



HAL
open science

L'apprentissage de l'anglais par le biais des activités ludiques : étude de cas d'une classe de seconde

Tessa Vitalien

► **To cite this version:**

Tessa Vitalien. L'apprentissage de l'anglais par le biais des activités ludiques : étude de cas d'une classe de seconde. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-04039942

HAL Id: dumas-04039942

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04039942>

Submitted on 21 Mar 2023

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.

Université des Antilles – I.N.S.P.E. de Martinique

Master Métiers de l'enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Second degré

Parcours Anglais



L'Apprentissage de l'anglais par le biais des activités ludiques : étude de cas d'une classe de seconde.

Mémoire présenté par VITALIEN Tessa sous la direction

De Monsieur N'GUIRANE Cheikh,

Année Universitaire 2021 / 2022

Remerciements

Nous tenons à remercier les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord, notre tuteur M. Nguirane Cheikh pour ses précieux conseils et nombreuses relectures, nos formateurs et formatrices pour leur guidage tout au long de l'année ainsi que nos tutrices terrain pour leur soutien.

Table des matières

Déclaration de non-plagiat	2
Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire soutenu	3
Remerciements	4
Introduction	5
I- Etat de l'art	10
1. Qu'est-ce que le jeu?	10
1.1. Un terme polysémique qui allie nature et culture.....	10
1.2. La typologie des jeux.....	12
2. Le jeu dans l'enseignement	15
2.1. La genèse de la conceptualisation du jeu dans l'enseignement.....	15
2.2. Qu'en est-il de nos jours ?.....	17
3. Les enjeux de l'enseignement ludique au lycée	19
3.1. Le jeu, trop enfantin pour le lycée ?.....	19
3.2. Quelques exemples de l'apport du jeu au lycée.....	21
Problématique et hypothèses	25
II- Etude empirique	26
1. Méthode	26
1.1.Présentation de l'établissement.....	26
1.2.Présentation de la classe.....	26
1.3.Contexte d'apprentissage.....	27
1.4.Matériel et procédure.....	27
2. Déroulement de l'expérimentation	28
2.1.Etape 1.....	28
2.2. Etape 2.....	33
III- Partie Réflexive	39
1. Analyse des données	39
2. Limites et perspectives	40
1.1. Limites de l'expérimentation.....	40
1.2. Modifications éventuelles.....	41
Conclusion	43
Bibliographie	45
Annexes	47

Résumé

Cette étude s'articule autour de la question de l'impact de la mise en pratique d'activités ludiques en classe d'anglais sur l'implication de l'élève dans son parcours enseignement-apprentissage. Les activités proposées sont inspirées de jeux de table tels que *picitionary*, le pendu et le *memory*, et reposent sur l'interaction entre les élèves et la salle de classe. Ils sont également initiés à la méthode du Palais Mental, une méthode antique d'apprentissage d'informations qui implique de visualiser les informations dans des lieux familiers. Ces activités prennent également une dimension méthodologique puisque les élèves sont encouragés à les percevoir comme de différentes méthodes d'appréhender l'apprentissage des informations vues en classe et transférables aux autres matières. Cette expérimentation se déroule en deux grandes étapes, la première reposant essentiellement sur des activités dites «traditionnelles » et la seconde sur des activités ludiques. Au terme des activités réalisées en classe au cours de la seconde étape, les élèves sont invités à s'essayer à l'une de ces méthodes en autonomie et d'en donner leur ressenti.

Mots clés : activités ludiques, anglais, apprentissage, transférabilité

Abstract

This comparative study explores the impact of playful activities on student's involvement in their own learning process. First the students are subjected to "traditional methods of learning" without any guidance as to how to review the lessons. Second, through the practice of board-game types of activities such as Pictionary, Memory or Hangman, the students are invited to perceive learning not as a chore but as a process that can be fun. They are also introduced to the Mind Palace method, an ancient Roman method of memorizing information by visualizing them in familiar spatial environments. These activities are not only presented as different ways of memorizing what has been taught in English class, but as autonomous learning strategies applicable to other subjects. After having experimented with the activities on their own time, the students are invited to discuss their impressions regarding their efficiency and transferability to other subjects.

Key words: playful activities, English class, learning strategies, transferability.

Introduction

L'une des principales missions de l'enseignant est de fournir à ses élèves les outils nécessaires à leur bonne insertion dans le monde du travail et de la collaboration. Cependant, la perception que certains élèves ont du système scolaire peut parfois constituer un frein au bon déroulement de cette mission qui est avant toute chose un travail collaboratif entre l'enseignant et l'élève.

Par ailleurs, la numérisation de la société garantissant un accès permanent et quasi immédiat aux savoirs par le biais de l'internet ; il semblerait que l'acquisition ou la mémorisation d'information ne relève plus des priorités de l'élève. En effet, si ces derniers s'impliquent dans cette démarche, c'est souvent pour atteindre un but à court terme, à savoir l'obtention d'une bonne note lors d'une évaluation. La question se pose alors de savoir quelles méthodes l'enseignant pourrait mettre en place afin d'accroître l'implication des élèves dans le processus de mémorisation et d'acquisition des savoirs. Car en effet, s'il est commun pour les enseignants de déplorer le manque de travail et d'investissement personnel des élèves, il relève de leur responsabilité de mettre en place de nouvelles stratégies disciplinaires qui permettent de booster la motivation des élèves, qui, presque indubitablement, est à l'origine de ce manque d'implication.

Il est évident que cette tâche est bien plus ardue qu'il n'y paraît et ne garantit pas un succès unanime. Cependant, la mémorisation des savoirs étant primordiale dans le jalonnement transversal des compétences et de la culture de l'élève; il conviendra à l'enseignant, tout au long de sa carrière, d'essayer d'adapter ses stratégies d'apprentissages à un public en constant changement.

Au cours de notre stage d'observation et de pratique accompagnée, nous avons eu l'opportunité d'observer les classes de trois enseignants différents. Il nous est alors apparu que dans les classes de deux de ces enseignants, où la séance se déroulait de manière classique, la participation était aléatoire et les bavardages nombreux et parfois assourdissants. En l'occurrence, les mêmes élèves étaient acteurs de la séance tandis que les autres s'afféraient à autre chose en plus de bavarder. Par ailleurs, même les élèves impliqués se retrouvaient parfois à bavarder, décrochant de la séance qui leur était devenue chronophage. Cependant, la classe du dernier enseignant était bien plus dynamique et les élèves plus

impliqués que dans les autres. Cette implication des élèves était sans nul doute motivée par la posture de l'enseignante qui semblait entretenir une relation de pair avec ses élèves. De plus, la séance - nous ne savons pas s'il s'agissait d'un choix de l'enseignante ou des élèves, faisait appel à l'esprit compétitif de ces derniers. En outre, à chaque question posée par l'enseignante, les élèves détenteurs de la bonne réponse étaient applaudis et félicités par leurs camarades tandis que ceux qui donnaient une réponse incorrecte étaient hués. Les élèves ayant donné une mauvaise réponse précédemment, pouvaient de nouveau être interrogés à la question suivante et donner une réponse correcte, se voyant à leur tour, félicités par leurs camarades. La séance se déroulait dans la bonne humeur rappelant un peu l'atmosphère des jeux télévisés ou *game shows*. Durant cette séance, nous n'avons pas observé d'élève non-impliqué ou affairé à autre chose. Qui plus est, il nous a paru que les leçons en lien avec cette séance avaient été revues, voire même maîtrisées par les élèves tant ces derniers donnaient plus de réponses correctes que de réponses incorrectes.

Si nous avons conscience que l'observation d'une seule séance ne suffit pas à déterminer l'efficacité ou l'inefficacité d'une pratique pédagogique ; cette séance nous a néanmoins conduite à nous interroger sur l'impact des activités ludiques dans l'apprentissage des élèves en classe de LVE.

D'après les chercheurs, les activités ludiques en classe de langue ne constituent pas qu'un moyen de rendre la classe plus vivante, mais revêtent une fonction pédagogique capitale tant elles aideraient les apprenants dans leurs développements intellectuels, sociaux et psychologiques. Entre autre, les activités ludiques, selon l'objectif qui leur a été attribué ; permettraient une meilleure cohésion et socialisation entre les joueurs, ainsi qu'une amélioration de l'estime de soi et de ses pairs. En outre, ces activités, qui peuvent prendre la forme de jeux de société, de jeux en plein air par exemple, sont plus souvent basées sur le partage tout en faisant appel à l'effort des participants (qu'il soit physique ou intellectuel) et laissent entrevoir une vision différente de l'erreur. Ainsi, toutes aussi variées qu'elles le sont, les activités ludiques possèdent des qualités indéniables dans l'enseignement des langues.

Dans le cadre de notre étude, nous avons décidé de ne tenir compte que de trois activités ludiques : le pendu et le *pictionary* et le *memory game*.

Avant toute chose, nous nous attacherons à dresser une synthèse de l'état de la recherche avant de présenter nos échantillons, les activités que nous avons choisies ainsi que les résultats obtenus. Concernant notre étude de cas, dans une première partie nous tâcherons

d'étudier les attitudes des élèves ainsi que leurs résultats avec la méthode traditionnelle avant d'étudier leurs attitudes et résultats avec la méthode ludique. Pour conclure nous procéderons à un récapitulatif comparé des deux méthodes afin de tenter de réfléchir à quelques moyens de mettre en pratique les deux méthodes. En effet, si notre étude se focalise sur le ludique, nous n'avons pas la prétention de dire que cette méthode est plus efficace que la méthode traditionnelle mais avons tendance à penser que les deux méthodes pourraient se compléter.

PARTIE I - ETAT DE L'ART

1. Qu'est-ce que le jeu ?

1.1. Un terme polysémique qui allie nature et culture

Au sein de la recherche portant sur les activités ludiques, deux historiens se démarquent. Dans leurs ouvrages respectifs *Homo Ludens* (1938) et *Les Jeux et les Hommes* (1958), Johann Huizinga et Roger Caillois posent les bases même de ce qu'est le jeu et de l'importance de l'exploiter en classe de langue.

Selon Huizinga (1938), le jeu précède la culture. Il est inhérent à la nature et constitue même une fonction significative de l'être vivant. En ce sens, le jeu n'est pas une simple action instinctive, dénuée de sens, mais est pourvu d'un objectif bien précis et répond à des règles préétablies, connues et reconnaissables de la partie adverse. Dans un exemple donné par l'historien, c'est à travers sa gestuelle et son attitude que le chien communique son désir de jouer, et c'est en respectant les règles de « délicatesse » qu'il demeure dans la sphère du jeu. Ainsi, contrairement à certains auteurs, Huizinga ne perçoit pas le jeu comme un moyen de libérer un excès d'énergie ou de répondre à un besoin de relaxation ; mais y voit une activité pourvue d'un véritable enjeu qui est à la croisée entre la vie courante et l'idée de « faire différemment ».

Certains théoriciens voient dans le jeu une méthode de préparation des plus jeunes aux exigences de leur vie future tandis que d'autres y voient un outil permettant un meilleur contrôle de soi en situations sociales. D'autres encore associent le jeu au désir de dominer ou de rivaliser avec des pairs alors que pour certains, le jeu revêt une fonction cathartique car il peut servir d'exutoire aux pulsions potentiellement dangereuses.

À ces différentes perceptions du jeu, Huizinga (1938) défend que le jeu n'existe pas uniquement pour servir un besoin biologique. Il ajoute que le jeu est bien souvent synonyme d'amusement, et l'expression de cet amusement est inexplicable et irrationnelle. Par conséquent, le sociologue néerlandais définit le jeu comme une action volontaire - et non forcée - dans laquelle le participant, conscient d'être dans une situation différente de la vie courante, est totalement absorbé. Cette action n'est pas nécessairement utile ou pourvue d'un intérêt matériel, et se déroule dans un lieu et une limite de temps impartis et connus des personnes impliquées. Enfin le jeu répond à des règles annoncées et consenties et dont les

finalités sont claires et procure aux participants un sentiment de joie mêlé à de l'éréthisme sans pour autant qu'ils oublient être dans une situation sociale ; bien que différente de la vie courante.

Le sociologue français, Roger Caillois, grandement inspiré par les travaux de son prédécesseur néerlandais reproche à ce dernier de n'aborder le jeu que dans sa dimension culturelle ainsi que dans sa place au sein de la nature. Ce dernier qualifie même la définition de son compatriote de « trop large et trop étroite » (1958 :15). En effet, dans le premier chapitre de son ouvrage Huizinga (1938) associe le jeu au secret et au mystère. Pour lui, malgré son aspect répétitif et structuré, le jeu est empreint d'une certaine part de mystère et de secret. Par cela, l'auteur entend que le jeu s'opère dans une sphère « intime » détachée du monde extérieur et de l'Autre, ce qui lui confère également un aspect sacramentel. En revanche Caillois estime que si le lien entre le secret ou le mystère et le jeu existe bel et bien, l'activité de jeu « s'exerce nécessairement au détriment du secret et du mystère » (1958 :15). Dans le cas contraire, le jeu aurait plus un caractère institutionnel que divertissant. Ce dernier poursuit en soulignant les limites de la définition de Huizinga (1938), qui affirme que le jeu est dépourvu d'intérêt matériel.

