils compte des objectifs pédagogiques derrière les objectifs ludiques? Quels

sont les effets de cet apprentissage informel sur l'attitude de l'élève en classe et sur le climat de la classe?

Il s'agira dans ce mémoire de comprendre le rôle de la ludification des apprentissages dans la motivation des élèves, de vérifier si ses effets sont efficaces à long terme sur l'attitude des élèves et de comprendre les enjeux de la pratique du jeu en contexte scolaire.

Tout d'abord nous aborderons le contexte institutionnel afin de constater la place du jeu dans les références institutionnelles. Par la suite, nous dresserons l'état de l'art à travers les apports théoriques entre jeu et apprentissage, jeu et motivation ainsi que l'utilisation du jeu en contexte scolaire. Puis nous reviendrons sur les enjeux de la problématique avant la mise en place de l'expérimentation et de l'analyse du recueil de données pour finir sur une discussion sur les limites de l'utilisation du ludique en classe et sur des pistes d'amélioration.

CHAPITRE 1: LES RÉFÉRENCES INSTITUTIONNELLES

1.1 La place du jeu dans le Cadre Commun de Référence

Lors de mes recherches, notamment sur la place de l'utilisation du ludique et la pratique des jeux en milieu scolaire dans les références institutionnelles, c'est naturellement que je me suis tournée vers le CECRL: *Cadre Européen de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer* publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. Fournissant une base pour tous les enseignants de langues vivantes, le CECRL ne dédie pourtant qu'un paragraphe à l'« Utilisation ludique de la langue »: « L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel » (CECRL, p.47). Par la suite, une courte liste d'exemples est donnée présentant des jeux de sociétés, des activités individuelles et des jeux de mots, sans développer leur mise en pratique et objectifs pédagogiques et sans précision sur le public visé (niveau des élèves) selon les différentes activités. L'absence de développement pourrait traduire le caractère secondaire de l'utilisation du ludique et le manque d'expériences en langue vivante. Cependant, dans le volume complémentaire du CECR de 2018, il n'y a plus de référence sur l'utilisation du ludique.

1.2 La place du jeu dans les Bulletins Officiels

À travers la lecture de certains bulletins officiels, je me suis vite rendue compte de l'importance de l'utilisation des jeux, spécifiquement dans le premier degré, c'est-à-dire au sein des écoles maternelles et primaires. En effet, à partir des mots-clés « apprentissage » et « jeu » dans la barre de recherche, c'est le bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020 (reprenant les termes du B.O n°2 du 26 mars 2015) qui nous propose une sous-partie intitulée « Apprendre en jouant ». Présentant le programme d'enseignement de l'école maternelle, ce bulletin officiel décrit brièvement les vertus du jeu sur les apprentissages et le développement personnel des enfants:

« 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 revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. » (Programme du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020).

Ici, le jeu, tel une stratégie, est utilisé pour favoriser tous les domaines d'apprentissages. De plus, chaque type de jeux à mettre en place en maternelle est présenté sous forme de ressources pédagogiques individuelles. Cependant, qu'en est-il de l'apprentissage d'une langue vivante? Le B.O n° 22 du 29 mai 2019 recommande une nouvelle fois l'apprentissage, de la langue vivante cette fois-ci, par le jeu à l'école maternelle en qualifiant le(s) jeu(x) comme un « puissant moteur d'apprentissage » favorisant l'attention et qui « engagent les élèves dans le développement de productions orales simples ».

Au delà du programme d'enseignement de l'école maternelle, le site d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation, Éduscol, nous propose également des recommandations pédagogiques allant du cycle 2 au cycle 4 (c'est-à-dire de la classe de CP à celle de la 3ème) alliant goût d'apprendre et jeu.

Intitulée « Créer un environnement et un climat propice à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale » (Éduscol, 2016), cette ressource pédagogique évoque des exemples concrets de pratiques d'enseignement permettant de « mettre en confiance et en action en stimulant intellectuellement les élèves » (Éduscol, 2016, p.3). À travers ces exemples, c'est naturellement que nous retrouvons les « situations de jeux » construites par l'enseignant qui peut « prendre appui sur des stratégies utilisées à l'école maternelle » (Éduscol, 2016, p.3). Notons d'ailleurs que les jeux utilisés à l'école maternelle ne sont pas que des « situations de jeux » mais bien des jeux, des objets que les élèves peuvent toucher, manipuler et construire. Évoquant les jeux « d'épellation » pour le cycle 2 (CP, CE1, CE2), les jeux de « fixation » et de « structuration » tel que le jeu de la « phrase à rallonge » (Éduscol, 2016, p.3) pour le cycle 3 (CM1, CM2, 6ème), l'utilisation des jeux en langue vivante à l'école primaire et au collège, selon la ressource pédagogique, semblent survenir lors de phases de séances différentes et bien précises du cours de langue vivante telle que la phase de réflexion sur la langue ou d'apport lexical par exemple. D'ailleurs, le jeu est d'autant plus évoqué lors des phases de rituel au cycle 4 (5ème, 4ème, 3ème). En effet, selon cette ressource, il faut exercer un « travail régulier à partir de trames récurrentes » avec des jeux « pour introduire/clôturer », des jeux « avec décompte du temps où capitalisation de points » ou même des « jeux de connaissance » (Éduscol, 2016, p.11) afin que les élèves se sentent en confiance, et faciliter le climat propice à l'apprentissage dans la classe dès le début de la séance.

L'usage des « jeux sérieux » est également mentionné dans la deuxième partie intitulée « Renforcer l'exposition aux langues et aux cultures » (Éduscol, 2016, p.13). Une définition

des termes « jeux sérieux » n'étant pas donné, le document met tout de même en avant l'aspect encourageant de ce type d'activité, alliant jeu et objectifs pédagogiques, sur la production orale et l'interaction des élèves entre eux mais également sur la maintenance des efforts dans l'apprentissage de la langue:

« L'usage en classe des « jeux sérieux » permet de maintenir les efforts dans l'apprentissage de la langue en offrant l'opportunité d'exercer une articulation continue des compétences de compréhension et d'expression orale. Ils encouragent les élèves à interagir et à communiquer en créant un contexte d'utilisation dynamique et interactif. » (Éduscol, 2016, p.16).

Enfin, il est intéressant de mentionner que le terme « jeux » est de nouveau évoqué dans la sous-partie intitulée « Aménager l'espace classe en langues vivantes » (Éduscol, 2016, p.13). Cependant, en ce qui concerne la place du jeu dans le second degré, ici au collège, le « coin » jeu ne se trouve pas au sein de la classe mais « dans le foyer des collèves » où « les élèves peuvent participer à des activités en langue vivante (jeux de société, club-théâtre, ciné-club, etc.) » (Éduscol, 2016, p.14). Autrement dit, la place du jeu en tant qu'objet n'est pas essentiellement mis en avant dans le second degré, or sa place semble indispensable dans l'apprentissage des plus petits, que ce soit à l'école maternelle ou à l'école primaire. L'utilisation du ludique semble tout d'abord mise en avant dans le premier degré afin de partir de ce que les élèves connaissent pour créer un climat de sécurité en classe et susciter l'envie même d'apprendre. Cela facilite par la suite les autres apprentissages, notamment celui des langues vivantes. Quant à la place du jeu, que ce soit en tant qu'objet ou par l'utilisation du ludique au sein des classes au collège et au lycée, le manque d'information et de ressources pédagogiques à ce sujet peuvent refléter le caractère non nécessaire du jeu dans le second degré notamment au lycée, contrairement à la maternelle et en primaire.

1.3 La place du jeu dans l'établissement de stage

Au second trimestre, j'ai rédigé un questionnaire à destination de mes élèves de seconde afin de m'informer sur la fréquence à laquelle ils pratiquaient des jeux en classe, de manière générale. Les élèves devaient entourer la fréquence de leur choix et selon leur propre expérience; fréquence allant de « Jamais » à « Toujours » passant par « Rarement », « Quelquefois », « Souvent » et « Régulièrement ». Sur un échantillon de 20 élèves, 1 élève a répondu « jamais », 7 élèves ont répondu « rarement », 11 élèves ont répondu « quelquefois », 1 élève a répondu « souvent » et 1 élève a répondu « régulièrement ». Notons qu'un élève a

entouré deux réponses avec les commentaires suivant: « rarement au lycée », « souvent au collège ». Cela démontre la place infime de la pratique des jeux dans le second degré, notamment en classe de seconde, par rapport à son utilisation importante dans le premier degré.

Sur ce même questionnaire figure l'indication suivante: « Entourez les cours dans lesquels vous pratiquez des jeux ». Selon les disciplines étudiées par cette classe, 8 d'entre elles y figurent: Français, Histoire-Géographie, Anglais, Espagnol, Mathématiques, Physique-Chimie, Sciences Économiques et Sociales ainsi que Sciences Numérique et Technologique. À ma grande surprise, les résultats sont très variées: alors que 31% des élèves ont entouré « Mathématiques », pour 45% des élèves, ce n'est pas le cas et ils ne pratiquent pas de jeux en cours de mathématiques. De même 45% des élèves n'ont entouré qu'une seule discipline. En d'autres termes, les élèves ne semblent pas partager la même définition de ce qu'est un jeu. D'ailleurs, plusieurs élèves m'ont posé la question suivante: « Qu'entendez-vous par « jeux », madame? », ou bien la suivante: « Comme celui qu'on vient de faire? ». Cela m'a amené à me questionner sur la définition même du jeu: qu'est ce qui fait qu'un jeu soit un jeu? À t-on toutes et tous la même perception du jeu? C'est sur ce point que j'ai d'abord porté mes recherches, notamment sur les approches théorique du jeu.

CHAPITRE 2: ÉTAT DE L'ART

2.1 Les approches théoriques du jeu

Les approches théoriques du jeu sont nombreuses, certaines se complètent et d'autres se contredisent. Il est donc intéressant d'organiser les différentes théories en deux catégories comme le propose Brice Roy dans son article intitulé « Pour un dépassement des théories du game et du play ». En effet, d'un côté nous retrouvons les théories qualifiant le jeu « comme une spécificité humaine », une expérience et une attitude et de l'autre côté comme « un objet matériel, un ensemble de règles ou encore un dispositif » (Roy, 2019).

Le philosophe Roger Callois qualifie le jeu comme une activité « libre » où le joueur n'est pas obligé de jouer, « séparée » de la sphère quotidienne, « incertaine » dont le résultat est inconnu, « improductive » car contraire à la productivité et au travail, « réglée » et « fictive » non-réelle (Callois, 1958). Cette définition proposée par Roger Callois est inspirée de celle de l'historien néerlandais Johan Huizinga qui lui définit le jeu comme tel:

« Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse et pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante. » (Huizinga, 1951).

Ces deux approches théoriques mettent davantage en avant l'expérience humaine du jeu que le jeu en tant qu'objet matériel en accentuant les éléments qui l'entourent tels que l'attitude et les sentiments qu'éprouvent le joueur expérimentant une situation de jeu. Selon Callois qui insère les aspects improductifs et incertains du jeu, jeu et travail s'opposent explicitement. En effet, le travail pourrait se définir par une activité productive aboutissant à un but, un objectif précis (certain). L'élève, par exemple, se rend à l'école dans un but précis: celui d'apprendre et de travailler afin de développer ses compétences selon les diverses disciplines. C'est pour cela qu'il me semble particulièrement important de faire la distinction entre jeu et ludique.

Précédemment cité, le jeu peut être un « objet matériel, un ensemble de règles ou encore un dispositif ». Lorsque l'on se penche sur la définition du ludisme dans le dictionnaire Le Robert, le terme renvoie en didactique à « l'activité ludique », ludique qui est « relatif au jeu » et aux enfants. D'un point de vue psychologique et selon le dictionnaire de la Psychiatrie

des éditions du CILF, l'activité ludique se définit par une « activité inadaptée, gratuite, ayant les caractères du jeu, associé à des comportements puérils et régressifs » (Dictionnaire de psychiatrie, 2000). Autrement dit, l'activité ludique n'étant pas sérieuse (inadaptée), elle est relative au comportement enfantin (puéril). D'ailleurs en anglais, « activité ludique » peut se traduire par “ludic behaviour” et le terme “behaviour” signifie « comportement »: nous parlons alors de comportement ludique. L'accent est d'autant plus mis sur l'expérience humaine et l'attitude d'une personne engagée dans l'activité dite ludique, c'est-à-dire qui possède des « caractères du jeu ».

Dans son ouvrage *Théorie et pratique ludiques*, Martine Mauriras Bousquet nous informe que « Rien n'est ludique en soi; le ludique est une « attitude » (Mauriras-Bousquet, 1984). Pour illustrer son propos, elle prend comme exemple le sport professionnel qui devient jeu lorsque le sportif « se laisse entraîner par l'aventure (...) d'une course » sans être « entièrement accaparé par le désir de gagner » (Mauriras-Bousquet, 1984). En effet, la course n'est pas en soi un jeu mais il le devient lorsque le sportif possède une attitude, « un esprit » ludique en oubliant presque la récompense finale. De même, Bousquet, faisant référence à l'ouvrage *Play, language and human evolution* de Peter C. Reynolds, indique l'information suivante: « Le caractère ludique d'un acte ne provient pas de la nature de ce qui est fait mais de la manière dont c'est fait. Le jeu ne comporte aucune activité instrumentale qui lui soit propre. Il tire ses configurations de comportements d'autres systèmes affectifs comportementaux. » (Mauriras-Bousquet, 1984).

Il semblerait donc que théoriquement parlant, le jeu n'est pas un objet en soi, il n'a pas besoin d'être instrumentalisé pour que le joueur ait l'impression de jouer. Cela justifierait d'une certaine manière la raison pour laquelle mes élèves de seconde ont pu être confus face à la question relevant de la pratique des jeux en classe: ils n'ont sûrement pas eu à faire à un jeu en tant que tel mais ont participé à une activité, qui comportait ou non certaines mécaniques du jeu, en adoptant une attitude et un comportement ludique; ils ont donc déjà eu cette impression d'avoir joué en classe sans pour autant avoir eu à faire à un jeu en tant qu'objet ou support. De même, pour les élèves qui estiment ne pas avoir joué, leur perception du jeu semble être tout autre. La « notion d'interprétation » fait d'ailleurs écho à la théorie de Gilles Brougère sur la culture ludique : « Pour qu'une activité soit un jeu, il faut donc qu'elle soit saisie et interprétée comme telle par les acteurs sociaux en fonction de l'image qu'ils ont de

cette activité » (Brougère, 2002). Brougère définit d'ailleurs le jeu à travers cinq critères dont celui de « la décision du joueur » (Brougère, 2005) qui reflète le fait qu'il n'y a jeu que si le joueur le décide, ce qui renvoie à la fois à sa décision d'entrer dans le jeu et aux décisions qu'il prendra durant le jeu. Cette théorie rejoint également celle de Jacques Henriot « qui considère le jeu non pas comme un objet aux caractéristiques intrinsèques mais comme une attitude que le joueur développe face à un objet, celui-ci décidant pour lui-même ce qui est un jeu et de ce qui ne l'est pas » (Henriot, 1969, 73). Cela expliquerait donc pourquoi l'effet ludique escompté n'est pas toujours rencontré.

En effet, si le jeu n'est qu'une question de perception et d'interprétation, et qu'il en revient au joueur (ou à l'apprenant) de décider de ce qui est ou de ce qui n'est pas un jeu pour lui, il paraît difficile d'évaluer les effets qu'une activité ludique puissent avoir sur l'attitude des apprenants, lors des apprentissages, si les apprenants eux-mêmes estiment qu'il ne s'agit pas d'une situation de jeu: l'objectif ludique ne serait pas atteint et aucun effet ludique ne serait potentiellement observable ce qui nous ne permettra pas d'analyser le rôle et les effets de la ludification sur l'attitude des apprenants en contexte scolaire.

2.2 Jeu et apprentissage

D'après les théories précédentes, et comme le répète Gilles Brougère dans sa revue intitulée *L'enfant et la culture ludique*: « notre culture semble avoir désigné par le jeu une activité qui s'oppose au travail (...) caractérisée par sa futilité et son opposition au sérieux ». Cependant, le philosophe américain John Dewey, cité dans l'œuvre de Martine Mauriras Bousquet, communique l'information suivante:

« Jeu et travail ne sont pas antithétiques; l'un est l'autre sont des occupations « actives » et, en fait, dans le domaine de l'éducation, le jeu devrait être préféré au travail habituel, car le travail a des buts et une récompense extérieure à lui-même, tandis que le jeu est son propre but et contient sa propre récompense, ce qui en terme de motivation est un avantage évident. » (Dewey, cité dans Mauriras-Bousquet, 1984).

Il me semble intéressant de nous appuyer sur cette citation et de la découper afin d'aborder les points essentiels de ce mémoire. Tout d'abord « jeu et travail ne sont pas antithétiques », ces termes ne s'opposent donc pas. Ici, il s'agit de comprendre les effets de ces deux notions lorsqu'elles sont alliées dans le domaine de l'éducation. Laurence Schmoll

souligne que « l'idée d'introduire le jeu dans l'éducation, (...) fait sa première apparition de façon périphérique au début du 18e siècle (...) chez quelques percepteurs qui proposent en vain de réformer le système traditionnel » (Schmoll, 2016).

L'apport du ludique dans les apprentissages n'est donc pas une pédagogie nouvelle, cependant celle-ci a de plus en plus été intégrée dans les années 80 lorsque les théories structuraliste et béhavioriste ont été abandonnées pour laisser place à l'approche communicative qui place l'apprenant au centre de l'apprentissage : l'apprenant devient acteur et mobilise ses compétences linguistiques dans une situation en contexte et réalisable dans la vie de tous les jours. C'est à partir de l'approche communicative que l'enseignement des langues a intégré des activités « plus variées et plus « créatrices », comme les jeux, les simulations et les jeux de rôle » (Puren, 2012[1988], p. 258).

Nous comprenons alors que le jeu semble avoir joué un rôle dans les apprentissages depuis plusieurs siècles, non seulement pour apporter de l'originalité et se détacher des pratiques pédagogiques traditionnelles où les élèves restaient passifs mais également pour faciliter certains apprentissages, notamment ceux des langues vivantes. De par l'approche communicative, où l'élève est lui-même acteur de son apprentissage, les jeux de rôle semblent trouver facilement leur place étant donné que le joueur doit interpréter un rôle et devenir, de nouveau, acteur tout en s'appropriant les savoirs et compétences linguistiques acquises lors de l'apprentissage. De nos jours, nous ne parlons plus d'approche communicative mais de l'approche actionnelle dont le fondement prend essentiellement appui sur l'approche communicative: « la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer » (Puren, 2014). Ce qui différencie ces deux approches est que l'approche actionnelle ne se concentre pas uniquement sur la langue:

« Elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15).

L'importance du contexte social visé par cette approche nous montre que le jeu occupe toujours une place dans l'apprentissage des langues vivantes et il peut alors être exploité autrement, à la fois dans la classe et en dehors du cadre scolaire.

Selon Gilles Brougère, lorsque le jeu est en relation avec l'apprentissage d'une langue, il existe deux types de situations d'apprentissage: la situation d'apprentissage formelle et la situation d'apprentissage informelle. En d'autres termes, Brougère différencie le jeu en tant que divertissement et activités de loisirs (situations informelles qui peuvent avoir lieu en dehors du cadre scolaire) au jeu pédagogique qui est un jeu ayant subi des « mises en formes ou (des) transpositions éducatives » (Brougère, 2017): « Si le jeu en tant qu'activité frivole, de divertissement n'est pas directement éducatif sinon de façon informelle (...) il est marqué d'un processus de formalisation de la dimension éducative. » Par exemple, pour développer certaines compétences linguistiques (le lexique ou la grammaire), il est possible de solliciter dans le cadre scolaire « les jeux de société familiers, les jeux de lettres et les devinettes » (Schmoll, 2016).

