



HAL
open science

Les approches ludiques au service de l'apprentissage de l'anglais, plus particulièrement de son aspect culturel

Liza Dubois

► **To cite this version:**

Liza Dubois. Les approches ludiques au service de l'apprentissage de l'anglais, plus particulièrement de son aspect culturel. Education. 2024. dumas-04817958

HAL Id: dumas-04817958

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04817958v1>

Submitted on 4 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2023- 2024

**Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation
Second degré**

**Les approches ludiques au service de l'apprentissage de
l'anglais,
plus particulièrement de son aspect culturel**

Présenté par Lysa DUBOIS

Mémoire encadré par Mme Christiane COLLIN

Table des matières :

Table des matières :	1
1. Introduction	2
1.1 - L'aspect culturel de la langue et son importance dans l'enseignement de celle-ci	3
1.1.1 - Définition de l'aspect culturel d'une langue	3
1.1.2 - La compétence culturelle : définition	3
1.1.3 - La compétence culturelle dans les instructions officielles	4
1.1.4 - Dans les faits : une omniprésence de la culture dans la langue	6
1.1.5 - L'importance de l'enseignement de l'aspect culturel de la langue	6
1.2 - Enseigner la culture et la langue en général	7
1.2.1 - Le rôle de l'enseignant	7
1.2.1.1 - Enseigner : définition	7
1.2.1.2 - L'apprentissage : un but de l'enseignement	7
1.2.1.3 - Enseigner une langue vivante	7
1.2.1.4 - Les devoirs de l'enseignant de langues	8
1.2.2 - Différentes approches pour enseigner les langues et la culture	8
1.2.2.1 - Historique des méthodes d'enseignement des langues et de la culture	8
1.2.2.2 - L'approche actionnelle	9
1.3 - L'approche ludique et les jeux d'évasion au service de l'apprentissage	10
1.3.1 - Définitions	10
1.3.1.1 - L'approche ludique et le jeu pédagogique	10
1.3.1.2 - L'escape game comme exemple de jeu pédagogique	11
1.3.2 - Les approches ludiques au service de l'enseignement des langues	12
1.3.2.1 - Le jeu et la langue	12
1.3.2.2 - L'escape game en classe de langue	13
1.4 - Problématique	14
2 - Méthode	15
2.1 - Participants	15
2.2 - Matériel et procédure	16
3 - Résultats	18
3.1 - Assimilation des connaissances culturelles	18
3.2 - Ressenti des élèves	19
3.3 - Ressenti des professeurs et gestion de classe	20
4 - Discussion	21
4.1 - Efficacité d'une approche ludique sur l'assimilation des connaissances culturelles	21
4.2 - Effets d'une approche ludique sur la motivation des élèves	22
4.3 - Conséquences sur la gestion de classe et le ressenti du professeur	23
4.4 - Les approches ludiques : moins efficaces sur les élèves plus "scolaires" ?	24
4.5 - Limites	25
Conclusion	26
Remerciements	27
Bibliographie :	28
Table des matières des annexes :	31

1. Introduction

On oublie souvent que l'apprentissage d'une langue ne se résume pas à son aspect linguistique, aussi important soit-il. Apprendre une langue, c'est aussi découvrir une culture différente de la nôtre, car toute langue s'inscrit dans un contexte culturel. Celui-ci est souvent négligé, car on pense parfois à tort que s'y intéresser n'apporte que peu lorsqu'on veut apprendre une langue à des fins de communication. C'est particulièrement le cas lorsqu'il s'agit de l'anglais, qui est la langue véhiculaire la plus utilisée.

Nous verrons par la suite que la langue est indissociable de son aspect culturel, et que celui-ci a toute son importance au sein de l'enseignement de l'anglais dans le secondaire.

Par ailleurs, la manière d'enseigner est tout aussi importante que le contenu du cours. Il va donc de soi que le professeur d'anglais essaiera de trouver la méthode la plus efficace possible pour favoriser l'apprentissage, et ce, en intégrant la dimension culturelle de la langue dans le programme.

Au lycée et dans certains collèges, on peut observer des cours spécifiques à l'aspect culturel de l'anglais, à savoir les cours de spécialité LLCE (Langues, Lettres et Civilisations Etrangères). Cela ne veut évidemment pas dire que le culturel ne doit pas être enseigné dans un cours plus "classique", ni que le côté linguistique et pragmatique de la langue n'est pas travaillé durant les cours de spécialité. Ces cours permettent simplement d'entrer plus en détail dans la culture anglophone et d'apporter des bases solides aux élèves qui souhaiteraient éventuellement poursuivre l'étude de la langue dans l'enseignement supérieur. La question de la méthode d'enseignement à appliquer se pose évidemment aussi dans le cadre de ces cours de spécialité, où l'aspect culturel est encore plus central.

Parmi les méthodes d'enseignement possibles, on peut retrouver l'approche ludique, qui aurait la réputation de davantage "intéresser" les élèves au cours, puisqu'il s'agit de faire passer l'apprentissage par le biais du jeu.

Afin de rentrer plus en détail dans le sujet, il sera nécessaire de prendre connaissance de l'état de la recherche en ce qui concerne en premier lieu la dimension culturelle de la langue, avant de se pencher sur la question des méthodes d'enseignement, puis sur l'approche par le jeu dans un cadre pédagogique.

1.1 - L'aspect culturel de la langue et son importance dans l'enseignement de celle-ci

1.1.1 - Définition de l'aspect culturel d'une langue

Avant toute chose, il est nécessaire de définir ce qu'est le culturel afin de savoir précisément de quoi il est question.

Selon le Larousse, une culture est "l'ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation". Cette définition met en lumière le concept de pluralité des cultures. Il y aurait autant de cultures que de civilisations différentes.

Il ne serait par conséquent pas tout à fait exact de parler d'aspect culturel d'une langue, puisque la langue fait partie des phénomènes caractérisant une civilisation, et est donc elle-même un aspect d'une culture.

1.1.2 - La compétence culturelle : définition

Selon Christian Puren (2013), la compétence culturelle est constituée de cinq composantes différentes : les compétences transculturelle, métaculturelle, interculturelle, pluriculturelle et co-culturelle.

La compétence transculturelle renvoie à la "capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain", à travers des valeurs universelles. On part donc du principe que malgré la multiplicité et la diversité des cultures, tous les êtres humains ont quelque chose en commun.

La compétence métaculturelle relève, selon Puren, de la "capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles [...]" (2013, p. 5). Cela renvoie donc à un aspect plus "théorique" de la culture, qui, s'il n'est pas exhaustif, n'est pas non plus à négliger.

La compétence interculturelle a à voir avec les interactions entre les différentes cultures, plus précisément selon Puren la "capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes" (2013, p. 5) dans le cadre d'une communication.

Puren définit la compétence pluriculturelle comme la "capacité à gérer culturellement le vivre-ensemble dans une société multiculturelle" (2013, p. 5). On rentre ainsi dans le domaine de l'extralinguistique.

Enfin, la compétence co-culturelle relève de la collaboration entre cultures différentes pour mener à bien un projet commun (Puren, 2013).

Chacune de ces composantes est associée à un domaine privilégié, comme par exemple les connaissances pour ce qui est de la compétence métaculturelle ou encore les attitudes et comportements dans le cas de la compétence pluriculturelle, ainsi qu'à des activités de référence. Des activités langagières et culturelles sont associées à ces activités de référence, permettant de mobiliser les différentes compétences culturelles. Ainsi, on retrouve par exemple "traduire" en tant qu'activité langagière assignée à la compétence transculturelle, et "reconnaître" comme activité culturelle de référence.

Cette vision détaillée de ce qu'est la compétence culturelle révèle toute sa complexité. On peut surtout noter que l'aspect culturel d'une langue ne relève pas uniquement de connaissances théoriques, qui correspondent à la compétence métaculturelle évoquée par Christian Puren.

1.1.3 - La compétence culturelle dans les instructions officielles

Après avoir défini la notion de compétence culturelle pour mieux la comprendre malgré sa complexité, il est naturel de s'interroger sur la place de celle-ci dans les instructions officielles.

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), publié en 2001 et auquel s'est ajouté un volume complémentaire en 2018, constitue une base commune aux pays européens en ce qui concerne l'évaluation des niveaux de langues et les différentes compétences.

Le CECRL fait mention de trois compétences communicatives langagières distinctes. La compétence linguistique est elle-même divisée en plusieurs sous-compétences : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. On retrouve également parmi les compétences communicatives langagières la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Il n'y a cependant pas mention d'une compétence culturelle distincte, même s'il va de soi que l'aspect culturel se retrouve dans chacune de ces compétences, la langue s'articulant nécessairement autour d'une culture.

Christian Puren (2013) considère qu'il aurait été nécessaire de définir une "compétence culturelle" à part entière dans le CECRL, le concept de compétence culturelle étant considéré comme "aussi complexe que la langue".

Le CECRL met en effet l'accent sur certaines composantes de la compétence culturelle uniquement, à savoir la compétence métaculturelle et la compétence interculturelle. Cela a à voir avec le fait de privilégier une approche actionnelle, qui met l'apprenant en situation où il

se retrouve acteur social et effectue des tâches dans un environnement le plus authentique possible. On insiste ainsi sur la communication, et on considère la langue comme un moyen d'effectuer des tâches, et non une fin en soi. Il en va donc de même pour l'aspect culturel, qu'on retrouve de manière implicite au sein des trois compétences principales (linguistique, sociolinguistique et pragmatique).