Cette omission est pour l'auteur non négligeable puisque selon lui, les paris et jeux de hasard contribuent grandement à l'économie et la vie quotidienne des différents peuples et donc de leurs cultures. Dès lors, Caillois (1958) affirme que le jeu peut être « lucratif ou ruineux » mais, quelle que soit sa forme, le jeu est toujours « rigoureusement improductif ». Reprenant l'exemple des jeux d'argent, Caillois explique que si le joueur peut être motivé par le gain, ce gain n'en est jamais vraiment un puisque les sommes des gains sont bien souvent moins importantes que les pertes. Ainsi, pour l'auteur, le jeu n'engendre ni « richesse, ni œuvre, ni récolte, ni capital accru mais un retour à zéro » (1958 :16). Au contraire, le jeu est un lieu de « dépense pure », qu'elle soit énergétique, ingénieuse, monétaire ou autre.

Si Caillois s'accorde avec Huizinga pour dire que le jeu est une activité libre et volontaire, à laquelle le joueur est libre de s'adonner ou non, il ajoute que le jeu ne peut être « réglé et fictif » mais est forcément « réglé ou fictif ». En effet, comme il en déjà été convenu, un jeu « réglé » suppose une circonscription spatiale, temporelle et réglementaire, tandis que le jeu « fictif » repose sur le pouvoir imaginaire du joueur, et de sa capacité à prétendre, à « faire comme si » (1958 :21).

Par conséquent, pour Roger Caillois, le jeu est une activité libre, séparée de la vie courante, dont l'issue est incertaine et qui est improductive - car n'engendrant pas de nouveauté, et ce, qu'elle soit fictive ou réglée.

1.2. La typologie des jeux

Nous l'avons compris, l'un des principaux aspects du jeu que soulève Caillois est sa variété aussi bien sur le plan de sa nature que de l'attitude qu'il entraîne chez le joueur. Ainsi, dans *Les jeux et les hommes*, le sociologue met-il un point d'honneur à classer les jeux dans quatre catégories fondamentales : « *Agôn* », « *Alea* », « *Mimicry* » et « *Ilinx* » (1958 : 27).

- **L'agôn** comprend les jeux qui répondent à des règles précises et se déroulent dans un espace-temps prédéterminé comme le football, les billes ou encore les échecs. Cette catégorie définit donc le jeu comme une compétition basée sur une seule qualité à la fois (rapidité, endurance, vigueur, mémoire...) et où le vainqueur peut s'illustrer comme « le meilleur » de sa catégorie. Caillois souligne qu'afin que ceci soit possible, l'individu doit fournir des efforts assidus et suivre un entraînement approprié (1958 : 28- 30).
- **L'aléa** comprend les jeux de hasard comme la roulette ou la loterie. Ainsi, contrairement à l'agôn où la victoire du participant ne peut être attribuée qu'à son mérite personnel, dans l'aléa, ce dernier n'a aucun contrôle sur sa victoire ou sa défaite.
- **La mimicry** comprend les jeux d'imitation, les jeux de rôles. Elle suppose que le joueur s'investisse corps et âme dans la fiction, dans le « prétendre ». L'intérêt pour le joueur réside dans le fait de se faire passer pour autre sans pour autant chercher à tromper ceux qui pourraient le surprendre dans son rôle.
- **L'ilinx** », fait référence aux jeux au cours desquels le joueur est en quête de sensations fortes et/ou de vertiges. Quelques exemples d'Ilinx pourraient être le tournis, la balançoire, l'alpinisme, le voltige etc...

Roger Caillois inscrit ces quatre catégories dans deux pôles opposés qu'il désigne sous les noms de « *Paidia* » et « *Ludus* ». Le premier fait référence aux comportements « anarchiques » qu'évoque le jeu chez les participants. Le second définit les comportements plus « sobres », « réfléchis » (p. 27) motivés par les règles qui délimitent le jeu.

Un élément relevé par Laurent Di Filippo (2017), professeur à l'université de la Lorraine est la différence de culture mais également d'époque entre les travaux du néerlandais Johann Huizinga et du français Roger Caillois. Si les travaux de ces deux sociologues constituent sans nul doute un point de départ à la recherche sur le jeu et son rôle social, certains chercheurs leur reproche de ne pas distinguer le « jeu-objet » du « jeu-activité » mais de s'arrêter à l'aspect sémantique du terme alors que le terme en lui-même est polysémique.

Dans son ouvrage intitulé *Le Jeu*, le philosophe français Jacques Henriot insiste sur l'importance de distinguer « l'attitude ludique » du « phénomène ludique » en lui-même afin de mieux comprendre ce que le jeu signifie pour les uns et les autres et ce, selon les lieux et époques. Dans une certaine mesure, l'objectif du jeu n'aura de sens pour le joueur que si celui-ci reconnaît dans ce jeu, l'idée de ce qu'il et que ses pairs appellent « jouer ». Ainsi, l'idée qu'un individu se fera du jeu, aussi bien que son attitude ludique, seront étroitement liés à son époque et le milieu dans lequel il évolue (Henriot, 1969 :159).

La classification des jeux étant une chose polarisante et complexe, Michel Boutin choisi à son tour de l'aborder sous un autre aspect. Ainsi, dans un ouvrage intitulé *Le livre des Jeux de Pions*, il propose une classification des jeux en 5 catégories basées sur trois critères : l'aspect combinatoire, la présence ou non du hasard, les informations connues par les joueurs. Nous pouvons décliner les catégories comme suit :

- **Les jeux combinatoires à information complète:** il s'agit des jeux qui se jouent à deux et où les joueurs ont pleinement connaissance du jeu de leur adversaire. La victoire n'est pas déterminée par le hasard car ces jeux reposent sur l'esprit stratégique des deux adversaires. Un exemple de ce type de jeu pourrait être les échecs ou les dames puisque les joueurs ont pleinement connaissance des pièces que possèdent leurs partenaires et des coups performés par ces derniers.
- **Les jeux combinatoires à information incomplète :** il s'agit ici des jeux où les deux adversaires qui s'affrontent n'ont qu'en partie connaissance du jeu de leur adversaire. Nous pouvons prendre l'exemple de la Bataille navale, car si le joueur n'a pas connaissance de l'emplacement de la flotte de son adversaire, au fil du jeu il en apprend de plus en plus. C'est la stratégie qu'il emploiera pour faire couler les bateaux de son adversaire qui le rendra victorieux ou pas.

- **Les jeux mixtes à information complète.** Ces jeux se jouent à plusieurs et la victoire dépend en partie sur le hasard. Boutin prend l'exemple du Backgammon qui est un jeu sur tablier. Pour remporter la partie, les joueurs doivent déplacer leurs pions vers la sortie suite au résultat de leur lancer de dés.
- **Les jeux mixtes à information incomplète.** Il s'agit du même principe que précédemment, à la différence que certaines informations seront inconnues des joueurs. L'auteur donne l'exemple du mah-jong, un jeu au cours duquel les joueurs doivent former des suites de tuiles pour gagner la partie. A chaque tour, les joueurs piochent deux tuiles face cachée et en rejettent deux qui sont ainsi révélées au reste des joueurs. Les joueurs peuvent piocher dans les tuiles rejetées si celle qu'ils cherchent s'y trouve ou doivent piocher dans les tuiles face cachées en espérant tomber sur une qui leur permette de compléter leur suite.
- **Les jeux de pur hasard.** Ces jeux qui peuvent se jouer en solo ou à plusieurs, ne nécessitent pas que les joueurs aient connaissance du jeu de leur adversaire puisque c'est le hasard, purement et simplement, qui décidera du vainqueur. Nous pouvons prendre l'exemple du « pile ou face », pierre feuille ciseaux ou des jeux de mises.

Après avoir classé le jeu selon sa nature et les comportements qu'il réveillait chez les joueurs, chercheurs et pédagogues ont commencé à s'intéresser à l'aspect pédagogique de ce dernier. C'est dans ce contexte, soit en 1980, que Denise Garon, docteure en psychopédagogie a créé l'ESAR¹, un système qui permet de classer les activités ludiques en quatre catégories :

- Les jeux d'**exercice** qui englobent les jouets conçus pour découvrir et d'exercer,
- Les jeux **symboliques** qui regroupent les jeux de rôle,
- Les jeux d'**assemblage**, c'est-à-dire les jeux de construction,
- Les jeux de **règle**, à savoir les jeux soumis à des règles précises comme les jeux de société.

Dans le champ de la recherche sur l'exploitation pédagogique du jeu, Marc Prensky (2001) est considéré comme un révolutionnaire d'autant plus qu'il s'est interrogé sur les manières d'allier jeu vidéo et apprentissage scolaire. La classification de Prensky est basée sur les formes d'apprentissage que peuvent apporter les jeux dits « sérieux », autrement dit les jeux vidéo à visée pédagogique. Il distingue donc les jeux d'action, les jeux d'aventure, les jeux de

¹ Exercice, Symboles, Assemblage, Règles

combat, les jeux à puzzle, les jeux de rôles, de sport et de stratégie. Si cette classification est perçue comme pertinente du fait qu'elle allie certaines qualités du jeu ré-exploitable en classe par l'élève. Pour l'auteur, l'intérêt d'une exploitation du jeu vidéo en classe réside donc dans la transférabilité des techniques qui permettent d'évoluer au sein du jeu. Ceci dit, cette classification a été critiquée du fait qu'elle ne prenne pas suffisamment en compte les objectifs pédagogiques visés par l'enseignant.

Dans le même ordre d'idée, Maja Pivec et Michella Moretti (2008) ont établi une classification des jeux vidéo orientée autour de six objectifs principaux :

- La mémoire,
- Les compétences sensori-motrices,
- La transférabilité des connaissances,
- Le développement de stratégies d'argumentation ou de résolution de problèmes,
- L'amélioration des interactions sociales,
- L'autonomie.

Là encore, il est reproché à Pivec et Moretti (2008) d'avoir conçu une classification qui évalue le jeu sérieux plutôt qu'une classification qui permet de l'intégrer dans les pratiques des enseignants.

La classification est donc une entreprise délicate car propre à chaque chercheur ou pédagogue selon ses expériences. Dans le domaine de l'enseignement en France comme dans la plupart des pays européens, le rapport entre jeu et apprentissage, la pédagogie par le jeu, la didactisation du jeu – autant de termes – sont souvent évoqués dans les débats sur la motivation et l'engagement des élèves. Dans les lignes qui suivent, nous nous sommes efforcées d'examiner les premières exploitations pédagogiques du jeu et les enjeux théoriques qu'il soulève.

2. Le jeu dans l'enseignement

2.1. La genèse de la conceptualisation du jeu dans l'enseignement

L'intérêt pour le jeu dans sa fonction pédagogique n'est pas né avec les travaux de Garon (1980) et Prensky (2001). Dès l'Antiquité, des philosophes tels que Platon par exemple, s'y sont intéressés et y voyaient même un moyen d'éduquer les jeunes enfants. À l'époque, ces

jeux étaient plutôt orientés vers la lecture ou l'apprentissage de métiers essentiels à la vie sociale. Dans son ouvrage intitulé *Pédagogie du jeu* (1995), Nicole De Grandmont précise que chez les Romains, les instituteurs étaient appelés « Maîtres de jeux » (1995 :24). L'objectif premier était d'intéresser l'enfant afin d'accroître son désir d'apprendre. Ainsi nombreux étaient les « maîtres de jeux » qui usaient de tactiques que certains pourraient qualifier aujourd'hui de peu conventionnelles, afin de maintenir chez leurs élèves la volonté et le bonheur d'apprendre.

D'autres philosophes en revanche, percevaient déjà le jeu comme un simple moyen de défoulement, de se détendre afin de mieux faire face aux difficultés de la vie quotidienne.

Au Moyen Age, le jeu était sévèrement condamné par l'Eglise, par laquelle il se voyait relégué au même rang que l'ivresse ou la prostitution. Il est généralement admis que l'émergence de la Renaissance a permis la réhabilitation du jeu dans le milieu scolaire français. Les enseignants le pensaient comme essentiel à l'éducation des jeunes écoliers. C'est précisément à partir du XVIIe siècle que le jeu a pris une place primordiale dans la sphère scolaire. La récréation devient obligatoire et les enfants y trouvent des jeux à visée éducative dessinés sur le sol de la cour. Avec l'apparition de l'école nouvelle, le jeu devient de plus en plus présent à l'école mais perd également de sa dimension ludique. Plutôt que d'y voir un outil permettant à l'élève d'apprendre autrement, les enseignants le considéraient comme une distraction (Grandmont, 1995 :34- 36). Lorsque l'école devient gratuite et obligatoire les enseignants, sociologues et philosophes commencent aussitôt, de manière plus universelle, à considérer le jeu comme un outil pédagogique non négligeable. Ce phénomène pourrait s'expliquer par le nombre croissant d'élèves inscrits et la nécessité du système éducatif de s'adapter à leurs besoins.