En effet, le jeu a des objectifs ludiques dont le but est de se divertir tandis que le jeu pédagogique a des objectifs pédagogiques (non divertissants) c'est à dire qui visent au développement et à l'acquisition de l'ensemble des compétences permettant à l'élève d'atteindre l'objectif final fixé (la réalisation de la tâche finale en cours de langue vivante, par exemple) à l'issue de son apprentissage. Les professeurs peuvent avoir recours au jeu pédagogique à un moment durant la séance pour un objectif de « transfert, d'utilisation ou de développement » (Bocquet, 2019). Ici, nous pouvons revenir sur la citation de Dewey mentionnant le fait que: « le travail a des buts et une récompense extérieure à lui même » (Dewey, cité dans Mauriras-Bousquet, 1984) étant donné que, lors de l'apprentissage formel dénué d'objectifs ludiques de par sa forme et son contenu pédagogique, l'élève semble viser la récompense extérieure au travail qui est celle de l'acquisition de ses compétences reflétée par la note.

2.3 Le principe de *gamification*

À l'inverse du travail, « le jeu est son propre but et contient sa propre récompense » (Mauriras-Bousquet, 1948) et lorsque l'apprentissage formel est marqué d'un processus lui attribuant une dimension ludique nous parlons de ludification des apprentissages ou en anglais de *gamification*; en voici une définition par Laurence Schmoll:

« Le principe de la *gamification* consiste à intégrer des ressorts ludiques à un contexte au départ non-ludique, qu'il soit numérique ou pas. Les plus courants sont de remplacer les objectifs par des défis, de mettre en place un système de récompense (badges, accès à des activités bonus), voire de compétition (classement) ou encore de présenter une forme de scénarisation avec des changements de niveau en fonction de la progression de l'utilisateur. » (Schmoll, 2017).

Schmoll met ici de côté les jeux de rôle pour parler « d'activités effectuées en classe (...) susceptibles de provoquer une attitude ludique chez les apprenants ». Selon elle, la *gamification* est un ensemble « d'activités qui placent les apprenants en position de compétition ou de coopération et qui emploient les mécanismes du jeu » (Schmoll, 2016).

La ludification, ou *gamification*, est également qualifiée de « tournant ludique » par Maude Bonenfant et Thibault Philippette dans leur article intitulé « Rhétorique de l'engagement ludique dans des dispositifs de ludification ». Ils définissent la ludification de la manière suivante: il s'agit d' « utiliser l'état d'esprit ainsi que la mécanique du jeu pour résoudre des problèmes et faire participer les utilisateurs » (Bonenfant & Philippette, 2018). Mais quelles sont ces mécaniques du jeu et de la *gamification*? Nous avons vu qu'il s'agit d'une part de mettre en place des défis, un système de récompense, de la compétition et des changements de niveaux. D'autres mécaniques existent et expliquent le fonctionnement de la *gamification* « à appliquer selon les objectifs poursuivis » (Gus, 2011). Présentée sous forme d'une liste, il existerait 21 mécaniques du jeu (applicables dans des milieux tels que l'éducation, le travail, la santé etc.)¹. Les mécaniques suivantes me semblent être en adéquation avec ce qui a été dit précédemment: premièrement nous avons la mécanique de l'accomplissement qui est « une représentation virtuelle ou physique pour avoir réussi quelque chose. On peut obtenir une médaille ou un titre. », elle rejoint deux autres mécaniques: les bonus et les points. Puis il y a « l'élan comportemental: plus on joue, plus on voudra jouer, on est entraîné par l'activité »,

¹ Liste figurant dans l'article intitulé « Gamification » publié sur le site web *Gus&Co* le 15 septembre 2011 (voir annexe 1).

la collaboration communautaire où « il faut résoudre une tâche à plusieurs, ce qui favorise les échanges et la coopération ». Nous retrouvons également le compte à rebours, la mécanique de la découverte, celle des niveaux: « dès qu'un certain nombre de points est atteint, un niveau supérieur est atteint. Les différents niveaux offrent bien entendu des compétences / bonus supplémentaires ». Et pour finir, les quêtes (qui concernent les missions et les challenges « pour obtenir une récompense »), le statut où, « selon les récompenses obtenues, le joueur reçoit un élément physique visuel qui le démarque » et l'optimisme urgent qui représente « un plaisir immédiat qui donne extrême motivation et satisfaction » (Gus, 2011).

Il s'agirait alors d'apporter des mécanismes du jeu aux apprentissages afin de comprendre le rôle de la ludification dans la motivation des élèves et déterminer les effets du jeu sur leur attitude.

2.4 L'apprentissage ludoéduquant

« Comment une pratique qui n'a pas d'objectif éducatif peut avoir des effets éducatifs? », « le jeu n'est-il qu'un vecteur de comportements qui peuvent avoir une valeur éducative ou bien a-t-il des caractéristiques en lui-même? » (Brougère, 2017) . Certes, le jeu n'a pas d'objectif éducatif ou pédagogique, cependant le processus de ludification ou de *gamification* des apprentissages semblent avoir des effets pédagogiques. Selon Jérôme Bocquet lors de son webinaire , « le jeu est un moyen et pas une finalité » (Bocquet, 2019). Il permet de créer le contact , d'aborder ou réactiver un sujet, ou de s'entraîner à pratiquer. Quant à la *gamification*, elle permettrait de développer les compétences des apprenants tout en renforçant leur engagement (Bocquet, 2019). En effet, comme l'explique Laurence Schmoll: « Si l'apprenant éprouve de l'intérêt à jouer, alors il est susceptible d'avoir envie de développer, d'améliorer ou encore d'utiliser ses compétences, par rapport non seulement aux mécanismes du jeu mais aussi aux objectifs et contenus d'apprentissage. » (Schmoll, 2018). En d'autres termes, la ludification des apprentissages, c'est-à-dire l'apport des mécanismes du jeu au sein des apprentissages pourrait influencer l'attitude des élèves et semble jouer un rôle important dans leur motivation.

Ces mécanismes du jeu représentent toute la structure du jeu ou *game design* en anglais, qui peuvent être intégrées dans les apprentissages afin que les activités soient considérées comme ludiques. Cependant, Sébastien Genvo indique « qu’aucune structure de jeu n’est en soi ludique et que faire adopter à autrui une attitude ludique procède d’un acte de médiation » (Genvo, 2012) . Cet acte de médiation ludique joue un rôle fondamental dans l’engagement de l’élève et dans la perception qu’il a de l’activité qui lui est proposée. En effet, ici nous parlons de *play design* c’est-à-dire de l’attitude ludique du joueur ou de l’élève. Genvo distingue « quatre modalités du faire »: le devoir-faire, le pouvoir-faire, le savoir-faire et le vouloir-faire. Le vouloir-faire est déclenchée par la structure du jeu et c’est cette modalité qui désigne l’attitude ludique de l’apprenant (Genvo 2008). D’ailleurs, la structure du jeu est présente dans la modalité du devoir-faire étant donnée qu’elle représente « les objectifs du jeu (...) d’apprentissage (qui) ne sont pas uniquement ludiques, mais aussi pédagogiques » (Schmoll, 2018). Autrement dit, ce sont les objectifs ludiques présentés aux élèves (devoir-faire) qui vont activer le vouloir-faire chez l’élève qui mènera vers « la nécessité de développer des compétences pour pouvoir continuer » (Schmoll, 2018). La structure du jeu semble alors représenter un vecteur de motivation pour les élèves.

Cependant, comme l’explique l’Académie de Grenoble dans un article intitulé « Soutenir la motivation des élèves à travers des pratiques collaboratives et ludiques » : « En ludifiant notre enseignement, nous espérons que nos élèves vont (...) s’engager pleinement et sans sentiment de fournir un effort » (Ponson, 2020). Ce sentiment de ne pas fournir d’effort (de travailler) lorsque l’on joue doit son existence au caractère dit « autotélique » du jeu. Le terme « autotélique » est un adjectif qui peut qualifier une personne « qui n’entreprend une activité avec d’autre but que la satisfaction qu’elle procure » ou qualifier une activité « qui n’est entreprise avec d’autre but qu’elle même (exemple: pour un enfant, le jeu est une activité autotélique) »². Le caractère autotélique du jeu nous rappelle ainsi la citation précédemment vue de John Dewey dans l’œuvre de Martine Mauriras-Bousquet: « le jeu est son propre but et contient sa propre récompense » (Dewey, cité dans Mauriras-Bousquet, 1984). En d’autres termes, afin que les élèves s’engagent pleinement dans l’activité ludique sans avoir l’impression de travailler, les objectifs pédagogiques ne doivent pas apparaître explicitement et même « disparaître au maximum derrière les objectifs ludiques selon le

² Définitions figurant dans le dictionnaire en ligne de [lalanguefrancaise.com](https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/autotelique) URL: <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/autotelique>

principe de la didactique invisible (...) au risque de perturber la sensation de divertissement ». Il y a donc une relation dite « invisible » entre le cadre informel qu'apporte l'utilisation et les objectifs ludiques en classe et l'apprentissage formel « au profit de la mission ludique, puisque l'objectif est de parvenir à déclencher chez l'(élève) un vouloir-faire » (Schmoll, 2018) ce qui représente l'un des enjeux de la pratique du jeu en contexte scolaire.

2.5 Jeu et motivation

« Si l'objectif final des stratégies de ludification est d'atteindre une forme d'engagement, voire d'immersion (...) il faut jouer sur des leviers extrinsèques » (Bonenfant & Philipette, 2018).

La modalité du vouloir-faire représente la forme d'engagement de l'élève dans l'apprentissage et donc son degré de motivation à faire l'activité. Il existe différentes formes de motivation, qui va de la moins à la plus « autodéterminée ». Le terme « autodéterminé » fait référence à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan et selon Fabien Fenouillet, spécialisé dans les théories de la motivation, « il s'agit d'un processus par lequel un comportement commence par être régulé par un contrôle extérieur à l'individu pour devenir finalement régulé par la personne elle-même » (Fenouillet, 2001). Autrement dit, l'élève peut éprouver dans un premier temps un intérêt pour l'activité grâce la structure du jeu ainsi qu'aux récompenses extérieures que celle-ci apporte (points, bonus) pour à long terme avoir l'envie de pratiquer l'activité pour développer ses compétences dans son propre intérêt. Nous parlons ici du passage de la motivation « extrinsèque » à la motivation « intrinsèque ». D'ailleurs, il existe cinq types de motivation : la motivation extrinsèque (ou externe) et la motivation introjectée qui sont des formes « contrôlées » de motivation et la motivation identifiée, intégrée et intrinsèque qui sont des formes « autonomes », où « l'engagement de l'individu est spontané, volontaire sans sentiment de contrainte »:

« La régulation externe renvoie aux comportements de l'individu régulés par des contingences externes auxquelles il ne s'identifie pas (par exemple obtenir une récompense, éviter une punition). La *régulation introjectée* correspond à l'engagement de l'individu dans l'activité afin d'éviter les conflits internes (par exemple culpabilité, honte). La *régulation identifiée* renvoie à un engagement de l'individu pour des raisons partiellement intériorisées (la tâche à accomplir revêt une importance personnelle). La *régulation intégrée* renvoie aux comportements réalisés parce qu'ils sont en complète harmonie avec l'identité et les valeurs centrales de l'individu. Enfin, la *motivation intrinsèque* – qui constitue l'archétype de la

motivation autodéterminée – correspond à la pratique spontanée d'une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même. » (Deci & Ryan, 2000).

Afin de favoriser les motivations dites « autonomes », Deci & Ryan relèvent trois besoins psychologiques fondamentaux: celui de compétence, d'autonomie et de proximité. Pour que le besoin de compétence soit satisfait, il est nécessaire que l'enseignant procède à la rétroaction (*feedback*, en anglais) c'est à dire à un retour d'information à travers des commentaires, par exemple, afin que l'élève ait le « sentiment d'utiliser ses capacités de manière efficace ». L'autonomie représente quant à elle la possibilité pour l'élève de faire ses propres choix, de se tromper et de recommencer sans être confronté à une pénalisation. Enfin, la proximité fait référence « au besoin de se sentir connecté affectivement ou d'appartenir à un groupe » (Leroy et al., 2013), notamment grâce à la collaboration et à l'entraide entre les élèves. Le sentiment de compétence et le besoin de proximité semblent en adéquation avec les mécanismes du jeu qui favorisent la récompense verbale (ou physique) lors de l'après-jeu (mécanisme de l'accomplissement) et la coopération. Quant au besoin d'autonomie, il peut refléter l'un des critères propre au jeu, celui de « la décision du joueur » (Brougère, 2005) lors de l'activité ludique. La ludification des apprentissages permettrait de répondre aux besoins fondamentaux des élèves, à travers des activités ludiques, passant d'abord par la motivation contrôlée pour atteindre les formes de motivations autonomes ce qui démontrerait l'efficacité de la ludification à long terme sur l'attitude des élèves. Maude Bonenfant et Thibault Philipette définissent cette utilisation du ludique comme « levier de l'engagement »:

« Les stratégies ludiques sont alors vues comme un des moyens extrinsèques permettant d'induire une forme d'engagement dans une activité voulue. On peut parler de ludification comportementale pour définir cette manière de considérer la ludification comme forme possible de conditionnement des comportements. » (Bonenfant & Philipette, 2018).

Théoriquement parlant, la ludification semble favoriser l'engagement (le vouloir-faire) et donc la motivation des élèves en passant par des régulations. Qu'en est-il des leviers d'apprentissages, la ludification en fait-elle partie?

Psychologue cognitiviste et neuroscientifique, Stanislas Dehaene nous propose quatre leviers favorisant l'apprentissage: l'attention, l'engagement actif, le retour sur l'erreur et la consolidation. C'est à l'enseignant de susciter chez l'élève l'attention, cette attention, ou cet

intérêt peut se manifester grâce à la structure du jeu, comme nous l'avons vu précédemment. Ludifier une activité permettrait donc de susciter l'attention des élèves. Puis, nous retrouvons ici également cette notion d'engagement dont les « pédagogies actives » participent à l'apprentissage « efficace » (« Les 4 piliers de l'apprentissage par Stanislas Dehaene », 2022). Ces pédagogies actives peuvent être définies en anglais par l'appellation *learning by doing* c'est-à-dire qui placent l'élève au centre de l'apprentissage (cela fait écho aux approches communicative et actionnelle). La dimension ludique peut donc être sollicitée, notamment par les jeux de rôle ou l'apprentissage informel. Le retour d'information faisant également parti des besoins fondamentaux de la motivation (besoin de compétence) peut être satisfait par les « récompenses verbales » ou physique lorsque l'élève accomplit l'activité ou par la correction de l'erreur, nous pouvons donc faire appel à certains mécanismes du jeu, telle que celle de l'accomplissement cité précédemment. Quant au quatrième levier, la consolidation, il s'agit de « répéter de très nombreuses fois les mécanismes qui président cet apprentissage, jusqu'à ce que celui-ci soit véritablement maîtrisé » (« Les 4 piliers de l'apprentissage par Stanislas Dehaene », 2022), nous parlons donc de pratique et d'entraînement possibles à travers les activités ludiques qui permettent de créer le contact, d'aborder ou réactiver un sujet, ou de s'entraîner à pratiquer (Jérôme Bocquet, 2019).

Les trois besoins psychologiques fondamentaux favorisant les motivations autonomes présentés par Deci et Ryan ainsi que les quatre leviers d'apprentissages proposés par Stanislas Dehaene semblent être en adéquation avec les effets du jeu et certains de ses mécanismes qui peuvent donc être sollicités pour satisfaire ces besoins cruciaux. La ludification des apprentissages permettrait donc d'activer le vouloir-faire et mener à une motivation intrinsèque (ou à des formes de motivations autonomes) ce qui met en évidence les effets possibles et à long terme de l'utilisation du ludique sur l'attitude des élèves. De même, si le jeu permet de susciter l'attention des élèves de par sa structure, de les engager, de satisfaire le besoin de compétence et de consolider les apprentissages, alors la ludification semble faire partie des leviers d'apprentissage.

CHAPITRE 3: LES ENJEUX CLÉS DE LA PROBLÉMATIQUE

3.1 La problématique et les hypothèses de recherche

Après avoir défini le cadre théorique, il s'agit désormais de revenir sur la problématique de ce mémoire, et d'exposer les hypothèses de départ ainsi que les nouvelles hypothèses qui ont émergées durant mes différentes lectures. La méthodologie de recherche adoptée sera également définie ainsi que le type de recueil de données avant la mise en place des expérimentations.

3.1.1 Synthèse de la problématique

Lors de cette année de stage en tant que contractuelle-alternante, je me suis questionnée sur le rôle de la ludification des apprentissages en classe de langue vivante. En effet, les élèves de ma classe de seconde ne sont pas particulièrement réceptifs, notamment à cause d'un manque de motivation et des difficultés à se mettre au travail. C'est donc pour cela que j'ai voulu apporter des changements au sein de ma pratique, dont l'apport du ludique, qui motiveraient les élèves à être davantage engagés en cours de langue.

Dans cette partie, les enjeux de la problématique ainsi que les apports théoriques de ce mémoire vont être résumés. En effet, l'objectif de ce mémoire est de comprendre le rôle de la ludification dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, notamment la langue anglaise. Il s'agit également de problématiser la façon dont l'utilisation du ludique permet d'influencer l'attitude des élèves face aux apprentissages en conditionnant leur engagement tout d'abord de manière extrinsèque (par le biais de récompenses tels que des points, des bonus, etc.) pour atteindre un vouloir-faire intrinsèque (ou les formes de motivations autonomes) lors des activités langagières dont les objectifs sont à la fois ludiques et pédagogiques. En d'autres termes, ce mémoire consiste à analyser les effets de la ludification non seulement sur l'attitude et la motivation des élèves mais également sur le climat général de la classe. Tout d'abord, il s'agissait de déterminer la place du jeu dans le contexte scolaire. Comme nous avons pu le constater, le jeu occupe une place essentielle dans le premier degré, à savoir les écoles maternelles et les écoles primaires. En effet, au sein de ces écoles, le jeu est

un véritable outil stratégique facilitant, en premier lieu, le développement personnel de l'enfant à travers des jeux d'exploration ou de construction, par exemple. Favorisant également la communication dès le plus jeune âge, le jeu permet d'installer un climat de confiance propice à l'apprentissage dans les salles de classes. Cependant, ce mémoire se porte principalement sur le rôle de l'apport du ludique dans le second degré, notamment au lycée et nous avons vu que le jeu n'a pas nécessairement une place évidente dans les Bulletins Officiels ni dans le Cadre européen de référence pour les langues (CECRL) concernant son utilisation dans les collèges et lycées. C'est ainsi qu'un premier questionnaire a été mis en place à destination d'une classe de seconde, dans l'établissement de stage, afin d'évaluer l'importance de la pratique des jeux dans les différentes disciplines démontrant non seulement une utilisation faible du ludique ainsi qu'une interprétation du jeu variant d'un élève à l'autre. En partant de cette interprétation subjective du jeu, les apports théoriques ont permis d'approfondir dans un premier temps la définition même de ce qu'est un jeu en distinguant le jeu en tant qu'objet matériel et en tant qu'attitude ludique (déclenchée durant la situation de jeu). Cette théorie a su alors démontrer que cette attitude ludique n'est pas toujours atteinte car il en revient à la perception et la décision du joueur (ou de l'apprenant) de ce qu'est ou non un jeu pour lui. Il s'agissait donc par la suite de déterminer les mécanismes du jeu afin de comprendre ce qu'est un jeu pour pouvoir les apporter aux apprentissages et en évaluer les effets dans le cadre scolaire. Avant cela, les théories ont permis d'exposer le lien entre jeu et apprentissage qui semble exister depuis le 18^{ème} siècle, pour se détacher de l'apprentissage formel et traditionnel, avant que le jeu soit davantage intégré dans les années 80 avec l'approche communicative à des fins purement langagières. Le jeu pouvait être alors utilisé pour développer les compétences linguistiques ou les consolider. Nous avons donc abordé par la suite les mécanismes du jeu qui peuvent être apportés à l'apprentissage formel, le marquant alors d'un processus lui attribuant une dimension ludique: celui de la *gamification*. Pour procéder à la ludification des apprentissages, il est donc essentiel d'attribuer certains mécanismes tels que la mécanique de l'accomplissement, la collaboration communautaire, le compte à rebours ou encore la mécanique de niveaux et l'optimisme urgent. Cette mise en place d'objectifs ludiques au sein des apprentissages a par la suite mené aux effets potentiels de l'apprentissage ludoéduquant. En effet, théoriquement parlant, la structure du jeu apportée aux activités (le *game design*) ainsi que les objectifs ludiques présentés dans la modalité du devoir-faire déclenchaient chez les apprenants la modalité du vouloir-faire, c'est-à-dire leur engagement. Cependant l'un des enjeux de ce processus de ludification est que ces objectifs

ludiques peuvent ne pas être atteints si les objectifs pédagogiques sont explicites et davantage mis en avant. Si les élèves perçoivent les objectifs pédagogiques, l'attitude ludique escomptée ne sera pas expérimentée et il ne s'agira plus d'un jeu aux yeux des élèves. Autrement dit, les objectifs pédagogiques doivent être « invisibles » pour que la ludification des apprentissages puisse avoir des effets sur la motivation des élèves. Puis il s'agissait de vérifier si les effets de cet apprentissage ludoéduquant peuvent être efficaces à long terme sur l'attitude des élèves, notamment sur leur motivation. En effet, l'apport du jeu permet de motiver les élèves tout d'abord grâce à son caractère autotélique mais également à la mécanique de l'accomplissement qui promet des récompenses aux joueurs et par la même occasion, satisfait le besoin de compétence. Ces récompenses déclenchent alors les types de motivation contrôlés dont la motivation extrinsèque. Cependant, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan nous a permis de comprendre que le jeu pouvait répondre aux besoins psychologiques fondamentaux afin que la motivation des élèves soit régulée et devienne intrinsèque, c'est-à-dire que les élèves soient davantage impliqués d'eux-mêmes dans les apprentissages sans qu'il n'y ait de facteurs extérieurs pour les influencer. De même, le jeu semble faire partie des leviers d'apprentissage de par ses mécanismes et ses effets sur l'attitude des élèves.

