



Master 2
« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »
pour l'enseignement agricole

Mémoire

Playing the game!

***Des jeux pédagogiques pour favoriser la motivation et
l'apprentissage en anglais professionnel***

RODRIGUEZ LOVELLE Begoña

Ecole Nationale de Formation Agronomique





Jury :

Cécile GARDIES, ENFA : Directeur de mémoire

Laure MAGNIER : Examineur

Hélène CARRE : Examineur

Laurent FAURE : Examineur

Mars 2016

PLAN DU MEMOIRE

INTRODUCTION	<i>1</i>
I. CONTEXTE et PROBLEMATIQUE	<i>2</i>
I.1. Identification de la problématique	<i>2</i>
I.2. Questions de recherche	<i>3</i>
II. CADRE THEORIQUE	<i>5</i>
II.1. La Motivation	<i>5</i>
II.1.1. La motivation humaine	<i>5</i>
- Origine du terme	<i>5</i>
- Théories et modèles de la motivation	<i>5</i>
II.1.2. La motivation scolaire.....	<i>8</i>
- Facteurs de motivation scolaire.....	<i>9</i>
- Réussite/échec et motivation.....	<i>13</i>
- Motivation scolaire et adolescence	<i>14</i>
II.2. Les Jeux.....	<i>15</i>
II.2 .1. L'homme et les jeux. Rôle social du jeu.....	<i>15</i>
II.2.2. Jeux pédagogiques, jeux pour apprendre	<i>16</i>
- Qu'est ce qu'un jeu pédagogique	<i>17</i>
- Classification des jeux pédagogiques.....	<i>18</i>
II.3. Le jeu vecteur de motivation scolaire et d'apprentissage.....	<i>18</i>
- Jeux et modèle motivationnel.....	<i>19</i>
- L'apprentissage par les jeux.....	<i>20</i>
- Un changement des rôles.....	<i>21</i>
- Quelques expériences pédagogiques avec les jeux.....	<i>22</i>

III. METHODOLOGIE	24
III.1. Réflexions sur le choix et la conception des jeux pédagogiques.....	25
III.2. Présentation des jeux pédagogiques	28
III.3. Mise en place de l'expérimentation pédagogique.....	33
III.3.1. Dispositif	33
III.3.2. Modalités de recueil de données.....	33
A- Outils de recueil de données pour évaluer l'impact des jeux pédagogiques sur la motivation des élèves.	34
B- Modes de recueil de données visant à vérifier l'effet des jeux pédagogiques sur l'apprentissage	36
III.3.3. Traitement des données	37
III.3.4. Calendrier de l'expérimentation	38
III.3.5. Choix de l'échantillon et profil des élèves	38
IV. ANALYSE DES RESULTATS	40
IV.1. Impact des jeux pédagogiques sur la motivation des apprenants.....	40
A. Les opinions et les perceptions des élèves.....	40
1. Le rapport de l'élève à l'apprentissage (de l'anglais professionnel).....	40
2. Engagement de l'élève dans l'activité (les jeux pédagogiques)...	44
3. Interactions entre élèves et interaction élève / jeu	49
B. Focus sur les séances filmées : les élèves pendant les jeux.....	51
IV.2. Les jeux, ont-ils permis l'apprentissage ?.....	53
V. DISCUSSION ET CONCLUSION	57
V.1. Limites de l'étude.....	60
V.2. Conclusion.....	61
V.3. Perspectives professionnelles.....	62
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	63
ANNEXES	

INTRODUCTION

Au départ de ce projet, un constat : une classe de terminale Bac Pro qui présente un blocage à l'apprentissage. Les résultats sont notamment insuffisants et le manque d'intérêt et d'implication bien réels.

Tous les efforts semblent avoir été faits pour permettre aux jeunes d'accéder aux savoirs. Pourtant, la classe ne suit pas : la participation est faible, les élèves, peu motivés, ne fournissent pas de travail personnel ni en cours, ni à la maison.

L'expérience montre que, malgré un déploiement colossal de moyens didactiques et d'énergie même de la part d'un enseignant expérimenté, on se heurte à un public qui n'est pas en disposition pour apprendre, qui ne veut pas apprendre.

Notre classe n'est pas un cas unique. De plus en plus d'élèves sont réfractaires à l'enseignement. Ce constat, qui émerge progressivement depuis plusieurs années dans nos établissements, est à la source de l'impuissance et du malaise quotidien de beaucoup d'enseignants. Ils sont mis à l'épreuve, ils se sentent démunis, il n'y a aucun retour de leur investissement.

De nouvelles pistes sont en train d'être creusées pour trouver des solutions. En combinant des méthodes de travail ou en multipliant les types d'activités en classe, différents chemins pédagogiques sont explorés afin de tenter de contourner la situation problématique et d'arriver à attirer l'attention des nos élèves. Des pédagogues et des enseignants se penchent vers une pédagogie utilisant des jeux en classe, dans l'optique de combiner les atouts inhérents aux jeux avec les savoirs demandés dans les programmes.

Ce mémoire présente l'expérimentation que nous avons mise en place pour tester la pertinence et l'efficacité des jeux pédagogiques en tant que méthode didactique pour faire face à une situation de rupture scolaire.

I. CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE

I.1. Identification de la problématique

Nos élèves sont en classe de terminale du Baccalauréat professionnel Technicien Conseil Vente en alimentation, option Vins et Spiritueux. Dans leur programme scolaire ils ont une discipline professionnelle très particulière, l'« œnologie en anglais », une DELE (discipline enseignée en langue étrangère) dans le cadre des sections européennes (« euro-anglais »).

Les sections européennes ont pour objectif de favoriser la maîtrise avancée d'une langue vivante par les élèves et l'ouverture européenne et internationale des établissements. Les modalités relatives au fonctionnement de ces sections européennes dans l'enseignement technique agricole figurent dans une Note de service du MAAF (DGER/SDPFE/2014-712 du 03/09/2014). Ces enseignements donnent lieu à une épreuve supplémentaire au bac qui permet de voir figurer la mention "section européenne" sur le diplôme, sous certaines conditions lors des épreuves du Bac.

Une ou plusieurs DELE (anciennement DNL -discipline non linguistique-) sont dispensées dans la langue de la section, et s'ajoutent aux horaires traditionnels. Cet enseignement particulier demande une forte implication et un réel intérêt de la part des élèves, mais en contre-partie apporte une valorisation supplémentaire de leur diplôme. L'accent des DELE est mis principalement sur la compréhension et l'expression orales.

Afin de garantir un enseignement de qualité, les compétences des enseignants des DELE sont évaluées afin obtenir la certification complémentaire qui leur permet d'enseigner leur discipline dans une langue autre que le français (BO n°7 du 12 février 2004).

La DELE œnologie de la section euro-anglais du lycée professionnel agricole d'Orange est accordée depuis 2011. Nos élèves bénéficient de ce dispositif depuis leur première année de Baccalauréat. Les DELE sont généralement des disciplines optionnelles qui s'adressent à des élèves ayant une aptitude et une réelle motivation pour l'apprentissage des langues étrangères. Cependant, pour des raisons pratiques d'organisation et de gestion des classes, le lycée d'Orange l'a inclus dans le programme obligatoire des Bac Pro TCVS.

Le Programme de la DELE proposé à Orange figure dans l'annexe 1. Il a été élaboré par les enseignants de la DELE, en concertation avec l'équipe éducative du lycée et validé par l'inspection pédagogique. La capacité attendue est d'être en mesure d'utiliser des termes professionnels d'œnologie en anglais en situation professionnelle (réelle ou simulée). Comme pour toutes les DELE, celle d'œnologie privilégie la pratique orale de l'anglais.

Les gestes et postures professionnels propres aux métiers de commerce/vente sont abordés dans les programmes d'autres disciplines de la filière, mais sont re-mobilisés lors des cours de la DELE.

Dans ce cadre très précis, et malgré les avantages certains que cette discipline offre pour l'avenir personnel et professionnel des élèves, nous constatons un impasse pédagogique.

Plusieurs raisons font que la situation est peu adaptée à l'apprentissage. Elles sont traitées plus en détail dans le chapitre III (profil des élèves et choix de l'échantillon). Toutefois on peut déjà évoquer les problèmes de motivation des élèves (absence d'engagement, pas d'implication...), les difficultés scolaires (faible niveau, manque de travail...) ainsi qu'un désintérêt et des blocages dans la discipline (forte hétérogénéité du niveau d'anglais, difficultés de prise de parole en public...). A cela s'ajoutent les attitudes inadaptées des élèves (mépris d'autrui, moqueries...) et les carences personnelles de ces jeunes (manque d'estime de soi...). De plus, au sein de la classe plusieurs élèves présentent des troubles DYS, ce qui ne facilite pas l'apprentissage des langues étrangères. Enfin, il faut signaler la déconsidération pour l'enseignant, lequel est en permanence mis à l'épreuve.

Le bilan de la première année de la DELE (2014-2015) reflète inévitablement le faible avancement obtenu en une année scolaire. Le début de la deuxième année, avant la mise en place de l'expérience pédagogique, n'a pas montré d'évolution.

I.2. Questions de recherche

Face à cette situation, nous cherchions une stratégie pédagogique nous permettant de dépasser à la fois les inconvénients liés à la discipline et les problématiques liées au public, afin d'atteindre les objectifs pédagogiques de la matière à enseigner.

Mais quelles situations d'enseignement pourraient nous permettre d'améliorer la prédisposition des élèves à l'apprentissage de l'anglais professionnel (œnologie) ?

Si les jeux pédagogiques qui se développent dans l'enseignement ont pour objectif de favoriser l'engagement et la motivation, ils s'appuient sur des ressorts ludiques pour favoriser la construction de connaissances.

La création de jeux pédagogiques autour de l'apprentissage de termes professionnels en anglais, adaptés à la filière commerce-vente, pourrait-elle contribuer à diversifier l'enseignement et à mieux s'adapter aux besoins des élèves ?

Nos réflexions nous ont amené à repenser le rôle de l'enseignant. Il faut reconsidérer le rôle de l'enseignant pour recentrer l'apprentissage sur l'élève. L'énergie, même considérable,

déployée par l'enseignant perdra beaucoup de sa portée sans la propre implication de l'élève. L'élève doit redevenir le moteur de ses apprentissages. En jouant, il se retrouve au centre de l'action d'apprentissage, et si le jeu est bien conçu, l'enseignant peut rester en retrait, comme un médiateur, laissant la place centrale de l'apprentissage à l'élève.

Est-ce que des jeux pédagogiques sur l'œnologie en anglais pourraient permettre d'accroître la motivation des élèves ? Est-ce que le jeu proposé induit plus d'implication et d'investissement de la part de l'élève ?

L'expérience des années précédentes dans la discipline semblait montrer que les élèves retenaient mieux lors des activités ludiques. Pour autant l'utilisation de jeux pédagogiques permettrait-elle vraiment de dépasser ou de détourner les obstacles à l'apprentissage de l'anglais professionnel ?

Le challenge associé aux jeux (réussite/échec) modifie-t-il le rapport des élèves à l'apprentissage du vocabulaire professionnel en langue étrangère ? Ces jeux pédagogiques peuvent-ils permettre l'acquisition et l'assimilation du vocabulaire et des expressions propres à l'œnologie en anglais ?

Enfin, peut-on créer via les jeux pédagogiques une dynamique de mutualisation et de valorisation croisée des élèves mettant en lumière leur complémentarité ?

L'objectif de ce mémoire est de vérifier notre hypothèse supposant que les jeux pédagogiques pourraient être un vecteur de motivation et un levier d'apprentissage de l'anglais professionnel. La stratégie adoptée pour y répondre est, tout d'abord, de concevoir des jeux pédagogiques adaptés aux besoins de notre discipline et, ensuite, en les faisant manipuler à nos étudiants, de valider nos postulats via la mise en place d'une expérimentation pédagogique.

Le chapitre qui suit résume l'état des connaissances scientifiques sur la motivation scolaire ainsi que les paramètres que la conditionnent, et rappelle l'opinion de chercheurs et enseignants sur les pédagogies par les jeux. La troisième partie de ce mémoire aborde la méthodologie utilisée pour notre expérience pédagogique. Dans la quatrième partie, les résultats obtenus sont analysés et ensuite discutés dans le chapitre cinq, en les confrontant aux enseignements théoriques. Cette partie est complétée par une présentation de quelques limites de l'étude, les principales conclusions de cette expérimentation et l'annonce de quelques perspectives qui en découlent.

II. CADRE THEORIQUE

II.1. La Motivation :

II.1.1. La Motivation humaine

Origine du terme

Le terme « motivation » dérive du latin « *movere* » (bouger, agir, avancer). « *La motivation correspond à ce que l'on veut faire, par opposition à l'habilité ou à la compétence, qui correspond à ce que l'on sait faire* » (dans Raynal & Rieunier, 1997). On peut être parfaitement capable de faire quelque chose mais choisir de ne pas le faire, car rien ne nous motive. La motivation implique donc l'intention d'une action ; être motivé c'est « avoir envie de ». Ainsi, dans le langage courant, on dit qu'une personne est motivée lorsqu'elle agit et qu'elle n'est pas motivée lorsqu'elle ne fait rien.

Mais la notion de motivation se distingue du fait d'être actif, du dynamisme, parce qu'elle implique un engagement. En effet, la motivation est le processus qui règle l'engagement d'un individu pour une activité précise. C'est la motivation qui détermine le déclenchement de l'action, avec une intensité et dans une direction précise, en assurant l'interruption de l'action ou, au contraire, en la prolongeant jusqu'à son aboutissement. Elle se manifeste habituellement par un déploiement d'énergie.

Théories et modèles de la motivation

Pour les philosophes antiques, la motivation repose impérativement sur la recherche du bonheur. A partir du début du XX siècle, avec l'organisation du travail, beaucoup d'études sur la motivation se sont restreintes uniquement au point de vue de la motivation au travail. On recense ainsi dans la littérature une abondance de définitions, théories et modèles autour de la motivation, avec des désaccords importants entre les différents courants.

Une des plus répandues est la théorie de la hiérarchie des besoins du psychologue Abraham Maslow (dans Raynal & Rieunier, 1997), fondée sur l'importance de la satisfaction des besoins. Selon cet auteur, chaque individu éprouve le besoin permanent de développer tout son potentiel et « *il faut l'analyser en tant qu'un tout, à la lumière des buts ultimes poursuivis* ». Derrière chaque motivation ou chaque objet de désir se cache un besoin fondamental. Maslow hiérarchise (pyramide des besoins) la plupart des besoins des individus en cinq classes : besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'accomplissement de soi. Il affirme que on ne peut atteindre les niveaux supérieurs que si les

besoins primaires sont satisfaits et que c'est la satisfaction des besoins d'un niveau inférieur qui engendre les besoins du niveau supérieur suivant.

La théorie de Maslow a inspiré d'autres auteurs, cependant aujourd'hui elle est très critiquée par l'absence de validation scientifique et ses nombreuses limites.

Le Modèle TOTE (« Test-Operating Test-Exit »), d'inspiration cybernétique, proposé dans les années 60 par des chercheurs américains, explique que toute action entreprise par un individu « *peut-être considérée comme une recherche de réduction de l'écart entre une situation initiale et une situation finale jugée plus satisfaisante* » (dans Raynal & Rieunier, 1997).

La motivation a été perçue longtemps comme l'ensemble de forces qui impulsent notre activité : besoin, instinct, envie, passion, désir, intérêt, curiosité, volonté, projet, but,.... Ce sont des conceptions qui parlaient de l'instinct déterminé génétiquement pour aboutir à la volonté où l'homme garde son libre arbitre. De ce point de vue, le processus est défini selon trois phases linéaires : la personne ressent des besoins, qui génèrent des états de tension et qui sont sources d'action. Cette troisième phase d'action constituerait la partie observable du processus de motivation.

Le courant béhavioriste a tenté le premier de synthétiser et de définir la motivation comme : « *l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation (vers un but ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin l'intensité et la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante* » (Lieury & Fenouillet, 2013). La motivation est une force interne, mais ses déterminants peuvent être internes et/ou externes.

S'inspirant du modèle TOTE, Nuttin (dans Raynal & Rieunier, 1997) affirme que « *la motivation prend naissance lorsque l'individu est en situation de tension. Il perçoit la situation actuelle comme non satisfaisante et peut imaginer une situation future dans laquelle elle serait devenue satisfaisante* ». Pour provoquer la motivation « *il faut créer un déséquilibre (cognitif ou affectif) entre la situation perçue comme non satisfaisante et celle conçue comme satisfaisante* ».

La définition de la motivation selon Nuttin (1961) est semblable à celle du courant béhavioriste, mais il souligne un des aspects essentiels de la motivation oublié par l'ensemble des définitions précédentes : la tendance propre à l'être humain « *à aller de l'avant, à rompre l'équilibre et à aller au-delà d'un état de choses atteint* » : « *la motivation est l'aspect dynamique et directionnel du comportement* ». Il oppose aux conceptions précédentes un autre

modèle « *plus proche de la réalité du comportement humain : celui du sujet qui agit sur le monde, se pose des buts et fait des projets qu'il essaie de réaliser* » (Nuttin, 1991).

Ce chercheur privilégie la dimension de relation de la personne à son environnement, transformant la notion de besoin en besoin relationnel. L'individu n'aura pas les mêmes besoins selon les situations et les relations vécues. Pour Nuttin (1991), le besoin se définit comme une *"relation requise entre l'individu et le monde"*.

Nuttin (1991), comme d'autres auteurs psychologues, distingue deux grands types de motivations :

- La motivation dite intrinsèque liée à des activités dont le but est l'objet propre de l'activité et qui « *dépend de l'individu lui-même. L'individu se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixés* ».

- La motivation dite extrinsèque liée à des activités ayant un but qui n'est pas l'objet propre de l'activité et qui est « *provoquée par une force extérieure à l'individu, c'est-à-dire lorsqu'elle est obtenue par la promesse de récompenses ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur* ».

Nuttin (1991) a mis en évidence des formes supérieures de la motivation humaine qui, au-delà des besoins cognitifs, de percevoir et de connaître, sont relatives au besoin de comprendre la situation et à la condition humaine. Ils font poser à toute personne des questions sur ce qu'elle fait et sait, le sens de son existence, la place qu'elle occupe dans l'espace et le temps, la valeur objective et subjective de ses actes, de son environnement. Qu'elle soit rationnelle ou irrationnelle, la motivation est conçue comme la poursuite de buts et de moyens, non seulement transformant le besoin en action, mais aussi le personnalisant : le besoin devient ainsi une "affaire personnelle".

Parmi d'autres théories de la motivation on peut citer (dans Fischer & Vischer, 1998) :

- la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan, selon laquelle trois besoins psychologiques forment la base de la motivation humaine : le besoin d'autonomie, qui joue un rôle prioritaire (« motivation autodéterminée ») ; le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale ;

- la théorie des buts d'accomplissement de E.A. Locke, selon laquelle la mise en place d'un objectif précis et difficile à atteindre, suivi d'une rétroaction (feed-back), optimise la performance de l'individu ;

– la théorie de l'auto-efficacité ou du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de A. Bandura, selon laquelle la motivation dépend du sentiment d'auto-efficacité, c'est-à-dire la croyance avec laquelle un individu pense être capable d'exécuter une tâche. Bandura a identifié 4 sources du sentiment d'efficacité personnelle : les expériences actives de maîtrise (performances antérieures), les expériences vicariantes (comparaison sociale), la persuasion verbale (feed-back, encouragements...) et les états physiologiques et émotionnels (dans Vanlede et al., 2006).

– les théories behavioristes du renforcement (B. F. Skinner), selon lesquelles la motivation résulte de facteurs liés au conditionnement : soit le renforcement, qui motive l'individu à reproduire un comportement, soit la punition, qui conditionne l'individu à renoncer à reproduire un comportement. On distingue renforcement positif et renforcement négatif. Le premier a lieu lorsqu'un individu mène à bien une tâche et reçoit une récompense extrinsèque (prime) ou intrinsèque (satisfaction ou sentiment d'accomplissement). Le renforcement négatif amène une personne à réagir ou à se comporter d'une manière précise pour éviter des conséquences désagréables.

II.1.2. Motivation scolaire

Un élève motivé est un élève qui s'engage, participe et qui persiste dans une activité d'apprentissage. Vianin (2006) affirme que « *la motivation ne fonctionne jamais « à vide », mais elle s'exprime -ou non- dans une situation donnée, face à une activité précise* ».

Viau (2003) définit la motivation en contexte scolaire comme « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ». Également, dans le cadre de la psychologie cognitive, Tardif (dans Barbeau et al., 1997) définit la motivation scolaire essentiellement comme « *l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche* ».

Pour Galand & Bourgeois (2006) l'engagement de l'apprenant constitue une condition *sine qua non* pour un apprentissage de qualité. L'apprentissage est un véritable travail et exige, en tant que tel une forte implication et la mobilisation de ressources personnelles. Selon Barbeau (1993), « *la motivation des élèves semblerait un des plus importants indices de la persévérance et de la réussite scolaire* ».

Facteurs de motivation scolaire

La motivation scolaire est un phénomène dynamique influencé par les perceptions de l'élève, son comportement et son environnement. Elle est déterminée par différents facteurs psychologiques et psycho-sociaux qui jouent un rôle décisif dans l'engagement des élèves dans leur apprentissage. La dynamique motivationnelle de l'apprenant résulte des interactions entre les composantes individuelles, qui conditionnent l'engagement dans la tâche, et les facteurs propres à la situation d'apprentissage (Galand & Bourgeois, 2006).

On peut classer les paramètres déterminant la motivation scolaire en deux grands groupes : les facteurs individuels et les facteurs externes. Les premiers concernent des paramètres personnels à l'apprenant qui jouent un rôle décisif dans son engagement dans l'apprentissage sur le plan cognitif, comportemental et émotionnel. Ils sont principalement : les conceptions que l'apprenant a de l'école et de l'intelligence ainsi que les perceptions qu'il a de lui-même (estime de soi, confiance, croyance en soi, sentiment de compétence, efficacité perçue) et, de l'autre (les élèves, le professeur), de l'activité proposée (valeur, contrôlabilité/maîtrise). Les deuxièmes sont en relation avec le rôle des facteurs de l'environnement pédagogique, organisationnel et social sur la motivation.

Nous faisons ci-après un bref rappel de ces aspects.

Facteurs individuels :

De nombreuses théories sur l'apprentissage présentent le problème du sens et du désir que l'élève accorde aux savoirs comme un facteur de réussite. Croizier (1993) évoque l'importance, sur le plan motivationnel, de la conception que l'élève a de l'école et l'intérêt qu'il lui accorde. Cet auteur, en citant les thèses de Bourdieu, évoque qu'à l'origine de la réception et de l'assimilation du message scolaire par l'apprenant, il y a le rapport de sa famille au savoir. Crahay (1999 dans Dessus, 2001) affirme que la perception de l'élève des buts poursuivis à l'école est construite par les multiples échanges qu'il a avec ses parents, les enseignants et ses camarades. Cette conception « *va influencer son comportement et la stratégie qu'il adoptera face à la situation d'apprentissage* ».

