



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE

INSPÉ Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Normandie · Caen

Mémoire

En vue de l'obtention du master

« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »

Mention « Second degré »

Université de Caen Normandie

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Le jeu dans l'apprentissage du lexique en classe de langue

Daphné RAAS

Numéro d'étudiante : 22012848

Année universitaire 2021 – 2022

Directrice de recherches : Mme Elise OUVRARD

Séminaire de didactique des Langues Vivantes Etrangères

Mémoire

En vue de l'obtention du master

« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »

Mention « Second degré »

Université de Caen Normandie

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Le jeu dans l'apprentissage du lexique en classe de langue

Daphné RAAS

Numéro d'étudiante : 22012848

Année universitaire 2021 – 2022

Directrice de recherches : Mme Elise OUVRARD

Séminaire de didactique des Langues Vivantes Etrangères

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Elise OUVRARD, qui m'a guidée dans l'élaboration de ce travail de recherche avec bienveillance et m'a conseillée dans les choix réalisés. Merci d'avoir été présente et à l'écoute pour m'accompagner dans cet écrit de recherche, mais aussi dans mon parcours à l'INSPE au cours de ces deux dernières années.

Je remercie également mes tutrices EN et INSPE, Nathalie et Olivia, qui m'ont accompagnée tout au long de cette année de stage et ont été une source d'inspiration pour améliorer ma pratique. Merci à mes élèves, sans qui cette recherche n'aurait pas pu aboutir. Ils se sont investis dans les activités proposées avec enthousiasme et confirment au quotidien mon choix de devenir enseignante.

Enfin, merci à mes proches, qui m'ont soutenue tout au long de mes études et plus encore pendant ces deux dernières années particulièrement difficiles. Merci à Nicolas de m'avoir épaulée tout au long de cette recherche et de m'avoir appris les secrets des tableurs.

Table des matières

Table des abréviations	6
Introduction	7
1. Cadrage théorique :	11
1.1. Le jeu comme concept	11
1.2. Le jeu dans les instructions officielles	13
1.3. La motivation	16
1.3.1. Définition	16
1.3.2. Le jeu, un moyen de stimuler la motivation des élèves ?.....	18
1.4. L'apprentissage du lexique : enjeux et difficultés	20
1.4.1. La découverte et la mémorisation du lexique.....	20
1.4.1.1. La découverte du lexique.....	20
1.4.1.2. La mémorisation du lexique	21
1.4.2. Les compétences lexicales.....	23
1.5. Le jeu : levier pour l'apprentissage du lexique ?	25
2. Cadrage méthodologique	27
2.1. Contexte du recueil de données	27
2.2. Outils de recueil de données	29
2.2.1. Grilles d'observation et questionnaire.....	29
2.2.2. Questionnaires enseignants	31
2.2.3. Questionnaires élèves	31
2.2.4. Tests de vocabulaire	33
3. Analyse des données recueillies	34
3.1. La perception du jeu par les enseignants	34
3.2. La perception du jeu par les élèves	40
3.3. Les obstacles potentiels	44
4. Le dispositif expérimental	48
4.1. Présentation du dispositif original	48
4.2. Présentation du dispositif mis en place	49
4.2.1. Mise en place de la séquence	49
4.2.2. Cœur du dispositif	51
4.2.2.1. Phase 1: Irish symbols and traditions	51
4.2.2.2. Phase 2 : Irish landscapes	54
4.2.3. Etapes post-expérimentales	57
4.3. Analyse du dispositif	58

4.3.1.	La motivation des élèves	58
4.3.2.	Les connaissances lexicales : constats.....	60
4.3.3.	Les limites de l'utilisation d'activités ludiques	63
5.	Conclusion	66
Bibliographie :	69
	Références institutionnelles	69
	Références scientifiques	70
	Sitographie :.....	72
ANNEXES	73
	Annexes A – Le recueil de données auprès d'élèves de Seconde	74
	1 - Grille d'observation sur le comportement des élèves.....	74
	2 - Questionnaire sur le comportement des élèves lors d'une observation.....	75
	Annexe B – Le questionnaire élève pré-expérimental.....	77
	1 – Exemples de questionnaires élèves remplis	77
	2 – Résultats des questionnaires élèves pré-expérimentaux	80
	3 - Comparaison des résultats 5e / 3e.....	83
	Annexe C – Le questionnaire élève post-expérimental	84
	1 - Exemples de questionnaires élèves remplis.....	84
	2 – Résultats des questionnaires post-expérimentaux.....	85
	Annexe D – Les résultats du questionnaire Google Forms pour les enseignants.....	86
	Annexe E – Présentation du dispositif d'origine	91
	Annexe F – Test diagnostique de vocabulaire	92
	Annexe G – Tests de vocabulaire post-expérimentation et résultats.....	92
	1 - Test de vocabulaire liste 1	92
	2 - Test de vocabulaire liste 2	92
	3- Test de vocabulaire final (liste 1 et 2)	93
	4- Résumé des résultats.....	94
	5- Résultats détaillés chez les 5A.....	95
	6- Résultats détaillés chez les 5B	96
	Annexe H – Plan de la séquence 4 « Discover the Emerald Isle ».....	97
	Annexe I – Résumé des activités proposées dans la phase 1.....	98
	Annexe J – Résumé des activités proposées dans la phase 2	100
	Annexe K – Mindmap utilisée dans la séquence	103
	Annexe L – Grille possible d'évaluation du réemploi du lexique dans la tâche finale	104
Résumé	105

Table des abréviations

AED : *Assistant(e) d'Education*

CECRL : *Cadre Commun de Référence pour les Langues*

L1 : *Langue maternelle*

L2 : *Langue cible*

LVE : *Langues Vivantes Etrangères*

MLT : *Mémoire à Long Terme*

ZPD : *Zone Proximale de Développement*

Introduction

Lors de mon entrée en Master 2 à l'INSPE, j'ai dû choisir un sujet de mémoire, chose à laquelle je n'avais jusqu'alors pas vraiment réfléchi. Je me suis donc interrogée sur ma propre expérience de l'apprentissage des langues en tant qu'élève, mais aussi en tant que professeur de langues étrangères. Ayant obtenu un diplôme de professeur de français et d'allemand au Royaume-Uni et ayant eu l'opportunité d'enseigner à des élèves de la 6ème à la Terminale en Angleterre pendant ma formation, j'ai pu expérimenter l'enseignement de langues étrangères. Le choix d'un sujet pour ce mémoire a donc principalement reposé sur mon expérience et sur des pistes de réflexion sur ma pratique enseignante. Durant ma propre scolarité, j'ai parfois été confrontée à des approches de l'anglais peu motivantes et parfois même ennuyeuses. Quand j'ai enseigné en Angleterre, je me suis moi-même parfois heurtée à des élèves peu motivés et/ou ayant peu d'intérêt pour les langues vivantes étrangères (LVE). Voulant comprendre leur manque de motivation, voire leur désintérêt, j'avais alors demandé à ces élèves ce qui en était à l'origine. Les réponses étaient généralement qu'ils trouvaient les LVE trop difficiles lexicalement et grammaticalement, car elles sont à leurs yeux trop différentes de leur langue maternelle ; qu'il y avait trop de vocabulaire à apprendre par cœur ; d'autres enfin trouvaient les cours de LVE trop ennuyeux, pas assez « actifs ». Les opinions exprimées par ces élèves m'ont amenée à poser deux constats. Le premier est que les difficultés lexicales rencontrées par les élèves en cours de langues les amènent trop souvent à se démotiver et se démobiliser. Le deuxième est que les élèves ont besoin de se sentir actifs, acteurs de leur apprentissage pour rester motivés. Soucieuse de progresser et de surmonter leur manque de motivation, j'ai alors demandé à ces élèves ce que je pourrais faire pour améliorer ma pratique. Ces derniers m'ont bien souvent répondu que je devrais proposer plus de jeux en classe. En repensant à cet échange que j'avais eu avec mes élèves et aux axes d'amélioration que je souhaitais développer en tant que future professeur d'anglais, j'ai d'abord décidé que le sujet de mon mémoire serait « Le jeu dans l'apprentissage de l'anglais ».

Au cours de ma formation à l'université de Bristol, de nombreuses séances ont été consacrées au jeu dans l'apprentissage et aux différentes façons de le mettre en application. Si de nombreux pays anglo-saxons ont intégré la notion de jeu dans l'enseignement et préparent donc leurs futurs professeurs à l'utilisation des jeux en classe, en France les pratiques sont encore aujourd'hui assez traditionnelles et on privilégie bien souvent l'apprentissage par l'application d'exercices issus de manuels au recours au jeu. De fait, jeu et travail sont souvent

vus comme antithétiques, voire oxymoriques, comme le souligne Robert Delord dans un dossier du Café Pédagogique sur le jeu à l'école. Pour Chantal Barthélémy-Ruiz, « introduire du jeu dans la pédagogie, c'est vouloir mêler plaisir et travail... Or ce ne sont pas là des notions que le sens commun ni les enseignants rapprochent volontiers » (Barthelemy-Ruiz, 2006).

Pourtant, ils ne sont pas incompatibles, bien au contraire. D'ailleurs, le mot latin *ludus* signifie à la fois « jeu » et « école ». Même si dans l'enseignement secondaire, les élèves se dirigent vers l'âge adulte, ils restent des enfants et ont donc logiquement, pour la majorité, envie de s'amuser, même à l'école, lieu généralement censé incarner le sérieux et le travail. Or l'enfance et l'amusement se caractérisent effectivement par le jeu et il serait, je pense, regrettable de ne pas intégrer ce dernier dans notre enseignement. Recourir à des activités ludiques pouvant être source d'amusement dans un contexte d'apprentissage scolaire pourrait-il s'avérer plus efficace que les méthodes prédominantes en France, qui sont plus traditionnelles et privilégient des activités considérées comme sérieuses ? A la suite de cette réflexion, j'ai d'abord élaboré la problématique suivante :

« Dans quelle mesure le recours au jeu en classe de langue serait-il bénéfique à l'apprentissage et à la mémorisation du vocabulaire ? »

Toutefois, après en avoir discuté avec ma directrice de mémoire et après de nouvelles lectures sur le sujet, j'ai retravaillé cette problématique afin de l'affiner. D'une part, la notion de « jeu » étant complexe et regroupant de nombreux types de jeu, j'ai trouvé difficile de concentrer ma recherche sur un seul type de jeu. Au cours de mes lectures, et notamment dans les écrits d'Haydée SILVA, j'ai plusieurs fois rencontré l'idée que « le jeu le plus efficace est celui qui a été intégré avec succès dans la séquence pédagogique, d'une manière rentable » (Silva, 2018¹). En d'autres termes, le jeu choisi n'est pas forcément ce qu'il y a de plus pertinent en lui-même. Ce qui importe le plus, c'est ce que l'enseignant va faire de ce jeu. La question à se poser n'est donc pas tant « est-ce que le jeu peut être bénéfique à l'apprentissage ? » mais plutôt « comment ce jeu peut-il permettre à mes élèves d'atteindre les objectifs que je leur ai fixés ? ». C'est pourquoi j'ai décidé de me concentrer sur les jeux conçus par l'enseignant, qui me semblent plus à même de répondre aux objectifs fixés pour ses élèves. Je devrai toutefois également me pencher sur les limites, ou les obstacles potentiels de l'utilisation des jeux en classes. En effet, proposer un jeu qui motivera mes élèves ne vaudra pas forcément dire que ce

¹ Dans « Le jeu en classe de langues : Cinq questions à Haydée Silva ». Interview du 15.11.2018, menée par F. Jarraud. (en ligne)

URL: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/11/15112018Article636778627035074426.aspx>

jeu aura été pertinent et efficace en termes d'apprentissage. Il y a par exemple des risques de débordements (ce qui pose la question de la gestion de classe), des risques de bavardages et autres formes de déconcentration pouvant résulter de ces jeux, et nuire à l'apprentissage.

D'autre part, je souhaitais dans ce mémoire explorer des pistes permettant de remédier à un problème souvent rencontré par les élèves en classe de langue étrangère : l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire. Comme précisé plus haut, pour les élèves, l'apprentissage d'une langue étrangère et de son lexique ne va pas de soi. Au cours de ma propre expérience d'élève, mais aussi de professeur de FLE au Royaume-Uni, j'ai constaté que l'apprentissage du vocabulaire apparaissait souvent comme problématique et surtout laborieux aux yeux des élèves. Le fait est que l'apprentissage d'une langue étrangère vient perturber les codes acquis par les élèves lors de leur apprentissage de la langue maternelle. Les élèves doivent mémoriser de grandes quantités de nouveaux mots dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore. Mais comment fonctionne la mémorisation du lexique, en particulier dans le cas des langues étrangères ? Mes recherches m'ont amenée à mieux cerner les processus d'apprentissage du vocabulaire et les procédés de mémorisation. Cependant, Henri Holec (1994) indique que les problèmes lexicaux rencontrés par les élèves ne se limitent pas à l'acquisition et la mémorisation de connaissances lexicales. De façon plus étendue, nombreux sont les élèves qui rencontrent des difficultés en termes de compétences lexicales (la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire dans une situation donnée). Ces nouvelles pistes de réflexion m'ont amenée à élaborer une nouvelle problématique :

Dans quelle mesure des jeux conçus par l'enseignant peuvent-ils favoriser la construction des compétences lexicales des élèves de cycle 4, en lien avec les objectifs associés à la séquence dans laquelle ils s'insèrent ?

Afin de répondre à ma problématique, j'ai émis trois hypothèses a priori, construites à partir de mes recherches théoriques, qui seront à l'origine de mes expérimentations et que je confronterai à l'analyse de ma pratique.

Hypothèse 1 : la dimension ludique favorise la motivation des élèves pour l'apprentissage du lexique

Hypothèse 2 : la conception des jeux par l'enseignant permet une efficacité ciblée des apprentissages lexicaux des élèves

Hypothèse 3 : l'apprentissage par des jeux adaptés permet de développer les compétences lexicales des élèves

Pour répondre à ma problématique et dans le cadre de cette recherche, je mettrai en place des expérimentations dans deux classes de 5^{ème}. Avec ces classes, je proposerai un modèle d'apprentissage plus traditionnel, préconisé par les textes officiels, sur certaines phases d'une séquence, tandis que pour d'autres phases de la séquence, je mettrai en place des activités ludiques élaborées par mes soins.

Concernant la première hypothèse, mon objectif sera d'étudier les facteurs qui favorisent la motivation des élèves, et plus particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage du lexique. Me destinant au métier de professeur d'anglais, je souhaiterais moi-même avoir recours au jeu pour accroître ou maintenir la motivation des élèves et favoriser un climat de classe serein basé sur le plaisir d'apprendre. Je souhaite donc, d'une part, mesurer les impacts de l'utilisation du jeu sur la motivation des élèves. D'autre part, ayant identifié le côté rébarbatif de l'apprentissage du lexique comme obstacle à la motivation des élèves, il me semble intéressant d'évaluer l'impact que des activités ludiques pourraient avoir sur la motivation dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire. Pour valider ou non cette hypothèse, il sera essentiel de recueillir le ressenti, le sentiment des élèves, mais aussi de collègues enseignants.

Ma deuxième hypothèse, vise à évaluer l'efficacité de jeux conçus par l'enseignant dans l'apprentissage du lexique. J'é mets l'hypothèse que ces jeux permettraient d'apprendre efficacement un lexique ciblé par le professeur dans le cadre d'une séquence. Je me pencherai alors sur la conception de jeux adaptés à des objectifs lexicaux précis d'un point de vue théorique, puis mettrai des activités en pratique afin de valider ou d'invalider cette hypothèse. Dans le cadre d'une séquence, je proposerai à la fois des activités traditionnelles d'apprentissage du vocabulaire et des activités plus ludiques. Je réaliserai également des tests de vocabulaire avant et après, afin d'évaluer l'efficacité des deux types d'activités.

Pour ma troisième hypothèse, mon objectif sera de montrer que grâce à un apprentissage par des jeux conçus par l'enseignant, les élèves seront plus capables de réutiliser le vocabulaire appris en contexte car leurs compétences lexicales seront mieux développées.

1. Cadrage théorique :

1.1. Le jeu : définitions

Le jeu étant au cœur de mon travail de recherche, il paraît essentiel de tenter de le définir pour identifier ses avantages, ses limites et ses enjeux. Parmi les premières définitions du jeu que l'on peut lire en ligne, on retrouve les notions de « divertissement », « d'activité physique ou intellectuelle », de « ce que l'on fait dans le seul but de s'amuser » (encyclopédie en ligne Universalis). On y repère déjà un des obstacles majeurs lorsqu'il s'agit d'établir un lien entre jeu et apprentissage : les notions de divertissement et d'amusement, qui sont généralement opposées à celles de sérieux et de travail, si chères à l'Ecole.

Les jeux et jouets ont existé dans toutes les sociétés et civilisations et ce depuis la fondation de l'humanité, et ont évolué dans le temps. A l'origine, les jeux dits « traditionnels » (des jeux de tables, de dés et de parcours, aux jeux de cartes) permettaient de présenter aux enfants de nouvelles notions. Au 18^e siècle, on observe l'apparition de jeux historiques, puis au 19^e siècle, de jeux scientifiques. De premiers liens entre jeux et apprentissages ont donc été tissés et ont continué d'évoluer depuis. Le nombre de jeux éducatifs n'a cessé de grandir, permettant à de nombreux enfants d'apprendre à travers le ludique. Pourtant, la relation entre jeu et apprentissage est encore aujourd'hui complexe et difficile à cerner, ce qui résulte, entre autres, en des difficultés à définir le jeu.

Gilles Brougère souligne que « les difficultés qui attendent ceux qui veulent réfléchir sur le jeu semblent innombrables. » (Brougère, 2005, p.16). J. Henriot note pour sa part que « le jeu est une chose dont chacun parle, que tous considèrent comme évidente et que personne ne parvient à définir » (Henriot, 1989, p.9). Si la définition même du terme de « jeu » pose problème, sa relation avec l'apprentissage risque d'être d'autant plus difficile à établir. Malgré ces difficultés de définition, de nombreux didacticiens, dont Brougère, s'accordent sur quelques points, tels que la liberté d'adhérer au jeu ou non, la présence de règles du jeu acceptées de tous, et le caractère fictionnel du jeu. Toutefois, les divergences reposent souvent sur la vision du jeu : certains admettent sa qualité d'outil potentiel pour l'apprentissage, alors que d'autres prônent une séparation bien distincte entre jeu et apprentissage. C'était par exemple le cas d'Alain, qui dans ses *Propos sur l'éducation* (1932) souhaitait « un fossé entre le jeu et l'étude », estimant que cette ludification amène à une sorte de vulgarisation des apprentissages.

Cette recherche ne vise pas à établir une définition exhaustive du jeu. Néanmoins, les théories développées par certains auteurs m'ont permis de mieux cerner ce concept et les

possibilités qu'il peut offrir en termes d'apprentissage. De façon générale, le jeu semble être perçu soit comme un frein à l'apprentissage, soit comme un outil pédagogique. Selon G. Brougère, on peut d'ailleurs distinguer deux catégories d'enseignants : les enseignants « du jardin d'enfants » qui estiment que l'enfant apprend par le jeu, et que le jeu est une étape nécessaire des apprentissages ; et les enseignants « du côté français », qui considèrent que le jeu appartient à l'enfance, et qu'il convient donc de l'abandonner en grandissant. En effet, Brougère explique que dans certains pays, et notamment en France, le jeu est un « complément nécessaire du fait de l'âge des enfants, mais qui doit disparaître au plus tôt » (Brougère, 2006²). Dans les deux cas, on admet que le jeu fait partie du développement de l'enfant de façon positive. Mais le jeu ne semble donc pas toujours pris au sérieux quand il s'agit d'apprentissage. Le fait est que les programmes scolaires ne font pas officiellement référence au jeu. Son importance n'est donc pas reconnue par les institutions, et ce malgré les travaux de recherche qui prônent son utilisation dans l'enseignement.

H.Silva suggère dans la première partie de son livre *Le jeu en classe de langues* (2005) que le caractère ludique d'une activité repose sur quatre éléments : le matériel ludique, le contexte ludique (un cadre), l'attitude ludique, et les structures ludiques (des règles donnant forme au jeu). Sans cela, à ses yeux, le jeu n'est pas. Dans *Pédagogie du jeu* (2005), Nicole de Grandmont définit, quant à elle, trois types de jeu :

- Le jeu ludique, qui renvoie plutôt au plaisir, à la motivation intrinsèque, aux émotions de l'apprenant ;
- Le jeu éducatif, qui tend à être plus structuré et dissimule l'aspect éducatif de l'activité, qui reste distrayant tout en étant plus axé sur les apprentissages ;
- Le jeu pédagogique, plus axé sur le devoir d'apprendre, avec moins de plaisir intrinsèque, et qui se concentre davantage sur le processus d'apprentissage des apprenants

Elle indique ainsi que le jeu, en fonction de l'utilisation qui en est faite, des modalités proposées et des objectifs visés, plus que par son contenu, peut tout à fait servir l'apprentissage. Pour Brougère aussi, un jeu se définit par sa forme et non par son contenu. Il définit cinq caractéristiques essentielles du jeu sur lesquelles repose le « potentiel éducatif de la forme

² BROUGÈRE Gilles (2006). « Parlons-nous vraiment de la même chose ? ». Les cahiers pédagogiques, n° 448, p. 11-12. Ces propos de Brougère ont été mis en évidence par Musset & Thibert (2009) dans le dossier d'actualité de la VST n°48. En page 2, ils citent ces propos de Brougère qu'il était pertinent de relever pour cette recherche.

ludique » (Brougère, 2010, p.59) : le second degré, la décision, les règles, la frivolité et l'incertitude. Il remarque notamment que « la forme éducative apparaît quand l'activité est partiellement ou totalement construite en fonction de l'apprentissage » (Brougère, 2010, p.48) Cette idée est essentielle pour ce mémoire, puisqu'elle suggère que « jouer » peut aussi être « apprendre » dès lors que les jeux proposés sont choisis avec pertinence vis-à-vis des apprentissages visés. Les jeux conçus par l'enseignant en fonction des objectifs fixés semblent donc souhaitables pour dépasser la forme ludique et exploiter le potentiel éducatif du jeu. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons donc plutôt au jeu dans sa forme éducative, telle que définie par de Grandmont : des jeux qui restent axés sur des apprentissages ciblés, tout en étant distrayants.

Dans son ouvrage *Jouer et Philosopher* (1997), C. Duflo observe que l'on « joue partout, entre amis, dans les familles, dans les clubs et les associations, dans les cafés, sur les plateaux de télévision. On joue aussi à tout âge, et pas seulement dans l'enfance » (Duflo, 1997, p.1). Pourquoi pas à l'école, donc ? Cette réflexion nous rappelle l'importance du jeu et de la place qu'on lui donne, y compris à l'école durant les temps scolaires (qui est une grande partie du quotidien de nos élèves), bien que les instructions officielles semblent donner un rôle plus qu'accessoire au jeu en classe.

1.2. Le jeu dans les instructions officielles

Rappelons tout d'abord que les programmes d'enseignement de l'école maternelle mentionnent que :

« le jeu est l'activité normale de l'enfant [qu'] il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles... permet l'exploration des milieux de vie, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales, [qu'] il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant, [que] c'est par le jeu [...] que l'enfant construit ses acquisitions fondamentales. » (MEN, 2002)

Néanmoins, aux cycles 3 et 4, le rôle du jeu n'est que peu mentionné. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) indique que « l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement, mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel ». (CECRL, 2001, p.47). Pourtant, à ce jour, le jeu n'est évoqué dans les programmes officielles que de façon anecdotique. Il est brièvement abordé à la page 47 du CECRL, qui mentionne quelques exemples de mise en place du jeu en classe de langue au chapitre « 4.3.4 Utilisation ludique de

la langue ». Malgré ces exemples et quelques références éparses au ludique, le cadre ne donne pas de réelles pistes d'exploitations pédagogiques et didactiques approfondies pour les enseignants. Cela paraît assez paradoxal quand le CECRL promeut une démarche actionnelle, dans laquelle l'élève doit être acteur de son apprentissage. Le manque d'exploitation du ludique dans les textes officiels est également remarqué par Haydée Silva, qui explique que

« à un moment où l'approche communicative paraît avoir définitivement cédé le pas à la perspective actionnelle promue par le Conseil de l'Europe, la place consacrée au jeu dans le Cadre Européen commun de référence reste très marginale. La question est expédiée en une quinzaine de lignes [...] ». Elle ajoute que « ce trop bref inventaire où se mêlent sans logique apparente différents types de jeux peu représentatifs ne rend nullement justice à l'outil ludique. » (Silva, 2008, p.21)

On peut trouver des références au jeu dans l'éducation sur des ressources Eduscol, mais il apparaît que le jeu n'est pas étudié comme outil pédagogique à proprement parler, il est plutôt évoqué comme une approche possible, moins traditionnelle et plus divertissante pour les élèves. Si, en ce qui concerne l'enseignement en maternelle et en primaire, on peut trouver des pages entières consacrées à la thématique « jouer et apprendre » sur le site Eduscol, cette notion est bien moins développée dès lors qu'on parle de l'enseignement secondaire. Pourtant, les instructions officielles marquent une volonté de développer des compétences transversales chez les élèves, notamment des compétences sociales. Or par le jeu, les élèves deviennent des acteurs sociaux et peuvent donc développer des compétences transversales (comme l'investissement, le respect d'autrui, de sa parole et de son opinion, l'entraide, la médiation ou encore la perception de l'erreur). C'est un point soulevé par Silva, qui indique que le jeu offre « l'occasion de multiplier les contacts, tout en établissant des rapports basés sur le respect de conventions réciproques. [...] le jeu est un précieux instrument de socialisation » (Silva, 2008, p.25). Dans ses travaux de recherches, Ludovic Gaussot rappelle que la psychologie du développement appliquée au jeu (et notamment les travaux de Vygotsky) « pense justement le jeu comme une activité qui intègre la dimension sociale, interactive, raison de sa contribution au développement de l'enfant » (Gaussot, 2002 p.40). Ils soulignent donc tous deux la relation entre le jeu et le développement social des individus. De fait, par le jeu, les apprenants sont mis en relation et interagissent, ce qui leur permet de devenir des acteurs sociaux.

Le Guide pour l'enseignement des langues vivantes du cycle 2 et 3 (juillet 2019) fait lui aussi référence au jeu. On y affirme que l'enseignement de l'anglais doit proposer des activités variées afin de susciter la curiosité et l'intérêt des apprenants. Aussi, ce document mentionne-

t-il à plusieurs reprises l'utilisation de jeux. Mais là encore, ce document ne concerne pas les cycles 4 et au-delà, où la notion de jeux et d'activités ludique disparaît. D'après H. Silva,

« dans le cas de la didactique des langues étrangères et secondes, les années 1970 sont celles du fameux tournant communicatif et de la centration sur l'apprenant ; c'est de cette époque que datent aussi les premières tentatives d'introduction du jeu comme outil pédagogique à part entière. » (Silva, 2008, p.20)

Elle ajoute que « en raison de sa remarquable souplesse, le jeu a été instrumentalisé, mais non problématisé ; il ne pouvait donc être véritablement conceptualisé ». Il semble donc qu'une forme d'incompréhension, de méconnaissance du jeu et des possibilités qu'il offre dans l'éducation soit à l'origine de son absence des programmes du secondaire, alors même qu'il « semble toujours être en mesure d'offrir d'avantageuses perspectives d'exploitation pédagogique » (Silva, 2008, p.21).

Même si les institutions font peu référence au jeu, elles soulignent l'importance de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage et de leur permettre d'être notamment des acteurs sociaux dans des situations d'apprentissage authentiques. De fait, le CECRL indique que

« la perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) » (CECRL, chap. 2.1, p. 15)

Or la notion de jeu implique une forme d'interaction entre les élèves et permettrait donc une forme de développement social. Silva affirme d'ailleurs que « le jeu est une pratique sociale et constitue en lui-même une situation authentique facilement transposable en classe » (Silva, 2005, p.27). Le jeu pourrait donc être perçu comme un moyen de répondre aux préconisations institutionnelles, puisqu'il peut permettre de mettre les élèves en interaction, mais aussi, grâce au caractère authentique des situations qu'il propose, aux demandes des élèves qui manquent souvent de motivation et pensent que le jeu serait plus motivant. Comme précisé plus haut, l'un des obstacles rencontrés et cités par mes élèves lors de mes expériences d'enseignement des langues a de fait été la motivation, en particulier face à l'apprentissage et à la mémorisation du vocabulaire.

1.3. La motivation

1.3.1. Définition

Tout d'abord, qu'est-ce que la motivation ? Vianin offre une définition de ce terme qui met en lumière son importance dans l'apprentissage.

« L'étymologie du mot « motivation » - du latin *movere*, qui signifie se déplacer - confirme sa vertu première : début et source de tout mouvement. En fait, tout apprentissage dépend d'elle. Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit – et même du corps, tout apprentissage est impossible. Véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter les obstacles. » (Vianin, 2007, p.21)

On en déduit donc que sans motivation, l'apprentissage ne se fait pas. Afin de mieux comprendre le concept de motivation et les éléments à l'origine de celle-ci, je me suis penchée sur un travail de recherche proposé par Dupont, Carlier, Delens et Gérard (2010) sur la motivation des élèves dans le cadre de l'éducation physique. Même s'il ne concerne pas les langues vivantes, cet article m'a apporté un éclairage sur la notion de motivation en général. Les chercheurs qui ont co-écrit ce texte y décrivent les différents modèles de motivation et tentent de synthétiser les connaissances scientifiques actuelles sur les facteurs divers pouvant influencer la motivation des élèves.

Suite à la lecture de ce texte, j'ai sélectionné des points qui me semblent essentiels dans la définition de la motivation. Le premier élément abordé dans le texte qui a retenu mon attention est la notion d'amotivation. Selon eux, l'amotivation émerge lorsque l'élève « ne fait pas ou plus de lien entre l'action qu'il entreprend et le résultat de cette action ». Les auteurs citent d'ailleurs Ryan & Deci (2000)³ pour définir l'amotivation comme « l'absence de toutes motivations chez l'individu ». Ce qui m'a interrogée dans cette définition est la présence du pluriel, qui suggère qu'il n'y aurait pas simplement une forme de motivation, mais plusieurs. De fait, dans leur recherche, les auteurs ont ensuite défini différents types de motivation. Pour ce faire, ils se sont référés au modèle de l'autodétermination proposé par Deci et Ryan (1985, 2002)⁴ qui vise à expliquer la dynamique motivationnelle qui pousse un individu à s'engager

³ DECI, E.L., & RYAN, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. Cités par Dupont et al.

⁴ DECI, E.L., & RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, Plenum Press.

DECI, E.L., & RYAN, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press. Cités par Dupont et al.

ou non dans une activité. Selon eux, les individus recherchent naturellement à soulever des challenges pour développer leur potentiel et cherchent à satisfaire trois besoins psychologiques qu'ils définissent ainsi :

- le besoin de compétence, qui serait le besoin « d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées. »
- le besoin d'autonomie, ou le besoin « de se sentir à la base de ses actions et d'avoir la possibilité de faire des choix entre plusieurs pistes d'action. » (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000)⁵
- le besoin d'appartenance sociale, c'est-à-dire le besoin de se sentir qu'on appartient à un groupe et que l'on est reconnu par celui-ci.

D'après Dupont, Carlier, Delens et Gérard , la satisfaction de ces trois besoins serait principalement à l'origine de la motivation qu'ils nomment autodéterminée. Selon eux, si l'activité proposée permet de répondre à ces trois besoins, il est fort probable que les élèves présentent une motivation autodéterminée, c'est-à-dire qu'ils auraient d'eux-mêmes l'envie de participer à cette activité. Mais là encore, la notion de motivation autodéterminée n'est pas simple, puisque le degré d'autodétermination peut varier selon le type de motivation qui est stimulé. Pour expliquer l'impact du type de motivation sur le degré d'autodétermination, les auteurs reprennent Deci et Ryan qui ont défini deux grands types de motivation qui peuvent être résumées ainsi :

- La motivation intrinsèque, « inhérente aux activités réalisées pour l'intérêt qu'elles présentent en elles-mêmes et pour la satisfaction et le plaisir qui en découlent ». Elle permettrait au sujet de s'engager dans une tâche en étant porté par l'activité elle-même, sans avoir l'impression de faire des efforts.
- La motivation extrinsèque qui est, elle, plutôt dirigée par des facteurs externes (comme des récompenses, obligations, pressions, etc.). Si certains facteurs externes sont plutôt perçus comme positifs par l'individu (par exemple parce qu'ils accordent de l'importance à l'activité ou la trouvent utile), d'autres sont perçus comme plutôt négatifs (par exemple la culpabilité de ne pas participer, des sanctions, etc).

⁵ GUAY, F., VALLERAND, R.J., & BLANCHARD, C. (2000). On the assessment of the situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213. Cités par Dupont et al.