3.1.2 Hypothèses de recherches

La problématique et les apports théoriques ont permis d'écarter certaines hypothèses de départ et à en soulever de nouvelles. En effet, avant d'approfondir mes recherches à travers les diverses lectures, mes hypothèses de départ concernant l'utilisation du jeu au sein des apprentissages étaient les suivantes: tous les élèves ont la même perception de ce qu'est un jeu; tous les élèves aiment jouer; le jeu est forcément attrayant pour tout le monde; une activité devient ludique lorsqu'il y a des récompenses à gagner; les élèves sont instantanément motivés dès qu'une activité est considérée comme ludique par l'enseignant(e); les élèves ne peuvent pas être motivés si il n'y pas de récompense à gagner. D'après les théories énoncées dans ce mémoire, ces hypothèses semblent représentées certaines idées reçues de la pédagogie par le jeu. D'autres hypothèses ont alors émergées lors de la rédaction de ma partie sur l'état de l'art: les objectifs ludiques présentés aux élèves activent la modalité du vouloir-faire chez les élèves; les élèves sont moins motivés lorsqu'ils perçoivent les objectifs pédagogiques; la ludification des phases d'entraînement permet de consolider les apprentissages; les élèves sont, dans un premier temps, motivés par les récompenses extérieures que promettent le jeu,

puis à long terme, leur motivation se régule et la modalité du vouloir-faire est déclenchée par leur propre intérêt pour les objectifs à la fois ludiques et pédagogiques. Nous allons tenter de valider ou d'invalider ces hypothèses lors des expérimentations.

3.2 La méthodologie de recherche adoptée

Afin de répondre aux questionnements émis, un plan de recherche a été établi: il s'agit de la recherche expérimentale afin de mettre à l'essai le déroulement de cette nouvelle stratégie par le jeu. À travers la conception d'activités d'apprentissage lors des séquences expérimentales, la récolte des données de la recherche permettra de valider ou d'invalider mes hypothèses. En effet, deux questionnaires à la fois à destination des élèves et des enseignants ont été mis en place avant l'expérimentation, puis d'autres tout au long de celle-ci afin d'évaluer la motivation des élèves et d'effectuer un retour réflexif. Étant donné que la recherche expérimentale a pour objectif d'expliquer et de mesurer des comportements, il serait judicieux d'y procéder afin de tester l'impact des activités ludiques sur le comportement et la motivation des élèves, notamment par une étude quantitative. Voici une définition de la recherche-expérimentation par Pierre Paillé:

La recherche-expérimentation, pour sa part consiste en une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit. Il s'agit donc, comme son appellation l'indique, d'expérimenter, et, surtout, d'expérimenter dans un contexte scientifique. La démarche n'en est donc pas uniquement une d'expérimentation mais aussi de recherche, puisque l'un des objectifs majeurs demeure celui d'étudier, de comprendre, puis de communiquer les conditions mêmes de l'expérimentation. Le chercheur va donc expérimenter et en même temps être très attentif à comment va se dérouler son expérimentation (Paillé, 2007).

J'ai choisi la recherche-expérimentation (ou expérimentale) car il s'agit dans ce mémoire de mettre en œuvre une stratégie, celle de la pédagogie par le jeu, au sein d'une classe de seconde, pour en étudier les effets sur le comportement des élèves. Quant à l'étude quantitative, elle se définit de la manière suivante:

L'étude quantitative est une technique de collecte de données qui permet au chercheur d'analyser des comportements, des opinions, ou même des attentes en quantité. L'objectif est souvent d'en déduire des conclusions mesurables statistiquement, contrairement à une qualitative. Dans un travail de recherche, l'étude quantitative permet de prouver ou démontrer des faits en quantifiant un phénomène. Cette technique d'étude utilise le questionnaire ou le sondage auprès d'un panel pour récolter des données à analyser. Les résultats, exprimés en chiffres, prennent la forme de données statistiques que l'on peut représenter dans des graphiques ou tableaux (Claude, 2019).

Les principaux outils qui vont être utilisés durant ce mémoire de recherche professionnel sont le questionnaire et le sondage, c'est donc par le biais d'études quantitatives que l'analyse des comportements des élèves face aux activités ludique se fera, et les résultats seront présentés sous forme de graphiques. Pour mieux comprendre de quoi il en découle, voici une définition des termes « questionnaire » et « sondage »:

Le questionnaire permet de poser plusieurs questions à un échantillon représentatif de la population étudiée. Il fournit des réponses statistiques sur des sujets précis. L'analyse et la comparaison entre les réponses sont alors simples à réaliser. Les questions, souvent courtes peuvent être ouvertes ou fermées (Claude, 2019).

Le sondage permet d'obtenir une question précise sur une question donnée. Cette question est posée à un échantillon représentatif d'individus, c'est-à-dire que les personnes interrogées doivent représenter la population étudiée en théorie. Comme pour le questionnaire, le sondage donne la possibilité au chercheur d'établir des données statistiques. L'analyse de celles-ci permettra à l'enquêteur de construire sa conclusion. Le sondage ne permet pas d'échanger longuement avec les personnes interrogées (Claude, 2019).

Avant la mise en place des expérimentations, un travail de recherche préalable a été effectué sous forme de questionnaires à destination d'enseignants et d'élèves de seconde pour d'emblée déterminer le rôle du ludique dans les apprentissages de manière générale et son exploitation afin de guider mes expérimentations; c'est que nous allons aborder dans les prochaines parties.

3.2.1 Préparation avant la mise en place des expérimentations

Peu de temps après avoir trouvé le sujet de ce mémoire concernant la ludification des apprentissages, j'ai mené mon enquête sur l'utilisation du ludique dans les différentes disciplines. Tout d'abord il était primordial pour moi de m'informer sur l'importance de cette stratégie et sur la fréquence de sa mise en place. Un premier questionnaire³ à destination des élèves de seconde avait donc été créé dans le but de récolter des informations sur l'importance de l'utilisation du ludique en classe dans les différentes disciplines, de manière générale. Un premier aperçu de cette récolte de données avait été exposée dans la première partie concernant le cadre institutionnel dans lequel nous avons démontré que chaque élève a sa propre interprétation de ce qu'est un jeu, ce qui expliquerait les différences flagrantes entre les pourcentages. Le schéma suivant est donc un rappel de la faible fréquence de la pratique des jeux au sein de l'établissement de stage et notamment au sein de cette classe de seconde.

³ Annexe 2

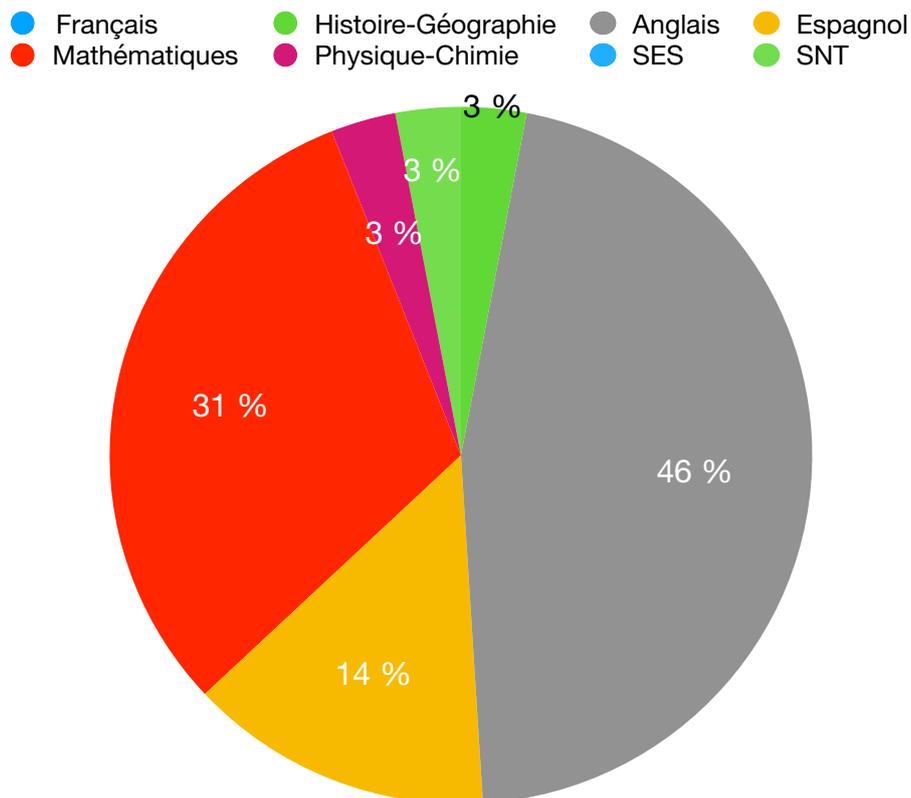


Schéma: Disciplines pratiquant des jeux selon une classe de seconde lors du 2ème trimestre

Néanmoins, nous pouvons observer que les élèves estiment à l'unanimité qu'ils ne pratiquent aucune activité ludique en cours de Français, ni en Sciences Économiques et Sociales (S.E.S). Et que les seules disciplines parmi lesquelles ils perçoivent des situations de jeu sont au sein des cours de langues vivantes (en Anglais et en Espagnol) et également en cours de Mathématiques. Puis il s'agissait d'estimer la fréquence de ces pratiques ludiques au sein de la classe, les élèves devaient donc répondre à la question suivante en entourant la réponse qui leur convenait: « À quelle fréquence pratiquez-vous des jeux en classe, en général? »:

● Jamais ● Rarement ● Quelquefois ● Souvent ● Régulièrement
● Toujours

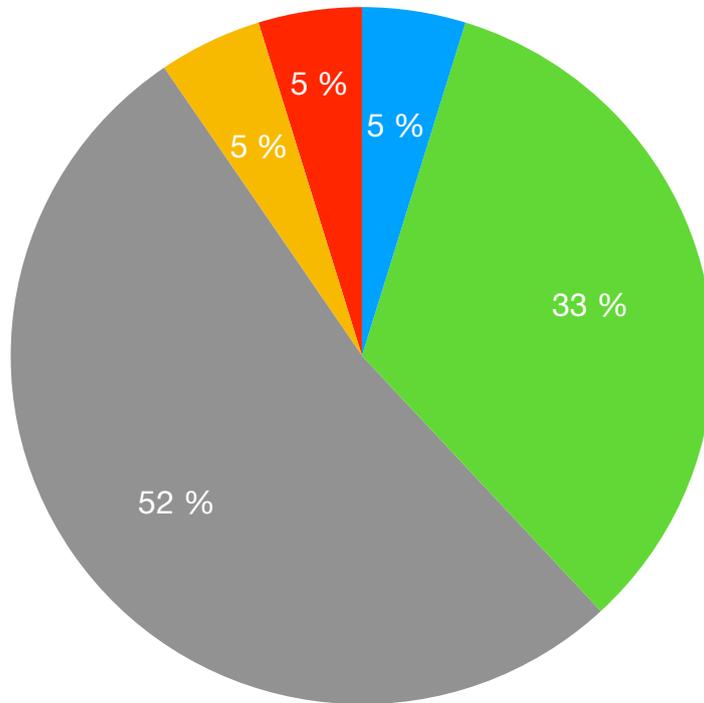


Schéma: Fréquence de la pratique des jeux au sein d'une classe de seconde

Comme nous pouvons le constater, le jeu semble être utilisé de manière occasionnelle, la fréquence « Quelquefois » étant celle ayant remporté le plus de voies suivie de près par une utilisation dite rare du jeu en classe de manière générale. Notons que les 5% obtenues à la fois dans la catégorie « Régulièrement », « Souvent » et « Jamais » démontrent de nouveau les différentes perceptions du jeu qu'ont les élèves. D'ailleurs, une élève a décidé de rajouter un commentaire sur le questionnaire justifiant la raison pour laquelle elle a choisi d'entourer la fréquence « Souvent » car pour elle c'est principalement le cas « au collège », et « Rarement au lycée ».

Suite à ce recueil de données, j'ai voulu m'informer davantage cette fois-ci auprès des enseignants quant à l'utilisation du ludique au sein de leurs salles de classe. Un autre questionnaire a donc dans un deuxième temps été créé dans l'optique de recueillir des données auprès d'enseignants de toutes les disciplines et principalement du second degré. Par

le biais de Google Forms⁴, j'ai procédé à la publication de mon questionnaire sur plusieurs groupes, au sein de réseaux sociaux, où les enseignants partagent leurs expériences et conseils. Ce recueil de données a permis d'obtenir en premier lieu l'échantillonnage, c'est-à-dire les informations personnelles concernant les enseignants ayant répondu au questionnaire. Étant donné que ces informations personnelles concernent la situation professionnelle, l'établissement et la discipline des 94 participants, il me semble plus pertinent de mettre en avant les données majoritairement recueillies dans chaque catégorie. En effet, 58,5% des participants sont titulaires, 25,5% sont contractuel(le)s et 9,6% concernent les fonctionnaires stagiaires (2,1% sont alternants et 4% des participants ont coché la case « Autres »). Quant au type d'établissement fréquenté par les participants, 69,1% exercent au sein d'un Lycée général et technologique, 34% au Collège et 12,8% dans un Lycée professionnel (les autres participants exerçant à l'Université). En ce qui concerne les différentes disciplines, 61,7% des participants enseignent l'Anglais, 8,5% enseignent le Français, 5,3% enseignent l'Histoire-géographie, la Physique-chimie ainsi que la S.V.T (seulement 2,1% des participants enseignent les Mathématiques et la Philosophie et les 1,1% restant concernent les autres disciplines). Cet échantillonnage nous permet d'emblée de déterminer que les données recueillies proviennent principalement de professeurs titulaires enseignant l'Anglais au sein de différents Lycées généraux et technologiques. Par la suite, le questionnaire se concentre sur la motivation des élèves et les stratégies mises en place pour accroître cette motivation. La majorité des participants estiment que leurs élèves sont motivés en classe, c'est le cas en effet pour 72,3% des participants. Au contraire, 35,1% et 3,2% des enseignants estiment que leurs élèves sont peu, voire pas du tout, motivés en classe. Afin d'accroître la motivation de leurs élèves, 90,4% des enseignants admettent qu'ils ont déjà mis en place des stratégies, celles-ci ont été énoncées à travers 86 réponses libres que j'ai réparties en trois catégories. D'un côté nous avons tout ce qui concerne les jeux: « système de points », « compétition », « collaboration », « Kahoot », « quiz », « devinettes », « challenge », « encouragements », « valorisation », « « bonbons » à gagner; nous retrouvons donc parmi ces réponses la plupart des mécanismes du jeu abordés dans l'état de l'art. Puis, plusieurs enseignants ont fait référence à l'importance de varier les activités: « varier les supports », « utilisation du numérique », mettre en place des « ateliers d'interaction », « group work», « pair work », aborder des « sujets motivants », « des sujets d'actualité »; en effet, le fait de varier les

⁴ Annexe 3

activités et leurs modalités permet de capter l'attention des élèves et de ne pas tomber dans une routine qui peut devenir ennuyeuse. Enfin, l'une des stratégies qui est revenue fréquemment est celle des îlots bonifiés dans laquelle on peut rajouter les stratégies telles que la « collaboration » entre élèves et la « valorisation ».

Par les différentes données recueillies jusqu'à présent, nous pouvons déterminer que la majorité des enseignants estiment que le jeu est un vecteur de motivation pour les élèves. Le reste du questionnaire touche principalement sur la question du ludique. Il a été demandé aux participants de définir tout d'abord le terme « ludique » et les réponses varient entre « le jeu », « apprendre en s'amusant » (le terme « amusant » étant revenu plusieurs fois), « ne pas avoir l'impression de travailler » et « activité amusante au service de compétences et d'objectifs précis », « but pédagogique ». Cela rejoint les théories exposées dans ce mémoire, les participants faisant référence à l'apprentissage informel et à la « didactique invisible » alliant cadre informel et apprentissage formel où les objectifs pédagogiques deviennent invisibles au profit des objectifs ludiques. À cette étape du questionnaire, un des participants a défini le terme « ludique » par « gamification » dont, rappelons-le, le processus consiste à attribuer une dimension ludique (par les mécanismes du jeu) à l'apprentissage formel dénué d'objectifs ludiques.

Alors que 97,9 % des participants affirment avoir déjà mis en place des activités ludiques en classe, 94,7% admettent avoir pensé à apporter du ludique dans le but d'accroître la motivation de leurs élèves. En d'autres termes, pour 5,3% des enseignants, le ludique n'est pas la première stratégie à mettre en place en ce qui concerne la motivation des élèves.

Étant donné que la majorité des participants enseignent dans le second degré et spécifiquement au lycée, la question suivante semble peu pertinente: « Pour quels cycles utiliseriez-vous le ludique ? ». En effet, il semble logique que la classe de seconde et le cycle terminal remportent le plus de voies. Néanmoins, je pensais que le cycle 3 et 4 ainsi que la classe de seconde aurait été davantage mis en avant que le cycle terminal: effectivement, 61,7% des participants estiment que le cycle terminal est propice à l'apprentissage par le jeu contre seulement 40,4% pour le cycle 3 et 46,8% pour le cycle 4. La classe de seconde quant à elle a tout de même obtenu 56,4% des voies. Cela démontre que le jeu a tout à fait sa place dans le second degré et notamment dans les études supérieures (avec 22,3% des voies) contrairement aux informations que nous avons pu trouver concernant la place du jeu dans le cadre institutionnel.

Afin de pouvoir guider mes expérimentations, il me semblait pertinent de m'informer davantage sur les différentes formes d'exploitation du ludique. La question suivante présentée dans le questionnaire m'a notamment permise d'en identifier certaines: « Durant quelles phases de la séance auriez-vous recours au ludique? » De nouveau, j'ai identifié les réponses qui sont le plus souvent revenues de la part des 94 participants. J'ai relevé une majorité de réponses concernant tout d'abord les phases d'introduction telles que les rituels en début de séance, les phases de « découverte » et d'anticipation; l'application en ligne et interactive *Kahoot* a de nombreuses fois été mentionnée lors de ces phases en tant que support numérique ludique. Le ludique est également sollicité lors des phases « d'entraînement », de rebrassage du vocabulaire et notamment lors de la réflexion sur la langue pour les phases de « manipulation de la langue ». D'autres réponses étaient centrées sur une utilisation en fin de séquence sous forme de phase de « révision », « récapitulatif », « vérification des acquis » ou encore lors de la tâche intermédiaire (en cours de LVE), notamment par l'application *Kahoot*. Environ 13 participants estiment que l'utilisation du ludique peut se faire dans toutes les phases et que cela dépend uniquement des objectifs fixés par l'enseignant.