La représentation que l'élève a de l'intelligence influence également sa manière de travailler et sa motivation. Selon Convington (dans Barbeau et al., 1997), la conception de l'intelligence est intimement liée à « *la relation que l'élève établit entre l'effort, les habiletés intellectuelles et les résultats obtenus* ». Tardif (dans Barbeau et al., 1997) identifie chez les élèves deux types de conception de l'intelligence : l'intelligence « stable », non modifiable

dans le temps et l'intelligence « évolutive » qui peut se développer selon l'utilisation que la personne fait de ses expériences. Barbeau et al. (1997) s'accordent que le type de conception que l'élève a de l'intelligence influence la motivation : « *si l'élève considère que l'intelligence est stable, qu'il n'a pas de pouvoir sur le développement de ses habiletés intellectuelles, il est peu probable qu'il investisse beaucoup de temps et d'efforts dans le travail scolaire* ».

La motivation d'un élève est principalement déterminée par l'image qu'il se fait de lui-même et de la situation dans laquelle il travaille. C'est la représentation que l'élève se fait de la situation qui compte et non la situation elle-même. « *Entre le rapport au savoir d'un élève et le rapport au savoir engendré et impliqué par la démarche d'apprentissage, il peut y avoir concordance ou décalage* » (Croizier, 1993).

« *Les connaissances de soi et l'estime de soi de l'élève entretiennent une relation étroite avec ses efforts dans l'apprentissage et sa persistance face aux difficultés, mais cette relation, peut être aussi bien positive que négative* » (Martinot, 2006). Selon cet auteur, pour protéger son estime de soi lorsqu'elle est menacée par un échec, l'élève peut s'appuyer sur cinq conduites d'intensité croissante, toutes ayant un lien négatif avec la motivation scolaire. D'une « *comparaison ascendante* », passant ensuite par une « *comparaison descendante* », après le « *biais de l'auto-complaisance* », jusqu'à « *l'auto-handicap* », l'élève peut finir par se désidentifier psychologiquement de l'école, être un élève en « *échec scolaire généralisé* ». Croizier (1993) évoque également l'importance de l'image de soi ainsi que le poids des souvenirs et des expériences vécues. Un sentiment de dévalorisation peut conduire à une image dévalorisée et à une structuration de l'échec inhérente à l'élève lui-même.

A l'opposé, « *le sentiment d'efficacité personnelle est un facteur déterminant de l'engagement de l'élève qui lui-même est déterminé par le type de feed-back que reçoit l'apprenant sur ses compétences* » (Boufard & Vezeau, 2006 ; Vanlede et al., 2006). Les recherches menées par ces derniers montrent que ce sont les événements généraux de la mémoire autobiographique de l'élève qui réduisent ou augmentent la confiance en soi des étudiants. Il est donc important d'inciter les élèves « *à analyser de manière spécifique chacun des aspects de la situation scolaire qui risque de les mettre en difficulté* » et d'« *empêcher [les élèves] de généraliser* » (Vanlede et al., 2006).

Neuville (2006) analyse le rôle joué par la perception de la notion de compétence par les apprenants, en affirmant que « *plus ils ont confiance dans leurs capacités personnelles, plus ils vont s'impliquer cognitivement et persévérer dans l'apprentissage et plus leurs résultats seront de niveau élevé* ». Elle aborde l'importance de la « *valeur perçue* » accordée

par l'apprenant à une tâche et la probabilité qu'il ressent de la réussir : c'est l'interprétation que l'apprenant fait du réel qui détermine son engagement.

Selon Croizier (1993) un autre facteur qui détermine la réussite scolaire et qui est une des expressions de la motivation scolaire des élèves, est leur sens du contrôle de l'environnement, c'est à dire « *la croyance en la possibilité de le transformer par des actions adéquates* ». « *Cette possibilité de transformer l'environnement peut s'exprimer à travers, d'une part, le niveau d'aspiration des élèves et un certain déterminisme social et scolaire face à l'avenir, et d'autre part, à travers leurs réactions d'adaptation aux événements extérieurs* ».

Dupeyrat et al (2006) revisitent la théorie des buts d'accomplissement et concluent en mettant en évidence que « *les situations d'apprentissage ne présentent pas uniquement pour l'élève des enjeux cognitifs (construction de connaissances), mais aussi des enjeux affectifs (valorisation ou protection de l'image de soi)* ». En plus de ces buts, les élèves en poursuivent d'autres comme les buts sociaux qui peuvent interagir positivement ou négativement avec les précédents. Selon Filisetti & Wentzel (2006) « *un élève serait motivé dans la mesure où il estime que les situations scolaires lui permettent de satisfaire trois besoins psychologiques : compétence, lien social et autonomie* ». Les buts sociaux d'un élève seraient directement corrélés avec la perception qu'il a de lui-même, ainsi que de la confiance que lui font l'enseignant et le groupe.

Enfin, Govaerts et Grégoire (2006) abordent le rôle des émotions sur la motivation scolaire, sortant l'apprentissage de sa dimension purement cognitive. Ils affirment que c'est « *par le biais des émotions que les étudiants ressentent en apprenant : plus l'élève s'engage dans l'activité d'apprentissage en lui accordant de l'intérêt et de la valeur, en ayant confiance en ses capacités à la mener à bien et en essayant de s'améliorer et de développer ses compétences, plus il ressent des émotions positives en s'attelant à la tâche* ».

Facteurs externes :

De multiples facteurs propres à la situation d'apprentissage interagissent directement avec les composantes individuelles de la motivation. Le contexte d'apprentissage joue un rôle pédagogique, organisationnel et social dans la motivation.

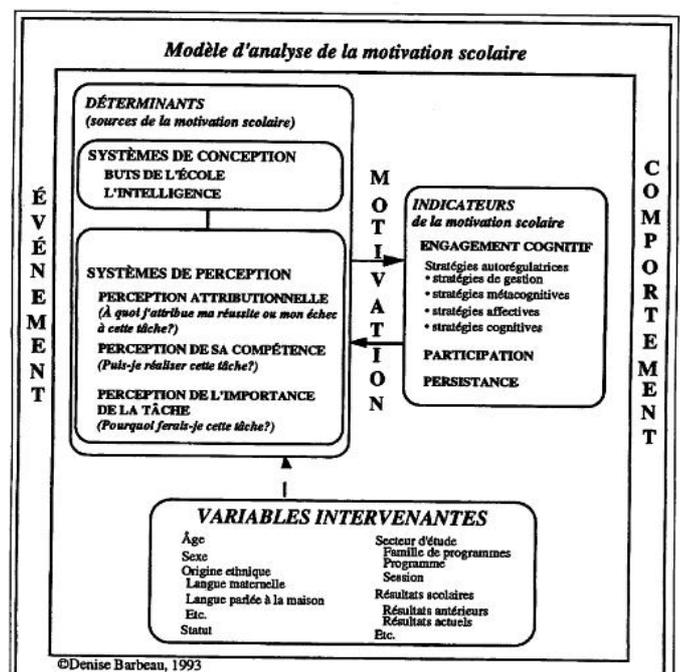
La sociologie de l'éducation attire l'attention sur le fait que « *la situation d'apprentissage et ce qui s'y joue, n'opèrent pas dans un vide sociétal* ». En effet, ce qui s'y joue s'enracine en partie dans un contexte social plus large. Par exemples les « *rappports au savoir* » sont largement modelés par l'origine sociale de l'élève.

Les modalités des interactions sociales qui se déroulent au sein d'un groupe-classe constituent un facteur important influant la motivation. Darnon et al. (2006) étudient l'impact du contexte social et interpersonnel (principalement le caractère compétitif ou coopératif) de l'apprentissage sur le type de buts adoptés par les élèves. « *Le contexte social et interpersonnel dans lequel les tâches d'apprentissage sont réalisées a un réel impact sur les buts adoptés. Et les buts affectent à leur tour la relation à la tâche, mais aussi la relation à autrui, celui-ci pouvant être considéré soit comme une aide (coopérateur), soit comme une entrave (compétiteur)* ». Toutefois, on peut remarquer qu'un compétiteur représente aussi un facteur d'émulation.

Archimbault & Chouinard (2006) abordent le rôle de la récompense, qu'ils considèrent « *une pratique pédagogique contre-productive* ». Dans plusieurs cas elle affecterait négativement la motivation intrinsèque des élèves. Ces auteurs concluent, entre autres, que l'essentiel est de briser le lien entre la récompense et l'engagement ou la performance de la tâche.

Galand (2006) montre que les pratiques pédagogiques de l'enseignant, la qualité de la relation entre enseignant et élèves et leur interaction dans la classe peuvent reconfigurer la nature des buts de l'apprenant et ainsi influencer son engagement. Dans ce même sens, les travaux de Karsenti (1998) ont approfondi l'étude des processus d'interaction entre les pratiques pédagogiques de l'enseignant et la motivation de l'élève.

On peut conclure en disant que la motivation est donc plutôt un concept multidimensionnel, « *ni caractéristique proprement individuelle ni un effet de la situation, mais le résultat de l'interaction d'une situation et d'un individu* » (Gurtner & Genoud, 2006).



Modèle d'analyse de la motivation scolaire selon Barbeau (1993)

Le modèle d'analyse de la motivation scolaire de Barbeau (1993) s'appuie sur une approche socio-cognitive de la motivation. Son modèle regroupe dans un ensemble dynamique les divers déterminants et indicateurs de la motivation (voir figure). Selon cette approche, la motivation scolaire prend son origine dans les perceptions que l'élève a de lui, qui sont en transformation constante, et également dans les perceptions qu'un élève a de son environnement. Ces dernières correspondent plus particulièrement à la conception que l'élève a du milieu scolaire, de l'intelligence et des aptitudes requises pour réussir dans le système scolaire. Les résultats de sa recherche montrent que « *l'engagement cognitif et la participation sont plus élevés chez les élèves qui ont une perception plus forte de leur compétence, une perception plus élevée de l'importance de la tâche et une perception plus grande de contrôler les causes des situations qu'ils vivent* » (Barbeau, 1993).

Réussite/échec et motivation

Un élève échoue-t-il parce qu'il est démotivé ou bien l'absence de motivation vient-elle du fait que l'élève n'a jamais réussi ? Rien ne démobilise plus que l'échec. Les pédopsychiatres constatent que certains adolescents investissent toute leur énergie à « *réussir leur propre échec* », jusqu'à en faire même une revendication identitaire. Les sociologues affirment qu'il est plus facile de se mettre soi-même « hors jeu » que de se confronter toujours à un échec.

Selon la théorie de l'attribution causale de Crahay (dans Dessus, 2001) les élèves auront tendance à trouver des causes de leurs réussites ou leurs échecs et cette perception des causes jouerait un rôle important dans la motivation des élèves.

Crahay (dans Dessus, 2001) et Archambault & Chouinard (dans Dessus, 2001) associent à ces causes trois catégories de paramètres : le lieu de la cause, sa stabilité et sa contrôlabilité. Concernant le lieu de la cause, elle peut être « interne » (la réussite ou l'échec est attribué par l'élève à un facteur qui lui est propre) ou « externe », dans le cas contraire. Si la cause semble permanente aux yeux de l'élève elle sera « stable » ; elle sera « instable ou variable » s'il lui semble possible qu'elle varie de nature et d'intensité avec la durée. Enfin, si l'élève considère qu'il n'a aucun pouvoir sur ce qui lui arrive, la cause sera « incontrôlable » ; au contraire, la cause sera « contrôlable », lorsque l'élève considère qu'il est l'acteur principal de ce qui lui arrive et qu'il peut modifier la situation.

Ces critères combinés donnent huit causes différentes de réussite ou d'échec (voir tableau) qui génèrent des émotions différentes (Crahay, et Archambaut & Chouinard, dans Dessus, 2001).

Combinaison des 3 paramètres concernant l'attribution causale de la réussite ou de l'échec de la tâche et les émotions associées (d'après Crahay, 1999 ; Archimbault & Chouinard, 1996, dans Dessus, 2001).

catégories d'attribution causale			causalité combinée	émotions
lieu	stabilité	contrôlabilité		
interne	stable	contrôlable	stratégies d'apprentissage	gratitude / colère
		non contrôlable	aptitudes intellectuelles	fierté / honte, désespoir
	instable	contrôlable	effort	fierté / culpabilité
		non contrôlable	maladie	
externe	stable	contrôlable	cours de rattrapage	
		non contrôlable	niveau de difficulté du travail, programmes	désintérêt, colère
	instable	contrôlable	perceptions de l'enseignant	
		non contrôlable	chance, humeur de l'enseignant	gratitude, surprise, résignation

On constate que ce n'est pas la vraie causalité qui est importante, mais la perception tout à fait personnelle de cette causalité par l'élève.

A partir de cela, Pintrich & Schunk (dans Dessus, 2001) établissent quatre catégories d'élèves, selon leurs motivations à réussir et leur craintes d'échouer :

		Motivation à réussir	
		faible	forte
Motivation à éviter l'échec	faible	« accepteurs d'échec »	« centrés sur la réussite »
	forte	« éviteurs d'échec »	élèves « en sur-régime »

Quatre types d'élèves selon leur motivation à réussir et leurs craintes d'échouer (Pintrich & Schunk, 1996, dans Dessus, 2001).

Motivation scolaire et adolescence

Gurtner & Genoud (2006) affirment que « l'adolescence n'est pas seulement le moment d'apparition de nombreux changements physiques ou du caractère, c'est aussi, pour la plupart des jeunes, une période de réorientation des priorités ». La motivation scolaire baisse à mesure que l'enfant grandit et à « l'entrée dans l'adolescence la chute de motivation s'amplifie et gagne bien souvent de nouvelles disciplines ».

Certains associent cette baisse de motivation au fait qu'à l'adolescence les jeunes deviennent plus sensibles aux motivations extrinsèques qu'intrinsèques et plus orientés vers la performance que vers l'apprentissage. D'autres en revanche l'attribuent, en plus de l'importance des facteurs individuels, à l'existence de transformations extérieures (nouvelles

conditions d'apprentissage, moindre implication des parents, dépersonnalisation du travail, importance de la compétition...) ce qui ferait se détourner de l'effort les jeunes qui se sentent moins sûrs de pouvoir s'en sortir.

Ces auteurs se sont intéressés à l'impact du contexte d'apprentissage sur la motivation scolaire des adolescents, en évaluant l'effet des activités et des matières proposées, des performances scolaires et de l'environnement social de la classe. Concernant le climat dans la classe, une classe qui privilégie la coopération entre élèves et les buts d'apprentissage (au lieu des buts de performance) permet de développer un sentiment d'efficacité personnelle et favorise la motivation des élèves (Gurtner & Genoud, 2006). On pourrait coupler ce poids « social » avec l'importance de l'attachement à l'adolescence (Perry, 2013).

II.2. Les Jeux :

II.2.1. L'homme et les jeux. Rôle social du jeu.

Le mot latin « *jocus* » signifie joie, rire ou bruit. Un jeu réussi procure nécessairement du bonheur, une satisfaction quelconque. En tant que divertissement et amusement, il s'oppose à la contrainte.

Le jeu est défini comme « *une activité physique ou mentale, non imposée, purement gratuite, généralement fondée sur la convention ou la fiction, qui n'a dans la conscience de celui qui s'y livre d'autre fin qu'elle-même, d'autre but que le plaisir qu'elle procure* » (dans Ayme, 2006).

Pour Huizinga (1995) « *le jeu est une action qui se déroule dans certaines limites, de lieu, de temps et de volonté, dans un ordre apparent, suivant des règles librement consenties, et hors de la sphère de l'utilité et de la nécessité matérielle. L'ambiance du jeu est celle du ravissement et de l'enthousiasme [...]. L'action s'accompagne de transport et de tension et entraîne avec elle joie et détente* ». Cet auteur emploie l'expression *Homo ludens* pour insister sur la fonction sociale du jeu et l'importance pour l'homme de l'acte de jouer. Il considère que le jeu est indissociable de la culture (Huizinga, 1995). Pour lui, le jeu « *est un accord tendant à réaliser, dans un temps et un espace déterminés, suivant certaines règles et dans une forme donnée, quelque chose qui mette fin à une tension et qui est étranger au cours ordinaire de la vie* ».

Le jeu apparaît comme une manière de prendre quelque distance à l'égard des déterminations qui fixent l'individu à sa place et le situent dans le monde qui l'entoure. En jouant, l'homme se donne l'illusion d'une liberté dans son rôle social. Ainsi, l'activité ludique pourrait être un processus important dans la socialisation de l'individu, par le fait même

qu'elle suppose une distance par rapport aux déterminations. « *Le jeu est une réalité sociale complexe, construite, reconstruite dans divers contextes sociaux, culturels, institutionnels* » (Brougère, 2006). Selon Varenne & Bianu (1990) « *le jeu initie toujours et il n'a pas de partie qui ne contienne en substance un enseignement sur la nature humaine* ».

II.2.2. Jeux pédagogiques, jeux pour apprendre

Montaigne considérait les jeux « *comme les plus sérieuses actions des enfants* ».

Des psycho-sociologues ont vu dans le jeu l'un des facteurs les plus importants pour la formation de la personnalité sociale. Winnicott (dans Natanson & Berthou, 2013) opine que le jeu de l'enfant c'est le premier « *objet non-moi* » et constitue « *un chemin vers la symbolisation* » qui lui permet d'accéder à la culture. Selon Piaget (1947) « *le jeu est un moyen d'aborder le monde, il permet au Moi d'assimiler la réalité* ».

Les jeux, faisant partie de notre société, sont aussi de plus en plus présents dans les classes, dès la maternelle jusqu'à l'université et même dans les formations en entreprise pour adultes. Le jeu en tant qu'outil pédagogique fait l'objet d'une littérature très abondante. Jeu pédagogique, jeu didactique, jeu éducatif, jeu sérieux, activité ludique... seraient autant de noms, ambigus ou synonymes, pour détourner les avantages du jeu à des fins d'apprentissage scolaire.

La pédagogie par les jeux s'ajoute aux pratiques des enseignants comme recette idéale conjuguant un grand nombre des prédispositions nécessaires pour la motivation scolaire : créer des espaces de confiance, transformer les représentations, établir des liens entre apprenants... La réflexion de Natanson & Berthou (2013) sur les jeux repose sur l'idée que « *les élèves apprennent dans des moments privilégiés où leur propre réflexion rencontre les savoirs constitués [...] et qu'il est utile de créer des situations complexes dans lesquels on se confronte aux autres pour trouver des solutions* ». D'après ces auteurs, le jeu est une pédagogie du détour qui demande à la fois audace, rigueur et créativité. Des jeux motivants et mobilisateurs mettent les élèves en mouvement intellectuel.

Le jeu pédagogique, grâce à ses atouts, permet de débloquent des situations de conflit en classe, de modifier l'image de l'activité scolaire, d'améliorer l'ambiance de classe et de créer de liens de confiance mutuelle (Natanson & Berthou, 2013).

Mais la pédagogie par les jeux, loin de faire l'unanimité, conduit différents auteurs à des réflexions limitant la pertinence pédagogique d'une telle pratique et sa place dans l'enseignement. Houssaye (2006) oppose le jeu libre de l'enfant au jeu éducatif sérieux. Meirieu (2006) relativise les pouvoirs pédagogiques du jeu, en le replaçant dans son contexte

ludique, pas toujours superposable au travail : « *le jeu peut donner le goût et le courage d'apprendre* » mais il est essentiel de « *bien spécifier dans quelle démarche il s'inscrit* ». Cependant, il affirme que « *sans scolariser le jeu abusivement, l'école pourra faire du jeu un de ses enjeux* ».

Lescouarch (2006) parle d'« *ambiguïté des situations pédagogiques* » où on cacherait sous un habillage ludique des situations scolaires classiques. Il différencie des « *exercices à connotation ludique* », des « *jeux de tradition instrumentalisés* » et des « *jeux libres* », la place principale dans les pratiques des classes étant les deux premiers. Cet auteur opine que « *le jeu est suffisamment riche de vertus éducatives intrinsèques pour ne pas servir uniquement de caution à des pratiques scolaires traditionnelles* ».

Qu'est-ce qu'un jeu pédagogique ?

Selon Brougère (1995), un jeu peut être défini par cinq critères, dont les deux premiers sont majeurs :

- « *le **second degré**, ce qui conduit le jeu à être une situation à laquelle les acteurs engagés confèrent une autre signification que celle liée aux comportements utilisés [...]*;
- *la présence d'une **décision**, non seulement celle de jouer ou d'entrer dans le jeu, mais le fait que le jeu n'est qu'une succession de décisions [...]*;
- *la **règle**, qu'elle soit préalable ou construite au fur et à mesure du jeu [...]* ;
- *la **frivolité** ou l'**absence de conséquence** de l'activité [...]* ;
- *l'**incertitude**, l'idée que l'on ne sait pas où le jeu conduit, contrairement, par exemple, à un rite* ».

Cette définition permet d'écarter des faux semblants. Il ne s'agit donc ni d'une simple activité ludique, ni d'une solution pour contourner certaines questions scolaires. Selon Natanson & Berthou (2013), le jeu pédagogique « *doit être une activité vraiment différente, basée sur des ressorts très particuliers, dans une atmosphère spécifique [...], il s'agit bien d'un authentique moment d'apprentissage* ». Bien que le jeu pédagogique puisse s'inspirer des jeux existants, il doit être adapté à un apprentissage bien précis avec des objectifs pédagogiques clairs qui se situent dans les programmes scolaires officiels. Il est essentiel de concilier apprentissage par les jeux et impératifs des contraintes scolaires.

Un jeu pédagogique serait donc une activité pédagogique décidée par l'enseignant, qui crée l'ensemble des règles en fonction des objectifs pédagogiques fixés ; il comporte un matériel de jeu avec un contenu précis du point de vue des savoirs et, enfin, on y ajoute la dimension plaisir.

Classification des jeux pédagogiques

Avec toutes les limites liées aux classements, Natanson & Bertou (2013) distinguent deux grandes familles de jeux pédagogiques : les « *jeux d'émulation* », centrés sur l'apprentissage de contenus et le repérage d'informations, et les « *jeux de simulation* » centrés sur l'apprentissage des systèmes, des fonctionnements et des notions complexes. Ces auteurs font une place à part aux « jeux sérieux » (*serious game*) dont la forme – le jeu vidéo – s'éloignerait des jeux traditionnels.

Les « *jeux d'émulation* » se basent sur un questionnement. Les élèves doivent construire une réponse, individuelle ou collective, pour marquer des points : c'est le principal ressort de l'émulation. Les joueurs ne jouent pas un rôle. Ce sont des jeux simples à mettre en place et ils peuvent être interrompus facilement : en général pendant une séance pédagogique on joue plusieurs cycles. Plusieurs sortes de jeux entrent dans cette catégorie : jeux d'analyse documentaire, jeux de manipulation de vocabulaire, jeux de calcul, jeux de pistes, jeux de tri, jeux d'énigme...