S'appuyant sur les travaux pionniers de Piaget sur les processus d'apprentissage (1932, 1945), Bernard Aucouturier (2017) soutient que le jeu est un outil fondamental au développement de l'enfant car c'est par le biais de ce dernier que l'enfant assimile le monde qui l'entoure. Le psychologue suisse distingue trois catégories de jeux. Les jeux « sensori-moteurs » qui font appel au corps et aux cinq sens ; les jeux « symboliques » qui font appel à l'imagination ; et les jeux de règles. Pour lui, ces activités interviennent à différentes étapes de l'enfance et suivant le développement cognitif de l'enfant.

À travers ces écrits, Piaget donne donc une certaine légitimité au rôle du jeu dans le développement cognitif de l'enfant, et donc de l'intérêt de son utilisation en classe. Certains

chercheurs se posent cependant la question de savoir si le jeu peut être utilisé « tel quel » ou s'il advient de le « didactiser » afin qu'il trouve sa place au sein du parcours enseignement-apprentissage.

La question qui traverse bon nombre de travaux est comment lier le cadre institutionnel à la liberté individuelle de l'élève ? Dans cette perspective, Nicole De Grandmont (1995) conceptualise trois catégories du jeu. Le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique. Ces trois catégories reposent sur quatre axes majeurs : le plan intellectuel, le plan socio-affectif, le plan moteur, et l'enseignement.

La première catégorie décrit une activité gratuite et spontanée, source de plaisir et nécessaire au développement de tout individu. Les règles évoluent en fonction du joueur et la créativité est favorisée. La seconde catégorie permet d'acquérir de nouvelles compétences sans laisser apparaître de contrainte. Il permet à élève d'observer et d'assimiler les comportements adéquats aux apprentissages. Enfin, la troisième catégorie permet de remobiliser des connaissances déjà acquises et de les renforcer. Pour l'enseignante, le plaisir ici réside dans la compétition, aussi bien envers soi-même qu'envers ses camarades. L'élève peut vérifier ses acquis, les renforcer, se surpasser et ce, tout en jouant.

2.3. Qu'en est-il de nos jours ?

Si les théoriciens constructivistes et cognitivistes mettent en avant la nécessité de placer l'élève au centre de son apprentissage, encourageant encore aujourd'hui les éducateurs à intégrer des activités ludiques à leurs enseignements ; le ludique demeure néanmoins peu présent en classe. Dans un article intitulé « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique », Laurence Schmoll (2016), Maître de conférences à l'université de Strasbourg, justifie cet absentéisme par le fait que le jeu est avant tout perçu comme un support d'apprentissage et non un moyen. Dans son ouvrage intitulé *Le jeu en classe de langue*, la didacticienne Hayée Silva (2008) attire à son tour l'attention sur le fait que le CECRL² n'aborde l'utilisation du ludique en classe que de manière très succincte. Seule une quinzaine de lignes, prenant la forme d'une liste d'activités ludiques basées sur le lexique, y seraient accordées.

² Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Par ailleurs, si les manuels proposent de plus en plus d'activités ludiques, selon Laurence Schmoll (2016), rares sont les activités qui répondent réellement aux caractéristiques du ludique. En effet, en effectuant une recherche dans dix manuels, l'enseignante a pu s'apercevoir que seul l'un d'entre eux utilisait explicitement des jeux de coopération, tels que le téléphone arabe, des jeux de compétition, des jeux de plateau comme le jeu de l'oie, des mots mêlés etc...³

Cinq autres⁴ emploient le mot « ludique » pour faire référence à des activités plus dynamiques et ouvertes que les activités traditionnelles et dont le but serait « *d'inciter à l'échange* ». Schmoll (2016) précise que ces activités qui prennent alors la forme de projets, de tâches ou de jeux de rôles, sont souvent accompagnées des termes « *créatif, motivant, investissement, libre, récréatif et valorisant* ». Dans ce cas précis, le terme « ludique » peut aussi renvoyer aux activités grammaticales et lexicales s'appuyant sur le numérique. À l'enseignante de se poser alors la question de savoir si l'usage du numérique interactif suffit à rendre ces activités attrayantes auprès des élèves et de les qualifier de « ludiques ».

Le jeu de rôle est une activité présentée par les concepteurs de manuels, comme un jeu ou une activité ludique de façon récurrente. Or, les jeux de rôles ne peuvent être considérés comme de véritables jeux ou activités ludiques car ils ne sont pas régis par des règles mais par des consignes. Ainsi, la liberté du joueur est restreinte. En effet, dans la sphère éducative, « un jeu de rôles correspond davantage à une simulation durant laquelle les apprenants incarnent un personnage dans un contexte donné de la vie réelle et en improvisant un dialogue » (Schmoll, 2016). Afin d'appuyer son propos, l'enseignante cite Renaud et Kauffman (2010) pour qui il est impératif de distinguer le jeu : activité fictive, conflictuelle et réglée ; de la simulation : activité de modélisation de la réalité, non conflictuelle et sans poursuite de victoire.

Ainsi, plutôt que de qualifier les jeux de rôles de « ludiques », Laurence Schmoll propose de les considérer, au même titre que les tâches et projets, comme des activités ouvertes. A travers cette démarche, l'auteure permet de rendre compte qu'une activité motivante ou à succès n'est pas toujours une activité ludique.

³ Voir annexe 1

⁴ Abry *et alii*, 2007a, p. 7 ; Capelle & Menand, 2009b, p. 6 ; Dubois, Lerolle, 2008, p. 6 ; Hugot *et alii*, 2012, p. 3 et 4 ; Monnerie-Goarin *et alii*, 2006b, p. 8 et 11

3 Les enjeux de l'enseignement ludique en lycée

3.1. Le jeu : trop enfantin pour le lycée?

Outre le fait que les activités ludiques soient de plus en plus mises en pratique, bien que de manière ponctuelle et irrégulière, il semblerait qu'au lycée, le ludique soit bien souvent écarté car perçu comme trop enfantin. En effet, les lycéens sont considérés comme étant à l'embranchement de l'adolescence et de l'âge adulte. Ainsi, les enseignants tendant à privilégier une pédagogie plus traditionnelle, où le jeu est relativement absent. Par ailleurs l'échéance du baccalauréat ainsi que quotité d'heures d'enseignement réduites pour clôturer les programmes, sont matières suffisantes à dissuader certains professeurs.

Pourtant, comme le soulignent les chercheurs Guilhem Olombel, Paola Vianez et Damien Djaouti dans leur article intitulé *Evaluation de l'efficacité pédagogique d'un jeu d'évasion au lycée* ; les jeux en classe sont une source indéniable de motivation pour les élèves. D'une part, ils se prêtent bien à la pédagogie positive car ils permettent aux élèves de s'essayer plusieurs fois à « la partie » sans craindre de commettre des erreurs, et ce jusqu'à obtenir la bonne réponse. D'autre part, ils facilitent la différenciation pédagogique car sont accessibles à tous, notamment par la mise en place de divers niveaux de difficulté. (2021)

Les auteurs font ici référence à ce que les chercheurs appellent les « jeux sérieux », un terme qui renvoie à :

« une situation artificielle dans laquelle un ou plusieurs joueurs, mis en position de conflit avec d'autres joueurs ou tous ensemble contre d'autres forces, sont régis par des règles qui structurent leurs actions en vue d'un but déterminé. Soit de gagner, doit d'être victorieux ou de prendre sa revanche contre un adversaire. » (Sauvé et coll.2007)

Ce dernier prend souvent une forme numérique, semblable à celle du jeu vidéo, et dont la fonction sera de transmettre un message pédagogique, marketing ou informatique en reprenant les codes des jeux vidéo classiques. (Berthou et Natanson, 2014)

Dû à la variété de secteurs auxquels se prête le jeu sérieux, les définitions du terme varient d'un chercheur à l'autre. Marc Berthou et Dominique Natanson (2014), citent quelques auteurs qui ont contribué à la définition du terme. Ainsi, pour Alexis Gauthier, concepteur de jeu sérieux, ce type de jeu, de par son scénario ludique et son interactivité, contribue à

promouvoir un message ou idée par des moyens conviviaux, agréables ou humoristiques. Pour Valérie Lavergne-Boudier (2010), directrice pédagogique de la société KTM Advance Senegal⁵, le jeu sérieux est :

« un jeu vidéo au service d'un objectif pédagogique. Il s'appuie sur tous les ressorts qui font le succès du jeu vidéo (environnement visuel interactif, scénario captivant impliquant, montée en compétence du joueur par l'accomplissement de missions successives, plaisir de la victoire...) et repose sur un *gameplay* spécifiquement dédié à la transmission de connaissances. » (Berthou et Nathanson, 2014)

Les deux auteurs dressent ensuite une typologie des jeux sérieux dans laquelle ils distinguent :

- Les jeux publicitaires (*advertgames*),
- Les jeux ludo-éducatifs (*edugames*),
- Les jeux engagés (*green games* par exemple),
- Les jeux d'entraînement et de simulation (*military games par exemple*),
- Les jeux de marché basés sur le marketing (*edumarket games*).

Cependant, comme le soulignent les auteurs, peu de ces jeux se prêtent aux apprentissages de notions scolaires mais ont plutôt pour fonction de sensibiliser les plus jeunes à certaines causes. Ce n'est pas pour autant qu'ils ne constituent pas une piste de départ à l'enseignement scolaire.

Les deux auteurs, ne semblent pas s'accorder sur l'intérêt du jeu sérieux en classe. Pour Marc Berthou (2014), le jeu sérieux apparaît comme une activité que l'enseignant et les élèves subissent. D'une part parce que ce jeu a déjà été construit, par des concepteurs de jeux et que la liberté de l'enseignant et des élèves est contrainte. D'autre part, car des objectifs ont déjà été prédéfinis, objectifs qui ne seront pas nécessairement ceux que l'enseignant aurait choisi.

L'argument avancé par Dominique Natanson (2014) est également intéressant dans la mesure où le jeu est envisagé comme un moyen non négligeable de favoriser l'interaction orale entre les élèves. En effet, selon l'enseignant, un groupe d'élèves regroupés devant un même poste, sera enclin à échanger sur le jeu ; que ce soit pour échanger sur le fonctionnement du jeu, donner des conseils ou se taquiner.

⁵ KTM Advance Sénégal est une entreprise centrée sur les dernières technologies (Serious Games, 3D, Réalité Virtuelle...) et leur association à l'ingénierie pédagogique (blended learning, micro-learning...).

Chantal Desrosiers (2017), techno pédagogue, s'est quant à elle intéressée aux articulations potentielles du jeu. Dans son article *Les jeux sérieux en éducation, qu'existe-t-il en recherche et au collégial*, elle distingue trois utilisations distinctes du jeu : les jeux détournés à des fins éducatives (*serious diverting game*), les jeux détournés à des fins utilitaires (*serious modeling game*) et les jeux sérieux (*serious games*). La première utilisation consisterait à « détourner un jeu ou un jouet pour lui attribuer une fonction éducative ». La seconde, à « détourner des jeux existants pour une fonction utilitaire » et la troisième à utiliser des moyens ludiques à des fins pédagogiques.

Bien évidemment, comme le rappellent les auteurs, pour que le jeu puisse être intégré en classe de manière efficace, il faut qu'il soit adapté à la pédagogie de l'enseignant ainsi qu'à ses élèves et que l'enseignant puisse le superviser. Il est important d'ancrer le jeu dans une séquence pédagogique et d'y associer des objectifs spécifiques. Ainsi, après le jeu, une séance de bilan ou de remédiation peut être effectuée afin de s'assurer que les élèves aient acquis les compétences ciblées. Dans une optique numérique-ludique, l'utilisation de plateformes interactives telles que Kahoot ou Quizlet⁶ par exemple se prêtent bien à cette démarche. En effet, une fois le jeu réalisé en classe, par le biais de ces outils, les élèves peuvent s'auto-évaluer, autant de fois que nécessaire, chercher à améliorer, ou battre leur score ; et ce, tout en restant dans la dynamique du jeu.

3.2. Quelques exemples de l'apport du jeu en classe de langue

Il semblerait que d'un pédagogue à l'autre ; malgré les difficultés que la pratique du jeu en classe puisse engendrer, le jeu est perçu comme un moyen de motiver les élèves, d'accroître leur expression orale, de réviser différemment et de les réconcilier avec l'erreur.