Par conséquent, certains types de motivation vont pousser l'individu à vouloir réaliser une activité pour des raisons positives, d'autres pour des raisons plutôt négatives. C'est en cela que le type de motivation va avoir un impact sur le degré d'autodétermination. Enfin, en plus de ces notions clés, les auteurs ont insisté sur l'importance d'instaurer un climat motivationnel qui favoriserait une motivation déterminée, car celle-ci a un impact positif sur la sensation de prendre du plaisir dans l'activité proposée. Ils mettent en évidence qu'instaurer un climat qui facilite la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale des élèves aura une influence positive sur la motivation autodéterminée.

1.3.2. Le jeu, un moyen de stimuler la motivation des élèves ?

Cette recherche m'a permis de comprendre qu'il est possible d'actionner des leviers permettant de lutter contre l'amotivation en favorisant des formes de motivations positives. Les auteurs ont montré que l'environnement mis en place par l'enseignant et le choix d'activités jouent un rôle essentiel dans le processus motivationnel des élèves. Cela m'a donc amenée à réfléchir à ce que je pourrais moi-même mettre en place pour motiver positivement mes élèves. Notamment, je me suis demandé si le fait de mettre en place des jeux pourrait permettre de satisfaire les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale de mes élèves. J'ai moi-même déjà constaté par le passé que, de manière générale, les élèves sont particulièrement enthousiastes et motivés dès qu'une activité ludique leur est proposée. Or, les éléments apportés par cette recherche ont en partie confirmé mon hypothèse que le fait d'utiliser des jeux, et notamment des jeux conçus par l'enseignant et adaptés à ses élèves, pourrait avoir un impact positif sur la motivation des élèves. De fait, l'enseignant pourrait faire en sorte de proposer des jeux qui permettent de répondre à leurs besoins psychologiques (par exemple en proposant des jeux en équipe, des jeux avec différents niveaux de challenge pouvant être choisis par les élèves, etc.), ce qui impacterait positivement leur motivation autodéterminée. Selon M. Romero et E. Sanchez, le jeu en lui-même peut suffire à motiver les élèves. En ce sens, ils expliquent que :

« Ludifier son enseignement, c'est utiliser les mécanismes et les éléments du jeu pour faire apprendre. Cette translation s'appuie sur une caractéristique propre à tous les jeux : à l'inverse des apprentissages qui peuvent paraître rébarbatifs et peu engageants pour les élèves, le jeu est une activité dite autotélique, c'est-à-dire qu'il procure un sentiment d'intense satisfaction par sa seule réalisation et donc une récompense intrinsèque pour le joueur qui n'a pas besoin d'une motivation externe pour s'engager. » (M. Romero, E. Sanchez, 2019)

Cette idée que le jeu peut être un élément clé de la motivation des élèves a également été abordée par Haydée Silva pour qui le jeu peut « éveiller le désir et la curiosité » (Silva, 2005, p.7)⁶ grâce au matériel ludique utilisé et à des règles et défis à découvrir. Marie Musset et Rémi Thibert indiquent que « la motivation des élèves vis-à-vis de leur travail ou du contenu de l'enseignement est souvent l'argument retenu prioritairement par les enseignants qui utilisent le jeu avec leurs élèves » (Musset & Thibert, 2009). Evelyne Vauthier insiste également sur le lien entre l'utilisation du jeu et la motivation des élèves : « le jeu motive l'élève, facilite sa concentration, son recours à la mémoire. Grâce au jeu, l'élève est actif » (Vauthier, 2006). Elle poursuit en énumérant les bienfaits du jeu sur l'apprentissage, notamment dans les rapports sociaux entre les élèves, mais aussi dans le rapport des élèves aux savoirs, à l'expression et la communication, ou encore à l'erreur et au dépassement de soi. Les bénéfices du jeu en termes de motivation et de développement des élèves semblent donc multiples. Vauthier note toutefois que « le jeu ne remplit ces fonctions, ne présente ces avantages, que s'il se pratique à des moments bien définis et préserve un niveau d'exigence qui assurera à l'élève la satisfaction de l'effort récompensé, de la difficulté surmontée » (Vauthier, 2006), et nous invite à considérer nos choix pédagogiques dans l'utilisation des jeux. Ce qui nous rappelle l'intérêt que des jeux conçus par l'enseignant lui-même à des fins pédagogiques bien précises peuvent avoir.

Enfin, Haydée Silva invoque un autre argument :

« Au plaisir que peut trouver l'apprenant durant une activité ludique bien menée vient éventuellement s'ajouter celui que peut prendre l'enseignant ayant réussi à inscrire le jeu dans une démarche pédagogique personnalisée, partagée et sans cesse renouvelée. » (2008, p.9)

Le jeu peut donc non seulement permettre aux élèves d'être plus motivés et de prendre du plaisir dans leur apprentissage, mais l'enseignant peut y prendre plus de plaisir également. Cela me semble important, car le plaisir ressenti par l'enseignant peut se transmettre aux élèves et avoir un impact positif sur le climat motivationnel de la classe. Enfin, d'après différents auteurs évoqués ci-dessus, en stimulant la motivation des élèves, on peut les encourager à surmonter les difficultés rencontrées et à se surpasser. Ce qui m'amène à envisager l'impact que le jeu pourrait avoir en particulier sur l'un des obstacles que j'avais identifié auprès de mes élèves dans mes expériences passées et qui m'a amenée à choisir ce sujet de mémoire : l'apprentissage et la mémorisation du lexique.

⁶ Dans un résumé de son ouvrage de 2005, article consultable sur [Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? \(lewebpedagogique.com\)](http://lewebpedagogique.com)

1.4. L'apprentissage du lexique : enjeux et difficultés

Pour comprendre les enjeux de l'apprentissage du lexique, j'ai notamment basé mes recherches sur les travaux d'Heather HILTON (enseignante-chercheuse et maître de conférences) car elle est l'une des spécialistes de la question du lexique. Sa recherche m'a permis de mieux comprendre les processus d'apprentissage et de mémorisation du lexique.

1.4.1. La découverte et la mémorisation du lexique

1.4.1.1. La découverte du lexique

Hilton identifie les raisons qui compliquent l'apprentissage des langues étrangères. Elle suggère que la didactique des langues rencontrerait des difficultés pour identifier les méthodes d'entraînement qui mènent à un apprentissage lexical efficace. En effet, elle indique que l'approche communicative ou actionnelle (privilégiée aujourd'hui dans les textes officiels) présente une tendance à la complexification très rapide et que le contexte discursif qu'elle recommande pour l'apprentissage du lexique « est un contexte bien trop grand pour un repérage et une mémorisation des unités les plus petites de la langue » (Hilton, 2019, p. 31). Selon elle, ce contexte discursif n'est pas nécessaire car une image suffit pour comprendre le sens d'un mot concret. Cela soulève donc la question de l'accès au lexique. En 2003, Hilton a réalisé une étude auprès d'un public francophone afin d'analyser la vitesse et le degré de compréhension orale et écrite de certains mots en anglais. Cette étude lui a permis de montrer que l'accès lexical est un enjeu majeur pour l'acquisition d'une langue étrangère. De même, Annette M.B. de Groot et Rosanne C.L. van den Brink ont montré que

« l'acquisition du vocabulaire n'est pas un processus qui peut s'effectuer « d'un seul coup » dans lequel la tentative d'apprentissage se solderait soit par une acquisition complète du mot nouveau, soit par l'absence totale de stockage d'information concernant le mot. » (A.M.B de Groot ; R.C.L van den Brink, 2009)⁷.

Comme Hilton, ces chercheuses ont notamment étudié l'importance des mots transparents (ou « ressemblants » selon de Groot et van den Brink) dans le transfert de L1 à L2, surtout à l'écrit. De fait, les élèves ont tendances à mieux retenir les mots qui ressemblent à leur langue maternelle. Hilton remarque toutefois que les formes orales posent davantage problème aux élèves, car même pour des mots transparents, la prononciation d'un mot ne sera pas aussi évidente pour les élèves (Hilton, 2003). Aussi, il semble nécessaire de souligner que les activités

⁷ Extrait du §18 de la version consultable sur [Apprentissage des langues - 4. Apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère : le stade de la dénomination - CNRS Éditions \(openedition.org\)](https://www.openedition.org/)

de mémorisation doivent aussi bien porter sur la forme écrite d'un mot, que sur sa forme orale, par exemple par des répétitions en classe.

Il semble donc que non seulement l'accès au lexique pose plus ou moins de difficultés aux apprenants en fonction de sa forme (orale ou écrite), mais également que la découverte du lexique par la méthode actionnelle ne facilite pas la tâche aux apprenants. Ils doivent intégrer tout un nouveau lexique pas toujours proche de leur L1, et ressentent souvent une sensation de surcharge. Mais d'où vient ce sentiment de surcharge ? Pour le comprendre, il faut mieux appréhender les processus de mémorisation du lexique.

1.4.1.2 La mémorisation du lexique

Dans son rapport de 2019, Hilton explique que l'acquisition d'une langue étrangère en milieu scolaire est fondamentalement différente de l'acquisition de la langue maternelle. Pour éclairer son propos, elle adopte une approche cognitiviste (qui étudie la « connaissance » et les processus mentaux chez l'être humain) et décrit précisément le fonctionnement du cerveau en ce qui concerne l'apprentissage et la mémorisation. Elle décrit notamment le fonctionnement de la mémoire à long terme (MLT) qui, selon les cognitivistes, est constituée de trois grands systèmes de mémoire : le système sémantique (qui renvoie aux connaissances factuelles, concepts, et mots), le système épisodique (qui renvoie aux épisodes de la vie personnelle) et le système procédural (qui renvoie à des gestes, des procédés acquis et mémorisés, comme marcher, faire ses lacets, etc.). Je me suis particulièrement intéressée à son étude de la mémoire sémantique, puisque c'est la plus pertinente au regard de cette recherche. Selon les cognitivistes, c'est dans la mémoire sémantique que les élèves stockeraient le lexique. Cette forme de mémoire est donc étroitement liée à l'apprentissage d'une langue. Selon Hilton, lorsque l'on apprend une langue maternelle, on constitue au quotidien, et ce sur plusieurs années, un réseau complexe de milliers d'informations. Dans l'apprentissage de la langue maternelle, le lexique est donc mémorisé progressivement au fil des années, notamment par des associations mots/objets répétées dans la réalité. Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire, lui, ne permet pas cette forme de mémorisation du lexique, notamment par manque de temps d'exposition à la langue. Hilton indique que lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, « les réseaux d'informations formelles concernant cette langue ne sont pas encore complets, et nous devons consacrer un effort attentionnel au décodage et à l'encodage linguistiques. Notre système attentionnel limité devient rapidement saturé » (Hilton, 2019,

p.14). Cela expliquerait le ressenti partagé par de nombreux élèves et évoqué plus haut, selon lequel l'apprentissage du vocabulaire serait long et laborieux, et provoque un sentiment de surcharge. Ce rapport me permet donc de mieux appréhender les difficultés lexicales des élèves qui, bien souvent ont un impact sur leur motivation. D'ailleurs, Hilton cite dans ce même rapport une analyse des connaissances lexicales de bacheliers rentrant dans un programme universitaire de Langues appliquées en France qui illustre ces difficultés, puisqu'elle a montré que le lexique réceptif moyen en anglais langue étrangère était d'un peu moins de 5000 mots (niveau B1 du CECRL, soit un niveau en dessous du niveau B2 attendu des bacheliers). Or Hilton affirme qu'il y a une corrélation entre connaissances lexicales et compétences communicatives, puisque l'utilisation du langage dépend du lexique que l'on détient. Il semble donc tout à fait essentiel de consolider les connaissances lexicales. Hilton affirme également qu'apprendre une langue permet d'enrichir les réseaux neuronaux au sein du cerveau, puisque l'on doit constamment élargir et ajuster nos conceptions (Hilton, 2019). Alex Boulton soutenait déjà cet argument en 1998, lorsqu'il expliquait que « l'apprenant L2 n'est pas un enfant en train d'acquérir sa L1. À la différence de l'enfant, il possède déjà une langue et des connaissances du monde, ainsi qu'une cognition et une personnalité développées ». (Boulton, 1998, p.9)

Mais pour Hilton, le problème majeur de l'apprentissage du lexique reste le temps d'exposition trop faible à la langue cible. En effet, les apprenants entendent plus ou moins 5000 mots par semaine (Hilton et Gauthier 2019)⁸, ce qui est 30 fois inférieur à ce qu'ils entendent en langue maternelle (150 000 mots). Par ailleurs, Hilton et Boulton expliquent tous deux dans leurs travaux les procédés de passage de la L1 à la L2 et les nombreuses passerelles lexicales qui s'établissent entre les deux langues. Ces schémas complexes en construction constantes lors de l'apprentissage d'une LVE expliquent en partie les difficultés de mémorisation du lexique. Boulton indique en ce sens que « des problèmes de schémas sont responsables du fait que l'apprenant a un souvenir moins complet en L2. » (Boulton, 1998, p.10). Pour Hilton, l'enseignant doit trouver des moyens de compenser ces difficultés, et notamment le temps réduit d'exposition à la langue, grâce à des exercices permettant l'utilisation répétée de la même entité lexicale dans des contextes variés, à l'instar de l'apprentissage d'une langue maternelle. C'est ce qu'elle appelle la « phase de rodage implicite ». De fait, elle considère que la notion de répétition est essentielle à l'apprentissage du lexique, puisqu'elle permet un ancrage du vocabulaire et donc sa mémorisation. Elle propose entre autres choses l'utilisation des mémo-

⁸ Etude citée par Hilton dans sa conférence de Mars 2019 *Apprendre une nouvelle langue à l'école: l'exemple du lexique*, accessible sur [Microsoft PowerPoint - 03 Hilton.pptx \(cnesco.fr\)](#)

cartes et insiste sur « une phase initiale d'apprentissage explicite » (Hilton, 2019, p.25) permettant d'associer de nouvelles formes de la langue cible (ici, le lexique) aux sens. Ces cartes permettent donc d'associer une forme à un mot et ce de façon individualisée. De même, l'utilisation d'images associées à ces mots peut permettre une meilleure mémorisation. C'est d'ailleurs une idée que je développerai par la suite, car c'est l'un des constats que j'ai pu faire au cours de ma démarche expérimentale.

Selon Hilton notamment, les rencontres successives et répétées d'occurrences vont donc faciliter la mémorisation du lexique et permettre aux apprenants de le réutiliser en situation de communication. Toutefois, Henri Holec (1994) suggère que la vraie question à se poser ne concerne pas seulement les connaissances lexicales des élèves, mais aussi leurs compétences lexicales.

1.4.2. Les compétences lexicales

De fait, Holec explique que l'on a tendance à penser le lexique d'un point de vue quantitatif.

« L'acquisition lexicale est généralement vue comme, et réduite à, une thésaurisation d'unités, avec pour critère principal la quantité des unités accumulées : plus le répertoire que l'on se constitue est étendu, plus la composante lexicale de l'acquisition de langue est maîtrisée. » (Holec, 1994)

Or, il ajoute que :

« Ce que l'apprenant veut, doit, acquérir, c'est la capacité de comprendre, oralement et/ou à l'écrit, d'utiliser dans ses productions orales et/ou écrites, de traduire éventuellement, les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières où il aura à assumer des rôles discursifs. Ce qui est visé, par conséquent, c'est l'acquisition de compétence lexicale ». (Holec, 1994)

Il convient donc de permettre non seulement aux apprenants de mémoriser du vocabulaire, mais aussi de les amener à être capable de le réemployer à bon escient. Pour Sardier et Roubaud (2020), « le réemploi implique la mise en mémoire des unités lexicales ». Une phase de mémorisation du lexique est donc absolument essentielle dans le développement des compétences lexicales. Toutefois, si la connaissance du lexique est essentielle, elle n'est pas suffisante. C'est ce que suggère Diego Marconi lorsqu'il explique que pouvoir utiliser un mot relève d'un double procédé :

« Une partie importante de notre approche des mots peut être décrite comme dépendante de deux systèmes distincts (bien que souvent coopérants), l'un étant chargé de la relation des mots entre eux, l'autre de l'application du lexique au monde »⁹

Utiliser un mot c'est donc, d'une part, avoir accès à un réseau de connexions entre ce mot et d'autres mots et expressions linguistiques (par exemple, savoir que les chats sont des animaux, que pour arriver à un endroit, il faut se déplacer, etc.) ; et d'autre part, cela revient à savoir « mapper » des éléments lexicaux sur le monde réel. En d'autres termes, c'est donc être capable à la fois de *nommer* (sélectionner le mot adéquat en réponse à un objet ou à une circonstance) et d'*appliquer* (sélectionner le bon objet ou les bonnes circonstances en réponse à un mot donné). Selon lui, ces capacités sont indépendantes l'une de l'autre et renvoient physiquement à deux capacités cérébrales différentes, mais doivent généralement fonctionner ensemble pour que les compétences lexicales soient activées. Pour illustrer cette idée, il prend pour exemple le fait que certaines personnes atteintes de différentes maladies perdent parfois accès au langage car ils ne peuvent plus faire fonctionner ces deux capacités en même temps ou ont perdu l'une de ces capacités.

Il paraît alors absolument nécessaire de proposer aux élèves des activités leur permettant d'utiliser le lexique appris, et pas seulement de mémoriser chaque mot individuellement. Aussi, l'enseignant qui conçoit des activités, qu'elles soient ludiques ou non, doit veiller à ne pas se limiter à l'entité lexicale, mais viser un objectif plus global. D'ailleurs, n'est-ce pas en partie en visant des compétences, au-delà des connaissances, que l'enseignant peut challenger ces élèves ? Le défi cognitif proposé dépassera alors la « simple » mémorisation et tendra plutôt vers des objectifs communicationnels. Il est donc envisageable de proposer des activités pour lesquelles les élèves doivent choisir le lexique pertinent (en fonction du destinataire, du type d'activité, de l'objectif visé par exemple) et pas seulement le reconnaître ou pouvoir le nommer si l'on veut entraîner au mieux les compétences lexicales des élèves et pas juste leurs connaissances. Cette part de défi est d'ailleurs, selon Yvana Ayme, la condition sine qua none pour que l'utilisation de jeux ait un impact positif sur l'apprentissage :

« Plusieurs entretiens avec des « experts » analysent la façon dont le jeu, qui inclut une dimension affective forte, favorise l'ancrage des connaissances, à condition bien sûr que la situation pose un vrai défi cognitif. Alors, le jeu, remède miracle ? Non, mais une

⁹ «An important part of our dealings with words can be described as if they depended upon two separate (though often cooperating) systems, one taking care of word-word relations, the other managing the application of the lexicon to the world». Marconi, D. (1995) *On the Structure of Lexical Competence*. Notre traduction.

corde de plus à l'arc du pédagogue qui utilise à bon escient tout ce qui peut assurer la réussite des apprentissages. » (Ayme, 2006)

1.5 Le jeu : levier dans l'apprentissage du lexique ?

Ayme suggère que le jeu peut être un remède, mais pas un remède miracle, puisqu'il dépend des choix pédagogiques réalisés par l'enseignant. D'autres auteurs soutiennent l'idée que le ludique n'est pas incompatible avec l'apprentissage, et peut même être bénéfique s'il est utilisé de manière adéquate. Les recherches d'Hilton m'ont permis de comprendre l'origine des difficultés lexicales des élèves d'un point de vue scientifique, mais elles m'ont aussi montré que celles-ci peuvent être surmontées grâce à des exercices adaptés pouvant se présenter sous forme de jeux. Hilton elle-même suggère que

« si les supports pour cet apprentissage sont bien conçus, bénéficiant par exemple de toutes les fonctionnalités du numérique (fichiers image, son, images animées.gif, espacement optimal des séances de mémorisation et rappel automatique des mots non appris), l'apprentissage peut même devenir ludique et léger, et tous pourront y réussir » (2019, p.26).

Elle a également souligné la nécessité de confronter les élèves à du nouveau vocabulaire de façon répétée et dans différents contextes, ce qui implique qu'il est important que le professeur propose à ses élèves des activités variées et de façon répétée dans le temps, en espaçant les temps d'exposition au nouveau lexique. Cela me conforte dans l'idée que des activités ludiques peuvent être préférables à des activités plus traditionnelles et permettraient une meilleure rétention du vocabulaire. De fait, un apprentissage par le jeu, qui implique souvent l'utilisation de supports, d'objets ou d'images, pourrait se rapprocher des méthodes d'apprentissage d'une langue maternelle et pourrait potentiellement permettre un meilleur ancrage du lexique dans la MLT. Par ailleurs, Silva, dans une interview de 2018 par F. Jarraud, a souligné que beaucoup de jeux sont fondés sur la répétition, ce qui répondrait aux exigences fixées par Heather Hilton pour optimiser la mémorisation du lexique.

De plus, l'activité ludique induit un changement de focalisation, puisque l'apprenant-joueur réalise une action linguistique ou langagière en se concentrant sur la dimension ludique. Cela signifie que son apprentissage peut alors se réaliser de façon moins frontale et plus inconsciente, lui demandant donc moins d'attention, de concentration et donc d'énergie. D'ailleurs, pour Henri Wallon, cette notion d'inconscient est ce qui rend le jeu particulièrement intéressant pour l'apprentissage. Wallon a étudié le jeu dans le cadre de son travail sur les activités de l'enfant et son évolution mentale. Pour lui, "l'activité propre à l'enfant est le jeu." (Wallon, 1941). Il soutient que le jeu a quelque chose d'inutile et de gratuit, qui induit selon lui une forme de

détente par rapport à la réalité vécue par l'apprenant, permettant alors un apprentissage inconscient par le jeu. En outre, Lev Vygotsky, spécialiste en psychologie du développement, a lui aussi reconnu l'importance du jeu en tant qu'élément structurant du développement cognitif de l'enfant. Selon lui, le jeu est la principale source de développement des enfants, que ce soit sur le plan affectif, social, physique, langagier ou cognitif (Vygotsky, 1967). A l'instar de Wallon, il considère que le jeu permet un apprentissage inconscient, car l'enfant met en pratique ses compétences sans vraiment s'en rendre compte. Vygotsky pense également que c'est à travers le jeu (grâce aux interactions qu'il permet et aux défis qu'il propose) que se crée la Zone Proximale de Développement (ZPD), qui augmente le potentiel d'un enfant à apprendre plus efficacement. L'utilisation de jeux en classe serait donc tout à fait appropriée. H. Silva présente même le jeu comme un outil riche en possibilités en affirmant que

« sa malléabilité, la diversité de ses manifestations, la richesse de ses contenus et de ses mécanismes, la diversité des aptitudes et des compétences mises en œuvre et sa capacité à tendre des passerelles entre les cultures sont de précieux atouts à exploiter durant le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère » (Silva, 2008, p.26).

Dans un dossier intitulé « La pédagogie du jeu », M. Duquesnoy, G. Gilson, J. Lambert et C. Preat soulignent eux aussi les bienfaits de la pédagogie du jeu et indiquent que :

« la pédagogie du ludique n'est rien de moins que l'application d'une philosophie de vivre qui autorise l'individu à apprendre par tous les moyens possibles, et cela, à son rythme. Elle exige de celui qui la met en pratique une grande connaissance des apprentissages qu'il veut faire faire et de bien définir ses objectifs. » (M. Duquesnoy, G. Gilson, J. Lambert et C. Preat, 2019)

Mais ils rappellent également que cette méthode requiert une maîtrise certaine de l'enseignant qui la pratique. H. Silva note également que « ce n'est pas dans le jeu lui-même que réside de façon abstraite le potentiel pédagogique, mais bien dans sa mise en œuvre dument préparée et menée par l'enseignant » (Silva, 2008, p.32). En ce sens, elle rappelle qu'il faut « aborder le jeu de manière rigoureuse, car à l'instar de tout autre outil son efficacité tient moins à ses qualités intrinsèques qu'à l'usage que l'on en fait » et que « le jeu n'est en mesure de devenir un outil pédagogique à part entière que lorsque les enseignants sont de véritables acteurs de leur pratique, et non de simples exécutants. » (Silva, 2005)¹⁰

¹⁰ Dans un résumé de son ouvrage de 2005, article consultable sur [Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? \(lewebpedagogique.com\)](http://lewebpedagogique.com)

Si jeu il y a, quoi de mieux, alors, que des activités ludiques conçues et menées par ce même enseignant, en lien avec les objectifs associés à la séquence, pour permettre aux élèves de développer leurs compétences lexicales ?

Les différents auteurs cités dans cette première partie nous invitent donc à penser que l'utilisation de jeux, et plus particulièrement de jeux conçus par l'enseignant (qui visent donc des contenus et des objectifs précis choisis de façon pertinente), peut avoir de nombreux avantages et bénéficier efficacement au développement des connaissances et des compétences lexicales des élèves, tant en termes de motivation que de processus sociaux et cognitifs d'apprentissages. Pour Ryngaert (2008), le jeu permet de conforter le « désir d'apprendre » et le « plaisir de savoir ». La notion de plaisir d'apprendre est donc centrale dans la démarche de l'apprentissage, et le jeu apparaît donc comme un moyen ludique et éducatif au service des apprentissages qu'il serait semble-t-il dommage d'ignorer. Toutefois, bien que l'efficacité du jeu dans l'apprentissage soit abordée par plusieurs des auteurs cités ci-dessus, la pédagogie par le jeu serait-elle pour autant plus efficace qu'une pédagogie plus traditionnelle ? Pour tenter de répondre à cette question, j'ai décidé de mettre en place un dispositif expérimental visant à me permettre d'évaluer l'impact de l'utilisation d'activités ludiques sur l'apprentissage de vocabulaire par rapport à des activités plus traditionnelles.

2. Cadrage méthodologique

2.1. Contexte du recueil de données

Dans le cadre de ce travail de recherche, j'ai pu récolter des données auprès d'élèves de deux établissements et auprès d'enseignants exerçant dans divers établissements de France. Ayant commencé mes recherches en 2020-2021, alors que j'étais assistante d'éducation (AED) dans un lycée du Havre, j'ai d'abord pu récolter certaines données dans cet établissement. J'ai ensuite complété mes recherches cette année, dans l'établissement où je suis stagiaire.

Mes premières données ont été recueillies au sein d'un lycée général, technologique et professionnel du Havre, où je travaillais comme AED. C'est un établissement composé de 730 élèves, et très majoritairement fréquenté par des garçons. Les élèves sont issus de milieux sociaux d'origine variés. Concernant le lycée professionnel, il était difficile d'organiser des séances d'observation au regard du planning de stages imposés aux élèves par la formation professionnelle. C'est pourquoi j'ai choisi de recueillir mes données au sein du lycée général et technologique, et plus particulièrement en classe de Seconde. J'ai choisi ce niveau car selon

moi, en classes de Première et Terminale, le choix des filières et des enseignements risquait d'avoir un impact sur la matière étudiée. En Seconde en revanche, les élèves n'ont pas encore choisi de filières, d'enseignements de spécialités ou d'options, et sont donc tous soumis au même programme et attentes. A l'époque, je n'ai pas pu développer les différentes activités, tests et questionnaires que je souhaitais mettre en place dans la partie pratique de ma recherche. En revanche, j'ai pu renseigner une grille d'observation et un questionnaire concernant le comportement des élèves en classe.

Si quelques données ont été récoltées au sein de cet établissement, la majorité des données de ce travail de recherche ont été recueillies au sein de l'établissement où je suis professeur stagiaire depuis Septembre 2021. J'enseigne actuellement dans un collège situé à Blainville-sur-Orne, à proximité de Caen. Ce collège de zone péri-urbaine regroupe à ce jour 348 élèves issus de milieux variés, répartis sur 14 classes (avec certains élèves inscrits en section ULIS inclus dans ces classes). Le collège dispose d'un internat mixte qui compte cette année 17 internes dont le domicile familial est situé loin du collège et/ou se trouvant dans des situations familiales difficiles. Jusqu'à récemment, ce collège accueillait des élèves du Pôle Espoir de tennis de table. Si cette section n'existe plus à ce jour, l'établissement a néanmoins conservé un projet permettant aux élèves de poursuivre dans la voie sportive, et propose donc une section sportive. Par ailleurs, le collège dispose d'une section LCE anglais en 4^{ème} et 3^{ème} et propose une variété d'autres langues vivantes, puisque les élèves peuvent suivre des enseignements de LVB allemand, espagnol, ou bien italien. Des cours de latin sont également proposés en option. Le collège offre donc aux élèves la possibilité, s'ils le souhaitent, de poursuivre un parcours sportif ou un parcours linguistique en option.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai eu l'opportunité de recueillir des données auprès des élèves auxquels j'enseigne. Je suis cette année responsable de trois classes de Cycle 4 : deux classes de 5^{ème} et une classe de 3^{ème}. Les classes dont je suis responsable sont constituées de la façon suivante :

- 5A : 23 élèves, dont 12 filles et 11 garçons. (+5 élèves ULIS absents du cours d'anglais)
- 5B : 26 élèves, dont 12 filles et 14 garçons
- 3C : 24 élèves, dont 13 filles et 11 garçons

Parmi les élèves de 5A, deux élèves disposent d'un PAP (difficultés avec l'écrit/dyslexie) et trois élèves sont internes. Parmi les élèves de 5B, une élève interne bénéficie d'un PPRE.

La classe de 5A est constituée d'élèves de niveaux très variés. Un groupe de 5 élèves particulièrement impliqués et avec des facilités en anglais se démarque du reste de la classe, qui est en difficulté (voire en grandes difficultés pour certains). De fait, lors du conseil de classe du premier semestre, mes collègues et moi avons identifiés 13 élèves en difficultés sur 26, soit la moitié de la classe. C'est toutefois une classe enthousiaste et volontaire, pleine d'énergies à canaliser. La classe de 5B est quant à elle constituée en grande majorité d'élèves de section sportive (22 élèves sur 26). C'est une classe particulièrement volontaire, de niveau hétérogène, mais un groupe particulièrement moteur donne une dynamique positive à la classe, créant ainsi une ambiance de classe plutôt propice aux apprentissages. Chez les 5B, 4 élèves ont été identifiés en difficultés voire grande difficultés. Enfin, la classe de 3C est, comme les 5A, une classe hétérogène composée d'un groupe d'élèves avec de grandes facilités en anglais, d'un groupe médian et d'un groupe d'élèves avec de grandes difficultés.

2.2. Outils de recueil de données

C'est auprès d'un large panel d'élèves, aux profils très divers, que j'ai pu récolter de nombreuses données. Ces données ont été recueillies grâce à plusieurs outils que je vais expliciter. J'ai fait le choix de ne pas réaliser d'entretien, ni avec des élèves, ni avec des enseignants, car cette méthode me semblait prendre beaucoup de temps pour un résultat final plus individuel, moins global. J'y ai préféré, entre autres outils, l'utilisation de questionnaires pouvant être distribués à plus grande échelle et permettant une comparaison plus riche.

2.2.1. Grilles d'observation et questionnaire

Pendant mon expérience d'AED en lycée au Havre, j'ai eu l'opportunité d'organiser des séances d'observation auprès d'une classe de Seconde. J'avais pour cela créé une grille d'observation et un questionnaire, visant à étudier le comportement des élèves en classe. J'ai renseigné cette grille et ce questionnaire au cours de la séance, et j'ai pu compléter le questionnaire lors d'une discussion informelle avec l'enseignant de cette classe suite à la séance. En élaborant ma grille d'observation (Annexe A-1 - **Grille d'observation sur le comportement des élèves**), j'avais pour objectif de repérer des manifestations extérieures de la motivation ou du manque de motivation des élèves en classe. J'ai donc choisi des items qui, selon moi, permettaient de rendre compte des comportements observables représentatifs d'une attitude motivée. Pour cela, j'ai quantifié (en indiquant le nombre d'occurrences par des bâtons)

la participation volontaire des élèves (main levée et autres interventions), ou au contraire le refus de participer, les bavardages et autres signes d'ennui ou de désintérêt, mais aussi l'entraide entre élèves, ou encore leur réaction à l'erreur.