Les « *jeux de simulation* » visent à permettre l'exploration d'une réalité complexe. Ils simulent la réalité de façon simplifiée, mais avec le souci de mettre en évidence des mécanismes, un système ou des contradictions. Pour ces raisons, le joueur doit maîtriser plus de paramètres dans un temps d'appropriation plus long. Parmi ces jeux on peut citer : jeux de rôles, jeux d'écriture, jeux de gestion...

II. 3. Le jeu vecteur de motivation scolaire et d'apprentissage

L'argument prioritaire des enseignants ayant recours au jeu est la motivation des élèves dans leur travail ou dans le contenu de l'enseignement (Musset et Thibert, 2009). Lescouarch (2006) évoque également l'aspect motivationnel comme un des premiers arguments des enseignants justifiant l'utilité du jeu, qu'il résume : « *l'enfant aime jouer mais n'aime pas travailler. Rendons la situation attrayante par le jeu pour faire passer la pilule* ».

Natanson & Berthou (2013), en se basant sur les modèles motivationnels décrits dans la littérature, rappellent que la motivation scolaire résulte du sentiment de compétence perçu par l'élève et de son sentiment de liberté qu'il associe au choix de la tâche et à la possibilité de l'exercer de façon autonome. Ces auteurs affirment que « *l'activité du jeu est une des plus libres que l'on puisse proposer à l'école* ». Le jeu permet la création d'une atmosphère particulière, où tous les élèves sont égaux et le sentiment d'incompétence est réduit, facilitant ainsi l'accès aux connaissances.

De plus, le jeu pédagogique est aussi source de motivation pour les enseignants, avides de trouver des solutions pédagogiques efficaces, de sortir de l'exercice scolaire classique et diversifier leurs pratiques. Le jeu permet de mobiliser toute une classe. Il est un moment de fort d'implication et d'échanges entre les élèves, mais aussi entre les élèves et l'enseignant (Natanson & Berthou, 2013). Si, comme le confirment les travaux de Gurtner & Genoud (2006), le climat relationnel et social mis en place en classe serait un des leviers efficaces pour améliorer la motivation scolaire des adolescents, on peut expliquer un des atouts majeurs des jeux pédagogiques.

Jeu et modèle motivationnel

L'article de Fenouillet et al. (2009) présente différents modèles explicitant la relation entre jeux vidéo et motivation, dans le but d'atteindre le double objectif de divertissement et d'utilité. Selon le modèle de Malone (dans Fenouillet et al., 2009) pour qu'un jeu (vidéo) soit intrinsèquement motivant il doit remplir quatre conditions : le challenge, la curiosité, le contrôle et la fantaisie.

Le challenge est conçu comme un défi contre soi-même. Selon ce modèle de Malone (dans Fenouillet et al., 2009), le challenge est en relation avec différents aspects, tous en relation avec la motivation, dont :

- le flow : *« Lorsque l'individu plonge dans le flow, l'implication dans l'activité est telle qu'il en oublie le temps, la fatigue et tout ce qui l'entoure sauf l'activité elle-même. Dans cet état, l'individu fonctionne au maximum de ses capacités. L'activité est effectuée pour elle-même (motivation intrinsèque) et ce, même si l'objectif n'est pas encore atteint »,*

- le positionnement d'objectif : Pour Malone (dans Fenouillet et al., 2009), cependant cet objectif n'est pas toujours explicite, *« ce qui permet à l'individu d'attribuer ses échecs aux difficultés inhérentes à l'environnement qu'il doit affronter. Il semble important que les jeux génèrent davantage d'émotions positives que négatives »,*

- le caractère probabiliste : lorsqu'il est confronté à un défi, l'individu ne doit pas avoir la moindre certitude quant à sa réussite ou à son échec, sinon il va rapidement s'ennuyer ou tomber dans un état d'anxiété. Cela s'inspire des modèles de motivation d'accomplissement qui montrent *« que la honte ressentie en cas d'échec est d'autant plus forte quand ce dernier avait une faible probabilité de se produire et inversement la fierté est à son maximum quand les chances de succès sont pratiquement nulles ».*

La deuxième condition motivationnelle d'un jeu est la curiosité. Elle se fonde sur l'idée que « *l'organisme [humain] recherche en permanence un optimum d'activation* ». Si le degré de stimulation est trop élevé, l'individu va réduire sa curiosité ; par contre, si le niveau de stimulation est trop faible, il va chercher une plus grande variété de stimuli, d'amusement et donc de curiosité.

Le troisième ingrédient motivationnel est le contrôle, qui selon ce modèle, est lié à la contingence du comportement. Cependant, il s'avère que « *tout ce qui concourt à laisser le choix à l'individu, va augmenter son autodétermination et donc accroître sa motivation (mesurée en termes de persistance et d'intérêt pour l'activité en général)* ». Malone (dans Fenouillet et al., 2009) ajoute un autre aspect du contrôle, la puissance : l'impact que peut avoir l'action de celui qui joue va être d'autant plus motivant que le résultat de ses actions va être important.

Le quatrième et dernier ingrédient motivationnel d'un jeu vidéo selon Malone (dans Fenouillet et al., 2009) est la fantaisie, entendue comme les capacités du jeu (vidéo) à convoquer des univers plus ou moins fantastiques et irréels. Fenouillet et al. (2009) pensent que « *de tels fantasmes contribuent à augmenter la motivation intrinsèque* ».

L'apprentissage par les jeux

Musset et Thiebert (2009) explorent dans un dossier très complet les relations entre le jeu et l'apprentissage scolaire. Ils insistent sur la place déterminante de l'enseignant car « *dans une visée pédagogique le jeu n'est pas une fin en soi* ».

Selon Natanson & Berthou (2013), le jeu est « *le moyen le plus naturel d'apprendre en permettant de contourner les limites motivationnelles de la forme scolaire* ». Pendant le jeu le plaisir d'apprendre facilite la motivation, la valorisation et l'autonomie des élèves. Par ce biais il va permettre d'acquérir des connaissances et de développer des capacités (Partaix & Estager, 1996).

Les expériences pratiques de Le Gallo (2006) montrent que le jeu est un formidable outil pédagogique qui, faisant varier les situations, permet de mener à bien les apprentissages. Toutefois il doit être conduit d'une manière rigoureuse et en alternance avec d'autres activités.

Il ne faut pas oublier qu'un jeu pédagogique a pour premier but d'atteindre des objectifs pédagogiques bien précis. Selon Natanson & Berthou (2013) « *les situations les plus favorables pour créer un jeu sont celles pour lesquelles les solutions pédagogiques les plus*

habituelles n'aboutissent pas ou risquent de ne pas aboutir [...] On joue pour atteindre des objectifs dans une pédagogie du détour en lieu et en place du discours frontal ». Le jeu pédagogique est « *un puissant levier d'activités de synthétisation qui facilitent l'apprentissage des représentations mentales* ».

Par ailleurs, le jeu en classe est une forme de travail en groupe, qui facilite l'apprentissage dans l'interaction puisque comme l'affirme Vygotski (dans Natanson & Berthou, 2013) « *la vraie direction du développement de la pensée ne va pas de l'individu au social, mais du social à l'individu* ».

Les travaux de Lieury (dans Lieury & Fenouillet, 2013) ont mis en évidence que « *les élèves en situation d'acteurs (jeu de rôle) dans l'apprentissage obtiennent de meilleurs résultats que ceux positionnés en tant que spectateurs. La motivation ici est intrinsèque pour les élèves acteurs, résultante d'une bonne compétence perçue et d'un libre arbitre* ».

Le jeu pédagogique est notamment intéressant pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette situation pédagogique particulière sont impliquées, non seulement l'acquisition de connaissances de vocabulaire, mais en plus sa prononciation réalisée avec une certaine fluidité. L'ambiance spéciale liée au jeu pédagogique en classe de langue étrangère permet de réduire le sentiment de « ridicule », craint par de nombreux élèves lors de leurs interventions dans ces cours.

Dans la présentation que A. Lescano (ENFA de Toulouse) fait de quelques éléments de réflexion pour l'enseignement des langues vivantes, il rappelle l'importance de donner du sens aux activités, en préférant les « tâches » plutôt que les « exercices ». Il est recommandé de faire primer le rapport aux pratiques sociales / professionnelles de référence dans les activités proposées. Il souligne l'intérêt de placer l'apprenant au centre des activités pédagogiques, en ayant comme objectif l'implication / autonomie des apprenants et en réduisant le temps de parole de l'enseignant. Comme l'indique aussi le CECRL -Cadre européen commun de référence pour les langues- établie par le Conseil de l'Europe (2000), dans les classes de langues vivantes, on veillera à que les compétences linguistiques soient subordonnées aux compétences communicatives. Ces conseils semblent trouver un écho favorable dans les conditions particulières procurées lors d'une pédagogie par les jeux en classe de langue étrangère.

Un changement des rôles

La pédagogie par les jeux permet un déplacement de la posture de l'enseignant. Cela «signifie de rompre momentanément avec l'enseignement transmissif pour accéder à des situations d'apprentissage impliquant un statut de l'élève différent, une dynamique de groupe et des situations de confrontation relevant du conflit socio-cognitif» (Natanson & Berthou, 2013). Il permet la confrontation directe des élèves à de situations de résolution de problèmes.

Peu d'activités permettent de mobiliser toute une classe, tandis que pendant le jeu tous les élèves sont acteurs. L'enseignant tâche d'organiser les conditions d'apprentissage, mais son rôle est en deuxième plan ; ce sont les règles de fonctionnement du jeu qui font autorité plus que l'enseignant.

Pendant le jeu l'enseignant attend que l'apprentissage se réalise avec la complicité de ceux qui apprennent et non « contre eux ». Cette innovation peut être au début déconcertante pour les élèves puisque l'espace mental dans lequel l'activité se déroule n'est pas celui de la classe ordinaire. Mais selon Natanson & Berthou (2013) certaines situations de jeu relèveraient de la « médiation culturelle », permettant à des élèves qui refusent d'apprendre d'y accéder. Pendant le jeu l'élève n'est pas confronté directement aux savoirs, mais à un intermédiaire : ce n'est pas lui qui joue, c'est son avatar.

Quelques expériences pédagogiques avec les jeux

De nombreuses études, recherches et expériences pédagogiques ont abordé la pédagogie par le jeu sous différents aspects, motivationnels et d'apprentissage. Nous en évoquerons en suivant quelques-uns qui nous semblent plus en relation avec notre étude.

Muratet et al (2012), en utilisant un jeu sérieux pour l'enseignement, ont montré que l'intérêt et la motivation des étudiants pour le jeu ne dépend pas uniquement des qualités intrinsèques du jeu mais aussi du contexte d'enseignement.

Merlet (1997) utilise des jeux comme outils pédagogiques dans la classe de langue pour favoriser l'apprentissage. Son expérimentation montre que ces activités favorisent la communication des élèves (participation accrue), créent chez l'élève le besoin de rivaliser, suscitent son intérêt et favorisent l'acquisition de connaissances. Mais il rappelle la nécessité d'alterner ce type de pédagogie avec d'autres.

Leboucher (2013) teste un jeu sérieux existant sur l'apprentissage dans une discipline professionnelle. Les résultats montrent que la motivation des élèves est en relation avec le

contrôle et la jouabilité qui permet le jeu. A cela s'ajoute le plaisir de jouer. Cet auteur souligne l'intérêt du jeu dans l'implication et la coopération entre élèves.

Marne et al. (2011) ont mis au point un outil d'analyse de conception de jeux sérieux en se reposant sur l'équilibre entre motivation et apprentissage, en tant que critère de réussite. Cet équilibre est basé sur les interactions synergiques entre les aspects ludiques et les objectifs pédagogiques.

Marsollier & Oualhadj (2010) abordent l'intérêt des jeux de rôles dans l'acquisition de compétences et d'attitudes professionnelles dans un cadre bien précis, l'apprentissage de la négociation-vente, notamment en langue étrangère. Cette pédagogie serait particulièrement adaptée, grâce à la simulation, pour préparer les élèves d'une façon efficace à des situations professionnelles.

Notre expérience pédagogique, qui sera détaillée par la suite, a pour ambition de contribuer à ces travaux scientifiques, en étudiant un nouveau cas où l'on analyse les conséquences des jeux pédagogiques sur la motivation des jeunes en milieu scolaire ainsi que l'impact sur leur acquisition de connaissances en anglais professionnel.

III. METHODOLOGIE

Nous nous confrontons à une classe de DELE dont les élèves ne montrent pas des conditions de motivation favorables à l'apprentissage et nous cherchons à tester la pédagogie par les jeux pour surmonter cette impasse pédagogique.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons tout d'abord cherché des jeux pédagogiques existant autour de l'œnologie, afin de les utiliser comme base permettant la transposition de nos cours en anglais. Très rapidement nous avons constaté que les jeux existant ne correspondaient pas du tout à nos objectifs pédagogiques. La plupart des jeux disponibles sont adressés au grand public et difficilement transposables aux buts pédagogiques nécessaires à notre classe sans des modifications importantes.

Tout naturellement, nous avons donc pensé à créer nos propres outils pédagogiques. N'étant pas des experts en matière de conception de jeux, le principe de travail a été de se baser sur des modèles de jeux existants et bien connus, en les détournant pour répondre aux besoins pédagogiques de notre discipline particulière. C'est ainsi que nous avons conçu 4 jeux qui seront décrits par la suite.

La phase suivante a été de tester ces jeux auprès de nos élèves pendant une période courte, encadrée temporellement par les dates correspondant à ma période de stage dans l'EPL d'Orange. Nous avons bâti un planning serré permettant d'examiner plusieurs situations d'apprentissage en utilisant les jeux que nous avons construits.

Afin de juger de l'impact de cette nouvelle pédagogie dans notre classe, lors des séances nous avons utilisé différents modes de recueil de données. Les effets sur la motivation des élèves ont été évalués, d'une part en recueillant leurs propres avis, à travers de batteries de tests et des questionnaires, d'autre part en filmant trois séances de jeux.

Bien que la motivation fait le principal levier de notre expérimentation, il nous a semblé important de vérifier si, au delà d'une éventuelle incidence des jeux sur la motivation des élèves, il y avait (ou non) une acquisition de connaissances, un apprentissage. Les résultats obtenus par les élèves lors de différents types d'évaluation (petits tests, CCF) nous ont servi pour vérifier les effets des jeux sur l'apprentissage.

Par la suite nous décrivons en détail le contenu de ces différentes étapes ainsi que leur déroulement.

III.1. Réflexions sur le choix et la conception des jeux pédagogiques

Comme évoqué ci-dessus, nous nous sommes rapidement rendu compte que les jeux d'œnologie existants (au moins ceux de notre connaissance) ne répondaient pas aux objectifs de notre expérimentation et nous nous sommes orientés vers la création de nos propres jeux.

Notre préoccupation initiale a été de concevoir chaque outil-jeu tout d'abord comme réponse à des besoins pédagogiques spécifiques de notre discipline, l'œnologie en anglais, et ceci dans le cadre très précis de notre travail : DELE section européenne anglais pour les Bac Pro de commerce-vente.

Un référentiel officiel pour cette discipline particulière n'existant pas, nous nous sommes basés sur le ruban pédagogique et le programme de ce DELE (annexe 1) tel qu'il a été accepté par l'inspection lors de l'accord pour cette discipline à l'EPL d'Orange. A cela ont été ajoutées les expériences dans la matière de ma conseillère pédagogique et des autres enseignants du lycée habilités pour cette DELE.

Notre réflexion sur la conception des jeux devait permettre de répondre à plusieurs objectifs tout en s'adaptant à quelques contraintes.

Tout d'abord, la raison première de notre choix de tester une pédagogie par les jeux était de détourner une situation difficile bien concrète en relation avec nos élèves. Les jeux pédagogiques devaient être pensés pour renforcer l'implication des élèves dans leur processus d'apprentissage. D'où la nécessité de créer des outils attirants et accrocheurs, pour franchir ce principal obstacle qu'est le rapport immédiat des élèves aux savoirs. Cet objectif « esthétique », mentionné ici en premier mais n'étant pas le principal, a essentiellement conduit notre choix quant à la forme des jeux. N'oublions pas que le plaisir fait partie des ressorts spécifiques du jeu et lui confère certains de ses atouts pédagogiques.

Le programme du DELE mobilise une quantité importante de savoirs que nous avons organisés pour les aborder à travers différents jeux, et ce de manière à structurer plus facilement les acquis. Nous n'avons pas retenu l'idée de construire un jeu pour un cours en particulier, mais donné la priorité à l'identification des obstacles observés auprès des élèves dans notre situation bien précise, notamment : des difficultés d'acquisition d'un vocabulaire professionnel en anglais, la complexité de la prononciation de mots ou de certaines expressions, l'embarras de la prise de la parole en public par certains de nos élèves.

Le tableau 1 récapitule les objectifs définis pour chaque jeu. Ils seront expliqués plus en détail ci-dessous.

D'après la classification faite par Nathanson et Berthou (2013), nos jeux seraient principalement des « jeux d'émulation », basés sur un questionnaire. Les élèves doivent construire une réponse dans notre cas de type personnelle, puisque chaque élève joue individuellement. Le moteur principal de ce type de jeu est de trouver les réponses pour marquer des points. On déclare vainqueur celui qui accumule un maximum de points. Toutefois, sans rentrer dans la simulation, nous avons voulu que chacun de nos jeux pédagogiques représente une situation réelle à laquelle peut être confronté un élève futur technico-commercial en vins.

Tableau 1 : Récapitulatif des objectifs pédagogiques et des champs des savoirs attendus pour les quatre jeux pédagogiques créés pour notre expérience.

TITRE DU JEU	OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ORAUX	
	Niveau de syntaxe	Compétence professionnelle
OENOWORDS <i>Mots du vin</i>	Mots et expressions Prononciation	Catégories de vins (liste complète) Composantes du conditionnement Accords met-vin
POLITENESS <i>Politesse</i>	Expressions usuelles	Formules de politesse Accueil des clientèles
CORKSCREW <i>Tire-bouchon</i>	Mots, phrases et expressions Prononciation	Catégories de vins (liste de base) Conduite d'une dégustation pour des clientèles Conseil de service des vins
FRENCH VINEYARD TOUR <i>Tour du vignoble français</i>	Mots, expressions	Régions viticoles françaises Cépages principaux Formulation d'une localisation géographique

Un des avantages des jeux d'émulation est que l'on peut s'arrêter à tout moment, sans qu'il soit nécessaire de faire absolument un cycle de jeu entier. Disposant d'un temps limité (chaque jeu doit se dérouler au sein d'une séance de cours, donc un maximum de 55 minutes), ce choix de typologie nous laissait plus de marge pour pouvoir jouer plusieurs tours, en fonction des blocages ou des affinités des élèves pour le jeu.

Il a fallu ajouter à notre étape d'organisation et de création des jeux une contrainte non modifiable, directement en relation avec le cadre formel de ce mémoire : l'évaluation de l'intérêt des jeux ne pouvait être testée que sur une période relativement courte. En effet, ma période de stage au lycée correspondait seulement à 6 séances de 55 minutes, placées avant le CCF qui nous permettait d'évaluer nos élèves en contexte professionnel sur une partie conséquente des savoirs visés par nos jeux pédagogiques.

Lors de l'étape de préparation des jeux, nous avons également réfléchi à la manière de faire intervenir nos élèves pendant les jeux. Il nous a semblé plus judicieux de tester l'intérêt pédagogique des jeux sur des petits groupes d'élèves, afin de mieux en cerner l'impact sur chaque apprenant. De plus, étant peu nombreux par jeu, le temps de participation serait relativement plus important par élève, ceci pouvant faciliter l'accès de chacun aux savoirs en jeu.

Par ailleurs, afin de limiter le temps de compréhension des règles, nous avons cherché à créer des jeux simples, souvent basés sur des modèles existant déjà connus. Les élèves sont ainsi rapidement opérationnels et peuvent rentrer plus vite dans l'activité.

Bien loin d'être des spécialistes dans la conception de jeux, nous avons porté une attention spéciale à la présence dans nos outils-jeu des cinq critères qui selon Brougère (1995) définissent un jeu. A ce propos, quelques précisions sont nécessaires :

- Les situations dans lesquelles se déroulent nos jeux ne sont pas les réelles : le « second degré » de Brougère peut donc être considéré comme étant présent dans nos jeux.
- S'agissant de jeux pédagogiques simples, ayant pour but d'accrocher tous les participants, nous avons préféré y inclure le hasard lié aux dés pour propulser la mise en activité. La « liberté de prise de décisions » est quand même présente dans nos outils : les élèves peuvent choisir le degré de difficulté des réponses ou les mouvements à faire.
- Les « règles », qui cadrent et structurent le jeu, ont été la partie la plus difficile à concevoir. Selon Vygotsky (dans Brougère, 1995) c'est paradoxalement la règle qui produit l'imaginaire du jeu. Puisqu'elle doit à la fois orienter l'apprentissage et permettre le bon fonctionnement du jeu, nous y avons apporté beaucoup de soin. Avant de tester chaque jeu, nous avons consulté nos collègues enseignants sur la clarté et l'opérationnalité de nos consignes. Malgré cela, la compréhension des règles a posé quelques problèmes de la part des élèves et retardé souvent la « mise en jeu ».
- L'« incertitude » est présente dans nos jeux : c'est un des moteurs du challenge associé à cet outil.
- L'« absence de conséquence de l'activité », dernière condition du jeu selon Brougère, est, en revanche, un critère plus difficile pour un jeu qui se veut pédagogique, joué en classe et avec un objectif clair, l'apprentissage. Toutefois, aux yeux des élèves, l'aspect ludique de l'activité conduite les aurait éloignés, au moins en apparence, de l'activité « habituellement » menée en cours.

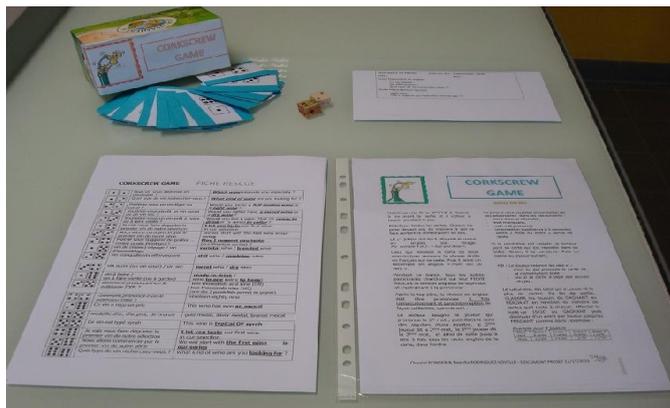
III.2. Présentation des jeux pédagogiques :

Tous nos jeux ont été conçus et fabriqués manuellement par ma CP et moi-même, à partir des matériaux simples, très souvent de recyclage (dés à partir de bouchons de vin, cartes à partir de vieilles chemises de la salle de profs...).

Nous avons fabriqué plusieurs supports de jeu. Certains ont été momentanément laissés de côté pour les améliorer ultérieurement, ou puisqu'ils ne répondaient pas vraiment aux intérêts pédagogiques recherchés.