De par la majorité des enseignants en langue vivante, l'utilisation du ludique dans les activités langagières qu'elles soient orales ou écrites (telles que la réception, la production, l'interaction, et la médiation) ont été abordées qu'une quinzaine de fois ce qui me paraît être peu. Enfin la dernière question de ce questionnaire portait sur l'efficacité du ludique sur l'attitude des élèves et spécifiquement sur leur motivation: « Pensez-vous que l'utilisation du jeu en classe à des fins pédagogiques augmente(ra)it efficacement la motivation de vos élèves? »; les participants avaient donc la possibilité de cocher la réponse qui leur convenait entre « très probable », « probable », « peu probable », et « très improbable ». Voici les résultats obtenus: Très probable: 54,3%; Probable: 37,2%; Peu probable: 6,4%; Très improbable: 2,1%. Ces données restent néanmoins à prouver à travers mes propres expériences au sein de l'établissement de stage.

Ces premières récoltes de données m'ont permises de réfléchir sur la mise en place de mes expérimentations. J'ai décidé de préparer le terrain en apportant du ludique tout d'abord lors de courtes phases telles que les phases de rituels sous forme de récapitulatif et également de révision mais également durant les phases de fin de séquence afin de vérifier les acquis.

Puis par la suite, il s'agira de procéder à la ludification même des activités langagières au fur et à mesure, notamment à travers des séances et une séquence expérimentales avec des activités langagières différentes.

3.3 Le contexte d'expérimentation

Après avoir observé l'attitude des élèves lors du premier trimestre dans l'établissement de stage (le Lycée général et technologique Le Verger), j'ai constaté le faible taux d'engagement au sein de ma classe de seconde: les élèves n'étaient pas réceptifs et avaient du mal à se mettre au travail étant déconcentrés par d'autres élèves dissipés; le climat de la classe étant difficilement propice à l'apprentissage. Il était donc primordial pour moi de remettre en question ma pratique et de la modifier en apportant de nouvelles stratégies dont la ludification des activités afin d'une part de capter l'attention des élèves mais également pour faciliter l'apprentissage et installer un climat de confiance. Mes expérimentations ont donc été mises en place au sein de cette classe de seconde, comportant 20 élèves, lors du second et troisième trimestre. Il s'agit d'une partie de la classe qui est divisée en deux pour l'apprentissage des langues vivantes. Les élèves ont trois heures d'anglais par semaine dont deux heures le lundi (une heure le matin, une heure l'après-midi). Il a été constaté que l'attitude des élèves varie selon les horaires, faisant preuve d'une passivité en M1 (7h30-8h25) et d'un manque important de concentration en fin de journée en S4 (15h-16h). Au sein de cette classe au niveau hétérogène, il a été constaté que la majorité des élèves atteint le niveau A2 et peu d'élèves le niveau B1 visé en classe de seconde.

3.3.1 Les expérimentations envisagées

Les différentes expérimentations envisagées ont tout d'abord pris place en début et en fin de séquence et seront analysées sous forme de courtes phases (récapitulatives, de rebrassages et de vérifications des acquis). Puis la ludification des activités langagières sera présentée et analysée à travers une séquence expérimentale et prendra appui sur les différentes activités langagières, notamment la réception orale, l'interaction orale, la et la production écrite.

La première séquence, construite à la lumière de l'axe « Le village, le quartier, la ville » et principalement sur la ville de New York ses lieux emblématiques et activités

touristiques , est dominée par de la réception orale et de l'interaction orale qui ont été abordées de manière ludique. À l'issue de cette séquence, les élèves devaient, en tâche finale, se mettre dans la peau d'un guide touristique et présenter le ou les lieu(x) emblématiques de leur choix ainsi que les activités touristiques primordiales à faire en étant persuasif et en donnant leur opinion. Au sein d'une autre séquence, quant à elle dominée par la réception de l'écrit et la production écrite; une courte vidéo a tout de même été analysée à travers un jeu dont la présentation sera faite en comparaison avec l'activité de réception orale de la séquence expérimentale.

Avant de présenter et d'analyser les diverses expérimentations voici un rappel des hypothèses qui seront vérifiées:

- La ludification des phases d'entraînement permet de consolider les apprentissages.
- Les objectifs ludiques présentés aux élèves activent la modalité du vouloir-faire chez les élèves.
- Les élèves sont moins motivés lorsqu'ils perçoivent les objectifs pédagogiques.
- Les élèves sont, dans un premier temps, motivés par les récompenses extérieures que promettent le jeu, puis à long terme, leur motivation se régule et la modalité du vouloir-faire est déclenchée par leur propre intérêt pour les objectifs à la fois ludiques et pédagogiques.

CHAPITRE 4: L'EXPÉRIMENTATION: DÉROULEMENT ET ANALYSES

4.1 Les phases expérimentales

Lors de ces phases expérimentales, aucun questionnaire n'a été distribué aux élèves, il s'agissait pour moi d'observer l'attitude des élèves face aux premiers apports du ludique aux apprentissages avant même de procéder à la ludification des principales activités langagières principales en langue vivante; toutefois, un sondage a été effectué de manière spontanée.

Tout d'abord, il me semble pertinent de présenter l'outil numérique m'ayant permis de mettre en place des phases récapitulatives et de vérifications des acquis avant d'exposer les objectifs ludiques et pédagogiques. Lors de l'utilisation de cet outil, j'ai pu observer l'attitude des élèves et collecter leurs résultats par rapport aux statistiques disponibles sur l'application elle-même après chaque partie. Les points négatifs et positifs seront par la suite exposés. Puis il s'agira de la présentation de la mise en place d'une autre activité sous forme de phase de manipulation de la langue ne nécessitant pas cette fois-ci l'utilisation du numérique mais de simples objets de la vie quotidienne comme support.

4.1.1 Kahoot, un support ludique permettant de consolider les apprentissages?

Hypothèse 1: La ludification des phases d'entraînements permet de consolider les apprentissages.

L'une de mes premières utilisations du ludique s'est faite par le biais de l'application d'apprentissage ludique en ligne dénommée Kahoot. En effet, Kahoot permet aux enseignants (et à toutes personnes inscrites sur la plateforme) de créer et de générer des questionnaires sous forme de quiz, de QCM interactifs qui peuvent être exploités en classe et même à distance avec les élèves; l'utilisation de téléphones portables ou de tablettes étant requise. L'objectif même de cet outil est de « créer un environnement d'apprentissage émotionnel, ludique, engageant et réellement social » (L'équipe Kahoot, 2022). À titre personnel, cet outil a été plusieurs fois mis en place en début de séance. Les objectifs ludiques étant explicites, il s'agissait pour l'élève de se munir de son téléphone portable, d'entrer un pseudonyme et de répondre aux différentes questions; plus l'élève répond rapidement et correctement, plus vite il obtiendra sa place en haut du classement. Une véritable dimension ludique se crée donc, notamment par le visuel (les informations s'affichant grâce au projecteur) et par le son

mettant l'élève dans une situation de challenge (le bruit d'un gong retentissant pour marquer la fin du compte à rebours à chaque question). Les élèves peuvent également suivre leur progression au fil des questions. Nous retrouvons donc les mécaniques du jeu les plus communes à savoir le compte à rebours, la compétition et le classement. J'ai rajouté avec les élèves une autre des mécaniques du jeu, celle des points bonus: les élèves nommés en tête du classement par l'application obtiennent un point bonus lors de la prochaine interrogation.

À travers l'utilisation de Kahoot, différents objectifs pédagogiques ont pu être visés. Dans un premier temps, cet outil me permettait de faire réviser (en milieu de séquence) les points de grammaire abordés dans la séquence aux élèves et également de vérifier leurs acquis. Par exemple, lors de la première séquence portant sur l'axe « Représentation de soi et rapport à autrui » les élèves devaient mobiliser leurs connaissances sur l'utilisation de la voix passive afin de pouvoir répondre et participer pleinement au jeu. Il s'agissait d'une phase de révision et également de rebrassage de la voix passive où les élèves devaient exprimer les stéréotypes dont les filles et les garçons sont victimes en choisissant la bonne formulation : *are excepted to* suivi de la base verbale. Le comparatif et le superlatif ayant également été abordés pour parler des comparaisons faites entre les filles et les garçons, Kahoot a permis aux élèves à la fois de pratiquer, réviser et de vérifier leurs acquis.

De même, cet outil permet de procéder au récapitulatif de ce qui a été fait lors de la séance précédente afin de rafraîchir la mémoire des élèves et également de permettre aux élèves absents d'en avoir un aperçu sous forme de rattrapage ludique. Ces récapitulatifs pouvaient notamment prendre la forme d'évaluation ludique; en effet, après la réception écrite détaillé d'un texte par exemple et afin de vérifier de nouveau la compréhension du texte auprès des élèves, le QCM créé sur la plateforme ne relevait plus vraisemblablement de l'entraînement mais ressemblait davantage à de l'évaluation (bien évidemment, celle-ci n'étant pas noté, permettait aux élèves de s'exercer), celle-ci étant donc formative.

Grâce à cet outil numérique, les enseignants peuvent à la fois créer des questionnaires à choix multiples mais également suivre la progression des élèves. En effet, après chaque partie jouée, l'enseignant peut avoir accès aux différents résultats, au nombre de joueurs et de questions ainsi qu'au temps qui s'est écoulé. Tout d'abord s'affiche la moyenne globale des résultats obtenus par la classe entière. Par exemple, lors de la phase de révision sur le

comparatif et le superlatif, 15 élèves ont participé à la session et le taux de réussite s'élevait à 69%. L'enseignant peut également avoir un aperçu des questions qui ont le plus posé problème et le nom des élèves qui n'ont pas terminé le questionnaire et qui ont besoin d'aide. Lors de ce Kahoot, trois élèves n'ont pas terminé le questionnaire, cependant l'application estimait qu'aucun élève ne semblait avoir besoin d'aide. La question ayant le plus posé de problème portait sur la forme que prend le superlatif de supériorité lorsqu'il s'agit d'un adjectif court: seulement 33% des élèves ont répondu correctement, les autres élèves ayant confondu avec le comparatif de supériorité. Cela m'a donc permis de revoir avec les élèves la différence entre les deux formulations et d'autres exemples ont pu être travaillés. Avec Kahoot, l'enseignant peut voir le classement des élèves, le taux de réussite à chaque question et une catégorie « feedback », « retour d'information » en français, est également disponible. Les élèves peuvent donc noter sur 5 la partie qu'ils viennent de jouer et confirmer ou non si ce Kahoot leur a permis d'apprendre quelque chose. Ce Kahoot a donc obtenu la note de 4/5, cependant le jeu étant disponible en ligne et accessible à toutes les personnes inscrites sur la plateforme, plusieurs personnes dont les élèves ont pu donner leur feedback, faussant donc la collecte de données, le public étant partiellement inconnu. Néanmoins, 19 participants ont estimé avoir appris quelque chose de ce Kahoot contre 13 réponses négatives à ce sujet.

Durant ces phases de révisions, et récapitulatives, j'ai observé le comportement des élèves. Il a été constaté que les objectifs ludiques présentés à travers la structure du jeu et ses règles (constituant la modalité du devoir-faire) déclenchent chez les élèves un vouloir-faire qui se manifeste également verbalement; en effet les élèves demandent régulièrement d'avoir recours à cet outil numérique, ou à la fin d'une partie de pouvoir recommencer ou la prolonger. Il a donc été demandé aux élèves de réviser régulièrement afin de pouvoir réussir à tout moment le Kahoot proposé. Toutefois, même si certains élèves semblaient très motivés à l'idée d'obtenir des points bonus (mécanique rajoutée afin de faire intervenir la motivation extrinsèque) d'autres n'étaient qu'animés que par l'envie même de jouer à un jeu sans mobiliser leurs connaissances et les réviser pour avoir une place en haut du classement. D'un côté nous pouvons donc dire que les objectifs ludiques activent effectivement le vouloir-faire des élèves et les poussent à se surpasser pour se démarquer mais d'un autre côté d'autres élèves ne se contentent que de la possibilité de jouer en classe sans prendre en considération les enjeux pédagogiques.

Concernant les points positifs de cet outil numérique, il s'avère être bénéfique dans la vérification des acquis des élèves. Il permet de guider l'enseignant notamment dans l'élaboration d'activités dont les objectifs pédagogiques répondent aux besoins spécifiques des élèves. Par rapport aux élèves, Kahoot leur permet de s'entraîner de manière ludique, et d'identifier eux-mêmes leurs lacunes et de réviser régulièrement afin de relever le challenge. Les élèves étaient donc dans une attitude positive et mentalement actifs, notamment emportés par l'esprit compétitif pour certains élèves. Malgré une participation très individuelle au jeu, les explications se font collectivement; en effet même si l'enseignant apporte des précisions sur ce qui pose problème, les élèves eux-mêmes sont sollicités pour réexpliquer dans leur propres mots les différentes réponses. Néanmoins, la mise en place de ces phases par le jeu a tout de même des limites qui seront exposées dans une partie consacrée à celles-ci.

4.1.2 L'utilisation du ludique dans la phase de manipulation de la langue

Lors de la première séquence portant sur l'axe « Représentation de soi et rapport à autrui », il a été expliqué précédemment que l'un des objectifs grammaticaux était celui de la voix passive afin que les élèves puissent formuler des phrases concernant les stéréotypes dont sont victimes les filles et les garçons. À l'issue de cette séquence les élèves devaient, en tâche finale, se mettre dans la peau d'une personne travaillant pour Disney et proposer un personnage dénué de stéréotypes. Les élèves devaient tout d'abord être capable d'exprimer ce qu'il est attendu des filles et des garçons dans la société, par exemple: - *Girls are expected to do the household chores.* - *Boys are expected to be sporty.*

Après avoir introduit la voix passive, et effectué plusieurs exercices individuellement, il me semblait intéressant que les élèves puissent manipuler ce fait de langue à travers une activité ludique, notamment afin de vérifier leur compréhension et la bonne formulation de la voix passive mais également afin que les élèves puissent consolider cet apprentissage. Les objectifs ludiques (les mécaniques du jeu) étaient les suivants: la collaboration, le compte à rebours, la compétition, les points, et le classement. Les outils utilisés lors de cette expérimentation n'étaient pas cette fois-ci numériques mais manuels; en effet ce sont des objets de la vie quotidienne qui ont été utilisés: deux boîtes en plastique chacune marquée d'un petit feuillet de couleur bleu ou rose pour distinguer les stéréotypes sur les garçons et les

filles, cinq mini-pinces de couleurs différentes (une couleur étant attribuée à un groupe) et quinze petits carrés de papier distribués à chaque groupe.

Durant cette activité il était attendu des élèves qu'ils forment cinq groupes de quatre. Chaque groupe disposait de quinze petits papiers représentant des jetons et chaque groupe était représenté par une couleur. Les élèves avaient trois minutes pour réfléchir ensemble au maximum de stéréotypes existant, notamment en mobilisant leurs connaissances et en reprenant le lexique étudié plus tôt dans la séquence à savoir les adjectifs et les verbes d'actions attribués aux filles et aux garçons (les élèves n'avaient le droit à aucune aide extérieure dont leurs cahiers). Les élèves devaient également reporter l'adjectif ou le verbe utilisé dans la phrase sur les bouts de papier distribués. À l'issue de ces trois minutes, il était attendu des élèves qu'ils lèvent la main pour formuler oralement une phrase en utilisant correctement la voix passive. Les autres élèves devaient valider ou non la phrase de leurs camarades et lorsque celle-ci était correcte, l'élève avait le droit de déposer son petit papier dans la boîte rose si le stéréotype énoncé concernait les filles ou dans la bleue si il concernait les garçons. Les différents petits papiers étaient maintenues dans les boîtes par les pinces de couleur attribué à chaque groupe. Le groupe ayant déposé le plus de petits papiers dans les boîtes remportait la partie. La seule condition posée était qu'une fois un stéréotype énoncé, il n'était plus valide et les autres groupes devaient donc réfléchir à un autre stéréotype.

Lors de cette activité, j'ai pu observer les élèves se mettre activement au travail et collaborer ensemble afin d'avoir le plus de réponses possibles et participer aisément à l'activité. De même, la participation était active et satisfaisante lors de cette expérimentation ce qui n'est pas toujours le cas au sein de cette classe de seconde. J'ai tout de même veillé à ce que tous les membres de chaque groupe participent. Les élèves prenaient également plaisir à se corriger entre eux, cependant, l'esprit de compétition prenant parfois le dessus, certains élèves se permettaient de mettre en avant les erreurs de leurs camarades de classe, en dévalorisant certains. Il est donc important d'aborder le thème de la gestion des conflits qui peuvent surgir lors d'activité où la mécanique de la compétition est présente. Néanmoins, il ne semble pas y avoir d'animosité entre les élèves de cette classe, et cela semble relever principalement de la taquinerie. Les erreurs ont alors pu être corrigées collectivement, et la répétition de la formulation de la voix passive durant l'entièreté de l'activité a permis aux élèves de se familiariser avec l'expression. Après environ dix minutes, il s'agissait de compter

les points de chaque groupe par rapport à la quantité de petits papiers dans les deux boîtes et les résultats étaient reportés au tableau afin d'obtenir le classement. Le groupe ayant remporté le plus de points obtenait un point bonus. À l'issue de cette activité, un sondage a été effectué de manière ponctuelle et la question suivante a été posée: « L'activité vous a-t-elle aidée à mieux comprendre et à vous entraîner? » Les élèves devaient lever la main si ils estimaient que l'activité leur a été bénéfique et c'est la majorité d'entre eux qui se sont manifestés; un élève a également fait un commentaire auprès d'une collègue quant à ce type d'activité en disant que cela lui permettait de « mieux concrétiser les apprentissages » ce qui était tout à fait l'objectif de l'activité.

4.1.3 Présentation et recueil des données

Les différentes phases d'une séance peuvent être ludifiées et permettre aux élèves de consolider les apprentissages. En effet, après avoir participé à de nombreuses reprises aux questionnaires à choix multiples par le biais du numérique avec Kahoot, les élèves pouvaient réviser et vérifier leurs acquis de manière régulière et je pouvais en tant qu'enseignante adapter les activités selon les besoins des élèves afin qu'ils puissent atteindre l'objectif final. Une évaluation avait été mise en place durant la séance qui a suivi l'activité manuelle sur les stéréotypes. Il s'agissait d'évaluer la compréhension des élèves suite à une réception écrite et sur leur capacité à utiliser la voix passive. Tout le contenu de l'évaluation avait été abordé à travers Kahoot et l'activité ludique avec les boîtes « à stéréotypes ». À l'issue de cette évaluation, les résultats se sont avérés globalement positifs: en effet, sur un total de 19 élèves, il n'y a qu'un élève qui n'a pas eu la moyenne tandis que 10 élèves ont obtenu une note au dessus de 15/20 dont un élève ayant obtenu la note maximale, à savoir la note de 20. Par rapport aux résultats obtenus, il semble que l'apport du ludique à travers les phases de révisions et de manipulation ou autrement dit, d'entraînement permettent aux élèves de consolider les apprentissages qui peuvent être correctement assimilés à travers les activités ludiques.