Après avoir recherché les jeux sérieux et leur dimension pédagogique, Laurence Schmoll (2016), a décidé de mener sa propre expérimentation en juin 2013 avec 46 élèves de secondes LVA allemand d'un lycée professionnel français. Partant du jeu *Architecte 2015*⁷ un jeu d'immersion en 3D au cours duquel les élèves doivent effectuer des missions afin de secourir le père d'une jeune architecte, perdu dans la cathédrale de Strasbourg. Afin d'être complètement immergés dans le « *game-play* » dont le dispositif comportait un détecteur de

⁶ <https://Kahoot.com> <https://quizlet.com>

⁷ Un jeu sérieux développé dans le cadre du projet EVEIL-3D, dont l'objectif est d'allier l'apprentissage du français et de l'allemand à la réalité immersive.

mouvement, les élèves étaient munis d'une paire de lunettes stéréovision, d'un micro-casque, et d'un *smartphone* afin de communiquer avec l'architecte non seulement verbalement mais physiquement. En amont de son expérimentation, l'enseignante, qui a contribué à la conception de ce jeu, a sélectionné des objectifs communicationnels à intégrer au jeu avant d'en travailler le scénario et les dialogues.

Si Schmoll espérait que les élèves s'investissent de manière dynamique dans le jeu, au point même d'en oublier l'aspect virtuel, elle a tout de même noté que les élèves restaient statiques devant l'écran malgré les moyens mis à leur disposition afin d'encourager le mouvement, la parole, et la compréhension. Un sondage invitant les élèves à se questionner sur la nature de l'activité qu'ils venaient d'effectuer, a révélé que si la majorité (41,5%) des élèves étaient conscients de jouer de par les nombreuses interactions avec le décor et la qualité immersive du jeu en lui-même, le scénario n'était pas pris en compte. En effet, les élèves ont exprimé des difficultés à comprendre le lexique ainsi que les consignes trop longues, peu claires et répétitives. Par ailleurs, l'objectif du jeu ne semble pas avoir été perçu puisque Schmoll cite un de ses élèves disant ceci : « en gros, c'était *fun* de faire les choses, mais ça servait quasiment à rien, quoi. C'était juste pour un peu nous distraire en même temps qu'on parlait allemand, quoi ».

L'auteure décide alors de modifier ses objectifs d'apprentissage, qui entravaient la liberté de prise de parole des élèves, au profit d'un *gameplay* composé de dialogues à choix multiples où l'élève se devait de choisir la bonne réponse afin de débloquent le niveau suivant. Schmoll admet d'ailleurs que ces dernières modifications ont rendu les élèves passifs, et que ces derniers ont qualifié l'activité d' « exercice » à cause de l'important guidage.

Face à ce bilan peu convaincant, l'enseignante a alors pris la décision de retravailler le scénario avant de le soumettre à nouveau ses élèves. Dans cette version revisitée, l'enseignante entreprend d'incorporer plus d'activités ludiques, d'accorder plus de liberté à l'élève et de pratiquer la différenciation. Ainsi, l'élève deviendra libre de choisir l'ordre dans lequel il effectuera les missions, sera encouragé à se déplacer par le biais d'activités de « chasse au trésor » par exemple, et deviendra l'initiateur de parole. De cette manière, il pourra évoluer dans le jeu même en s'exprimant peu, si tant est qu'il use d'autres méthodes pour accomplir ses missions.

Les activités ludiques peuvent également être un moyen de stimuler les différents types de mémoires. En effet, comme l'ont démontré des chercheurs tels que Rachel Hébrard (2017),

allier le ludique à diverses méthodes de mémorisation qui conviennent aux différents élèves permettrait de développer leur implication dans leur apprentissage. Cette dernière auteure a conduit une expérimentation au cours de laquelle elle a proposé neuf ateliers (correspondants aux neuf types d'intelligences⁸) à ses élèves de seconde du Lycée du Grésivaudan de Meylan. Ainsi, d'un atelier à l'autre, les élèves pouvaient s'adonner à chacune des activités à tour de rôle, ce qui leur permettait de connaître leur type d'intelligence. Entre autres, l'une des activités proposées à ses élèves était un « *Time's up* », durant lequel, par groupe de 4, les élèves devaient faire deviner à leur équipe des mots de vocabulaire piochés au hasard. Si le temps était écoulé avant que l'équipe ne trouve la réponse, une autre équipe pouvait prendre la main. Si nous nous basons sur les activités élaborées par Hébrard (2017), nous pouvons constater que c'est à la fois l'intelligence spatiale et interpersonnelle des élèves qui était sollicitée ; car non seulement devaient-ils s'appropriier l'espace de la classe pour mimer et autre, mais ils se trouvaient également en situation de communication. Une autre activité était le « *Pictionary* » où, les élèves s'affrontaient en binômes (un groupe de quatre, deux équipes de deux, 1 dessinateur par équipe). Dans ce cas-ci, outre l'intelligence interpersonnelle, c'est aussi les intelligences visuelles et kinesthésiques qui étaient sollicitées.

À l'issue de ces ateliers, Hébrard a soumis ses élèves à un test de vocabulaire. Lors de la restitution de ce test corrigé ainsi que d'un récapitulatif des intelligences dominantes de la classe, elle a invité ses élèves à échanger sur leurs méthodes de mémorisation du lexique. A la séance suivante, les élèves étaient invités à participer aux ateliers dominants avant de concevoir leur propre atelier de mémorisation. Cette expérimentation lui a permis de voir que les activités ludiques permettait aux élèves de mieux s'investir dans leur apprentissage aussi bien en anglais que dans les autres matières (en adoptant les stratégies transférables) et d'avoir une vision moins « ennuyeuse » de la mémorisation. Cependant, les élèves n'ont pas été capables de réinvestir le vocabulaire de manière autonome et sur le long terme. Selon Rachel Hébrard, cette incapacité était motivée par deux facteurs. Le premier provenait du fait que le lexique, bien qu'ancré dans une séquence pédagogique, n'avait pas été contextualisé dans la culture. Par conséquent, ce dernier avait été mémorisé par les élèves dans la seule et unique optique de l'interrogation de vocabulaire.

Le deuxième facteur qui expliquerait l'incapacité des élèves à réinvestir le vocabulaire en contexte de manière autonome, serait leur engouement pour le travail collaboratif.

⁸ Les 9 types d'intelligence selon Howard Gardner voir annexe 2

L'enseignante a noté que sur sa classe de 23 élèves, hormis 7 d'entre eux qui ont préféré s'adonner aux ateliers individuels tous ont exprimé une préférence pour les ateliers collaboratifs et, n'ont pas toujours réussi à expliquer leurs stratégies de mémorisation, sans doute car ils n'ont pas pris le temps de s'interroger sur l'instant T, à la stratégie qu'ils employaient. Par ailleurs, madame Hébrard stipule que les élèves n'ont pas pu mener à terme tous les ateliers à cause du temps nécessaire à la compréhension des consignes et de l'activité en elle-même. Ainsi, lors de la première phase de l'expérimentation, les élèves passaient plus de temps à se questionner sur le fonctionnement de l'atelier qu'à l'expérimenter.

Bien que les activités proposées par les deux chercheuses soient différentes, toutes deux semblent s'accorder sur l'importance de la liberté de l'élève afin qu'il se place dans une posture ludique rejoignant ainsi Henriot (1969) sur le sujet de l'attitude ludique. Cependant, il faut également que l'élève ait conscience des objectifs afin que le jeu ne perde pas de sa dimension pédagogique.

Inspirées par Hébrard, nous avons alors choisi d'élaborer des activités ludiques qui portent à la fois sur le lexique et les connaissances culturelles, mais aussi d'encourager les déplacements au sein de la classe, lorsque cela était nécessaire, afin que les élèves soient complètement immergés dans le jeu.

4- Problématique et hypothèses

Le jeu est donc reconnu, par la majorité des chercheurs, comme un moyen de motiver les élèves. Outre le fait de dynamiser l'enseignement, il est perçu comme un moyen de travailler les compétences orales, graphie-phoniques ainsi que la mémorisation du vocabulaire. Bien plus que cela, il serait également reconnu comme un moyen pour l'élève d'assimiler le monde qui l'entoure de manière naturelle. N'oublions pas que l'un des principaux objectifs de l'enseignant est l'objectif citoyen, qui implique que l'élève puisse être capable d'évoluer dans son environnement en collaborant avec ses pairs.

Ayant pu nous-même en témoigner lors de notre scolarité, nous avons toujours eu l'intime conviction que la collaboration possède des qualités indéniables dans le parcours enseignement-apprentissage. Pour nous, l'école n'est pas une épreuve que les élèves doivent subir de manière individuelle, mais une expérience commune aussi bien au niveau du travail scolaire que de la socialisation hors-classe. Aussi encourageons-nous nos élèves à travailler en groupe, et le jeu nous apparaît comme un moyen efficace de briser la glace pour ensuite entamer une meilleure cohésion de groupe. En outre, les élèves pourraient être plus enclins à collaborer sur le long terme, s'ils sont invités à le faire lors d'activités ludiques.

De plus, nous pensons que la pratique d'activités ludiques en classe d'anglais permet aux élèves une meilleure acquisition des savoirs. D'une part, à cet âge de leur adolescence, les élèves cherchent souvent à « se prouver », à « éviter le ridicule ». Ils font donc preuve d'un esprit de compétition élevé, qui devient leur source de motivation. Nous pensons que dans le cadre d'une activité ludique faisant appel au facteur « compétition » ; soucieux de réussir pour gagner le respect de leurs camarades, les élèves s'investiront plus sérieusement dans leur apprentissage. Notre étude s'articule donc autour de deux hypothèses. La première est que les activités ludiques constituent une source de motivation pour l'élève, car elles le placent dans un contexte où il souhaite se prouver auprès de ses camarades. La seconde est que, au même titre que la chanson ou l'enregistrement, mises au service de leur apprentissage personnel les activités ludiques, permettent aux élèves une meilleure acquisition des informations vues en classe. Si nous prenons en compte le fait que les élèves disposent d'intelligences, et donc de mémoires multiples, le contexte inhabituel du jeu en classe, pourrait se révéler être un déclencheur de plusieurs types de mémoires (spatiale, kinesthésique par exemple).

PARTIE II- ETUDE EMPIRIQUE

1. Méthode

1.1. Présentation de l'établissement

Nous avons réalisé notre expérimentation au Lycée Général et Technologique Victor Schœlcher situé dans la commune de Fort-de-France en Martinique. Depuis le commencement de sa reconstruction, les élèves se sont vus dispatchés sur les lycées voisins de Bellevue et de Joseph Gaillard. Les élèves qui y suivent leurs études viennent majoritairement des quatre coins de la Martinique, et suivent donc des enseignements variés avant leur entrée en seconde. La situation sanitaire ayant eu un impact non indéniable sur leur scolarité, les élèves se plaignent de ne pas avoir acquis certaines bases et de ne « rien comprendre », et ce surtout dans le domaine des langues étrangères qui nécessitent plus d'interactions.

1.2. Présentation de la classe

Nous avons mené notre étude au sein d'une classe de seconde de 25 élèves composée de groupes d'élèves de classes différentes. En effet, les élèves du lycée Victor Schœlcher sont « alignés » dans les matières linguistiques, ce qui signifie que la classe de 25 présentée comme 2AGL114, sera composée de 6 élèves de la seconde cinq, 7 élèves de la seconde six, 5 élèves de la seconde sept etc... Au sein de ce « groupe-classe » plusieurs élèves de différentes divisions affirment ne pas avoir eu de cours d'anglais durant un ou deux ans, d'autres depuis la sixième, d'autre encore affirment avoir vu les bases plus tard dans leur scolarité.

La classe a un niveau que nous qualifierons de moyen. La majorité des élèves étant à l'embranchement du niveau A1-A2 avec une poignée d'élèves au niveau B1 et deux élèves au niveau B1+. La classe est donc très hétérogène.

Outre cela, un élève fait preuve d'un grand manque d'implication dans le travail personnel et de motivation en classe. En effet, à moins qu'il ne dorme, il assiste aux séances de manière passive, ne note pas les traces écrites et le vocabulaire et rend presque toujours copie blanche lors des évaluations. Nous l'appellerons « élève A ». Malgré d'importantes lacunes, deux autres élèves montrent un effort de participation en classe, même si leurs difficultés de

compréhension et d'expression orales font qu'ils sont souvent hors-sujet. Malgré leur volonté de participation, ces élèves se retrouvent souvent à s'exclamer « Je ne comprends rien ! ». L'un de ces élèves, que nous appellerons « élève B », affirme ne pas travailler à la maison car « cela ne sert à rien » et tend à s'amuser en classe. L'autre élève que nous appellerons « élève C » fait des efforts de participation, mais prend rarement des notes. Enfin, un autre élève, bien qu'impliqué dans son travail à la maison, fait preuve d'un grand manque d'implication en classe. Il est passif lors du rituel de début de classe ou lors des activités en classe entière ; et ne sors son matériel que pour écrire la trace écrite ou lors des activités en groupe. Son attitude laxiste laisse à penser qu'il perçoit l'école, ou à tout le moins, le cours d'anglais comme une corvée. Nous l'appellerons « élève D ».