L'avantage de l'observation est qu'elle permet de recueillir des informations sur les comportements non-verbaux des sujets, d'appréhender une réalité vécue, plutôt que d'en obtenir un écho à travers les représentations que les gens s'en font, contrairement par exemple à un entretien. Il me semble donc que l'observation est adaptée pour relever des traces du comportement réel des élèves. Toutefois, l'observation comporte aussi des inconvénients, puisque l'on observe ici une séance singulière, unique, soumise à différents facteurs variables. C'est donc un événement qui ne se répètera pas, ce qui rend la comparaison plus difficile. De plus, quand ils se savent observés, les sujets ont tendance à modifier leur comportement. C'est d'ailleurs ce que rapportent Blanchet et Chardenet, pour qui

« il est inacceptable en SHS aujourd'hui de poser que des humains soumis à une expérience scientifique ou observés de façon ethnographique se comportent de façon totalement prédéterminée, sans réaction au fait de se savoir observés, et qu'on puisse en tirer par la seule quantification des prédictions sûres sur leurs comportements futurs lorsqu'ils sont soumis aux mêmes variables et dans un contexte supposé invariant mais « authentique ». » (Blanchet et Chardenet, 2011, p.14)

Pour compléter ces observations quantifiables, j'ai décidé d'élaborer un questionnaire plus ouvert, visant à étudier le comportement des élèves au cours d'une activité, mais aussi les stratégies développées par l'enseignant, notamment en termes de gestion de classe (Annexe A-2 - **Questionnaire sur le comportement des élèves lors d'une observation**). Par chance, l'enseignant proposait une activité ludique lors de la séance observée, ce qui était particulièrement pertinent au regard de mes recherches. Ce questionnaire a d'abord été complété par mes soins pendant la séance, par des remarques sur ce que j'observais, ponctuées de quelques exemples illustrant mes observations. Cette méthode m'a permis d'apporter des observations plus complètes et détaillées que les occurrences quantifiables. Néanmoins, j'ai conscience qu'elle repose principalement sur ma vision de la séance et a un caractère très subjectif. Elle a donc pu être modifiée par mes propres représentations et opinions. C'est pourquoi, par souci d'objectivité, j'ai retracé ce questionnaire avec l'enseignant de la classe suite à la séance, qui a pu compléter mes constats, ou bien apporter des précisions qui m'ont amenée à mieux cerner ses démarches.

2.2.2. Questionnaires enseignants

Puisque cette recherche ne concerne pas seulement l'apprentissage d'une langue, mais inévitablement l'enseignement de celle-ci à travers le jeu, il me semblait essentiel de recueillir le ressenti des enseignants d'anglais vis-à-vis de l'utilisation du jeu en classe de langue. C'est pourquoi j'ai réalisé un questionnaire à destination des enseignants grâce à la plateforme *Google Form* (Annexe D – Les résultats du questionnaire Google Forms pour les enseignants), que j'ai ensuite partagé à des collègues, mais également sur un groupe d'enseignant d'anglais sur un réseau social. Cette diffusion sur ce réseau social m'a permis de récolter les réponses de 175 enseignants en activité dans des zones géographiques diverses et aux profils très variés. Ce questionnaire se compose de dix-huit questions, majoritairement à choix multiples. Je me suis néanmoins assurée de laisser aux enseignants le choix de sélectionner plusieurs réponses ou bien d'y écrire leurs propres réponses (dans l'option « autres ») pour pouvoir obtenir des résultats au plus proche de leurs représentations. J'ai choisi de poser des questions portant à la fois sur leurs habitudes d'utilisation du jeu en classe de langue, mais aussi sur les changements de comportements observés chez leurs élèves lors des jeux mis en place. Enfin, j'ai clôturé ce questionnaire par une section visant plus particulièrement le jeu et l'apprentissage du vocabulaire.

Le questionnaire en ligne a pour principal avantage d'obtenir des réponses auprès d'un large panel, sans limites géographiques. De plus, il ne demande pas beaucoup de temps aux enseignants, tant en ce qui concerne sa création de mon côté, que du choix des réponses du côté des répondants. Par ailleurs, *Google Form* est un outil qui permet d'obtenir des statistiques et schémas représentant les réponses des enseignants interrogés. Il permet ainsi d'obtenir rapidement et de façon très lisible les résultats d'une enquête. Ce questionnaire m'a offert une vision assez globale de ce que les enseignants pensent généralement du jeu en classe de langue.

2.2.3. Questionnaires élèves

Contrairement au questionnaire enseignant, j'ai choisi de rédiger des questionnaires élèves pré et post expérimentation à distribuer en classe, et non en ligne. D'une part parce que je trouvais ça plus pratique (certains élèves ayant parfois des difficultés à accéder aux plateformes en lignes) et que je pouvais ainsi m'assurer de récolter les réponses de tous mes élèves. En ligne, certains élèves n'auraient peut-être pas pris le temps de répondre au

questionnaire, alors qu'ils l'ont tous fait en classe. De plus, cette méthode me permettait de m'assurer de la protection des données des élèves, contrairement à un questionnaire en ligne.

En février 2022, j'ai donc rédigé et distribué à mes trois classes un premier questionnaire pré-expérimental (Annexe B-1 – **Exemples de questionnaires élèves remplis**), composé de deux parties. Dans la première, je demandais aux élèves de répondre « oui » ou « non » à la question « Dirais-tu que... ? » suivie de dix affirmations. Pour la deuxième partie, les élèves devaient choisir une affirmation dans de deux séries d'affirmations séparées. J'avais également prévu pour chaque question de la première partie une case « commentaires éventuels » ainsi qu'une dernière partie libre pour que les élèves puissent inscrire toute remarque concernant le jeu dans l'apprentissage des langues. J'ai choisi de distribuer ce questionnaire à mes trois classes, y compris ma classe de 3^{ème} même si mon dispositif expérimental ne concerne que les classes de 5^{ème}, car il me semblait judicieux de récolter le ressenti d'élèves à différents niveaux du cycle 4. Ces questionnaires étant anonymes, les élèves avaient la possibilité d'exprimer leur opinion sans crainte d'être jugé sur leurs réponses, contrairement à des entretiens ou à des questionnaires nominatifs. Toutefois, un inconvénient de cet outil est que les apprenants avaient la possibilité de ne pas répondre aux questions et/ou de manquer de franchise pour différentes raisons, par exemple en choisissant volontairement des réponses favorisant l'utilisation de jeux en classe, dans l'espoir que je mette en place plus d'activités ludiques. Néanmoins, cela démontrerait tout de même une certaine motivation vis-à-vis de l'utilisation de jeux. Par ailleurs, il est arrivé à plusieurs reprises que des élèves remplissent la première partie du questionnaire, mais pas la deuxième. Je pense que cela pourrait s'expliquer par une incompréhension de ce qui était demandé en seconde partie, ou bien de difficultés à distinguer la différence entre les diverses informations. De plus, dans la première partie, j'ai pu constater que de nombreux élèves ont coché entre le « oui » et le « non ». Parfois, certains ont précisé pourquoi dans la partie « commentaires éventuels », mais pas toujours. Cela traduit une conception maladroite de ce questionnaire de ma part, car le choix entre « oui » et « non » n'offrait pas aux élèves un éventail assez large de réponses. C'est pourquoi, lors de la conception de mon questionnaire post-expérimental, j'ai choisi d'utiliser une échelle de Likert, allant du « pas d'accord » au « tout à fait d'accord ».

Ce questionnaire post-expérimental (Annexe C-1 - **Exemples de questionnaires élèves remplis**) portait là encore sur le jeu dans l'apprentissage du vocabulaire. Il a été distribué aux élèves de mes deux classes de 5^{ème} en Avril 2022, au terme de la séquence dans laquelle j'ai intégré mon dispositif expérimental. Cette fois, seuls les élèves de 5^{ème} étaient concernés, car

ce questionnaire porte plus précisément sur le ressenti des élèves après l'expérimentation. Ce deuxième questionnaire comporte six questions pour lesquelles les élèves doivent se situer sur l'échelle de Likert, suivies d'une septième question par laquelle je demande aux élèves de sélectionner le vocabulaire qu'ils ont le mieux retenu en fonction de la phase de la séquence. J'ai de nouveau laissé de la place pour des remarques éventuelles pour laisser aux élèves la possibilité d'exprimer un peu plus leur opinion ou bien d'apporter des précisions. J'ai pu récolter les réponses de 40 élèves de 5^{ème} sur 49 (20 de 5A et 20 de 5B).

2.2.4. Tests de vocabulaire

En plus des questionnaires, j'ai également amené mes élèves à remplir des tests de vocabulaire dans le cadre de cette recherche. D'une part, j'ai distribué un test de vocabulaire m'ayant servi d'évaluation diagnostique (Annexe F – Test diagnostique de vocabulaire), d'autre part, des tests de vocabulaire m'ayant servi d'évaluation sommative (Annexe G – Tests de vocabulaire post-expérimentation et résultats – 1 à 3). Le test d'évaluation diagnostique visait à évaluer les connaissances préalables des élèves du lexique étudié, et plus particulièrement du lexique des paysages, qu'ils pouvaient avoir déjà étudié auparavant, afin de prendre en compte l'influence de la connaissance de ces mots dans mes résultats. Je n'ai réalisé ce test diagnostique que sur la deuxième liste de mots évalués, car la première liste concernait du vocabulaire spécifique (les symboles et traditions irlandais) et je pensais qu'il était très peu probable que les élèves connaissent ces termes puisqu'ils n'avaient jamais travaillé sur ce thème auparavant. Toutefois, *a posteriori*, je réalise qu'il aurait tout de même valu la peine de faire un test diagnostique pour cette première liste, d'autant plus que le test pour la deuxième liste m'a permis d'identifier deux mots déjà connus d'une grande partie des élèves. Les tests d'évaluation sommative (en réalité non évalués pour les élèves) visaient à évaluer les connaissances lexicales des élèves après les activités réalisées. Je leur ai indiqué que ces différents tests n'étaient pas évalués, et qu'ils pouvaient même, s'ils le souhaitaient, rester anonyme, car il me semblait important qu'ils ne ressentent aucune pression, afin que le « stress de la note » ou la peur du jugement n'entrent pas en jeu, et qu'ils s'efforcent simplement de faire de leur mieux avec ce dont ils se souvenaient. Le but de ces évaluations sommatives était, *in fine*, d'observer les effets potentiels de l'utilisation d'activités ludiques sur la mémorisation du vocabulaire, comparé à l'utilisation d'activités plus classiques.

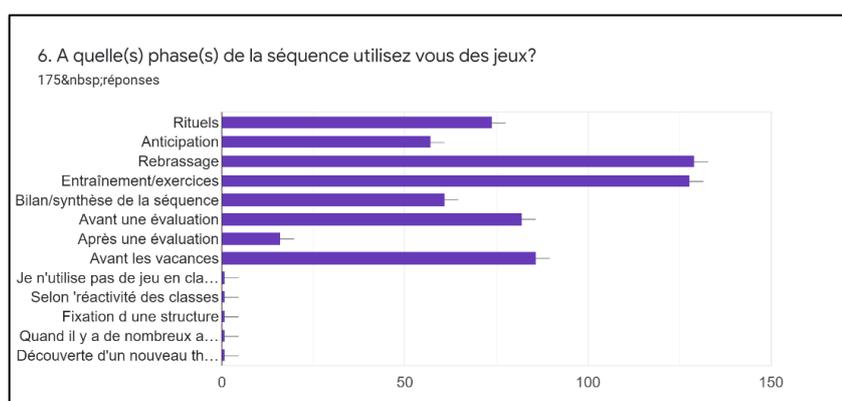
3. Analyse des données recueillies

Les données que j'ai recueillies grâce à ces outils aux différents stades de ma recherche m'ont permis de relever l'impression, le ressenti des élèves et des enseignants et de mieux appréhender leur perception du jeu en classe de langue. Cela m'a également permis de répondre en partie à mes hypothèses de recherche.

3.1. La perception du jeu par les enseignants

Grâce au questionnaire Google Forms rempli par un total de 175 enseignants, j'ai pu faire de nombreux constats, dont certains rejoignent des impressions évoquées en introduction et en première partie. J'ai récolté une majorité de réponses d'enseignants au collège (79,4%) avec des années d'expérience très variées (moins de 5 ans : 34,3 % ; 5 à 10 ans : 17,1% ; 10 à 20 ans : 28% ; plus de 20 ans : 20,6%). Parmi tous les interrogés, 99,4% des enseignants disent utiliser le jeu en classe (seul une personne interrogée a indiqué que non), ce qui prouve que le jeu est une pratique très commune dans l'enseignement-apprentissage d'une langue aujourd'hui. Il est principalement utilisé aux cycles 3 et 4, en 6^{ème} principalement, en 5^{ème} et 4^{ème} aussi, mais on constate une légère baisse en 3^{ème}. Le jeu est aussi utilisé aussi au lycée, mais moins qu'au collège, et de moins en moins de la Seconde à la Terminale. Les enseignants rapportent utiliser des jeux de façon fréquente (les résultats de « assez souvent », « régulièrement » et « très régulièrement » représentent 62,2% des réponses) et sous différentes modalités (même si dans la question 12, les jeux en groupes et en classe entière arrivent en tête).

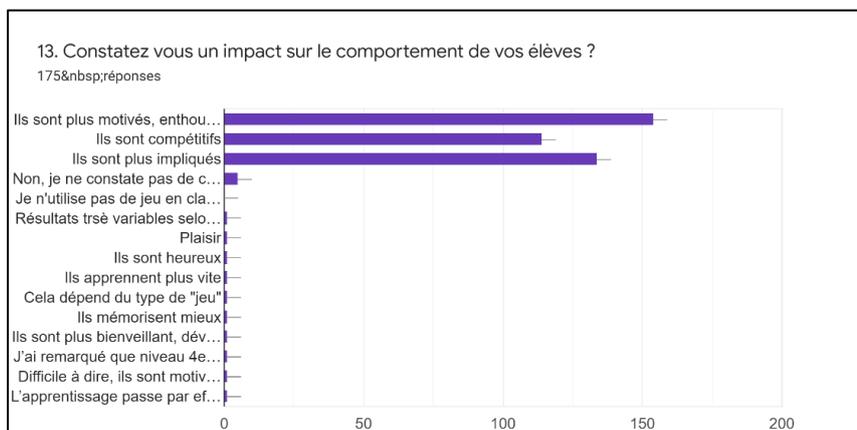
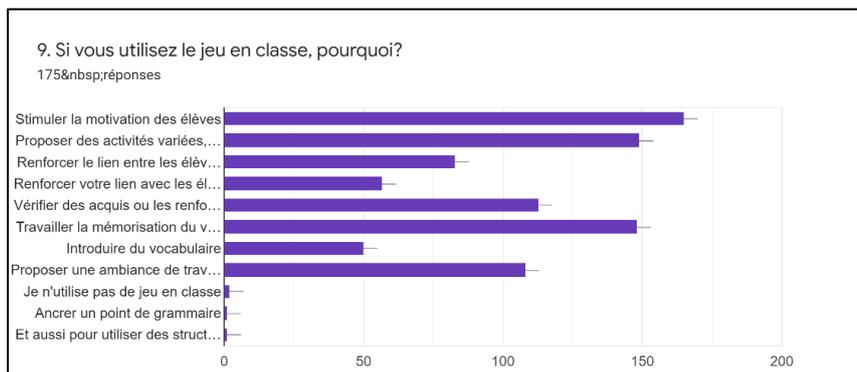
La question 6 me permet d'observer que les jeux sont généralement utilisés dans des phases de rebrassage, d'entraînement, d'exercices, y compris avant les évaluations.



Cela indique bien que le jeu n'est pas utilisé à des fins divertissantes, mais qu'il a des visées pédagogiques, puisque la majorité des enseignants interrogés se sert de jeux pour entraîner leurs

élèves. On remarque toutefois que presque 50% des interrogés ont sélectionné la réponse « avant les vacances », ce qui peut indiquer que le jeu est aussi perçu comme une activité « détente ». Cela n'est d'ailleurs pas forcément une vision négative du jeu dans l'apprentissage, car comme le remarque l'un des répondant, le jeu peut être « un moment plus détente tout en travaillant ; il représente une coupure quand on leur demande d'être concentrés de 8h à 17h non-stop. Dans un jeu, la concentration est différente ». Toutefois, les raisons justifiant de l'utilisation d'activités ludiques évoquées par les enseignants ne se limitent pas à la coupure, ou au divertissement des élèves.

L'un des éléments qui ressort des questionnaires enseignants concerne plus particulièrement la motivation des élèves, ce qui renvoie cette fois à ma première hypothèse de recherche (la dimension ludique favorise la motivation des élèves pour l'apprentissage du lexique). Parmi les enseignants interrogés, 94,3% disent utiliser le jeu dans le but de stimuler la motivation des élèves » et 85,1% disent que cela leur permet de « proposer des activités variées, moins traditionnelles ». Par ailleurs, à la question 13 concernant l'impact des jeux sur le comportement des élèves, 88% des enseignants ont répondu que leurs élèves étaient « plus motivés, enthousiastes », et 76,6% qu'ils étaient « plus impliqués ».



En outre, dans les réponses libres à la question 14, de très nombreux enseignants font référence à un impact positif des jeux en rapportant une motivation et une implication plus

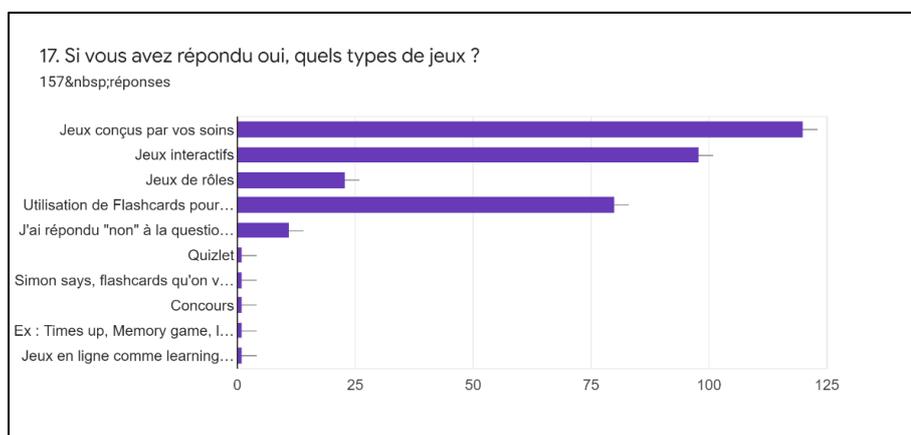
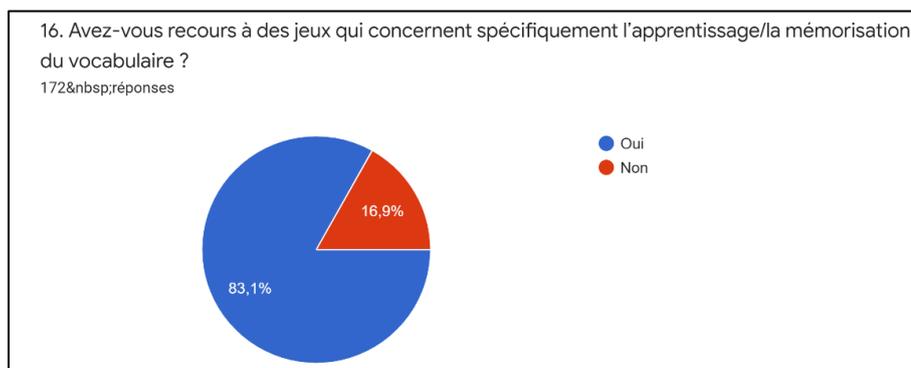
accrue des élèves : « engagement de tous les élèves, « la participation de tous augmente, même les plus timides ou plus fragiles en anglais », « les élèves en redemandent, ne voient pas la séance défiler ». Enfin, plusieurs enseignants évoquent la dimension compétitive du jeu comme un élément qui entre en jeu dans la motivation des élèves. De fait, 65,1% des enseignants ont indiqué que leurs élèves sont compétitifs quand des jeux sont mis en place, et des répondants remarquent que « en amont, [les élèves] révisent plus régulièrement leur vocabulaire car ils savent qu'ils seront mis en compétition et qu'ils vont devoir donner la bonne réponse », que « l'esprit de compétition et les éventuelles récompenses sont aussi motivants pour les élèves » et que les élèves « font l'effort de respecter les règles pour gagner le jeu et apprennent alors sans s'en rendre compte. ». J'avais d'ailleurs observé lors d'une séance avec une classe de Seconde (Annexe A-2 - **Questionnaire sur le comportement des élèves lors d'une observation**) que pendant le jeu, l'enthousiasme et la motivation des élèves se ressentait (hormis quelques élèves minoritaires), notamment par des cris et des réactions vives quand ils avaient une bonne ou mauvaise réponse. Certains se prenaient tellement au jeu qu'ils dénonçaient des tricheries. De fait, ces notions de règles et de compétition inhérentes au jeu responsabilisent les élèves et les poussent à vouloir gagner, ou à ne pas vouloir « faire perdre » leur équipe. Leur attention et leur motivation est donc accrue. A ce propos, M. Romero et E. Sanchez ont d'ailleurs indiqué lors d'une conférence portant sur « Les ludomythes » que

« si la ludification des pratiques pédagogiques permet de favoriser les apprentissages, c'est parce qu'elle utilise les mécanismes du jeu pour développer chez l'élève la motivation autonome qui permet son engagement dans la durée (aspect autotélique du jeu) et conforter les trois besoins fondamentaux définis par la théorie de l'autodétermination ». (Romero, Sanchez, 2019)

Des conséquences positives de l'utilisation de jeux en classe de langue sur la motivation sont donc mises en évidence par les enseignants dans ce questionnaire, mais ont aussi pu être observées en situation réelle en classe. Un enseignant interrogé rappelle d'ailleurs que « la motivation est la clé de l'apprentissage. On retient mieux quand il y a du plaisir ». Enfin, un autre enseignant remarque que la relation entre jeu, motivation et apprentissage « devient un cercle bénéfique. Puisqu'ils sont habitués à jouer en classe de langue ils viennent avec moins d'aprioris et sont donc plus impliqués ». De plus, des liens entre jeu, motivation mais aussi apprentissage du lexique plus précisément ont pu être établis.

Grâce au questionnaire enseignant, je remarque que les types d'activités ludiques privilégiées sont les jeux conçus par les enseignants, puisque 90,9% ont indiqué utiliser des jeux qu'ils conçoivent (en donnant des exemples comme le Bingo, le Dobble, le Time's up, des

escape games, et autres jeux qu'ils adaptent selon leurs séquences.). 73,1% des enseignants interrogés ont également rapporté l'utilisation de jeux interactifs, notamment Kahoot, Quizlet et LearningApps. Ce constat apporte donc à ma deuxième hypothèse de recherche, selon laquelle la conception des jeux par l'enseignant permet une efficacité ciblée des apprentissages lexicaux des élèves. De fait, si ce type de jeux est favorisé par les enseignants, c'est parce qu'ils les adaptent en fonction du contenu de leurs séquences et des objectifs fixés (aussi bien lexicaux que grammaticaux ou culturels). A la question 9, sur les raisons de l'utilisation de jeux en classe, 84,6% d'enseignants ont choisi la réponse « travailler la mémorisation du vocabulaire », ce qui indique bien que les enseignants établissent un lien entre le jeu et l'apprentissage du lexique, et qu'ils pensent que les jeux peuvent aider dans cet apprentissage en particulier. A la question 15, on remarque que 80,8% des répondants ont indiqué que leurs élèves rencontraient des difficultés avec l'apprentissage du vocabulaire (confirmant ainsi mon impression évoquée en introduction), ce qui justifie la volonté de nombre d'entre eux de remédier à ce problème par des jeux. Ils sont d'ailleurs 83,1% à indiquer qu'ils ont recours à des jeux visant spécifiquement la mémorisation du vocabulaire (question 16), et là encore, plutôt des jeux conçus par leur soins (76,4%) et des jeux interactifs (62,4%).



Pour la grande majorité des enseignants ayant répondu à la question 18, sur l'impact des jeux sur la rétention du vocabulaire, le constat est clair. La plupart d'entre eux notent une

meilleure réussite aux évaluations (notamment sur le plan lexical) lorsqu'ils utilisaient des jeux au cours de la séquence. Il semble donc que les jeux conçus par les enseignants aient effectivement un rôle positif sur les apprentissages (en particulier les apprentissages lexicaux) des élèves.

D'ailleurs, 99,4% des interrogés ont répondu oui à la question « Pensez-vous que le jeu peut avoir un impact positif sur l'apprentissage ? », et à la question 18, concernant l'impact positif de l'utilisation de jeux sur la rétention du vocabulaire, de nombreux enseignants ont expliqué que les résultats étaient en effet plutôt positifs, voire très positifs pour certains. Certains enseignants rapportent que leurs élèves eux-mêmes expliquent « retenir mieux ». Ils justifient cela par différentes raisons. Plusieurs enseignants évoquent notamment l'utilisation d'images et le « cumul de moyens mnémotechniques (image, graphie, phonie, kinesthésie) » en général. J'ai constaté de nombreuses remarques sur le fait que les élèves retiennent mieux le vocabulaire grâce aux jeux car ceux-ci contiennent très souvent des images (« je pense qu'ils mémorisent mieux par le biais d'illustrations qui se trouvent dans les jeux », « cela leur permet d'avoir un meilleur visuel du vocabulaire et de le mémoriser avec autre chose que le fameux "apprendre par cœur" »).

De fait, comme l'indique Heather Hilton dans ses recherches de 2019 que nous avons évoquées plus tôt, associer le lexique à des images ou des objets peut permettre de créer des connections neuronales associant du sens aux mots et ainsi de mieux ancrer le lexique dans la mémoire. Outre l'association à des images, certains enseignants évoquent l'association du lexique à une situation de jeu qui peut être plus marquante pour les élèves : « Pour certains profils cognitifs, manipuler et intégrer le mot de vocabulaire dans un contexte de jeu peut amener à une meilleure rétention du lexique, car le mot peut être associé à une situation marquante qui s'est passée lors de l'élaboration du jeu en classe » (commentaire d'un enseignant). D'autres évoquent la possibilité d'utiliser les jeux de façon ritualisée : « c'est fait sous forme de rituels et du coup la répétition va favoriser la mémorisation du vocabulaire », « la didactique ludique permet en effet une rétention du vocabulaire pour peu que celui-ci soit beaucoup répété (activation de la boucle phonologique). Oui cela fonctionne, en proposant une variété d'activités ludiques ». Ils soulignent ainsi l'idée que le jeu peut permettre une répétition fréquente du lexique et donc une meilleure mémorisation de celui-ci, comme le suggère Hilton dans ses recherches. Par ailleurs, plusieurs enseignants ont souligné que le jeu permettait aux élèves de mieux retenir la prononciation des mots également. Or dans les recherches d'Hilton (2003), c'est souvent la forme orale qui posait problème aux élèves. Le jeu pourrait donc être

une piste intéressante pour mieux travailler les formes orales du lexique, puisqu'il mène bien souvent à de l'interaction orale entre les élèves (et plus ils entendront et répèteront les mots, plus ils les mémoriseront).

Enfin, l'un des éléments important soulignés par les enseignants dans ce questionnaire concerne l'ambiance de classe et la dynamique d'apprentissage que le jeu peut améliorer. De fait, 61,7% des interrogés ont sélectionné la réponse « proposer une ambiance de classe moins rigide » pour expliquer les raisons pour lesquelles ils utilisent des jeux, 47,4% ont choisi la réponse « renforcer le lien entre les élèves (socialisation) » et 32,6% ont choisi la réponse « renforcer votre lien avec les élèves ». On comprend donc que la dimension sociale du jeu est perçue comme un enjeu pour les enseignants, tant en ce qui concerne les élèves entre eux que leur relation avec l'enseignant. A ce propos, Silva note que le jeu est « un précieux instrument de socialisation » (Silva, 2008, p.25) mais aussi qu'il « permet de briser la rigidité de la relation pédagogique traditionnelle » (Silva, 2008, p.27). De nombreux enseignants ont souligné dans des réponses libres que les jeux stimulaient la bienveillance, l'entraide et la coopération chez leurs élèves. Un enseignant explique que le jeu « créé une dynamique de classe/groupe et une dynamique d'apprentissage. Des habitudes de coopération et d'entraide se développent et se retrouvent dans les activités non ludiques. Les interactions sont plus spontanées et régulières ». Cet enseignant souligne également un impact du jeu sur « l'après » en ce qui concerne le comportement des élèves. Beaucoup d'enseignants constatent donc un impact positif du jeu sur les relations sociales entre leurs élèves. Selon eux, le fait que tous s'engagent et participent aux jeux favorise effectivement cette ambiance, cette dynamique de classe : « La forme ludique "enlève" l'aspect scolaire et permet de faire participer des élèves en difficulté ou qui ont besoin de "faire" pour s'investir » ; « Il y a moins de pression, moins de stress » ; « Tout le monde peut participer et progresser, chacun à son rythme. Certains élèves discrets se révèlent. Ceux en difficultés essaient de s'impliquer dans les jeux ». (réponses d'enseignants à la question 14)

En effet, avoir le courage de parler en langue cible est plus facile dans un contexte moins formel comme celui d'une activité ludique que lors d'un cours plus classique, notamment pour les élèves qui rencontrent des difficultés en anglais. Le jeu peut donc être un moyen de mettre en confiance les élèves tout en vérifiant certains acquis. On comprend donc que le jeu « dédramatise », d'une certaine manière, ce qui permet à tous de s'exprimer et de participer, sans crainte de l'erreur, car les enjeux paraissent plus légers, moins importants que lors d'activités traditionnelles où l'on se voit souvent corrigé au tableau. Au contraire, pendant les activités ludiques, les élèves peuvent se tromper, et apprendre sans efforts (ou du moins, cela

leur paraît sans effort, puisque leur motivation est accrue). Plusieurs enseignants ont d'ailleurs souligné cela dans leurs réponses, en indiquant par exemple que les élèves « ont envie de venir en cours car ils sont motivés et retravaillent le vocabulaire sans s'en rendre compte », qu'ils « apprennent s'en même s'en rendre compte ; ils travaillent mais ne le réalisent pas tout de suite » ou encore que « s'ils prennent du plaisir, cela rentre mieux ». Mais qu'en est-il du ressenti exprimé par les élèves eux-mêmes concernant ces questions de motivation et de mémorisation du vocabulaire, et de l'impact que l'utilisation peut avoir sur leur propre apprentissage ? Pour comprendre le point de vue des élèves, il convient d'analyser leurs réponses aux différents questionnaires et les comportements qui ont pu être observés.

3.2. La perception du jeu par les élèves

Le questionnaire pré-expérimental distribué aux élèves m'a permis de confirmer plusieurs éléments évoqués plus tôt, mais également de remarquer certaines choses dont je n'avais pas forcément conscience dans ma propre pratique. Voici un résumé des résultats de ce questionnaire :

Dirais-tu que...	Oui		Non		Entre les deux*		Rien n'a été coché	
	5e	3e	5e	3e	5e	3e	5e	3e
Niveau								
On peut jouer pour apprendre.	47/49	19/22	1/49	1/22	1/49	2/22	0/49	0/22
On peut jouer en classe au collège.	41/49	16/22	5/49	4/22	1/49	2/22	2/49	0/22
Tu joues au collège.	38/49	9/22	7/49	11/22	3/49	2/22	1/49	0/22
Tu joues en classe d'anglais.	38/49	5/22	6/49	11/22	3/49	6/22	2/49	0/22
Si oui, tu apprends des choses en jouant.	44/49	12/22	3/49	4/22	2/49	2/22	0/49	4/22
Les jeux peuvent accroître ta motivation.	44/49	15/22	4/49	4/22	1/49	2/22	0/49	1/22
Le cours est plus intéressant avec un jeu.	42/49	12/22	4/49	3/22	2/49	7/22	1/49	0/22
Tu es généralement motivé pour apprendre le vocabulaire.	20/49	11/22	22/49	6/22	7/49	5/22	0/49	0/22
Tu trouves facile d'apprendre le vocabulaire.	17/49	11/22	20/49	3/22	11/49	8/22	1/49	0/22
Tu penses que jouer pourrait t'aider à mieux apprendre le vocabulaire.	39/49	12/22	6/49	5/22	4/49	5/22	0/49	0/22
Total d'élèves interrogés par niveau	49	22	49	22	49	22	49	22

Choisis l'une des affirmations suivantes :	5e	3e
Etudier, ce n'est pas jouer, c'est travailler.	3	3
C'est mieux d'étudier en jouant, mais c'est rare.	7	3
C'est possible d'apprendre en jouant, et c'est plus motivant.	34	10
Aucune affirmation choisie	5	6
Total d'élèves interrogés par niveau	49	22

Choisis l'une des affirmations suivantes :	5e	3e
Grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e) et je retiens mieux le vocabulaire.	28	8
Grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e), mais je ne retiens pas forcément.	12	5
Je suis plus motivé(e) quand je joue en classe, mais cela me déconcentre et je ne retiens rien.	1	1
Je ne suis pas particulièrement motivé(e) par les jeux en classe, et cela ne m'aide pas à apprendre.	3	2
Aucune affirmation choisie	5	6
Total d'élèves interrogés par niveau	49	22

Tout d'abord, j'ai pu constater qu'à tous niveaux confondus, les élèves pensent majoritairement que l'on peut jouer pour apprendre, puisqu'en 5^{ème}, 47 élèves sur 49 et en 3^{ème} 19 élèves sur 22 ont répondu oui à cette question. Mais quand on leur demande s'ils jouent au collège, les chiffres baissent légèrement, ce qui indique qu'ils n'ont pas le sentiment de jouer sur leur temps scolaire. Par ailleurs, les élèves qui ont indiqué qu'ils jouent au collège ont très souvent précisé dans les commentaires « en récré », « dans la cour » ou pour certains « en cours de sport ». Ce qui suppose donc que peu d'entre eux ont le sentiment de jouer classe, puisque ce qui ressort est plutôt le temps hors la classe. Toutefois, beaucoup ont quand même traduit une impression de jouer en classe d'anglais (à la question « Dirais-tu que tu joues au collège ? », deux élèves ont d'ailleurs précisé « que en anglais »). Je remarque que chez les 5^{èmes}, le sentiment de jouer au collège est plus présent que chez les 3^{èmes} (notamment en cours d'anglais) et est suivi d'un sentiment d'apprendre en jouant (38 élèves de 5^{ème} sur 49 disent jouer au collège et jouer en classe d'anglais). Concernant le fait d'apprendre en jouant, quelques élèves ont coché entre le oui et le non, et certains ont précisé « peut-être », ou encore « sûrement, je ne me rends pas trop compte ». Cela nous renvoie à l'idée d'apprentissage inconscient permis par le jeu évoqué par Wallon (1941) et Vygotsky (1967). C'est également une idée qui a été de nombreuses fois mentionnée par les enseignants dans leur questionnaire.