4.2 La séquence expérimentale

4.2.1 Rappel du contexte de la séquence expérimentale

Lors du deuxième trimestre, il s'agissait désormais pour moi d'entreprendre les activités langagières elles-mêmes et de procéder à la ludification. Tout d'abord, il me semble pertinent de replacer cette séquence expérimentale dans son contexte. Comme il a été dit précédemment, cette séquence porte sur l'axe « Le village, le quartier, la ville » et principalement sur la ville de New York sur ses lieux emblématiques et activités touristiques. Les élèves devaient en tâche finale se mettre dans la peau d'un guide touristique et présenter le ou les lieu(x) emblématiques de leur choix ainsi que les activités touristiques primordiales à faire en étant persuasif et en donnant leur opinion: *You are a young tourist guide from New York City. You have to present the city to first-timers visiting NYC. Choose one landmark or one spot in the city and present it. Give the activities tourists can and must do in this landmark or sport. Don't forget to give your opinion on the city and the activities you would rather do in the landmark or spot. Be persuasive.*

Les thèmes principaux abordés de la séquence étaient la découverte de la ville de New York, des lieux emblématiques et des activités touristiques. De manière générale concernant les objectifs de la séquence, les activités langagières dominantes étaient la réception orale, l'interaction orale et la prise de parole en continu (sans échange entre pairs). Les objectifs grammaticaux principaux étaient l'emploi de la capacité avec le modal *can* pour exprimer les activités touristiques possibles, de l'obligation avec le modal *must* (pour s'exprimer notamment sur la nécessité de faire une activité et afin de persuader son auditoire) et du conditionnel afin d'exprimer leurs préférences avec *would rather*. De plus, l'utilisation du superlatif a pu faire l'objet de phase de rebrassage, ayant déjà été abordé au premier trimestre, afin d'exprimer la grandeur de la ville. Quant au lexique, de manière général, il concernait le champ lexical même de la ville et des différents quartiers (le style de vie, les moyens de transports...), avec le rebrassage d'adjectifs mélioratifs pour décrire l'immensité de la ville ainsi que les verbes d'actions pour rapporter les diverses activités.

Cette séquence a fait l'objet de onze séances et le document central portait sur une vidéo YouTube que j'ai didactisé et tronqué. L'objectif des deux premières séances était l'introduction du thème de la ville et principalement celle de New York de manière ludique et stratégiquement parlant il s'agissait pour les élèves de mobiliser leurs connaissances culturelles. Les autres séances ont fait l'objet de réceptions orales prenant appui sur une même vidéo présentant les différents lieux emblématiques de la ville à visiter et les activités touristiques nécessaires à accomplir lors de sa première visite à New York. Durant chaque séance, un lieu était donc présenté; le premier lieu étant le Brooklyn Bridge, puis Times Square, et Central Park dont trois endroits du parc à savoir Sheep Meadow, Strawberry Fields et le Conservatory Garden. À l'issue de ces réceptions orales (RO) globales où le ludique était apporté et de RO détaillées, une séance dominée par de la production écrite afin de vérifier les acquis des élèves a également été mise en place et une activité d'interaction orale concernant les préférences des élèves sur les activités possibles à faire dans la ville également. Après la pratique des jeux en classe, un questionnaire a été distribué aux élèves afin d'évaluer l'efficacité de la ludification.

4.2.2 Les premières séances d'introduction

4.2.2.1 Le contexte des premières séances

La séquence a débuté un lundi durant le mois de février, les élèves avaient donc une heure le matin et une heure l'après-midi ce qui constitue deux séances. Ces premières séances ne se sont pas déroulées comme prévu. En effet, à cause de la crise sanitaire, le niveau d'absentéisme était particulièrement élevé. Lors de ces deux premières séances, seulement 9 élèves sur un effectif de 20 élèves étaient présents (8 garçons et 1 fille). Il a fallu alors préparer une séance de rattrapage pour les élèves qui n'ont pas pu assister au cours, ce qui équivaut à trois séances d'introduction de la ville de New York.

Lors de la première séance, l'axe « Le village, le quartier, la ville » a donc été introduit en étant affiché au tableau à l'aide du projecteur et de mon diaporama. À partir du titre de l'axe en français, l'apport du nouveau lexique, notamment le terme *neighbourhood* a commencé à être introduit avec des répétitions collectives et individuelles avant l'affichage de la graphie au tableau: *The village, the neighbourhood, the city*. Les élèves ont pu par la suite

mobiliser leurs connaissances culturelles et citer à l'oral principalement des exemples de villes appartenant au monde anglophone.

Afin d'introduire la ville de New York, un document authentique à savoir la carte de l'arrondissement de Manhattan a été distribué aux élèves (aucunes indications telles que « Manhattan » ou « New York City » n'étaient affichées sur la carte). Il s'agissait pour les élèves d'observer la carte et de deviner le nom de la ville. Stratégiquement parlant, les élèves devaient une fois de plus mobiliser leurs connaissances et repérer des éléments tels que des lieux emblématiques, des noms de quartiers afin de déduire le nom de la ville. Après avoir défini qu'il s'agissait de la ville de New York, et qu'un élève a même énoncé l'arrondissement de Manhattan, des informations supplémentaires ont été apportées tels que les cinq arrondissements de la ville (à savoir Manhattan, le Bronx, Brooklyn, Queens et Staten Island) et de par la forme de la carte, les autres élèves ont pu confirmer qu'il s'agissait bien de Manhattan. À l'issue de ce travail, les élèves devaient expliquer ce qui leur a permis d'identifier la ville de New York et l'introduction du terme *landmark* (lieu emblématique/monument) a été effectué. Suite à cette première introduction, il s'agissait pour les élèves de classer dans un tableau les différents lieux emblématiques selon leurs localisations sur la carte. Le tableau était séparé en trois avec les inscriptions suivantes: *Lower Manhattan*, *Central Manhattan*, *Upper Manhattan*. L'objectif de l'activité suivante était pour les élèves de pouvoir interagir entre eux en ce qui concerne la localisation des lieux phares de New York (et pour par la suite lors de la tâche finale pouvoir localiser ces lieux lors de leurs présentations individuelles). L'interaction entre les élèves s'était faite lors de la correction du tableau sous forme d'un court dialogue: *(Name) where is Central Park located? - Central Park is located in central Manhattan.*

4.2.2.2 Le jeu vidéo comme support ludique pour faciliter l'interaction orale ?

Hypothèse 3: Les élèves sont moins motivés lorsqu'ils perçoivent les objectifs pédagogiques.

Pour la deuxième séance, j'ai décidé de mettre en place un support ludique et plus précisément d'utiliser un jeu vidéo afin de faciliter l'interaction orale entre les élèves. Cependant, l'attitude ludique escomptée n'a pas été au rendez-vous et en prenant du recul je

me suis rendue compte des raisons. En effet, à partir de captures d'écran vidéo du jeu *Marvel's Spider-Man*, les objectifs étaient principalement culturels, il s'agissait pour les élèves de découvrir ou de redécouvrir la ville de New York mais de manière ludique par le biais du jeu vidéo et à travers les déplacements du super-héros dans la ville virtuelle. Tout d'abord, l'objectif ludique présenté aux élèves concernait leur mission et celle de Spider-Man qui quant à elle est affichée sur la capture d'écran vidéo: *Spider-Man's mission is to take photos of New York City's landmarks*. Et l'objectif des élèves était de deviner les lieux emblématiques et d'identifier leurs localisations: *Your mission: Guess what the landmarks are and where they are*. Tout d'abord les élèves avaient une vue d'ensemble sur une carte virtuelle de Manhattan et ils pouvaient observer l'endroit de la carte sélectionné par le joueur (soit la partie nord, le centre, ou la partie sud de la carte) et pouvaient d'ores et déjà anticiper sur les différents lieux emblématiques s'y trouvant. La mission du joueur étant de prendre en photo les lieux emblématiques, ceux-ci se retrouvaient donc dans l'encadrement de l'objectif (de l'appareil photo) du super-héros et avant même que la photo ne soit prise, les élèves devaient deviner le nom du lieu ou monument emblématique, en faisant appel à leurs connaissances; en effet, une fois la photo prise dans le jeu, le nom et la localisation du lieu emblématique apparaissent. Afin de proposer leurs réponses, les élèves devaient interagir entre eux, pendant que la vidéo était en suspens, et se posaient des questions telles que *What is the landmark? - Where is Spider-Man?* Les élèves pouvaient également rebrasser le champ lexical de la localisation avec les termes tels que: *on the top, next to, near, in front of*, etc. Par exemple, certains des énoncés attendus étaient: *The landmark is the Chrysler Building. Spider-Man is on the top of the Chrysler Building and he's located in midtown Manhattan*.

4.2.2.3 Observation de l'attitude des élèves

Lors de cette activité, cinq lieux et monuments emblématiques de la ville de New York ont été présentés virtuellement. Entre chaque capture d'écran vidéo du jeu, les élèves devaient interagir entre eux. Cependant, lors de l'observation de leur attitude, je me suis rendue compte qu'effectivement l'attention des élèves semblait être captée dans un premier temps par les images défilant sous leurs yeux, mais dès lors que le jeu était en suspens, certains élèves se permettaient donc de donner le nom du lieu ou du monument directement étant emporté dans un élan comportemental en oubliant d'interagir tout d'abord entre eux. Cela ne concernait que trois élèves, les autres élèves ne semblaient pas vouloir prendre la parole malgré le fait qu'ils

n'étaient que très peu dans la salle. Au fil de l'activité, j'ai relevé un manque de concentration de la part des élèves qui ne semblaient plus intéressés par le jeu. Seulement trois élèves étaient réceptifs et participaient volontairement afin de répondre aux questions que je posais; l'activité d'interaction ne s'étant pas mise en place et qui avait perdu de son intérêt. Je me suis alors rendu compte que même si le support était évidemment ludique, les objectifs quant à eux étaient complètement dénués des mécanismes du jeu. Les élèves restaient donc dans une posture passive, et l'attitude ludique ainsi que le vouloir-faire étaient difficilement atteignable étant donné que le devoir-faire (à savoir interagir sur l'identité du lieu/ monument) ne comportait pas d'objectifs ludiques et restait purement pédagogiques.

4.2.2.4 Le jeu vidéo comme support ludique: amélioration de la situation de jeu

Hypothèse 2: Les objectifs ludiques présentés aux élèves activent la modalité du vouloir-faire chez les élèves.

En discutant avec ma tutrice de stage, qui m'a notamment expliqué que malgré un support ludique, les objectifs ludiques étaient quant à eux inexistant, j'ai élaboré avec son aide une activité ludique avec cette fois-ci des mécanismes du jeu afin d'améliorer la situation de jeu. Cette activité a donc été mise en place lors de la séance de rattrapage pour les élèves qui étaient absents. J'ai pu alors comparer les deux activités, et observer une attitude différente des élèves. L'activité de la première séance dont l'objectif était pour les élèves de pouvoir interagir entre eux en ce qui concerne la localisation des lieux phares de New York, a donc été reprise et ludifiée. Quant aux objectifs ludiques de l'activité, ils étaient les suivants: la collaboration, la compétition, le compte à rebours, les points et l'utilisation d'une carte virtuelle de Manhattan délimitée en trois parties (haute, centrale, basse) tirée du jeu vidéo *Marvel's Spider-Man*. En effet, il a été demandé aux élèves de former cinq groupes de quatre. Chaque membre était représenté par un chiffre (n.1, 2, 3, 4 et 5) et chaque groupe disposait de gommettes de couleurs différentes. Les élèves disposaient de dix minutes pour à la fois attribuer une localisation et répartir les lieux à chaque membre (*lower, central, upper*) et de mémoriser le maximum de lieux par rapport à leur localisation. À l'issue des dix minutes, les élèves devaient fermer les cahiers et un élève était désigné pour choisir un lieu ou un monument parmi une liste précédemment distribuée. L'élève devait formuler la question suivante: *Where is Central Park located?*(par exemple). Par la suite, les élèves devaient se

concerter pendant 10 secondes et aller au tableau coller la gommette dans la partie haute, basse ou au centre de la carte (l'élève allant coller la gommette étant désigné par moi-même par l'appellation d'un chiffre entre 1 et 5). Après avoir collé leur gommette, chaque élève devait formuler la réponse suivante: *Central Park is located in central Manhattan/ midtown Manhattan*. Un point était accordé lorsque la phrase était correctement formulée et si la gommette était bien placée. Chaque élève avait l'opportunité de poser une question et ainsi de suite.

4.2.2.5 Présentation et recueil des données

En comparaison avec l'attitude observée lors de l'activité dont le support était uniquement ludique, cette fois-ci les élèves étaient beaucoup plus engagés et actifs et ne restaient pas dans une posture passive, chacun ayant un rôle et devant collaborer pour réussir l'activité. Les élèves qui étaient présents, lors des deux premières séances, ont été questionnés sur leurs préférences: il devait choisir quelle activité ils avaient préférée entre le jeu vidéo et l'activité avec les gommettes sous forme de sondage ponctuelle à l'oral; les élèves devant voter pour l'activité de leur choix. Cinq élèves ont préféré l'activité avec les gommettes et quatre celle avec le support ludique, et c'est la majorité d'entre eux qui a affirmé que l'activité avec les gommettes leur a permis de mieux interagir, suite à une deuxième question à ce sujet.

En d'autres termes, il ne s'agit pas uniquement d'utiliser un support ludique afin que l'activité elle-même le soit. Contrairement à Kahoot qui quant à lui met les élèves en activité. Il aurait fallu que les élèves puissent jouer au jeu vidéo eux-mêmes, cependant sa mise en place en salle de classe me semble compliquée et limitée.

4.2.3 La ludification de la réception orale

Dans cette partie, il s'agit dans un premier temps de rappeler le support utilisé pour les différentes réceptions de l'oral. Puis les objectifs de la séance choisie pour l'expérimentation seront exposés, ainsi que son déroulement et son impact sur l'attitude des élèves et le climat général de la classe.

4.2.3.1 Présentation du document support

Les autres séances de cette séquence ont fait l'objet de réceptions orales prenant appui sur une même vidéo présentant les différents lieux emblématiques de la ville à visiter et les activités touristiques nécessaires à accomplir lors d'une première visite à New York. Cette vidéo didactisée (tronquée) s'intitule: *12 Things Every First Timer MUST DO When Visiting NYC!* Durant chaque séance, un lieu était donc présenté et une partie de la vidéo était étudiée; le premier lieu étant le Brooklyn Bridge, puis Times Square, et Central Park dont trois endroits du parc à savoir Sheep Meadow, Strawberry Fields et le Conservatory Garden.

4.2.3.2 Les objectifs de la séance

Pour cette expérimentation, il s'agissait donc de la troisième partie de la vidéo centrée sur Central Park, les élèves s'étant donc familiarisés avec le document suite à l'exploitation de la vidéo sur le Brooklyn Bridge et Times Square. Lors de cette séance les élèves étaient en situation d'apprentissage. Concernant les compétences générales mises en œuvre lors de cette séance, les élèves devaient principalement identifier et analyser le document vidéo, classer les informations par catégories, prendre des notes et exprimer leurs préférences et opinions. Au sein de la vidéo, un homme nommé John présente les différents endroits et activités à faire dans Central Park, le registre est courant et l'accent américain. Les élèves pouvaient entendre un vocabulaire familier tels que les termes *landmark, activities, famous, popular, skip* qui forment le lexique dit rebrassé; le lexique de reconnaissance passive étant les termes suivant: *park, explore, picnic, frisbees*. Pour le lexique nouveau, il s'agissait pour les élèves d'élargir leur vocabulaire quant aux diverses activités avec l'inférence des verbes, tels que *to rent* (faire la différence avec *renting*), *to hang out*, et des noms tels que *sailboat, lake, field, lawn, meadow, spot*, etc. Par rapport aux éléments visuels de la vidéo, des énoncés nouveaux tels *to rent a row boat, to paddle on the lake, to take a horse carriage ride, to throw a coin in a fountain*, ont été apportés aux élèves en temps voulu. Concernant les objectifs grammaticales, les élèves devaient exprimer la capacité avec le modal *can* (exemple: *A tourist can take a walk*), de l'obligation avec le modal *must* (pour s'exprimer notamment sur la nécessité de faire une activité, notamment selon John: *According to John, a tourist must + base verbale*) et exprimer leurs préférences et opinion quant aux activités en utilisant l'expression *would rather* qui devait être introduit lors de cette séance, mais par manque de temps n'a pas été fait.

4.2.3.3 L'apport des mécaniques ludiques à la réception orale

Hypothèse 2: Les objectifs ludiques présentés aux élèves activent la modalité du vouloir-faire chez les élèves.

Lors de cette séance, j'ai décidé d'apporter les mécaniques du jeu lors de la réception orale globale de la vidéo centrée sur Central Park. En effet, après l'émission d'hypothèses sous forme d'interaction orale entre les élèves sur le lieu et les différentes activités potentiellement présentés dans la vidéo grâce à un visionnage sans le son et après l'apport du lexique nouveau, il s'agissait pour les élèves de repérer les mots-clés entendus dans la vidéo. Afin que cette compréhension globale soit facilitée et qu'un maximum d'éléments importants soient repérés par les élèves, certaines mécaniques du jeu ont été apportées. Les objectifs ludiques étaient les suivants: la collaboration, la compétition, les gagnants/ perdants (sans points bonus à gagner cette fois-ci). En effet la classe était séparée en deux, de même pour le tableau et tous les élèves devaient écouter, et écrire les mots qu'ils entendent dans la vidéo (la consigne a ensuite été rectifiée et les élèves ne devaient qu'écrire les mots clés, et pas l'ensemble des mots qu'ils entendent; stratégiquement parlant il s'agit pour les élèves de repérer les mots accentués et potentiellement répétés). Puis les élèves ne disposaient que de quelques minutes pour comparer au sein de leur groupe les différents termes collectés par chacun. À l'issue de leur concertation, les élèves devaient participer à l'oral et donner un par un les différents mots-clés collectés que je reportais moi-même au tableau. Enfin, lors de la réécoute du document, chaque groupe devait élire un leader qui, au tableau, confirmait ou non si le mot était bien présent à l'aide d'un feutre vert; les autres élèves pouvaient également réagir. Le groupe avec le nombre le plus important de mots remportait la partie.

4.2.3.4 Observation de l'attitude des élèves

Lors de la réception globale, les élèves se sont montrés tous concentrés afin de récolter le maximum de mots et remporter la compétition. L'action étant privilégiée lors de cette séance, les élèves étaient motivés par les objectifs ludiques annoncés ce qui a permis de déclencher la modalité du vouloir-faire. Cependant lorsqu'il a fallu rendre compte des mots repérés, malgré une participation satisfaisante, les élèves qui à leur habitude ne participaient

pas et n'osaient pas prendre la parole, ne l'avaient encore une fois toujours pas fait. Quant aux autres élèves, l'esprit de compétition étant bel et bien présent, certains d'entre eux ne laissaient pas le temps aux autres, pourtant de la même équipe, de pouvoir répondre et se permettaient de donner plusieurs mots à la fois pour pouvoir se démarquer. J'avais donc face à moi une équipe où la collaboration s'était mise en place; les élèves participants plus ou moins équitablement. Et de l'autre côté un groupe d'élèves avec une forte tête qui menait de manière apparente la partie; les autres élèves de ce groupe se reposant entièrement sur celle-ci. En d'autres termes, la ludification de la réception orale permet effectivement de la faciliter, en poussant les élèves à se mettre au travail plus facilement et à un repérage plus dynamique mené par une dimension ludique présente au sein de la classe. Néanmoins, les élèves qui ne participent pas ne semblent pas avoir adopté une attitude ludique, ou du moins pas assez pour que la modalité du vouloir-faire soit entièrement satisfaite. Cela m'amène donc à me demander si toutes les mécaniques du jeu permettent réellement de déclencher le vouloir-faire et de créer un climat de confiance au sein de la classe pour que les élèves les plus discrets puissent participer. Certes, l'utilisation du ludique semble faciliter l'apprentissage et donner envie aux élèves les plus distraits et à l'aise oralement de participer activement mais cela ne semble pas être le cas concernant les élèves timides. De plus, aucun points bonus n'étaient à remporter lors de cette activité, le fait de remporter la partie étant le seul facteur de satisfaction relevant du caractère autotélique du jeu qui de manière générale se suffit à lui-même pour déclencher la motivation. Certains élèves ont dû être intrinsèquement motivés par les objectifs ludiques, et ce n'était pas le cas pour d'autres qui sont plus facilement motivés de manière extrinsèque.

4.2.3.5 Présentation et recueil des données

La réception orale, qui avait en début de séquence été abordée de façon formelle, a par la suite fait l'objet du processus de ludification à plusieurs reprises lors des séances suivantes en apportant les mécaniques du jeu à savoir la collaboration pour le repérage d'un maximum de mots sans faire référence au terme « compétition » afin que les élèves ne se mettent pas constamment en concurrence ce qui pourrait mener à un climat non propice à l'apprentissage. L'équipe ayant relevé le plus de mots remportant la partie. Les élèves ont pu sur un total de cinq séances pouvoir aborder cet apprentissage de manière formelle et informelle pouvant alors comparer les deux types d'activités et forger leur propre opinion.