1.3. Contexte d'apprentissage

Les activités effectuées avec les élèves s'inscrivent dans une séquence pédagogique sur le quartier de Harlem dans la ville de New York. L'axe choisi était « Le quartier, la ville, le village » et la problématique du manuel, que nous avons choisi de conserver, était la suivante : « *What makes Harlem such an inspiring neighborhood ?* »

La tâche finale de cette séquence était l'élaboration d'une brochure touristique présentant le quartier de Harlem ainsi que ses lieux à visiter. Le document principal de cette séquence était une vidéo intitulée « *Culture boom in Harlem* ». Cette vidéo retraçait l'histoire du quartier en présentant quelques lieux historiques qui ont contribué à l'expansion de la culture Afro-Américaine. Pour réaliser leur tâche finale, les élèves devaient donc maîtriser le vocabulaire de la ville et du quartier, le vocabulaire descriptif qui s'y rapporte ainsi que des éléments culturels sur le quartier, ses habitants et son évolution. Les activités ludiques effectuées portaient donc essentiellement sur le lexique et sur les connaissances culturelles.

1.4. Matériel et procédure

Malgré la réticence de certains chercheurs à qualifier le jeu pédagogique de « jeu » à cause de la contrainte représentée par l'évaluation, c'est ce dernier que nous avons choisi d'expérimenter dans notre classe. Rappelons-le, le jeu pédagogique répond à des objectifs communicationnels précis et est clôturés par une évaluation. Nous avons préféré nous tourner

vers ce type de jeux, car il nous a semblé être le plus intéressant au niveau des besoins exprimés par nos élèves.

En effet, comme nous l'avons expliqué plus tôt, la scolarité de nos élèves a été lourdement impactée par la crise sanitaire que nous vivons actuellement. Durant les nombreux confinements, les enseignants n'ont pas eu d'autre choix que d'assurer leurs enseignements à distance et de proposer aux élèves des devoirs maison en guise d'évaluation. Ainsi, comme nous-mêmes, bons nombres d'enseignants ont dénoté que les élèves avaient une idée erronée de leurs niveaux dans certaines matières. La majorité d'entre eux expriment leur incompréhension face à leurs résultats tout juste au-dessus de la moyenne. Pour une poignée d'entre eux, ce changement a engendré une perte de la motivation et une réduction de l'investissement dans leur travail personnel tandis que pour la majorité, il a eu l'effet inverse. Beaucoup de nos élèves, même ceux qui obtiennent de faibles résultats, accordent une grande importance à leurs notes.

Par conséquent, le jeu pédagogique nous semblait être un bon moyen de motiver les élèves. Outre le fait que le caractère ludique du jeu représente déjà une source de motivation pour les élèves ; nous pensions que le fait qu'ils soient prévenus à l'avance des objectifs et de l'enjeu de ces activités constituerait pour eux une source additionnelle de motivation.

Cette expérimentation s'est déroulée en deux étapes, sur une période d'environ six semaines. La première étape était pour nous un moyen d'étudier la manière dont les élèves répondaient à l'enseignement du vocabulaire et de points culturels par le biais de la pédagogie traditionnelle. La seconde étape était la même que la première à la différence que nous utilisons la pédagogie du jeu. Ces deux étapes étaient suivies d'une interrogation de vocabulaire et de connaissances chacune. Avant chaque évaluation, nous distribuions aux élèves un questionnaire sur leurs méthodes d'apprentissage, sur leur degré de motivation ainsi que sur leurs ressentis avant l'évaluation.

2. Déroulement de l'expérimentation

2.1. Etape 1

Lors de cette première étape qui s'est déroulée au cours de la première séance de la séquence ; les élèves étaient d'abord invités à faire un « *brainstorming* » à partir du terme « *New York* ». Cette activité nous a permis de nous faire une idée du vocabulaire que les élèves pouvaient

déjà connaître. Ainsi, nous avons eu des réponses comme « *Skyscraper* », « *taxi cab* », « *Big Apple* », « *buildings* », « *city* », « *United States* » etc...

Suite à cela, par le biais d'une diapositive PowerPoint, nous avons projeté au tableau une carte de New York, une carte de ses arrondissements ainsi qu'une carte des quartiers de Manhattan. L'objectif était de permettre aux élèves de distinguer « *City* » de « *Borough* » et de « *Neighborhood* ». En complément, nous leur avons distribué des petits morceaux de papier sur lesquels nous avons noté la définition des trois termes.

Les élèves étaient invités à se rendre au tableau à coller les mots de vocabulaire sur la carte correspondante. Les élèves étant friands d'activités qui leur permette d'interagir avec le tableau, bon nombre d'entre eux se sont portés volontaires. Une fois toutes les étiquettes collées, nous révélions les réponses.

Pour finir, nous leur avons distribué un article présentant brièvement les différentes facettes du quartier de Harlem, aussi bien négatives que positives. Pour aider à la compréhension, certains mots de vocabulaire avaient été élucidés à l'avance. En ce qui concerne le lexique que nous estimions moins compliqués, les élèves étaient invités à retrouver des synonymes de mots que nous avions prédéfinis, dans le texte. Tous les exercices n'étaient pas centrés sur le vocabulaire, les élèves devaient également répondre à des questions de compréhension et faire un compte rendu de leur compréhension du texte en remobilisant le vocabulaire.

Pour favoriser l'interaction entre les élèves, nous les avons répartis en groupes de quatre ou cinq. Les élèves, bien qu'habités à travailler en groupe, étaient, comme à l'accoutumée, longs à former des groupes et encore plus longs à se mettre au travail. Nous avons dû insister auprès de l'élève A et D afin qu'ils rejoignent un groupe. Cependant, seul l'élève D s'est sérieusement impliqué dans le travail.

A la correction, qui a servi de base à la trace écrite, le vocabulaire mobilisé a été ajouté à la liste de lexique inscrite au tableau et complétée au fur et à mesure des activités. A l'issue de cette séance, les élèves ont été prévenus d'une interrogation portant sur ces mêmes mots le lundi suivant, soit une semaine après, au cours de la troisième séance.

Le lundi suivant, nous avons donc soumis nos élèves à cette interrogation. Au préalable, nous leur avons distribué un questionnaire⁹ comportant quelques questions sur la manière dont ils

⁹ Voir annexe 3

avaient appris le vocabulaire, sur l'efficacité de cette méthode, sur la raison pour laquelle ils privilégiaient cette méthode plutôt qu'une autre, et sur leur état d'esprit avant l'évaluation.

Méthode	Elèves	Efficacité			Ressenti		
		G	M	P	CONF	MOY CONF	PEU CONF
Par cœur	21	14	7		4	12	5
S'enregistrer puis s'écouter en boucle	3	2	1		1	2	
Réécrire le vocabulaire plusieurs fois	1	1			1		

*G/M/P= Grande/Moyenne/petite.

*Conf/Moy Conf/ Peu Conf= Confiant/Moyennement confiant/Peu confiant.

A la première question, 21 élèves sur 25 ont répondu avoir appris les mots de vocabulaire par cœur ; 3 élèves ont répondu s'enregistrer et réécouter l'enregistrement avant d'aller dormir ou sur le trajet de l'école. Enfin, 1 élève a répondu écrire les mots de vocabulaire plusieurs fois jusqu'à les retenir.

A la seconde question, sur les 21 élèves ayant répondu apprendre par cœur, 14 ont dit trouver cette méthode efficace, 7 ont dit la trouver efficace mais que le stress de l'évaluation impactait leurs capacités à se souvenir de certains mots. Sur les trois élèves ayant répondu s'enregistrer, 1 a répondu que cette méthode était plus ou moins efficace tandis que les deux autres affirment qu'elle l'est tout à fait. Enfin, l'élève ayant répondu écrire le vocabulaire jusqu'à s'en souvenir a dit trouver cette méthode très efficace, mais longue.

A la troisième question, sur les 21 élèves ayant répondu apprendre par cœur, 17 ont répondu que c'était la seule méthode qu'ils connaissaient, 4 ont répondu que c'est la seule méthode qui leur réussissait. Sur les 3 élèves ayant répondu s'enregistrer, 1 a répondu que cette méthode était moins chronophage que d'apprendre par cœur, et 2 ont répondu qu'ils retiennent mieux en s'écoutant, d'autant plus qu'ainsi, ils peuvent s'écouter à tout moment, peu importe où ils se trouvent. En ce qui concerne l'élève qui a répondu réécrire le vocabulaire jusqu'à le retenir ; il a répondu qu'il retenait mieux ainsi, aussi bien le mot que son orthographe.

Enfin, à la quatrième question portant sur le ressenti des élèves avant l'évaluation, seuls 6 élèves ont répondu se sentir confiants. L'élève qui revoit son vocabulaire en réécrivant la liste autant de fois que nécessaire, 4 élèves (2 niveau B1+ et 2 niveau B1) ayant dit réviser en apprenant par cœur et un élève niveau A1-A2 disant s'enregistrer.

L'évaluation était divisée en deux exercices. Le premier exercice consistait à associer les mots à leur illustration, et le second à traduire quelques phrases simples. Les élèves ayant atteint le niveau B1+ ont complété leur interrogation en moins de dix minutes, plus de la moitié de la classe l'a terminé en deçà des 20 minutes imparties tandis que quelques uns écrivaient encore alors que les 20 minutes étaient écoulées.

Sur les 25 copies reçues, 9 élèves ont su restituer tous les mots de vocabulaire sans commettre d'erreurs d'orthographe, 5 élèves ont restitué tous les mots mais en commettant en moyenne jusqu'à deux fautes d'orthographe et 11 élèves n'ont pas su restituer tous les mots de vocabulaire et ont également fait, en moyenne, jusqu'à quatre fautes d'orthographe.

Au terme de l'évaluation, nous avons procédé à une correction immédiate, en faisant surtout appel aux élèves ayant eu des difficultés à restituer tous les mots de vocabulaire afin de voir si une fois « le stress de l'évaluation » passé, ils seraient plus à même de se remémorer le lexique. Si quelques-uns de ces élèves avaient pu se remémorer certains mots grâce à un guidage contextuel, pour la plupart, ce n'est qu'une fois le mot écrit au tableau, ou énoncé par un autre camarade qu'ils semblaient s'en rappeler. La moyenne de cette première évaluation était de 5,9 sur 10.

La seconde évaluation portait sur les deux premières traces écrites ainsi que sur le lexique. Elle a eu lieu après le retour des vacances de Noël, soit lors de la cinquième séance, et nous avons conservé la même méthode qu'à la première séance.

Là encore, avant l'évaluation, qui a duré une heure cette fois-ci ; nous avons distribué le même questionnaire¹⁰ que lors de l'interrogation de vocabulaire. Cette fois-ci, et certainement dû à la nature de l'évaluation ; les réponses étaient différentes.

Méthode	Elèves	Efficacité			Ressenti		
		G	M	P	CONF	MOY CONF	PEU CONF
Par cœur	10	4	6		3	7	
S'enregistrer puis s'écouter en boucle	3	1	2		1	2	
Relire plusieurs fois la leçon	9		8		3	2	4

¹⁰ Voir annexe 3

Pas de réponse	2						
-----------------------	---	--	--	--	--	--	--

Tous les élèves qui ont révélé utiliser des méthodes autres que l'apprentissage par cœur, ont dit qu'ils trouvaient cette méthode difficile, chronophage, ou encore qu'elle « ne servait à rien ». Les élèves qui ont répondu apprendre par cœur, ont là encore dit qu'il s'agissait pour eux de la méthode la plus efficace. Les élèves A, B n'ont pas renseigné le questionnaire. En corrigeant leurs copies, nous soupçonnons que c'est parce que les leçons n'avaient pas été apprises.

Cette évaluation d'une heure était constituée de trois exercices. Le premier exercice était centré sur le vocabulaire et était configuré comme l'interrogation de vocabulaire. Il y avait donc des mots de vocabulaire à associer à leurs illustrations ainsi que des phrases à traduire. Le lexique de cette évaluation comprenait certains mots vus dans l'interrogation de vocabulaire ainsi que certains mots vus dans les deux séances suivantes. Le second exercice portait sur des questions de cours sur les deux leçons et le dernier consistait en une expression écrite.

A l'issue de cette évaluation, l'élève A a rendu copie blanche, l'élève B n'a répondu qu'à deux questions. L'élève C a répondu à la moitié des questions et a su restituer quelques mots de vocabulaire et l'élève D a complété la majorité des exercices en donnant une majorité de réponses correctes. Un autre élève encore se plaignait de la difficulté des exercices, mais a admis à posteriori ne pas avoir appris les leçons. Seul 1 élève sur 25 a répondu à toutes les questions et aucun élève n'est parvenu à restituer l'ensemble du vocabulaire, même, pour certains, celui qui avait été évalué deux semaines auparavant.