Ci-après je présente brièvement les quatre jeux créés pour notre DELE et testés lors de cette expérimentation pédagogique :

Jeu n°1 : Corkscrew Game



- Type de jeu pédagogique : jeu d'émulation de type « association ».

- Support et matériel de jeu : cartes avec une double combinaison de points, type domino ; 2 dés ; règle du jeu ; fiche « rescue » contenant la liste de vocabulaire utilisé dans le jeu (à lire avant le jeu, avec possibilité d'utilisation pendant le jeu).

- Résumé du jeu (voir en annexe 2 la règle du jeu) : L'ensemble des cartes est réparti entre les élèves. A tour de rôle chaque élève tire les dés. L'élève qui possède la carte avec la même combinaison que celle des dés lit la phrase en français et commence un décompte à rebours de dix à zéro en anglais. Tous les adversaires doivent se souder pour faire « tomber » la carte du joueur. Pour cela, ils se préparent pour répéter trois fois d'affilée à voix haute la correspondance de la phrase en anglais, en disant rapidement chacun un seul mot, en faisant une chaîne. S'ils réussissent (mots de la phrase dits dans le bon ordre, avec la bonne prononciation et sans aucune interruption) le joueur perd sa carte. Sinon, il la garde. Le vainqueur est celui qui possède le plus de cartes en fin de partie.

- Objectifs pédagogiques : Compréhension orale. Expression orale fluide en continue et en interaction. Acquisition d'expressions professionnelles anglaises.

- Savoirs à acquérir : Vocabulaire anglais pour la dégustation des vins , les catégories de vins (liste de base) et les conseils de service des vins.

- Stratégie pédagogique du jeu : L'expression orale est particulièrement importante dans ce jeu. La répétition des phrases, en se coordonnant entre élèves et en cherchant à les dire rapidement a pour intérêt de «décoincer » les élèves, pour qui l'expression orale devant des tiers est difficile. Ils doivent aussi mobiliser l'attention nécessitée par la coordination inhérente au jeu.

Jeu n° 2 : OenoWords Game

- Type de jeu pédagogique : jeu d'émulation, type « manipulation de vocabulaire ».

- Support et matériel de jeu : plateau double type jeu de l'oie; 2 piles de cartes bleues/violettes (2 degrés différents de difficulté) avec des

mots/phrases en français et les correspondances en anglais au dos; 1 pion par élève ; 1 dé ; règle du jeu ; fiche « rescue » avec la liste de vocabulaire utilisé dans le jeu (à lire avant le jeu, avec possibilité d'utilisation pendant le jeu).



- Résumé du jeu (voir en annexe 3 la règle du jeu) : Sur le principe du jeu de l'oie, le tirage du dé détermine le nombre de cases à avancer. L'élève qui joue choisit la difficulté des questions (carte bleue, plus simple, ou violette, question plus difficile). Un adversaire tire une carte et lit la question, une seule fois, en cachant la réponse. Si la réponse de l'élève qui joue est la bonne, il avance d'un nombre des cases, en fonction du type de carte choisie (degré de difficulté de la réponse). Sinon, il recule de plusieurs cases. A ce moment un des adversaires peut alors donner une nouvelle réponse et bénéficier du gain, si la réponse est correcte.

- Objectifs pédagogiques : Compréhension et expression orales. Réactivation du vocabulaire œnologique de base en anglais par l'effet de la répétition.

- Savoirs à acquérir : lexique d'œnologie en anglais concernant les types de vins, les composants du conditionnement (bouteille, bouchon, capsule, étiquette...) et les accords mets/vins.

- Stratégie pédagogique du jeu : Les élèves disposent d'une fiche « rescue » qui contient l'ensemble des savoirs à acquérir. Les apprenants doivent la lire avant le cours, mais ils peuvent également, s'ils le souhaitent, l'utiliser pendant le jeu. L'intérêt principal de l'activité est de favoriser l'apprentissage des élèves en leur permettant de visualiser les mots/expressions pour les répéter à voix haute plusieurs fois au cours du jeu. Certaines cartes portent spécifiquement sur la prononciation du mot.

Le jeu est conçu pour attirer en permanence l'attention de tous les participants et favoriser le challenge : lors du tour de chaque élève, si sa réponse est fautive des adversaires peuvent prendre la main. Le défi et les risques sont associés au choix du degré de difficulté des questions choisies par les élèves.

Jeu n° 3 : Politeness Game

- Type de jeu pédagogique : jeu d'émulation - simulation.

- Support de jeu et matériel : cartes avec une double combinaison de points, type domino ; 2 dés ; règle du jeu ; fiche « rescue » avec la



liste de vocabulaire utilisé dans le jeu (à lire avant le jeu, avec possibilité d'utilisation pendant le jeu).

- Résumé du jeu (voir en annexe 4 la règle du jeu) : L'ensemble des cartes est reparti entre les élèves. A tour de rôle chaque élève tire les dés. L'élève qui possède la carte avec la même combinaison que celle des dés se présente en anglais et interroge le joueur (l'élève qui a tiré les dés), en lisant le mot ou la phrase en français qui figure au dos de sa carte. Le joueur a 5 secondes pour donner la correspondance en anglais, qui sera validée par le lecteur. Si la réponse est correcte, les 2 élèves (joueur et lecteur) échangent une poignée de mains et une expression de politesse (« *nice to meet you* »). Le joueur, gagnant, garde la carte. Si la réponse n'est pas bonne (mots manquants, mots dans le désordre, mauvaise prononciation) un autre adversaire peut prendre la main en demandant la permission en anglais et en donnant sa nouvelle proposition de correspondance anglaise à l'interrogation. Le vainqueur est celui qui possède le plus de cartes en fin de partie.

- Objectifs pédagogiques : Compréhension orale. Expression orale en continu et en interaction. Remobilisation de formules générales de politesse en anglais. Acquisition de vocabulaire anglais spécifique pour des situations professionnelles autour du vin. Adoption spontanée de postures et de gestes professionnels. Compréhension écrite (fiche « rescue »).

- Savoirs à acquérir : Phrases et expressions anglaises dans le cadre d'échanges entre un technicien en commerce de vins et ses clients : formules d'accueil, expressions d'aide et de politesse, propositions pour une dégustation de vins, présentation des produits...

- Stratégie pédagogique du jeu : Ce jeu pointe les situations professionnelles d'interaction avec les clients. La répétition des gestes professionnels et des formules courantes vise à faciliter l'apprentissage et à acquérir des automatismes.

Jeu n° 4 : French vineyards tour :

- Type de jeu pédagogique : jeu d'émulation type « enquêtes » et « manipulation de vocabulaire ».



- Support et matériel de jeu : 1 grande carte de France ; 1 pile de cartes bleues « vignobles » avec les régions viticoles; 1 pile de cartes jaunes avec les principaux cépages ; 1 panier par joueur ; bouteilles en carton à gagner ; règle du jeu ; fiche « rescue » avec vocabulaire utilisé pour exprimer la localisation d'une zone géographique.

- Résumé du jeu (voir en annexe 5 la règle du jeu) :

Le premier joueur prend une carte dans la pile « vignobles », lit le nom de la région et fait une phrase en anglais pour localiser la région sur la carte de France. Si la situation proposée est correcte (validation par les adversaires), il pose son panier sur la région concernée. Ensuite il choisit parmi les cartes « cépages » il en choisit une contenant un des cépages cultivés dans la région où il a posé le panier. Si le choix est le bon, il remporte une bouteille qu'il met dans son panier. Il ajoute en anglais la couleur du cépage et si sa réponse est correcte (validation par les adversaires), il remporte une nouvelle bouteille. Le tour passe au prochain joueur. Le vainqueur est celui qui collecte le plus de bouteilles dans son panier.

- Objectifs pédagogiques : Compréhension orale. Expression orale en continu. Remobilisation du vocabulaire anglais pour se localiser géographiquement. Acquisition de connaissances en géographie viticole et sur les caractéristiques des principaux cépages français.

- Savoirs à acquérir : lexique en anglais concernant les régions viticoles françaises, leurs principaux cépages et leurs caractéristiques ; des expressions pour se localiser en anglais.

- Stratégie pédagogique du jeu : Ce jeu fait appel aux connaissances géo-viticoles des élèves, qui, futurs professionnels, doivent pouvoir localiser et décrire les principales zones de production des vins français. Bien que les noms des régions et des cépages sont rarement traduits en anglais, l'intérêt est mobiliser des connaissances professionnelles et de les transposer en anglais.

III.3. Mise en place de l'expérimentation pédagogique :

III.3.1. Dispositif

Après l'intense étape de réflexion et de conception des outils-jeux, nous avons poursuivi notre expérience en testant ces jeux pédagogiques pendant une séquence pédagogique. Elle correspondait, d'une part, à ma période de stage dans l'établissement et, d'autre part, se plaçait à un moment très opportun dans le déroulement de la progression de la DELE : juste avant un CCF en situation professionnelle. En effet, chaque année le lycée d'Orange organise le salon des vins des lycées professionnels viticoles français, dans le cadre d'un GIE. Cet événement, qui accueille un nombre important de professionnels, est une excellente opportunité pour mettre nos élèves en situation professionnelle. Pour cette raison, depuis la création du DELE-œnologie au lycée, le programme de la formation inclut une évaluation des élèves lors de ce salon (cf. annexe 1).

La séquence pédagogique retenue pour expérimenter la pédagogie par les jeux se compose de 6 séances (1 séance hebdomadaire), entre le 6 novembre et le 18 décembre. Le CCF se situant après la 4ème séance, ce qui nous laissait a priori 2 séances après le salon pour des ajustements et une évaluation générale du dispositif.

Tous les élèves ont joué aux 4 jeux pédagogiques. Mais ne disposant que d'un seul exemplaire de chaque jeu, nous avons fait tourner les jeux à chaque nouvelle séance.

Lors de chaque séance, les élèves sont répartis en groupes et jouent en autonomie. Cette formule permet à l'enseignant d'avoir un rôle de modérateur et aux élèves de s'investir d'avantage comme acteurs de leur apprentissage. Toutefois, le support est adaptable également à un groupe-classe dont l'enseignant conduit la séance.

III.3.2 - Modalités de recueil de données

Les modes de recueil des données ont été choisis pour vérifier la cohérence de nos hypothèses de départ. Tout d'abord, ils doivent permettre d'évaluer l'impact des jeux sur la motivation des élèves. Nous cherchons à apprécier si le challenge et les défis inhérents aux jeux ont une incidence sur le rapport des élèves à l'apprentissage, leur implication et leur investissement dans la discipline.

Néanmoins, et sans oublier la mission première de l'enseignement, que la motivation ait été ou non accrue par cette didactique particulière, nous voulions aussi estimer :

- premièrement si les obstacles à l'apprentissage sont dépassés grâce aux jeux,

- deuxièmement, s'il y a réellement une acquisition de connaissances lors de la période de jeu.

Les modalités que nous avons retenues se classent en fonction de ces deux attentes citées :

A- Outils de recueil de données pour évaluer l'impact des jeux sur la motivation des élèves

Tout d'abord, nous nous sommes intéressés à la propre perception de l'élève sur ses capacités en anglais professionnel et sur les conditions d'apprentissage.

→ Un **test d'auto-évaluation** a été réalisé en s'inspirant des tests d'auto-positionnement usuellement utilisés en classe de langues. Il est destiné à aider l'élève à s'évaluer dans chacune des activités langagières. L'élève se positionne en fonction de ses représentations et de ses propres ressentis. L'image qu'il a de lui-même et celle qu'il a de la situation de travail nous donnent des pistes pour estimer sa motivation scolaire.

Il s'agit d'un test qualitatif, avec des questions majoritairement fermées, structuré en quatre parties (cf annexe 6) :

La première partie du test questionne le rapport de l'élève à l'anglais et son attitude générale vis à vis de cette discipline : à travers une question très directe sur l'attrait de l'élève vers la langue anglaise (« j'aime l'anglais ? »...) suivie d'une question sur le degré de participation de l'élève en cours et les raisons de ce comportement.

La deuxième partie du test permet à l'élève de s'auto-positionner par rapport à ses capacités en anglais. On vise son ressenti concernant la compréhension de la langue, orale et écrite, et son degré d'expression orale, en continu et en interaction. Les items comportent différents degrés de difficulté quant à la maîtrise de la langue et interrogent sur l'aisance de l'élève en situations d'interaction. Trois modalités de réponse sont possibles : « en général non – plus ou moins – presque toujours ». Ces modalités, plus explicites pour les élèves, se traduisent pour les enseignants en degrés d'acquisition des capacités : « non acquise – en cours d'acquisition - acquise ».

Le test demande ensuite à l'élève de positionner son niveau d'anglais (toujours sur la base de sa propre appréciation et non des notes obtenues) sur une échelle de 1 à 10.

Enfin, la dernière question du test est ouverte et questionne l'élève sur le type d'activité qui lui semblerait la plus pertinente pour progresser dans la discipline.

Nos élèves ont fait ce test d'auto-évaluation deux fois : la première, juste avant le début de l'expérience des jeux pédagogiques ; la seconde, tout de suite à la fin, le dernier jour.

La composition des deux tests est identique. Le test final est complété par une question qui interroge directement l'élève sur sa perception de son évolution en anglais (question fermée nominale : oui/non) : « Est-ce que je crois que je me suis amélioré en anglais professionnel? ». Ce test final se termine par un espace ouvert où l'élève peut exprimer son ressenti sur l'expérience pédagogique des jeux et faire des propositions.

Les deux tests étant pratiquement identiques, et si l'on part du postulat affirmant que la motivation est un phénomène dynamique, les résultats devraient permettre d'apprécier des changements dans la prédisposition des élèves pour la discipline mais aussi de détecter un changement dans leur motivation au cours de l'expérimentation pédagogique.

→ Le deuxième outil est un **questionnaire de satisfaction sur les jeux**, visant à capter les impressions de l'élève après chaque séance de jeu (cf annexe 7). Il est constitué d'une série de questions qui informent sur des paramètres ayant trait à la motivation scolaire de l'élève.

Ce questionnaire combine des questions fermées (les plus nombreuses) et quelques questions ouvertes, pour permettre à l'élève de compléter la gamme possible des réponses. C'est un questionnaire qualitatif qui analyse le ressenti des élèves : comment il aborde sa scolarité, sa place dans son apprentissage, sa motivation, sa participation, sa prise de confiance, son attitude pour dépasser des blocages, sa capacité à mémoriser, ...

Si les premières informations demandées (« nom du jeu » ; « nom de mes partenaires de jeu ») semblant anodines, elles reflètent pourtant un début d'implication de l'élève dans l'activité. Par la suite, les questions portent, souvent indirectement, sur la compréhension des règles, la jouabilité et le challenge recherché par chaque élève. Les réponses sur les émotions ressenties (positives ou négatives) peuvent être mises en relation avec la représentation qu'a l'élève de la réussite et de l'échec. D'autres questions reflètent le degré d'engagement de l'élève dans l'activité et son interaction avec les autres.

La réflexion pédagogique qui a guidée l'élaboration de ces questions repose sur l'idée d'interpréter l'attitude de chaque élève en le plaçant sur une chaîne de motivation scolaire croissante du type :

je joue → j'ai compris → cela me plaît → j'apprends

→ Ces deux outils cités se basent uniquement sur les avis personnels des élèves, ce qui peut présenter un biais par rapport à la qualité des résultats. Par ailleurs, la collecte de données à partir d'une analyse directe du comportement des élèves pendant les jeux ne semblait pas réalisable. Nous avons alors décidé de faire des **séances filmées**. Trois séances complètes

de jeux ont été filmées, chacune correspondant à un jeu pédagogique différent sur les quatre créés pour cette expérimentation.

La caméra, placée de manière fixe, présentait, à notre avis, deux avantages : passer plus inaperçue auprès des élèves et permettre à l'enseignant de bouger librement dans la salle, accompagnant les élèves pendant l'activité.

Les films sont ensuite visionnés plusieurs fois et étudiés à l'aide d'une grille d'analyse construite autour de différents critères et indicateurs de la motivation. Elle sera décrite dans le chapitre consacré à l'analyse des résultats.

B- Modes de recueil de données visant à vérifier l'effet des jeux pédagogiques sur l'apprentissage

L'incidence des jeux sur l'acquisition de connaissances a été appréciée à partir de deux types d'évaluations : des évaluations simples des connaissances lors des jeux et une évaluation certificative en cours de formation -CCF- réalisée en situation professionnelle.

Afin de limiter le biais lié au facteur « correcteur », toutes les évaluations ont été notées par ma conseillère pédagogique, qui est l'enseignante habilitée par le ministère pour cette DELE et qui encadre cette discipline depuis 6 ans.

→ Des **tests simples de connaissances** ont été préparés par l'enseignant et composés par les élèves avant et après chaque jeu. Nous avons rédigé un test par jeu.

Tous ont la même structure : 2-3 questions en français et 2-3 en anglais, les élèves devant écrire la correspondance dans l'autre langue. Le contenu de ces questions est choisi parmi les savoirs attendus pour chaque jeu (vocabulaire, expressions spécifiques...) selon divers degrés de difficulté. Les questions sont les mêmes avant et après le jeu. La différence entre les notes obtenues avant le jeu et celles obtenues après permet d'estimer la progression des acquis lors d'une séance d'apprentissage.

→ L'**évaluation CCF** a été réalisée par ma conseillère pédagogique lors du Salon des vins au lycée le 5 décembre.

C'est un moment fort de la formation puisque les élèves sont mis en situation professionnelle. Depuis le début de l'année scolaire les apprenants sont préparés et entraînés à cet événement professionnel pendant les cours des différentes disciplines faisant partie de la formation en commerce-vente, en plus de la DELE (voir en annexe 1 les connexions du DELE avec d'autres modules de formation). Nos séances de pédagogie par les jeux se placent dans ce contexte, notre choix didactique visant à favoriser la préparation de nos apprenants et à renforcer l'acquisition de capacités professionnelles dans une langue étrangère.

Les visiteurs du salon sont majoritairement des amateurs de vin. Le jour du salon, les élèves s'occupent d'un stand et, en tant que techniciens professionnels, accueillent les visiteurs, présentent et commentent les produits, proposent et font déguster aux visiteurs intéressés et enfin renseignent avec des informations complémentaires en répondant aux demandes.

L'évaluation certificative de la DELE est réalisée par ma conseillère pédagogique, en interrogeant individuellement les élèves dans leurs stands. Elle s'adresse à chacun en anglais et évalue la qualité du dialogue en fonction des critères ayant trait à leur compréhension orale et au niveau d'expression à l'oral (pertinence du vocabulaire professionnel choisi, interaction, aisance et fluidité du dialogue, prononciation).

De plus, nous avons invité au salon un groupe d'anglophones amateurs en vins (britanniques, australiens, américains). Ils s'adressent à nos élèves en anglais et nous font ensuite un retour par écrit de leurs impressions : accueil et politesse, compréhension orale, qualité et fluidité de l'expression orale en interaction, qualité des informations techniques et professionnelles fournies par les élèves. Une bonification de la note attribuée par l'enseignant est possible sur un retour écrit de l'impression de ces anglophones.

→ Pour finir, les notes obtenues par les élèves ont été comparées aux notes moyennes obtenues dans la même discipline à la fin de la première année de Bac Pro (année n-1).

Les tests d'auto-évaluation en début et en fin d'expérience, les enquêtes sur les jeux et les tests de connaissances ont été faits par tous les élèves. En revanche, ne disposant que d'une seule caméra, le choix a été de ne filmer qu'une seule équipe d'élèves dont la composition est restée identique pendant 3 séances de jeu, chacune avec un jeu différent.

III.3.3 -Traitement des données

Pour le traitement de nos données nous avons utilisé, d'une part, un traitement statistique unidimensionnel, en calculant principalement les moyennes et les pourcentages de chaque réponse et, d'autre part, des corrélations et des AFC pour les croisements de variables multiples. L'AFC (analyse factorielle de correspondances) permet d'analyser statistiquement l'interdépendance de plusieurs variables à partir des données d'un tableau de contingence issu du croisement de ces variables. Les résultats de cette analyse sont illustrés graphiquement sur une carte à deux dimensions. Le calcul d'interdépendance mesure l'écart entre les effectifs observés à l'intersection des variables et les effectifs théoriques correspondant à une situation d'équi-répartition (test χ^2).

Les séances filmées ont été étudiés en observant l'attitude des élèves et à travers de verbatims.

III.3.3. Calendrier de l'expérimentation

La figure 1 résume la totalité des étapes de la démarche mise en place sur le calendrier des 6 séances.

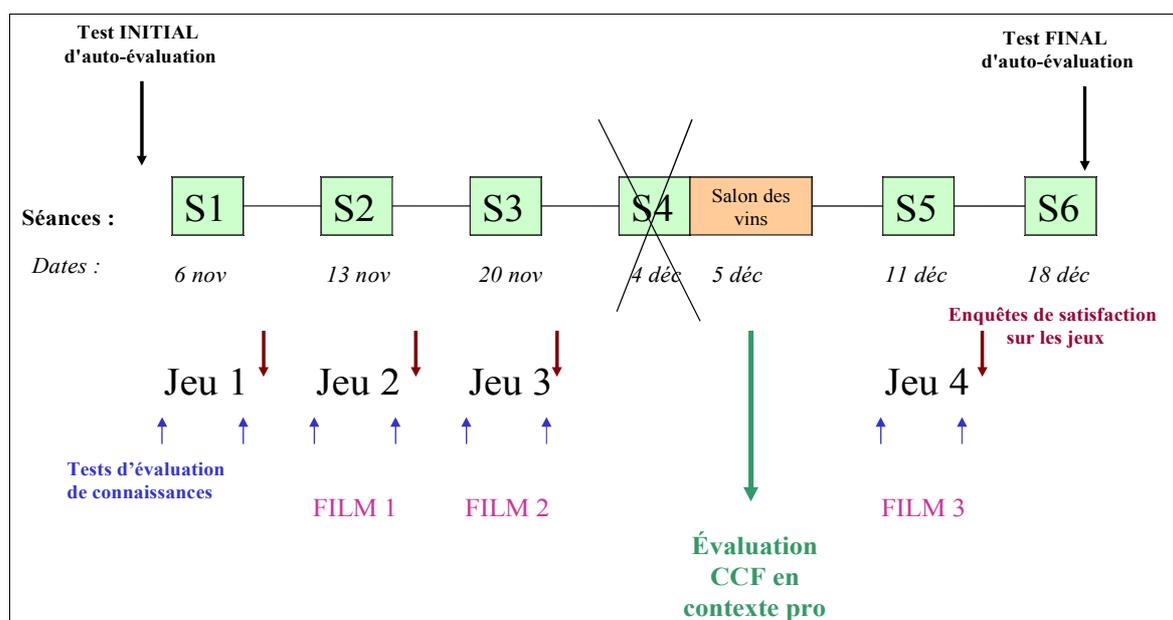


Figure 1 : Frise temporelle avec l'ensemble du protocole mis en place.

Flèches noires : positionnement des tests d'auto-évaluation.