Chez les 3^{èmes} en revanche, peu ont le sentiment de jouer en classe d'anglais (sur 22 élèves, seulement 9 élèves ont dit jouer au collège, et 5 en classe d'anglais). Cela m'amène à faire un constat sur ma propre pratique, car je réalise que je propose en effet moins de jeux aux élèves de 3^{ème}. De fait, j'ai souvent le sentiment de devoir « avancer », de manquer de temps, et/ou de devoir proposer des activités plus « sérieuses ». Je rencontre donc moi-même certains des obstacles évoqués par certains collègues dans le questionnaire enseignant, puisque les contraintes de temps ont souvent été mentionnées. De plus, cela traduit l'influence sur ma propre pratique de l'idée évoquée en première partie que « jeu » et « sérieux » sont incompatibles, ce qui montre l'influence que cette dichotomie peut avoir sur un enseignant, qui écrit pourtant un mémoire sur les bénéfices du jeu dans l'apprentissage.

En ce qui concerne la notion de motivation, le constat est très net. Les élèves trouvent majoritairement que le cours est plus intéressant avec un jeu. 42 élèves de 5^{ème} sur les 47 interrogés ont répondu oui à la question « Dirais-tu que le cours est plus intéressant avec un jeu ? ». Chez les 3^{èmes}, seulement 12 élèves sur les 22 interrogés ont répondu oui, et 7 élèves ont coché entre les deux cases, en précisant souvent « ça dépend du jeu ». Malgré tout, on constate donc que dans les deux niveaux, une majorité des élèves considère que les jeux peuvent

rendre le cours plus intéressant. S'ils le trouvent plus intéressant, cela suggère qu'ils seront donc plus motivés, ce qui aura une influence positive sur leur apprentissage. Ils ont d'ailleurs majoritairement exprimé cette idée, puisqu'à la question « Dirais-tu que les jeux peuvent accroître ta motivation ? », 44 élèves de 5^{ème} sur 49, et 15 élèves de 3^{ème} sur 22 ont répondu oui. De plus, parmi la première liste d'affirmations, les élèves ont généralement choisi l'affirmation indiquant « C'est possible d'apprendre en jouant, et c'est plus motivant » (34 élèves sur 49 en 5^{ème}, et 10 élèves sur 22 en 3^{ème} mais dans cette classe, 6 élèves n'ont pas choisi de réponse).

Les résultats de ce questionnaire élève sont donc sans appel en ce qui concerne l'impact positif que l'utilisation de jeu peut avoir sur la motivation. Les élèves, à l'instar des enseignants, plébiscitent les bienfaits du jeu sur leur motivation. J'ai d'ailleurs pu relever de nombreux commentaires illustrant cette idée dans les questionnaires des élèves, par exemple : « C'est mieux quand c'est des jeux, c'est plus motivant », « Je préfère apprendre en jouant que sur mon cahier ». D'autres élèves ont souligné plus précisément ce qu'ils aiment dans l'utilisation des jeux et ce qui les motive : « avec les jeux, j'apprends plus vite », « c'est amusant de partager un moment avec les autres élèves et la prof ». Cette dernière remarque rejoint un des avantages du jeu souvent mis en lumière par les professeurs dans mon questionnaire enseignant : les bienfaits du jeu sur la socialisation des élèves, car il permet des interactions différentes et plus spontanées. Evelyne Vauthier évoque d'ailleurs que « grâce au jeu, l'élève est actif : [...] il prend plaisir à partager, à échanger. Le jeu change le rapport au savoir et introduit entre les élèves d'une même classe des relations plus saines » (Vauthier, 2006).

Ces constats sur la motivation des élèves peuvent être mis en parallèle avec certains des comportements observés lors de mes séances d'observation d'élèves de Seconde, et notamment avec des éléments relevés dans mon questionnaire (Annexe A-2 - **Questionnaire sur le comportement des élèves lors d'une observation**). En effet, j'avais alors remarqué une forte motivation des élèves. Leur réaction à l'annonce du jeu (Kahoot) traduisait leur enthousiasme initial et leur attitude pendant le jeu avait confirmé leur engouement. J'avais pu constater une forte dynamique motivationnelle de groupe, qui avait d'ailleurs permis à l'un des élèves identifiés en retrait lors de la séance précédente de s'impliquer dans l'activité.

Ensuite, en ce qui concerne plus précisément l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire, les résultats des questionnaires rejoignent là encore mes premières impressions et celles de nombreux collègues. De fait, chez les élèves de 5^{ème} surtout, on peut constater un manque de motivation pour apprendre le vocabulaire et un sentiment de difficulté, puisqu'au

total, seuls 20 élèves de 5^{ème} sur 49 ont dit être généralement motivés pour apprendre le vocabulaire, et 17 élèves ont admis qu'ils trouvent ça facile. Les autres élèves ont plutôt rapporté des difficultés et un manque de motivation face à l'apprentissage du vocabulaire, ou bien ont coché oui et non, en précisant souvent que cela dépendait du vocabulaire. Cela confirme donc le ressenti évoqué en introduction déjà exprimé par mes élèves apprenant alors le français lors de mes expériences passées.

Il est intéressant de remarquer qu'à la question « Dirais-tu que jouer pourrait t'aider à mieux apprendre le vocabulaire ? », 39 élèves de 5^{ème} sur 49 ont répondu oui, ce qui indique que même parmi ceux qui n'ont pas exprimé de difficultés ou de manque de motivation vis-à-vis de l'apprentissage du vocabulaire, certains pensent tout de même que l'utilisation de jeux pourrait être positive pour eux. J'ai d'ailleurs pu relever certains commentaires d'élèves comme « Les jeux me font progresser en vocabulaire, c'est encore dur mais j'essaye de bien mémoriser » ou « c'est plus facile de retenir les mots avec des jeux car c'est plus motivant et amusant ».

Les élèves de 5^{ème} pensent donc majoritairement que des jeux pourraient les aider à mieux apprendre le vocabulaire, cependant, ce sentiment est moins flagrant chez les 3^{èmes}. Cela peut s'expliquer par le fait qu'en 3^{ème}, les élèves sont normalement à un stade plus avancé de la pratique de l'anglais et considèrent donc que le vocabulaire est finalement simple à apprendre (contrairement à des choses plus complexes et plus variables qu'ils doivent maîtriser). Certains 3^{èmes} à qui j'ai ensuite demandé oralement pourquoi le vocabulaire ne leur paraissait pas trop compliqué m'ont répondu que « comparé aux temps, aux phrases entières etc., au moins le vocabulaire c'est juste des mots, donc c'est plus simple et plus court à retenir ». Si de nombreux élèves ont validé l'hypothèse des difficultés face au vocabulaire et d'un manque de motivation face à la mémorisation de celui-ci, et indiqué dans la première partie du questionnaire que jouer pourrait les aider à mieux apprendre le vocabulaire, je note toutefois que la possibilité d'utiliser des jeux pour améliorer l'apprentissage du vocabulaire, évoquée en deuxième partie (parmi la deuxième liste d'affirmations), n'a pas été aussi largement choisie. De fait, l'affirmation « grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e) et je retiens mieux le vocabulaire » n'a été choisie que par 28 élèves de 5^{ème} sur 49 et 8 élèves de 3^{ème} sur 22. Par ailleurs, l'affirmation « grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e), mais je ne retiens pas forcément mieux le vocabulaire. » a été sélectionnée par 12 élèves de 5^{ème} et 5 élèves de 3^{ème}. L'hypothèse que jouer peut avoir un impact positif sur l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire est donc également validée au regard du ressenti des élèves, mais moins nettement que celle de l'impact sur leur motivation. Le questionnaire post-expérimental distribué aux élèves de 5^{ème} rejoint ce constat, puisque 12

élèves sur 40 étaient plutôt d'accord, d'accord voire tout à fait d'accord avec la phrase « je n'ai pas l'impression d'avoir mieux retenu le vocabulaire grâce à des jeux ». (Annexe C-2 – **Résultats des questionnaires post-expérimentaux**)

Je remarque finalement que l'une des craintes que j'avais exprimée en introduction sur l'utilisation de jeux en classe (concernant les risques de déconcentration) ne s'est pas confirmée dans les questionnaires élèves, puisque très peu d'élève ont exprimé une sensation de déconcentration lors de l'utilisation de jeux (seulement deux élèves sur les 3 classes interrogées ont choisi l'affirmation « Je suis plus motivé(e) quand je joue en classe, mais cela me déconcentre et je ne retiens pas bien le vocabulaire »). En revanche, certains élèves ont tout de même évoqué dans leurs commentaires des sources potentielles de déconcentration ou de nuisances liées à l'utilisation de jeux en classe, ce qui m'amène à m'interroger sur les obstacles évoqués par les élèves mais aussi par les enseignants à travers ces questionnaires, mais aussi constatés lors de mes observations.

3.3. Les obstacles potentiels

Les effets du jeu sur l'apprentissage du lexique et sur la motivation des élèves sont globalement perçus comme positifs, tant de la perspective des enseignants que de celles des élèves. Néanmoins, des obstacles potentiels ont été soulevés à la fois par les enseignants et par les remarques de certains élèves.

D'une part, j'évoquais plus haut que les risques de déconcentration semblaient faibles chez les élèves, mais ils n'ont toutefois pas manqué de faire remarquer que le bruit suscité par les réactions parfois vives lors des jeux pouvait être une source de gêne. Je relève en effet les observations suivantes dans les questionnaires élèves : « Quand les garçons font du bruit, c'est moins drôle de jouer » (élève de 5A) ; « Dommage que l'on en fasse peu [en parlant des jeux] à cause du bruit » (élève de 5A) ; « C'est sympathique de jouer pour apprendre et c'est motivant, le seul problème c'est le bruit et cela peut déconcentrer. On peut jouer en apprenant, mais dans le calme » (élève de 3C). Les enseignants ciblent eux aussi le bruit comme obstacle potentiel au bon déroulement des jeux, puisque 57,3% des répondants au questionnaire ont coché la case « niveau sonore » comme contrainte. Lors d'une séance d'observation dans la classe de Seconde, j'avais d'ailleurs noté que les élèves ont fait preuve d'engouement et que leur excitation a mené à un volume de classe trop bruyant. Le professeur avait alors invité ses élèves à secouer leurs mains près de leur tête plutôt que de crier pour exprimer leur joie (à la

façon dont les sourds-muets applaudissent). Ce problème va, il me semble, au-delà de la nuisance sonore et renvoie finalement à la question de la gestion de classe. C'est d'ailleurs l'une des craintes que j'évoquais en introduction. En effet, il me semblait difficile de proposer des jeux sans que cela n'amène à plus d'énergie et d'enthousiasme pouvant être compliqué à gérer, et impacter négativement l'apprentissage. Ce fut d'ailleurs l'une de mes appréhensions principales lors de la mise en place de mes premiers jeux en classe pendant cette année de stage. Cette crainte ne semble toutefois pas vraiment partagée par mes collègues enseignants, puisque seulement 28% des répondants ont sélectionné la gestion de classe parmi les obstacles rencontrés. Pour parer à ces risques, H. Silva propose de donner aux élèves « des consignes spécifiques sur un mode ludique ; on annoncera par exemple à voix basse : « Chut... Pendant ce jeu, nous sommes tous des espions... Il nous faut rester discrets... Parlons à voix basse » (Silva, 2008, p.34), afin d'éviter les débordements et de gérer le bruit généré par les interactions. Une meilleure gestion de classe permettra une meilleure exploitation des bienfaits du jeu sur l'apprentissage du lexique. Si l'activité se déroule dans un contexte plus calme, sans nuisances sonores, les risques de déconcentration seront moindres, or plus d'attention et de concentration favoriseront la fixation du lexique en mémoire. En ce sens, Heather Hilton reprend des concepts développés par différents auteurs et explique que :

« L'attention fonctionne comme un « projecteur sélectif » (Baars 1997, p. 292), éclairant telle partie de l'environnement qui nous entoure – certaines informations visuelles, auditives, tactiles, ou autres. Les autres éléments restent dans la pénombre du projecteur, capables d'attirer l'attention d'un instant à l'autre. La capacité de notre système attentionnel est limitée (Miller, 1956 ; Cowan, 1995) – le spot du projecteur ne peut se fixer que sur une partie des informations qui nous entourent. » (Hilton, 2019, p.9)

En d'autres termes, plus il y a d'informations visuelles et sonores à traiter, moins les élèves pourront fixer leur attention sur les apprentissages visés (dans notre cas, sur l'apprentissage du lexique). Il conviendra donc de développer des stratégies de gestion de classe, et notamment de gestion du bruit, pour permettre de maximiser les chances que les élèves mémorisent le lexique lors des activités ludiques.

Par ailleurs, un grand nombre de collègues ont évoqué dans leurs commentaires une compétitivité exacerbée pouvant nuire au bon déroulement des jeux, ce qui relève là aussi de la gestion de classe et des comportements des élèves. En effet, des enseignants indiquent que « parfois des mauvais joueurs « peuvent pourrir l'ambiance ». Il faut veiller à ce que la compétition reste saine pour certains élèves. Parfois il arrive que certains élèves trichent où se mettent trop la pression pour gagner ». J'avais d'ailleurs moi aussi constaté des tricheries lors

de mon observation en classe de Seconde. Un autre enseignant explique qu'il « est souvent très difficile de les garder concentrés car ils se laissent emporter par la dimension ludique et jouent davantage "pour la gagne" ou juste "pour jouer" sans vraiment trop savoir pourquoi ils répondent ceci ou cela, ce qui rend le débrief difficile ». Or ce débrief est un temps nécessaire après le jeu selon H. Silva, qui note que « lorsque les objectifs ont été atteints, l'enseignant invitera le groupe à expliciter les acquis afin de consolider le transfert » (Silva, 2008, p.39). Duquesnoy et al. (2019) indiquent également que « la pédagogie du ludique procède par détour, par de l'indirect, c'est-à-dire que l'apprenant n'est pas ou peu conscient du but visé. Un debriefing est donc indispensable à la structuration de cet apprentissage ». Si le jeu n'est pas assez cadré, et que des débordements (liés notamment au comportement des élèves) se produisent, il sera donc plus difficile de tirer des bénéfices du jeu mis en place. Un autre collègue rappelle donc de façon pertinente que l'une des difficultés liées à la mise en place de jeux pour les enseignants est aussi de « savoir gérer l'excitation et la frustration ». Mais à ce sujet, H. Silva remarque que :

« les jeux compétitifs sont moins à exclure qu'à gérer en classe, car renoncer aux jeux au nom de l'entente cordiale qui devrait régner au sein de la classe revient non seulement à éluder un problème de fond, mais aussi à oublier que c'est précisément dans le cadre fortement ritualisé du jeu que l'affrontement et la remise en question peuvent être abordé avec plus de légèreté », (Silva, 2008, p.78)

Pour elle, l'esprit de compétition peut donc également être la preuve d'une forte implication des élèves dans l'activité et n'est donc pas forcément négative. De plus, si les élèves sont fortement impliqués dans l'activité ludique, l'enseignant peut espérer faire atteindre les objectifs visés, peut-être davantage que sur une activité dans laquelle les élèves sont moins impliqués. Pour éviter une compétitivité trop forte, il est possible de proposer des jeux coopératifs, pour lesquels les élèves doivent travailler de concert pour atteindre un même objectif, plutôt que des jeux compétitifs. Le réseau Canopé consacre une page aux jeux coopératifs et propose des pistes d'exploitation comme les escape games. Cette page rappelle également les bienfaits que ce type de jeux peuvent avoir sur les élèves. Il y est notamment écrit que les jeux coopératifs « permettent de favoriser les interactions positives entre élèves. [...] Dans ces situations de jeu à plusieurs, l'enfant va échanger, confronter ses idées et tenir compte du point de vue de l'autre ».¹¹

¹¹ Dans cet extrait de la page du réseau Canopé *Les jeux coopératifs*, il est alors fait référence à :
Druart, D. & Wauters, A. (2013). *Laisse moi jouer... J'apprends!* Outils pour enseigner. De Boeck Education.
URL : [Introduire les jeux coopératifs en classe - Réseau Canopé \(reseau-canope.fr\)](http://introduire.lesjeuxcoopératifs.fr)

En outre, un nombre important d'enseignant a fait remarquer que le jeu a ses limites notamment en ce qui concerne l'apprentissage du lexique. Ils rappellent que le jeu ne peut, à lui seul, permettre aux élèves de développer leurs connaissances et compétences lexicales. En ce sens, plusieurs enseignant précisent dans la question 18 que les jeux ont un impact positif sur la rétention du vocabulaire « pour ceux qui poursuivent les jeux de manière autonome (à la maison) », ou encore que « certains élèves en tirent de réels profits mais il est nécessaire de s'entraîner régulièrement... Le jeu ne change pas cette obligation ». Un autre enseignant explique que « les élèves moins autonomes ne font pas assez ces jeux de mémorisation, et [qu'il ne peut] pas y consacrer plus de temps en classe. C'est dommage ». On comprend donc finalement que l'utilisation de jeux ne se limite pas au cadre de la classe, mais doit, pour être optimale, se poursuivre hors-la-classe, afin de permettre aux élèves d'approfondir le travail de mémorisation. Un collègue évoque même que « les jeux de fixation des mots perdent de leur sens si les élèves n'ont pas appris en amont », signalant ainsi que pour certains jeux, un apprentissage préalable et a priori en autonomie est nécessaire. Les jeux interactifs plébiscités par de nombreux répondants au questionnaire semblent être une piste intéressante, d'autant plus que sur ces jeux interactifs, l'enseignant peut non seulement créer ses propres activités en fonction des listes de vocabulaire qui lui semblent pertinentes, mais il peut aussi faire un suivi du progrès des élèves de façon individuel (c'est par exemple possible sur Quizlet, évoqué par plusieurs répondants). De même, l'utilisation de flashcards individuelles contenant le lexique que les élèves peuvent emmener à la maison est également pertinente, sur le même principe que les mémo-cartes évoquées par Hilton. Au fond, les enseignants cités plus haut ont mis au jour l'idée que peu importe l'activité, l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire passe nécessairement par le travail et les efforts de l'élève, même si un apprentissage « inconscient », « sans se rendre compte » est évoqué par de nombreux collègues. Mais au regard des liens établis précédemment entre jeu et motivation, on peut supposer que les élèves seront de toute façon plus motivés pour faire ce travail seul à la maison aussi s'il prend la forme d'un jeu. De plus, un collègue fait valoir le fait que certains élèves vont même « réviser le vocabulaire en amont », motivés par l'idée qu'ils en auront besoin pour gagner les jeux en classe.

Bien que plusieurs obstacles potentiels à l'utilisation d'activités ludiques aient été identifiés, ils n'entravent pas l'apprentissage des élèves dès lors que l'enseignant met en place une approche cadrée et bien préparée. Finalement, cela ne diffère pas vraiment des obstacles liés aux activités traditionnelles, puisque la gestion de classe et le travail personnel des élèves (notamment de mémorisation du lexique) sont des préoccupations qui peuvent toucher les

enseignants au quotidien, peu importe le type d'activité proposé. En ce sens, Duquesnoy et al. affirment que

« La pédagogie du ludique est une autre forme d'application de la PÉDAGOGIE avec un grand « P ». Elle a les mêmes intentions que la pédagogie seule son approche et ses méthodes diffèrent pour atteindre et aider certains élèves plus fragiles ou plus résistants à l'une au l'autre des pédagogies conventionnelles. » (M. Duquesnoy, G. Gilson, J. Lambert et C. Preat, 2019)

Les différents points analysés dans cette partie m'ont permis d'apporter des éléments de validation de mes deux premières hypothèses de recherche, notamment la première qui concerne la motivation des élèves vis-à-vis de l'apprentissage du lexique. Pour compléter ces éléments, et tenter de répondre de façon plus complète à ma seconde hypothèse de recherche concernant les bienfaits des jeux conçus par l'enseignant sur le développement des connaissances lexicales des élèves, j'ai élaboré un dispositif expérimental en plusieurs étapes. J'ai également réfléchi à des pistes d'ouvertures de ce dispositif qui pourraient être mises en place afin de répondre à ma troisième hypothèse de recherche (*l'apprentissage par des jeux adaptés permet de développer les compétences lexicales des élèves*).

4. Le dispositif expérimental

Dans le cadre de ce travail de recherche, j'ai décidé de mettre en place un dispositif expérimental basé sur l'étude de groupes contrôles et de groupes expérimentaux. Cette méthode vise à évaluer l'impact de l'utilisation de jeux dans l'apprentissage d'un nouveau lexique et dans le réinvestissement de ce lexique par les élèves.

4.1. Présentation du dispositif original

En 2020-2021, j'ai d'abord conçu un dispositif expérimental pouvant être mis en place dans le lycée où j'étais AED, auprès des élèves de Seconde que j'avais eu la chance d'observer. Toutefois, je n'avais à l'époque pas la possibilité d'aller au-delà des séances d'observation, le dispositif prévu était donc hypothétique, et n'aurait pas pu être entièrement mis en place. J'avais construit un questionnaire pré-expérimental à distribuer aux élèves (Annexe B-1 – **Exemples de questionnaires élèves remplis**) et élaboré une séquence intitulée « Food and Traditions », ancrée dans l'axe « Vivre entre générations » (Annexe E – Présentation du dispositif d'origine). Au

regard du thème de la séquence, le lexique visé était principalement celui de la nourriture et de verbes d'actions en cuisine pertinents à l'élaboration d'une recette. J'avais donc proposé une première liste de vocabulaire centrée sur les verbes d'actions en cuisine, et une seconde liste centrée sur des noms et adjectifs utiles à la séquence. Ma démarche pour évaluer l'impact de l'utilisation de jeux sur la rétention du lexique, en comparaison à des activités plus traditionnelles, consistait à proposer à un groupe contrôle des activités traditionnelles autour du lexique visé dans la première liste, et à un groupe expérimental des activités ludiques autour du même lexique. A l'issue de ces activités, un premier test de vocabulaire (Annexe E – Présentation du dispositif d'origine) aurait été réalisé. Puis les groupes contrôles et expérimentaux auraient ensuite été inversés, et j'aurais effectué la même démarche sur la seconde liste de vocabulaire, avec un second test de vocabulaire. En procédant ainsi, je permettais aux deux groupes d'avoir accès aux deux types d'activités et limitait l'influence du niveau de chaque groupe sur les résultats. De fait, si un groupe était constitué d'élèves avec plus de facilités, réussissant mieux les tests de vocabulaire, cela se ressentirait ainsi sur les deux tests effectués. De plus, cela me permettait de comparer les réussites de chaque groupe en fonction des activités proposées, ce qui est plus pertinent que de comparer les deux groupes entre eux. Malheureusement, la situation sanitaire avec la mise en place de cours en distanciel, et des événements de ma vie personnelle ne m'ont pas permis de mettre en place ce dispositif. Toutefois, j'ai décidé de conserver une démarche expérimentale très similaire pour finaliser ce mémoire pendant cette année de stage, et j'ai eu le temps de réfléchir à des améliorations pouvant être apportées à ce dispositif.

4.2. Présentation du dispositif mis en place

4.2.1. Mise en place de la séquence

Cette année, étant stagiaire en collège, je n'ai pas pu conserver la séquence d'origine, qui était prévue pour des élèves de Seconde. J'ai donc élaboré une nouvelle séquence dans laquelle inscrire mon dispositif que j'ai choisi de mettre en place auprès de mes deux classes de 5ème. Dans un premier temps, j'ai distribué à mes élèves mon questionnaire pré-expérimental (évoqué plus haut), qui constituait la première étape de mon dispositif. J'ai ensuite pu débiter ma séquence.

J'ai cette fois décidé de proposer aux élèves une séquence sur l'Irlande intitulée « Discover the Emerald Isle », composée de douze séances (Annexe H – Plan de la séquence 4

« Discover the Emerald Isle »). Cette séquence a été commencée le 10 Mars 2022 et s'est clôturée par une tâche finale réalisée le 28 Avril 2022. Il s'agissait dans cette séquence de découvrir des aspects culturels de l'Irlande, ses symboles et traditions, son patrimoine et ses paysages. Cette séquence a été abordée à travers l'axe « Rencontre avec d'autres cultures » du cycle 4. Le niveau A2 était visé, avec la possibilité pour certains élèves d'atteindre le niveau B1. La problématique de cette séquence était « *What makes Ireland a great destination for tourists?* »

La tâche finale prévue pour cette séquence était une production écrite individuelle réalisée en classe. Pour cette tâche, il était demandé aux élèves de réaliser un poster/une brochure dans le but de promouvoir le tourisme en Irlande. La majorité des élèves a voté pour que la tâche finale soit réalisée après les vacances afin d'avoir plus de temps pour se préparer au mieux. Les élèves ont donc eu toutes les vacances scolaires pour réaliser le design de leur brochure ou poster (format, images, titre), puis ont dû rédiger leur texte en classe. Le scénario suivant leur était donné : "*Help the travel agency make a poster or brochure to promote Ireland*". La tâche intermédiaire pour cette séquence n'était cette fois pas évaluée. Les élèves devaient réaliser une carte mentale contenant le vocabulaire clé abordé qu'ils devaient compléter individuellement tout au long de la séquence (avec des temps de vérification et de mise en commun en classe). Cette carte mentale devait leur permettre de regrouper les différentes entités lexicales pouvant leur être utile pour la tâche finale. Elle était composée de 5 parties : *Irish symbols and traditions, Irish landscapes, useful verbs, useful adjectives, other words* (Annexe K – Mindmap utilisée dans la séquence).

De fait, j'ai choisi dans ce dispositif de baser ma première liste de vocabulaire sur les symboles et traditions irlandais, et ma deuxième liste sur les paysages irlandais. En ce qui concerne les activités de découverte du vocabulaire, les élèves ont dans les deux classes été confrontés à des compréhension écrites, dans la mesure où les instructions officielles préconisent l'accès par le sens. Pour chaque compréhension écrite, suite à l'étude du texte proposée sous forme de travaux de groupe, les élèves ont complété une *vocab quest* regroupant le lexique visé. Comme une majorité des enseignants ayant répondu à mon questionnaire, j'ai donc décidé de proposer des activités ludiques lors des étapes d'exercices, d'entraînement à la mémorisation et à l'utilisation du vocabulaire, plutôt que lors de l'introduction de celui-ci. Mon dispositif expérimental se mettait donc en place après la découverte du vocabulaire, avec une classe devenant groupe contrôle et l'autre classe devenant groupe expérimental pour les activités à suivre.

4.2.2. Cœur du dispositif

A l'instar du premier dispositif imaginé, j'ai décidé d'un groupe contrôle et d'un groupe expérimental. Pour des raisons pratiques d'organisation des séances, il me semblait évident que chaque classe de 5^{ème} correspondrait à l'un des groupes. Bien que ces deux classes aient des profils très différents, avec, comme évoqué en deuxième partie, une 5^{ème}A au niveau global fragile, et une 5^{ème}B composée de nombreux élèves moteurs, cette méthode était la plus simple à mettre en place. A partir de la séance 5, j'ai proposé à chaque groupe des activités différentes de mémorisation et d'utilisation du lexique. Le cœur de mon dispositif est composé de deux phases. Une première phase construite autour de la partie « Irish symbols and traditions » (liste 1 de vocabulaire), pendant laquelle le premier groupe expérimental a bénéficié de plusieurs activités ludiques, alors que le premier groupe contrôle a bénéficié d'activités traditionnelles uniquement. Et une seconde phase construite autour de la partie « Irish landscapes » (liste 2), pour laquelle les groupes contrôle et expérimental ont été inversés. Pour chaque phase, les activités ludiques étaient étendues sur deux séances et ne se succédaient pas toujours, ponctuées de quelques activités plus traditionnelles.

4.2.2.1. *Phase 1: Irish symbols and traditions*

La classe de 5A a été mon premier groupe expérimental et a donc bénéficié de nombreuses activités ludiques pour la liste, alors que la classe de 5B mon premier groupe contrôle a réalisé des activités plus traditionnelles.

Pour la classe de 5B (groupe contrôle), j'ai d'abord proposé lors de la séance du 23 mars une activité de rebrassage des mots de la liste 1 découverts lors de la *vocab quest* en demandant simplement aux élèves de répondre à la question « what is this ? » pour chaque image affichée au tableau et correspondant à un mot de la liste. Les élèves ont ensuite pratiqué la prononciation de ces mots à travers de la répétition chorale, puis un nouveau récap sur chaque image a été effectué (Annexe I – Résumé des activités proposées dans la phase 1). Pour l'activité, suivante je leur demandais de compléter des définitions à l'aide de ce nouveau lexique, puis de répondre à des questions de « vrai ou faux » en lien avec ce lexique (Annexe I – Résumé des activités proposées dans la phase 1). Le lendemain, lors de la deuxième séance, les élèves devaient compléter un texte à trous à l'aide du lexique des symboles et traditions irlandais (Annexe I –

Résumé des activités proposées dans la phase 1). Nous avons ensuite identifié dans la compréhension écrite introduisant le vocabulaire des structures de phrases utiles qu'ils seraient amenés à utiliser dans leur tâche finale pour donner des conseils aux touristes, et je leur ai proposé de rédiger des phrases d'exemple utilisant le lexique des symboles et traditions fraîchement appris. Lors de cette séance, il me semble important de noter que les élèves étaient divisés en deux groupes, puisque je partageais cette heure avec notre assistante d'anglais. Lorsqu'ils étaient avec l'assistante, les élèves ont également travaillé l'utilisation du lexique des symboles et traditions dans des phrases, mais à l'oral, alors qu'avec moi, ils ont rédigé les exemples à l'écrit.

Les 5A en revanche ont pris part à des activités ludiques que j'avais conçues spécifiquement pour la mémorisation et la pratique de ce lexique. Par ailleurs, j'ai distribué aux 5A des flashcards à découper (Annexe I – Résumé des activités proposées dans la phase 1) contenant le lexique de la liste 1, les définitions et les images associées. Je leur ai demandé de les découper à la maison et de les regrouper dans une enveloppe ou pochette plastique qu'ils devaient avoir avec eux pour les séances suivantes, car ils en avaient besoin pour les activités proposées. Je leur ai d'abord proposé de rebrasser le vocabulaire des symboles et traditions irlandais lors de la séance du 23 mars à travers le jeu « Beat the teacher », qui est en fait une version ludique de la répétition chorale dans laquelle les élèves ne doivent répéter les mots après moi que si je montre l'image correspondante. Le but étant, donc, de me battre en restant silencieux lorsque je proposais la mauvaise image pour un mot donné. J'ai ensuite vérifié leur mémorisation du lexique en leur demandant pour chaque image de me donner le mot correspondant. Après un rapide point phonologique (identification du lexique à partir de l'écriture phonétique), j'ai proposé aux 5A un second jeu. Ils ont donc joué à une version créée par mes soins du jeu « Who wants to be a billionaire » (Annexe I – Résumé des activités proposées dans la phase 1), dans laquelle je proposais à chaque page de mon diaporama une définition, et les élèves devaient sélectionner le mot correspondant parmi les réponses A, B, C ou D. Ils inscrivaient alors leur réponse sur une ardoise et me la montraient, ce qui me permettait de la vérifier et d'identifier des élèves en difficultés. Comme pour les 5B, la séance suivante était partagée avec l'assistante de langue. Les 5A ont eux aussi réalisé l'activité de texte à trous et d'identification de structures utiles dans la compréhension écrite. Avec l'assistante, ils ont eux aussi travaillé à l'oral des exemples de phrases avec ces structures en incluant le lexique des symboles et traditions. Avec moi en revanche, ils ont utilisé les flashcards qui leur avaient été distribuées pour jouer au jeu « What is this ? » (Annexe I – Résumé des activités proposées dans la phase 1), cette fois sous

forme de challenge de devinettes en paires (les élèves choisissaient une image ou une définition, selon le niveau de difficulté choisi par chacun, et demandaient à leur camarade de donner le mot correspondant). J'ai ensuite proposé une autre activité utilisant les flashcards en paires mais avec un challenge plus important, puisque les élèves devaient cette fois défier leur camarade avec un mot ou une image (là encore, selon le niveau de difficulté choisi par chacun) et ce dernier devait proposer une phrase utilisant ce mot (avec une différenciation sur les types de phrases proposées et un nombre de points différent selon la difficulté), qui était ensuite validée ou non par leur camarade (Annexe I – Résumé des activités proposées dans la phase 1).