Si les résultats de l'interrogation de vocabulaire étaient majoritairement satisfaisants, les résultats de l'évaluation de connaissances laissaient à désirer. En corrigeant les copies il nous est apparu que les leçons n'avaient pas été apprises et que les éléments culturels n'étaient pas maîtrisés ou que de manière approximative. Le vocabulaire évalué lors de la première interrogation ne semblait pas avoir été revu et celui étudié depuis n'était pas réellement maîtrisé non plus. La moyenne de cette évaluation était de 8,8/20.

2.2. Etape 2

La seconde étape suivait essentiellement la même configuration que la première, à la différence que nous y intégrions le ludique. Par la même occasion dans un souci de mener la séquence à terme sans perdre l'intérêt des élèves pour la thématique et sans les évaluer trop souvent au sein de la séquence ; nous avons choisi de ne pas soumettre les élèves à une deuxième interrogation de vocabulaire et d'évaluer les changements, s'il y en avait, lors d'une deuxième évaluation de connaissance qui aurait eu lieu à huitième séance donc l'avant dernière séance de la séquence, la neuvième séance étant consacrée à la tâche finale.

Nous avons donc expérimenté avec nos activités ludiques au cours des sixièmes et septièmes séances. Ces séances étaient consacrées aux lieux emblématiques du quartier. A ce stade avancé de la séquence, les élèves avaient étudié la **Grande Migration, la Renaissance de Harlem** ainsi que des personnalités telles que Langston Hughes et leurs œuvres et comment ils avaient contribué à transformer le quartier.

La sixième séance s'est déroulée sur deux heures et en deux parties. Nous avons commencé par diffuser un diaporama présentant quelques lieux connus du quartier de Harlem. En dessous de chaque photo figurait le nom du lieu. A la fin du Diaporama, nous avons demandé aux élèves de restituer le nom de chaque monument. Pour ce faire, nous avons projeté leurs photos au tableau et invité les élèves à écrire leurs noms en dessous. Mise à part « *Apollo Theater* » que les élèves ont pu renseigner, concernant les autres lieux, ils n'ont pu renseigner que quelques bribes, ou encore les mots clés tels que « *Jazz* », « *National* », « *Memorial* » mais pas les noms dans leurs intégralité.

Nous avons ensuite décidé d'initier nos élèves au « *Mind Palace* ¹¹ ». L'activité du « Palais mental » en français, consiste à associer un mot à une image puis de lui attribuer un lieu. L'apprenant doit ensuite parcourir le trajet mental d'un lieu à l'autre (et donc d'une image à l'autre) afin de se remémorer les informations représentées par les images. Nous voulions amener les élèves à retenir avant toute chose les noms de ces lieux, c'est à dire: « *the Apollo theater* », « *the National Jazz Museum* », « *Langston Hughes' house* », « *The National Grange Memorial*. »

¹¹ Cette méthode de mémorisation, aussi appelée la méthode des « loci » (lieux) ou encore « méthode Sherlock Holmes » existerait depuis l'antiquité et permettait l'apprentissage de longs textes dans un temps record.

Nous leur avons donc demandé de penser à une image, un son, une sensation ou un autre au terme auxquels ces mots leur faisaient penser puis de les noter ou dessiner sur des bouts de papiers différents. Afin que la consigne soit claire, nous leur avons donné un exemple en explicitant ce à quoi les mots clés de ces termes nous faisaient penser.

- *Apollo Theater* → Apollon
- *National Jazz Museum* → Bruit
- *Langston Hughes' House* → Enorme
- *National Grange memorial* → Garage + mémo (note)

Nous leur avons ensuite demandé d'inventer une courte histoire dans laquelle ils devaient parler de leur trajet en utilisant les mots et équivalents et leur avons donné les deux premières phrases de notre exemple ci-dessous afin de nous assurer qu'ils aient compris ce qu'il était attendu d'eux sans pour autant les influencer en leur révélant toute la production en amont.

«Il y a quelques années de cela, alors que je me rendais dans la cuisine après mon réveil pour prendre mon petit déjeuner, j'ai surpris mon chat, **Apollon** debout sur la table. Lorsqu'il m'a vu, il a détalé et a renversé la vaisselle, ce qui a fait un **vacarme** national ! Alors que je ramassais les débris éparpillés au sol, j'ai entendu un **énorme** coup frappé sur ma porte d'entrée. Il s'agissait de mon voisin, Langston, venu se plaindre du bruit. Inutile de dire que ce soir-là, **Apollon** a dormi dans le **garage**. Petit **mémo** à tous les propriétaires de chats, assurez-vous que toutes les portes soient closes avant d'aller vous coucher.»

Les élèves disposaient de 10 minutes pour effectuer cette activité. Nous avons joint ci-dessous deux productions d'élèves.

« Hier soir avec ma mère nous avons regardé le film **Apollo 13** sur la télé du salon. Comme il se faisait tard, je suis allée dans ma chambre pour me préparer à aller dormir. J'ai mis un peu de **Jazz** sur mon téléphone pour me détendre. J'adore le Jazz ! Le lendemain, j'avais rendez-vous avec mon oncle **Langston Hughes** dans la **grange** familiale nourrir les animaux. J'ai passé une bonne journée. C'est un bon **souvenir**. »

- L.

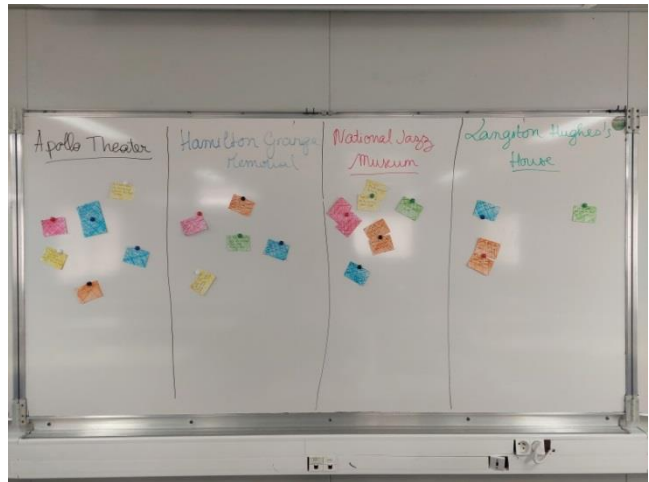
« En rentrant de l'école lundi dernier, j'ai aperçu un bel **Apollon** qui attendait devant la maison. J'ai demandé à ma mère qui était cet **Apollon**, elle m'a dit qu'il s'appelait **Langston Hughes** et qu'il était notre nouveau voisin, tout droit venu de Harlem. Ce soir-là, elle l'a invité à dîner dans notre salle à manger. Après, il a joué un peu de **jazz**. Sa performance était **mémorable** ! »

- C

Afin de vérifier l'efficacité de cette technique, nous avons soumis nos élèves à un exercice au cours duquel ils devaient, individuellement, restituer le nom des lieux sur leurs cahiers. Nous sommes passés dans les rangs puis à tour de rôle quatre élèves sont passés au tableau pour écrire les noms en dessous de chaque photo. Si la restitution n'était pas immédiate et que nous avons remarqué quelques hésitations, les élèves ont su restituer 3 des 4 noms sans grande difficulté. Il nous est apparu que plusieurs élèves n'ont pas su associer le nom « Langston Hughes » à une image mentale. Ils ont été peu nombreux à l'inclure tel quel dans leurs productions et ont plutôt eu tendance à laisser un espace vide ou l'écrire au crayon, sûrement dans l'attente d'une inspiration. Sans doute aurions-nous dû préciser au préalable plutôt qu'à posteriori que les personnalités à maîtriser peuvent être des personnages à part entière au sein de l'histoire.

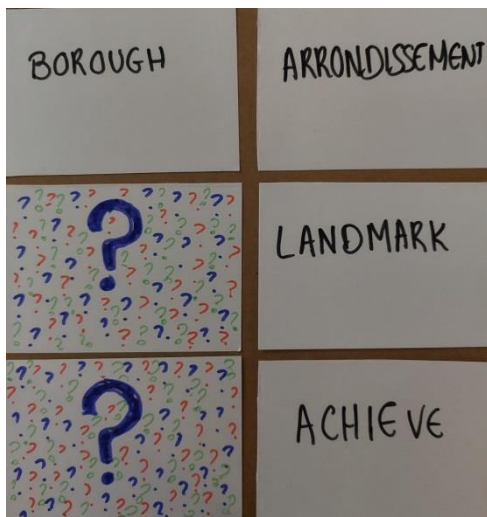
Une fois cette activité terminée, nous avons effectué avec nos élèves une activité de déficit informationnel. En groupe, et pendant 20 minutes, nos élèves devaient compléter des fiches de travail à partir d'un texte présentant un monument ou site historique à Harlem ainsi que son histoire. Chaque groupe disposait d'un document différent dont il devait ensuite restituer le contenu au reste de la classe. Comme à l'accoutumée, les fiches de travail qui accompagnaient les textes comportaient des exercices d'élucidation du vocabulaire ainsi que d'autres activités aidant à la compréhension détaillée du texte. Une fois les fiches complétées, les élèves étaient invités à passer au tableau et présenter leurs monuments ou sites historiques. Chaque membre du groupe devait prendre la parole pendant que leurs camarades devaient compléter des *flashcards* au verso desquelles se trouvait la photo du lieu en question. Les élèves disposaient ensuite de 10 minutes pour mémoriser le contenu des *flashcards*.

Une fois le temps imparti écoulé, nous avons récupéré les *flashcards* et les avons collées, verso caché, de manière aléatoire sur les tableaux de gauche et de droite. Nous avons ensuite divisé le tableau central en 4 colonnes, soit une colonne par lieu. En haut de chaque colonne se trouvait le nom du monument correspondant. Puis, nous posions une question relative à chacun de ces lieux, par exemple : « *In what year was the Apollo Theater built ?* » et un membre de chaque équipe devait se rendre au tableau pour placer les cartes aux couleurs de son équipe dans la bonne colonne. L'équipe avec le plus de cartes au tableau dans la bonne colonne remportait la partie.



Le caractère ludique de cette activité semble avoir fortement plu aux élèves qui se sont investis avec sérieux. Néanmoins, pris dans l'élan du jeu, ils semblaient vite avoir oublié le contexte scolaire et les règles de bienséance. Nous avons donc dû élever la voix et demander de baisser le ton à plusieurs reprises.

La septième séance, portait sur l'ancien et le nouveau lexique. Les groupes étaient

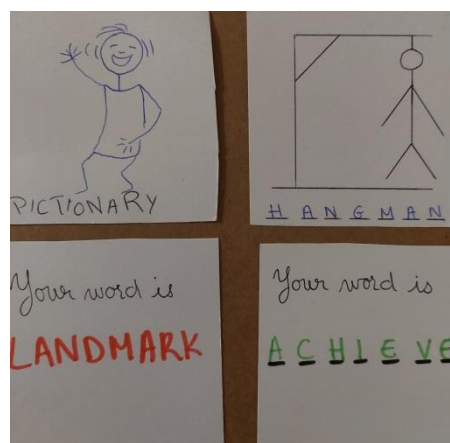


reconstitués de façon à ce qu'ils soient formés d'un membre de chaque équipe. Les élèves disposaient ensuite de 10 minutes pour effectuer une activité de *Memory* au cours de laquelle ils devaient associer les mots de lexique anglais à leur équivalent en français. Les cartes étaient donc placées faces cachées sur la table et les élèves devaient retrouver les bonnes paires. À la fin des 10 minutes, l'équipe dont les membres avaient associé le plus de cartes remportait la manche.

Nous leur avons ensuite proposé des activités telles que le pendu et le *pictionary*. Toujours répartis en équipe les élèves étaient invités à piocher des cartes confectionnées par l'enseignante afin d'amener leur équipe à deviner le mot de vocabulaire. Nous avons d'abord commencé par le pendu. A tour de rôle, les élèves se rendaient au tableau. Si l'objectif était de

faire remporter le point à leurs équipes respectives, toutes les équipes pouvaient participer. Ils avaient la possibilité de remporter un point de plus s'ils donnaient l'équivalent du mot en français.

Concernant cette activité, tous les élèves se sont montrés actifs. Si certains préféraient participer en donnant les éléments de réponses, bon nombre d'élèves étaient volontaires pour aller au tableau. L'élève D, qui n'était jamais allé au tableau jusqu'ici, et qui



rappelons-le, laisse entrevoir dans son attitude un certain agacement pour la matière ; s'est porté volontaire pour aller au tableau. Il était également très actif lorsqu'il s'agissait de donner les éléments de réponses et amenait, à une réponse près, toujours la bonne réponse. Son camarade, l'élève C, était également très réactif pour donner les réponses bien que moins souvent justes, et s'est également porté volontaire lors de l'activité de *pictionary*. L'élève B quant à lui n'était pas présent ce jour-là.