En fait, il y a aussi mention de la culture dans le CECRL, dans le cadre des "compétences générales".

Les compétences générales explicitées dans le CECRL sont le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. L'aspect culturel est, encore une fois, présent au sein de chacune de ces compétences sans pour autant en constituer une à part entière.

Le "savoir", d'après le CECRL, est divisé en plusieurs sous-compétences : la culture générale, le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle. Il s'agit de la culture sous sa forme théorique, de connaissances.

Le "savoir-faire" comporte deux sous-compétences : les aptitudes pratiques et savoir-faire, ainsi que les aptitudes et savoir-faire interculturels. Cette dernière sous-compétence rejoint la composante interculturelle évoquée par Christian Puren concernant la compétence culturelle. Le CECRL parle en effet de "capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère" (2001, p. 84). Toujours selon le CECRL, le but est "d'établir le contact avec des gens d'une autre culture" (2001, p. 84). On retrouve ici le principe de l'approche actionnelle, privilégiée par le CECRL.

La partie du CECRL portant sur le "savoir-être" fait mention du "développement d'une personnalité interculturelle" (2001, p. 85). Le "savoir-être" concerne en effet des facteurs personnels tels que la personnalité de l'apprenant. Le développement de l'ouverture d'esprit, menant à l'intérêt et la tolérance envers les autres cultures, entre dans la catégorie du savoir-être. La notion de "personnalité interculturelle" rejoint encore une fois la composante interculturelle de la compétence culturelle évoquée par Christian Puren, puisqu'il s'agit d'adapter la personnalité de l'apprenant afin de mener à bien ses interactions avec d'autres cultures.

On peut cependant noter que le CECRL distingue les compétences "générales" de la compétence à communiquer langagièrement, et que la notion de culture se retrouve dans ces deux composantes, même si elle n'est pas explicitée en tant que compétence à part entière. Cela rejoint les propos de Louis Porcher : "[l'enseignement de la civilisation] reste encore trop souvent indéfini, plus ornemental qu'instrumental" (1994, p.5).

1.1.4 - Dans les faits : une omniprésence de la culture dans la langue

Comme nous l'avons précisé précédemment, la culture est indissociable de la langue, la langue étant à la fois un aspect de la culture et également fortement influencée par celle-ci. Louis Porcher déclare d'ailleurs : "Que la langue et la culture se présupposent l'une l'autre, personne ne le conteste plus sérieusement" (1994, p.5). Enseigner la langue ne peut donc pas se faire sans enseigner la culture.

1.1.5 - L'importance de l'enseignement de l'aspect culturel de la langue

En dehors du fait que la culture soit omniprésente dans la langue, et donc non négligeable, d'autres raisons justifient l'importance de l'enseignement de celle-ci.

Les composantes de la compétence culturelle évoquées par Christian Puren témoignent de l'importance de celle-ci. Des compétences telles que la "capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes" (composante interculturelle) ou la "capacité à gérer culturellement le vivre-ensemble dans une société multiculturelle" (composante pluriculturelle) montrent que l'enseignement de la culture permet de former de futurs citoyens autour de valeurs telles que la tolérance et le respect d'autrui. On peut d'ailleurs faire le lien avec le "savoir être" évoqué dans le CECRL. Lors d'une conférence donnée en 2017 à l'institut Cervantes à Paris, Frédéric Chotard explique également que le développement de la compétence culturelle peut permettre aux élèves de développer leur esprit critique face à la masse d'information à laquelle ils sont exposés en permanence. Il ne s'agit non pas uniquement d'assimiler des connaissances.

De plus, la culture est omniprésente pas seulement dans la langue mais aussi dans le monde qui nous entoure. Toute culture serait en fait métissée (Porcher, 1994). Il y a en effet obligatoirement des interactions entre les différentes cultures, qui finissent par se "mélanger". Porcher écrit d'ailleurs "l'étranger est omniprésent dans cet usage le plus quotidien et le plus pragmatique" (1994, p.10) après avoir cité comme exemples les noms d'étrangers et les noms des rues pour appuyer son propos. Il ajoute par la suite que l'enseignement de la civilisation répond à deux objectifs complémentaires : "apprendre à connaître opératoirement la culture étrangère" et "apprendre à connaître opératoirement sa propre culture". L'enseignement de la culture étrangère permet ainsi à l'apprenant de prendre conscience du monde qui l'entoure et dont il fait partie.

1.2 - Enseigner la culture et la langue en général

1.2.1 - Le rôle de l'enseignant

1.2.1.1 - Enseigner : définition

Le Larousse définit “enseignant” comme “personne dont le métier est d’enseigner”. Mais qu’est-ce qu’enseigner exactement ?

Il est expliqué sur le site “devenir enseignant” qu’enseigner revient à amener les élèves à développer non seulement des connaissances mais également des compétences.

Gilles Gagné (2006) donne une définition différente de l’enseignement. Selon lui, enseigner est “désigner, en tant que représentant d’une collectivité, les routes qui mènent aux formes supérieures du monde commun”.

1.2.1.2 - L'apprentissage : un but de l'enseignement

D’après les définitions de l’enseignement citées précédemment, il va de soi que celui-ci a pour but l’apprentissage.

On peut définir l’apprentissage comme la modification du comportement après une expérience, qui va de pair avec la capacité à s’adapter d’un être humain. La définition de l’enseignement de Gilles Gagné confirme ce point : le but est bien de modifier, “d’améliorer” en quelque sorte le comportement de l’apprenant afin qu’il s’adapte mieux à son environnement.

1.2.1.3 - Enseigner une langue vivante

L’enseignement d’une langue vivante suit bien évidemment les principes évoqués précédemment : on fait bien apprendre une discipline (la langue en question) à un groupe (la classe) ou à un individu dans le cadre de cours particuliers. Cependant, il présente ses spécificités.

Une langue vivante est en effet, comme nous l’avons vu précédemment, une discipline complexe aux multiples composantes.

Le CECRL rappelle que le but principal de l’apprentissage d’une langue est la communication. La langue n’est donc pas apprise pour elle-même mais plutôt comme moyen d’effectuer des tâches, à savoir la communication.

L’apprentissage d’une langue se base également sur les besoins spécifiques des apprenants. Puisque la langue est considérée comme un moyen d’effectuer des tâches et non une fin en

soi, plusieurs usages de celle-ci sont possibles et les apprenants n'auront pas tous les mêmes objectifs vis-à-vis de celle-ci. Sous cette perspective, l'enseignement doit s'adapter à ces différents objectifs, afin de proposer aux apprenants des tâches adaptées à leurs besoins.

1.2.1.4 - Les devoirs de l'enseignant de langues

Si l'enseignant doit s'adapter aux besoins et profils des différents apprenants, il est néanmoins précisé dans le CECRL qu'ils sont soumis à certaines obligations. Sont mentionnées notamment l'obligation de "respecter les instructions officielles", "d'utiliser des manuels et du matériel pédagogique" ou encore de "concevoir et faire passer des tests" (2001, p. 109) aux apprenants. La pratique d'enseignement s'exerce donc dans un cadre bien défini, constituant une base commune.

1.2.2 - Différentes approches pour enseigner les langues et la culture

1.2.2.1 - Historique des méthodes d'enseignement des langues et de la culture

Si l'approche actionnelle est aujourd'hui l'approche plébiscitée, par le CECRL notamment, cela n'a pas toujours été le cas. Le domaine de l'enseignement est en effet en perpétuelle évolution.

La première méthode reconnue pour enseigner les langues est la méthode traditionnelle, datant du dix-neuvième siècle. On l'appelle également "méthode grammaire-traduction", ce qui résume bien le principe de cette approche. Elle est en effet basée sur l'application de règles grammaticales ainsi que sur la traduction, laissant de côté la dimension orale de la langue. Pourtant, l'apprentissage des langues étrangères est d'ores et déjà lié à la culture. Cependant, l'accès à la culture se faisait principalement par la lecture de textes en langue cible, comme l'explique Christian Puren (1988, p.22).

Ce n'est qu'en 1901 que la dimension orale a été introduite avec la méthode directe. La circulaire du 15 novembre 1901 marque le passage de la méthode grammaire-traduction à la méthode directe, qui se base principalement sur l'oral et l'exposition à la langue cible. L'accent est mis sur la communication, comme l'indique la circulaire du 15 novembre : "Nos élèves font bien les versions et les thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or, le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire". Ce principe s'applique également à l'enseignement de la culture, le but étant de "faire vivre dans une

certaine mesure aux élèves la culture étrangère de l'intérieur" (Puren, 1988, p.119) et non plus simplement de comprendre des textes littéraires en langue étrangère.

Par la suite, de nouvelles méthodes ont été appliquées, comme par exemple l'approche audio-orale, qui reprend des éléments de l'approche directe mentionnée précédemment. Cependant, cette méthode insiste sur l'ancrage de la structure linguistique étudiée. Christian Puren explique que la méthode audio-orale privilégie "tous les exercices qui amènent les apprenants à reprendre de manière intensive [...] des modèles [...] de langue orale" (2017, p.13). Il décrit cela comme "une combinaison entre les méthodes répétitive, imitative et orale" (2017, p. 13). Cette méthode a été fortement critiquée pour ne pas assez motiver les élèves à s'investir dans l'apprentissage de la langue.

S'ensuit donc la méthode audiovisuelle, avec comme principale nouveauté par rapport à sa prédécesseuse l'apport de supports visuels, rendus possibles notamment grâce aux avancées de la technologie.