En effet, il a été demandé aux élèves sous forme de questionnaire de partager leurs préférences entre les activités où les objectifs pédagogiques sont cachés par les objectifs ludiques, et les activités dépourvues de mécaniques du jeu, afin de démontrer si oui ou non les activités ludiques sont plus motivantes pour les élèves. Ce questionnaire sera davantage mis en avant dans les parties à venir. Ici nous allons principalement nous concentrer sur les résultats obtenus concernant la réception de l'oral. Les élèves devaient choisir entre les deux activités suivantes: 1. Repérer des mots-clés dans une vidéo/ un audio individuellement dans le cahier. 2. Repérer des mots-clés en groupe et les écrire au tableau (le groupe ayant le plus de mots-clés présents dans la vidéo ou dans l'audio gagne). Sur un effectif de 17 élèves, ce sont 15 élèves qui estiment que l'activité ludique est plus motivante ce qui fait un total de 88% tandis que seulement 12% des élèves sont plus motivés lorsque la réception de l'oral est abordée de manière plus formelle sans l'apport des mécaniques du jeu.

Par rapport aux données récoltées, il s'agit de la majorité des élèves qui estime être plus motivés lorsque les mécaniques du jeu sont apportés à l'apprentissage formel, notamment à la réception de l'oral, ce qui démontre que les objectifs ludiques présentés aux élèves activent le vouloir-faire chez eux. Cependant, en classe même si les élèves sont beaucoup plus actifs que lors du premier trimestre certains élèves restent très discrets ce qui montre également que le ludique reste un moyen mais pas une fin en soi.

4.2.4 L'utilisation d'un vrai jeu lors de la réception orale: le Bingo des mots

Hypothèse 3: Les élèves sont moins motivés lorsqu'ils perçoivent les objectifs pédagogiques.

Il me semble pertinent de faire référence à un jeu qui a été mis en place lors de la réception orale pour une séance s'inscrivant dans une autre séquence axée sur « Sauver la planète, penser les futurs possibles ». Afin de contextualiser cette séance, voici une brève présentation de la séquence elle-même: Cette séquence a pour objectif de sensibiliser les élèves sur les différentes causes de la pollution et les conséquences sur l'environnement (notamment sur les conséquences de la pollution plastique au Royaume-Uni sur les autres pays). La séquence a pu faire l'objet d'une « continuation » de la séquence précédente en

s'appuyant désormais sur le quartier de Westminster en Angleterre. Les élèves devront en tâche finale créer une affiche afin de sensibiliser les autres sur l'impact du plastique sur l'environnement. Il s'agit ici de comparer l'attitude des élèves face à un vrai jeu (le Bingo) et à une activité ludifiée.

Le document central de cette séance était un document vidéo intitulée *Wasteminster: A Drowning Street Disaster* mettant en scène le premier ministre Boris Johnson, dans un court film d'animation par Greenpeace, en utilisant des images de synthèses pour montrer et dénoncer la quantité de déchet plastique qui peut s'accumuler dans les rues de Downing Street en seulement une année. Après avoir émis des hypothèses à partir du titre, la présentation du Bingo a été effectuée auprès des élèves. Quant à la conception du Bingo, un programme a été téléchargé et généré sur Excel ce qui m'a permis d'entrer à la fois les différents mots-clés qui peuvent être entendus dans la vidéo et quelques mots de vocabulaire vus en classe (principalement le champ lexical de l'environnement). Voici les mots dont chaque élève disposait sur leur billet: *duty, protecting, proud, recycle, bottles, London, planet, nature, dumped, health, banned, trash, damage, everywhere, waste, Earth, pollution, wake up, secure, amount, serious, consequences, environment, generations* (les mots ont été précédemment répétés collectivement et individuellement avec les élèves avant de découvrir leur graphie). Un total de 100 billets ont été générés automatiquement et afin que les 20 élèves puissent changer de billets au moins trois fois, 60 billets ont été imprimés. Évidemment, chaque billet a été analysé afin de faire une liste des billets gagnants et perdants. Comme pour les activités de réceptions orales précédentes avec l'apport de certaines mécaniques du jeu (telles que la collaboration et la compétition), il s'agissait ici pour les élèves de repérer les mots-clés avant d'accéder à la réception détaillée. Ce qui diffère, ici dans cette activité, est que les élèves devaient jouer individuellement (il n'y a donc plus de collaboration). Et la mécanique de la compétition s'effaçait également puisque le Bingo relève particulièrement d'un jeu de hasard, personne ne sait qui va gagner ou non.

4.2.4.1 Observation de l'attitude des élèves

La première réaction des élèves face à l'affichage du terme « Bingo » au tableau a été immédiate. En effet les élèves étaient très enthousiastes à l'idée de jouer à un jeu; le Bingo faisant partie de la culture du jeu des élèves, la majorité d'entre eux pouvaient donc percevoir l'activité de la même manière, c'est-à-dire comme un véritable jeu. Un rappel des règles a été effectué collectivement et en français dans un premier temps. Puis la consigne a été apportée en anglais afin d'expliquer aux élèves que pendant l'activité, ce ne sont pas des nombres qui seront cités mais des mots: Listen. Circle the words you hear. Say BINGO when one line is completed (vertically, horizontally). Avant de commencer l'activité, les élèves se sont manifestés au sujet de la récompense à gagner, par rapport au principe des lots à gagner du Bingo; les élèves voulaient absolument obtenir des points bonus si leurs billets étaient gagnants. Lors du déroulement de l'activité, les élèves se sont vite rendus compte de la difficulté de l'audio (vidéo sans l'image) de par la voix parodiée de Boris Johnson et le bruit des déchets en plastique se déversant dans les rues de Westminster. Afin d'avoir plus de chance de gagner, les élèves devaient faire preuve d'une grande concentration. Il a fallu au moins trois écoutes avant qu'un premier élève remporte la partie après ma validation. Une fois qu'un élève ait remporté la partie, une partie des élèves ont donc voulu changer leurs billets mais les autres élèves ne semblaient plus du tout motivés et n'ont même plus pris la peine de changer leur billet; restant donc avec un billet potentiellement perdant. Après deux autres écoutes, d'autres élèves ont gagné au Bingo et les autres élèves n'ayant rien remporté semblaient déçus.

4.2.5 Présentation et recueil des données

À la fin de l'activité, il a été demandé, sous forme de sondage à l'oral, aux élèves qui n'ont pas aimé l'activité de lever la main. Sur un total de 18 élèves, 8 élèves ont avoué ne pas avoir aimé l'activité et les 10 autres élèves étaient principalement composés des gagnants étant donné que 7 d'entre eux avaient eu la chance d'avoir un billet gagnant. Ces résultats démontrent que les récompenses et le fait de gagner ont une importance primordiale pour les élèves afin d'être motivés. Cependant cela ne voulait pas dire qu'ils n'avaient pas identifié tous les mots-clés de l'audio, il était possible que ces mots ne soient tout simplement pas alignés sur leur billet. J'ai alors tout de même fait savoir aux élèves qu'ils ont fait preuve

d'une grande concentration ce qui leur a permis de récolter tous les mots présents dans l'audio (étape nécessaire pour pouvoir faire le lien entre les mots lors de la séance suivante). À l'issue de cette séance, les élèves ont donc pu expérimenter à la fois des activités de réception orale ludifiées par l'apport de certaines mécaniques du jeu (collaboration, compétition) et à une situation de jeu avec l'utilisation d'un vrai jeu dans la réception orale. À travers le questionnaire sur les activités les motivant le plus, uniquement 30% des élèves ont préféré le Bingo des mots contre 70% qui ont préféré le repérage des mots-clés en groupe pour par la suite les reporter au tableau (le groupe ayant le plus de mots-clés présents dans la vidéo ou dans l'audio gagne). De plus, il semblerait que les objectifs pédagogiques censés être « invisibles » et cachés derrière les objectifs ludiques ont pris une place bien plus importante. En effet, le jeu a perdu tout intérêt pour certains élèves lorsqu'ils se sont rendus compte que tous les billets n'étaient pas gagnants; l'objectif ludique le plus important à leurs yeux n'était potentiellement pas atteignable voire inexistant, laissant uniquement place à l'objectif pédagogique, celui de repérer les mots-clés. La modalité du vouloir-faire s'était donc estompée et certains élèves ne prenaient plus la peine de retenter leur chance pour cette fois-ci atteindre l'objectif ludique, l'objectif pédagogique déjà atteint.

4.2.6 Une activité de production écrite ludifiée

Hypothèse 4: Les élèves sont, dans un premier temps, motivés par les récompenses extérieures que promettent le jeu, puis à long terme, leur motivation se régule et la modalité du vouloir-faire est déclenchée par leur propre intérêt pour les objectifs à la fois ludiques et pédagogiques, sans être influencés par les récompenses extérieures.

Dans cette partie, nous continuons d'exposer les séances de la séquence expérimentale sur la ville de New-York. Après avoir visionné la vidéo didactisée dans son intégralité et donc collecté des informations sur les différents lieux emblématiques et activités touristiques, il s'agissait désormais pour les élèves et pour moi-même de vérifier leurs acquis. J'ai donc décidé de mettre en place une activité de production écrite où l'objectif était pour les élèves de formuler le maximum de phrases exprimant les diverses activités que les touristes peuvent accomplir lors de leur visite de la ville (exemple: *A tourist can hang out with his friends in Central Park*). Cette partie de l'activité était à faire individuellement et sans le cahier. Quant à l'objectif ludique, les élèves devaient écrire correctement le maximum d'activité au tableau, le

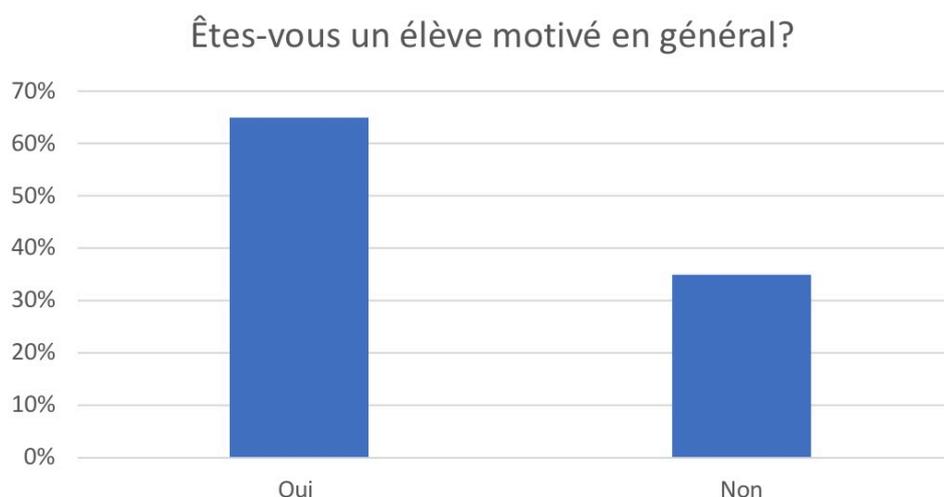
plus rapidement possible. Afin d'atteindre cet objectif, les élèves devaient former cinq groupes de quatre, comparer leurs idées et se corriger entre eux. Puis lors de l'activité ludique, un membre du groupe était désigné par les autres membres pour aller au tableau et chacun pouvait à tour de rôle participer et rajouter une activité si il le souhaitait (évidemment sans leur cahier), les élèves disposaient d'une seule minute pour tout écrire. Suite à cette activité les élèves ont exprimé leurs préférences en interaction orale en utilisant l'expression *would rather*; cette activité a pu également prendre une dimension ludique car elle ressemblait au jeu « Tu préférés...? ». Les élèves ont pu dans un premier temps manipuler le fait de langue hors contexte en posant des questions drôles et inimaginables à l'aide du dictionnaire puis procéder à une recontextualisation et poser des questions quant aux préférences des uns et des autres sur les activités et lieux dans la ville de New-York.

4.2.6.1 Observation de l'attitude des élèves

Lors de l'activité, j'ai pu observer l'attitude des élèves. Ici aucune récompense n'a été annoncée mais les élèves se sont prêtés au jeu et se sont mis au travail rapidement tout d'abord individuellement avant de se mettre en groupe. Lorsque l'activité ludique a commencé, les élèves se montraient très engagés, en encourageant leurs camarades au tableau à écrire plus vite et en leur donnant quelques réponses à l'oral. D'une part, cela démontre qu'il y avait une véritable collaboration entre les élèves, cependant l'esprit de compétition poussait les élèves à parler en même temps pour se faire entendre et de plus en plus fort. Je devais alors à plusieurs reprises calmer le jeu à cause du bruit dans la classe. Enfin, c'est collectivement que les élèves ont corrigé les différentes réponses au tableau et des explications ont été données lorsqu'il était nécessaire d'en faire et également par rapport aux questions des élèves. À l'issue de la correction, deux groupes avaient formulé 11 activités possibles dans la ville de New-York, deux autres groupes en ont écrit 9 et le dernier groupe, 8. J'ai alors verbalement valorisé tous les élèves en leur disant qu'ils avaient toutes et tous connaissance d'un nombre important d'activités ce qui leur permettront de réussir encore plus aisément la tâche finale. Cependant, durant l'activité seulement 8 élèves sont allés au tableau pour écrire quelque chose. En effet, au début au moins un membre de chaque équipe était au tableau ce qui fait un total de 5 élèves puis au fur et à mesure quelques uns se sont déplacés pour apporter leur aide mais les autres n'ont pas eu l'opportunité de le faire.

4.2.7 Présentation et recueil des données

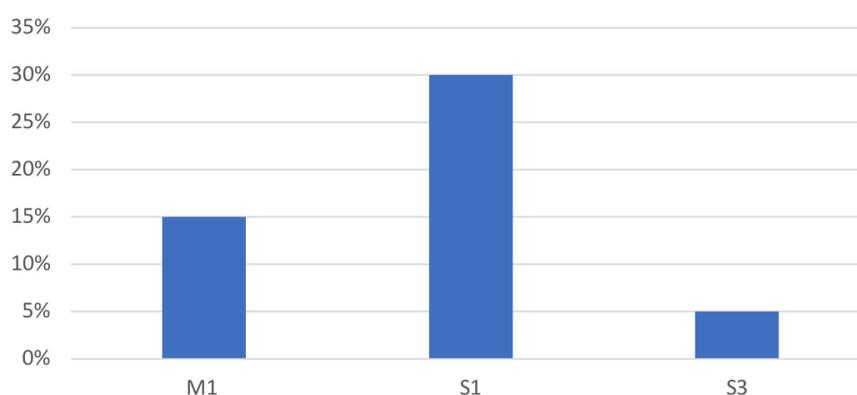
À l'issue des activités ludiques mises en place tout au long de la séquence, un questionnaire⁵ anonyme a été distribué aux 20 élèves. Dans un premier temps ce questionnaire concerne la motivation générale des élèves la première question étant « Êtes-vous un élève motivé en général? ». La deuxième question concerne les horaires auxquelles les élèves se sentent le plus motivés: « À quels horaires êtes-vous plus motivé? ». Quant à la troisième question, elle porte principalement sur le degré de motivation des élèves en cours de langue vivante et spécifiquement en anglais: « Quel est votre degré de motivation en cours d'anglais? ». Voici les résultats obtenues sous forme de graphique:



Comme nous pouvons l'observer, 65% des élèves estiment être motivés de manière générale en classe, contre 35% d'élèves s'estimant être non motivés. Cela veut dire que la majorité de cette classe de seconde s'estime être motivée ce qui m'a tout de même un peu surprise étant donné qu'au premier trimestre la classe restait très passive. Les réponses à cette question m'ont par la suite permis de comparer le degré de motivation général des élèves à leur degré de motivation en cours d'Anglais. Avant cela, il était important pour moi de savoir à quels horaires les élèves se sentent plus motivés. En effet, les élèves n'ont que trois heures d'anglais: une heure en M1 et une heure en S3 le lundi et une heure en S1 le vendredi. Les résultats obtenus ont confirmé mon inquiétude quant aux horaires:

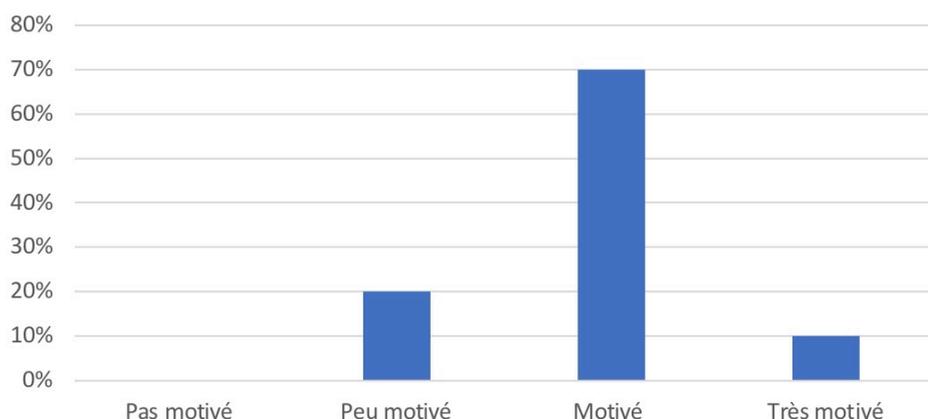
⁵ Annexe 4

À quels horaires êtes-vous plus motivé?



En effet, la passivité et le manque de motivation peuvent être causés par l'horaire auquel est placé le cours d'anglais. Seulement 15 % des élèves se sentent motivés lors de la première heure (7h30-8h25) ce qui représente un pourcentage très faible et expliquerait le manque de réceptivité. Cependant les activités ludiques avaient tout de même réussi à extirper la majorité des élèves de leur attitude passive. Seulement 5% soit un seul élève se sent motivé en S3 de 15h à 16h, heure à laquelle les élèves avaient pour habitude de se montrer très dissipés. Enfin le taux le plus élevé est de 30% ce qui ne représente même pas la moitié de la classe. Néanmoins, suite à l'apport du ludique dans les apprentissages, les élèves semblaient bien plus motivés; c'est ce que les résultats de la troisième question a pu démontrer:

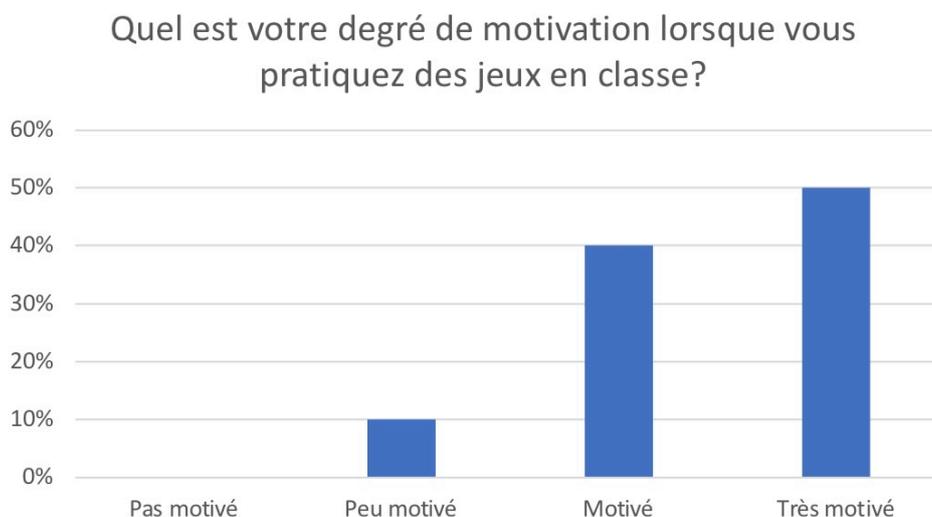
Quel est votre degré de motivation en cours d'anglais?