Une fois les activités arrivées à leur fin, nous avons pris quelques minutes pour échanger avec nos élèves sur leur ressenti quant à la séance du jour et s'ils avaient eu l'impression d'avoir mémorisé les informations ainsi que le vocabulaire plus aisément. La grande majorité des élèves ont exprimé avoir trouvé cette séance plus amusante. Un autre élève nous a demandé combien de points les équipes remporteraient sur la moyenne en fonction de leur score.

En ce qui concerne la mémorisation des informations nous avons effectué un sondage en direct car nous étions à cours de temps pour remettre une fiche aux élèves. Nous leur avons donc demandé de lever la main s'ils pensaient avoir retenu les informations plus rapidement, plus aisément et s'ils se sentaient capables de les remobiliser dans le futur. A la première question, 17 élèves ont levé la main et à la seconde 15 élèves. Les autres ne se sont pas prononcés.

Enfin, nous leur avons distribué un document¹² listant quelques méthodes de révisions ludiques vues en classe, c'est-à-dire, le *mind palace*, l'utilisation de *flashcards* et le jeu du *memory card*. Pour l'évaluation de la huitième séance, ils avaient donc pour « *homework* » de s'essayer à l'une de ces méthodes.

¹² Voir annexe 4

Lors de la huitième séance, comme à l'accoutumée, nous leur avons distribué un questionnaire avant l'évaluation. Dans ce questionnaire les élèves étaient amenés à dire si oui ou non ils avaient essayé l'une de ces méthodes ludiques pour réviser leurs leçons, si oui laquelle et pourquoi, si non, pourquoi. Là encore les élèves devaient donner leur avis sur l'efficacité de la méthode et leur ressenti avant l'évaluation.

Nous avons joint ci-dessous un tableau récapitulatif des réponses données par les élèves.

Méthode	Elèves	Efficacité			Ressenti		
		G	M	P	CONF	MOY CONF	PEU CONF
Flash Cards	4	2	2		2	2	
Memory Game	1		1				1
Mind Palace	6	4	2		4	2	
Autre	14						

Peu d'élèves ont donc pris l'initiative de s'essayer à ces méthodes afin de réviser leurs leçons. Lors d'un sondage oral que nous avons réalisé après avoir consulté leurs fiches, la plupart des élèves ont répondu ne pas avoir voulu prendre le risque de s'essayer à une toute nouvelle méthode juste avant une évaluation. Si l'évaluation n'était pas notée ils auraient été plus enclins mettre une de ces méthodes en pratique.

Quand bien même les élèves ayant choisi de « prendre le risque » étaient peu nombreux, nous avons noté une différence dans leur ressenti et dans l'efficacité qu'ils accordaient à la méthode. La moyenne de cette évaluation était de de 9,7 sur 20. La moyenne des élèves ayant révisé en utilisant le ludique était de 11,6 alors que pour la première évaluation, la moyenne de ces mêmes élèves était de 10,1.

III- PARTIE REFLEXIVE

1. Analyse des données

L'objectif principal de cette étude était d'évaluer l'impact de la mise en pratique d'activités ludiques sur les élèves. Notre première hypothèse était que les activités ludiques constituaient une source de motivation pour l'élève, car elles le placent dans un contexte où il souhaite se prouver auprès de ses camarades. Notre seconde hypothèse était que mises au service de leur apprentissage personnel, les activités ludiques pouvaient permettre aux élèves une meilleure acquisition des informations vues en classe.

L'expérimentation qui a servi de support à la confirmation ou infirmation de nos hypothèses s'est déroulée sur une durée de six semaines avec une classe de seconde du lycée général et technologique Victor Schœlcher. Elle s'est déclinée en deux grandes étapes, chacune suivie d'une interrogation de vocabulaire et de connaissance ; elles-mêmes précédées de questionnaires recensant les méthodes d'apprentissage et le ressenti des élèves avant les évaluations.

La première étape consistait à enseigner de manière traditionnelle et observer la manière dont les élèves répondaient à cette méthode puis de les évaluer sans intervenir sur leurs techniques d'apprentissages personnelles. Nous leur avons donc proposé des activités que nous qualifierons de dynamiques puis les avons soumis à une interrogation sans introduire d'activités ludiques ni les initier à intégrer des pratiques ludiques dans leurs apprentissages hors classe.

La seconde étape consistait à mettre en pratique cinq activités ludiques centrées sur le vocabulaire et quelques informations culturelles. Nous avons d'abord effectué ces activités en classe avec les élèves puis leur avons demandé de s'y essayer à la maison. Nous avons insisté auprès d'eux sur l'aspect méthodologique que peuvent revêtir ces activités et donc de leurs capacités à être transférées dans l'apprentissage d'autres matières. Certains élèves ont surtout noté que ces méthodes pourraient être réutilisées lors des cours d'histoire-géographie.

Cette expérimentation semble avoir validé notre première hypothèse. En effet, tous les élèves étaient investis dans les activités. L'élève D qui montre généralement un manque d'intérêt pour la matière malgré le fait d'avoir un niveau correct les a même qualifiées de « plus parlantes ». Des semaines plus tard, les élèves qui avaient eu des scores élevés exprimaient

encore leur fierté quant à leur performance. D'autres encore ont demandé s'il serait possible de réitérer l'expérience.

En ce qui concerne notre seconde hypothèse, si les élèves nous ont paru mieux maîtriser le vocabulaire et les informations culturelles à propos des différents lieux après avoir effectué les activités ludiques ; ils ont été peu nombreux à les réappliquer en autonomie même s'ils ont été une majorité à approuver de l'efficacité de ces méthodes. Les élèves qui avaient exprimé ne pas avoir connaissance de techniques de révisions autre l'apprentissage par cœur ont dit avoir découvert de nouvelles méthodes qu'ils pourraient facilement réutiliser. Parmi les élèves qui avaient affirmés que l'apprentissage par cœur était une méthode qui leur réussissait, 7 d'entre eux ont exprimé leur volonté de pratiquer les nouvelles pratiques vues en classe chez eux, tandis que les autres ont exprimé ne pas y trouver d'intérêt puisque leurs méthodes leur convenait amplement. Une minorité d'élèves a exprimé ne pas être désireux de reproduire les activités à la maison à cause du temps que cela leur coûterait de confectionner les *flashcards* ou à construire un palais mental. Nous noterons que la majorité des élèves ayant répondu de la sorte montrent généralement peu d'investissement en classe et obtiennent souvent des résultats très moyens.

1. Limites et perspectives

1.1. *Limites de l'expérimentation*

S'il est vrai que la nature ludique des activités a su motiver même les élèves les plus passifs, la classe d'un naturel dynamique, s'est souvent laissée emportée par l'entrain du jeu. Durant l'activité de restitution des *flashcards* dans les colonnes correspondantes par exemple, les élèves, pressés d'aller au tableau ont trainé des chaises et se sont bousculés afin de pouvoir coller les étiquettes de leurs équipes au tableau. Nous avons dû arrêter l'activité afin de rappeler aux élèves qu'ils se trouvaient dans une salle de classe et qu'il y avait donc, même dans le cadre de pratiques ludiques des règles à respecter. Nous avons donc instauré des pénalités pour tout comportement non « fair-play » et avons également indiqué aux élèves devant faire la course au tableau de se mettre en position au préalable de manière à ce qu'ils ne fassent pas traîner leurs chaises dans la précipitation. Si nous avions déplacé notre bureau de façon à ce qu'il ne représente pas un obstacle à l'accès au tableau, peut-être aurions-nous

dû ré-agencer la salle de manière à ce que les bureaux des élèves forment un U. De cette façon, les élèves auraient bénéficié de plus d'espace pour circuler.

Par ailleurs, le refus des élèves de risquer la mise en pratique d'une méthode d'apprentissage nouvelle en amont d'une évaluation nous pousse à nous dire que nos élèves n'ont pas su dépasser le stade de la note. Il leur était plus important d'obtenir une bonne note, et donc plus difficile par la même occasion de sortir de leurs zones de confort. Il nous a alors semblé que ces techniques manquaient d'expérimentation et que nous aurions dû entraîner nos élèves à les pratiquer plus régulièrement, de manière à ce qu'ils perçoivent ces méthodes comme des techniques d'apprentissage aussi efficaces que l'apprentissage par cœur ou l'enregistrement. Si notre objectif n'était pas d'encourager les élèves à appliquer le ludique et uniquement le ludique lors de leurs révisions, nous souhaitons les amener à comprendre qu'il existait des techniques d'apprentissage variées, certaines moins chronophages que d'autres et qu'il leur convenait de choisir quelle méthode appliquer en fonction de quel apprentissage.

2.2. Modifications éventuelles

Avec le recul, nous pensons qu'il aurait pu être intéressant d'inviter les élèves à échanger sur leurs méthodes d'apprentissage et peut-être même d'organiser des mini ateliers au cours desquels ils initieraient leurs camarades à ces méthodes. En effet, les réponses au premier questionnaire nous ont laissé entendre que les élèves ne connaissaient pas de méthodes d'apprentissage autre que le « par cœur » car ils n'ont pas été initiés à la manière d'apprendre. Les élèves qui utilisent des méthodes autres que le par cœur ont dit ne pas avoir appris ces méthodes à l'école mais être conscients d'avoir une mémoire visuelle ou auditive. De cette manière, ils ont pu trouver une méthode qui leur réussissait. Nous pensons qu'un échange entre les élèves aurait pu être source d'inspiration pour les élèves ne sachant pas comment réviser.

Par la même occasion, peut-être aurions-nous pu effectuer un sondage auprès de nos élèves au cours duquel ils auraient été questionnés sur leur type de mémoire. Ainsi nous aurions pu proposer des techniques qui leur correspondraient mieux. Nous aurions également pu accorder plus de liberté à nos élèves en les encourageant à conceptualiser leurs propres techniques de révision à partir de jeux qu'ils connaissent ou qui « leur parle » pour reprendre l'expression de l'élève D.

Nous aurions également pu expérimenter avec le numérique en créant un quiz à partir de Kahoot. En effet, cette application permet de créer des quiz interactifs auxquels les élèves ont accès depuis leurs smart phones, leurs tablettes ou leurs ordinateurs. Elle leur permet d'avoir un aperçu de leur évolution, de s'auto évaluer, mais aussi de voir les scores de leurs camarades. Il est également possible d'y créer des quiz multi-joueurs. L'un des éléments que nous n'avons pas pu vérifier à travers notre étude et qui fait souvent défaut aux élèves est la régularité. Les élèves apprennent souvent dans l'optique de l'évaluation et ne révisent ni avant ni après cette échéance. Par le biais d'un outil tel que Kahoot, nous aurions pu organiser un classement hebdomadaire « *Kahooter of the week* » où l'élève avec le score le plus élevé bénéficierait d'un privilège en classe, comme la gestion du tableau ou la gestion des règles de classe par exemple. Nous proposons ces pistes car avons remarqué que nos élèves prennent autant plaisir à interagir avec le tableau qu'à se mettre dans la peau de l'enseignant. Cependant, ce ne sont là que des pistes qu'il conviendrait d'explorer afin d'en évaluer l'efficacité.

Conclusion

Notre volonté d'expérimenter avec le ludique est née de l'enthousiasme dont nous avons pu témoigner lors de notre stage de pratique accompagnée. En effet, le dynamisme des élèves et leur implication dans la matière, nous a conduit, professeure en herbe, à nous demander quelles méthodes nous pourrions mettre en place pour nous rapprocher de ce modèle. Etant adepte du ludique nous-même, nous avons donc choisi de le mettre en pratique, espérant communiquer à nos élèves une vision moins chronophage de l'apprentissage.

Bien qu'elle n'ait pas été de tout repos, notre expérimentation nous a permis de découvrir nos élèves sous un autre jour. Les élèves qui participent naturellement, étaient encore plus dynamiques et ceux qui sont généralement silencieux ont souvent pris les devants de la scène et ce, aussi bien lors des activités proposées dans la méthode traditionnelle que celles proposées lors de la méthode ludique. En effet, il semblerait que les élèves habituellement passifs sont susceptibles de devenir actifs s'ils savent qu'ils pourront interagir avec la classe. Ainsi, les activités qui nécessitaient que les élèves se rendent au tableau par exemple, étaient très populaires auprès de ces élèves.

Outre cela, certains élèves ont exprimé leur contentement d'avoir découvert de nouvelles méthodes d'apprentissage et nous ont même révélé les avoir appliqués dans d'autres matières. Ces quelques réactions de nos élèves nous ont convaincues que nous devrions les placer plus fréquemment dans des situations d'interaction, pas seulement entre eux, mais avec la salle de classe. Nous pensons que le succès d'une activité, ne dépendra pas nécessairement de son caractère ludique, mais du rôle qu'est attribué à l'élève au sein de cette activité.