Par la suite, la méthode communicative a été plébiscitée. Le principe de celle-ci est "non d'apprendre pour communiquer ensuite, mais de lier intimement [l'apprentissage et la communication]" (Martinez, 2008, p. 81), ce qui la différencie des méthodes précédentes. L'accent est également mis sur la compétence socioculturelle. Pierre Martinez explique d'ailleurs qu'il s'agit de "faire prendre conscience de la spécificité, de l'originalité même de chaque langue, d'en faire ainsi émerger l'histoire, de manifester des implications socioculturelles divergentes" (2008, p. 82). La culture et la communication sont donc étroitement liées.

1.2.2.2 - L'approche actionnelle

Aujourd'hui, la méthode privilégiée par le CECRL est l'approche actionnelle. Selon le CECRL, la perspective actionnelle "considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier" (2001, p. 15). Il est précisé que les tâches en question ne sont "pas seulement langagières". En effet, l'apprenant effectue les tâches susmentionnées dans un environnement le plus authentique possible, ce qui le plonge nécessairement dans la culture associée à la langue cible.

En se basant sur la réalisation de tâches, l'approche actionnelle donne un réel but quant à l'apprentissage d'une langue. L'apprenant est ainsi davantage impliqué dans celui-ci.

L'approche actionnelle se base en fait sur l'essence même de la langue. D'après Marina Yaguello, "la parole n'est pas seulement un outil, c'est aussi un exutoire, une forme d'action,

un moyen de s'affirmer comme être social, un lieu de jouissance ou de souffrance" (1981, p.19). Vu sous cet angle, le choix de retenir l'approche actionnelle paraît logique.

En ce qui concerne les connaissances culturelles, elles entrent dans la catégorie des *savoirs* évoquée dans le CECRL. L'approche actionnelle permet de mobiliser, entre autres, ces savoirs afin de mener l'apprenant à effectuer des tâches. Frédéric Chotard explique d'ailleurs que la démarche actionnelle s'inscrit forcément dans un cadre culturel puisqu'elle a "une visée sociale" (2017).

1. 3 - L'approche ludique et les jeux d'évasion au service de l'apprentissage

1.3.1 - Définitions

1.3.1.1 - L'approche ludique et le jeu pédagogique

Le Larousse définit l'adjectif "ludique" comme "relevant du jeu". Dans l'imaginaire commun, le jeu est très souvent lié à l'amusement et au plaisir.

L'écrivain Roger Caillois (1958) classe les jeux selon quatre catégories qui ne s'excluent pas les unes les autres : la *compétition*, la *chance*, la *simulacre* et le *vertige*. Un jeu peut donc présenter un mélange de plusieurs de ces composantes, voire toutes.

Par ailleurs, selon Caillois, les jeux présentent deux caractéristiques opposées. D'une part, ce qu'il appelle "paidia" est défini par l'absence de contraintes et le jeu "improvisé". D'autre part, Caillois appelle "ludus" le concept de jeu encadré par des règles bien précises. Les jeux se situent donc sur un spectre entre le *ludus* et la *paidia*.

Gilles Brougère (1985) offre une perspective différente, en donnant trois sens différents à la notion de jeu. Celle-ci pourrait tout d'abord se référer à *l'activité ludique*, qui relève, selon Brougère, d'une "reconnaissance objective par observation externe ou du sentiment personnel que chacun peut avoir en certaines circonstances de participer à un jeu" (1985, p. 13). Brougère explique ensuite que le terme "jeu" peut aussi désigner "une structure, un système de règles qui existe et subsiste de façon abstraite indépendamment des joueurs, en dehors de son effectuation concrète dans un jeu entendu au premier sens" (1985, p. 13). Le troisième sens qu'il donne au terme est celui du "matériel de jeu".

Cependant, selon Franck Bouchet, qui s'appuie sur les propos du philosophe Jacques Henriot, “le jeu renvoie d’abord à la conscience qu’a le joueur de jouer” (2021, p.2). Il ajoute qu’il n’est de ce fait “pas possible de savoir de l’extérieur si un joueur joue” (2021, p.2).

Le concept de jeu est donc beaucoup plus complexe qu’il n’y paraît à première vue, et il y aurait en fait plusieurs manières de définir celui-ci.

Le jeu peut être employé comme moyen d’apprentissage ; on parle ainsi d’approche ludique.

Martine Mauriras Bousquet (2008) décrit le ludique comme “le moteur de l’éducation, un facteur de créativité et d’équilibre personnel et l’élément central des techniques d’apprentissage”. L’approche ludique n’est donc pas à négliger en ce qui concerne l’enseignement. Si le jeu est décrit comme “central” à l’apprentissage, il n’est pourtant pas exploité de manière systématique en classe. Dans certains cas, il peut même se révéler absent. Cela mène donc à s’interroger sur la réelle efficacité d’une approche ludique et sur les freins qui pourraient empêcher sa mise en œuvre.

1.3.1.2 - L’escape game comme exemple de jeu pédagogique

Plusieurs types de jeux pédagogiques peuvent être utilisés en classe, comportant chacun leurs spécificités. On peut par exemple mentionner les jeux de devinettes, les jeux de type “pendu”, les jeux de société ou encore les *escape games* (“jeux d’évasion”). Ces derniers, très populaires, présentent une multitude d’avantages à être exploités en classe.

Une définition de l’*escape game* pédagogique est donnée sur la plateforme “S’Cape”. Il s’agirait d’un “jeu d’évasion grandeur nature dans lequel une équipe de joueurs doit résoudre des énigmes afin de s’évader en un temps limité, le tout dans un contexte pédagogique”. Ce type de jeu est décrit comme comportant cinq éléments clés : “équipe, énigmes, évasion, express et éduquer”.

Eric Sanchez et Maud Plumettaz-Sieber ont mené une étude à propos des jeux d’évasion. Celle-ci a été présentée lors de la *Games and Learning Alliance Conference* à Palerme en 2018. Leur définition des jeux d’évasion dans un contexte pédagogique est la suivante : “Pour les apprenants, le but est de *s’échapper* d’une pièce. Pour les enseignants, un *escape game* contextualise du contenu éducatif pour offrir une expérience riche de sens et inspirante basée sur le jeu et la collaboration au service de l’apprentissage” (traduit de l’anglais).

Les *escape games* pédagogiques sont de plus en plus populaires. La plateforme “S’Cape” propose d’ailleurs une multitude de ressources afin de créer des jeux d’évasion adaptés et exploitables d’un point de vue éducatif. Un grand nombre de ressources mises à disposition sur cette plateforme sont en fait des ressources numériques. En effet, les avancées

technologiques permettent de nous offrir des outils facilitant la mise en place de certaines activités pédagogiques, dont les jeux d'évasion, qui peuvent être conçus facilement grâce à des applications comme Genial.ly.

Si les *escape games* présentent un grand nombre d'avantages d'un point de vue pédagogique, comme la possibilité de s'amuser et d'être actif dans le processus d'apprentissage ainsi que, nous l'avons vu, le développement des compétences de collaboration des apprenants, Eric Sanchez et Maud Plumettaz-Sieber mettent les enseignants en garde contre la négligence d'une étape importante du processus : un compte-rendu (*debriefing*). Il s'agirait d'interroger les apprenants sur leur expérience de jeu, d'évaluer ce qu'ils en ont retenu ainsi que de recevoir des retours de leur part concernant l'*escape game* sous tous ses aspects. Ce concept semble pouvoir s'appliquer non seulement aux jeux d'évasion mais également à tous types de jeux pédagogiques, l'*escape game* n'étant qu'un exemple d'activité ludique exploitable en classe.

1.3.2 - Les approches ludiques au service de l'enseignement des langues

1.3.2.1 - Le jeu et la langue

Ce travail de recherche se concentre plus particulièrement sur les approches ludiques en ce qui concerne l'enseignement des langues, plus précisément de l'anglais.

Si l'approche ludique semble se révéler bénéfique pour l'apprentissage de l'anglais, le lien entre la langue et le jeu est en fait beaucoup plus étroit. Le jeu et la langue ne feraient en fait qu'un (Yaguello, 1981). "La langue est un jeu (une structure) dont les règles sont faussées, qui autorise toutes les tricheries, tous les coups contestables, sans qu'il soit même possible de délimiter précisément l'ensemble des coups permis et l'ensemble de ceux qui ne le sont pas" (Yaguello, 1981, p.31). Cela rejoint la théorie de Roger Caillois exposée précédemment. En effet, selon ce principe, la langue serait un jeu qu'on placerait quelque part sur le spectre entre le *ludus* et la *paidia*. Marina Yaguello cite d'ailleurs Roger Caillois, selon qui le langage nécessiterait en fait un parfait équilibre entre ces deux éléments, car il serait "soumis à des contraintes mais, si l'on ne pouvait prendre aucune liberté avec lui, il ne serait qu'un langage-machine" (Caillois, 1958, p. 75). Il rappelle également que "le propre du jeu est de conjuguer la turbulence et la règle", ce qui justifie le fait de placer le langage dans la catégorie du jeu.