En effet, en cours de langue vivante et spécifiquement en anglais, la majorité des élèves se sentent motivés voire très motivés, représentant 80% de la classe. Seulement 20% des élèves se sentent peu motivés en cours d'anglais tandis que les élèves qui ne sont

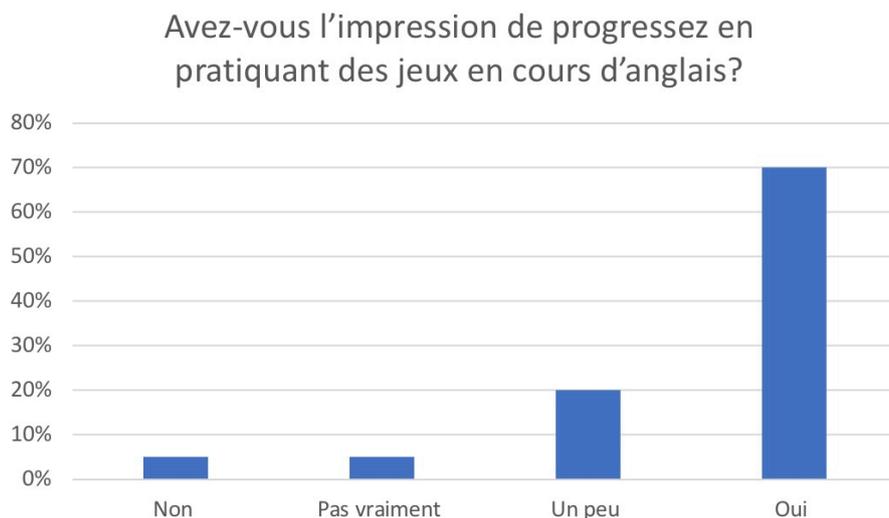
généralement pas motivés représentent 35% de la classe; cela démontre que certains d'entre eux même si il ne s'estiment pas être motivés d'habitude, le sont en cours d'anglais; notamment grâce à l'utilisation du ludique.

La deuxième partie du questionnaire concerne principalement les jeux et sa pratique en salle de classe. Il s'agissait dans un premier temps d'évaluer l'impact que le ludique peut avoir sur la motivation des élèves: « Quel est votre degré de motivation lorsque vous pratiquez des jeux en classe? ». Les deux dernières questions concernent principalement le cours d'anglais: il a été demandé aux élèves leur opinion sur l'efficacité du jeu sur leur progression en anglais et s'ils aimeraient pratiquer des jeux de manière plus régulière lors des prochaines séquences: « Avez-vous l'impression de progresser en pratiquant des jeux en cours d'anglais? » et « Voulez-vous pratiquer des jeux plus régulièrement en cours d'anglais? » (notons que le terme « jeux » a été employé pour désigner les activités ludiques). Voici les résultats obtenus à cette deuxième partie du questionnaire:

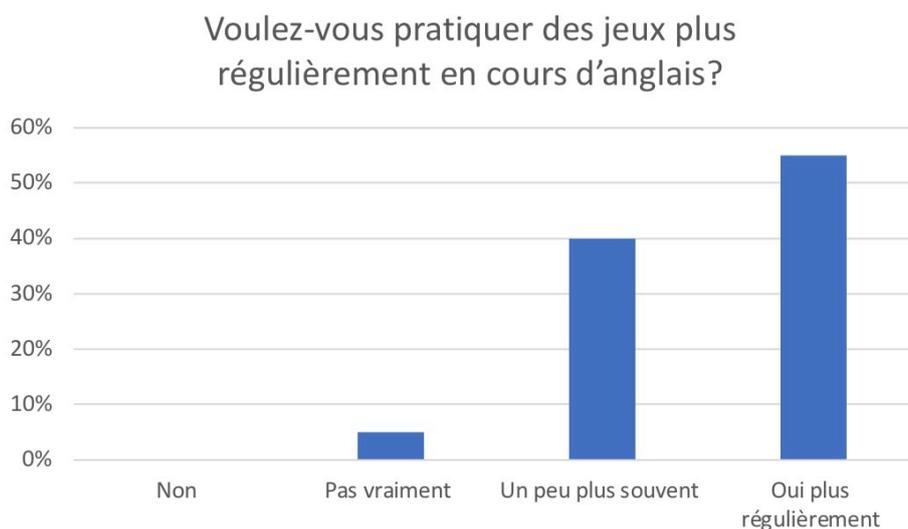


Comme nous pouvons le constater, 50% se sentent très motivés (et 40% se sentent motivés) lorsque les apprentissages sont abordés de manière ludique en classe. Seulement 10% des élèves sont peu motivés, ce qui n'est tout de même pas négligeable. De manière générale, et grâce aux données récoltées nous pouvons confirmer que les objectifs ludiques présentés aux élèves déclenchent bel et bien la modalité du vouloir-faire et les mènent à s'engager pleinement dans les activités.

Concernant la progression des élèves en anglais, la majorité a l'impression de s'améliorer grâce à la ludification des apprentissages, soit 70% des élèves comme nous pouvons le voir sur le graphique suivant:



La dernière question de ce questionnaire m'a permis par la suite de réfléchir à la mise en place d'autres activités ludiques dans les séquences suivantes. En effet, la majorité des élèves soit 55 % souhaitent pratiquer des jeux plus régulièrement en cours d'anglais. Les autres élèves souhaitent pratiquer des jeux un peu plus souvent et seulement un élève a entouré la réponse « pas vraiment » estimant probablement qu'il n'est pas nécessaire d'aborder les apprentissages de manière ludique:



4.3 Vérification de l'ensemble des hypothèses

À la fin de cette séquence, avant les vacances, un bilan a été fait avec les élèves sous la forme d'un autre questionnaire⁶ où ils ont pu partager leurs préférences entre les activités où les objectifs pédagogiques sont cachés par les objectifs ludiques, et les activités dépourvues de mécaniques du jeu démontrant si oui ou non les activités ludiques sont plus motivantes pour les élèves. Cela permet par la suite de valider ou invalider les hypothèses suivantes: « Les objectifs ludiques présentés aux élèves activent la modalité du vouloir-faire chez les élèves. » « Les élèves sont moins motivés lorsqu'ils perçoivent les objectifs pédagogiques. » Dans ce questionnaire, dix activités ont été décrites reprenant ce qui a été fait durant les différentes séquences notamment la séquence expérimentale: 5 activités représentant les apprentissages plus formels contre 5 autres activités (avec les mêmes objectifs pédagogiques) présentées avec les mécaniques du jeu; la consigne étant la suivante: « Entourez les activités qui vous ont le plus motivé. » Voici un tableau reprenant les différentes activités formelles (non ludiques), et ludiques:

Phases/ Activités langagières	Activités formelles	Activités ludiques
Phase de révision, récapitulative	Réviser silencieusement dans le cahier	Réviser avec Kahoot
Réception orale	Repérer des mots clés dans une vidéo ou un audio individuellement dans le cahier	Repérer les mots clés en groupe et les écrire au tableau (le groupe avec le plus de mots-clés présents dans la vidéo ou l'audio gagne)
Production écrite Phase de vérification des acquis	Écrire des phrases dans ton cahier et faire corriger tes phrases par le professeur	Écrire le maximum de phrases le plus rapidement possible au tableau et corriger collectivement
Réception écrite	Repérer des éléments dans un texte individuellement	Repérer le maximum d'éléments dans un texte le plus rapidement possible en groupe
Réception orale/écrite, production écrite	Écrire les réponses dans ton cahier et les corriger individuellement	Écrire les réponses le plus rapidement possible sur une feuille en binôme et lever la feuille (comme une ardoise) pour être corrigé par le professeur et obtenir des points

⁶ Annexe 5

Lors de la mise en place de ce questionnaire, 17 élèves étaient présents. Concernant la première activité constituant la phase de révision, 95% des élèves déclarent être plus motivés lorsqu'ils révisent avec l'application Kahoot. Pour la deuxième activité, cette fois-ci de réception orale, 89% des élèves préfèrent l'activité lorsque celle-ci est ludifiée. Quant à la production de l'écrit qui lors de la séquence m'a également permise de vérifier les acquis des élèves, 35% d'entre eux préfèrent tout de même écrire des phrases de manière formelle dans leur cahier et les faire corriger par le professeur; 65% étant plus motivés par l'activité ludique. L'activité de réception écrite, ne faisant pas partie de la séquence expérimentale, avait fait l'objet d'une séance s'inscrivant dans une autre séquence et avait été ludifiée notamment par les mécaniques du jeu telles que le compte à rebours et la collaboration. 83% des élèves préfèrent ce type d'activité, plus motivante, contre 17% estimant le repérage textuel de façon formelle plus motivant. Enfin, la dernière activité a été mise en place en fin de séquence après la tâche finale et avant les vacances. Il s'agissait pour les élèves de visionner une vidéo « interactive » où deux jeunes hommes britanniques visitent pour la première fois la ville de New-York. Après chaque action ou dialogue entre les deux personnes, la vidéo s'arrête et une question est posée aux élèves (par exemple: *What are they doing?*) et un début de réponse était donné. Les élèves devaient utiliser (et rebrasser) *Be+ V-ing*. Les élèves avaient 10 secondes, en binôme, pour écrire la réponse sur une feuille et lever leur feuille; un point était donné lorsque la phrase était correctement formulée; la réponse étant corrigée par moi-même affichée en vert lorsque la vidéo reprenait. Cette activité a été nommée « levée d'ardoise » et 89% des élèves ont estimé être plus motivés par celle-ci que d'écrire les différences réponses dans leur cahier et corriger la réponse eux-mêmes.

En d'autres termes, la majorité des élèves de cette classe de seconde se sent motivée lorsque les apprentissages sont ludifiés ce qui valident l'hypothèse suivante: « Les objectifs ludiques présentés aux élèves activent la modalité du vouloir-faire chez les élèves. » Néanmoins mes différentes observations et expérimentations mises en place m'ont tout de même permis d'identifier les limites de l'apprentissage par le jeu qui seront discutées dans la prochaine partie. Les activités dépourvues d'objectifs ludiques semblent moins motivantes pour les élèves et nous l'avons vu lors de la mise en place du Bingo des mots que lorsque les objectifs pédagogiques sont perçus lors du jeu, les élèves perdent leur intérêt pour l'activité. Cela valide en quelque sorte l'hypothèse suivante: « Les élèves sont moins motivés lorsqu'ils perçoivent les objectifs pédagogiques lors d'un jeu. » Cependant, la plupart du temps ce ne

sont pas des jeux qui ont été mis en place mais des activités contenant la structure du jeu de par les objectifs ludiques annoncées. Les élèves sont constamment en train de produire et réfléchir activement et perçoivent certainement les objectifs pédagogiques mais ce sont les éléments extérieurs propres au jeu qui les poussent à se dépasser.

Quant à la dernière hypothèse à vérifier (à savoir: Les élèves sont, dans un premier temps, motivés par les récompenses extérieures que promettent le jeu, puis à long terme, leur motivation se régule et la modalité du vouloir-faire est déclenchée par leur propre intérêt pour les objectifs à la fois ludiques et pédagogiques, sans être influencés par les récompenses extérieures), cette question a été posée à la fin du questionnaire: « Faut-il obligatoirement qu'il y ait des récompenses à gagner pour qu'une activité soit motivante pour vous? »; les élèves avaient la possibilité de répondre très simplement par oui ou par non et/ ou de rajouter un commentaire. Il me semble pertinent de rappeler que les seules fois où les élèves ont obtenu des points bonus, rajouter aux évaluations, étaient lors des Kahoot et du Bingo des mots; l'objectif ludique et la récompense des autres activités étant le simple fait de remporter la partie. Sur un total de 17 élèves, 8 élèves ont répondu « oui » ce qui représente environ 45% des élèves, 8 élèves ont répondu « non » et deux élèves n'ont rien répondu (un élève a répondu « oui et non » d'où le nombre de réponses s'élevant à 18). Les résultats étant équilibrés, cela démontre l'importance que la récompense extérieure peut avoir et que malgré un emploi du jeu à long terme sans récompenses (points bonus) poussant vers une motivation intrinsèque, celle-ci reste tout de même difficile à atteindre par tous les élèves. Voici quelques commentaires de la part des élèves qui montrent l'efficacité du ludique notamment sur la motivation des élèves qui reste tout de même majoritairement extrinsèque:

« Oui ça nous motive à apprendre et ça nous aide à mieux comprendre ».

« Oui pour mieux comprendre les leçons et les activités qu'on fait »

« Oui car ça nous oblige à travailler et ça nous motive plus »

« Oui pour avoir le plaisir de jouer »

« Non car on peut juste s'amuser »

« Non mais quelques fois c'est vraiment encourageant »

« Pas forcément, mais c'est vrai que c'est plus motivant lorsqu'il y a une récompense »

« Je trouve que les activités restent motivantes et utiles même s'il n'y a pas de points en jeu »

4.4 Discussion sur les limites et pistes d'amélioration

Il s'agit tout d'abord dans cette partie de revenir sur les limites de l'utilisation du ludique et de la ludification même des activités langagières. Reprenons les différentes activités dans l'ordre où elles ont été analysées.

Comme nous l'avons vu, l'application numérique Kahoot permet aux élèves de consolider les apprentissages d'une certaine manière. Néanmoins des limites ont été distinguées. En effet, la préparation des différents questionnaires peut prendre du temps et sa mise en place dans la salle de classe également. Les élèves devant se servir de leur téléphone portable doivent avoir une assez bonne connexion internet afin d'entrer le code généré par la plateforme et leur pseudonyme et accéder au questionnaire. Cependant, certains élèves n'ont pas accès à internet, et n'ont pas forcément de téléphone portable; il était alors demandé à ces élèves de se joindre à d'autres élèves et de participer en tant que binôme. De plus, certaines parties peuvent prendre énormément de temps sur la séance. Dans l'établissement de stage, une séance dure 55 minutes, or le déroulement d'une partie avec, par exemple, un total de 7 questions dure entre 20 et 25 minutes; notamment par rapport aux différents retours et explications que l'enseignant et les élèves peuvent donner après les questions qui ont posé le plus de problème. Kahoot offre également de multiples façons d'aborder non seulement les phases de révisions et récapitulatives mais également les divers apprentissages. En effet à travers la fonction *type answer*, les élèves peuvent écrire et proposer leurs propres réponses ce qui permettrait éventuellement aux élèves de travailler la production de l'écrit. Avec *puzzle*, ils peuvent placer des phrases dans l'ordre, reconstruire une phrase, ou une question afin de la ou les formuler correctement. Les élèves peuvent également proposer leurs idées sur un même sujet et un nuage de mots sera généré automatiquement, l'idée revenue à plusieurs reprises ayant une place plus importante (*word cloud*). La fonction *brainstorm* où les élèves peuvent proposer leurs idées et en discuter existe également ainsi que la fonction sondage, *poll* en anglais. Bien évidemment, toutes ces fonctions ne sont pas gratuites, seules les fonctions *quiz* et *true or false* le sont, ce qui m'a limité dans mon exploitation de cet outil numérique réduisant son utilisation à des phases de révisions et de vérifications des acquis qui, néanmoins, ne sont pas à négliger.

Concernant la mise en place des activités plus manuelles sans aucun support numérique, d'autres limites ont été perçues. En effet, cette activité a permis aux élèves de manipuler le fait de langue, la voix passive, verbalement et en manipulant des objets concrets tout en mémorisant à la fois la formulation du fait de langue et les adjectifs ou verbes d'actions correspondant aux stéréotypes sur les filles et les garçons déposés dans les différentes boîtes. Cette expérimentation relevant de l'entraînement et de la révision, s'était déroulée comme prévu: les objectifs ludiques ont pu déclencher la modalité du vouloir-faire chez les élèves, et ils ont dans l'ensemble adopté une attitude ludique et étaient réceptifs de par la participation orale qui était active. Néanmoins, il revient à l'enseignant de faire preuve d'imagination concernant les outils à utiliser ou de se procurer le matériel nécessaire pour élaborer ce type d'activité; certains outils propres au jeu auraient pu être utilisés tel qu'un dé ou des jetons afin d'accentuer la dimension ludique de l'activité. Cependant il a été observé que l'utilisation ludifiée de ces objets ne faisant pas spécifiquement partie de la sphère du jeu a su éveiller la curiosité des élèves. Enfin, il me semble pertinent d'aborder le thème de la gestion du temps: en effet, expliquer les règles du jeu en anglais aux élèves peut s'avérer compliqué lorsque les bons mots ne sont pas utilisés. J'avais tendance à faire de longues phrases lors des explications ce qui ne permettait pas aux élèves de comprendre rapidement et efficacement. Il s'agit donc de formuler des phrases courtes, simples et qui vont droit au but, notamment par l'utilisation de verbes d'actions en début de phrases. Par exemple, au lieu d'expliquer aux élèves les règles du jeu de la façon suivante: *I want you to raise your hand to give your answer and if it's correct for the others you can put you paper in the right box*. Il est plus simple de le faire ainsi: *Raise your hand. Give your answer. Correct: put the paper in the box, one point. Not correct : no paper in the box, no point*; tout en mimant chaque action afin de ne pas perdre du temps et d'éviter la confusion chez les élèves qui en début d'année n'osent pas exprimer leur incompréhension. L'utilisation d'un diaporama aurait également pu faciliter la passation de consignes, ou des règles, cependant en début d'année, je n'en utilisais pas.

Quant à l'utilisation de véritables jeux en classe tels que le jeu vidéo *Marvel's Spider-Man* et le Bingo, celle-ci n'a pas réellement répondu à mes attentes étant donné que les élèves n'ont pas toutes et tous atteint une attitude ludique. En effet, cela m'a montré que la formalisation d'un jeu en jeu pédagogique fait ressortir davantage les objectifs pédagogiques contrairement à la ludification des apprentissages qui, elle, apporte la dimension ludique

cachant les objectifs pédagogiques. Concernant l'activité avec le jeu vidéo comme support ludique, elle a été modifiée et repensée afin d'apporter des mécaniques ludiques et donc des objectifs ludiques qui ont par la suite pu déclencher le vouloir-faire des élèves. Le Bingo, apporté pour faciliter la réception de l'oral, n'a pas été évalué par les élèves comme étant une activité motivante; les élèves ont préféré l'activité de réception orale ludifiée par les mécaniques du jeu telle que la compétition lors du repérage des mots clés.

Néanmoins, il m'a semblé plus complexe de ludifier les activités langagières que d'apporter du ludique lors des phases de révision d'où l'apport principal des mécaniques du jeu les plus courantes à savoir le compte à rebours, la compétition et la dénomination d'un ou des gagnants. Je me suis même demandée si toutes les activités langagières étaient propice à la ludification et à l'apport des mécaniques du jeu. D'ailleurs, certaines mécaniques du jeu permettent d'avoir un impact positif sur le climat de la classe. En effet, la mécanique de la collaboration a pu rapprocher certains élèves et installer un climat de confiance notamment grâce à leur proximité lors des activités ludiques. De plus, le fait d'aborder les apprentissages de manière différente et de valoriser les élèves avec des retours ou des points ont permis de me rapprocher également des élèves, le climat étant dynamique et enjoué. D'autres mécaniques, cependant, telle que la compétition, réveille effectivement chez les élèves l'esprit de compétition et la gestion de la classe peut s'avérer compliquée, les élèves étant très bruyants. Quant aux élèves les plus discrets, face à l'attitude plus ludique des autres élèves à l'aise à l'oral, ils ont tendance à adopter une position de spectateur amusé sans oser participer même s'ils semblent apprécier l'activité. Afin d'y remédier, les activités ludiques telle que le « lever d'ardoise » qui relève plus de la production écrite ont été mises en place permettant à tous les élèves de participer.

Enfin, il est important d'accentuer le fait que la ludification des apprentissages permet effectivement de motiver les élèves, néanmoins cette motivation ne se manifeste chez certains élèves qu'uniquement par les récompenses extérieures, empêchant les élèves de s'engager pleinement dans les activités d'eux-mêmes et pour leurs propres intérêts. Afin de réussir à atteindre une motivation plus autonome et intrinsèque, il faudrait mettre en place des activités faisant écho aux centres d'intérêts de tous les élèves, cependant tous les élèves ne sont pas toutes et tous intéressés par les mêmes choses; ces centres d'intérêts devant à la fois coïncider avec les programmes. Il serait alors intéressant d'approfondir les recherches à ce sujet.