Les deux classes ont, en somme, bénéficié d'activités similaires dans les objectifs visés : d'abord le travail de la forme orale, puis celui de la forme écrite (avec notamment l'association à des définitions) pour enfin viser une utilisation à l'échelle de la phrase, pertinente aux objectifs de la tâche finale (faire des phrases pour donner des conseils aux touristes). Toutefois, pour le groupe expérimental, j'ai proposé des versions ludiques des activités prévues pour le groupe contrôle, en y mettant à chaque fois un aspect compétitif, soit pour les élèves entre eux, soit entre la classe et moi-même. J'ai choisi un aspect compétitif car, comme vu précédemment, cela stimule la motivation extrinsèque des élèves. Lors du choix des jeux pour ce dispositif, je n'avais pas encore fini de recueillir les questionnaires enseignants, et n'avait donc pas encore vraiment cerné les risques de débordements pouvant être provoqués par la compétition. Cependant, je n'ai pour ma part pas constaté de comportements comme ceux cités plus haut pour les jeux proposés dans le cadre de mon dispositif expérimental.

Une fois les activités de mémorisation et d'utilisation du lexique de la liste 1 terminées, j'ai demandé aux élèves des deux classes de compléter un premier test de vocabulaire, dans lequel ils devaient indiquer le mot correspondant à chaque définition (Annexe G-1 - **Test de vocabulaire liste 1**). Même si je n'ai pas évalué ce test pour les élèves, comme expliqué plus haut, il m'a permis dans le cadre de ma recherche d'évaluer leur connaissance du lexique des symboles et traditions après les activités réalisées. Ensuite, je leur ai fait compléter le test de vocabulaire diagnostic concernant la liste 2 (Annexe F – Test diagnostic de vocabulaire), qui m'a permis d'identifier deux mots déjà connus de nombreux élèves « castle » (connu par 14 élèves de 5A sur 23 et 13 élèves de 5B sur 26) et « bridge » (connu par 9 élèves de 5A et 11 élèves de 5B). Cela me permet donc de supposer que dans les résultats des tests et dans la tâche finale, ces deux mots pourront être plus présents que les autres. Toutefois, dans les deux cas, un grand nombre d'élèves dans chaque classe ne connaissait pas ces mots.

Résumé phase 1 – lexique des symboles et traditions irlandais (Annexe I – Résumé des activités proposées dans la phase 1)		
	Classe de 5A	Classe de 5B
Jour 1 (23/03)	Jeu <i>Beat the teacher</i> pour le rebrassage oral du lexique issu de la <i>vocab quest</i> . Puis vérification du lexique mémorisé à l'aide d'images.	Activités traditionnelles de rebrassage oral du lexique issu de la <i>vocab quest</i> (What is this, répétition chorale, récap oral à partir d'images)
	Point phonologie (reconnaissance des mots à partir de l'écriture phonétique)	Définitions à compléter avec le lexique
	Jeu <i>Who wants to be a billionaire</i> : questions basées sur les définitions liées au lexique	Vrai ou Faux (en lien avec le lexique)
Jour 2 (24/03)	Texte à trous à compléter	Texte à trous à compléter
	Utilisation du lexique dans des phrases à l'oral avec l'assistante. Avec moi, utilisation des flashcards pour 2 jeux : - What's this ? - devinettes sur le lexique - Défis : challenge en paires sur l'utilisation du lexique dans des phrases	Rédaction de phrases de conseils aux touristes utilisant le lexique des symboles et traditions. (à l'écrit avec moi, à l'oral avec l'assistante)
Jour 3 (25/03)	Test de vocabulaire 1 (lexique des symboles et traditions irlandais)	
	Test diagnostic sur la liste de vocabulaire des paysages irlandais	
	Découverte du lexique des paysages irlandais à travers une compréhension écrite (CE+ <i>vocab quest</i>)	

4.2.2.2. Phase 2 : Irish landscapes

J'ai alors pu passer à la découverte du lexique des paysages irlandais (liste 2) à travers une nouvelle compréhension écrite, suivie d'un nouveau travail de groupe et d'une *vocab quest* à compléter. Cela m'a amenée à la deuxième phase de mon dispositif et à l'inversion des groupes. La classe de 5A est devenue groupe contrôle, et celle de 5B est devenue groupe expérimental. J'ai donc proposé aux 5A des activités plutôt traditionnelles, et aux 5B des activités ludiques conçues par mes soins. Il me paraît important de noter que lors de cette deuxième phase de la séquence, de nombreux élèves de 5B ont été absents sur plusieurs séances (à cause de cas de covid et en raison de plusieurs tournois sportifs), ce qui a eu une influence sur les résultats de cette recherche.

Les 5A ont d'abord été amenés à compléter individuellement une activité liée à la *vocab quest*, dans laquelle ils devaient associer des définitions aux images et mots identifiés pour le

lexique des paysages irlandais (Annexe J – Résumé des activités proposées dans la phase 2). Nous avons ensuite procédé à la répétition chorale des mots de la liste 2, et j’ai ensuite vérifié leur mémorisation du lexique en leur demandant pour chaque image de me donner le mot correspondant (Annexe J – Résumé des activités proposées dans la phase 2). Je leur ai ensuite proposé une activité de reconnaissance phonologique de ces mots et fait repérer certaines règles de prononciation (le son [i] prononcé différemment dans *cliff*, *lighthouse* ou encore *seaside*). A l’aide de la compréhension écrite, les élèves ont ensuite relevé des verbes d’actions et des adjectifs utiles. Lors de la séance suivante, nous avons repris les structures de conseil aux touristes vues précédemment pour y intégrer cette fois le lexique des paysages (mais aussi des verbes et adjectifs identifiés auparavant). J’ai ensuite demandé aux élèves de compléter une activité de rédaction de phrases comportant le lexique des paysages et un verbe imposé (Annexe J – Résumé des activités proposées dans la phase 2). Enfin, les 5A ont rédigé individuellement un paragraphe sur les paysages irlandais, intégrant non seulement le lexique étudié mais aussi les structures, verbes et adjectifs vus pendant les séances précédentes (Annexe J – Résumé des activités proposées dans la phase 2).

Les 5B ont quant eux reçus des flashcards, cette fois pour la liste 2 (Annexe J – Résumé des activités proposées dans la phase 2), qu’ils ont eux aussi dû découper et regrouper à la maison pour les utiliser lors des séances suivantes. En classe, je leur ai d’abord proposé le jeu « Beat the teacher » cette fois sur le lexique des paysages, puis ils ont pris part aux mêmes activités que les 5A concernant la reconnaissance phonologique et les règles de prononciation, puis le repérage de verbes d’action et d’adjectifs. Lors de la séance suivante, je les ai fait jouer en paires à l’aide de leurs flashcards. Ils ont d’abord joué à « What is this ? » (les devinettes en paires, Annexe J – Résumé des activités proposées dans la phase 2) dans les mêmes modalités que les 5A dans la première phase du dispositif, puis au Memory (ils devaient associer les carte mots aux cartes définitions). Enfin, ils ont eux aussi joué au jeu de défi à l’échelle de la phrase (Annexe J – Résumé des activités proposées dans la phase 2).

Le format des activités ludiques proposées aux 5B lors de cette deuxième phase était donc globalement similaire à celui des activités ludiques proposées aux 5A en phase 1. Même si les activités traditionnelles proposées étaient assez différentes lors des deux phases, les élèves ont chaque fois eu l’opportunité de faire des liens lexique-définition-image, tant à l’oral qu’à l’écrit, et sont passés de l’échelle du mot à celle de la phrase, voire du texte rédigé. Par conséquent, je peux dire que les élèves des deux classes ont généralement bénéficié d’activités très semblables.

Il me semble toutefois important de signaler que j'ai proposé aux 5B une activité supplémentaire qu'ils ont complété à la maison (la fiche proposée aux 5A en Annexe J – Résumé des activités proposées dans la phase 2). De fait, les jeux mis en place ont permis de travailler le lexique sous sa forme orale essentiellement, il me semblait donc important de leur proposer aussi des activités écrites donc ils garderaient la trace.

Une fois les activités de mémorisation et d'utilisation du lexique de la liste 2 terminées, j'ai demandé aux élèves des deux classes de compléter un second test de vocabulaire, dans lequel ils devaient de nouveau indiquer le mot correspondant à chaque définition (Annexe G-2 - **Test de vocabulaire liste 2**). Les modalités étaient les mêmes que pour le premier test (anonymat possible et test non évalué). Ce deuxième test m'a donc permis d'évaluer leur connaissance du lexique des paysages après les activités réalisées. Toutefois, je n'étais pas pleinement satisfaite de ces deux premiers tests. En effet, j'ai constaté que sans les images, et avec seulement les définitions, plusieurs élèves semblaient perdus (même si les définitions n'étaient pas nouvelles et avaient été vues au préalable). J'ai donc décidé de prévoir un dernier test de vocabulaire regroupant les listes 1 et 2, en utilisant cette fois des images, afin de voir si les résultats étaient différents.

Résumé phase 2 – lexique des paysages irlandais (Annexe J – Résumé des activités proposées dans la phase 2)		
	Classe de 5A	Classe de 5B
Jour 1 (31/03)	- Définitions à compléter avec le lexique - Activités traditionnelles de rebrassage oral du lexique issu de la <i>vocab quest</i> (répétition chorale, récap oral à partir d'images)	Jeu <i>Beat the teacher</i> pour le rebrassage oral du lexique issu de la <i>vocab quest</i> . Puis vérification du lexique mémorisé à l'aide d'images.
	Point phonologie (reconnaissance des mots à partir de l'écriture phonétique puis règle de prononciation du [i])	Point phonologie (reconnaissance des mots à partir de l'écriture phonétique puis règle de prononciation du [i])
	Repérage des verbes d'actions et des adjectifs utiles dans le texte (CE)	Repérage des verbes d'actions et des adjectifs utiles dans le texte (CE)
Jour 2 (01/04)	Reprise des structures identifiées pour les conseils aux touristes. Rédaction de phrases exemples utilisant le lexique.	Utilisation des flashcards pour 3 jeux : - What's this ? - devinettes sur le lexique - Memory (association mot/définition) - Défis : challenge en paires sur l'utilisation du lexique dans des phrases
	- Activité de rédaction de phrases comportant le lexique des paysages et un verbe imposé - Puis rédaction d'un paragraphe sur les paysages irlandais, intégrant le lexique étudié et les structures, verbes et adjectifs vus.	- Activités de rédaction de phrases puis de rédaction d'un paragraphe sur les paysages irlandais, intégrant le lexique étudié et les structures, verbes et adjectifs vus (comme pour les 5A) proposée en plus en devoirs à la maison.
Jour 3 (06/04)	Test de vocabulaire 2 (lexique des paysages irlandais)	
Jour 4 (07/04)	Test de vocabulaire final (paysages irlandais + symboles et traditions)	

4.2.3. Etapes post-expérimentales

Après avoir réalisé le dernier test de vocabulaire initialement prévu, basé sur les définitions, et ressentant le besoin de comparer les résultats obtenus à ceux qui pourraient être obtenus en utilisant cette fois des images, j'ai distribué à mes deux classes de 5^{ème} un test de vocabulaire final (Annexe G-3- **Test de vocabulaire final (liste 1 et 2)**), toujours non-évalué pour les élèves. Cette fois, je demandais aux élèves de m'écrire le vocabulaire correspondant à chaque image

pour les deux listes de vocabulaire étudié (les symboles et traditions ainsi que les paysages irlandais).

Enfin, la dernière démarche de mon dispositif expérimental s'appuyait sur un questionnaire élève post-expérimental (Annexe C-1 - **Exemples de questionnaires élèves remplis**). J'ai donc distribué ce questionnaire aux élèves une fois la séquence terminée, soit fin Avril 2022, après la réalisation de la tâche finale. Même si ces questionnaires ont été distribués deux semaines après la fin du cœur du dispositif et après des vacances scolaires, il me semblait important de recueillir le ressenti des élèves une fois la tâche finale terminée. Par ailleurs, un certain temps s'étant écoulé, les élèves étaient potentiellement moins influencés par les dernières activités auxquelles ils avaient participé. De fait, on pourrait imaginer que le dernier groupe contrôle n'ayant pas bénéficié d'activités ludiques aurait pu compléter le questionnaire avec une forme de frustration, en voulant « réclamer » plus de jeux par la suite et en choisissant donc des réponses pouvant influencer mon utilisation des jeux. Or il me semble que faire compléter ce questionnaire une fois la séquence terminée permettait d'éviter un tel phénomène.

Résumé des différentes étapes du dispositif			
		Classe de 5A	Classe de 5B
Questionnaire pré-expérimental (février 2022)			
Cœur du dispositif	Phase 1 – symbols and traditions	Groupe expérimental : activités ludiques	Groupe contrôle : activités traditionnelles
	Tests de vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> - Test de vocabulaire 1 (Irish symbols and traditions) - Test diagnostic (Irish landscapes) 	
	Phase 2 - landscapes	Groupe contrôle : activités traditionnelles	Groupe expérimental : activités ludiques
	Tests de vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> - Test de vocabulaire 2 (Irish landscapes) - Test final (Irish landscapes + Irish symbols and traditions) 	
	Questionnaire post-expérimental (Fin avril 2022, après les vacances scolaires)		

4.3. Analyse du dispositif

4.3.1. La motivation des élèves

Lors de la mise en place de mon dispositif, j'ai pu constater un engouement certain des élèves pour les activités ludiques proposées, plus marqué que pour les activités traditionnelles. Chaque fois que j'annonçais un jeu, les élèves souriaient, voire disaient à haute voix « oui », « yes », ou encore « trop bien ». Je les sentais par ailleurs tout de suite plus attentifs aux consignes, alors que pour les activités traditionnelles, je devais souvent me répéter ou faire répéter par un élève. Le jeu semble avoir stimulé leur motivation intrinsèque, puisque seule

l'annonce de celui-ci a suffi à rendre la majorité des élèves plus motivés et plus investis. De plus, la motivation extrinsèque de certains élèves était, semble-t-il, stimulée elle aussi, puisqu'ils m'ont demandé si une récompense était à la clé.

J'ai notamment remarqué que plusieurs élèves en difficulté (dont certains élèves dyslexiques) semblaient particulièrement motivés par les activités ludiques. Alors que lors des activités plus traditionnelles, je devais aller voir ces élèves en difficulté régulièrement ne serait-ce que pour les lancer sur l'activité et/ou réexpliquer les consignes, je n'ai pas eu à le faire lors des activités ludiques (ou du moins pas autant, ou seulement pour clarifier certaines consignes). Comme certains collègues enseignants ayant répondu au questionnaire, j'ai pu constater que le jeu offre en effet à tous les élèves la possibilité de s'engager dans une activité qui leur procure du plaisir, et y compris les élèves habituellement en difficulté, qui se voient incités à explorer leurs connaissances et compétences sous un angle moins scolaire. C'est un point également souligné par H. Silva, qui constate que

« le jeu rétablit l'équilibre entre les « bons élèves » et les « cancre » qui trouvent souvent l'occasion d'afficher des talents insoupçonnés et de regagner l'estime de leurs pairs, ce qui aboutit à une plus grande motivation et a une meilleure dynamique de groupe » (Silva, 2008, p.27)

Pendant les jeux, j'ai pu observer la très grande majorité des élèves impliqués et soucieux de gagner en respectant les règles. J'ai remarqué que les deux classes ont particulièrement apprécié le jeu « Beat the teacher », durant lequel tous les élèves restaient très concentrés, déterminés à me battre. La classe de 5B a d'ailleurs été particulièrement honorée et réjouie de gagner quand je leur ai appris qu'ils étaient les premiers à me battre. Par ailleurs, les deux classes ont régulièrement réclamé ce jeu depuis (ainsi que d'autres jeux, notamment ceux avec les flashcards), ce qui me prouve l'impact fort de ces activités ludiques sur leur motivation. Enfin, mon questionnaire post-expérimental a également permis de confirmer un lien fort entre jeu et motivation dans le ressenti des élèves, puisque sur 40 élèves de 5^{ème} interrogés, 33 ont indiqué être d'accord ou tout à fait d'accord avec la phrase « Je me suis senti plus motivé(e) quand nous avons utilisé des jeux » (Annexe C-2 – **Résultats des questionnaires post-expérimentaux**). Plusieurs élèves ont d'ailleurs indiqué dans les commentaires qu'ils aimeraient en faire plus souvent.

4.3.2. Les connaissances lexicales : constats

Classe de 5A

Résumé des résultats

EN %	Réponse non connue ou erronée	Réponse correcte mais mal orthographiée	Réponse correcte, bien orthographiée
Test liste 1	36	13,3	50,7
Test liste 2	45,7	4,9	49,4

Test final	Réponse non connue ou erronée	Réponse correcte mais mal orthographiée	Réponse correcte, bien orthographiée
liste 1	28,4	15,3	56,3
liste 2	19,9	15,3	64,8

Classe de 5B

Résumé des résultats

EN %	Réponse non connue ou erronée	Réponse correcte mais mal orthographiée	Réponse correcte, bien orthographiée
Test liste 1	24,5	14,1	61,4
Test liste 2	46,4	9,9	43,8

Test final en %	Réponse non connue ou erronée	Réponse correcte mais mal orthographiée	Réponse correcte, bien orthographiée
liste 1	25,5	18	56,5
liste 2	22,5	14,5	63

Si les effets positifs des jeux sur la motivation des élèves sont apparus de façon assez nette, ça ne l'est pas autant en ce qui concerne la fixation du lexique. Pour le premier test de vocabulaire, qui concernait la liste 1 (*Irish symbols and traditions*), 17 élèves de 5A et 23 élèves de 5B étaient présents. Pour le deuxième test de vocabulaire, qui concernait la liste 2 (*Irish landscapes*), 22 élèves de 5A et 25 élèves de 5B étaient présents. Afin de comparer les résultats de chaque classe pour chaque liste, j'ai cumulé pour chaque test et chaque classe le nombre total de réponses à toutes les questions, et j'ai dénombré les occurrences de réponses non connues ou erronées, de réponses correctes mais mal orthographiées et de réponses correctes et bien orthographiées. Cela m'a permis, pour chaque test et chaque classe, de calculer un taux pour chaque catégorie de réponse.

A première vue, les résultats obtenus aux tests ne permettent pas d'affirmer que les élèves ont mieux réussi les tests de vocabulaire lorsqu'ils ont participé aux activités ludiques. En effet, si l'on observe les résultats des tests pour lesquelles les élèves devaient trouver le mot correspondant à chaque définition, les élèves de 5B ont mieux réussi le test concernant la liste 1 de vocabulaire, pour laquelle ils se sont entraînés par des activités traditionnelles, que celui concernant la liste 2 (24,5% d'erreurs ou mots non connus pour la liste 1 contre 46,1% pour la liste 2). Les élèves de 5A ont quant à eux mieux réussi le test concernant la liste 1, pour laquelle des activités ludiques leur avaient été proposées. Toutefois, il est important de rappeler que dans les séances précédant le test 2, de nombreux élèves de 5B étaient absents, ce qui a nécessairement eu un impact sur les résultats de ce deuxième test. Sans ces nombreuses absences, nous pouvons nous demander si le test 2 n'aurait pas été mieux réussi dans cette classe, auquel cas, la tendance générale suggérerait plutôt une réussite un peu plus marquée chez les élèves ayant participé à des activités ludiques. Cependant, en l'état, les résultats obtenus ne permettent pas d'observer chez les élèves d'effets nettement positifs du jeu sur la fixation lexicale.

Lorsque l'on regarde les résultats des élèves de 5A aux tests basés sur les définitions, on peut constater que le nombre d'erreurs ou d'absence de réponse était plus important sur la liste 2 que sur la liste 1. Il semble donc que pour cette classe (qui n'a pas rencontré de problèmes d'absences répétées), à court terme, les activités ludiques aient mieux fonctionné que les activités traditionnelles. Cette différence n'apparaît pas dans le test basé sur les images, mais cela peut être lié au fait que la liste 2 ait alors été plus récente dans leur esprit. Cette classe dénombre beaucoup d'élèves en difficultés, voire en grande difficultés. On peut donc se demander si les activités ludiques ont, à court terme, particulièrement favorisé la rétention du lexique, par rapport aux activités traditionnelles. Dans ce cas, nous pouvons envisager que les bienfaits des jeux soient plus marqués chez les élèves en difficultés.

Dans son questionnaire, un des enseignants faisait remarquer que les jeux aidaient ses élèves à mieux retenir le vocabulaire, mais qu'ils renaient moins bien l'orthographe qu'avec des activités traditionnelles. A l'issue des tests réalisés, les constats concernant les erreurs orthographiques semblent plutôt relever de la difficulté de chaque liste plutôt que du type d'activités proposées. En effet, dans les tests réalisés directement après les activités, les erreurs orthographiques étaient plus nombreuses pour la liste 1 que pour la liste 2 dans les deux classes. Dans la liste 1, les termes « Claddagh ring » et « shamrock » ont souvent été mal orthographiés. Dans la liste 2, les termes « lighthouse » et « countryside » ont souvent posé problème aux élèves, ainsi que le mot « castle » pour plusieurs élèves de 5B. Si l'on se penche sur la colonne des réponses correctes et bien orthographiées, il semblerait que les erreurs orthographiques étaient légèrement moins importantes chez les élèves lorsqu'ils avaient participé à des activités traditionnelles. De fait, le nombre de réponses correctes et bien orthographiées était plus grand sur la liste 1 pour les 5B que sur la liste 2, soit dans le cas où les élèves ont bénéficié d'activités traditionnelles. Chez les 5A, le nombre de réponses correctes et bien orthographiées est sensiblement le même pour les deux listes, mais on remarque que le nombre de réponses non connues ou erronées est plus élevé sur la liste 2 (les élèves ne sont donc pas autant confrontés à des erreurs d'orthographe puisqu'ils ne connaissaient pas les réponses).

Si les constats tirés des tests basés sur les définitions ne permettent pas de dire que les activités ludiques ont mieux fonctionné que les activités traditionnelles pour la mémorisation du lexique, les résultats du test pour lequel les élèves devaient retrouver le mot correspondant à chaque image permettent d'observer l'un des bienfaits du jeu par rapport aux activités traditionnelles. En effet, les tests de vocabulaire basés sur les images ont été nettement mieux réussis que ceux basés sur les définitions. Comme je l'envisageais déjà suite à l'analyse des

commentaires des enseignants, il semble en effet que l'utilisation d'image permette des liens sémantiques plus étroits dans la mémoire des élèves. L'utilisation d'images dans ce dernier test semble avoir permis une meilleure stimulation des connexions neuronales déjà établies en lien avec le lexique étudié. H. Hilton fait d'ailleurs valoir que les mémo-cartes « s'avèrent un support particulièrement utile, prouvant dans de nombreuses études leurs efficacités pour la phase initiale d'apprentissage explicite » (Hilton, 2019, p.25). En effet, elle explique ce phénomène par le fait que

« l'utilisation d'images (et, pour certaines structures verbales, de fichiers .gif ou vidéo) peut assurer que chaque énoncé entendu ou produit est inmanquablement lié à un sens – et donc que la fonction énonciative de l'opérateur morphologique ou syntaxique s'acquière en même temps que sa forme. » (Hilton, 2019, p.33)

Pourtant, Lotto & de Groot ont constaté des effets différents de ceux d'Hilton. En menant des expériences PAL (pair-associated learning) basées sur des associations images-mots en L2 et des associations mot en L1-mot en L2 pour étudier les phénomènes de mémorisation du lexique, ils ont constaté que les associations mot-mot s'avéraient plus efficaces que les associations image-mot.¹²

A l'instar des premiers tests, ce dernier test de vocabulaire basé sur des stimuli par images ne permet pas de constater de meilleurs résultats chez les apprenants lorsqu'ils ont participé à des activités ludiques plutôt que traditionnelles. Je note néanmoins que ce test a été mieux réussi par les deux classes en ce qui concerne la liste 2, ce qui tient probablement au fait que celle-ci était encore plus récente dans leurs esprits, ce qui peut expliquer la différence de réussite avec la liste 1 davantage que le type d'activité proposé. Bien que les résultats n'indiquent pas d'effets positifs particulièrement marqués de l'utilisation d'activités ludiques par rapport aux activités traditionnelles, il est nécessaire de rappeler, comme l'ont fait plusieurs auteurs, que le jeu n'est pas une solution miracle. Hilton rappelle d'ailleurs que

« la phase initiale d'apprentissage explicite n'est que le début d'un long processus de mémorisation : il faut des rencontres espacées avec ces mots, et ensuite un calibrage des réseaux lexicaux – traits sémantiques, comportement collocationnel du mot, catégories lexicales – lors d'une utilisation réitérée du mot, en compréhension et en production. » (Hilton, 2019, p.25).

Il est donc nécessaire que les apprenants soient de nouveau confrontés à ces mots dans les semaines qui suivent pour que le lexique se fixe dans une mémoire à long terme.

¹² "The results show that word learning resulted in better performance than picture learning", notre traduction de Lotto, L. & De Groot, A.M.B. (1998). Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. Consultable sur <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9922.00032>

De plus, les résultats du questionnaire post-expérimental ne suggèrent pas non plus une meilleure fixation du lexique chez les élèves lorsqu'ils ont participé à des activités ludiques. En effet, bien que plusieurs élèves aient eu le sentiment d'avoir mieux retenu le lexique lorsqu'ils ont fait des jeux, cela ne s'est pas traduit dans leurs choix concernant les listes de vocabulaire qu'ils avaient le mieux retenu (Annexe C-2 – **Résultats des questionnaires post-expérimentaux**). En effet, sur 40 élèves interrogés, 15 élèves étaient tout à fait d'accord avec la phrase « je trouve que les jeux proposés m'ont aidé à apprendre le vocabulaire en classe », 10 étaient d'accord et 12 étaient plutôt d'accord. Par ailleurs, 17 élèves étaient tout à fait d'accord avec la phrase « j'ai trouvé plus facile de retenir le vocabulaire quand nous avons fait des jeux », 11 étaient d'accord et 9 étaient plutôt d'accord. Pour autant, la majorité des élèves ont indiqué qu'ils avaient aussi bien retenu les deux listes de vocabulaire. De fait, 23 élèves sur 40 ont coché la case « les deux ». Chez les 5A, seulement 3 élèves ont coché la liste « Irish symbols and traditions » pour laquelle ils avaient fait des jeux, et 3 ont coché la liste « Irish landscapes ». Chez les 5B, 4 élèves ont coché la liste « Irish symbols and traditions » et 4 ont coché la liste « Irish landscapes », pour laquelle ils avaient fait des jeux. Il y a donc peu d'élèves qui ont eu l'impression de mieux retenir le vocabulaire qu'ils avaient mémorisé à travers des jeux. Toutefois, ce questionnaire ayant été réalisé en fin de séquence, juste avant la réalisation de la tâche finale, je suppose que la plupart des élèves avaient révisé en vue du projet final et avaient donc retravaillé les deux listes de vocabulaire, ce qui expliquerait que la majorité des élèves aient choisi la case « les deux ».

4.3.3. Les limites de l'utilisation d'activités ludiques

H. Silva distingue trois groupes de difficultés potentielles liées à l'utilisation du jeu en classe : « celles liées au contexte pédagogique, celles qui sont dues au changement de statut des participants, celles enfin qui touchent des aspects d'ordre technique » (Silva, 2008, p.28).

Lors de la mise en place de ce dispositif, j'ai moi-même été confrontée à certaines de ces difficultés, notamment des difficultés d'ordre technique. D'une part, on peut évoquer les nombreuses absences des élèves, suite auxquelles beaucoup d'élèves n'ont pas pu profiter des activités ludiques mises en place en phase 2. Or ces activités ne peuvent se rattraper à la maison, contrairement à des activités traditionnelles. Elles demandent d'être réalisées en classe. Les jeux que j'ai conçus et proposés en classe ont un caractère immédiat qui ne peut être remplacé. C'est d'ailleurs pourquoi je suis convaincue que les élèves de 5B ont moins bien réussi les tests

de vocabulaire pour la liste 2. De fait, les absents avaient rattrapé le contenu du cours et donc les entités lexicales apprises lors de ces cours, mais n'avaient pas eu l'opportunité de les pratiquer à travers des activités. L'utilisation de jeux interactifs pourrait permettre de palier à cet effet, puisque les apprenants peuvent accéder à ce type de jeux à la maison, ce qui offre une temporalité hors la classe.

Une autre contrainte technique rencontrée concerne le matériel utilisé pour les activités ludiques. En effet, il est arrivé plusieurs fois que des élèves n'aient pas leurs flashcards, les aient oubliées ou perdues. Ce manque de matériel implique des capacités d'adaptation en classe plus importantes que pour des activités traditionnelles (où l'on peut par exemple imprimer des photocopiés supplémentaires, ou former des groupes d'élèves plus nombreux). Dans le cas des activités ludiques comme celles que j'ai proposées, on doit pouvoir adapter d'un point de vue matériel également, ce qui implique par exemple d'avoir des doubles des flashcards prédécoupés, ou bien dans certains cas, des élèves pouvant prêter une partie de leurs flashcards, mais cela limite alors les possibilités de différenciation (puisque j'avais prévu différents niveaux de jeu où les élèves utilisaient les images, les mots, ou les définitions en fonction du niveau qu'ils choisissaient).

Dans le questionnaire enseignants, plusieurs répondant ont indiqué rencontrer des contraintes de temps. En effet, 45,1% des enseignants interrogés ont identifié des contraintes de temps dans la question 11. Certains font remarquer que « préparer des jeux est très chronophage » et qu'ils n'ont « pas toujours le temps d'en créer ». Comme plusieurs des collègues enseignants ayant répondu au questionnaire, j'ai rencontré des contraintes de temps, qui relèvent à la fois de limites techniques et de limites liées au contexte pédagogique. En effet, la mise en place de jeux peut prendre un temps certain, notamment lorsqu'un matériel particulier est nécessaire (comme les flashcards ou les ardoises), qu'il faut donc anticiper dans le déroulement de la séance. De plus, j'ai le sentiment que les jeux ont souvent pris plus de temps que ce que j'imaginai, entre cette mise en place parfois lente et les réactions d'élèves (généralement enthousiastes) venant par moment interrompre des consignes (ou bien le déroulement du jeu, pour le « Beat the teacher » par exemple). Par ailleurs, je pense avoir eu tendance à laisser jouer les élèves plus longtemps que le temps initialement prévu car, constatant que les élèves étaient particulièrement impliqués et motivés, je me laissais moi-même emporter par le jeu et par l'enthousiasme qu'il suscitait. Or cela décale le rythme de la séance et a donc un impact sur le contexte pédagogique. Malgré tout, bien que l'utilisation des jeux en classe puisse prendre beaucoup de temps et présente des limites techniques, H. Silva

remarque que l'échec de la mise en place d'un jeu en classe est « un risque à courir lorsque l'on s'aventure sur tout terrain inconnu, mais il s'amenuise avec le temps et l'expérience ». Elle poursuit en ajoutant que pour éviter tout désagrément « l'enseignant veillera à préparer avec soin ses premières incursions dans le domaine ludique » (Silva, 2008, p.34), ce qui est une source d'encouragement pour les enseignants à continuer d'essayer de mettre en place des jeux en cours de langue.

En ce qui concerne le contexte pédagogique et le statut des apprenants, j'ai constaté que l'utilisation de jeux a parfois perturbé certains élèves au profil très scolaires, habitués à des activités qu'ils perçoivent comme plus sérieuses. Ils paraissaient alors un peu sceptiques à l'annonce des jeux. A ce propos, H. Silva note que « jouer en classe peut faire croire à un manque de sérieux, cela remet en cause la légitimité du professeur face aux apprenants, aux parents d'élèves et aux responsables institutionnels. » (Silva, 2008, p.29). Toutefois, ces élèves ont tout de même pris part aux activités ludiques et semblaient finalement avoir, comme leurs camarades, apprécié celles-ci. En revanche, même s'ils se sont malgré tout impliqués, ces élèves m'ont par la suite fait remarquer qu'ils préféreraient apprendre le vocabulaire « normalement » plutôt que par des jeux, car ils en avaient plus l'habitude.