L'approche ludique pour enseigner l'anglais et les langues en général serait donc probablement l'approche la plus logique et efficace, puisqu'elle se baserait sur

l'essence-même de la langue. Pour citer Marina Yaguello, “le jeu est dans la langue et réciproquement, car l’homme est fait, fondamentalement, pour le jeu” (1981, p.31). Cela peut mener à plusieurs interprétations. Tout d’abord, cela peut laisser à penser que le ludique est indispensable pour enseigner une langue de manière optimale. De plus, cela laisse sous-entendre que l’apprentissage d’une langue présente forcément une dimension ludique, même si celle-ci est parfois “invisible”.

Les bénéfices d’une approche ludique en ce qui concerne l’enseignement des langues ont également été relevés par Alex Taylor, journaliste, et Chantal Manes-Bonnisseau, inspectrice générale de l’éducation nationale, dans un rapport paru en 2018. Ce rapport plébiscite en effet des méthodes “plus dynamiques”, comme l’approche ludique, afin de motiver davantage les élèves. Il est stipulé dans ce rapport que “les jeunes apprennent mieux lorsque l’apprentissage de la langue est lié à des projets ou à des tâches précises, et pourquoi pas [...] distrayantes et agréables” (Taylor & Manes-Bonnisseau, 2018, p.47). Les approches ludiques et actionnelles sont ainsi valorisées et mises en lien. Enfin, le rapport met également en lumière l’exploitation des outils numériques au service de l’apprentissage. Les avancées technologiques nous offrent en effet divers outils dont la possible exploitation n’est pas à négliger. Ces outils sont de plus en plus utilisés, notamment dans le cadre d’activités pédagogiques ludiques.

1.3.2.2 - L’escape game en classe de langue

Selon Béatrice Passot (2018), le jeu d’évasion peut se révéler être un outil pédagogique efficace pour enseigner les langues étrangères. Elle propose d’ailleurs un exemple d’*escape game* pédagogique permettant de mobiliser différentes compétences langagières, ainsi que des connaissances culturelles. Cet exemple de jeu d’évasion s’adresse à des apprenants de français langue étrangère (FLE), mais le principe de l’*escape game* comme outil pédagogique peut être transposé à l’enseignement de n’importe quelle langue étrangère. Plusieurs exemples d’*escape games* conçus spécialement pour l’enseignement de l’anglais dans le secondaire sont d’ailleurs proposés sur le site “S’Cape”.

Le principe de l’*escape game* peut également être lié à l’approche actionnelle plébiscitée par le CECRL, puisqu’une activité ludique de ce type peut rendre les tâches proposées plus authentiques. Dans le jeu d’évasion que propose Béatrice Passot, l’apprenant a un rôle de détective. Il est également précisé que des “supports authentiques et / ou didactisés, originaux et variés” ont été exploités pour “amener les apprenants à se mettre plus facilement dans la

peau d'un détective" (Passot, 2018, p.6). Elle précise aussi que les jeux d'évasion en classe de langue peuvent être vecteurs de motivation, ce qui constitue un avantage non négligeable en matière d'apprentissage.

1. 4 - Problématique

Les travaux de recherche menés au préalable révèlent toute l'importance de la dimension culturelle de l'anglais et des langues en général, même si celle-ci semble trop souvent négligée. Trouver la méthode d'enseignement la plus adaptée est un enjeu crucial au sein du système éducatif. Nous avons par ailleurs vu que les méthodes d'enseignement plébiscitées ont varié au fil du temps, le système éducatif étant en perpétuelle évolution. Les approches ludiques semblent présenter des avantages non négligeables, cependant la question de leur réelle efficacité en pratique perdure.

Ainsi, une approche ludique peut-elle être efficace en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais, plus particulièrement de son aspect culturel, et si oui, dans quelle mesure ?

Il sera nécessaire d'évaluer les potentiels bienfaits d'une telle approche, que ce soit au niveau de l'apprentissage, en particulier l'assimilation de connaissances culturelles, ou au niveau de la motivation, du ressenti des apprenants.

Plusieurs hypothèses peuvent d'ores et déjà être formulées. On pourrait tout d'abord penser qu'une approche ludique permettrait aux élèves de mieux assimiler les connaissances culturelles car ils seraient davantage impliqués dans le cours. Selon ce principe, une telle approche permettrait de donner plus de sens aux apprentissages, ce qui se révélerait bénéfique quant à la motivation des élèves et leur envie d'apprendre. A l'inverse, on pourrait penser que cette approche poserait certains problèmes pratiques qui impacteraient l'apprentissage de manière négative. Au vu de la complexité apparente liée à la mise en place de jeux pédagogiques, on pourrait imaginer qu'on "perdrait" du temps. Aussi, on pourrait émettre l'hypothèse selon laquelle l'efficacité des jeux pédagogiques dépendrait également du profil des élèves. Des élèves très "scolaires" seraient donc hypothétiquement moins stimulés par ce type d'approche.

Une expérimentation sera menée afin de tenter de répondre à ces questions et de confirmer ou réfuter les différentes hypothèses émises.

2 - Méthode

2.1 - Participants

Mon expérimentation a été menée au sein du collège Raoul Blanchard à Annecy. Ce collège comptait 741 élèves à la rentrée 2022, répartis en 28 classes. L'établissement est situé en centre-ville et accueille des élèves venant de milieux sociaux très variés. Cette mixité sociale constitue d'ailleurs un enjeu important, comme précisé dans le contrat d'objectifs de l'établissement. Divers dispositifs d'accompagnement ont été créés afin de pallier ces difficultés, notamment le dispositif "Devoirs faits", consistant en un temps d'étude accompagnée pour les élèves, ou encore le tutorat, visant à accompagner des jeunes en situations particulières. Les élèves de troisième, quant à eux, peuvent bénéficier du "dispositif 3èmes", visant à lutter contre le décrochage scolaire, ainsi que d'un module d'orientation.

Le personnel de l'établissement s'implique dans une démarche collaborative, et l'innovation est fortement encouragée.

Le collège Raoul Blanchard donne la possibilité aux élèves volontaires de suivre l'option LCE dès la quatrième. Cette option consiste en une à deux heures par semaine de cours d'anglais supplémentaires. Ces cours sont très axés sur la culture anglophone, et l'accès à cette option se fait sur candidature. À la fin de l'année de quatrième, les élèves peuvent faire le choix de poursuivre ou non l'option LCE en troisième. Les effectifs sont ainsi réduits en troisième.

L'expérimentation a été menée sur une classe de quatrièmes à option LCE, afin de cibler davantage l'aspect culturel de l'anglais. Cette classe comportait 23 élèves, dont 8 garçons et 15 filles. Elle regroupait des élèves de plusieurs classes différentes. En effet, les élèves de cette classe LCE ne suivaient pas tous les mêmes cours d'anglais "classiques".

Certains élèves présentaient des situations particulières nécessitant une certaine adaptation. Un élève bénéficiait d'un plan d'accompagnement personnalisé et utilisait ainsi un ordinateur portable. Les documents de cours devaient lui être transférés sur une clé USB. Une autre élève était notifiée "ULIS" et bénéficiait de l'aide d'une AESH (accompagnant d'élèves en situation de handicap).

Il s'agissait d'une classe d'élèves impliqués et volontaires, ce qui facilitait la gestion de classe. Ces élèves présentaient également un certain intérêt pour l'anglais et la culture anglophone, de par leur choix d'intégrer une classe à option LCE. Cet élément sera à prendre en compte lorsqu'il s'agira d'analyser les résultats de l'expérimentation menée.

2.2 - Matériel et procédure

L'expérimentation s'est déroulée sur quatre séances d'une heure réparties sur trois semaines. Elle présentait deux phases distinctes ayant été mises en œuvre sur la même classe-test.

Une demi-séquence sur le thème de la Révolution américaine a ainsi été enseignée. Elle s'inscrivait dans la notion "rencontre avec d'autres cultures". Le niveau visé au cycle 4 est le niveau B1. On attend cependant que les élèves aient un niveau A2. La problématique autour de laquelle s'articulait cette séquence était "To what extent did the American Revolution mark a separation between the British colonies in North America and the United Kingdom?". L'intitulé de la tâche finale envisagée était le suivant : "You are American and took part in the Revolution. Write a report to historians, telling about what happened and the consequences."

Les connaissances culturelles enseignées ont été divisées en deux parties : la première partie portait sur les causes et le contexte de la Révolution, tandis que la deuxième partie traitait son déroulement. Le volume de connaissances culturelles était à peu près équivalent dans ces deux parties.

L'expérimentation s'est déroulée en début de séquence. La première partie de l'expérimentation consistait à enseigner aux élèves les connaissances culturelles de manière plus "frontale". On leur donnait ainsi différents documents ainsi qu'un texte à trous à compléter à l'aide de ceux-ci. Les élèves étaient répartis en groupes de quatre à cinq personnes, et chacun avait un texte différent. On travaillait à la fois la compréhension de l'écrit ainsi que l'assimilation de connaissances culturelles. Mis à part le fait qu'il s'agissait d'un travail collaboratif, qui faisait ainsi travailler la médiation, cette activité était une compréhension de l'écrit plutôt "classique". On donnait aux élèves une demi-heure pour effectuer ce travail en groupes, puis on procédait à une mise en commun en classe entière afin de compléter les éléments manquants ou corriger leurs réponses si besoin. Cette phase de mise en commun s'est prolongée sur la deuxième séance.