Flèches en bordeaux : positionnement des enquêtes de satisfaction des jeux

Flèches bleues : positionnement des tests d'évaluation de connaissances.

Flèches en vert pâle : date du CCF.

III.3.4. Choix de l'échantillon et profil des élèves

Notre expérimentation a été menée avec la totalité des 13 élèves (5 filles et 8 garçons) de la classe de terminale Bac Pro TCVS qui suivent la DELE œnologie en anglais.

Comme l'annonce notre problématique, nous avons à faire à une classe « difficile », dont des limites de différents ordres font obstacle au bon travail et à l'attente des objectifs pédagogiques de la discipline. On peut classer ces limites en six catégories :

1- Problèmes de motivation : on constate un manque d'implication et d'engagement ; le désintérêt est très marqué ; il n'y a pas d'engagement et peu de mobilisation et de volonté pour avancer.

2- Problèmes comportementaux : les élèves ont des attitudes passives vis à vis de toute activité. Ils sont inattentifs en cours. On constate de fortes tensions au sein du groupe, liées à la

présence de « clans ». Entre eux ils se méprisent, sont peu respectueux et moqueurs. Ils manquent d'estime personnelle, se renferment sur eux et rejettent les conseils des adultes.

3- Difficultés scolaires: ils ne participent pas en cours et sont réfractaires aux savoirs qu'on leur propose. Peu ou pas de travail personnel, effectué, ni en cours, ni à la maison. Il y a des difficultés de concentration et de fortes carences sur les savoirs en général.

4- Désintérêt pour la discipline : ils n'accrochent pas à la discipline. Sauf quelques exceptions, le niveau général en anglais est très faible : forte hétérogénéité entre élèves (du niveau grand débutant à parler courant). Il existe des problèmes pour l'expression orale en langue étrangère et des blocages pour la prise de parole en présence d'un auditoire.

5- Cas particuliers : 3 élèves dans la classe présentent des problèmes DYS, ce qui est particulièrement contraignant pour l'apprentissage des langues et, d'après des études scientifiques, spécialement marquée pour la langue anglaise.

6- Déconsidération de l'enseignant : l'enseignant est toujours mis à l'épreuve. Il porte à bout de bras les séances, sans retour par rapport à son investissement, malgré la recherche d'activités pédagogiques variées.

Dans notre expérience pédagogique, tous les élèves ont joué par groupes de 4-5 élèves. Cette taille d'équipe nous a semblé un bon compromis pour favoriser l'ambiance pédagogique nécessaire à l'activité : pas trop petite, pour éviter le risque de tomber rapidement dans la monotonie, mais pas trop grande non plus, pour pousser chaque élève à participer activement.

Nous ne sommes pas intervenus dans la formation des équipes, laissant les élèves se grouper par affinités. Cela semblait judicieux pour ne pas ajouter un nouveau facteur exogène pouvant limiter la portée de notre expérimentation.

L'équipe que nous avons filmée est composée de 4 garçons, avec des profils pédagogiques différents dont on indique ci-dessous les principales particularités :

Elève n°1 : dilettant, paresseux, peu engagé dans l'apprentissage.

Elève n°2 : plus studieux et très scolaire.

Elève n°3 : jeune présentant des problèmes DYS.

Elève n°4 : très rétif aux jeux en classe.

IV. ANALYSE DES RESULTATS

Nous avons organisé cette analyse autour des deux grands objectifs de notre étude : d'une part, l'évaluation de l'influence des jeux pédagogiques sur différents aspects de la motivation scolaire ; d'autre part, l'examen de l'impact de cette pédagogie sur l'apprentissage des élèves.

IV.1. Impact des jeux pédagogiques sur la motivation des apprenants

A. Les opinions et les perceptions des élèves

Comme l'indiquent les travaux de recherche cités dans l'approche théorique, la motivation scolaire est le résultat d'interactions complexes entre de multiples facteurs internes ou externes à l'apprenant. Pour notre étude, nous nous sommes principalement centrés sur certains facteurs internes de la motivation.

Nous avons construit une grille d'évaluation (tableau 2 ci-après) qui analyse la motivation scolaire de nos élèves autour de trois axes :

1- Le rapport de l'élève à l'apprentissage, c'est à dire, la perception que l'apprenant a de la discipline (l'anglais professionnel), et son sentiment de compétence.

2- La représentation que l'élève se fait de l'activité (les jeux), à travers ses buts, son implication et son investissement personnel ainsi que son ressenti.

3- Les interactions entre l'apprenant et le jeu, ainsi qu'entre l'apprenant et les autres joueurs. On y analyse le dynamisme et la qualité de ces échanges.

Tableau 2 : Grille d'analyse élaborée pour l'évaluation de la motivation scolaire des élèves dans notre expérimentation. Ils y sont présentés les axes motivationnels, les critères et les indicateurs retenus, ainsi que les modes de recueil utilisés dans chaque cas.

AXES D'ANALYSE	CRITERES	INDICATEURS	MODE DE RECUEIL DES DONNEES		
			Test auto-évaluation	Questionnaires jeux	Séquences filmées
RAPPORT A L'APPRENTISSAGE	opinion sur la discipline	auto-évaluation	X		
	effort personnel	interventions en anglais	X		X
		volonté de surmonter les difficultés	X		X
IMPLICATION / INVESTISSEMENT	jouabilité / contrôle	compréhension des règles		X	X
		difficulté / aisance		X	X
	challenge / compétitivité	gagnant / perdant		X	X
		défi		X	X
	émotions	plaisir / rejet		X	X
INTERACTIONS	participation active	joueurs actifs / joueurs passifs		X	X
		décrochage du jeu		X	X
	qualité des échanges	mutualisation/individualisme		X	X
		écoute de l'autre / prise de parole		X	X

1- Le rapport de l'élève à l'apprentissage (de l'anglais professionnel)

Deux critères d'analyse ont été retenus :

a) l'opinion que l'élève a de la discipline (son ressenti) et son propre sentiment de compétence.

b) l'attitude qu'il adopte dans la discipline principalement à travers son effort personnel et sa volonté de surmonter les difficultés.

Nous nous reposons essentiellement sur les réponses données par l'apprenant lors du test d'auto-évaluation (cf. chapitre de méthodologie). La comparaison entre les résultats obtenus dans les tests avant et après l'expérience, met en lumière quelques aspects :

La grande majorité des élèves (75%) dit aimer « moyennement » l'anglais et 17% affirme avoir peu ou pas du tout d'attraction pour cette discipline. Seulement un élève dit aimer beaucoup l'anglais (figure 2).

Cette perception de la discipline n'a pratiquement pas changé en fin d'expérience : les élèves maintiennent leurs avis. Les jeux n'ont pas amélioré leur représentation personnelle de la discipline, sauf pour un élève qui est passé du niveau « moyen », à « beaucoup » aimer l'anglais.

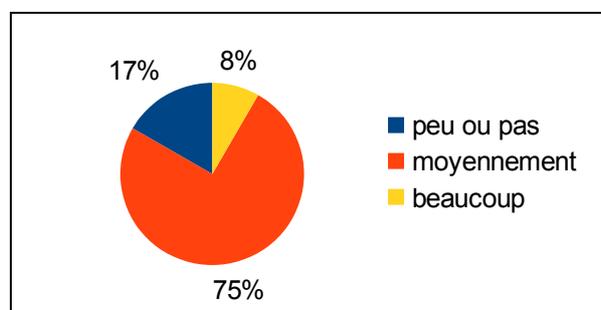


Figure 2 : Réponses obtenues en début d'expérience à la question « j'aime l'anglais ? », exprimées en pourcentage d'élèves.

Plusieurs items du test d'auto-positionnement questionnent sur la perception que l'élève a de ses propres compétences en anglais. Nous avons ainsi demandé le propre ressenti de leurs performances dans la compréhension orale ou écrite (« je comprends... ») et l'expression orale (« je sais dire... »), en partant d'un niveau faible (mots isolés) jusqu'à la maîtrise de phrases entières.

Les résultats (tableau 3) montrent une évolution positive de la perception que les élèves ont de leur compétence. Et ceci aussi bien pour la compréhension, orale et écrite, que pour l'expression orale.

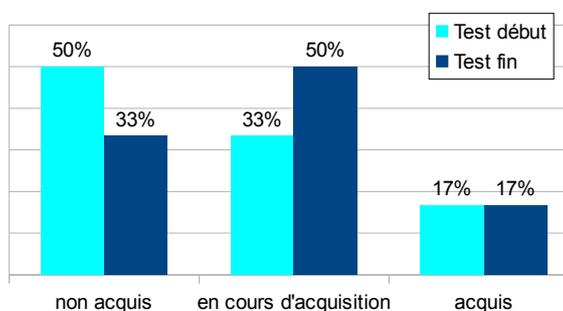
Tableau 3 : Perception que les élèves ont de leurs propres compétences en anglais (compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale) pour différents niveaux de difficulté. Résultats recueillis avant et après l'expérience des jeux pédagogiques, exprimés en nombre d'élèves.

		non acquis		en cours d'acquisition		acquis		
		avant	après	avant	après	avant	après	
Compréhension :	-> orale	mots	0	0	4	5	8	7
		parties de phrases	2	1	5	5	5	6
		phrases entières	6	4	4	6	2	2
	-> écrite	mots	0	0	4	3	8	9
		parties de phrases	2	0	4	5	6	7
		phrases entières	3	3	6	6	3	3
	Expression orale :	mots	0	0	5	2	7	10
		parties de phrases	0	0	8	5	4	7
		phrases entières	4	5	6	4	2	3

Si l'on analyse ces résultats en détail, on observe que :

- pour la compréhension orale, l'effet le plus marqué concerne le sentiment de maîtrise de phrases entières : en début d'expérience 6 élèves affirment ne pas être capables de comprendre totalement des phrases entières, tandis qu'en fin d'expérience ils ne sont que 4, les deux autres ayant le sentiment de commencer à acquérir cette maîtrise (cf tableau 3 et figure 3).

Figure 3 : Perception des élèves de leur compétence à comprendre à l'oral des phrases entières en anglais, en début et fin d'expérience. Données exprimées en pourcentage d'élèves.



La question que l'on peut alors se poser à ce stade est de savoir s'il s'agit d'une simple prise de confiance (le jeu ayant alors joué le rôle de déblocage) ou d'une véritable augmentation de la performance ou les deux à la fois. Ces réponses sont données dans la suite de l'analyse.

- les jeux n'ont pas modifié la perception des élèves par rapport à leur performance face à un interlocuteur qui leur parle en anglais. Par contre, en fin d'expérience ils

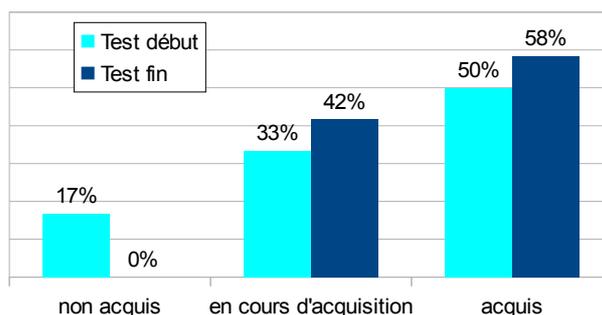
disent se sentir plus à l'aise en discutant en anglais avec un professionnel et pensent également se faire mieux comprendre (tableau 4).

Tableau 4 : Perception que les élèves ont de leurs compétences en anglais en interaction avec un interlocuteur. Résultats obtenus avant et après l'expérience des jeux pédagogiques, exprimés en nombre d'élèves.

	non acquis		en cours d'acquisition		acquis	
	avant	après	avant	après	avant	après
Est-ce que je suis à l'aise en discutant avec quelqu'un en anglais professionnel ?	6	4	5	6	1	2
Est-ce que je pense qu'on me comprend quand je parle en anglais ?	4	1	6	9	2	2

- la perception de la maîtrise de l'anglais écrit est améliorée notamment pour la compréhension des mots simples (glissement des réponses du « en cours d'acquisition » vers le sentiment d'« acquis ») et des parties de phrases : en fin d'expérience plus aucun élève ne considère ne pas avoir acquis cette capacité (tableau 3 et figure 4).

Figure 4 : Perception des élèves de leur compétence à comprendre des parties de phrases écrites en anglais (exprimée en pourcentage d'élèves, en début et fin d'expérience).



- l'évolution du sentiment de compétence en expression orale est la plus marquée. La perception de maîtrise s'est améliorée pour les trois niveaux de difficultés abordées. En fin d'expérience, aucun élève n'a le sentiment de ne pas savoir dire des mots ou de morceaux de phrases en anglais ; de plus, 10 élèves sur 12 pensent avoir complètement acquis la capacité à dire des mots en anglais (cf tableau 3 et figure 5).

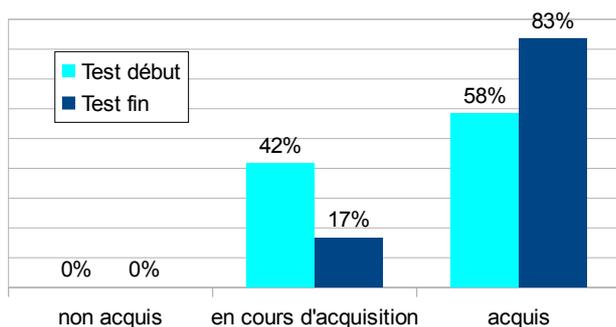


Figure 5 : Perception des élèves de leur compétence à dire des mots en anglais (exprimée en pourcentage d'élèves, en début et fin d'expérience).

Cette évolution positive du sentiment perçu par les élèves de leurs performances en anglais est nette quand, en fin d'expérience, on pose la question « *est-ce que je crois que je me suis amélioré en anglais professionnel ?* ». Dix élèves (sur 13) répondent affirmativement.

En revanche, leur auto-notation et l'évolution de cette notation lors de l'expérience par les jeux n'est pas cohérente pour tous les élèves, certains s'attribuant en fin d'expérience une note inférieure à celle du début.

Nos résultats montrent aussi que l'amélioration du sentiment de compétence des élèves est constatée aussi bien pour des « bons » élèves que pour ceux qui ont réellement des difficultés en anglais. Cependant, parmi ces derniers, il est intéressant d'indiquer que pour l'élève 5 l'expérience des jeux n'a pas du tout modifié l'opinion qu'il a de ses compétences dans la discipline. C'est un élève qui a une faible estime de soi et qui adopte la stratégie du « biais d'auto-complaisance » évoquée par Martinot (2006), une attitude de refus basée sur : « *ce n'est pas ma faute, je n'aime pas l'anglais* ».

Concernant les résultats obtenus sur l'attitude adoptée en classe d'anglais, la vision des élèves de leur comportement correspond assez bien à leur ressenti général sur la discipline. Trois élèves affirment ne pas intervenir en classe (ou très peu) ; la majorité pense ne participer que « moyennement ». La raison la plus invoquée pour justifier cette faible participation en cours est le sentiment de ne pas avoir assez de connaissances en anglais. Deux élèves ajoutent une autre cause : la timidité. Un apprenant (élève 1) montre ouvertement son manque d'effort personnel en alléguant clairement qu'il ne veut pas participer en classe.

La pédagogie par les jeux mise en place n'a pas changé ces perceptions, les réponses des apprenants étant très similaires au début et en fin d'expérience.

2- Engagement de l'élève dans l'activité (les jeux pédagogiques)

Trois critères ont été retenus pour analyser l'implication et l'investissement de l'élève pendant les séances de jeux :

a) la jouabilité et le contrôle. Les indicateurs retenus sont : la compréhension des règles des jeux et la difficulté ou l'aisance rencontrées par les élèves dans l'activité.

b) le challenge et la compétitivité. Il semble important d'examiner les types de « buts » recherchés par les élèves dans l'activité. Deux types d'indicateurs sont utilisés : la position de leader (gagnant / perdant) et le défi.

c) les émotions. On étudie les « perceptions émotionnelles » (plaisir / rejet / ennui) ressenties par l'élève lors des jeux.

Nous évaluons ici ces trois aspects de l'intérêt que l'élève porte sur l'activité pédagogique proposée uniquement à partir de son propre ressenti, recueilli dans ses réponses lors des questionnaires réalisés après chaque jeu. Ces opinions sont à contraster avec le réel comportement des apprenants pendant les jeux, analysé à partir des séances filmées (cf. chapitre de méthodologie) et qui sera exposé dans la partie B.

Lors qu'ils composent le questionnaire, les élèves doivent d'abord écrire le nom du jeu auquel ils viennent de jouer. Cela nous semblait une bonne preuve de l'intérêt qu'ils portent à l'activité. Hors, pratiquement aucun élève, pour aucun des 4 jeux, n'a su répondre.

Concernant les règles des jeux, uniquement un élève (élève 10), indique que celles de 2 jeux n'étaient pas claires. Les 12 autres élèves affirment que les règles étaient claires (56% des élèves) ou moyennement claires (33%).

Les joueurs ont été unanimes : aucun n'a trouvé les jeux difficiles. 68% des élèves ont trouvé les jeux moyennement difficiles, contre 32% qui affirment n'y avoir trouvé aucune difficulté.

Une analyse factorielle de correspondances (AFC), qui croise les réponses obtenues pour ces deux aspects (clarté des règles et difficulté des jeux), permet d'apporter quelques tendances par jeu (figure 6). Les élèves ont trouvé que les règles étaient particulièrement claires pour le jeu 2 (Oenowords game). Le jeu 4 (French vineyards tour) a des règles moyennement claires, mais selon eux il n'est pas difficile. Toutefois, les faibles effectifs (nombre total de réponses) ne permettent pas de valider complètement ce test statistique.

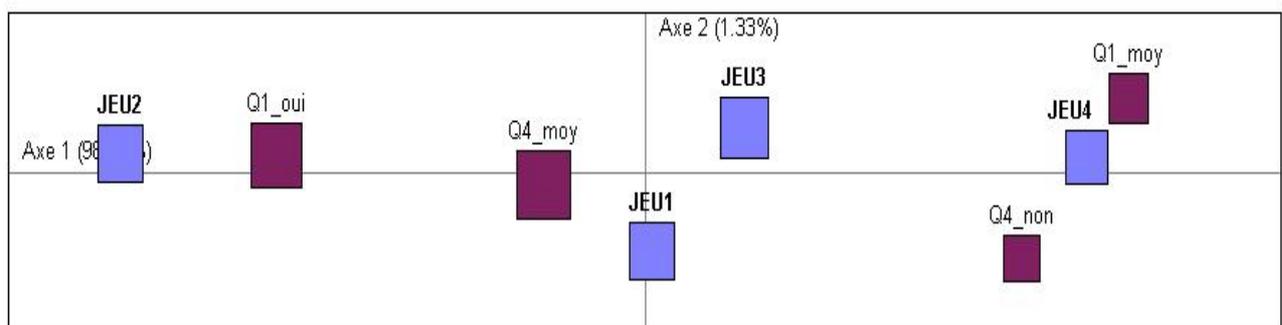
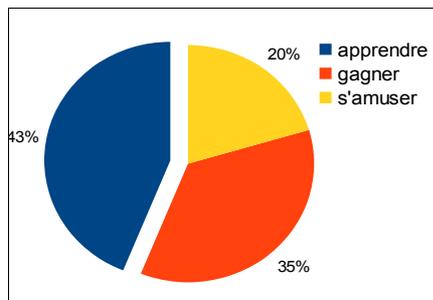


Figure 6 : AFC (analyse factorielle de correspondances) entre les réponses aux questions « clarté des règles du jeu » (Q1) et « difficulté du jeu » (Q4).

Si l'on examine l'ensemble des réponses émises par les élèves en relation avec les buts qu'ils recherchent dans le jeu, on constate que le but d' « apprendre » est souvent cité (43% des réponses), suivi de celui de « gagner », l' « amusement » étant évoqué dans 20% des réponses (figure 7).

Figure 7 : Buts recherchés par les élèves dans les jeux pédagogiques. Résultats exprimés en pourcentage de réponses, tous jeux confondus.



Interrogés sur ce qu'ils pensent de l'intérêt ou l'apport des jeux, un peu plus de la moitié des réponses (tous jeux confondus) citent la satisfaction ou le divertissement. On constate que 28% des réponses évoquent en complément, l'apport de des connaissances par les jeux. Cependant, il faut signaler que dans 16% des cas les élèves disent que les jeux ont été source d'ennui (figure 8).

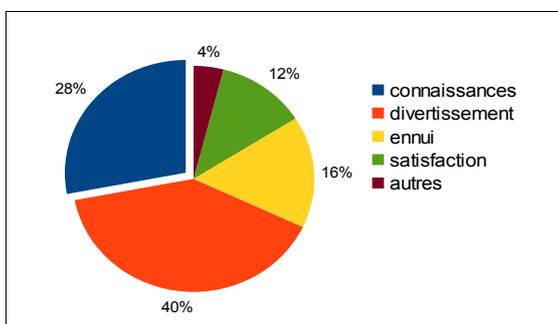


Figure 8 : Avis des élèves sur ce que les jeux pédagogiques leur ont apporté. Résultats exprimés en pourcentage de réponses, tous jeux confondus.

Nous avons fait une analyse croisée de ces deux aspects : les buts recherchés par les élèves dans les jeux avec l'opinion sur ce que les jeux leur ont apporté. Elle met en relief trois groupes (figure 9) :

- groupe 1 : les élèves qui cherchaient dans les jeux de l'amusement ont trouvé de la satisfaction,
- groupe 2 : ceux qui cherchaient à apprendre, disent s'être ennuyés,
- groupe 3 : les élèves cherchant à gagner se sont divertis.

L'apport de « connaissances » apparaît associé de manière similaire à ces 3 groupes.

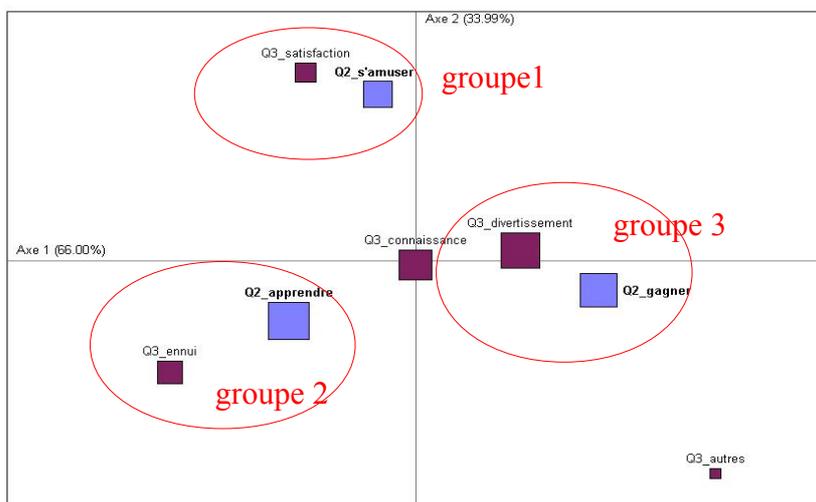


Figure 9 : AFC entre les réponses aux questions « buts recherchés » (Q2) et « apports des jeux » (Q3), tous jeux confondus.