Par ailleurs, j'ai observé des élèves ne faisant pas l'effort de s'impliquer dans les jeux. Ces élèves étaient toutefois des cas à part (seulement une élève de 5B et deux élèves de 5A), et présentaient de grandes difficultés en anglais, mais aussi dans les autres matières puisqu'un niveau très fragile et un manque d'implication général ont été soulevés lors des conseils de classe. Ces élèves n'étaient, il me semble, pas complètement réfractaires à l'idée de jouer, mais plutôt ne se sentaient pas capable de participer. Lorsque j'allais les voir et que je leur proposais mon aide, ils faisaient l'effort d'essayer, mais quand je repartais, ils attendaient généralement la fin du jeu. Or ce comportement portait préjudice à leurs partenaires de jeux, qui se retrouvaient parfois bloqués dans cette situation, ou avaient le sentiment de jouer tout seul. Haydée Silva indique que « la plupart du temps, les réfractaires finissent par se laisser entraîner devant le plaisir affiché de leurs camarades » (Silva, 2008, p.33). Toutefois, lorsque cela n'est pas le cas, il faut que l'enseignant soit prêt à s'adapter pour que cela ne gêne pas d'autres élèves, mais aussi pour trouver des solutions permettant aux élèves réfractaires de participer. Il serait par exemple envisageable de proposer à ces élèves un rôle d'arbitre dans un premier temps, s'ils ne se sentent pas capable de produire spontanément. Ainsi, ils pourront d'abord entendre leurs camarades, ce qui peut les encourager et leur donner confiance.

Enfin, l'un des obstacles souvent rencontrés dans la mise en place des jeux renvoie à l'utilisation du français. De fait, une fois lancés dans les jeux, il arrivait souvent que les apprenants délaissent l'anglais et retournent au français. Au début des activités ludiques, notamment celles en paires, j'ai proposé aux élèves de trouver des expressions en langue cible qu'ils peuvent utiliser (comme « it's your turn », « it's correct », « sorry, it's not correct », etc.). En circulant pendant les jeux, j'ai insisté sur l'utilisation de l'anglais et leur ai rappelé les phrases suggérées, qu'ils s'efforçaient ensuite de réutiliser. Par ailleurs, je leur ai indiqué que l'utilisation non nécessaire du français résulterait en des points négatifs de participation (puisque nous en utilisons une toute l'année). Cependant, j'ai aussi constaté qu'une fois habitués à utiliser ces phrases en anglais, certains élèves, notamment ceux ayant des facilités en anglais, semblaient fiers de n'utiliser que de l'anglais, et finissaient par le faire spontanément. A ce sujet, H. Silva indique que « les apprenants éprouvent un véritable plaisir à découvrir qu'ils sont capables de communiquer en situation authentique de jeu » (Silva, 2008, p.55). Même s'il semble que les activités ludiques impliquent naturellement un retour au français, ce retour signifie souvent une forte implication des élèves, qui, stimulés par le jeu, souhaitent communiquer avec leurs camarades. Toutefois, ce retour à la langue maternelle n'est pas une fatalité, et une utilisation répétée de jeux peut permettre aux élèves de prendre l'habitude d'interagir en anglais.

Malgré ces limites, la mise en place d'activités ludiques est tout à fait possible et souhaitable, dès lors que la pédagogie ludique est réfléchie et adaptée et que la pratique enseignante ne se limite pas à l'utilisation de jeux en classe. Bien que les activités ludiques ne fassent pas l'unanimité, H. Silva remarque que « l'expérience de jeu, associée au changement de cadre et à la rupture de la routine, n'en sera que plus inoubliable » (Silva, 2005, p.34).

5. Conclusion

Haydée Silva souligne que « la notion de jeu est écartelée entre un très faible étayage théorique et un éclatement des pratiques et, passée l'enfance, le jeu devient un outil séduisant mais controversé, qui peine à trouver son entière légitimité » (Silva, 2008, p.19). Les recherches menées dans le cadre de ce mémoire m'ont effectivement amenée à mieux cerner la dichotomie apparente entre jeu et apprentissage et son impact sur la vision du jeu en tant qu'outil pédagogique à exploiter. Toutefois, grâce aux différentes lectures, aux différents outils de recueil de données et au dispositif expérimental mis en place, j'ai pu constater que le jeu prenait

une place de plus en plus importante dans l'enseignement des langues étrangères, et ce malgré les doutes parfois exprimés sur son efficacité et sa légitimité.

Aux yeux des élèves comme des enseignants, le jeu est une grande source de motivation et permet de resserrer le lien entre ceux qui y prennent part. Notre première hypothèse de recherche concernant la motivation des élèves est donc validée par les éléments recueillis dans ce mémoire. Concernant plus particulièrement l'apprentissage du lexique, j'ai pu observer que, bien qu'il permette à certains, notamment aux élèves en difficultés, une meilleure mémorisation du vocabulaire, son efficacité sur les connaissances lexicales n'était pas fondée (du moins, pas dans le cadre de cette recherche). Les différents constats tirés du dispositif expérimental ne permettent pas, en l'état, de valider notre deuxième hypothèse de recherche (*la conception des jeux par l'enseignant permet une efficacité ciblée des apprentissages lexicaux des élèves*).

Si le dispositif mis en place dans le cadre de cette recherche a permis de trouver des éléments de réponse à notre première, et à notre deuxième hypothèse de recherche, un prolongement de ce dispositif est toutefois envisageable et offrirait une chance d'aller plus loin en apportant des réponses à ma troisième hypothèse de recherche (*l'apprentissage par des jeux adaptés permet de développer les compétences lexicales des élèves*). En effet, il serait possible d'étudier les posters/brochures produits par les élèves en tâche finale de cette séquence, afin d'évaluer l'étendue du réemploi lexical des deux listes de mots par les élèves. Une fois les tâches finales récupérées, il faudrait prêter une attention particulière au lexique utilisé par les élèves dans leurs posters/brochures et en mesurer l'étendue. Pour cela, il serait possible d'utiliser une grille afin de comptabiliser les occurrences d'utilisation des mots étudiés, mais aussi la manière dont ils ont été utilisés (Annexe L – Grille possible d'évaluation du réemploi du lexique dans la tâche finale). De fait, puisque cette étape supplémentaire vise à mesurer la validité de ma troisième hypothèse de recherche, qui concerne les compétences lexicales des élèves, il me semble important de ne pas seulement quantifier l'utilisation du lexique, mais aussi d'évaluer l'utilisation qui en est faite : le mot a-t-il été simplement cité, utilisé de façon anecdotique ? Ou bien s'inscrit-il dans un contexte global cohérent ? En d'autres termes, l'utilisation faite de ces mots est-elle pertinente ? L'objectif final serait de constater si les élèves ont, selon leur groupe (contrôle ou expérimental) plutôt réutilisé le lexique appris via des activités ludiques ou celui appris via des activités traditionnelles.

Bien que des contraintes au regard de l'utilisation de jeux, mais aussi de la conception de ces derniers, aient été identifiées, plusieurs sources scientifiques et certains éléments recueillis

soulignent tout de même la variété de possibilités offertes par le ludique. Il convient donc de conclure en rappelant les mots de Silva, qui invite à « ne pas chercher dans le jeu un outil miraculeux, mais à y voir simplement – et c'est déjà largement suffisant – l'occasion d'enrichir sa boîte à outils. » (Silva, 2005)

Bibliographie :

Références institutionnelles

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des langues vivantes. URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. (2002, Février). Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes. B.O. hors-série n° 1 du 14 février 2002. URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. (2015, Mars). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Récupéré sur www.education.gouv.fr: <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512#Le>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. (2020, Juillet 30). Programme du cycle 3, en vigueur à la rentrée 2020. Récupéré sur Eduscol: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. (2020, Juillet 30). Programme du cycle 4, en vigueur à la rentrée 2020. Récupéré sur Eduscol: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/7/Programme2020_cycle_4_comparatif_1313377.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2020, Décembre). Guide pour l'enseignement des langues vivantes du cycle 2 et 3. Récupéré sur Eduscol : <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignementdes-langues-vivantes-etrangeres>

Références scientifiques

- AYME, Y. (2006). Pour que chaque enfant trouve sa place, *Les cahiers pédagogiques*, n° 448, "Le jeu en classe". (en ligne), 22 novembre 2020. Pour que chaque enfant trouve sa place - *Les Cahiers pédagogiques* (cahiers-pedagogiques.com)
- BARTHELEMY-RUIZ, C. (2006). Le mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire. *Les Cahiers pédagogiques* n°448, "Le jeu en classe". (en ligne), 22.11.2020. URL: <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-mariage-de-l-eau-et-du-feu-Jeu-et-education-atravers-l-histoire>
- BOULTON, A. (1998). L'acquisition du lexique en langue étrangère. *UPLEGESS*, 26, pp.77-87. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00114355/document>
- BROUGERE, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- BROUGERE, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. Dans G. BROUGERE, *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sherbooke : Edition du CRP.
- DE GRANDMONT, N. (2005). *Pédagogie du jeu*. Montréal : Logiques Éditions
- DUPONT, J-P. & CARLIER, G. & DELENS, C & GÉRARD,P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps*, 88(2), 7-23.
- DUQUESNOY, M. & GILSON, G. & LAMBERT, J. & PREAT, C. (2019). La pédagogie du jeu. *Dossier de veille et de curation sur la pédagogie du jeu réalisé par l'équipe de l'Atelier-EDU et de l'asbl PortailEduc*. URL : <http://portaleduc.net/website/wp-content/uploads/2019/05/La-p%C3%A9dagogie-du-jeu-V1.1.pdf>
- GAUSSOT, L. (2002). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Spirale*, n°24, 39-51. URL: <https://www.cairn.info/revue-spirale-2002-4-page-39.htm?msckid=0adb44edceb411ec923fcc727fbd07fb>
- GROOT, A. M. d., & BRINK, R. C. v. d. (2009). 4. Apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère : le stade de la dénomination. In Kail, M., Fayol, M., & Hickmann, M. (Eds.), *Apprentissage des langues*. CNRS Éditions. (paragraphe 18) URL : <https://books.openedition.org/editionscnrs/5971>
- HENRIOT, J. (1989). *Sous couleur de joueur – La métaphore ludique*. Paris : José Corti.

- HILTON, H. (2003). L'accès au lexique mental dans une langue étrangère : le cas des francophones apprenant l'anglais. *Corela - Cognition, représentation, langage* Vol. 1, n° 2.
- HILTON, H. (2019). *Sciences cognitives et apprentissage des langues*. Paris : Cnesco.
- HOLEC, H. (1994). Compétence lexicale et acquisition / apprentissage. *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n° 6 « Lexique et didactique du français langue étrangère » Actes des 13e et 14e Rencontres Paris, janvier – septembre 1994. (en ligne), 19 décembre 2020. URL : http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf
- JARRAUD, F. (2018). Le jeu en classe de langues : Cinq questions à Haydée Silva. Interview du 15.11.2018. (en ligne), 19 décembre 2020. URL: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/11/15112018Article636778627035074426.aspx>
- LOTTO, L. & DE GROOT, A.M.B. (1998). Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. *Language Learning*, 48, 31-69. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9922.00032>
- MARCONI, D. (1995). *On the Structure of Lexical Competence. Proceedings of the Aristotelian Society*, 131–150. Consulté le 20/04/2022. URL: https://www.academia.edu/37336345/On_the_Structure_of_Lexical_Competence
- MUSSET, M., & THIBERT, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissage à l'école ? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité de la VST* n°48 – octobre 2009. (en ligne), 19 décembre 2020. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/48-octobre-2009.pdf>
- ROMERO, M., SANCHEZ, E. (2019). Conférence "Les Ludomythes : 10 idées fausses sur le jeu et l'apprentissage". *Rendez-vous Francophone des Écoles Françaises en Réseau*. URL : <https://dane.web.ac-grenoble.fr/article/soutenir-la-motivation-des-eleves-travers-des-pratiques-collaboratives-et-ludiques>
- RYNGAERT, J-P. (2008). *Introduction à l'analyse du théâtre*. Paris: Armand Colin, 168 p. (1re éd. 1991).
- SARDIER, A. & ROUBAUD, M-N. (2020). Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? *Repères* (en ligne). Consulté le 20 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/2537> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.253>

SILVA, H. (2005). *Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE?*
URL : https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/silva_2005.htm

SILVA, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE INTERNATIONAL.

VAUTHIER, E. (2006). Un mode d'apprentissage efficace. *Les Cahiers pédagogiques* n°448, "Le jeu en classe". (en ligne), 22 novembre 2020.
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-moded-apprentissage-efficace>

VIANIN, P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* (2e éd.). Bruxelles : Editions De Boeck Université.

VYGOTSKY, L.S. (1967). « Play and its Role in the Mental Development of Child », in *Soviet Psychology*, 5, 3, 6-18.

WALLON, H. (1941) *L'Évolution psychologique de l'enfant*. Paris - A. Colin

Référence méthodologique

BLANCHET, P., & CHARDENET, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. Hal archives ouvertes. p.14. Consulté le 8 mai 2022.
URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document?msclkiid=da04b367ced511ecb6db1495ff232b7e>

Sitographie :

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS,
Jouer et apprendre, Eduscol. Consulté le 12/04/2022.
URL : <https://eduscol.education.fr/120/jouer-et-apprendre?msclkiid=a8588883ced211ec98c540be6607d16f>

RESEAU CANOPE, Introduire les jeux coopératifs en classe, Apprendre par le jeu : les jeux coopératifs. Consulté le 08/05/2022
URL : <https://www.reseau-canope.fr/apprendre-par-le-jeu/utiliser-les-jeux-dans-sa-pratique-pedagogique/les-jeux-cooperatifs/utiliser-les-jeux-cooperatifs-en-classe/introduire-les-jeux-cooperatifs-en-classe.html?msclkiid=17d7aa6dcebc11eca6aed5809c5ae38c>

ANNEXES

1 - Grille d'observation sur le comportement des élèves

Classe, heure, date du cours	Classe de 2 ^{nde} 3 (16 élèves), le 10.12.2020 de 16H30 à 17H20	
Item observé	Occurrences (quantifiées par les bâtons pendant la séance)	Commentaire
Participation volontaire des élèves (main levée)	IIII IIIII IIII (14)	Le groupe est majoritairement constitué d'élèves très volontaires, qui lèvent régulièrement la main.
Autre signe d'enthousiasme	III (3)	Certains élèves interviennent d'eux-mêmes (sans lever la main) sur des sujets liés à celui abordé pour montrer l'étendue de leurs connaissances.
Entraide pendant des activités	II (2)	Certains élèves interviennent pour aider ceux qui se trompent ou ne connaissent pas la réponse. Lors de certaines activités, les élèves travaillent en paires/petits groupes pour s'entraîner et s'interroger sur du vocabulaire.
Réaction positive à l'erreur (aide d'autres élèves, auto-correction)	III (3)	Les élèves ont plutôt tendance à s'auto-corriger en proposant eux-mêmes une nouvelle réponse. Quand d'autres élèves interviennent, cela traduit plutôt leur propre envie de participer, mais pas forcément d'aider leur camarade.
Réaction négative à l'erreur (moquerie, rires, refus de chercher à corriger son erreur)	III (3)	Je n'ai pas constaté de moqueries ou autres réactions négatives. Toutefois, j'ai constaté des rires suite à des réponses qui n'avaient rien à voir avec la question et qui semblaient destinée à amuser la classe.
Refus de participer/répondre aux questions	IIII (4)	Trois élèves en particulier ne participent pas volontairement, et très peu (voire pas du tout) quand le professeur les interroge. Cela reflète chez deux d'entre eux une timidité et un manque de confiance en soi. Chez l'autre élève, cela est plutôt lié à des problèmes de compréhension des questions et du contenu du cours.
Bavardages (sans lien avec le cours)	IIII IIIII II (12)	Il y a beaucoup de bavardages à la fois sur le temps de parole du professeur et pendant le temps de retour sur les activités. Toutefois pendant les activités en elles-mêmes, les bavardages sont plus rares.
Autres signes d'ennui ou de désintérêt (tête sur la table, usage du téléphone, bâillement, ...)		Je n'ai pas constaté de signes de désintérêt hormis les bavardages.

2 - Questionnaire sur le comportement des élèves lors d'une observation

Classe, heure, date du cours	Classe de 2 nd e3 (16 élèves), le 15.12.2020 de 14H30 à 15H20
Activité ludique prévue par le professeur	En amont de la séance, le professeur a créé un quiz Kahoot sur la culture irlandaise. (Notons l'utilisation de TICE)
Dans quel objectif ?	L'objectif premier était de réviser des éléments de la culture irlandaise étudiés en classe. Le second objectif était d'introduire d'autres éléments culturels non étudiés en classe, dans le but d'évaluer les connaissances culturelles des élèves externes au cours ou de générer de nouvelles connaissances. Enfin, le professeur a proposé cette activité ludique dans le but de clore la séquence sur l'Irlande en utilisant une activité qui plairait sûrement aux élèves.
Déroulement de l'activité ludique	Les élèves forment des groupes de 3 et utilisent le téléphone d'un membre du groupe pour se connecter au site kahoot.it. Ils choisissent ensuite un nom d'équipe (consigne du professeur : choisir un nom en rapport avec l'Irlande – ce qu'ils n'ont pas tous respecté). Le quizz démarre et les élèves discutent au sein de leur groupe pour choisir la réponse qu'ils pensent correcte dans le temps impliqué (temps décidé par le professeur en amont lors de la création du quiz). Ensuite, les réponses s'affichent et le professeur les commente en faisant généralement référence au cours. A la fin du quizz, un classement des équipes et leur nombre de points s'affiche. Il n'y a pas de récompense à la clé.
Obstacles/difficultés liées à l'activité identifiés ?	<ul style="list-style-type: none"> - Risques de bavardages - Risque de bruit et de débordements (élèves « trop enthousiastes ») - Risque de réponses précipitées (temps limité) sans réfléchir au cours - Risque de réponses au hasard (notamment pour les éléments inconnus) - Participation de tous les élèves ? Quid des trois élèves en retrait ?
Attitude des élèves pendant le jeu	Les élèves réagissent majoritairement avec beaucoup d'enthousiasme à l'annonce du jeu. Ils ne perdent pas de temps à former leurs équipes (choix des équipes laissé aux élèves). Pendant le jeu, leur enthousiasme et leur motivation se ressent (hormis quelques élèves minoritaires), notamment par des cris et des réactions vives quand ils ont une bonne ou mauvaise réponse. Certains se prennent tellement au jeu qu'ils dénoncent des tricheries, que le professeur décide alors de sanctionner en retirant des points à leur score (ce qui semble efficace car les élèves concernés semblent affectés par cette sanction).
Les élèves s'entendent-ils bien tous ensemble ?	A part quelques élèves qui se chamaillent et se charrient, l'ambiance de classe est globalement joviale et positive. Les élèves moteurs communiquent leur envie de participer à l'activité au reste de la classe.
Les élèves osent-ils tous participer ? Pourquoi ?	Parmi les trois élèves en retrait, l'un d'eux accepte de participer au sein d'un groupe. Mais les deux autres refusent au départ de participer. Le professeur leur a donc proposé de jouer avec moi. Ils ont alors accepté. L'une des deux est restée très timide et discrète (car elle ne comprenait pas toutes les questions et ne connaissait pas les réponses). L'autre élève a donné de nombreuses réponses correctes et a semblé plus « détendu » et motivé par le jeu.

<p>Pendant l'activité, à quel point le professeur est-il tolérant vis-à-vis des bavardages ?</p>	<p>Le professeur est très tolérant. Il ne demande pas souvent le silence et accepte que les élèves bavardent, puisque c'est nécessaire à l'activité, même si ces derniers ne parlent pas que des réponses aux questions. Il a toutefois parfois rappelé aux élèves de ne pas parler en même temps que lui au moment du récapitulatif une fois les réponses données.</p>
<p>Comment le professeur fait-il pour faire revenir le silence ?</p>	<p>Il nomme parfois un des élèves qui bavardent pour l'interpeller et lui faire comprendre qu'il doit se taire. Il ralentit son débit de parole et parle de moins en moins fort jusqu'à ce que les élèves s'en aperçoivent. Il dit parfois « chut, s'il vous plaît ».</p>
<p>Cela est-il rapide et efficace ?</p>	<p>De manière générale, les élèves continuent de bavarder. Toutefois, le fait de ralentir son débit de parole et d'en réduire le volume fonctionne, car les élèves se rendent alors compte qu'on entend leurs bavardages.</p>
<p>Comment le professeur gère-t-il les débordements ?</p>	<p>Les élèves ont fait preuve d'engouement et leur excitation a mené à un volume de classe trop bruyant. Le professeur a alors invité ses élèves à secouer leurs mains près de leur tête plutôt que de crier (à la façon dont les sourds-muets applaudissent). Cette technique semblait familière aux élèves, je suppose donc que le professeur l'utilise régulièrement.</p>

Annexe B – Le questionnaire élève pré-expérimental

1 – Exemples de questionnaires élèves remplis

Questionnaire sur le jeu dans l'apprentissage Classe : 3^eC

Dirais-tu que....	Oui	Non	Commentaires éventuels
On peut jouer pour apprendre.	X		
On peut jouer en classe au collège.	X		
Tu joues au collège.		X	
Tu joues en classe d'anglais.	X		
Si oui, tu apprends des choses en jouant.	X		
Les jeux peuvent accroître ta motivation.	X		
Le cours est plus intéressant avec un jeu.	X		beaucoup
Tu es généralement motivé pour apprendre le vocabulaire.		X	
Tu trouves facile d'apprendre le vocabulaire.	X		
Tu penses que jouer pourrait t'aider à mieux apprendre le vocabulaire.	X		largement

Choisis l'une des affirmations suivantes :

- Etudier, ce n'est pas jouer, c'est travailler.
- C'est mieux d'étudier en jouant, mais c'est rare.
- Ⓐ C'est possible d'apprendre en jouant, et c'est plus motivant.

Choisis l'une des affirmations suivantes :

- Grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e) et je retiens mieux le vocabulaire.
- Ⓐ Grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e), mais je ne retiens pas forcément mieux le vocabulaire.
- Je suis plus motivé(e) quand je joue en classe, mais cela me déconcentre et je ne retiens pas bien le vocabulaire.
- Je ne suis pas particulièrement motivé par les jeux en classe, et cela ne m'aide pas particulièrement à retenir le vocabulaire.

As-tu des remarques sur le jeu dans l'apprentissage de l'anglais que tu souhaiterais partager ?

Je trouve que ça m'aide et ça rend le cours plus amusant, et on a envie d'aller en cours plus

Questionnaire sur le jeu dans l'apprentissage

Classe : 5A



Dirais-tu que....	Oui	Non	Commentaires éventuels
On peut jouer pour apprendre.	X		
On peut jouer en classe au collège.	X		
Tu joues au collège.		X	
Tu joues en classe d'anglais.	X		
Si oui, tu apprends des choses en jouant.	X		
Les jeux peuvent accroître ta motivation.	X		
Le cours est plus intéressant avec un jeu.	X		
Tu es généralement motivé pour apprendre le vocabulaire.	X		
Tu trouves facile d'apprendre le vocabulaire.	X		
Tu penses que jouer pourrait t'aider à mieux apprendre le vocabulaire.		X	

Choisis l'une des affirmations suivantes :

- Etudier, ce n'est pas jouer, c'est travailler.
- C'est mieux d'étudier en jouant, mais c'est rare.
- C'est possible d'apprendre en jouant, et c'est plus motivant.

Choisis l'une des affirmations suivantes :

- Grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e) et je retiens mieux le vocabulaire.
- Grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e), mais je ne retiens pas forcément mieux le vocabulaire.
- Je suis plus motivé(e) quand je joue en classe, mais cela me déconcentre et je ne retiens pas bien le vocabulaire.
- Je ne suis pas particulièrement motivé par les jeux en classe, et cela ne m'aide pas particulièrement à retenir le vocabulaire.

As-tu des remarques sur le jeu dans l'apprentissage de l'anglais que tu souhaiterais partager ?

... j'aime beaucoup faire des jeux en anglais, dommage que l'on m'en fasse peu à cause du bruit

Dirais-tu que....	Oui	Non	Commentaires éventuels
On peut jouer pour apprendre.	X		
On peut jouer en classe au collège.		X	
Tu joues au collège.		X	
Tu joues en classe d'anglais.		X X	
Si oui, tu apprends des choses en jouant.	X		
Les jeux peuvent accroître ta motivation.	X		
Le cours est plus intéressant avec un jeu.	X		
Tu es généralement motivé pour apprendre le vocabulaire.	X		
Tu trouves facile d'apprendre le vocabulaire.	X		
Tu penses que jouer pourrait t'aider à mieux apprendre le vocabulaire.	X		

Choisis l'une des affirmations suivantes :

- Etudier, ce n'est pas jouer, c'est travailler.
- C'est mieux d'étudier en jouant, mais c'est rare.
- ✕➤ C'est possible d'apprendre en jouant, et c'est plus motivant.

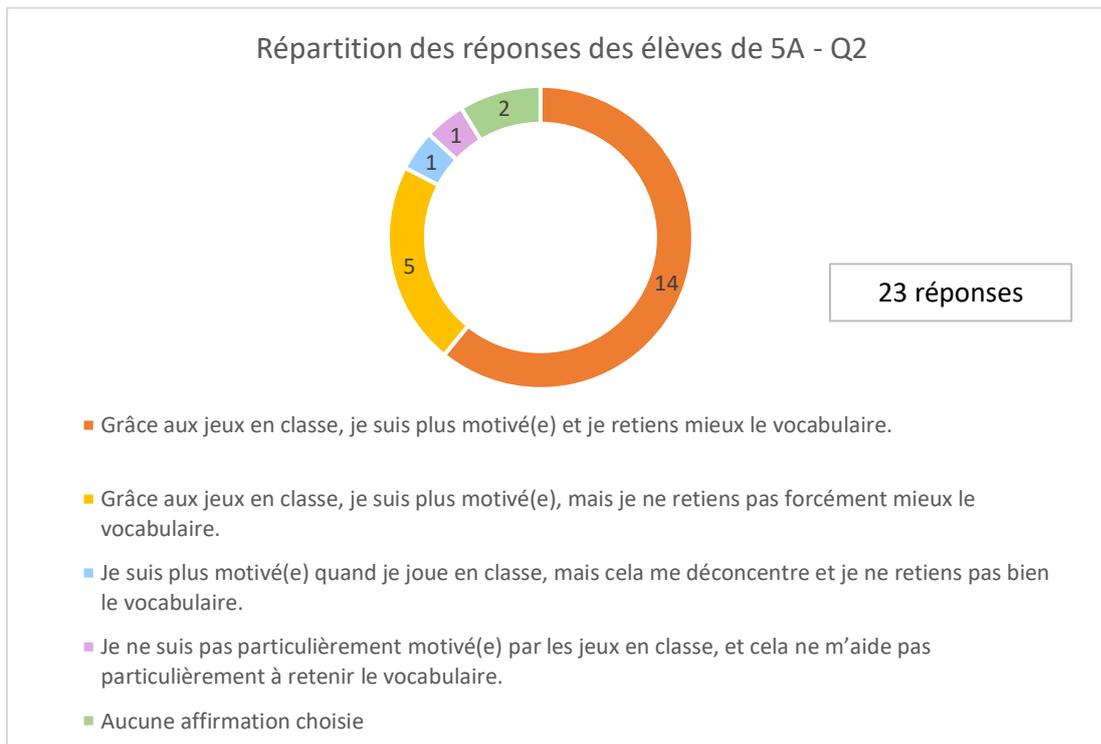
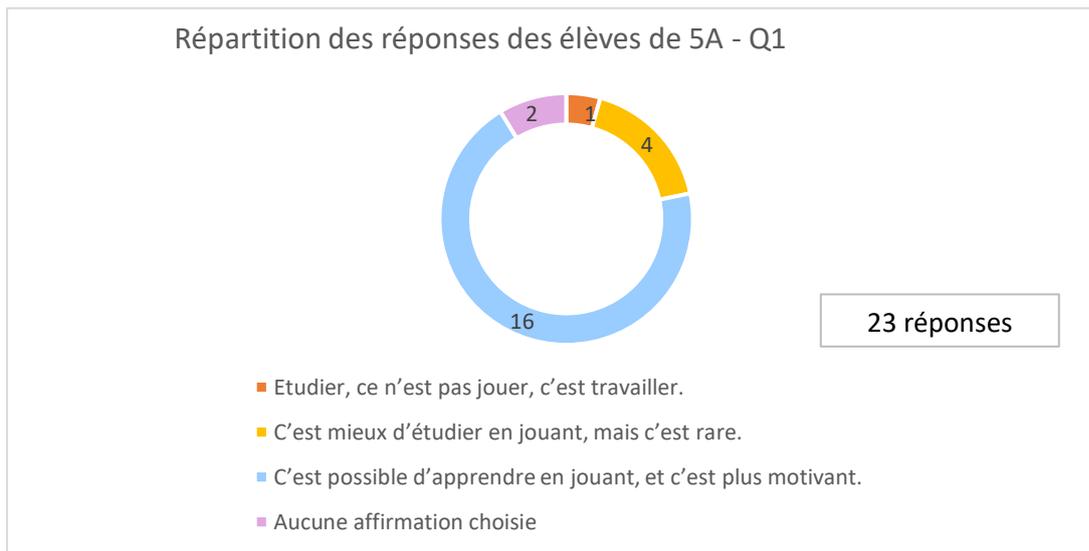
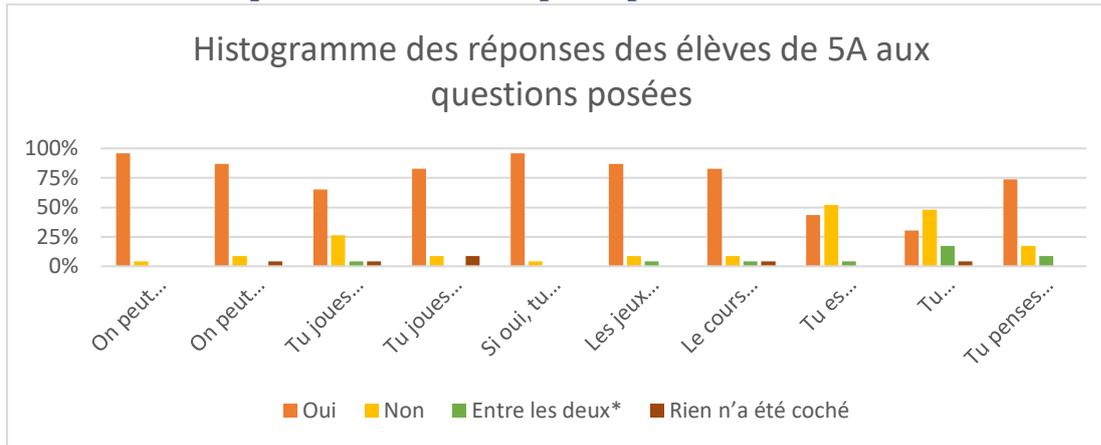
Choisis l'une des affirmations suivantes :

- ✕➤ Grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e) et je retiens mieux le vocabulaire.
- Grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e), mais je ne retiens pas forcément mieux le vocabulaire.
- Je suis plus motivé(e) quand je joue en classe, mais cela me déconcentre et je ne retiens pas bien le vocabulaire.
- Je ne suis pas particulièrement motivé par les jeux en classe, et cela ne m'aide pas particulièrement à retenir le vocabulaire.

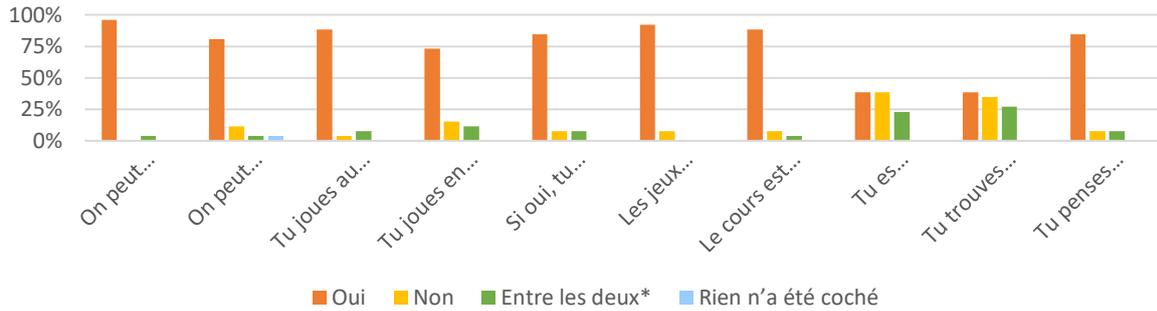
As-tu des remarques sur le jeu dans l'apprentissage de l'anglais que tu souhaiterais partager ?