La deuxième partie de cette expérimentation visait à mettre en place une activité ludique afin de voir son effet sur l'apprentissage et l'assimilation des connaissances culturelles. Un jeu d'évasion (*escape game*) numérique a été conçu sur la plateforme *Genial.ly*. Le lien vers cette activité est donné dans l'annexe 1. Dans ce jeu, les élèves trouvaient un livre magique qui remontait le temps jusqu'à l'époque de la Révolution. Le but du jeu était de revenir dans le présent en répondant à des quizzes et en trouvant des éléments cachés dans différents tableaux afin de découvrir les principales étapes de la Révolution de manière immersive. Les élèves avaient le droit de faire des recherches sur internet, à condition qu'ils les fassent en

anglais. Comme pour le travail de compréhension de l'écrit mené lors de la séance précédente, le temps imparti pour cette activité était d'une demi-heure. Les élèves étaient répartis en groupes de deux ou trois personnes par ordinateur.

Lors de la troisième séance, un texte à trous a été rempli en classe entière, afin que les élèves aient une trace écrite des connaissances assimilées lors de l'*escape game*. Ce texte à trous était présenté sous la forme d'un parchemin tâché. On expliquait aux élèves qu'il s'agissait d'une page de journal de bord ayant été ramenée de l'*escape game* mais ayant été salie. Les tâches de boue se trouvaient ainsi aux endroits du texte où il était censé y avoir des trous. L'intérêt de présenter le texte à trous sous cette forme était de rester dans l'esprit ludique et la mise en scène de l'*escape game*. Pour aider les élèves à trouver certains éléments manquants, on écrivait ceux-ci au tableau de manière partielle, et on les laissait progressivement trouver d'eux-même les lettres manquantes. Cette manière de faire se rapprochait du jeu du "pendu".

Les deux focales d'observation principales de cette expérimentation étaient l'assimilation des connaissances culturelles ainsi que le ressenti et la motivation des élèves. Plusieurs outils et procédures ont été mobilisés afin d'évaluer ces éléments.

En ce qui concerne les connaissances culturelles, un questionnaire à choix multiples portant sur les deux parties du cours a été donné aux élèves lors de la quatrième séance. Ce questionnaire est présenté dans l'annexe 2. Le questionnaire comportait quinze questions et les élèves disposaient d'une demi-heure au maximum pour le remplir. Le but était d'évaluer les connaissances culturelles assimilées sans que l'expression écrite n'entre en jeu, afin de bien cibler celles-ci. Les résultats de ce questionnaire avaient pour but de permettre de voir s'il y avait une différence significative entre le pourcentage de réponses justes des élèves aux questions portant sur la première partie du cours et à celles portant sur la deuxième partie de celui-ci.

Concernant la deuxième focale d'observation, à savoir le ressenti des élèves, plusieurs méthodes ont été employées.

Tout d'abord, l'attitude des élèves et leur implication dans le cours ont été observées. Il s'agissait de voir s'il y avait une différence notable d'attitude dans les deux types de cours proposés.

Par ailleurs, les élèves ont eu lors de la deuxième séance la possibilité de remplir un questionnaire anonyme portant sur leur rapport à la culture et aux activités ludiques. Il s'agissait d'un questionnaire en ligne qui ne nécessitait aucune connexion afin de préserver l'anonymat des élèves et de protéger leurs données personnelles. On leur demandait

notamment pourquoi ils avaient choisi de suivre l'option LCE, s'ils faisaient beaucoup d'activités ludiques dans leurs cours d'anglais "classiques" (hors LCE), si la culture était abordée dans ceux-ci, ou encore si les activités ludiques les motivaient davantage et les aidaient à apprendre. Enfin, un temps d'échange concernant l'*escape game* proposé dans le cadre de l'expérimentation a été instauré à la fin de la quatrième séance. Les élèves étaient libres de donner leur avis sur celui-ci, d'en relever les aspects "positifs" ou "négatifs" et de faire des suggestions d'améliorations.

Un questionnaire anonyme en ligne a également été proposé aux professeurs de langues de l'établissement. Le but était de les interroger sur la fréquence à laquelle ils mettaient en place des activités ludiques au sein de leurs cours, les raisons qui les poussaient ou les dissuadaient de le faire, ainsi que sur la place de la culture dans leurs cours. L'objectif de ce questionnaire était d'analyser le sujet sous une autre perspective et de prendre en compte le ressenti des professeurs, principaux acteurs en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage.

3 - Résultats

3.1 - Assimilation des connaissances culturelles

Le premier paramètre évalué dans le cadre de ce travail de recherche était l'assimilation des connaissances culturelles en fonction de la méthode utilisée. Les observations suivantes seront basées sur les résultats du questionnaire à choix multiples distribué aux élèves lors de la quatrième séance. Ces résultats sont répertoriés dans un tableau dans l'annexe 3.

Sur les quinze questions du questionnaire, sept questions portaient sur la première partie du cours, c'est-à-dire la méthode plus frontale. Les huit questions restantes portaient sur la deuxième partie du cours, à savoir l'approche plus ludique. Le questionnaire comportait originellement seize questions, mais une erreur a été commise dans l'énoncé de la deuxième question qui n'a donc pas pu être comptabilisée. Pour faciliter l'analyse des résultats, les notes ont été converties de sorte à ce qu'elles soient sur dix points.

En premier lieu, on observe une moyenne générale de groupe de 7,83/10, les notes allant de 6,67/10 à 9,33/10. Il est cependant nécessaire d'analyser plus en détail ces résultats. Ainsi, concernant la première série de questions (correspondant à l'approche plus frontale), la moyenne du groupe est de 7,82/10. Les notes étaient comprises entre 7,14/10 et 10/10. En ce qui concerne la deuxième série de questions (correspondant à l'approche ludique), la moyenne de la classe était de 7,83/10, les notes allant de 4,38/10 à 10/10. On peut alors

constater un écart de 0,01 points seulement entre les résultats des deux séries de questions, ce qui peut sembler négligeable.

Pour poursuivre l'analyse des résultats du questionnaire, il est judicieux de s'intéresser aux notes de chaque élève, et plus particulièrement à la différence de points entre les deux séries de questions. Ces données sont exposées dans l'annexe 4. On peut alors remarquer que sur les 21 élèves ayant répondu au questionnaire, six ont obtenu de moins bons résultats aux questions de la deuxième série qu'à celles de la première série. Cette différence s'étalait entre 0,27 points et 5 points. Pour les quinze élèves ayant mieux réussi la deuxième partie du questionnaire, la différence de points allait de 0,36 à 3,04 points. Ainsi, si la majorité des élèves a mieux réussi la deuxième partie du questionnaire, la différence de points était en moyenne plus élevée pour les élèves ayant mieux réussi la première partie de celui-ci.

3.2 - Ressenti des élèves

Le ressenti des élèves a d'abord été évalué à l'aide d'un questionnaire en ligne auquel seize d'entre eux ont accepté de répondre.

La première question portait sur les raisons ayant poussé les élèves à choisir l'option LCE. Cela permettait de mesurer leur intérêt pour l'aspect culturel de l'anglais. Ainsi, la raison qui revenait le plus souvent était l'amélioration du niveau d'anglais (citée dans 9/16 réponses). L'intérêt pour la culture anglophone a été mentionné cinq fois. Trois élèves ont déclaré avoir choisi cette option pour gagner des points au brevet. Pour un(e) de ces trois élèves, il s'agissait d'ailleurs de l'unique raison d'avoir choisi de suivre les cours LCE. Un(e) élève a exprimé son intérêt pour l'anglais en général sans plus de précisions, et un(e) autre élève a de la même manière déclaré que l'option LCE l'intéressait, sans pour autant donner davantage de précisions. Enfin, un(e) élève a expliqué que cette option lui permettait d'apprendre davantage de vocabulaire.

On demandait ensuite aux élèves dans quelle mesure l'aspect culturel de l'anglais était abordé dans leurs cours classiques (hors LCE). Un(e) élève a répondu que la culture était abordée "de manière systématique", cinq élèves "souvent", 8 élèves "parfois" et les deux élèves restants "assez rarement". Aucun élève n'a choisi l'option "jamais".

La troisième question interrogeait les élèves sur la fréquence à laquelle ils expérimentaient des activités ludiques en cours d'anglais. Deux élèves ont répondu "souvent", douze élèves "parfois", un(e) élève "rarement" et un(e) autre élève "jamais".

On donnait ensuite aux élèves différentes affirmations. Ils devaient alors cocher celles avec lesquelles ils étaient d'accord. Onze élèves déclaraient ainsi que faire des jeux en classe était plus motivant et leur donnait davantage envie d'apprendre, tandis que pour trois autres, le jeu n'était pas la manière la plus efficace d'apprendre. Il est à noter qu'un(e) élève a sélectionné les deux options "faire des jeux en classe est plus motivant pour moi" et "le jeu n'est pas pour moi la manière la plus efficace d'apprendre". Deux élèves déploraient le manque d'activités ludiques dans leurs cours d'anglais. Enfin, neuf élèves étaient d'avis que la culture n'était pas assez abordée dans leurs cours d'anglais. On note également qu'un(e) élève n'a sélectionné aucune des options proposées.

Lors de la dernière séance, les élèves qui le souhaitaient ont pu faire des observations et donner leur avis sur le jeu d'évasion mis en place lors de la deuxième séance. Les élèves ont ainsi apprécié l'interactivité du jeu et le système d'éléments cachés. La simplicité de compréhension des consignes a également été relevée. Certaines limites de cette activité ont été signalées par les élèves, à savoir notamment les problèmes techniques rencontrés avec le lien à copier, ainsi que le manque d'explications lors de la sélection d'une réponse. L'activité a cependant été jugée d'un niveau suffisant pour les élèves.