Lorsque l'on étudie ces réponses par type de jeu (figure 10), on observe que les buts d'« apprentissage » et de « gagner » se répartissent équitablement entre les 4 jeux. On peut ainsi affirmer que l'acquisition de connaissances figure bien parmi les attentes des élèves, même si le challenge et la compétitivité sont aussi des buts importants qu'ils recherchent dans les jeux.

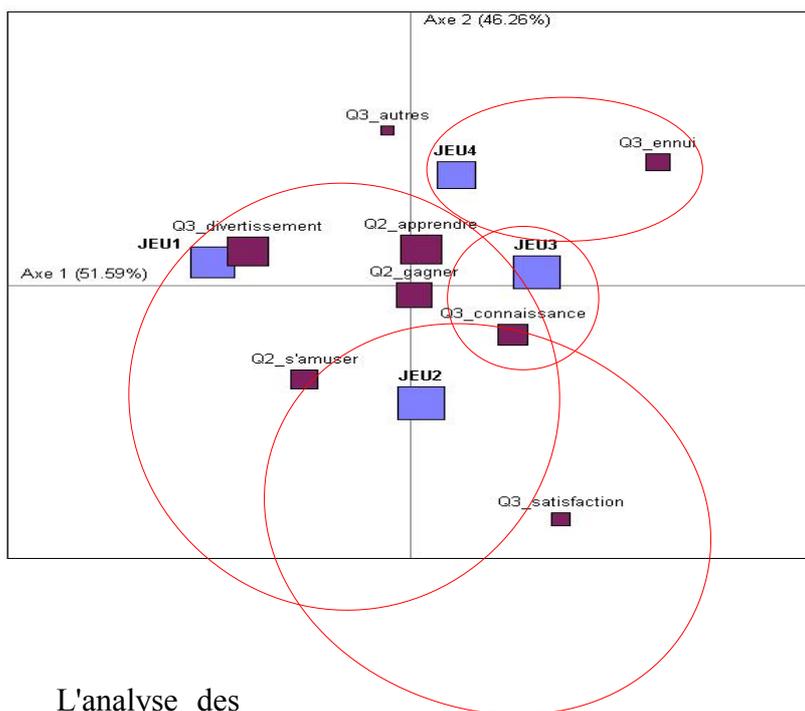


Figure 10 : AFC entre les réponses aux questions « buts recherchés » (Q2) et « apports des jeux » (Q3), en fonction du jeu.

L'analyse des tendances par jeu montre que les apprenants cherchaient surtout à s'amuser dans les jeux 1 et 2. Avec le premier (Corkscrew game), ils se sont surtout divertis, tandis que le deuxième (Oenowords game) leur a plutôt apporté de la satisfaction. D'après les réponses des apprenants, c'est principalement le jeu 3 (Politeness game) qui leur aurait apporté des connaissances. Le jeu 4 (French vineyards tour), joué le dernier jour de l'expérience pédagogique, a plus été associé à la notion d'ennui que les autres jeux.

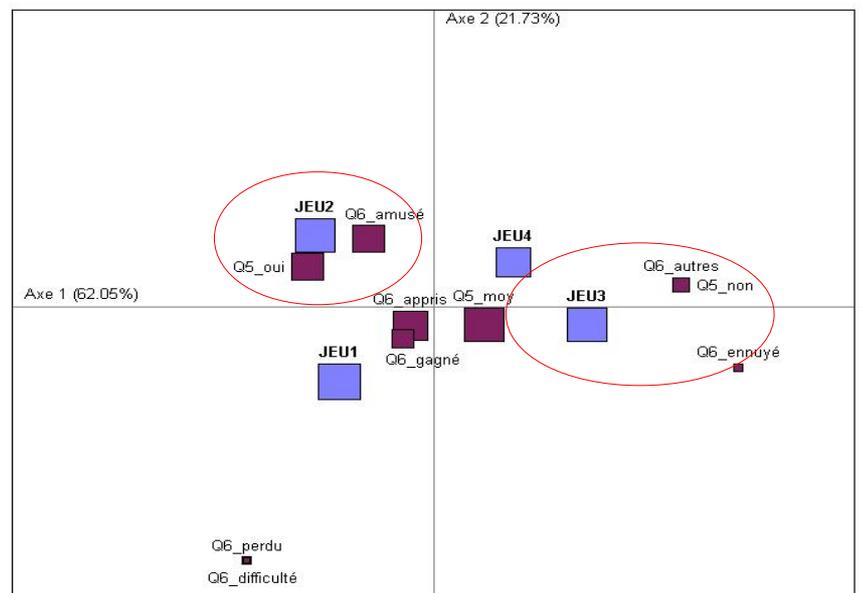
Lorsqu'on analyse, tous jeux confondus, les réponses à la question « est-ce que le jeu m'a plu ? » on constate que dans plus de la moitié des cas (54%) les jeux ont « moyennement » plu ; que dans 42 % des cas les élèves ont pleinement aimé jouer (répondent « tout à fait ») et que seulement 4 % des réponses ont été négatives, indiquant ainsi que le jeu n'a pas du tout plu.

Les raisons invoquées pour expliquer ces réponses positives sont : l'acquisition de connaissances (35% des réponses), l'amusement (30%) et/ou avoir gagné (15%). En revanche,

pour justifier pourquoi les jeux n'ont plu que moyennement ou pas du tout, les apprenants évoquent l'ennui ou la lassitude (10%), avoir perdu (8%), les difficultés rencontrées (4%) ou d'autres raisons, plus ponctuelles, comme l'injustice ressentie lors d'une partie de jeu (l'élève avait perdu !) ou le sentiment de ne pas apprendre avec cette pédagogie ludique. Pour un peu plus d'un tiers des cas, il y a donc eu un plaisir associé à l'acquisition de connaissances, sans oublier les plaisirs inhérents à la plupart des jeux : s'amuser et vaincre.

Une analyse plus fine de ces aspects par jeu (figure 10) montre que le jeu 2 (Oenowords game) est celui qui a plu le plus, parce que les élèves se sont amusés. A l'opposé, le jeu 3 (Politeness game), et dans une moindre mesure le jeu 4 (French vineyards tour), n'ont pas plu parce qu'ils ont produit des sensations peu agréables comme la lassitude ou l'ennui. Les émotions plaisantes d'avoir appris ou d'avoir gagné (défi, challenge) sont répartis de manière similaire pour les 4 jeux.

Figure 11 : AFC pour les questions « est-ce que le jeu m'a plu ? » (Q5) et « pourquoi ? » (Q6), en fonction du jeu.



La dernière question figurant dans les enquêtes sur les jeux demandait de faire de propositions pour améliorer ces derniers. Peu d'apprenants ont répondu, alléguant que les jeux étaient bien tels quels. Toutefois, plusieurs élèves ont montré leur intérêt en proposant des modifications principalement pour le jeu 2 (Oenowords game), la plupart pour améliorer la jouabilité via la modification des caractéristiques du plateau de jeu (taille, rigidité...).

Si l'on résume maintenant les aspects de la motivation qui concernent la perception que les apprenants ont de leur engagement dans l'activité et les retours obtenus, on peut faire ressortir quelques généralités, en écartant les spécificités trouvées par type de jeu. Il n'y a pas eu d'obstacles majeurs à la jouabilité et au contrôle des jeux. Les difficultés rencontrées ont

été peu importantes. De plus, bien que dans beaucoup de cas le défi et le challenge de vaincre étaient les principales intentions affichées par les élèves, le but d'apprentissage justifierait aussi leur engagement dans l'activité. Enfin, au dire des apprenants, cette expérience pédagogique par les jeux n'a que « moyennement » plu... Pour autant elle n'a que rarement déçu. De plus, dans un bon nombre des cas elle a permis de déclencher des sensations agréables, , comme la satisfaction et l'amusement permettant de placer les élèves dans un climat détendu et participatif très rarement observable dans cette classe.

3- Interactions entre élèves et interactions élève / jeu

Deux critères ont été retenus pour analyser ces échanges :

a) le dynamisme . Nous analysons le type de participation (active ou non) des élèves tout au long des parties de jeu. Les indicateurs utilisés sont le rapport « joueurs actifs / joueurs passifs », ainsi que les « décrochages » pendant les séances de jeu.

b) la qualité des échanges : elle est évaluée à partir des attitudes adoptées par les élèves pendant les jeux, comme l'écoute de l'autre, la mutualisation...

Bien que ces aspects motivationnels sont essentiellement étudiés à partir du vrai comportement des élèves pendant le jeu (donc via les séances filmées, analysées dans la partie B), il est aussi possible d'apercevoir la qualité et le type d'échanges entre joueurs en analysant leurs propres perceptions renseignées lors des enquêtes d'opinion sur les jeux.

La figure 12 montre, pour tous les jeux confondus, la perception de ces interactions pour chacun des joueurs. Dans 48 % des cas, les élèves disent avoir « tout à fait » participé en anglais pendant les jeux ; 58 % des réponses assurent que les élèves se sont fait comprendre sans difficulté par les autres joueurs ; enfin, dans 75 % des réponses les élèves disent avoir écouté leurs partenaires. Aucun élève, pendant aucun jeu, affirme n'avoir pas parlé en anglais, ni ne pas s'être fait comprendre, ni n'avoir pas écouté ses partenaires. De toute évidence (au moins dans la perception des élèves), lors des parties de jeu il y a eu une participation active, plus ou moins importante, et des échanges entre joueurs.

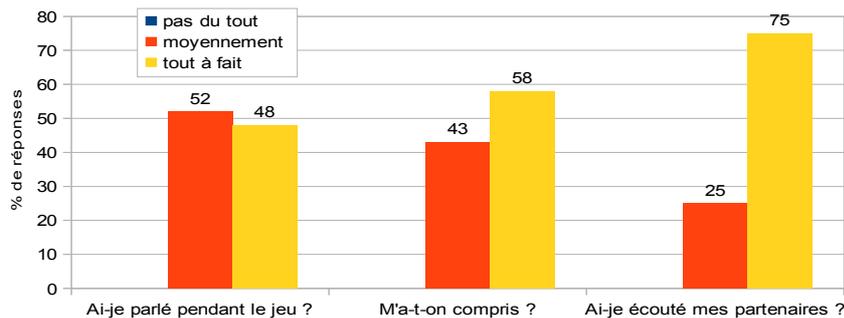


Figure 12 : réponses des apprenants à trois questions sur leur participation posées après chaque séance de jeu. Valeurs exprimés en % de réponses, tous les jeux confondus.

Par jeu, les différences rencontrées ont trait principalement au fait de se faire comprendre, soit moyennement bien lors du jeu 3 (politeness game) soit très bien lors du jeu 2 (oenowords game). Ce dernier est un jeu plus simple, basé principalement sur l'emploi de mots, tandis que « politeness game » comporte l'apprentissage d'expressions plus complexes (figure 13).

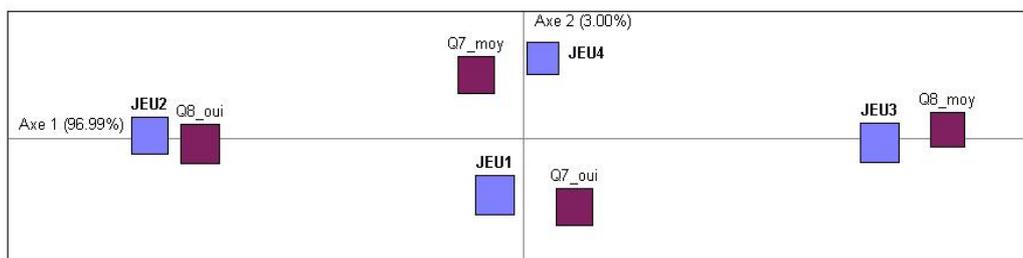


Figure 13 : AFC pour les questions « est-ce que j'ai parlé pendant le jeu ? » (Q7) et « est-ce qu'on m'a compris ? » (Q8), en fonction du jeu.

Il est intéressant de comparer ces résultats avec le sentiment général des élèves sur leur performance en anglais exprimé lors de tests d'auto-évaluation après avoir joué (résultats présentés dans la partie 1 de ce chapitre).

Aux questions formulées avant les jeux auprès des élèves sur leurs compétences en anglais, peu d'entre eux affirmaient être tout à fait à l'aise à l'oral, ni ne pensaient être capables de se faire comprendre quand ils parlaient (tableau 3). Après avoir joué les élèves donnent des auto-opinions plus positives. Ont-ils la sensation d'être plus capables ? En effet, on rappelle que l'écart entre les opinions émises avant l'expérience des jeux et celles d'après, montrait que le sentiment de compétence d'élève dans la discipline avait tendance à s'améliorer. Les résultats en fin d'expérience indiquaient une progression dans l'acquisition de performances linguistiques pour une grande partie des élèves. Pendant les jeux, dans une ambiance particu-

lière où les élèves échangent directement avec leurs camarades (l'enseignant restant en retrait), le climat détendu, ou tout simplement le manque de « conséquences » (le « second degré » de Brougère, 1995), faciliteraient les interactions entre joueurs et renforceraient le sentiment d'auto-compétence, la « peur » au ridicule passant au second plan.

B. Focus sur les séances filmées : les élèves pendant les jeux

Nous rappelons ici qu'uniquement une équipe de 4 élèves (élèves de 1 à 4) a été filmée pendant les séances de 3 jeux (jeu 2- oenowords game, jeu 3- politeness game et jeu 4- french vineyards tour).

Après avoir visionné plusieurs fois ces films, nous résumons ci-après les résultats de nos observations sur le comportement des élèves pendant les jeux.

Pour les 3 séances filmées, les 4 élèves se sont mis rapidement à jouer, avec beaucoup d'entrain et cela pendant des laps de temps importants, entre 25 et 35 minutes selon le jeu.

Il y a eu très peu de décrochages pendant les parties, ceux-ci étant assez brefs (quelques secondes) se traduisant par des : regards ailleurs, des bâillements, des amusements... Les apprenants ont été dans le « flow » (modèle de Malone, cité dans Fenouillet et al., 2009) pendant tout le temps de jeu, malgré un bruit de fond important dans la classe généré par les voix fortes provenant des autres groupes en jeu, des commentaires des enseignants... Ils ne se sont même pas aperçus de l'entrée dans la salle d'un tiers enseignant qui venait faire une annonce.

L'ambiance pendant les jeux est cordiale ; les sourires et les rigolades entre joueurs sont fréquents. On sent qu'ils jouent entre copains, il y a une bonne entente et de la camaraderie. De l'extérieur, les émotions perçues sont l'amusement et le divertissement. Il y a beaucoup de communication entre élèves. Lorsqu'un d'entre eux montre son abattement puisqu'il est perdant, les autres finissent par le ramener de nouveau au jeu dans la bonne humeur. La participation de chacun des élèves est continuelle : même quand ce n'est pas leur tour de jouer, ils suivent le jeu des autres, se corrigent entre eux et rigolent.

Toutefois, le dernier jour, en jouant au jeu 4 (French vineyards tour), les élèves ont été moins vifs et moins concentrés. Est-ce dû aux caractéristiques du jeu lui-même ? A la lassitude après plusieurs séances de jeu ? Ou peut-on mettre cela en relation avec un relâchement des élèves, après la fatigue et la tension vécues les jours précédents lors de la préparation du salon des vins et de leur examen CCF?

Le challenge est nettement présent entre les quatre garçons qui jouent avec un esprit compétitif. Un exemple : avec Oenowords game (jeu2) la règle du jeu indique que le tour de

parole est donnée à celui qui prendra le premier un petit galet reposé sur le plateau de jeu . Ce geste de défi se transforme presque en combat amical entre adversaires pour réagir au plus vite et réussir à s'emparer le premier du caillou.

Des discussions sont survenues autour de certaines expressions ou vocabulaire. Les 4 élèves s'expliquent, se vérifient et se corrigent mutuellement leurs erreurs (« *non, ce n'est pas ça...* »), sans besoin d'intervention de l'enseignant. En effet, les élèves semblent ne pas avoir besoin de lui ; ils ne le regardent même pas quand l'enseignant s'approche. Ils le sollicitent seulement quand qu'il y a des risques de ralentissement du jeu, liés surtout aux doutes quant à la prononciation correcte d'un mot ou d'une phrase, avant d'accorder ou non le gain à l'adversaire.

Au début des parties, ils utilisent l'anglais uniquement pour répondre aux questions du jeu. Ils ne font donc pas tout le jeu en anglais ; ils parlent en français pour se signaler, se passer le tour ou communiquer la fiche gagnante. Après plusieurs passages de l'enseignant leur proposant d'essayer de jouer « entièrement » en anglais, ils parlent un peu plus dans cette langue. Un peu comme si se parler en anglais faisait partie de la fantaisie du jeu.

Pour Oenowords game (jeu 2) le début de la partie s'est déroulé sans la fiche « rescue », mais suite aux doutes et aux difficultés rencontrées, les élèves se sont appuyés sur ce document. La fiche « rescue » a été très utilisée notamment pour le jeu 3 (politeness game).

On peut indiquer quelques attitudes différentes selon l'apprenant.

L'élève 3 prend systématiquement la position de leader à chaque partie. On le sent très à l'aise et il comprend rapidement les règles des jeux. Il n'hésite pas à rappeler ces règles aux camarades ou à leur expliquer, notamment à ceux qui semblent moins intéressés ou un peu plus perdus (élève 4). L'élève 3 prend souvent le contrôle de la situation et joue un rôle de coordonnateur / gérant du jeu : il reprend les camarades, corrige leurs erreurs, évite les décrochages (« *bon, on y va* » ; « *allez les gars* », en claquant les mains...). Il montre sa compétitivité par des gestes lorsqu'il gagne : il lève les bras, montre un grand sourire, fait des exclamations ou écarte ses adversaires, tout en rigolant : « *allez, tu dégages* ». A la fin de Oenowords game, quand l'enseignant a demandé le nom du gagnant, il fait le V de la victoire. Il est, sans doute, le plus engagé du groupe et celui qui prend le plus souvent la parole. Dans les questionnaires, il avait déclaré chaque fois que son but était de gagner et que les jeux lui ont apporté principalement du divertissement. Rappelons ici qu'il s'agit d'un élève avec dyslexie, qui ne semble pas avoir été défavorisé dans cette activité

L'élève 1, de nature tranquille et dilettante, reste cependant attentif tout au long des séances. Au début, il refuse de faire le geste demandé dans Politeness game lorsque l'on gagne (on se dit « nice to meet you » avec une poignée de mains), mais petit à petit il se plie à la règle. Il souffle quand il perd et persévère pour avoir la bonne réponse (cherche avec insistance dans la fiche « rescue »). Cet élève déclare dans les tests d'auto-évaluation qu'il ne prend pas trop la parole en classe parce qu'il ne veut pas y participer... et pourtant, dans ce contexte, il a bien été actif pendant les parties de jeu.

L'élève 2 suit les parties attentivement et n'hésite pas à annoncer à l'adversaire « *tu as perdu !* ». Lors d'une partie (Politeness game – jeu 3) il montre des signes de fatigue (plusieurs bâillements), mais il ne décroche pas du jeu : il fouille même dans les fiches des adversaires la bonne réponse nécessaire pour que le jeu puisse continuer.

Enfin, l'élève 4, qui s'était affiché comme rétif aux jeux en classe, s'est aussi impliqué, bien que, en général, il reste moins actif. Il est plus hésitant que les autres, doute (« *je ne me rappelle plus* ») et grimace quand il se trompe et perd toutes ses cartes. Il continue quand même à jouer et par la suite il montre un sourire de satisfaction quand il gagne, en arrachant de la main de son adversaire la carte qu'il mérite. Le défi l'aide-t-il à se dépasser ? Dans les questionnaires il affirme que les jeux lui ont moyennement plu, surtout parce qu'il s'y était amusé. Toutefois, dans une occasion, il ajoute aussi qu'il pense y avoir acquis des connaissances.

IV.2. Les jeux, ont-ils permis l'apprentissage?

Pour répondre à cette question, nous avons travaillé essentiellement à partir des petits tests de connaissances complétés par les apprenants immédiatement avant et après chaque partie de jeu.

Les notes initiales (tests avant les jeux) ont été reportées sur 20 points et hiérarchisées en plusieurs classes:

- notes très basses, inférieures à 8.
- notes basses, entre 8 et 10.
- bonnes notes, entre 10 et 13
- très bonnes notes, entre 14 et 19
- note maximale, 20.

La figure 14, montre les notes obtenues par les élèves dans les petits tests de connaissances avant chaque jeu . Tout d'abord, on constate la large gamme de notes obtenues et donc la diversité du niveau des élèves.

Ensuite, l'observation des résultats par élève et par jeu permet de différencier plusieurs types d'élèves : ceux qui ont eu régulièrement des mauvais résultats (ou parmi les plus bas de la classe) comme les élèves 5 et 8 ; des élèves qui obtiennent souvent des notes moyennes (élèves 1 et 3) ; ceux qui ont en général plutôt de bons résultats (élèves 2, 4 et 7) ; des élèves toujours avec des très bonnes notes (élèves 6 et 9) et, enfin, des élèves avec résultats très irréguliers, selon le jeu, le jour... (élèves 10, 11 et 12).

J1 – CORKSCREW GAME

	note de départ (sur 20)	% de progression
Elève 5	2	300
Elève 11	3	300
Elève 8	4	100
Elève 4	8	0
Elève 13	9	0
Elève 1	11	9
Elève 3	11	-27
Elève 7	11	45
Elève 10	11	73
Elève 2	14	-14
Elève 6	15	7
Elève 12	16	19
Elève 9	20	-5

J2 – OENOWORDS GAME

	note de départ (sur 20)	% de progression
Elève 11	6	100
Elève 12	6	167
Elève 13	6	167
Elève 5	8	150
Elève 7	8	138
Elève 10	8	138
Elève 3	9	100
Elève 1	12	33
Elève 2	14	43
Elève 4	14	0
Elève 9	14	43
Elève 6	15	7

J3 – POLITENESS GAME

	note de départ (sur 20)	% de progression
Elève 3	8	50
Elève 5	11	73
Elève 1	12	67
Elève 8	12	67
Elève 2	14	43
Elève 12	14	43
Elève 11	17	18
Elève 4	19	5
Elève 6	20	0
Elève 7	20	-5
Elève 9	20	0
Elève 10	20	0

J4 – FRENCH VINEYARDS TOUR

	note de départ (sur 20)	% de progression
Elève 10	2	300
Elève 5	4	200
Elève 8	4	200
Elève 1	6	167
Elève 12	8	75
Elève 13	8	25
Elève 9	10	20
Elève 3	14	14
Elève 4	14	29
Elève 7	14	-14
Elève 2	18	0
Elève 6	18	0

Figure 14 : Notes obtenues par les élèves lors des petits tests de connaissances effectués avant les jeux et progression de la note obtenue post-jeu, exprimée en pourcentage du gain obtenu.

La progression de chaque élève par jeu a été calculée comme le pourcentage du gain obtenu dans la note finale par rapport à celle initiale (figure 14). Ainsi, par exemple, une progression de 100% indique que l'élève a doublé son score.