...C'est...sympathique...de...jouer...pour...apprendre...et...c'est...
 ...motivant...le...seul...problème...et...le...bruit...et...cela...peut...
 ...déconcentrer...On...peut...jouer...en...apprenant...mais...dans...
 ...le...calme

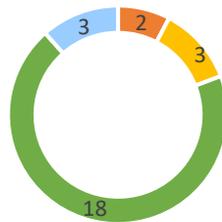
2 – Résultats des questionnaires élèves pré-expérimentaux



Histogramme des réponses des élèves de 5B aux questions posées



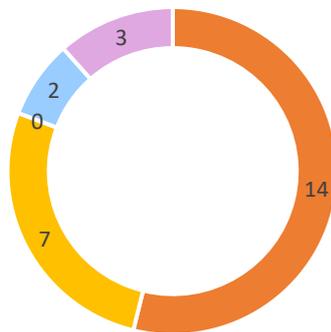
Répartition des réponses des élèves de 5B - Q1



26 réponses

- Etudier, ce n'est pas jouer, c'est travailler.
- C'est mieux d'étudier en jouant, mais c'est rare.
- C'est possible d'apprendre en jouant, et c'est plus motivant.
- Aucune affirmation choisie

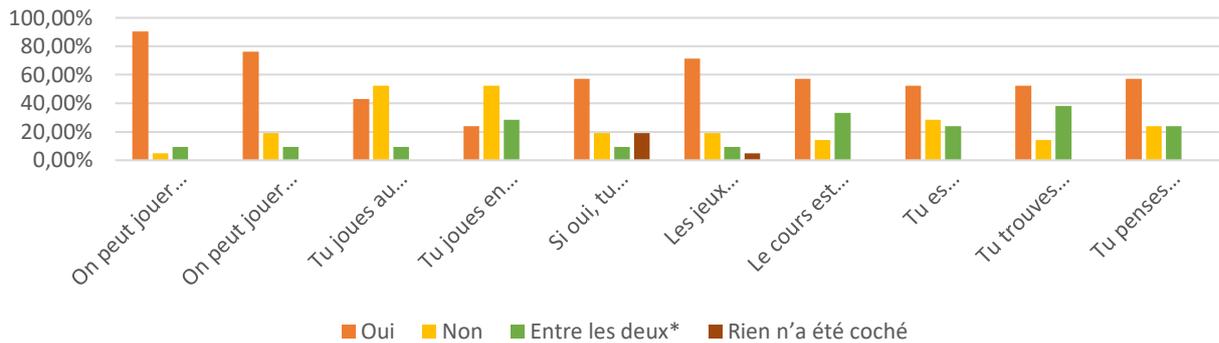
Répartition des réponses des élèves de 5B - Q2



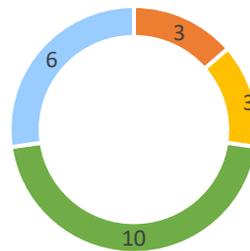
26 réponses

- Grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e) et je retiens mieux le vocabulaire.
- Grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e), mais je ne retiens pas forcément mieux le vocabulaire.
- Je suis plus motivé(e) quand je joue en classe, mais cela me déconcentre et je ne retiens pas bien le vocabulaire.
- Je ne suis pas particulièrement motivé(e) par les jeux en classe, et cela ne m'aide pas particulièrement à retenir le vocabulaire.
- Aucune affirmation choisie

Histogramme des réponses des élèves de 3C aux questions posées



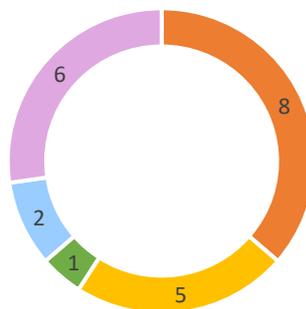
Répartition des affirmations choisies par les élèves de 3C - Q1



22 réponses

- Etudier, ce n'est pas jouer, c'est travailler.
- C'est mieux d'étudier en jouant, mais c'est rare.
- C'est possible d'apprendre en jouant, et c'est plus motivant.
- Aucune affirmation choisie

Répartition des affirmations choisies par les 3C - Q2



22 réponses

- Grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e) et je retiens mieux le vocabulaire.
- Grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e), mais je ne retiens pas forcément mieux le vocabulaire.
- Je suis plus motivé(e) quand je joue en classe, mais cela me déconcentre et je ne retiens pas bien le vocabulaire.
- Je ne suis pas particulièrement motivé(e) par les jeux en classe, et cela ne m'aide pas particulièrement à retenir le vocabulaire.
- Aucune affirmation choisie

3 - Comparaison des résultats 5^e / 3^e

Dirais-tu que...	Oui		Non		Entre les deux*		Rien n'a été coché	
	5e	3e	5e	3e	5e	3e	5e	3e
Niveau								
On peut jouer pour apprendre.	47/49	19/22	1/49	1/22	1/49	2/22	0/49	0/22
On peut jouer en classe au collège.	41/49	16/22	5/49	4/22	1/49	2/22	2/49	0/22
Tu joues au collège.	38/49	9/22	7/49	11/22	3/49	2/22	1/49	0/22
Tu joues en classe d'anglais.	38/49	5/22	6/49	11/22	3/49	6/22	2/49	0/22
Si oui, tu apprends des choses en jouant.	44/49	12/22	3/49	4/22	2/49	2/22	0/49	4/22
Les jeux peuvent accroître ta motivation.	44/49	15/22	4/49	4/22	1/49	2/22	0/49	1/22
Le cours est plus intéressant avec un jeu.	42/49	12/22	4/49	3/22	2/49	7/22	1/49	0/22
Tu es généralement motivé pour apprendre le vocabulaire.	20/49	11/22	22/49	6/22	7/49	5/22	0/49	0/22
Tu trouves facile d'apprendre le vocabulaire.	17/49	11/22	20/49	3/22	11/49	8/22	1/49	0/22
Tu penses que jouer pourrait t'aider à mieux apprendre le vocabulaire.	39/49	12/22	6/49	5/22	4/49	5/22	0/49	0/22
Total d'élèves interrogés par niveau	49	22	49	22	49	22	49	22

Choisis l'une des affirmations suivantes :	5e	3e
Etudier, ce n'est pas jouer, c'est travailler.	3	3
C'est mieux d'étudier en jouant, mais c'est rare.	7	3
C'est possible d'apprendre en jouant, et c'est plus motivant.	34	10
Aucune affirmation choisie	5	6
Total d'élèves interrogés par niveau	49	22

Choisis l'une des affirmations suivantes :	5e	3e
Grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e) et je retiens mieux le vocabu	28	8
Grâce aux jeux en classe, je suis plus motivé(e), mais je ne retiens pas forcé	12	5
Je suis plus motivé(e) quand je joue en classe, mais cela me déconcentre et	1	1
Je ne suis pas particulièrement motivé(e) par les jeux en classe, et cela ne m'	3	2
Aucune affirmation choisie	5	6
Total d'élèves interrogés par niveau	49	22

Annexe C – Le questionnaire élève post-expérimental

1 - Exemples de questionnaires élèves remplis

Le jeu dans l'apprentissage du vocabulaire

Classe : 5^eB

Au cours de cette séquence...	Tout à fait d'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord
Je me suis senti plus motivé(e) quand nous avons utilisé des jeux.	X			
J'ai eu le sentiment d'apprendre en jouant.	X			
Je trouve que les jeux proposés m'ont aidé à apprendre le vocabulaire en classe.	X			
J'ai trouvé plus facile de retenir le vocabulaire quand nous avons fait des jeux.	X			
Je n'ai pas l'impression d'avoir mieux retenu le vocabulaire grâce à des jeux.				X
Je n'ai pas été plus motivé par les jeux que par les activités « traditionnelles ».				X

Au cours de cette séquence, je pense avoir mieux retenu le vocabulaire concernant le thème :

- Irish symbols and traditions
 Irish landscapes
 les deux
 ni l'un ni l'autre

Remarques éventuelles sur le jeu dans l'apprentissage du vocabulaire : *En fait je pense en peu plus souvent.*

Mullin B
Le jeu dans l'apprentissage du vocabulaire

Classe :

Au cours de cette séquence...	Tout à fait d'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord
Je me suis senti plus motivé(e) quand nous avons utilisé des jeux.	X			
J'ai eu le sentiment d'apprendre en jouant.	X			
Je trouve que les jeux proposés m'ont aidé à apprendre le vocabulaire en classe.	X			
J'ai trouvé plus facile de retenir le vocabulaire quand nous avons fait des jeux.	X			
Je n'ai pas l'impression d'avoir mieux retenu le vocabulaire grâce à des jeux.				X
Je n'ai pas été plus motivé par les jeux que par les activités « traditionnelles ».				X

Au cours de cette séquence, je pense avoir mieux retenu le vocabulaire concernant le thème :

- Irish symbols and traditions
 Irish landscapes
 les deux
 ni l'un ni l'autre

Remarques éventuelles sur le jeu dans l'apprentissage du vocabulaire : *il faut en faire un autre*

Le jeu dans l'apprentissage du vocabulaire

Classe : 5^eA

Au cours de cette séquence...	Tout à fait d'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord
Je me suis senti plus motivé(e) quand nous avons utilisé des jeux.	X			
J'ai eu le sentiment d'apprendre en jouant.	X			
Je trouve que les jeux proposés m'ont aidé à apprendre le vocabulaire en classe.	X			
J'ai trouvé plus facile de retenir le vocabulaire quand nous avons fait des jeux.	X			
Je n'ai pas l'impression d'avoir mieux retenu le vocabulaire grâce à des jeux.				X
Je n'ai pas été plus motivé par les jeux que par les activités « traditionnelles ».				X

Au cours de cette séquence, je pense avoir mieux retenu le vocabulaire concernant le thème :

- Irish symbols and traditions
 Irish landscapes
 les deux
 ni l'un ni l'autre

Remarques éventuelles sur le jeu dans l'apprentissage du vocabulaire : *cela nous amuse et on apprend en même temps ce qui donne une bonne ambiance de travail en étant sérieux.*

Le jeu dans l'apprentissage du vocabulaire : *Devin B*

Classe : 5^eA

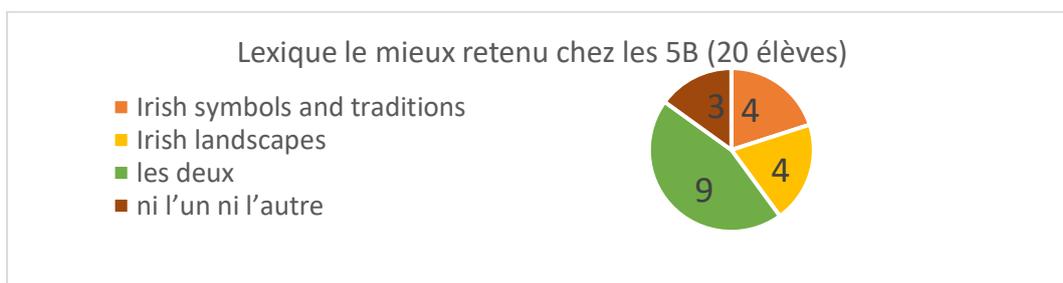
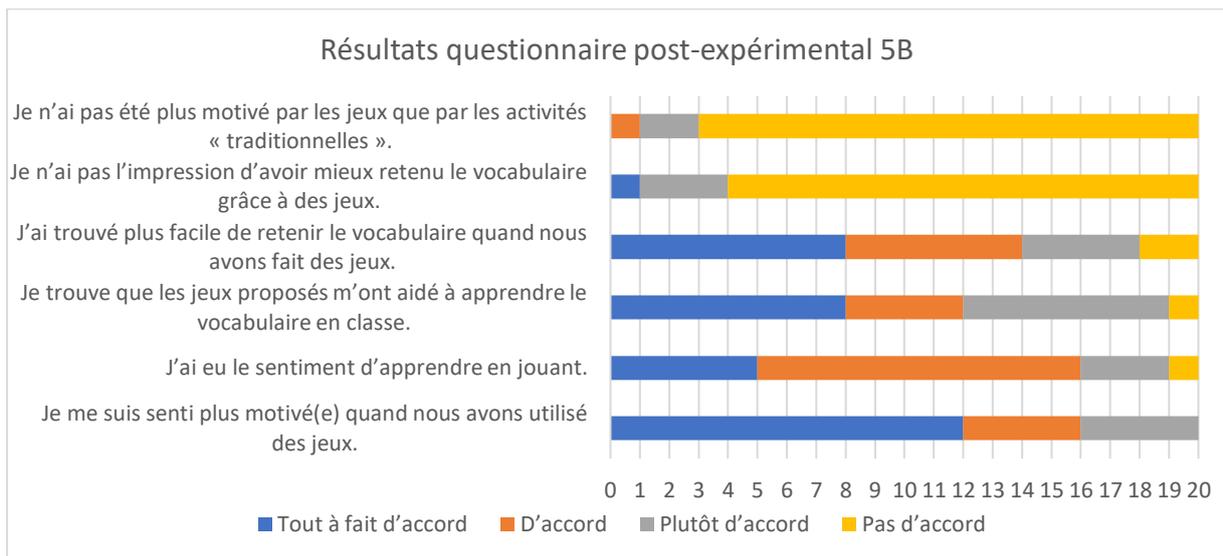
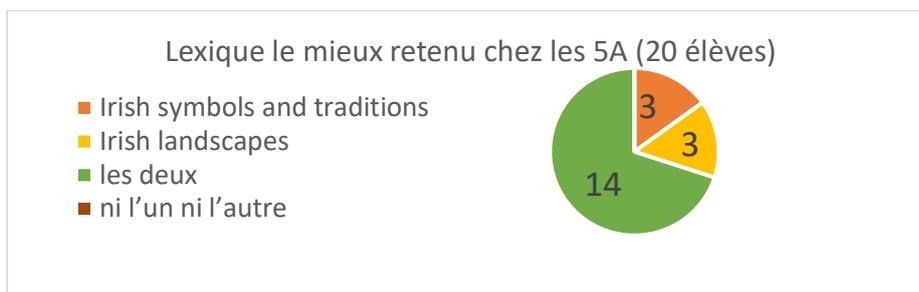
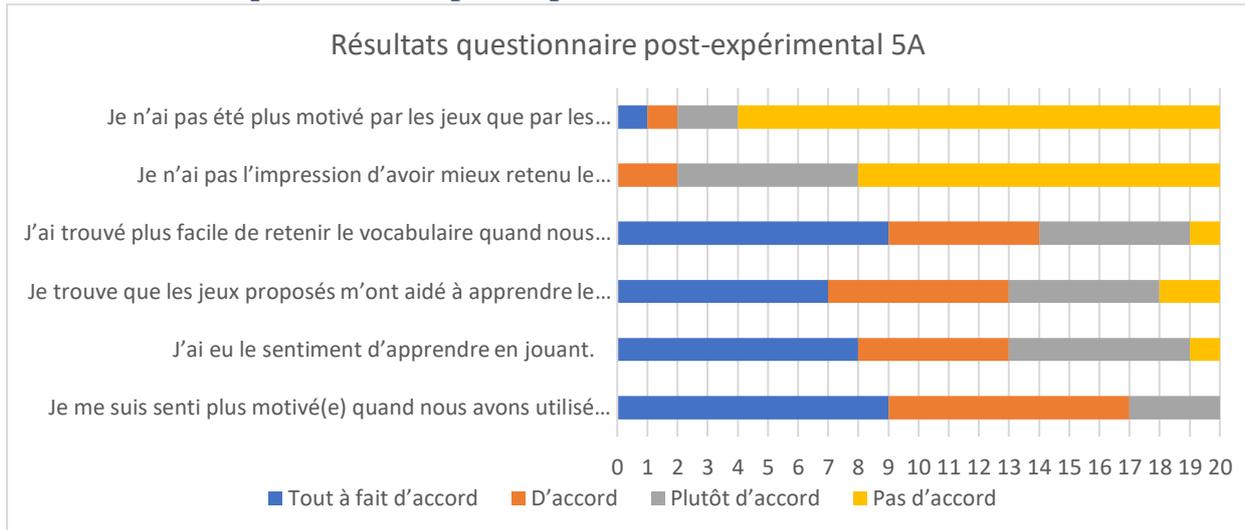
Au cours de cette séquence...	Tout à fait d'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord
Je me suis senti plus motivé(e) quand nous avons utilisé des jeux.	↑			
J'ai eu le sentiment d'apprendre en jouant.	X			
Je trouve que les jeux proposés m'ont aidé à apprendre le vocabulaire en classe.		X		
J'ai trouvé plus facile de retenir le vocabulaire quand nous avons fait des jeux.	X			
Je n'ai pas l'impression d'avoir mieux retenu le vocabulaire grâce à des jeux.				X
Je n'ai pas été plus motivé par les jeux que par les activités « traditionnelles ».				X

Au cours de cette séquence, je pense avoir mieux retenu le vocabulaire concernant le thème :

- Irish symbols and traditions
 Irish landscapes
 les deux
 ni l'un ni l'autre

Remarques éventuelles sur le jeu dans l'apprentissage du vocabulaire : *Traîn instructif et j'apprend mieux avec le jeu. Je me sens plus alerte et amusant.*

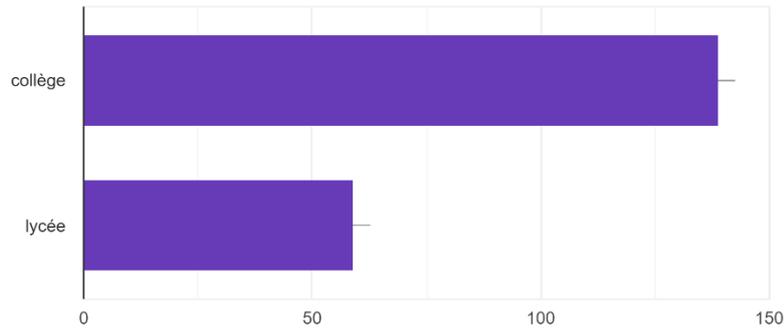
2 – Résultats des questionnaires post-expérimentaux



Annexe D – Les résultats du questionnaire Google Forms pour les enseignants

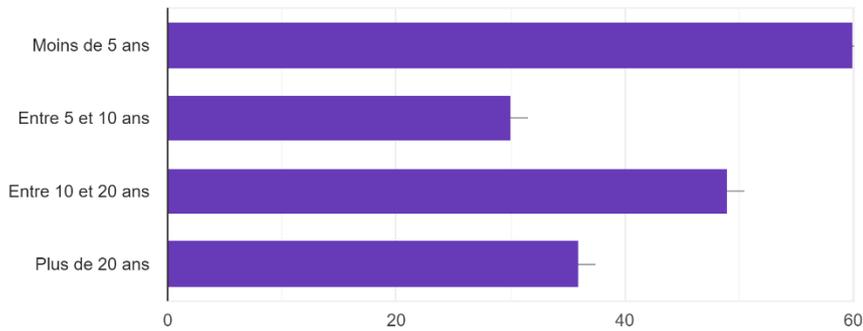
1. A quel niveau enseignez vous?

175 réponses



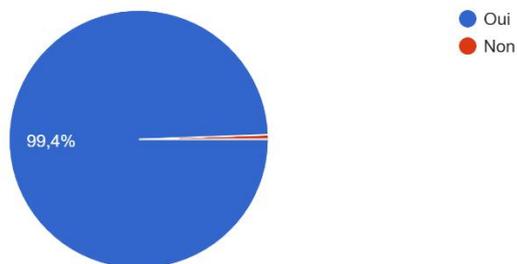
2. Depuis combien de temps enseignez vous?

175 réponses



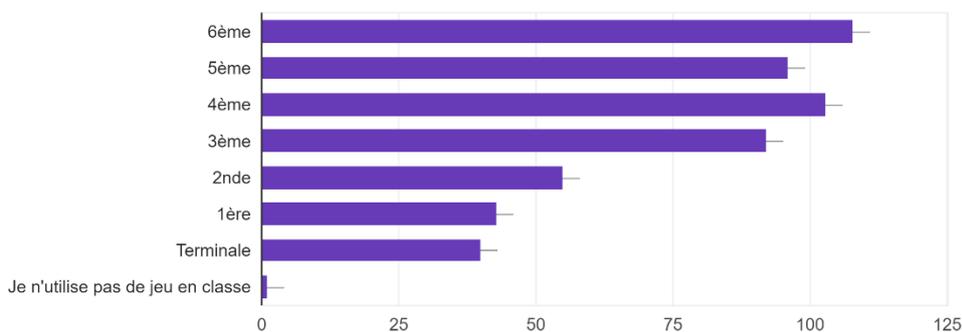
3. Utilisez-vous des jeux en classe de langue?

173 réponses



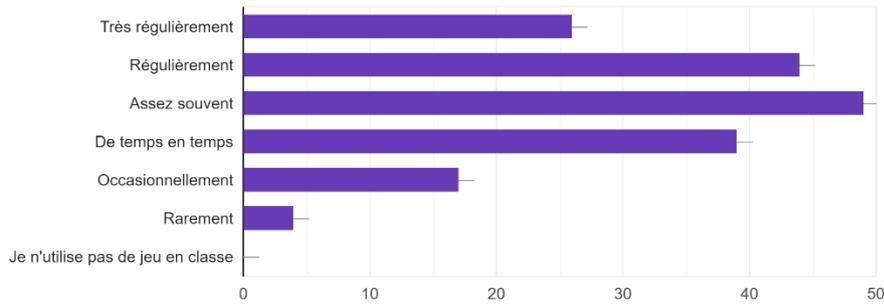
4. Si oui, à quel(s) niveau(x)?

174 réponses



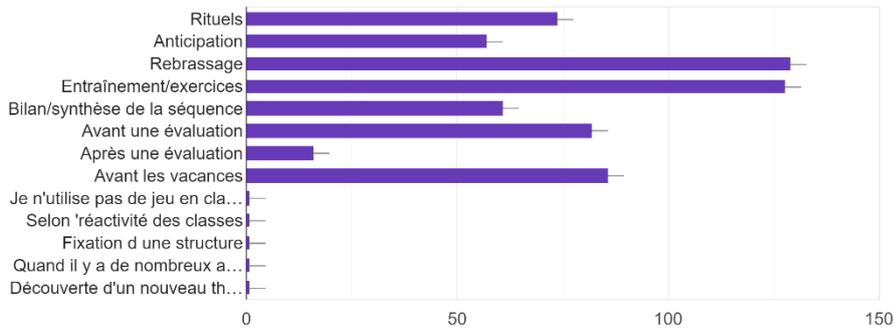
5. Et à quelle fréquence?

174 réponses



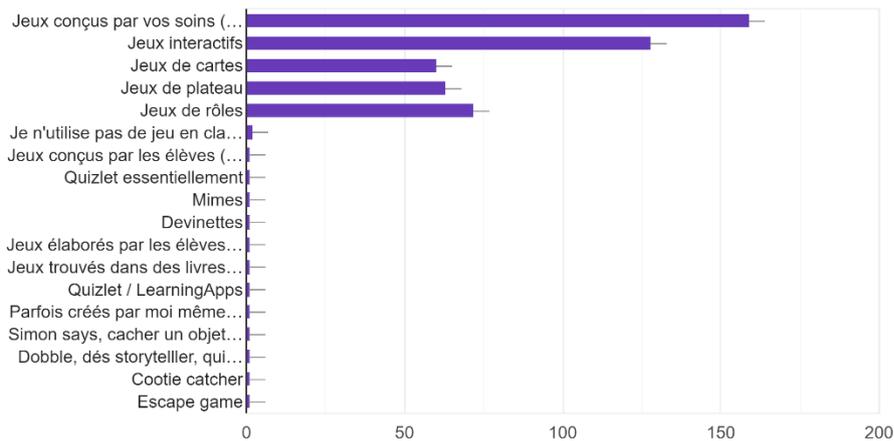
6. A quelle(s) phase(s) de la séquence utilisez vous des jeux?

175 réponses



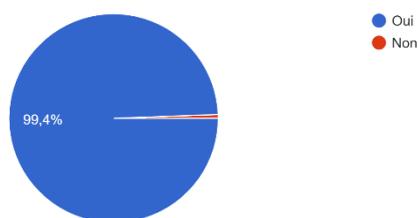
7. Quels types de jeux utilisez vous?

175 réponses



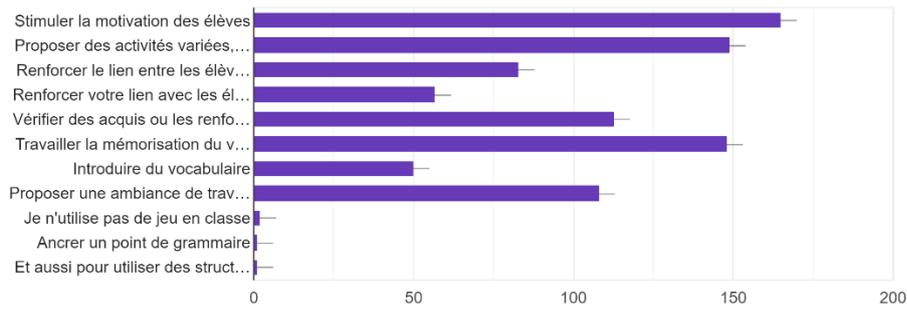
8. Pensez-vous que le jeu peut avoir un impact positif sur l'apprentissage ?

175 réponses



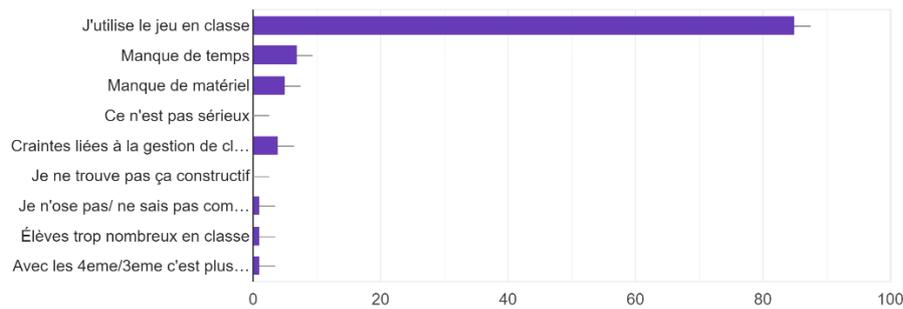
9. Si vous utilisez le jeu en classe, pourquoi?

175 réponses



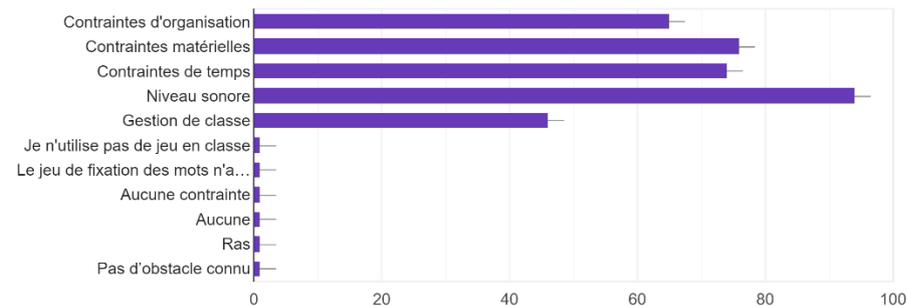
10. Pour quelle(s) raison(s) n'utilisez vous pas le jeu en classe?

96 réponses



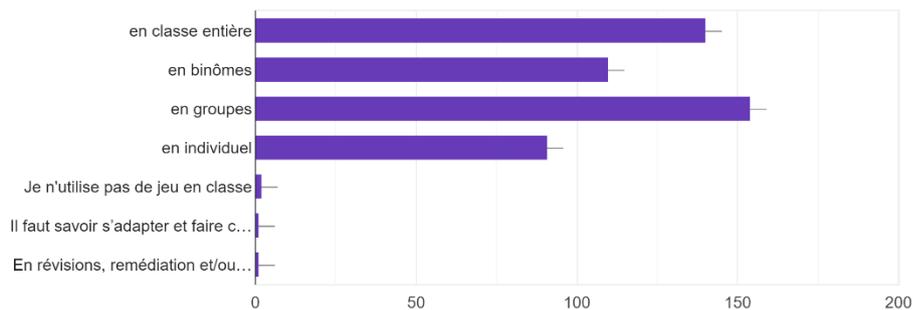
11. Quels obstacles/contraintes rencontrez vous?

164 réponses



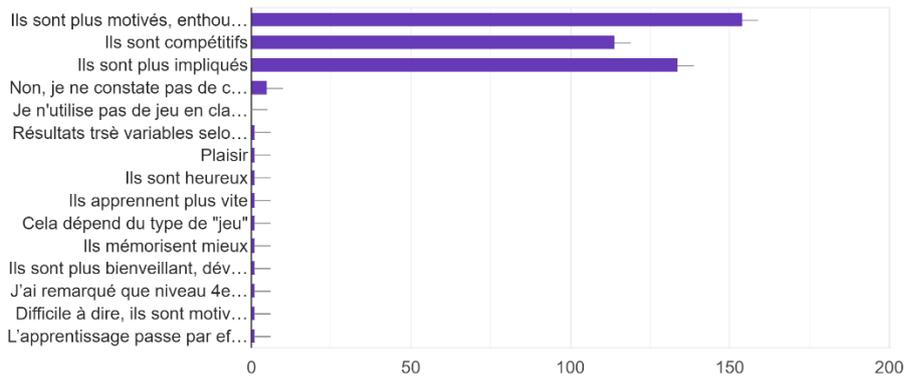
12. Sous quelles modalités utilisez vous des jeux?

175 réponses



13. Constatez vous un impact sur le comportement de vos élèves ?

175 réponses



14. Les changements que vous constatez sont ils plutôt positifs ou négatifs selon vous? Pourquoi?

129 réponses

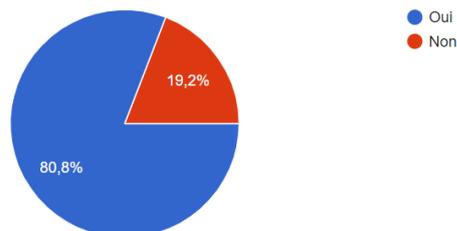
- Positifs
- Positifs
- Plutôt positifs
- positifs
- Positif
- Positifs.
- Plutôt positif, même ceux en difficultés essaient de s'impliquer dans le jeux et participe. Même si certains ne font pas l'effort non plus
- positifs - on retient mieux quand on prend du plaisir à apprendre, voir relation entre émotions et apprentissage.

Le jeu et l'apprentissage du vocabulaire

15. Diriez vous que vos élèves ont des difficultés concernant l'apprentissage/la mémorisation du vocabulaire ?

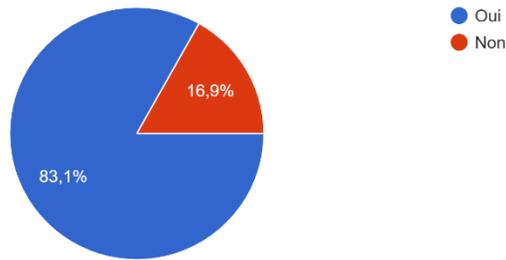
Copier

172 réponses



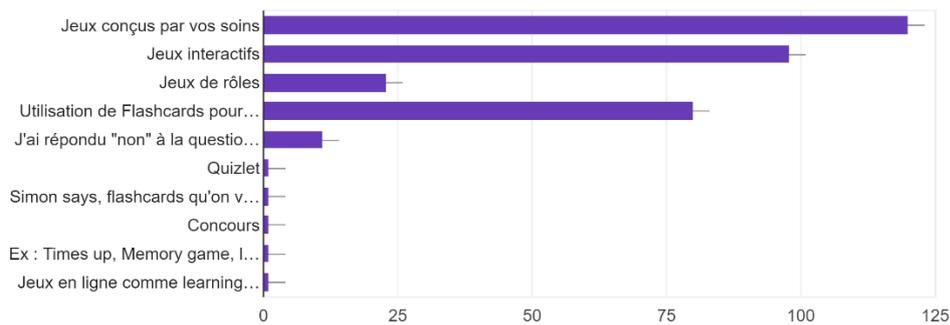
16. Avez-vous recours à des jeux qui concernent spécifiquement l'apprentissage/la mémorisation du vocabulaire ?

172 réponses



17. Si vous avez répondu oui, quels types de jeux ?

157 réponses



18. Constatez vous un impact positif de l'utilisation de jeux sur la rétention du vocabulaire ? Vos élèves semblent ils mieux retenir le lexique quand vous leur avez proposé des jeux au cours de la séquence ?