Enfin, des observations ont pu être faites quant à l'attitude des élèves et leur implication dans le cours. Les élèves ont visiblement été plus impliqués dans le cours plus ludique. En effet, un certain enthousiasme a pu se faire sentir lors de la deuxième séance, lors de laquelle les élèves ont expérimenté l'*escape game*. Lors de l'activité proposée lors de la première séance, à savoir une compréhension de l'écrit plutôt "classique", les élèves étaient plus lents et visiblement moins motivés par l'activité. On pouvait entendre, en particulier au fond de la classe, des conversations entre élèves n'ayant rien à voir avec le cours. Au contraire, l'*escape game* semble avoir davantage stimulé et intéressé les élèves, qui ont terminé l'activité assez rapidement. Certains élèves ayant terminé l'activité en avance ont d'ailleurs pris l'initiative de jouer à d'autres jeux pédagogiques suggérés par la plateforme Genial.ly. Ces jeux avaient toujours un rapport avec l'anglais.

3.3 - Ressenti des professeurs et gestion de classe

Un questionnaire a été proposé aux professeurs de langues du collège dans lequel l'expérimentation a été menée. Cependant, un faible nombre de réponses a été obtenu (deux). Les deux professeurs ayant accepté de répondre au questionnaire enseignent tous les deux l'anglais. L'un(e) d'entre eux enseigne depuis plus de vingt ans, l'autre de quinze à vingt ans.

Les deux professeurs disent mettre en place des activités ludiques “souvent” au sein de leurs cours et sont d’accord sur le fait qu’une telle approche a des effets bénéfiques sur l’apprentissage. En ce qui concerne l’aspect culturel, les deux participants au sondage ont déclaré l’aborder “souvent” dans leurs cours. Ils ont tous les deux jugé que la dimension culturelle de la langue “doit être abordée le plus souvent possible mais n’est pas la priorité”. Les professeurs ont ensuite été interrogés sur les obstacles potentiels à la mise en place d’activités ludiques en classe. Les deux participants ont cité le problème de la gestion de classe difficile, l’un(e) d’entre eux a relevé le manque de temps et l’autre le manque de ressources. Pour ce qui est des bénéfices de cette approche sur les élèves, les deux professeurs sont d’avis que les activités ludiques ont un effet positif sur la motivation des élèves et leur participation en cours, ainsi que sur l’assimilation des connaissances. Les participants ont par la suite été questionnés sur les connaissances mobilisées par les jeux qu’ils mettaient en place dans leurs cours. Les deux professeurs ont cité le vocabulaire, la grammaire et les connaissances culturelles et l’un(e) d’entre eux a également mentionné la prononciation. En ce qui concerne le type d’activités ludiques mises en place, les quizzes, jeux de type “pendu” et jeux numériques ont été mis en place par les deux professeurs. Ont également été mentionnés les *escape games*, les jeux de mime, les jeux de société et les bingos.

Pour parler plus en détail de l’*escape game* mis en place dans le cadre de cette expérimentation, la gestion de classe a été plus difficile que lors de la première partie du cours (l’approche plus classique). En effet, les élèves étaient dans l’ensemble plus agités et l’excitation que générait l’idée de jouer à un jeu les rendait moins attentifs aux consignes. Ils n’attendaient pour la plupart pas les consignes avant de se connecter au jeu. De plus, le jeu sur-mesure a nécessité de nombreuses heures de préparation pour finalement couvrir une vingtaine de minutes de cours seulement.

4 - Discussion

4.1 - Efficacité d’une approche ludique sur l’assimilation des connaissances culturelles

Les résultats du questionnaire à choix multiples donné aux élèves lors de la dernière séance ne révèlent pas de différence significative entre le pourcentage de réponses justes aux deux différentes séries de questions. D’un point de vue général, l’approche ludique ne semble pas

avoir de réel impact sur l'assimilation des connaissances culturelles par rapport à l'approche plus frontale proposée aux élèves dans un premier temps.

Cela dit, il a pu être constaté que la majorité des élèves avaient mieux réussi la deuxième partie du questionnaire, qui était basée sur les connaissances enseignées par le biais de l'*escape game*, ce qui pourrait laisser à penser que l'approche ludique a de manière générale un impact positif sur l'apprentissage. Cependant, nous avons également pu remarquer que la minorité d'élèves ayant mieux réussi la première partie avaient vu leur note finale baisser de manière beaucoup plus significative du fait des résultats obtenus à la deuxième série de questions que les élèves ayant mieux réussi la deuxième partie du questionnaire. Ainsi, s'il est vrai qu'une amélioration a pu être constatée pour une bonne partie des élèves avec la deuxième partie du questionnaire, on ne peut pas en déduire pour autant que l'approche ludique a été beaucoup plus efficace que l'approche plus frontale. En effet, pour la majorité des élèves, l'amélioration n'est que minime alors que la baisse de résultat a été assez importante pour entraîner une perte de points chez quatre élèves sur les six ayant mieux réussi la première série de questions. Les résultats de ce questionnaire ne révèlent donc pas de différence assez significative entre les deux approches pour en déduire que l'une est plus efficace que l'autre pour ce qui est de l'assimilation des connaissances culturelles.

4.2 - Effets d'une approche ludique sur la motivation des élèves

Si aucune différence significative n'a été constatée entre les deux approches au niveau de l'assimilation des connaissances, il en est tout autre lorsque l'on s'intéresse au ressenti des élèves. En effet, la motivation des élèves a sans aucun doute été accrue par la mise en place de l'*escape game*.

Cette hausse de motivation peut notamment être expliquée par le caractère immersif de l'*escape game* qui met l'apprenant au cœur du contenu enseigné en l'impliquant réellement dans celui-ci. Cela donne à l'élève un but autre que l'assimilation des connaissances en elles-mêmes. De plus, cette assimilation de connaissances perd tout son sens dès lors qu'elle n'est pas liée à des compétences.

Les élèves ont eux-mêmes relevé la "simplicité" de l'apprentissage par le jeu. Apprendre en s'amusant semble ainsi leur permettre d'assimiler des connaissances et de développer leur compétence culturelle et leur ouverture d'esprit sans avoir l'impression de fournir trop d'efforts.

Le jeu semble même donner à certains élèves l'envie d'apprendre davantage. Pour appuyer ce propos, nous pouvons citer l'exemple des élèves ayant choisi d'essayer d'autres jeux pédagogiques sur Genial.ly après avoir complété l'activité prévue. Il n'est pas impensable que ces mêmes élèves se mettent à jouer à des jeux pédagogiques en dehors du temps scolaire, ce qui permettrait de renforcer leurs compétences langagières et de progresser davantage. Une approche ludique telle que la mise en place d'un *escape game* en classe peut donc présenter un avantage non négligeable. Cela permet ainsi d'associer l'apprentissage à l'agréable et d'encourager davantage les élèves à y prendre goût. Il est d'ailleurs expliqué sur le site "S'CAPE" que "l'univers du jeu permet une immersion active des participants, et plus spécialement lors d'un *escape game*", ce qui motive les élèves à apprendre, et ce même en dehors de la classe.

4.3 - Conséquences sur la gestion de classe et le ressenti du professeur

L'enseignant étant un acteur majeur dans le processus d'apprentissage des élèves, son ressenti est important à prendre en compte.

Les résultats de l'expérimentation menée ont révélé de potentiels freins à la mise en place d'activités ludiques en cours. Ces freins concernaient majoritairement la gestion de classe. Si le questionnaire donné aux professeurs du collège dans lequel l'expérimentation a été réalisée a récolté trop peu de réponses pour que ces résultats soient réellement significatifs, ils sont néanmoins à prendre en compte et à comparer avec les difficultés rencontrées durant la mise en place de l'*escape game*.

Pour commencer, il faut prendre en compte l'expérience des professeurs ayant répondu au questionnaire. Les deux volontaires enseignent en effet depuis plus de quinze ans, et rencontrent néanmoins des difficultés dans la mise en place d'activités ludiques dans leurs cours. On peut alors supposer que l'expérience n'a que peu d'impact sur les freins à la mise en place de ces activités.

Ensuite, on peut remarquer que les difficultés évoquées par les professeurs ayant répondu au questionnaire sont les mêmes que celles rencontrées lors de l'expérimentation. Il est nécessaire de se pencher plus en détail sur chacune d'entre elles afin de mieux les comprendre.

La gestion de classe difficile a été le premier problème relevé. Ce problème a également été rencontré lors de la mise en place de l'*escape game*, les élèves étant trop agités pour écouter les consignes. Cette agitation était la conséquence du fort enthousiasme généré par l'*escape*

game. On pourrait donc penser que “trop” motiver les élèves serait contre-intuitif. L’absence de mise en place d’un cadre strict peut donc être un frein à ce type d’activité. Par exemple, pour ce qui est de l’*escape game* mis en place, le lien de l’*escape game* avait été donné aux élèves avant d’avoir expliqué les consignes. Le silence n’avait également pas été attendu avant de donner les consignes et commencer l’activité. Dans la mesure où les problèmes de gestion de classe peuvent être résolus, au moins partiellement, cette approche peut être considérée comme majoritairement efficace sur la motivation et l’apprentissage. Il pourrait par exemple être judicieux d’attendre le calme pour donner les consignes de manière claire avant que les élèves ne puissent être en mesure de commencer l’activité. Le principal enjeu ici est donc de réussir à canaliser le fort enthousiasme des élèves afin de tirer les meilleurs bénéfices possibles de l’activité.