CONCLUSION

Cette année est ma première année en tant que contractuelle-alternante. C'est donc la première fois que j'occupe la fonction de professeur d'anglais et que je suis responsable de plusieurs classes. Après avoir constaté que mes élèves de seconde faisaient preuve d'une grande passivité, c'est ma pratique que j'ai remise en question. Cela m'a amené à aborder les apprentissages différemment et m'a permis de trouver l'objet de ce mémoire. En effet, ce mémoire avait pour ambition de comprendre le rôle de la ludification des apprentissages dans la motivation des élèves, de vérifier si ces effets sont efficaces à long terme et de comprendre les enjeux de la pratique du jeu en contexte scolaire, en se posant la question suivante: quels sont les effets de cet apprentissage informel sur l'attitude de l'élève en classe et sur le climat de la classe? Il a fallu dans un premier temps définir ce qu'est un jeu, examiner les caractéristiques et les mécaniques propres au jeu afin de procéder à la ludification des apprentissages, soit à l'apport du ludique dans le contexte scolaire. Après de nombreuses recherches et grâce aux apports théoriques sur le rôle de la ludification des apprentissages, notamment en langue vivante, des hypothèses ont été formulées et l'objectif était maintenant pour moi de vérifier l'efficacité de cet apprentissage par le jeu en classe, par la confirmation ou la réfutation de ces hypothèses. Grâce à mes expérimentations sur le terrain au lycée Le Verger, j'ai pu me rendre compte de l'impact de l'apport du ludique sur l'attitude des élèves en classe. Effectivement, le ludique joue un rôle important dans la motivation des élèves et les pousse à s'exercer davantage et à mieux comprendre les apprentissages. Comme l'a pu démontrer les résultats, les objectifs ludiques présentés aux élèves activent la modalité du vouloir-faire chez les élèves et lorsque ces objectifs ludiques sont apportés aux phases d'entraînement, cela permet de consolider les apprentissages. En effet, les résultats obtenus par les élèves suite aux phases de révision par le jeu ont démontré l'efficacité de cette pratique. De plus, ce sont 70% des élèves qui estiment progresser en anglais lorsque les activités sont ludifiées et 90% d'entre eux se sentent motivés grâce à la pratique du jeu en classe (dont 50% s'estimant « très » motivés). Cachés par les objectifs ludiques déclenchant une attitude dite ludique chez les élèves, les objectifs pédagogiques restent bel et bien présents et une des hypothèses à vérifier était la suivante: « Les élèves sont moins motivés lorsqu'ils perçoivent les objectifs pédagogiques ». Au moyen de l'analyse de l'attitude des élèves grâce à l'utilisation de véritables jeux lors des réceptions orales, j'ai pu comprendre qu'il est plus efficace d'apporter le ludique à l'apprentissage formel que de formaliser un jeu en jeu pédagogique. En effet, la formalisation d'un jeu risque de ne pas déclencher le vouloir-faire chez les élèves et l'attitude ludique escomptée de ne pas être atteinte; les objectifs

pédagogiques étant davantage mis en avant par rapport aux objectifs ludiques. De ce fait, les élèves perdent leur intérêt pour l'activité. D'ailleurs cela m'a également permis de me rendre compte de l'importance de certaines mécaniques du jeu, telles que les récompenses, qui persiste chez les élèves. Et lorsque les élèves sont motivés par des récompenses extérieures, ils entretiennent une motivation extrinsèque. Cependant, il s'agissait pour moi de vérifier les effets à long terme de la ludification des apprentissages sur l'attitude et la motivation des élèves. Comme énoncé dans le cadre théorique, pour s'assurer de la pérennité des effets de la ludification, il faut que l'élève soit intrinsèquement motivé par les activités sans être influencé par des facteurs extérieurs telles que les récompenses. Au fil des expérimentations, les récompenses étaient donc de moins en moins mentionnées pour laisser place à une motivation plus autonome de la part des élèves qui ont fait majoritairement preuve d'un engagement enjoué lors des activités ludiques. Cependant, les résultats ont démontré l'importance des récompenses, tels que les points bonus, pour les élèves, qui selon eux, leur permettent d'être plus motivés et les obligent même à se mettre au travail. En effet, les élèves étaient partagés quant au rôle que joue la mécanique de la récompense sur leur motivation: 45% des élèves estiment qu'il faut des récompenses pour être motivé et 45% estiment que non. Cela contredit et confirme à la fois l'hypothèse selon laquelle les élèves seraient dans un premier temps motivés par les récompenses extérieures, puis à long terme, leur motivation se régulerait et deviendrait autonome; une pratique de cet apprentissage informel par le jeu sur une plus longue période permettrait sûrement d'observer les effets escomptés. Par rapport aux différents résultats obtenus, je peux alors affirmer que le ludique est un levier pour les apprentissages et un vecteur de motivation chez les élèves. Néanmoins, cette utilisation a ses limites, certains élèves peuvent ne pas être intrinsèquement motivés, ni adopter l'attitude ludique escomptée; ou au contraire faire preuve d'une attitude ludique et être emporté dans un esprit compétitif pouvant rendre la gestion de la classe plus ardue. Quant au professeur, il doit sans cesse réfléchir à la mise en place de cette utilisation afin que les objectifs ludiques et pédagogiques soient équitablement satisfaits et permettre aux élèves de progresser en langue vivante tout en expérimentant une situation de jeu dans un climat de confiance et propice à l'apprentissage. Cette mise en place d'activités ludiques en classe prend du temps et peut tout de même ne pas aboutir car ce qui est ludique pour le professeur peut ne pas l'être pour l'élève. Il me semble également plus simple de ludifier les phases d'entraînement et de révision que les activités langagières en elles-mêmes car au cours des expérimentations je me suis demandée si toutes les activités langagières sont propices au processus de ludification;

notamment pour la réception écrite. De plus, je me suis demandée si sur une plus longue période les élèves pourraient réellement se détacher des récompenses lors des activités ludiques et être intrinsèquement motivés. Cette motivation autonome pourrait être atteinte par l'implication personnelle des élèves dans la création de leurs propres jeux en milieu ou en fin de séquence par exemple afin de vérifier les acquis de chacun ou de s'entraîner à manipuler la langue; les élèves décidant eux-mêmes des différentes modalités du jeu leur appartenant, il est dans leur propre intérêt de créer et de participer à une expérience à la fois plaisante et satisfaisante. Il serait pertinent de faire des recherches supplémentaires et plus approfondies sur les formes de motivations autonomes dont la motivation intrinsèque et notamment sur la théorie de l'expérience du *flow* identifiée par le psychologue Mihaly Csikszentmihalyi; théorie selon laquelle cet état de bonheur psychique permettrait un engagement optimal de la part d'individus complètement immergés dans l'activité: « L'expérience du flow est qualifiée d'autotélique, c'est-à-dire qui trouve sa fin en elle-même » (Demontrond, Gaudreau, 2008). Cette réflexion reste tout de même à développer pour améliorer les pratiques d'enseignement.

Bibliographie

Bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015 Programme d'enseignement de l'école maternelle, Arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015.

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019, Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle.

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>

Bonenfant, M., & Philippette, T. (2018). Rhétorique de l'engagement ludique dans des dispositifs de ludification. *Sciences du jeu*, 10. <https://doi.org/10.4000/sdj.1422>

Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, 10(2), 5. <https://doi.org/10.3917/es.010.0005>

Brougère G. (2005). *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica.

Brougère G. (2002). « L'enfant et la culture ludique », *Spirale*, 24 (4), pp. 25-38.

DOI :10.3917/spi.024.0025

Brougère, G. (2017). Qu'entend par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, Vol.36 N°2.

<https://doi.org/10.4000/apliut.5652>

Claude, G. (2019, décembre 12). Étude quantitative : Définition, techniques, étapes et analyse.

Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-quantitative/>

Concepts, E. (2019, 4 juin). La gamification pédagogique et le jeu sérieux replay [Vidéo].

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=afKlt5tHDCo&feature=youtu.be>

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.

Demontrond, P. & Gaudreau, P. (2008). Le concept de « flow » ou « état psychologique optimal » : état de la question appliquée au sport. *Staps*, 79, 9-21.
<https://doi.org/10.3917/sta.079.0009>

Éduscol (2016). Créer un environnement et un climat propice à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale. Consulté sur le site:
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeer_environnement_564686.pdf

Fenouillet, F. (2001). La motivation chez les collégiens et les lycéens. In C. Golder & C. Gaonac'h, *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel de psychologie*. Paris : Hachette Education.

Genvo, S. (2008). Caractériser l'expérience du jeu à son ère numérique : pour une étude du 'play design'. Disponible en ligne:
http://www.ludologique.com/publis/play_design.pdf.

Genvo, S. (2012). « La théorie de la ludicisation : une approche antiessentialiste des phénomènes ludiques ». Communication lors de la journée d'études *Jeu et jouabilité à l'ère numérique*. Disponible en ligne:
<http://www.ludologique.com/publis/LudicisationDec12.pdf>.

Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens: Essai sur la fonction sociale du jeu (Les Essais)*. Gallimard.

Juillet, P. (2000). Activité ludique. Dans *Dictionnaire de psychiatrie*. Consulté sur le site:
<https://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Activite-ludique>

- Larousse, (s.d). Motivation. Dans Dictionnaire en ligne. Consulté sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784>
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue française de pédagogie*, 182, 71-92.
<https://doi.org/10.4000/rfp.4008>
- Les 4 piliers d'apprentissage par Stanislas Dehaene. (2022, 12 avril). Tribu.
<https://tribu.Pham.education.gouv.fr/foad-charte/errorPage.jsp?err=5849&httpCode=500>
- Mauriras-Bousquet, M. 1984. Théories et pratiques ludiques, Paris, Éd. Économica.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches Qualitatives*, vol.27 (2).
- Ponson, O. (2020, 16 juin). Soutenir la motivation des élèves à travers des pratiques collaboratives et ludiques | ac-grenoble.fr. DANE Grenoble.
<https://dane.web.ac-grenoble.fr/article/soutenir-la-motivation-des-eleves-travers-des-pratiques-collaboratives-et-ludiques>
- Puren C. (2012), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues [1988], Paris : Nathan.
- Puren, C. 2014. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposées et complémentaires ». Article paru sur le lien Internet: www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/ (janvier 2014)

Roy, B. (2019). Pour un dépassement des théories du game et du play. *Sciences du jeu*, 11.

<https://doi.org/10.4000/sdj.1709>

Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du

traditionnel au numérique. *Sciences du jeu*, 5. <https://doi.org/10.4000/sdj.628>

Schmoll, L. (2017). Penser l'intégration du jeu vidéo en classe de langue. *Recherche et*

pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, Vol.36 N°2.

<https://doi.org/10.4000/apliut.5722>

Schmoll, L. (2018). Questionner la médiation ludoéducative au sein d'un espace

ludoéduquant. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-3.

<https://doi.org/10.4000/rdlc.3279>

Annexes

Annexe 1: Liste des 21 mécaniques du jeu

Mécaniques

Voici quelques mécaniques traduites de l'anglais qui expliquent le fonctionnement du Gamification, à appliquer selon les objectifs poursuivis.

1. Achievements = **accomplissement** : l'accomplissement est une représentation virtuelle ou physique pour avoir réussi quelque chose. On peut obtenir une médaille ou un titre.
2. Appointment dynamics = **la dynamique de rendez-vous** : pour obtenir une récompense, il faut participer au jeu à un moment fixé.
3. Behavioral Momentum = **l'élan comportemental** : plus on joue, plus on voudra jouer, on est entraîné par l'activité.
4. Blissful Activity = **l'activité positive** : les joueurs / participants ont l'impression de participer à une tâche positive, bénéfique à long terme, même s'il faut pour cela travailler dur à court terme.
5. Bonuses = **les bonus** : une fois un certain total de points accumulé, le joueur peut les échanger contre des bonus, des avantages, des récompenses.
6. Cascading Information Theory = **la théorie d'informations par cascade** : l'information devrait être donnée parcimonieusement, et plus on en obtient, plus on en découvre.
7. Community Collaboration = **collaboration communautaire** : il faut résoudre une tâche à plusieurs, ce qui favorise les échanges et la coopération.
8. Countdown = **compte à rebours** : un temps est attribué pour effectuer une tâche. Une fois le temps écoulé, la tâche est échouée.
9. Discovery = **la découverte** : les joueurs aiment être surpris, découvrir de nouveaux éléments.
10. Epic meaning = **le sens épique** : les joueurs ont l'impression de participer à une quête / univers héroïque, d'accomplir une tâche incroyable.
11. Free Lunch = **repas gratuit** : appellation étrange, il s'agit ici d'une mécanique qui offre à un seul joueur un élément gratuit alors que d'autres ont travaillé, une rétribution obtenue par une personne acquises par d'autres.
12. Levels = **niveaux** : dès qu'un certain nombre de points est atteint, un niveau supérieur est atteint. Les différents niveaux offrent bien entendu des compétences / bonus supplémentaires.
13. Loss Aversion = **la peur de la perte** : on craint ici de perdre des points, des avantages, comme une sanction.
14. Lottery = **la loterie** : les récompenses sont ici obtenues par pur hasard, par tirage au sort, ce qui renforce l'élément de surprise.
15. Ownership = **la propriété** : mécanique qui donne l'impression au joueur que le jeu lui appartient, ce qui entraîne un fort niveau de loyauté.
16. **Points** : la mécanique de Gamification la plus ordinaire et répandue. Chaque fois qu'un participant accomplit une action, il reçoit des points ou autres, qu'il peut par la suite échanger contre des bonus une fois un certain total obtenu.
17. **Progression** : une dynamique qui montre le progression du joueur, souvent exprimée en barre ou pourcentage.
18. Quests = **quêtes** : il s'agit ici de missions, de challenges à accomplir, seul ou un groupe, pour obtenir une récompense.
19. Status = **le statut** : selon les récompenses obtenues, le joueur reçoit un élément physique visuel qui le démarque.
20. Urgent Optimism = **optimisme urgent** : un plaisir immédiat qui donne extrême motivation et satisfaction.
21. Virality = **viralité** (anglicisme) : une dynamique qui pousse le joueur à trouver et à inviter d'autres personnes.

Annexe 2: Questionnaire à destination des élèves

Questionnaire Classe de Seconde

Anonyme

Entourez les cours dans lesquels vous pratiquez des jeux.

Français Histoire-Géographie Anglais Espagnol Mathématique

Physique-Chimie Sciences Économiques et Sociales

Sciences Numérique et Technologie

À quelle fréquence pratiquez-vous des jeux en classe en général?

Jamais Rarement Quelquefois Souvent Régulièrement Toujours

Annexe 3: Questionnaire à destination des enseignants

Quelle est votre situation? *

- Étudiant(e) alternant(e)
- Contractuel(le)
- Fonctionnaire stagiaire
- Titulaire
- Autre...

Dans quel établissement enseignez-vous? *

- Primaire
- Collège
- Lycée général et technologique
- Lycée professionnel
- Université
- Autre...

Renseignez votre discipline: *

- Français
- Histoire-géographie
- Anglais
- Espagnol
- Allemand
- Mathématique
- Physique-chimie
- Sciences de la Vie et de la Terre
- Sciences Numériques et Technologie
- Sciences Économiques et Sociales
- Autre...

Dans vos cours, vos élèves sont généralement... *

- Très motivés
- Motivés
- Peu motivés
- Pas du tout motivés
- Démotivés

De manière générale, êtes-vous satisfait du taux de participation orale de vos élèves? *

- Très satisfait
- Satisfait
- Ni satisfait, ni insatisfait
- Peu satisfait
- Pas du tout satisfait

Mettez-vous des stratégies en place pour accroître la motivation de vos élèves? *

- Oui
- Non

Si oui, lesquelles?

Réponse longue

Comment définiriez-vous le terme "ludique"? *

Réponse longue

Afin d'accroître la motivation des élèves, avez-vous pensé à apporter du ludique dans vos activités? *

- Oui
- Non

Pour quels cycles utiliseriez-vous le ludique? *

- Cycle 3 (CM1, CM2, 6e)
- Cycle 4 (5e, 4e, 3e)
- Seconde
- Cycle terminal (1ere, Term)
- Études supérieures
- Autre...

Durant quelles phases de la séance auriez-vous recours au ludique (exemple en cours de LV: lors des rituels, activités langagières, de la réflexion sur la langue etc.)? *

Réponse longue

Avez-vous déjà mis en place des activités ludiques dans vos classes? *

- Oui
- Non

Pensez-vous que l'utilisation du jeu en classe à des fins pédagogiques augmente(trait) efficacement la motivation de vos élèves? *

- Très probable
- Probable
- Peu probable
- Très improbable

Annexe 4: Questionnaire de fin de séquence

Questionnaire Classe de Seconde Anonyme

Entourez la réponse qui vous convient.

Êtes-vous un élève motivé en général?

Oui Non

À quels horaires êtes-vous plus motivé en général?

M1 M2 M3 M4 S1 S2 S3 S4

Quel est votre degré de motivation en cours d'**Anglais**?

Pas motivé Peu motivé Motivé Très motivé

Aimez-vous pratiquer des jeux en classe en général?

Non Pas vraiment Un peu Oui

Quel est votre degré de motivation lorsque vous pratiquez des jeux en classe en général?

Pas motivé Peu motivé Motivé Très motivé

Avez-vous l'impression de progresser en pratiquant des jeux en cours d'**Anglais**?

Non Pas vraiment Un peu Oui

Voulez-vous pratiquer des jeux plus régulièrement en cours d'**Anglais**?

Non Pas vraiment Un peu plus souvent Oui plus régulièrement

Annexe 5: Questionnaire sur les activités les plus motivantes pour les élèves

Questionnaire anonyme

Entourez l'activité qui vous a le plus motivée.

Réviser silencieusement dans le cahier **OU** Réviser avec Kahoot

Repérer des mots clés dans une vidéo ou audio individuellement dans le cahier **OU** Repérer les mots clés en vidéo/ groupe et les écrire au tableau (le groupe avec le plus de mots clés présents dans la vidéo/audio gagne)

Écrire des phrases dans ton cahier et faire corriger tes phrases par le professeur **OU** Écrire le maximum de phrases le plus rapidement possible au tableau et corriger collectivement

Repérer des éléments dans un texte individuellement **OU** Repérer le maximum d'éléments dans un texte le plus rapidement possible en groupe

Écrire les réponses dans ton cahier et les corriger individuellement **OU** Écrire les réponses le plus rapidement possible sur une feuille en binôme et lever la feuille (comme une ardoise) pour être corrigé par le professeur et obtenir des points

Répondez à la question suivante: Faut-il obligatoirement qu'il y ait des récompenses à gagner (points bonus..) pour qu'une activité soit motivante pour vous? (Vous pouvez répondre très simplement ou ajouter des commentaires).

.....
.....

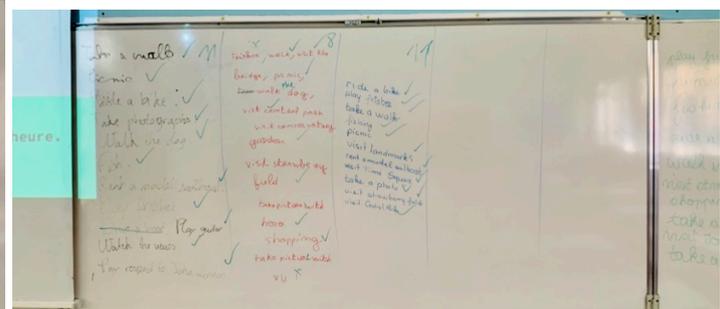
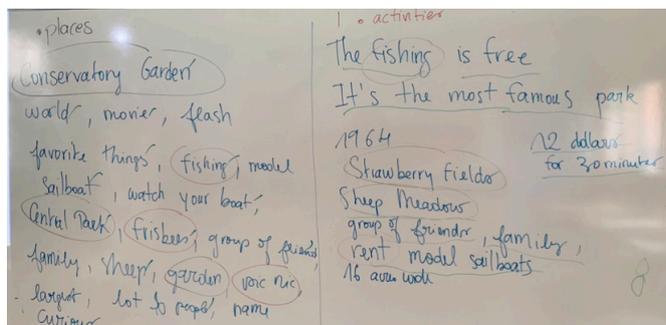
Annexe 6: Matériel utilisé lors de l'activité manuelle de révision



Annexe 7: Carte de Manhattan tirée du jeu vidéo *Marvel's Spider-Man*



Annexe 8: Productions des élèves lors des compétitions au tableau



Annexe 9: Le Bingo des mots