Si nous estimons que notre première hypothèse a été validée grâce à l'extrême motivation dont ont fait preuve nos élèves, notre expérimentation nous a permis de voir que pour que l'élève perçoive son apprentissage comme dynamique, il faut qu'il en soit le principal acteur. Si c'est un concept que nous avons déjà mis en place par le biais des tâches finales et intermédiaires, comme recommandé par nos formateurs, « l'élève-acteur » était relativement absent à de nos séances jusque-là. Bien que nous pratiquions régulièrement le travail de groupe et donc favorisons l'interaction entre les élèves, l'interaction entre les élèves et la salle de classe (en l'occurrence le tableau et le matériel) était trop peu pratiquée. Or nous avons

désormais conscience de l'importance de son exécution dans la motivation des élèves et donc leur désir de s'impliquer dans leur apprentissage hors-classe. Nous pensons donc qu'une combinaison des méthodes traditionnelles avec usage d'activités dynamiques et des méthodes ludiques peuvent être grandement bénéfique aux apprentissages des élèves, même les moins à l'aise. Cependant, il convient de les exploiter de manière régulière afin que ces activités soient perçues comme « la norme » par les élèves. Pour s'assurer que leur motivation soit maintenue, il conviendrait également d'impliquer les élèves dans le choix des activités et peut-être même leur déroulement.

Bibliographie

Ouvrages

Aucouturier B. (2017) Le Jeu de L'enfant. Dans *Agir, jouer, penser* (Editions De Boeck Supérieur, Collection Carrefour des psychothérapeutes, pages 13 à 21). [Le jeu de l'enfant | Cairn.info](#)

Berthou M., et Natanson D. (2014). *Jouer en classe en collège et en lycée – Pour acquérir connaissances et compétences*. Editions Fabert.

Caillois R. (1958). *Les Jeux et les Hommes (Le masque et le vertige)*. Editions Gallimard.

Grandmont N. (1995). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Editions De Boeck,

Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens a study of the play element in culture*. Editions Routledge & Kegan Paul.

Pivec M. et Moretti M. (2008). *Game-based Learning. Discover the pleasure of learning*, Pabst Science Publishers, Berlin.

Prensky, M. (2001) *The Digital Game-Based Learning Revolution Fun at Last!* Editions McGraw-Hill.

Articles et périodiques

Desrosiers C. (2017, mis en ligne le 23 février 2017). *Les jeux sérieux en éducation, qu'existe-t-il en recherche et au collégial ?* Profweb
<https://www.profweb.ca/publications/articles/les-jeux-serieux-en-education-qu-existe-t-il-en-recherche-et-au-collegial>

Di Filippo L. (2014, mis en ligne le 01 juillet 2016). Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois. *Questions de communication* n°25, pages 281-308.
<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9044>

Djaouti D., Olombel G, et Vianez P. (2021 mis en ligne le 07 novembre 2021). Évaluation de l'efficacité pédagogique d'un jeu d'évasion au lycée. *Sciences du jeu* n°16, dossier thématique. <https://doi.org/10.4000/sdj.3667>

Schmoll L. (2016, mis en ligne le 28 février 2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu* n°5, dossier thématique. <https://doi.org/10.4000/sdj.628>

Mémoires

Hébrard R. (2017). *Apprendre à apprendre avec plaisir : le ludique au service de l'apprentissage en autonomie*. [Mémoire de maîtrise, ESPE de Grenoble]. DUMAS - Dépôt Universitaire de Mémoires Après Soutenance <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01760128>

Annexes

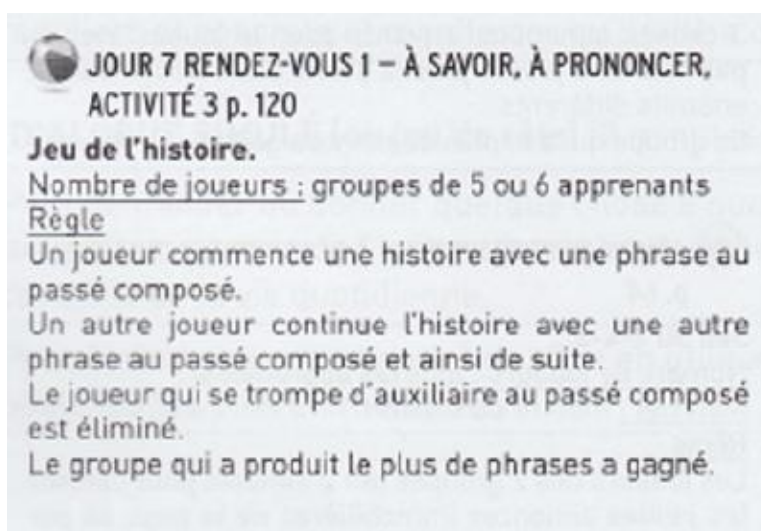
Annexe 1 : recensement des jeux dans les manuels d'après les recherches de Laurence Schmall.

Figure 1



Mots mêlés sur le vocabulaire de la maison (Baglieto, Girardeau, Mistichelli, 2011b, p. 76)

Figure 2









Jeu mêlant coopération et compétition portant sur le passé composé (Baglieto, Girardeau, Mistichelli, 2011a, p. 202)

Annexe 2 : Les intelligences multiples selon Howard Gardner

LES INTELLIGENCES MULTIPLES

d'après la théorie de Howard Gardner

<p>Intelligence verbo-linguistique</p> <p>ABC</p> <p>LES MOTS</p> <p>Capacité à penser, saisir et exprimer des idées. Exemples : écrivains, poètes, traducteurs, interprètes, journalistes, avocats, ...</p> 	<p>Intelligence musico-rythmique</p> <p>Capacité à reconnaître, interpréter, et créer des musiques, rythmes... Exemples : compositeurs, chanteurs, musiciens, professeurs de musique, accordéons, ...</p> <p>LA MUSIQUE</p> 
<p>Intelligence logico-mathématique</p> <p>Capacité à raisonner, calculer, compter, résoudre des problèmes. Exemples : scientifiques, ingénieurs, savants, mathématiciens, comptables, ...</p> <p>123</p> <p>LA LOGIQUE</p> 	<p>Intelligence interpersonnelle</p> <p>Capacité à agir et réagir avec les autres, aider, collaborer, partager. Exemples : commerçants, politiciens, enseignants, managers, chef d'équipe, ...</p> <p>LES AUTRES</p> 
<p>Intelligence visuelle / spatiale</p> <p>Capacité à percevoir et se représenter le monde. Exemples : peintres, photographes, architectes, pilotes, dentistes, ...</p> <p>N O + E</p> <p>LES IMAGES</p> 	<p>Intelligence intrapersonnelle</p> <p>Capacité à se connaître, à s'introspecter, à être intuitif. Exemples : chercheurs, entrepreneurs, romanciers, ...</p> <p>SOI</p> 
<p>Intelligence corporelle-kinesthésique</p> <p>Capacité à utiliser son corps, à s'exprimer physiquement. Exemples : danseurs, athlètes, artisans, chirurgiens, pompiers, ...</p> <p>LE CORPS</p> 	<p>Intelligence naturaliste-écologiste</p> <p>Capacité à observer, reconnaître, et classifier la nature. Exemples : explorateurs, botanistes, archéologues, zoologistes, fermiers, ...</p> <p>LA NATURE</p> 

Illustrations : Celine Culture / www.pourpenser.fr

Annexe 3 : Questionnaires distribués aux élèves avant les évaluations

Questionnaire 1 étape 1.

Nom : <i>[redacted]</i>	
Date : <i>Lundi 13 décembre 2021</i>	
Classe : <i>[redacted]</i>	
Quelle(s) méthode(s) as-tu utilisée(s) pour apprendre le vocabulaire ?	<i>J'ai appris par cœur</i>
Trouves-tu cette méthode efficace ? Merci de justifier ta réponse.	<i>Oui, parce que je retiens mieux en apprenant par cœur.</i>
Connais-tu d'autres méthodes pour apprendre ton vocabulaire ?	<i>Non</i>
Quel est ton ressenti avant cette évaluation ? Coche la case qui te correspond le mieux.	Confiant <input type="checkbox"/> Moyennement Confiant <input checked="" type="checkbox"/> Peu confiant <input type="checkbox"/> Pas du tout confiant <input type="checkbox"/>

Questionnaire 2 étape 1

Nom :	
Date : <i>lundi 05 janvier 2021</i>	
Classe :	
Quelle(s) méthode(s) as-tu utilisée(s) pour revoir les leçons?	<i>J'ai lu plusieurs fois et après j'ai essayé de résumer de tête.</i>
Trouves-tu cette/ces méthodes efficace(s) ? Merci de justifier ta réponse.	<i>C'est efficace pour retenir l'essentiel mais si on nous demande de redire la leçon mot pour mot alors c'est moins efficace.</i>
Connais-tu d'autres méthodes pour apprendre les leçons ? Si oui, lesquelles ?	<i>On peut apprendre par cœur mais ça prend plus de temps.</i>
Quel est ton ressenti avant cette évaluation ? Coche la case qui te correspond le mieux.	<p>Confiant <input type="checkbox"/></p> <p>Moyennement confiant <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Peu confiant <input type="checkbox"/></p> <p>Pas du tout confiant <input type="checkbox"/></p>

Questionnaire 1 étape 2

Nom : 0	
Date : Lundi 14 janvier 2022	
Classe :	
As-tu utilisé l'une des méthodes vues en classe pour réviser ? Si oui, laquelle et pourquoi ? Si non quelle méthode as-tu utilisé et pourquoi ?	Oui j'ai utilisé la méthode du palais mental et les flashcards parce que je trouve plus drôle et moins ennuyeux d'apprendre comme ça
Trouves-tu cette nouvelle méthode efficace ? Merci de justifier ta réponse.	Avec le palais mental je retiens plus rapidement, donc oui c'est efficace. les flashcard c'est un peu moins rapide. C'est comme apprendre par cœur je trouve
Quel est ton ressenti avant cette évaluation ? Coche la case qui te correspond le mieux.	<p>Confiant <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Moyennement Confiant <input type="checkbox"/></p> <p>Peu confiant <input type="checkbox"/></p> <p>Pas du tout confiant <input type="checkbox"/></p>

Annexe 4 : Document distribué aux élèves à l'issue de l'étape 2

Quelques manières ludiques d'apprendre tes leçons!

1. Le palais mental

Comment faire?

Etape 1: Sur des morceaux de papier, écrit la première chose à laquelle l'information que tu souhaites apprendre te fait penser.

Etape 2: Place les morceaux de papier dans différents endroits de ta chambre ou de ta maison.

Etape 3: Parcours le trajet en racontant une histoire à voix haute où tu emploies les mots que tu as dispersés. *(Tu peux donner les papiers à un membre de ta famille et leur raconter l'histoire pour tester tes connaissances. Tu peux également prétendre faire un vlog à la manière de ton youtubeur préféré et te filmer).*

2. Les Flashcards

Comment faire?

Etape 1: Découpe des feuilles de papier de manière à avoir des petits rectangles de mêmes dimensions.

Etape 2 : Sur le recto, écris une question et au verso sa réponse.

Etape 3 : Teste toi autant de fois que tu le souhaites en répondant à un maximum de questions avant de lire la réponse ! *(Tu peux demander à un membre de ta famille de te poser les questions, ou tu peux faire un duel avec un autre camarade).*

3. Le jeu de la mémoire

Comment y jouer ?

Etape 1: Découpe des feuilles de papier de manière à avoir des petits rectangles de mêmes dimensions.

Etape 2 : Sur le recto, dessine un point d'interrogation et sur le verso un mot de vocabulaire en anglais.

Etape 3 : Dispose les cartons face cachée sur une table et essaie de retrouver les paires. *(Tu peux également dessiner ou imprimer une image sur le recto du carton et le mot de lexique qui s'y rapporte au verso. Là encore n'hésite pas à défier un camarade de classe ou un membre de ta famille !)*

4. Pictionary

Matériel nécessaire : des cartes avec les mots de vocabulaire, un tableau ou une feuille.

Comment y jouer ?

Demande de l'aide à un camarade ou un membre de ta famille. Ton partenaire doit piocher une carte, en dessiner le contenu au tableau ou sur la feuille afin que tu en déduises le mot de vocabulaire. Vous pouvez inverser les rôles. De cette manière tu t'assureras d'avoir compris le sens du mot

5. Le pendu

Matériel nécessaire : des cartes avec les mots de vocabulaire et leur définition sur la même face.

Comment y jouer ?

Demande de l'aide à un camarade ou un membre de ta famille. Ton partenaire te donne la définition et tu dois trouver le mot qui s'y rapporte. Si tu trouves le mot tout de suite, ton partenaire peut te demander de l'épeler. Attention aux erreurs qui peuvent coûter cher à ton bonhomme !