Le temps important consacré à la préparation d’un jeu pédagogique tel que l’*escape game* peut également se révéler être un frein à son utilisation en classe. Cela est particulièrement vrai lorsque l’activité a été créée de toutes pièces pour le cours. La conception de l’*escape game* a en effet demandé énormément de temps et de ressources pour couvrir à peine la moitié d’une heure de cours. Il est donc compréhensible que beaucoup de professeurs ne réalisent pas aussi souvent qu’ils le voudraient des activités ludiques complexes comme les jeux d’évasion dans leurs cours. On pourrait cependant imaginer des solutions pour faciliter la réalisation d’activités ludiques telles que l’*escape game*. La collaboration semble être une piste potentielle. Miser sur le travail d’équipe et l’échange de ressources pédagogiques ludiques telles que des jeux d’évasion sur la plateforme Genial.ly au sein de la communauté enseignante pourrait potentiellement alléger la charge de travail des professeurs et réduire le temps lié à la préparation d’activités ludiques telles que les *escape games*.

4.4 - Les approches ludiques : moins efficaces sur les élèves plus “scolaires” ?

Il a été supposé que les activités ludiques seraient moins efficaces sur des élèves plus “scolaires”, et les stimuleraient moins qu’une approche plus classique. Or, les données récoltées lors de l’expérimentation laissent penser le contraire.

On pourrait en effet penser que les élèves ayant choisi de suivre des cours d’anglais supplémentaires seraient des élèves plutôt “scolaires”. Pourtant, la grande majorité d’entre eux affirment que les activités ludiques les motivent davantage. Cela s’est d’ailleurs ressenti lors de la mise en place de l’*escape game*.

De plus, un(e) élève a affirmé à la fois que les jeux n'étaient pas pour elle/lui la meilleure manière de progresser et qu'ils le/la motivaient davantage. Ainsi, on pourrait en déduire que les approches ludiques peuvent avoir un effet positif même sur les élèves plus "scolaires", adeptes d'approches plus classiques.

On peut cependant supposer que les élèves ayant obtenu de meilleurs résultats à la partie du test de connaissances portant sur le contenu de l'*escape game* sont des élèves plutôt "scolaires". Il n'y aurait donc qu'un très faible impact de l'*escape game* sur leur motivation, ce type d'élève étant le plus souvent déjà motivé. Il aurait probablement été judicieux de mieux expliciter les objectifs du jeu afin que ces élèves comprennent ce qui était attendu d'eux.

4.5 - Limites

Si cette expérimentation a permis de récolter des résultats significatifs pour répondre à la problématique énoncée précédemment, ceux-ci sont à nuancer, du fait de la présence de plusieurs facteurs limitants.

Tout d'abord, il est important de relever le problème posé par la durée limitée de l'expérimentation. Celle-ci s'est en effet déroulée sur quatre séances d'une heure seulement, ce qui est bien trop peu pour en tirer de réelles conclusions. Les élèves étaient habitués à un certain mode d'apprentissage, et le temps restreint sur lequel s'est déroulée l'expérimentation ne pouvait pas leur permettre de s'habituer à cette nouvelle manière d'apprendre. Cela a pu impacter les résultats de l'expérimentation.

De plus, le public visé était des élèves présentant en majorité un intérêt pour la culture anglophone. Les résultats de l'expérimentation n'auraient probablement pas été les mêmes si celle-ci avait été menée sur une classe standard, où l'on retrouverait des élèves peu motivés. Pour pouvoir réellement conclure que les activités ludiques ont un impact positif sur l'apprentissage, il faudrait mener des expérimentations telles que celle-ci sur des publics variés.

Aussi, l'évaluation qui a suivi l'*escape game* était portée uniquement sur des connaissances culturelles et non sur les savoir-être et savoir-faire que celui-ci aurait également pu contribuer à développer. Il reste donc à évaluer si une activité ludique telle qu'un jeu d'évasion peut se révéler bénéfique pour le développement d'une réelle prise de recul des élèves et d'une réflexion vis-à-vis de la culture anglophone et leur rapport avec celle-ci.

Pour ce qui est du ressenti des professeurs, un échantillon de réponses beaucoup plus large est nécessaire pour en faire une réelle interprétation. Il en est de même quant au ressenti des élèves.

Enfin, les résultats d'une seule évaluation se révèlent limitants pour ce qui est des données sur l'assimilation des connaissances culturelles. Il s'agissait de plus d'un questionnaire à choix multiples, dont les résultats peuvent être impactés par le hasard. Les élèves ont en effet pu sélectionner des réponses au hasard et avoir obtenu de bons résultats sans pour autant avoir réellement assimilé les connaissances culturelles. Ce point est d'autant plus important à relever qu'il ne s'agissait pas d'un questionnaire à points négatifs.

Conclusion

Cette expérimentation, bien que limitée de par sa durée restreinte et par un faible effectif de participants, a pu révéler certaines tendances quant à l'efficacité d'une approche ludique sur l'apprentissage et l'assimilation des connaissances culturelles.

Enseigner par le jeu semble en effet avoir des effets majoritairement positifs sur la qualité d'apprentissage des élèves. Si l'impact observé sur l'assimilation des connaissances culturelles est négligeable, les effets bénéfiques sur la motivation des élèves et leur implication dans le cours sont assez importants pour être notés. Il est également important de rappeler que les résultats de cette expérimentation suggèrent la possibilité que les élèves prennent goût à l'apprentissage de l'anglais par le jeu, et ainsi qu'ils prennent part à des activités ludiques pédagogiques hors du temps de cours.

Si les problèmes de gestion de classe fréquemment décrits comme freins à la mise en place d'activités ludiques en classe parvenaient à trouver leur solution, lesdites activités ne pourraient probablement être que bénéfiques pour l'expérience d'apprentissage des élèves ainsi que pour l'expérience d'enseignement des professeurs.

Inciter les professeurs à se former davantage à ces pratiques et faire avancer la recherche quant à la meilleure manière de les mettre en place semblerait donc être une solution possible pour optimiser la qualité des cours.

Ce travail de recherche est cependant loin d'être exhaustif et, présentant de nombreuses limites, ne peut permettre à lui seul de tirer de réelles conclusions sur le sujet, qui nécessite d'être approfondi de par sa complexité.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes tutrices de stage, Madame Fanjas et Madame Vianey, sans qui la mise en place de mon expérimentation n'aurait pas été possible. Je remercie également Madame Catherine Peltriaux, principale du collège Raoul Blanchard, pour m'avoir accueillie dans l'établissement.

Merci aux élèves et professeurs ayant participé à l'expérimentation. Sans eux, il n'aurait pas été possible de mener ce travail de recherche.

Merci également à Madame Christiane Collin pour l'encadrement de mon mémoire et ses ressources et conseils quant à celui-ci.

Je remercie Madame Céline Roussel pour l'organisation de ce stage et la mise en relation avec l'établissement.

J'aimerais aussi remercier ma mère, qui a accepté de relire mon mémoire à plusieurs reprises.

Merci enfin à ma famille et mes amis pour m'avoir soutenue dans ce projet.

Bibliographie :

Ouvrages :

Brougère, G. (1985). *Jeu et éducation*. L'Harmattan. Caillois, R. (2009). *Les jeux et les hommes*. Paris, Gallimard.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris, Didier.

Martinez, P. (2008). *La didactique des langues étrangères*. Presses Universitaires de France.
<https://www-cairn-info.univ-smb.idm.oclc.org/la-didactique-des-langues-etrangeres--9782130565536.htm>

Mauriras-Bousquet, M. (1984). Les jeux éducatifs. Dans M. Mauriras-Bousquet, *Théorie et pratique ludiques* (pp. 85-104). Economica.

<https://www-cairn-info.univ-smb.idm.oclc.org/theorie-et-pratique-ludiques--9782717808087-page-85.htm?contenu=article>

Yaguello, M. (1981). *Alice au pays du langage - Pour comprendre la linguistique*. Paris, Seuil.

Articles :

Bouchet, F. (2021). Le jeu, futilité, nécessité : clarifications préalables. Académie de Nancy-Metz.

<https://sites.ac-nancy-metz.fr/lettres-hist-geo-lp/wp-content/uploads/Prealables-sur-le-jeu.pdf>

Gagné, G. (2006). Qu'est-ce qu'enseigner ?. *Revue du Mauss*, 2(28), 70-84.
<https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-70.htm>

Passot, B. (2018). Le jeu d'évasion en ligne : une option didactique. Congrès SEDIFRALE.

https://www.researchgate.net/profile/Beatrice-Passot/publication/331045384_Le_jeu_d%27evasion_en_ligne_une_option_didactique/links/5c62e2c792851c48a9cfa2a5/Le-jeu-devasion-en-ligne-une-option-didactique.pdf

Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*, 108, 5-12. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1251

Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. *Savoirs et formation*, 3 (hors-série), 6-15.

https://www.lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf

Puren, C. & Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international.

Sanchez, E. & Plumettaz-Sieber, M. (2018). Teaching and Learning with Escape Games from Debriefing to Institutionalization of Knowledge. *Games and Learning Alliance*, 242-253. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-11548-7_23

Pages internet :

Chotard, F. (2017). *L'apport culturel dans l'enseignement des langues au collège : pourquoi et comment ?*.