Les résultats permettent de dire que pratiquement tous les élèves ont acquis des connaissances à l'issue des jeux, tous types de jeux confondus. La figure 15 montre une relation logarithmique négative et significative entre le niveau des notes initiales et les taux de progression obtenus après les jeux. Ainsi on peut donc affirmer que systématiquement les élèves avec les notes initiales les plus basses sont ceux qui ont le plus progressé, et cela pour tous les jeux.

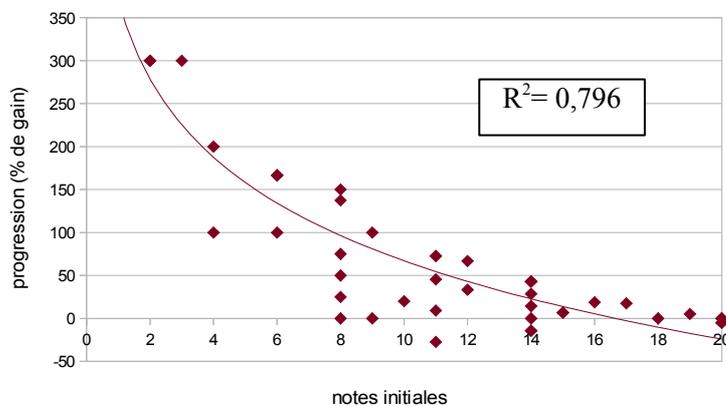


Figure 15 : Corrélation logarithmique négative significative entre les notes initiales et la progression observée après les jeux. Résultats pour tous les jeux confondus. $f(x) = 131,45 \ln(x) + 369,74$

Cette progression correspond aux gains constatés tout de suite après les jeux. Cependant elle ne semble pas avoir eu une influence sur la note obtenue lors du CCF en situation professionnelle (salon des vins). Dans cette dernière, en effet, plusieurs aspects sont pris en compte, en plus de ceux abordés par les jeux, telles que, entre autres, la qualité de l'accueil, la posture professionnelle, l'aisance et la pertinence professionnelle des réponses données par les élèves lors du salon des vins. La notation évalue en plus l'implication de chaque élève dans la phase de préparation du salon. Nos résultats ne permettent pas non plus d'établir de relation claire entre les notes obtenues par les élèves après les jeux et les résultats du CCF (figure 16). On peut ainsi supposer que les apprentis jeux n'ont pas été suffisants pour peser sur

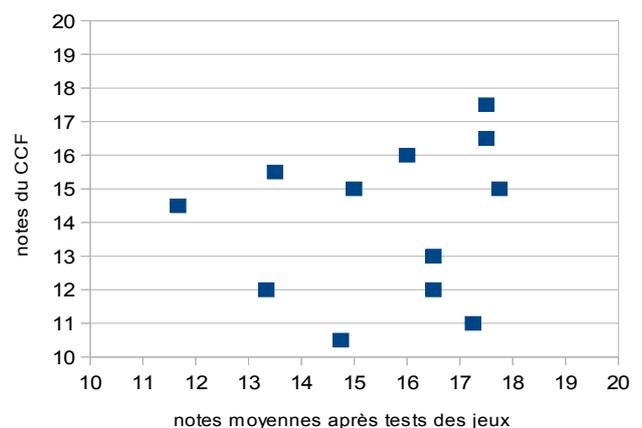


Figure 16 : Relation entre les notes obtenues après les jeux (moyennes des tests de connaissances pour les 4 jeux) et les notes du CCF.

Enfin, nous avons étudié la progression du niveau d'apprentissage des élèves entre 2014-2015 et le premier trimestre 2015-16 (note du CCF). Cette évolution a été déterminée en calculant la différence entre la note moyenne obtenue en DELE en fin d'année 2014-15 et la note du CCF 2015 (figure 17). Ces résultats montrent que 64% des élèves ont progressé depuis l'an dernier, cependant pour 9% d'entre eux il n'y a pas eu d'évolution et, force est de constater, que 27% semblent même avoir régressé ...

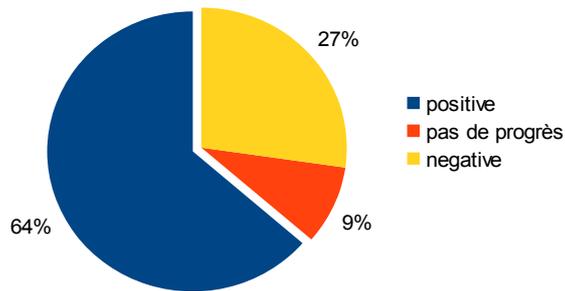


Figure 17 : Évolution entre résultats moyens en DELE obtenus par les élèves en 2014-15 et les notes du CCF de 2015-16 (exprimée en pourcentage d'élèves).

V. DISCUSSION et CONCLUSION

L'opinion que nos élèves ont de la discipline (l'anglais) expérimentée sur une durée de 6 semaines ne semble pas avoir été modifiée par l'expérience pédagogique par les jeux. En revanche, nous avons observé une évolution d'autres aspects motivationnels grâce aux jeux.

Comme Nuttin (1991) l'affirme, la motivation est un facteur dynamique. Suite aux jeux pédagogiques, on observe que la perception de compétence dans la discipline (compréhension à l'oral et de l'écrit ainsi que l'expression à l'oral) a eu tendance à progresser positivement pour une bonne partie de nos apprenants. Ce sentiment de compétence en anglais a glissé, en fonction de l'élève, du « non acquis » vers le « en cours d'acquisition », ou bien, de cette dernière appréciation vers le sentiment d'avoir réussi à acquérir la compétence. Cette amélioration par les jeux du sentiment de performance des apprenants a particulièrement impacté le sentiment de performance dans l'expression à l'oral. Dans notre contexte de DELE, ce constat est spécialement encourageant puisque les directives sur l'enseignement de ces disciplines en langue étrangère ont pour objectif principal la maîtrise de la langue parlée et recommandent en priorité les échanges à l'oral.

Comme l'indique Viau (2003), la perception de soi-même et de son environnement, composantes de la motivation intrinsèque, jouent un rôle essentiel pour s'engager dans l'apprentissage. Nous l'avons indiqué en préambule de cette étude : plusieurs de nos élèves ont des faibles niveaux dans la discipline. Mais probablement ceux-ci sont plus conséquence de l'attitude de l'élève face aux échecs scolaires que de ses propres capacités à réussir. Sans autre analyse que l'observation de nos élèves au fil du temps, nous savons que certains d'entre eux ont une faible estime d'eux-même, ce qui justifierait la faible perception de leur efficacité. Si l'on prend le modèle de Pintrich & Schunk (dans Dessus, 2001) sur les craintes d'échouer ou la motivation pour réussir, parmi nos élèves nous trouvons bien plus d'« accepteurs d'échec » ou des « éviteurs d'échec » que des « chercheurs de réussite ». Or, comme l'affirment les travaux de Martinon (2006), connaissance et estime de soi sont en relation avec les efforts dans l'apprentissage et la persistance face aux difficultés. L'espoir est dans cette voie puisque, comme l'affirme Neville (2006), plus les élèves ont confiance, plus ils vont s'impliquer et persévérer et, en conséquence, plus les résultats seront élevés.

L'image que l'élève a de la situation dans laquelle il travaille, ainsi que sa croyance dans la possibilité de pouvoir transformer l'environnement (Croizier, 1993), sont primordiales dans sa persévérance face aux difficultés. Les jeux offrent les ingrédients pour faciliter cette sensation de maîtrise, ou au-moins de contrôle, dans une situation donnée. Dans notre expérience, les élèves ont majoritairement reconnu que nos jeux pédagogiques ne sont pas diffi-

ciles et que les règles sont claires. C'est leur ressenti, tout du moins celui qu'ils expriment lors des enquêtes. Et pourtant, nous sommes conscients du temps passé à chaque séance à réexpliquer les règles de chaque jeu... La contrôlabilité et la jouabilité du jeu permettent à l'élève de se sentir acteur de ce qui lui arrive et le rendent capable de modifier la situation. Ce sont les règles qui, selon Brougère (1995), structurent et font autorité pendant les jeux et non l'enseignant. Notons à ce sujet, le gain de temps et d'énergie notables (et combien appréciables) que l'on peut mettre en balance avec les déperditions d'énergie des enseignants en charge de ces publics pour tout simplement gérer leur groupe-classe dans une situation d'enseignement classique.

Dans son modèle de l'attribution causale, Crahay (dans Dessus, 2001) indique que la situation lorsqu'elle est contrôlable par l'apprenant peut, lors d'un effort, le conduire à des émotions de fierté. C'est l'interprétation que l'apprenant fait de la situation qui détermine son engagement. Les efforts à déployer dans l'acte d'apprentissage ont semblé moins contraignants lors des jeux. L'observation des élèves pendant les phases ludiques montre qu'ils sont capables de s'engager dans une activité de manière continue, restant dans le « flow » (Malone, dans Fenouillet et al., 2009) pendant des périodes de temps non négligeables (30-35 min), du rarement vu dans un cours habituel, où ils restent globalement passifs et ne participent que pendant des temps très brefs.

Interrogés sur leurs intentions lors des jeux, ils répondent seulement pour un peu moins de la moitié que leur but est d'apprendre. Mais c'est quand même l'intention la plus fréquemment énoncée, suivie de buts associés aux idées de gagner et de s'amuser, qui semblent implicites à tout jeu.

La prise de risques, les décisions à prendre et la liberté de choix lors des jeux augmenteraient l'auto-détermination et donc la motivation. Pendant les séances de jeux on peut oser dire des mots, des phrases à voix haute, prendre des risques ; pris dans la dynamique du défi, on ne sait pas où le jeu conduit, mais il y a la motivation de gagner la partie ... Tout cela désinhibe et met à l'aise, on poussant l'apprenant à s'engager et à s'impliquer. Le challenge associé au jeu est pour Malone (dans Fenouillet et al 2009) un défi contre soi même qui augmente la motivation intrinsèque.

Nos élèves disent avoir ressenti un certain plaisir lors des séances des jeux. La plupart des réponses associent ce plaisir tout d'abord à l'acquisition de connaissances, l'amusement n'étant que la deuxième raison la plus citée ! Toutefois certains élèves évoquent des émotions moins agréables en relation avec cette expérience des jeux telles que la lassitude et l'ennui. En effet, l'application intensive de la pédagogie par les jeux pendant six séances consécutives, et

la dernière ayant eu lieu après le salon des vins et le CCF, les élèves ont montré une nette baisse d'intérêt à la fin de l'expérience. Trop de jeu, tue le jeu ! Les apprenants nous ont demandé d'alterner cette pédagogie avec d'autres ce qui, comme l'affirme Le Gallon (2006) serait la meilleure stratégie. Stratégie que nous n'avons pas pu appliquer, rappelons-le, en raison de la contrainte temps de la séquence imposée par le rythme formation/enseignement.

Pendant les jeux nous avons observé une vraie interaction entre les élèves. Certes, ils jouent entre copains (nous rappelons ici qu'ils se sont rassemblés par affinités), mais l'investissement dans la tâche n'en a pas été trop perturbée. Au contraire, ces affinités naturelles ont positivement contribué au jeu, en créant un espace de confiance favorable au développement de liens entre les apprenants, ce qui, selon Nathanson & Berthou (2013), participe à la formation de la personnalité sociale.

De plus, comme nous l'avons vu pour l'équipe filmé, pendant les jeux les élèves sont confrontés aux autres camarades pour trouver des solutions, même quand ils jouent individuellement et, en créant ces liens de confiance mutuelle, l'ambiance en classe s'en trouve améliorée (atténuation de l'effet des clans). Une classe qui développe la coopération et les buts d'apprentissage développe aussi le sentiment d'efficacité (Galant, 2006).

Les enjeux affectifs associés à la valorisation ou à la protection de l'image de soi lors de l'acte d'apprentissage (Dupeyrat et al., 2006), seraient moins touchés lors des jeux : ce n'est pas une situation vraiment réelle ; les risques immédiats de gagner ou de perdre semblent avoir moins de conséquences. La peur au ridicule ou la honte ressentie en cas d'échec seraient secondaires, puisque ce n'est pas nous qui jouons, ce sont nos avatars.

Un autre aspect non négligeable est le constat du fait que pendant qu'ils jouent les élèves sont acteurs de leur apprentissage. Il s'opère un changement des rôles, où l'emprise de l'enseignant étant moindre ce qui rend possible le fait que les élèves se confrontent directement aux situations d'apprentissage. L'enseignant organise l'activité mais ensuite il devient un observateur en appui. Pour Lieury (dans Lieury & Fenouillet, 2013) quand l'élève est acteur, les résultats sont meilleurs et la motivation intrinsèque augmente.

Si l'on reprend le triangle pédagogique de Houssaye (2015), la pédagogie par les jeux permettrait de s'orienter vers un « *processus apprendre* », où l'élève et les savoirs sont le couple protagoniste, l'enseignant restant en retrait comme spectateur. En s'appuyant sur les résultats de notre expérience, le curseur pourrait se déplacer petit à petit dans la chaîne : je joue → j'ai compris → cela me plaît → j'apprends.

Parmi nos élèves tous n'ont pas amélioré leur perception de compétence en anglais, ni ne pensent avoir été particulièrement motivés par l'expérience des jeux. Malgré cela, les résul-

tats montrent que la presque totalité des apprenants a réellement amélioré leurs performances en anglais immédiatement après les jeux. La progression dans l'acquisition de connaissances est notamment marquée pour les élèves qui avaient le plus de difficultés. Tout simplement, ceux qui avaient le plus de mal ont réussi à apprendre et cela, apparemment sans se rendre vraiment compte. Notre but pédagogique, qui est de faire progresser surtout les élèves qui ont le plus de difficulté et qui n'avancent pas avec d'autres pédagogies, a été atteint.

Cette pédagogie a permis de mobiliser toute une classe particulièrement démotivée et désintéressée vers une activité qui, de plus, a réellement permis de progresser dans l'apprentissage. Cependant la courte durée de l'expérience n'a pas permis d'aller au-delà des effets immédiats sur les connaissances après les jeux.

Filisetti & Wentzel (2006) affirment que la pédagogie par les jeux permet de satisfaire 3 besoins : compétence, lien social et autonomie. Dans le modeste cadre de notre étude, nos résultats montrent les mêmes tendances.

V.1.Limites de l'étude :

Malgré ces résultats prometteurs notre étude présente quelques limites, dont nous évoquons brièvement ici les principales :

- Limites temporelles : Le bref laps de temps accordé pour la mise en place et la réalisation de cette étude a été certainement la principale contrainte rencontrée. L'expérience par les jeux a été testée uniquement sur 6 séances, toutes concentrées sur une très courte période (à peine 1,5 mois). De plus, pendant ces séances les élèves ont uniquement joué. La mise en place de notre dispositif complexe dans un nombre limité de sessions ne nous permettait pas d'alterner les méthodes pédagogiques habituelles avec la pédagogie par les jeux. Et comme nous l'avons constaté, les élèves ont fini par se lasser de « *ne faire que des jeux* ». Les effets de cette pédagogie sur nos élèves auraient été probablement différents en termes d'impact sur la motivation et l'apprentissage (renforcement des effets bénéfiques ?) si elle avait été répartie en alternance avec d'autres pédagogies plus classiques et pendant une année scolaire.

- Limites liées à l'échantillon : Le nombre d'élèves confrontés aux jeux est très limité (13). Cela réduit la représentativité des données et limite les possibilités d'analyse statistique, ce qui nous mène à relativiser les résultats obtenus.

- Limites liées aux jeux mis en œuvre : Nous l'avons dit, nous ne sommes pas des « experts » en conception de jeux. Cette partie de l'expérience nous a demandé énormément de réflexions, d'énergie et de travail. Nous nous posons la question du biais possible lié au manque de per-

formance et d'efficacité pédagogique des outils que nous avons simplement voulu créer pour les adapter à notre situation.

V.2. Conclusion

Cette expérimentation, croisée avec l'étude bibliographique développée en amont, montre une corrélation très étroite entre les phénomènes observés sur les élèves de notre étude et les modèles théoriques présentés. Cela, en dépit de contraintes notamment temporelles et portant sur l'effectif observable disponible. Cela nous amène à conclure que l'utilisation de jeux comme outils pédagogiques dans le cadre d'un enseignement professionnel en langue étrangère a toute sa pertinence. Les jeux pédagogiques structurés autour du référentiel de formation présentent deux atouts majeurs. Ils apportent de nouvelles perspectives d'apprentissage qui permettent de replacer l'apprenant au centre de sa formation. Ils apportent également des solutions aux problématiques posées par nos publics particulièrement touchés par le manque de confiance en leurs aptitudes et en l'enseignant, le rejet des contraintes et de la discipline, le manque récurrent de motivation et d'engagement pour leurs apprentissages.

A titre de recommandation, il semble ici essentiel de revenir sur facteur que nous n'avons évoqué que sommairement puisque n'était pas le principal objet de l'étude : la conception des supports de jeu utilisés dans cette expérimentation. Ces supports ont certainement contribué à l'obtention de résultats concluants, étant donné qu'aucun jeu du commerce n'était en adéquation avec le programme de la discipline. Pour cela, il nous semble important d'évoquer quelques facteurs de réussite lors de la conception de ces jeux. En premier lieu, nous indiquons la nécessité d'identifier les contenus choisis pour être traités à travers les jeux. Ensuite, le travail en binôme (conseillère pédagogique-stagiaire) au cours de la phase de conception des jeux a été essentiel. La confrontation des idées a permis en quelques semaines d'obtenir des prototypes opérationnels, tant sur le fond que sur la forme. Nos regards croisés ont permis d'augmenter notre efficacité, grâce également à notre échange franche, directe et objective et à l'exercice constant de remise en question auquel nous nous sommes prêtées avec passion, respect et intérêt mutuel. Enfin, nous avons passé de longues heures aussi bien sur nos ordinateurs pour la mise en forme des étiquettes, cartes, plateaux de jeux que pour le découpage-collage-montage. Parce que la mise en situation de nos élèves passaient de façon incontournable par la mise à disposition de supports de jeu crédibles, pour tenter de créer la magie d'une séance réussie...

V.3. Perspectives professionnelles

Cette expérience pédagogique a mis en relief des conséquences positives sur la motivation et l'apprentissage dans des classes difficiles, où l'enseignant se confronte à des contraintes particulièrement importantes pour faire progresser ses apprenants. Cela nous motive pour continuer à explorer les bénéfices liés à cette alternative pédagogique et à prolonger nos efforts dans la réutilisation des jeux dans d'autres circonstances ou pour d'autres classes.

Tout d'abord, nous avons d'autres idées de jeux pédagogiques qui pourront compléter les besoins de la discipline et alterner avec des méthodes plus traditionnelles. Ensuite, nous avons constaté que nos jeux semblent avoir été utiles notamment pour faire avancer les élèves partis avec le niveau le plus bas. Mais il nous semble aussi important d'éviter, comme on a pu le constater, que les autres apprenants, avec plus de facilité ou de niveau de base, ne s'ennuient et ne ralentissent leur progression. Nous réfléchissons à créer dans un même jeu différents degrés de difficulté afin de permettre une meilleure adaptation aux niveaux hétérogènes des élèves et apporter par conséquent des réponses pédagogiques plus performantes.

En ce qui concerne la réutilisation de nos 4 jeux pédagogiques, pendant que l'expérience était encore en cours, une autre enseignante de DELE du lycée dans lequel a été conduite l'expérimentation a sollicité 2 de nos jeux pour dédoubler les activités dans une classe nombreuse et pour cela difficile à conduire. L'opération a été reproduite plusieurs fois consécutives, les jeux lui permettant de mettre en autonomie une partie des élèves, tandis qu'elle, dans la même salle, s'occupait de l'activité des autres. Après plusieurs séances de jeux cette enseignante a eu le sentiment que les élèves étaient plus à l'aise en parlant en anglais et moins intimidés par la prise de la parole.

Par ailleurs, lors de la prochaine journée de portes ouvertes du lycée, le 19 mars 2016 et profitant du fait que le thème officiel de cette année pour nos étudiants de BTS est axé sur les JEUX, nous installerons une salle dans laquelle nos jeux pédagogiques autour de l'oenologie en anglais seront disponibles pour tous les visiteurs qui auront envie de se lancer dans la découverte de cette discipline à travers des activités ludiques.

Enfin, suite à cette expérience globalement positive et donc encourageante nous nous questionnons sur l'intérêt de mener cette approche pédagogique par le jeu jusqu'à la création d'un « kit » de jeux pédagogiques en viticulture-œnologie en anglais destiné à des lycées et d'autres centres de formation de la filière vigne et vin. Le travail nécessiterait des validations et probablement le remodelage de certains aspects de nos supports de jeux et pourrait inclure une ouverture sur d'autres versions linguistiques, à commencer par une version espagnole pour compléter celle en anglais.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Archambaud, J. & Chouinard, R. (2006). Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ?. In Galand, B., Bourgeois, E. (Eds). *(Se) motiver à apprendre* (pp 135-144). Paris : PUF.
- Ayme, Y. (2006). Le jeu en classe : point(s) d'interrogation(s). *Les cahiers pédagogiques*, 448, 10.
- Barbeau, D (1995). Analyse de déterminants et indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial. In *Colloque de l'Association de la recherche du collégial (ARC)*. Retrieved from : http://www.cdc.ca/actes_arc/1995/barbeau_actes_ARC_1995.pdf
- Barbeau, D., Montini, A. & Roy, C. (1997). Comment favoriser la motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 11, 1: 9-13).
- Boufard, T. & Vezeau, C. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : plus qu'un problème de biais d'évaluation. In Galand, B., Bourgeois, E. (Eds). *(Se) motiver à apprendre* (pp 41-49). Paris : PUF.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Brougère, G. (2006). Parlons-nous vraiment de la même chose ?. *Les cahiers pédagogiques*, 448, 11-12.
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL): apprendre, enseigner, évaluer*. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. Retrieved from : <http://www.didierfle.com/>
- Croizier, M. (1993). *Motivation, projet personnel, apprentissages*. Paris : ESF.
- Darnon, C., Buchs, C. & Butera, F. (2006). Apprendre ensemble : but de performance et but de maîtrise au sein d'interactions sociales entre apprenants. In Galand, B., Bourgeois, E. (Eds). *(Se) motiver à apprendre* (pp 115-124). Paris : PUF.
- Dessus, P. (2001). La motivation en milieu scolaire. Retrieved from : <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu-pdessus/sapea/motivation.html>.