135 réponses

- oui, plus d'implication, ils veulent "gagner" et retiennent plus facilement les mots
- Oui, ils utilisent Quizlet en autonomie et cela fonctionne mieux qu'une liste de vocabulaire "banale"
- Oui tout à fait
- Oui car plus grande attention au moment du jeu + ils sont tous actifs
- Oui mais problème d'orthographe
- Oui, quizlet marche bien par exemple
- Positif
- Oui, en général
- Oui car ils le retiennent en s'amusant

Annexe E – Présentation du dispositif d'origine

Descriptif de la séquence

- Classe de niveau seconde: vers niveau B1 du CECL
- Axe « Vivre entre générations »: chapitre « Food and traditions » (Séquence de 10 séances)
- Problématique culturelle: *To what extent can food traditions link generations?*
- Objectifs/compétences visées:
 - Linguistiques: lexique de la cuisine, des traditions; used to & would ; quantifieurs
 - Culturels: découvrir des cuisines traditionnelles issues de cultures anglo-saxonnes
 - Pragmatiques: écrire une recette et un article de blog; participer à une interview

Tâche Intermédiaire: Rédige une recette traditionnelle et donne ton opinion sur le plat. (PE)

Tâche Finale: Blogueur culinaire, tu publies une vidéo décrivant un plat traditionnel familial qui te tient à coeur (PO)

Séance	Titre	Activités
1	Questionnaire + Recap on food vocab	Questionnaire donné aux élèves + exercices de révision du lexique de la nourriture utile à la séquence
2	Food in the English-speaking world	CE et CO pour découvrir la diversité des traditions culinaires du monde anglophone
3	New vocab: cooking. GROUPE C / GROUPE E	Activités adaptées aux groupes "contrôle" et "expérimental"
4	Vocab test 1 + Inversement des groupes	Test de vocab + Activités adaptées aux groupes "contrôle" et "expérimental" inversés
5	Vocab test 2 + préparation à la tâche intermédiaire	Test de vocab 2 + brainstorming pour préparer la TI
6	Let's research (recherches en salle info)	Faire des recherches sur les spécialités et traditions culinaires de 3 pays anglophones au moins.
7	Food at home	CO et PE pour décrire les habitudes alimentaires familiales + used to/would sur des plats « familiaux » / « souvenirs culinaires »
8	Food and health	CO et CE pour décrire le lien alimentation/santé
9	Food and society: bringing people together	CO et CE sur le pouvoir de la nourriture (émissions TV, restaurants, réseaux sociaux...)
10	Preparing for the final task + Questionnaire	Activités de révision de tout le lexique et grammaire de la séquence + brouillon TF + Questionnaire redonné aux élèves

Coeur du dispositif: focus sur les séances 3 et 4

Séance 3: classe divisée en deux groupes équilibrés en nombre et hétérogènes. Activités d'apprentissage de nouveau lexique (liste de 10 mots en rapport avec le thème de la nourriture).



activités "traditionnelles"

- repérage de vocabulaire à partir d'un texte (CE)
- définitions à associer au lexique (CE)
- recette à mettre dans l'ordre à partir du lexique
- mémorisation du lexique: "read, hide, copy"
- les élèves s'interrogent en paires sur le lexique



activités ludiques créées par mes soins.

- Flashcards à associer aux mots et aux définitions
- Jeu "Beat the teacher" pour ancrer le lexique lié aux images (+prononciation)
- Storytelling: construire l'ordre de la recette à partir de flashcards (mots sans image)
- Time's up: jeu où les élèves doivent définir le mot en anglais sans le prononcer. (ex: it's a synonym for...) et/ou mimer

Séance 4: test de vocabulaire 1 à l'écrit sur la liste de 10 nouveaux mots appris lors de la séance 3. Même test pour les deux groupes. Puis inversement des groupes avec une nouvelle liste de lexique
Test de vocabulaire 2 à l'écrit séance 5.

Exemples de ressources pour les activités « classiques »

Mom's curry recipe

Take 3 medium-sized potatoes. Wash, peel and chop them. Heat a pan on medium flame, add 3 tbsp* cooking oil. Slice a garlic clove and put it in the pan. Cook for 30 seconds and add the chopped potatoes. Add in 1 tbsp red chilli powder, 1/2 tsp cumin powder, 1/2 teaspoon turmeric powder, and salt to taste. Stir for a few seconds, but don't whip it! Then, pour 2 cups water so that the potatoes are submerged in water. Cook the potatoes on low heat until the curry has thickened. Stir occasionally. Garnish with chopped coriander and grate ginger on top of the curry. Serve with steamed rice or chapati*.

*tablespoon
*chapati = Indian bread

1/ Read the text and find the verbs corresponding to the following pictures:



2/ Then match each verb/picture to the right definition:

- To put something more
- To cut in small pieces
- To turn into shreds
- To remove skin
- To add a liquid
- To cut in thin pieces
- To mix
- To beat with a whisk

3/ Watch the video and write down a short recipe, using some of the words from the lists below.

- | | | | |
|----------|----------|-------------------|-------------|
| 1. add | 5. pour | a) Peppers | e) Oil |
| 2. chop | 6. slice | b) Onions | f) Tomatoes |
| 3. grate | 7. stir | c) Chilli powder | g) Cheddar |
| 4. peel | 8. whip | d) Chicken breast | h) cream |

For example:

2b → Chop two onions
1erc → Add some oil and a bit of chilli powder

Exemples de ressources pour les activités ludiques

1/ Associate each picture to its meaning. 2/ Let's play 'Beat the teacher'

a) grate	b) pour	c) stir	d) whip
e) slice	f) chop	g) add	h) peel

- add → put something more
- chop → cut in small pieces
- grate → turn into shreds
- peel → remove skin
- pour → add a liquid
- slice → cut in thin pieces
- stir → mix
- whip → beat with a whisk

3/ Time's up! (devinettes et/ou mimes)

to chop

small pieces

Levels:

★★ verb only

★ look at the picture

Help: look at the hint

Annexe F – Test diagnostique de vocabulaire

Do you know the French for these words? If you don't know, that's okay, don't worry!

English	French
Landscapes	
Cliffs	
Hills	
Castles	
The countryside	
The seaside	
A bridge	
A lighthouse	

Annexe G – Tests de vocabulaire post-expérimentation et résultats

1 - Test de vocabulaire liste 1

Vocab – Irish symbols and traditions

Definition	Word
1. Small plant with three leaves. It is a symbol of luck in Ireland.	
2. Mythical creature usually with wings from the Irish folklore.	
3. A type of violin often used in Irish music.	
4. A type of Irish folk music and dance.	
5. A very common stone monument in Ireland. It's a Christian symbol.	
6. A very popular ring, made of a heart, a crown and two hands.	
7. A typical Irish sport played with a wooden stick.	
8. Music wind instrument which looks a bit like a bag.	

2 - Test de vocabulaire liste 2

Test de vocabulaire 2 – Irish landscapes

Definition	Word
What places look like (for example, deserts, jungles, mountains, etc)	
Big chain of rocks along the sea or in valleys.	
A very very big and high bump in the grass.	
A place where kings and queens live, like a palace.	
A building you must use to cross water.	
A monument producing light to guide the ships near the coast.	
Rural places, the opposite of cities.	
Part of a land near the see.	

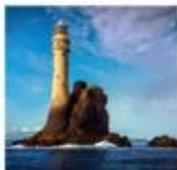
3- Test de vocabulaire final (liste 1 et 2)

Write the English vocab corresponding to each picture









4- Résumé des résultats (en jaune, les tests correspondants aux phases d'activités ludiques)

Classe de 5A

Résumé des résultats

	Réponse non connue ou erronée	Réponse correcte mais mal orthographiée	Réponse correcte, bien orthographiée	Nombre total de réponses
Test liste 1	49	18	69	136

Test liste 2	84	9	91	184
--------------	----	---	----	-----

Test final				
liste 1	50	27	99	176
liste 2	35	27	114	176

EN %	Réponse non connue ou erronée	Réponse correcte mais mal orthographiée	Réponse correcte, bien orthographiée
Test liste 1	36	13,3	50,7
Test liste 2	45,7	4,9	49,4

Test final	Réponse non connue ou erronée	Réponse correcte mais mal orthographiée	Réponse correcte, bien orthographiée
liste 1	28,4	15,3	56,3
liste 2	19,9	15,3	64,8

Classe de 5B

Résumé des résultats

	Réponse non connue ou erronée	Réponse correcte mais mal orthographiée	Réponse correcte, bien orthographiée	Nombre total de réponses
Test liste 1	45	26	113	184

Test liste 2	89	19	84	192
--------------	----	----	----	-----

Test final				
liste 1	51	36	113	200
liste 2	45	29	126	200

EN %	Réponse non connue ou erronée	Réponse correcte mais mal orthographiée	Réponse correcte, bien orthographiée
Test liste 1	24,5	14,1	61,4
Test liste 2	46,4	9,9	43,8

Test final en %	Réponse non connue ou erronée	Réponse correcte mais mal orthographiée	Réponse correcte, bien orthographiée
liste 1	25,5	18	56,5
liste 2	22,5	14,5	63

5- Résultats détaillés chez les 5A

Test de vocabulaire 1 – Irish symbols / traditions (25/03)

Definition	Non connu ou erreur	Connu, mal orthographié	Connu, bien orthographié
Small plant with three leaves often used to represent Ireland. It is also a symbol of luck.	2	5	10
Mythical creature from the Irish folklore.	11 (leprech.)	0	6
A type of violin often used in Irish music	7	2	8
A type of Irish folk music and dance	3	1	13
A very common stone monument in Ireland. It's a Christian symbol.	8	1	8
A very popular ring, made of a heart, a crown and two hands.	5	7	5
A typical Irish sport.	7	0	10
Music wind instrument which looks a bit like a bag.	6	2	9

Test de vocabulaire 2 – Irish landscapes (07/04)

Definition	Non connu ou erreur	Connu, mal orthographié	Connu, bien orthographié
What places look like (for example, deserts, jungles, mountains, etc)	9	1	13
Big chain of rocks along the sea or in valleys.	10	0	13
A very very big and high bump in the grass.	9	1	13
A place where kings and queens live, like a palace.	8	2	13
A building you must use to cross water.	13	0	10
A monument producing light to guide the ships near the coast.	11	2	10
Rural places, the opposite of cities.	13	2	8
Part of a land near the see.	11	1	11

Test final (images des deux listes de vocabulaire) (08/04)



7	8	1	3	8	9	9	5
11	2	3	4	0	4	2	1
4	12	18	15	14	9	11	16



3	6	4	5	3	6	3	5
3	3	3	1	6	3	3	6
16	13	15	16	13	14	16	12

6- Résultats détaillés chez les 5B

Test de vocabulaire 1 – Irish symbols / traditions (25/03)

Definition	Non connu ou erreur	Connu, mal orthographié	Connu, bien orthographié
Small plant with three leaves often used to represent Ireland. It is also a symbol of luck.	1	4	18
Mythical creature from the Irish folklore.	3	4	16
A type of violin often used in Irish music	7	1	15
A type of Irish folk music and dance	5	2	16
A very common stone monument in Ireland. It's a Christian symbol.	9	1	13
A very popular ring, made of a heart, a crown and two hands.	8	9	6
A typical Irish sport.	5	0	18
Music wind instrument which looks a bit like a bag.	7	5	11

Test de vocabulaire 2 – Irish landscapes (07/04)

Definition	Non connu ou erreur	Connu, mal orthographié	Connu, bien orthographié
What places look like (for example, deserts, jungles, mountains, etc)	10	1	13
Big chain of rocks along the sea or in valleys.	15	1	8
A very very big and high bump in the grass.	14	1	9
A place where kings and queens live, like a palace.	4	8	12
A building you must use to cross water.	13	1	10
A monument producing light to guide the ships near the coast.	9	4	11
Rural places, the opposite of cities.	14	2	8
Part of a land near the see.	10	1	13

Test final (images des deux listes de vocabulaire) (08/04)



9	8	3	0	8	9	8	6
10	2	5	7	0	3	7	2
6	15	17	18	17	13	10	17



7	6	5	8	4	7	2	6
0	1	3	1	8	1	7	8
18	18	17	16	13	17	16	11

Annexe H – Plan de la séquence 4 « Discover the Emerald Isle »

Cycle 4

Classe: 5ème

Niveau: **A2** (Vers **B1** pour certains)

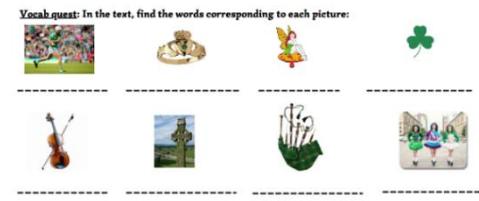
Titre et N° séquence:	<i>Séquence 4 – Discover the Emerald Isle</i>		
Objectifs:	Découvrir l'Irlande et ses paysages, la fête de la Saint-Patrick et des symboles clés de la culture irlandaise. Être capable de résumer ces symboles/paysages sur un poster. → <i>What makes Ireland a great destination for tourists?</i>		
Pré-requis:	Question words / can et must / present simple		
Tâche Intermédiaire:	- Create a mindmap (tout au long de la séquence, non évalué)		
Tâche Finale:	Créer un poster « Discover the Emerald Isle ! » dans lequel vous intégrerez un résumé sur l'Irlande, ses symboles et ses traditions, paysages et donnez des conseils aux futurs touristes.		
Objectifs communicationnels:	Linguistiques: Description images Lexique paysages et symboles irlandais/tradit° Superlatif	Culturels: L'Irlande, ses paysages, symboles, traditions. Origines de la Saint Patrick/célébration	Pragmatiques: Développer stratégies de CE, sélectionner infos pour résumer Promouvoir / créer une affiche publicitaire
AL dominante(s)	CO / CE / EE		
Evaluation(s) prévue(s)	Mindmap sur l'Irlande (construite tout au long de la séquence – formatif) EE : affiche pour promouvoir le tourisme en Irlande		

Séance N°	Date	Titre	Objectif
Séance 1	10.03	Anticipation + Quiz	Introduire thème séquence (affiche + quiz)
Séance 2	11.03	Some facts about Ireland	Recherche d'infos sur l'Irlande + texte à compléter
Séance 3	16/17.03	Saint-Patrick's day !	CO sur l'histoire de St Patrick + activités St Patrick's day in the world + chanson Molly Malone
Séance 4	18.03	Découverte du vocabulaire des symboles irlandais + traditions	A partir de CE, résumé en groupes et vocab quest à compléter
Séance 5	23.03 24.03	Activités de mémorisation du vocab + conseils touristiques (prépa TF)	Groupe contrôle : activités « traditionnelles » (5B) Groupe expérimental : activités ludiques (5A)
Séance 6	25/03 (5B) 30/03 (5A)	Tests vocab (mémoire) + Intro Irish landscapes via CE - Découverte du vocabulaire des paysages irlandais	Tests vocabulaire (liste 1 + diagnostic liste 2) CE découverte Irish landscapes, résumé en groupes et vocab quest à compléter
Séance 8	31/03 01/04	Activités de mémorisation du vocab + conseils touristiques (prépa TF)	Groupe contrôle : activités « traditionnelles » (5A) Groupe expérimental : activités ludiques (5B)
Séance 9	06/04 07/04	Test vocab (mémoire) PRL superlatif Entraînement utilisation superlatif	Test vocabulaire (liste 2) Activités sur le superlatif, intégré à phrases de conseils. (+ entraînement avec assistante d'anglais)
Séance 10	08/04	Test vocab (mémoire) Discover Irish touristic sites + prépa TF exemples de brochures	Test de vocabulaire final (listes 1 et 2) Activités de découvertes de lieux touristiques, avec utilisation du superlatif + étude brochures exemples
Séance 11	27/04	Recap avant TF	Exercices et jeux d'entraînement pour rebrasser les essentiels en vue de la TF
Séance 12	28/04	TF en classe (évaluée).	Rédiger une affiche touristique pour l'Irlande.

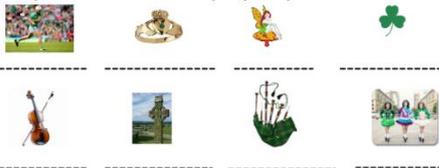
Annexe I – Résumé des activités proposées dans la phase 1

Irish symbols and traditions

Groupe contrôle – 5B

<p>Vocab quest:</p>	<p>Vocab quest: In the text, find the words corresponding to each picture:</p> 
<p>« What is this? » (questions à la classe) :</p>	
<p>Répétition chorale :</p>	
<p>Définitions à compléter + Vrai/Faux :</p>	<p>Irish symbols and traditions - Activities</p> <p>1/ Find the missing word in each definition</p> <p>A _____ is a small plant with three leaves, often used to represent Ireland. It is also a symbol of luck.</p> <p>A _____ is a mythical creature with wings and magical powers from the Irish folklore.</p> <p>A _____ is a very common stone monument in Ireland.</p> <p>A _____ very popular ring, made of a heart, a crown and two hands.</p> <p>A _____ is a type of fairy that looks like a tiny old man with a ginger beard.</p> <p>The _____ is a type of traditional folk music and dance in Ireland.</p> <p>The _____ is a traditional wind instrument and the _____ is a string instrument.</p> <p>_____ is an Irish traditional sport for which you need a wooden stick, a cask and a ball.</p> <p>2/ True or False? Justify when necessary.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The harp is sometimes used to represent Ireland. → _____ 2. Fairies and Leprechauns are real. → _____ 3. The Celtic cross is a Christian symbol. → _____ 4. For Irish people, the shamrock brings bad luck. → _____ 5. To marry someone, Irish people sometimes propose with a Claddagh ring. → _____ 6. You can watch rugby, Gaelic football or Hurling games in pubs. → _____
<p>Texte à trous :</p>	<div style="text-align: center;">  <u>Irish symbols and traditions</u>  </div> <p>In Ireland, the most famous symbol is the _____, a three-leaf clover which is considered to be a _____ charm. There is also the harp. Another famous symbol is the _____. It is composed of a heart, a crown and two hands. The _____ is another popular symbol in Ireland. It's a Christian symbol, and if you visit Ireland, you're probably going to see many monuments to represent it.</p> <p>Ireland also has many traditions. The Irish folklore is very rich. For example, Irish people tell stories about _____, more specifically _____, who are small men with a ginger _____ and a hat. They hide _____ at the end of a _____. If you go to Ireland, you can try to find a Leprechaun's treasure!</p> <p>Finally, if you sit in an Irish pub, you should listen to the sound of folk music, with instruments like the _____ or the _____. If you are lucky, you can also see traditional _____ dancers! If you prefer sports over music, you can watch some of the most popular Irish sports on TV, like _____ football, _____ or _____!</p>

Groupe expérimental – 5A

<p>Vocab quest:</p>	<p>Vocab quest: In the text, find the words corresponding to each picture:</p> 
<p>Beat the teacher :</p>	
<p>Who wants to be a billionaire?</p>	
<p>Texte à trous:</p>	<p style="text-align: center;"> Irish symbols and traditions </p> <p>In Ireland, the most famous symbol is the _____, a three-leaf clover which is considered to be a _____ charm. There is also the harp. Another famous symbol is the _____. It is composed of a heart, a crown and two hands. The _____ is another popular symbol in Ireland. It's a Christian symbol, and if you visit Ireland, you're probably going to see many monuments to represent it.</p> <p>Ireland also has many traditions. The Irish folklore is very rich. For example, Irish people tell stories about _____, more specifically _____, who are small men with a ginger _____ and a hat. They hide _____ at the end of a _____. If you go to Ireland, you can try to find a Leprechaun's treasure!</p> <p>Finally, if you sit in an Irish pub, you should listen to the sound of folk music, with instruments like the _____ or the _____. If you are lucky, you can also see traditional _____ dancers! If you prefer sports over music, you can watch some of the most popular Irish sports on TV, like _____ football, _____ or _____!</p>
<p>« What is this? » (flashcards, en paires)</p>	<p>5 mins  in pairs  </p> <p>What's this? In turns, challenge your adversary with a flashcard.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Choose a flashcard 2. Show the card to your adversary 3. Ask them: "what is this?" <p style="text-align: right;">1 correct answer = 1 point</p>
<p>Jeu de défis (flashcards, en paires)</p>	<p>10 mins  in pairs  </p> <p>In turns, challenge your adversary with a flashcard.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Choose a flashcard and show it to your adversary 2. He/She must create a sentence using the vocab on the card 3. Decide if his/her sentence is correct. Be fairplay! <p>Level 1: simple sentence (1 point) Level 2: a touristic advice (2 points) Level 3: include an adjective in your advice (3 points)</p>

Annexe J – Résumé des activités proposées dans la phase 2

Irish landscapes

Groupe contrôle – 5A

<p>Vocab quest + définitions à associer</p>	<p>1 - Vocab quest: find the vocab corresponding to the pictures in the text.</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> </div> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> </div> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> </div>	<p>2 - Match each definition to a picture</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A very very big and high bump in the grass. 2. Big chain of rocks along the sea or in valleys. 3. A place where kings and queens live, like a palace. 4. A monument producing light to guide the ships near the coast. 5. A building you must use to cross water. 6. Part of a land near the see. 7. Rural places, the opposite of cities. 8. What places look like (for example, deserts, jungles, mountains, etc)
<p>Répétition chorale puis « What is this? » (questions à la classe)</p>	<div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> landscapes</div> <div style="text-align: center;"> hills</div> <div style="text-align: center;"> a lighthouse</div> <div style="text-align: center;"> cliffs</div> </div> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> a castle</div> <div style="text-align: center;"> a bridge</div> <div style="text-align: center;"> the seaside</div> <div style="text-align: center;"> the countryside</div> </div>	
<p>Activité de phonologie :</p>	<p>Phonetic forms</p> <p>'lænsk<u>eɪ</u>p 'k<u>ɑː</u>sl 'l<u>aɪ</u>thaus 's<u>iː</u>said</p> <p>h<u>ɪ</u>l br<u>ɪ</u>dʒ kl<u>ɪ</u>f 'k<u>ɑː</u>ntrɪ'saɪd</p>	
<p>Activité de repérage de verbes d'actions et d'adjectifs :</p>	<p style="text-align: center;">Phonunciation of the -i</p> <p>In English, the letter -i can be pronounced:</p> <p>/aɪ/ as in lighthouse - countryside - seaside</p> <p>/ɪ/ as in cliff - hill - bridge</p> <p>⚠ In seaside, the -ea is pronounced as a long /iː/ !</p>	
<p>Activité de repérage de verbes d'actions et d'adjectifs :</p>	<p>In the text, <u>underline</u>:</p> <p>- action verbs in green</p> <p>- adjectives in red</p> <p>5 mins alone </p> <p style="font-size: small;">"Come to Ireland, and discover some of the most incredible landscapes in the world!"</p> <p style="font-size: x-small;">In Ireland, you can do a lot of things to keep busy. There are so many interesting things to do and beautiful places to see!</p> <p style="font-size: x-small;">If you like history, you should visit some of Ireland's oldest castles, like Killybeggs castle, or the majestic stone circle in the county of Malton. If you enjoy seeing new things, I recommend you visit the Titanic Belfast Museum. It's a very modern museum with an inspiring architecture. If you want to visit the capital, the Samuel Beckett bridge and the Liffey bridge are nice places to see in Dublin. You should cross them if you have the chance!</p> <p style="font-size: x-small;">If you prefer to spend time in nature, Ireland is the place for you! It has many breath-taking landscapes. If you want to breathe some fresh air, go to the seaside and hike along the Giant's causeway in Northern Ireland, or along the Cliffs of Moher on the west coast. It's absolutely stunning! On the seaside, you can also see many lighthouses along your walk, like the Corunich lighthouse.</p> <p style="font-size: x-small;">Now if you like animals, don't hesitate to walk or drive into the countryside to meet Irish sheep on the green hills full of stone walls. Did you know that there are more than 5 million sheep in Ireland. For about 5 million people? It's one sheep per inhabitant! How funny!</p>	
<p>Activités de création de phrases puis de rédaction d'un paragraphe :</p>	<p>A) Imagine sentences using the suggested vocab:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. see _____ 2. discover _____ 3. visit _____ 4. go for a walk Bonus: 	<p>B) Write a short paragraph to promote the Irish landscapes. Use at least five words from the box:</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin-top: 5px; font-size: small;"> <p>cliff(s)</p> <p>hill(s)</p> <p>countryside</p> <p>castle(s)</p> <p>landscape(s)</p> <p>visit</p> <p>discover</p> <p>go for a walk</p> <p>breath-taking</p> <p>incredible</p> </div>

Flashcards – Liste 1



Cut out each box, then put all of it in an envelope please!



A small plant with three leaves. Symbol of luck in Ireland.

A mythical creature from the Irish folklore.

A type of violin often used in Irish music.

A type of Irish folk music and dance

A very common stone monument in Ireland. It's a Christian symbol.

A very popular ring, made of a heart, a crown and two hands.

A typical Irish sport played with a wooden stick.

Music wind instrument which looks a bit like a bag.

A shamrock

A fairy

A fiddle

The jig

A Celtic cross

A Claddagh ring

Hurling

A bagpipe



Flashcards – Liste 2



Cut out each box, then put all of it in an envelope please!



A very very big and high bump in the grass.

Big chain of rocks along the sea or in valleys.

A place where kings and queens live, like a palace.

A monument producing light to guide the ships near the coast.

A building you must use to cross water.

Part of a land near the sea.

What places look like (for example, deserts, jungles, mountains, etc)

Rural places, the opposite of cities.

a hill

a cliff

a castle

a lighthouse

hɪl

klɪf

ˈkɑːsl

ˈlaɪtəʊs

the seaside

the countryside

a landscape

a bridge

siːsaɪd

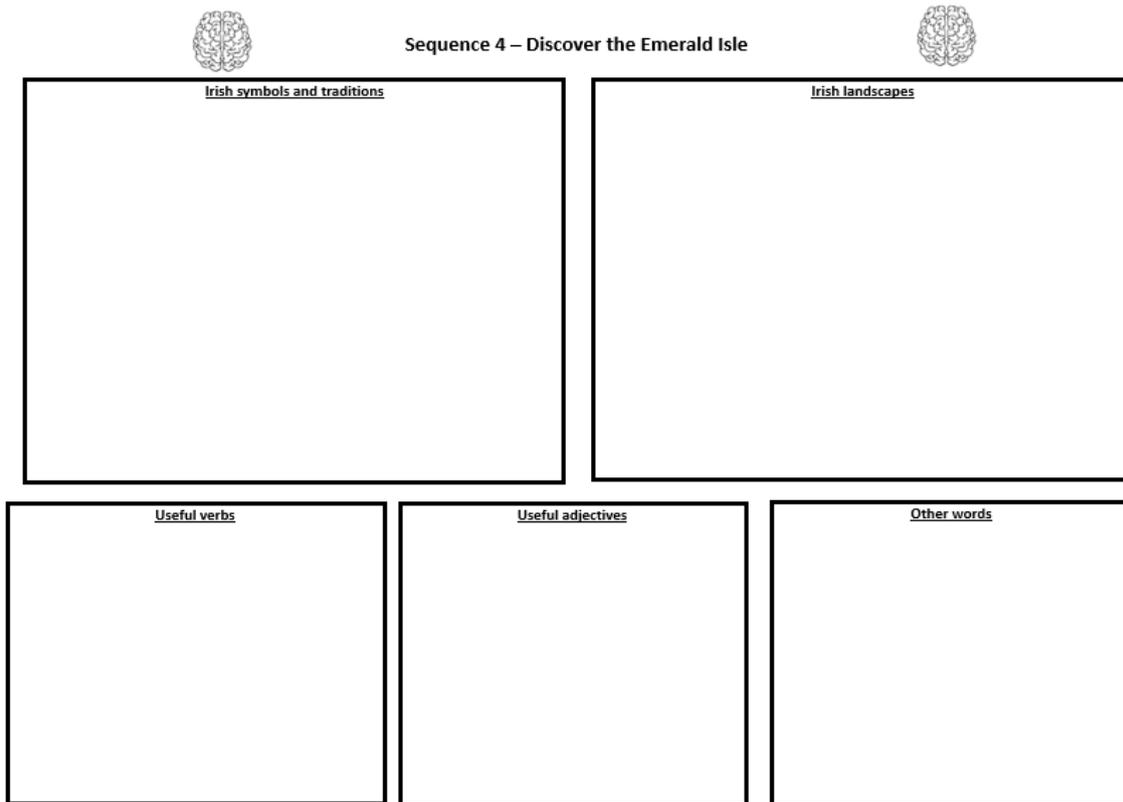
ˈkʌntriːsaɪd

ˈlændskeɪp

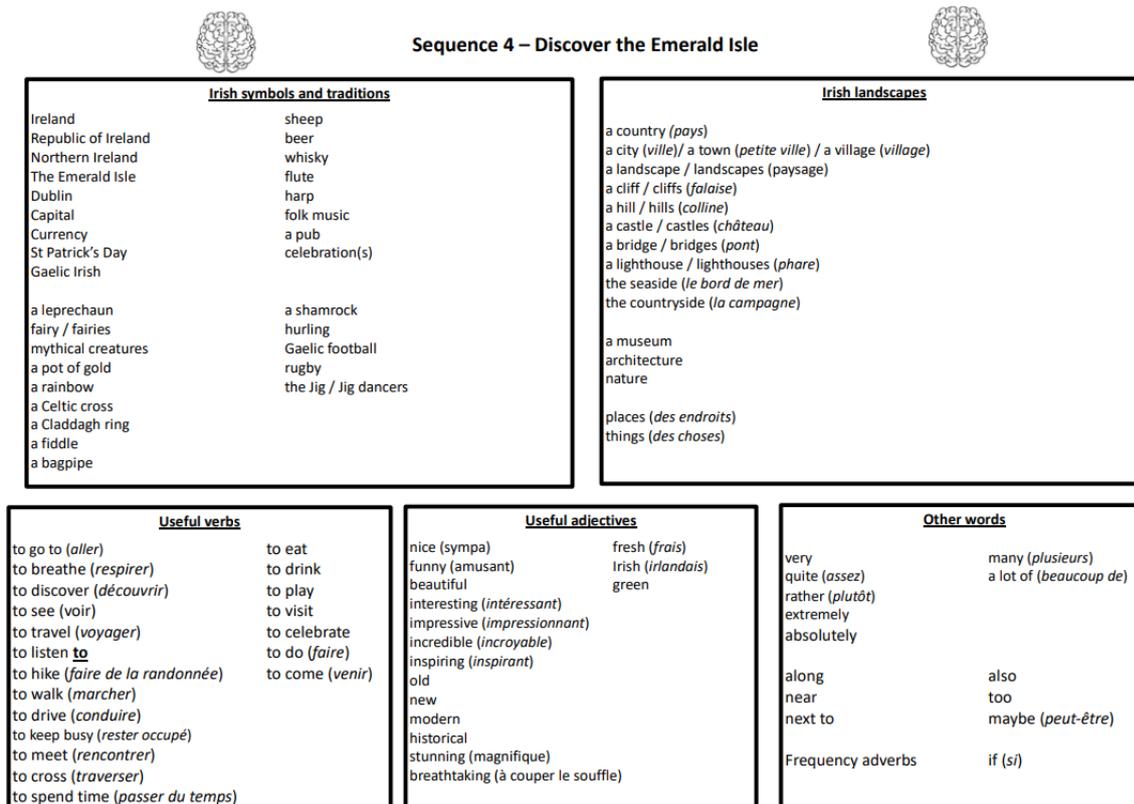
brɪdʒ



Annexe K – Mindmap utilisée dans la séquence



Mindmap complétée par mes soins pour le cahier témoin de la classe



Annexe L – Grille possible d'évaluation du réemploi du lexique dans la tâche finale

5A – Evaluation de l'utilisation du lexique dans la TF

	Utilisation, avec des erreurs orthographiques	Utilisation correcte, mais anecdotique	Utilisation correcte et adaptée
Shamrock			
Celtic cross			
Claddagh ring			
Fairy			
Fiddle			
Bagpipe			
Jig			
Hurling			

	Utilisation, avec des erreurs orthographiques	Utilisation correcte, mais anecdotique	Utilisation correcte et adaptée
cliff			
hill			
castle			
bridge			
lighthouse			
landscapes			
seaside			
countryside			

Conclusions

Résumé

Cette recherche s'articule autour de la question de l'impact des jeux, notamment les jeux conçus par l'enseignant, sur l'apprentissage et l'acquisition du lexique en classe d'anglais. Bien que le lexique semble être un élément essentiel de la formation linguistique, il pose bien souvent problème aux élèves et à leurs enseignants : difficultés à retenir le vocabulaire, aspect rébarbatif de ce travail de mémorisation, manque de motivation... Ce mémoire vise à explorer une solution ludique à l'apprentissage du lexique, en étudiant l'impact que les jeux peuvent avoir sur l'apprentissage du vocabulaire par les apprenants ainsi que sur les méthodes d'enseignement de ce lexique. Cette recherche est fondée sur un dispositif expérimental mis en place auprès d'élèves de 5^{ème} à la lumière de recherches scientifiques existantes sur le sujet.

Mots-clés

Collège – lexique – jeux – langues étrangères – apprentissage – compétences lexicales – motivation – mémorisation - acquisition

Summary

This essay brings into question the impact of games, especially games conceived by the teacher, on the acquisition of vocabulary and on the learning process for English learners. Even though vocabulary seems to be an essential component of language learning, it often comes as a problem for both English learners and teachers: difficulties to memorize the vocabulary, impression of a tedious task, lack of motivation for it... This research aims at exploring more playful ways to learn the vocabulary and studying the impact it can have on students' lexical learning process as well as teachers' methods. This work is based on experiments in the learning methods with Y8 pupils, enlightened by existing research on the topic.

Key words

Secondary school – vocabulary – games – foreign languages – learning process – motivation – memorisation – acquisition