<https://www.youtube.com/watch?v=X7x5F8Ijc8&t=1507s>

Christian Puren. Consulté le 17 février 2023 sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017f/>

Devenir Enseignant. *Être enseignant aujourd'hui*. Consulté le 9 janvier 2024 sur <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/etre-enseignant-aujourd-hui-70>

Nadam, P. (2017). *Pourquoi proposer un escape game ?*. <https://scape.enepe.fr/pourquoi-un-EGpedago.html>

Puren, C. (2017). *Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle*.

S'CAPE. *Escape game pédagogique : nos 20 conseils*. Consulté le 9 janvier 2024 sur

<https://scape.enepe.fr/EGpeda-20conseils.html>

Dictionnaires :

Larousse. (2023). Culture. Dans *Larousse*. www.larousse.fr

Larousse. (2023). Enseigner. Dans *Larousse*. www.larousse.fr

Larousse (2023). Enseignant. Dans *Larousse*. www.larousse.fr

Larousse (2023). Ludique. Dans *Larousse*. www.larousse.fr

Table des matières des annexes :

Annexe 1 : Lien vers le jeu d'évasion proposé .32

Annexe 2 : Test de connaissances proposé aux élèves .33

Annexe 3 : Notes obtenues par les élèves au test de connaissances .34

Annexe 4 : Différence de points entre les notes des deux parties du questionnaire .35

Annexe 1 : Lien vers le jeu d'évasion proposé

<https://view.genial.ly/63f159564dde150012049953/interactive-content-4e-lce-2703>

Annexe 2 : Test de connaissances proposé aux élèves

Name :

American Revolution – Multiple choice quiz

1. The French and Indian War opposed...

- France to Indians
- France to Great Britain
- Great Britain to Indians

2. The French and Indian War happened...

- From 1753 to 1764
- From 1754 to 1764
- From 1753 to 1763
- From 1764 to 1763

3. Who won the war ?

- Britain
- France
- Indians

4. When was the Sugar Act proclaimed ?

- In 1763
- In 1764
- In 1765
- In 1767

5. The Stamp Act was a tax on...

- Paper
- Sugar
- Paints
- Tea

6. Why did the British Parliament pass the Sugar Act, the Stamp Act and the Townshend Acts ?

- They wanted to punish the colonies because they wanted independence
- They had spent a lot of money in the war
- They needed money for the Church

7. How did the colonists react to the taxes ?

- They were mad but accepted to pay
- They didn't care
- They were mad and protested

8. What was the Boston Massacre ?

- Some colonists protested in a violent way, and the British army came to maintain order. They clashed with an angry mob and five colonists died.
- Some colonists dumped 45 tons of tea into Boston Harbor to protest against taxes passed by the British Parliament
- It was a war between France and Native Americans. They fought for land, and a lot of people died.

9. When did the Boston Tea Party happen ?

- In 1773
- In 1774
- In 1775
- In 1776

10. Why did the Boston Tea Party happen ?

- Colonists wanted to protest against the Tea Party Act
- Colonists wanted to protest against the Tea Act
- Colonists wanted to protest against the Stamp Act

11. How did the British Parliament react to the Boston Tea Party ?

- They passed the Townshend Acts
- They passed the Intolerable Acts
- They passed the Independence Acts

12. These acts...

- Closed Boston Harbor until the Tea was paid for
- Lowered taxes on tea
- Created martial law in Massachusetts
- Raised the price of tea

13. At the First Continental Congress, the delegates from the 13 colonies wrote a petition to....

- Repeal the acts and declare independence
- Lower taxes and find a compromise
- Repeal the acts and restore friendly relations

14. Among the colonists...

- All the colonists wanted to remain within the British Empire
- All the colonists wanted independence
- The Patriots wanted independence, the Loyalists wanted to remain with the British
- The Loyalists wanted independence, the Patriots wanted to remain with the British

15. What was the name of the first battle of the American Revolution ?

- The Battle of Brighton
- The Battle of Lexington
- The Battle of Huntington
- The Battle of Hamilton

16. Who fought this battle ?

- The British against the Loyalists
- The British against the Patriots
- The British against the French

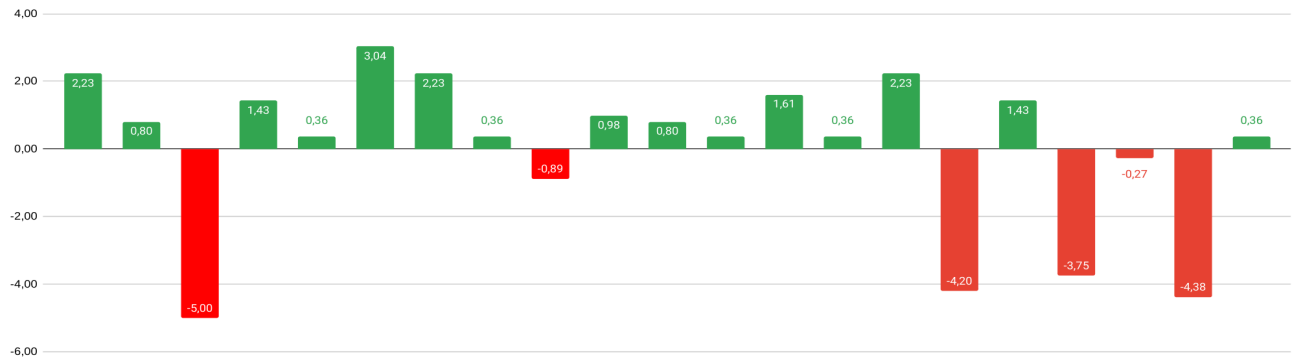
La question 2 n'a pas été comptabilisée car elle présente une erreur : aucune des réponses proposées n'est correcte.

Annexe 3 : Notes obtenues par les élèves au QCM proposé lors de l'expérimentation

Notes obtenues par les élèves au QCM proposé dans le cadre de l'expérimentation									
Élève	Note pt1 (/7)	Note pt2 (/8)	Note globale (/15)	Note pt1 (convertie /10)	Note pt2 (convertie /10)	Note globale (convertie /10)	Différence pt2 - pt1 (/10)	Différence pt2 - pt1 (%)	
A	5	7,5	12,5	7,14	9,38	8,33	2,23	31%	
B	6	7,5	13,5	8,57	9,38	9,00	0,80	9%	
C	7	4	11	10,00	5,00	7,33	-5,00	-50%	
D	6	8	14	8,57	10,00	9,33	1,43	17%	
E	5	6	11	7,14	7,50	7,33	0,36	5%	
F	4	7	11	5,71	8,75	7,33	3,04	53%	
G	5	7,5	12,5	7,14	9,38	8,33	2,23	31%	
H	5	6	11	7,14	7,50	7,33	0,36	5%	
I	5	5	10	7,14	6,25	6,67	-0,89	-13%	
J	5	6,5	11,5	7,14	8,13	7,67	0,98	14%	
K	6	7,5	13,5	8,57	9,38	9,00	0,80	9%	
L	5	6	11	7,14	7,50	7,33	0,36	5%	
M	5	7	12	7,14	8,75	8,00	1,61	23%	
N	5	6	11	7,14	7,50	7,33	0,36	5%	
O	5	7,5	12,5	7,14	9,38	8,33	2,23	31%	
P	6	3,5	9,5	8,57	4,38	6,33	-4,20	-49%	
Q	6	8	14	8,57	10,00	9,33	1,43	17%	
R	7	5	12	10,00	6,25	8,00	-3,75	-38%	
S	5	5,5	10,5	7,14	6,88	7,00	-0,27	-4%	
T	7	4,5	11,5	10,00	5,63	7,67	-4,38	-44%	
U	5	6	11	7,14	7,50	7,33	0,36	5%	
Moyenne du groupe :	5,48	6,26	11,74	7,82	7,83	7,83	0,00	3%	

Annexe 4 : Différence de points entre les notes des deux parties du questionnaire par élève

Différence de points entre les notes pt2 - pt1 par élève (/10)





Année universitaire 2023 - 2024

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

Mention second degré

Parcours : anglais

Titre du mémoire : Les approches ludiques au service de l'apprentissage de l'anglais, plus particulièrement de son aspect culturel

Auteur : Lysa Dubois

Résumé :

Cette expérimentation porte sur les approches ludiques au service de l'apprentissage de l'anglais, et plus particulièrement de son aspect culturel. Il s'agit de s'interroger sur la place de la culture en classe de langue, ainsi que sur les moyens les plus efficaces de l'enseigner. Une approche ludique à travers un jeu d'évasion numérique sera testée sur une classe de quatrièmes ayant choisi de suivre des cours d'anglais supplémentaires axés sur la culture anglophone. En parallèle, une approche plus "frontale" sera testée sur cette même classe. L'assimilation des connaissances culturelles et le ressenti des élèves seront évalués afin d'identifier les potentiels effets bénéfiques d'une approche ludique par rapport à une approche plus "classique".

Mots clés : anglais, compétence culturelle, approche ludique, jeu d'évasion, enseignement de la culture

Abstract :

This experiment is about game-based approaches supporting the learning of English, especially of its cultural aspect. The point will be to question the importance of culture in language teaching, as well as the most efficient ways to teach it. A game-based approach through a digital escape game will be tested on a class of Year 9 pupils who chose to attend additional English classes that are based on English culture. Meanwhile, a more "frontal" approach will be tested on this same class. The assimilation of cultural knowledge as well as the pupils' perception will be analyzed in order to identify the potential benefit of using a game-based approach as opposed to a more "traditional" one.

Keywords: english, cultural competence, game-based approach, escape game, culture teaching