- Dupeyrat, C. Escribe, C. & Mariné, C. (2006). Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition. In Galand, B., Bourgeois, E. (Eds). *(Se) motiver à apprendre* (pp 63-74). Paris : PUF.
- Govaerts, S. & Grégoire, J. (2006). Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire. In Galand, B., Bourgeois, E. (Eds). *(Se) motiver à apprendre* (pp 97-106). Paris : PUF.
- Fenouillet, F., Kaplan, J. & Yennek, N. (2009). Serious games et motivation. In *Atelier jeux sérieux : actes de Conférence EIAH* (pp 41-50). Le Mans : EIAH.
- Filisetti, L. & Wentzel, K. (2006). Motivation sociale et apprentissage : les enjeux liés aux buts sociaux des élèves. In Galand, B., Bourgeois, E. (Eds). *(Se) motiver à apprendre* (pp 75-84). Paris : PUF.
- Fischer, G.N. & Vischer, J. (1. 998)*L'évaluation des environnements de travail - la Méthode diagnostique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Galand, B. (2006). Pratiques d'enseignement et d'adaptation scolaire des élèves. In Galand, B., Bourgeois, E. (Eds). *(Se) motiver à apprendre* (pp 145-158). Paris : PUF.
- Govaerts, S. & Grégoire, J. (2006). Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire. In Galand, B., Bourgeois, E. (Eds). *(Se) motiver à apprendre* (pp 145-158). Paris : PUF.
- Gurtner ; J.L. & Genoud, P. (2006). Facteurs contextuels dans l'évolution de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence. In Galand, B., Bourgeois, E. (Eds). *(Se) motiver à apprendre* (pp 115-124). Paris : PUF.
- Huizinga, J. (1995). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard (Original work published 1938).
- Houssaye, Jean (2015). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie* (2è éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Houssaye, Jean (2006). C'est pas du jeu . *Les cahiers pédagogiques*, 448, 17–19.
- Karsenti, T. (1998). *Etude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. (Master's thesis). Université de Monreal, Canada.
- Leboucher, F. (2013). *Expérimentation d'un jeu sérieux dans l'enseignement agricole, le cas du Rami fourrager*. (Master's thesis). ENFA, Toulouse.

- Le Gallo, L. (2006). Doser subtilement plaisir et intérêt. *Les cahiers pédagogiques*, 448, 21-22.
- Lescouarch (2006). L'impossible quête ? *Les cahiers pédagogiques*, 448, 13-14.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. (3è éd). Paris : Dunod.
- Marne, B., Huynh-Kim-Bang, B. & Labat, J.M. (2011). Articuler motivation et apprentissage grâce aux facettes du jeu sérieux. *Proceedins of the Conférence EIAH Mons*. Retrieved from :
http://seriousgames.lip6.fr/site/IMG/pdf/facettes_article_eiah_2011_v3.5__word_final.pdf
- Marsollier, F. & Oualhadj, R (2010). L'apprentissage de la négociation-vente en BTS par le jeu de rôle. *Economie et management*, 134, 57-64.
- Martinnot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. In Galand, B., Bourgeois, E. (Eds). *(Se) motiver à apprendre* (pp 27-39). Paris : PUF.
- Meirieu P. (1994). *Apprendre, oui mais comment ?*. (14è éd.). Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2006). Le désir et la règle. *Les cahiers pédagogiques*, 448, 32-33.
- Merlet, M. (1997). *Les activités ludiques dans la classe de langue : des outils à intégrer pour favoriser l'apprentissage ?* (Master's thesis). ENFA, Toulouse.
- Muratet, M., Delozanne, E., Torguet & P. Viallet, F. (2012). Jeu sérieux et motivation des étudiants pour apprendre : influence du contexte avec Prog&Play. *Sticef*, 19.
- Musset, M. & Thiebert R. (2009). Quelles sont les relations entre le jeu et apprentissage à l'école ? Une question renouvelée. *Service de veille scientifique et technologique*, 48. Retrieved from <http://www.inrp.fr/vst>.
- Natanson, D. & Berthou, M. (2013). *Jouer en classe en collège et en lycée*. Paris : Fabert.
- Neuville, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets ? In Galand, B., Bourgeois, E. (Eds). *(Se) motiver à apprendre* (pp 85-96). Paris : PUF.
- Nuttin, J. (1961). Problèmes de psychologie de la motivation humaine. *Revue Philosophique de Louvain*. Troisième série, 59(62), 348-370. doi : 10.3406/phlou.1961.5078. Retrieved from http://www.persee.fr/doc/phlou_0035-3841_1961_num_59_62_5078.
- Nuttin, J. (1991). *Théorie de la motivation humaine*. (3è éd). Paris : PUF.

- Perry, A. (2013). *Aider les adolescents à grandir et à apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Piaget, J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant (3è Ed)*. Paris : PUF. Retrieved from : http://www.ufrgs.br/psicoeduc/arquivos/piaget_repres_monde_intro.pdf
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Rixon, S. (1991). *How to use games in language teaching*. London : Modern English.
- Vallerand, R., Blais, M.R., Briere, N.M., Peletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EMR). *Rev Canad Scien Comp*, 21(3), 323-349.
- Vanlede, M., Philippot, P. & Galand, B. (2006). Croire en soi : le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. In Galand, B., Bourgeois, E. (Eds). *(Se) motiver à apprendre* (pp 51-61). Paris : PUF.
- Varenne, J.L. & Bianu, Z. (1990). *L'esprit des jeux*. Paris : Albin Michel.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Viau, (2003). *La motivation en contexte scolaire (3ème ed)*. Bruxelles : De Boeck Université.

ANNEXES

ANNEXE 1 : programme et progression du DELE accepté par l'inspection pour la discipline « œnologie » de l'euro-anglais au LPA d'Orange.

CALENDRIER	Thèmes de travail	Objectifs et perspectives professionnelles et scolaires	Modalités pédagogiques	Connexions
OCTOBRE à NOËL	<p>Bilan du stage professionnel</p> <p>Préparation du GIE : accueil et conseil des visiteurs en anglais sur son stand lors de la foire du GIE</p>	<p>Présentation de son projet professionnel, nom et localisation de l'entreprise, métier du chef de stage, responsabilités au cours du stage, activités préférées</p> <p>Présentation à l'oral de la région viticole (aire géographique, cépages principaux) et de ses vins (types de vins, méthodes d'élaboration, commentaire de dégustation) conseils de service et de conservation, accords mets-vins)</p>	<p>Jeu de rôle en binôme : écriture du scénario , entraînement et production à l'amphithéâtre extérieur du lycée face au groupe classe</p> <p>Recherche et travail sur le vocabulaire spécifique</p> <p>Entraînement en binôme</p> <p>Evaluation in situ par les 2 professeurs de DNL + Professeur d'anglais anglophone et un groupe d'amateurs en vins anglophones</p>	<p>MG2 1^{ère} année Stage en entreprise (Mai puis Octobre)</p> <p>Module Techniques de vente : Séquence acheter et vendre le vin MG2 (Octobre-Novembre Année 1)</p> <p>MG2 Les différentes Vinifications en Mars 1^{ère} année</p> <p>Oenologie MP10.5 obj. 2 Zones de productions et produits (oct nov 2^{ème} année)</p> <p>Conseil du consommateur MP10.5 obj. 3</p>
JANVIER à PAQUES	<p>Traduction en anglais des fiches produit du caveau de l'exploitation pédagogique</p> <p>Méthodologie de la dégustation : approfondissement</p>	<p>Application du vocabulaire professionnel en situation réelle, à l'écrit</p> <p>Respect de la rigueur chronologique</p> <p>Composantes de l'équilibre en bouche</p> <p>Relation entre les arômes des vins et leur qualité, leur typicité, leur mode d'élaboration et/ou de conservation</p>	<p>Utilisation d'outils divers : traducteurs en ligne, lexiwine, le vin en anglais (Laetitia Perraut), fiches produit en anglais extraites de sites de Domaines en anglais</p> <p>Restitution informatique à partir du fichier WORD de la version française du Domaine</p> <p>Challenges en équipe</p> <p>Présentation à tour de rôle de la fiche de dégustation</p> <p>Travail sur la diction des mots techniques</p> <p>Travail sur la roue des arômes, les familles, le coffret du vin (LENOIR)</p> <p>Exercices, devinettes, challenges inter-équipes</p> <p>Dégustation de vins</p> <p>Dégustation de séries à défaut</p>	<p>MG2 Les différentes Vinifications en Mars 1^{ère} année</p> <p>MG2 Dégustation (Octobre-Novembre puis Janvier puis Mars 2^{ème} année)</p> <p>Méthodologie, physiologie sensorielle exercices pratiques de la dégustation MP10.5 obj. 3 (A partir de Janvier Année 1 et tout au long des 2 années)</p>
PAQUES à MAI	Traduction du site Internet du Lycée	Application du vocabulaire professionnel en situation réelle, à l'écrit	Utilisation de sources et d'outils divers : sites de Domaines en anglais, Lexiwine, le vin en anglais (Laetitia Perraut), traducteurs en ligne	Elaborer un support de communication professionnel en anglais MG2 : CDR et autres régions viticoles (Mars 2 ^{ème} année)
EVALUATION FIN MARS 2013 ORAL	<p>1°/ Oral individuel à partir d'un document inconnu</p> <p>Problématique posée : synthétiser les informations relatives au Domaine présenté permettant de renseigner, notamment : localisation, appellation, surface, encépagement, types de vins et particularités, caractères de ces vins et leurs modes de consommation.</p> <p>Durée 20 minutes (2 profs DNL + prof anglais)</p> <p>Coefficient 0.8</p> <p>NB : Document soumis au candidat tiré au sort, inconnu et authentique : Extrait de brochures de Domaines, de sites Internet de Domaines ou de présentations de Domaines sur des revues spécialisées en anglais</p>		<p>2°/ Evaluation du travail réalisé en DNL sur les 2 années</p> <p>2 profs DNL : moyenne des formatifs des 2 années + note du GIE</p> <p>Coefficient 0.2</p>	

ANNEXE 2 : Règle du jeu et fiche « rescue » du jeu pédagogique « Corkscrew »



CORKSCREW GAME

REGLE DU JEU

1/ Distribuer une fiche RESCUE à chacun pour lire attentivement les phrases en anglais, en regardant leur signification si besoin. Chacun utilise sa fiche pendant le jeu.

2/ Distribuer les cartes dans l'ordre des joueurs, une à une, jusqu'à la dernière. Certains peuvent donc se retrouver avec un nombre plus élevé de cartes. Chacun tient son paquet de cartes en mains, de façon à ce qu'il voie la face portant les combinaisons de dés.

3/ Le 1^{er} joueur tire les 2 dés puis annonce en anglais son tirage. Par exemple 4 et 3 : « four and three ».

4/ Celui qui possède la carte de cette combinaison se signale et annonce la phrase en français et en anglais écrites sur sa carte. Puis il lance un décompte en anglais (de 10 à zéro) pendant lequel tous les autres participants ligüés contre lui pour tenter de faire tomber sa carte recherchent sur leur FICHE RESCUE la version anglaise de la phrase pour s'entendre et s'entraîner sur la prononciation des mots difficiles.

Après son top zéro, le lecteur désigne le participant qui énonce le 1^{er} mot de la

phrase en anglais. Celui situé à sa gauche doit énoncer le 2^{ème} mot et ainsi de suite, chacun à son tour, en enchaînant la phrase (ou expression) sans interruption, 3 fois de suite.

L'échec est prononcé par le lecteur, qui conserve alors sa carte, dans un des cas suivants :

- mots dans le désordre,
- mot manquant,
- mot mal prononcé
- interruption supérieure à 2 secondes entre 2 mots ou entre 2 phrases (ou expressions)

NB : Si la combinaison de dés correspond à une carte déjà tombée, le joueur choisit la combinaison du participant de son choix qui contient 1 des 2 chiffres de la combinaison qu'il a tirée aux dés. Les joueurs doivent alors tourner leurs cartes, face combinaison vers le joueur pendant ce choix. Si c'est le joueur lui-même qui a la carte de la combinaison tirée, il retire les dés.

LE GAGNANT est le dernier à qui il reste une carte en main. NOTER alors l'ordre des joueurs par nombre décroissant de cartes (0 carte – 1 carte – 2 cartes ...)

CORKSCREW GAME FICHE RESCUE

	Quel vin vous intéresse en particulier ?	<i>Which wine</i> interests you especially ?
	Quel type de vin recherchez-vous ?	<i>What kind of wine</i> are you looking for ?
	Préférez-vous un vin léger ou corsé ?	Would you prefer a <i>full-bodied wine</i> or a <i>light wine</i> ?
	Voudriez-vous plutôt un vin sucré ou un vin sec ?	Would you rather have a <i>sweet wine</i> or a <i>dry wine</i> ?
	Souhaitez-vous un vin prêt à boire ou à faire vieillir ?	Would you like a wine (that is) <i>ready to drink</i> or (a wine) <i>to cellar</i> ?
	Je vais vous faire déguster le premier vin de notre sélection	<i>I let you taste</i> our first wine in our selection
	Nous allons commencer par le premier vin de notre série	We will start with the first wine in our series
	Puis-je vous suggérer de goûter ... (notre cuvée Prestige) ?	<i>May I suggest you taste</i> ... (our Prestige cuvée) ?
	vin de (mono)-cépage / vin d'assemblage	<i>varietal wine</i> / <i>blended wine</i>
	vin tranquille/vin effervescent	<i>still wine</i> / <i>sparkling wine</i>
	vin sucré (ou vin doux) / vin sec	<i>sweet wine</i> / <i>dry wine</i>
	vin à boire / vin à faire vieillir (ou à garder)	<i>ready to drink</i> / wine <i>to age</i> (wine <i>to keep</i>)
	Comment prononce-t-on le millésime 2009 ?	two thousands and nine (GB) two thousands nine (US) (une des 2 possibilités permet de gagner)
	Comment prononce-t-on le millésime 1989 ?	nineteen eighty nine
	Ce vin a reçu un prix	This wine has won <i>an award</i>
	médaille d'or, d'argent, de bronze	gold medal, silver medal, bronze medal
	Ce vin est typé syrah	This wine is <i>typical OF syrah</i>
	Je vais vous faire déguster le premier vin de notre sélection	<i>I let you taste</i> our first wine in our selection
	Nous allons commencer par le premier vin de notre série	We will start with <i>the first wine</i> <i>in our series</i>
	Quel type de vin recherchez-vous ?	What kind of wine are you <i>looking for</i> ?

ANNEXE 3 : Règle du jeu et fiche « rescue » du jeu pédagogique « OenoWords Game »

OenoWords Game

INSTALLATION DU JEU:

- 1 plateau (double) de jeu avec 1 galet posé sur la photo des galets de quartz de la Vallée du Rhône
- 2 piles de cartes, questions cachées: 1 pile de cartes bleues (niveau facile) +1 pile de cartes violettes (niveau difficile)
- 1 pion (bouchon) par joueur, posé sur la case START
- 1 dé
- 1 fiche « RESCUE » pour chaque participant (à lire avant le jeu et à utiliser pendant le jeu)

REGLE DU JEU:

- Le joueur lance le dé et avance son pion en fonction du nombre sorti, puis annonce son choix: carte bleue (facile) ou carte violette (difficile).
- L'adversaire qui saisit le galet le premier tire la 1ère carte de la pile, selon la couleur demandée, et lit la question en cachant la réponse à tous. **Attention, la question n'est lue qu'une seule fois!**

BAREME		
	Cartes bleues	Cartes violettes
	2 cases	3 cases
Réponse juste	avancer	
Réponse fausse	reculer	

Si le joueur répond juste, il avance son pion (voir barème). Puis la partie continue avec un nouveau joueur.

Si le joueur répond faux, il recule son pion (voir barème). Les autres participants peuvent alors tenter leur chance. Le 1^{er} qui saisit le galet propose sa réponse et on applique le barème. Ensuite il repose le galet à sa place. Si sa réponse n'est pas bonne, d'autres joueurs se succèdent (en attrapant le galet) jusqu'à ce que la bonne réponse soit dite ou que plus aucun participant ne propose de réponse. NB: chaque joueur ne peut proposer qu'une seule réponse.

- Si aucun joueur n'a trouvé la bonne réponse, le joueur qui a la carte en main la lit puis il avance son pion (voir barème)
- La carte est reposée en fin de pile

Fin de la partie lorsqu'un joueur est arrivé sur la case FINISH.

A NOTER sur une feuille l'ordre des joueurs et attribution d'une note pour la séance: 1^{er} arrivé = 15/20; 2^{ème} = 14/20; etc.

Chantal BONDER & Begonia RODRIGUEZ-LOVELLE - DOCUMENT PROJET 11/11/2013

OENOWORDS GAME		FICHE RESCUE	
Bouteille	<u>bottle</u>	vin de dessert	<u>dessert wine</u>
Bouchon	<u>cork</u>	vin rouge léger	<u>light-bodied red wine</u>
capsule	<u>cap</u>	vin rouge corsé, de caractère	<u>full-bodied red wine</u>
tire-bouchon	<u>corkscrew</u>	vin blanc aromatique	<u>aromatic white wine</u>
étiquette	<u>label</u>	vin de cépage	<u>varietal wine</u>
contre-étiquette	<u>back label</u>	vin d'assemblage	<u>blended wine</u>
caisse, carton	<u>case, box</u>	bien équilibré	<u>well balanced</u>
degré d'alcool	<u>alcohol content</u>	rouge intense (couleur)	<u>full red</u>
teneur en sucre	<u>sugar content</u>	rouge moyen (couleur)	<u>medium red</u>
catégorie de vin	<u>style of wine</u>	rouge léger (couleur)	<u>light red</u>
agriculture biologique	<u>organic farming</u>	vin blanc de couleur intense	<u>full white wine</u>
cépage	<u>grape variety</u>	vin blanc pâle	<u>light white wine</u>
assemblage	<u>blend</u>	médaille d'or	<u>gold medal</u>
vin blanc	<u>white wine</u>	médaille d'argent	<u>silver medal</u>
vin rouge	<u>red wine</u>	médaille de bronze	<u>bronze medal</u>
vin rosé	<u>rosé wine</u>	région et département	<u>region and department</u>
vin sucré (= vin « doux »)	<u>sweet wine</u>	zone géographique	<u>geographic area</u>
vin demi-sec	<u>off-dry wine</u>	typé Syrah	<u>typical of syrah</u>
vin sec (non sucré)	<u>dry wine</u>	nord, sud, est, ouest	<u>north, south, east, west</u>
vin tranquille	<u>still wine</u>	au nord de, au sud de, à l'est de, à l'ouest de,	<u>northern, southern, eastern, western</u>
vin effervescent	<u>sparkling wine</u>	le sud-ouest de la France	<u>southwestern France</u>
vin de liqueur (Porto)	<u>fortified wine (Port)</u>	un vin du sud de la France	<u>a wine from the south of France</u>
ce vin vieillit 6 mois en fût de chêne			<u>this wine is aged (is matured) for six months in oak barrel</u>
ce vin est parfait avec le fromage			<u>this wine is perfect to drink with cheese</u>
essayez d'associer les viandes rouges avec ce vin			<u>try matching (try pairing) red meats with this wine</u>
ce vin va bien avec la volaille			<u>this wine goes well with poultry</u>
poisson grillé/poisson frit/poisson cuit au barbecue/ fruits de mer			<u>fried fish / grilled fish / barbecued fish / seafood or shellfish</u>
légumes sautés/ cuits à la vapeur			<u>sautéed vegetables/ steamed vegetables</u>

Chantal BONDER & Begonia RODRIGUEZ-LOVELLE - DOCUMENT PROJET 11/11/2013

ANNEXE 4 : Règle du jeu et fiche « rescue » du jeu pédagogique « **Politeness game** »



POLITENESS GAME

REGLE DU JEU

1/ Distribuer une fiche RESCUE à chacun pour lire attentivement les phrases en anglais, en regardant leur signification si besoin. Chacun utilise sa fiche pendant le jeu.

2/ Distribuer les cartes dans l'ordre des joueurs, une à une, jusqu'à la dernière. Certains peuvent donc se retrouver avec un nombre plus élevé de cartes. Chacun tient son paquet de cartes en mains, de façon à ce qu'il voie la face portant les combinaisons de dés.

3/ Le 1^{er} joueur tire les 2 dés puis annonce en anglais son tirage. Par exemple 4 et 3 : « four and three ».

4/ Celui qui possède la carte de cette combinaison se signale en anglais (par exemple, « I'm here ! » NB : Si c'est le joueur lui-même qui a la carte de la combinaison tirée, il retire les dés. Le possesseur de la carte lit à haute voix la phrase en français écrite sur sa carte.

5/ Le joueur doit alors donner la correspondance en anglais de la phrase lue en s'aidant si besoin de sa FICHE RESCUE sur laquelle es phrases sont classées par combinaison de dés.

La validation de la phrase est prononcée par le lecteur, qui peut invalider la proposition si :

- Les mots sont dans le désordre,
- Un mot est manquant,
- Un mot est mal prononcé
- Le temps d'attente est supérieur à 5 secondes

Si le joueur énonce correctement la phrase, il récupère la carte qu'il ajoute à sa collection en mains.

LE VOL DE CARTE

Au moment de l'échange de la carte, les 2 joueurs concernés doivent se lever pour se saluer en échangeant une cordiale poignée de mains tout en se disant « nice to meet you ! ». Mais avant qu'ils ne se rasseoient, un autre joueur peut les interpeller en disant « sorry ! » et en proposant une des phrases de la FICHE RESCUE qui pourrait constituer une suite logique et cohérente à la phrase de la carte en jeu.

Si la suite proposée est validée par le 1^{er} possesseur de la carte, alors le joueur qui a proposé la suite logique remporte la carte. Il se lève à son tour pour la cordiale poignée de mains en prononçant « nice to meet you » avec le possesseur de la carte. De nouveau, il peut y avoir interruption par le « sorry ! » d'un nouveau joueur qui peut proposer une suite logique à la phrase du joueur précédent. Et ainsi de suite jusqu'à ce qu'aucune suite logique ne puisse plus être proposée.

Dans ce cas le 2^{ème} joueur tire les dés, et la partie reprend.

LE GAGNANT est celui qui termine le jeu avec le maximum de cartes en mains. NOTER alors l'ordre des joueurs par nombre décroissant de cartes (ex : 10 cartes - 9 cartes - 8 cartes ...)

POLITENESS GAME

FICHE RESCUE

	Bonjour, bienvenue sur notre stand	Hello, welcome to our stand
	Puis-je vous aider	May I help you ?
	Puis-je vous dire quelques mots sur nos vins ?	Can I tell you a little about our wines ?
	Puis-je vous aider ?	May I help you ?
	Aimeriez-vous goûter nos vins ?	Would you like to taste our wines ?
	Merci pour votre intérêt pour nos vins	Thank you for your interest in our wines
	Je vous en prie/à votre service	You're welcome
	Tout le plaisir est pour moi	It's my pleasure
	Ce fut un plaisir de vous rencontrer	It was a pleasure to meet you
	A bientôt !	See you soon !
	Bon retour !	Have a good trip back !
	Heureux de vous rencontrer !	Nice to meet you !
	Aimeriez-vous goûter nos vins ?	Would you like to taste our wines ?
	Je vous en prie/à votre service	You're welcome
	Merci pour votre intérêt pour nos vins	Thank you for your interest in our wines
	Merci pour votre intérêt pour nos vins	Thank you for your interest in our wines
	Puis-je vous aider ?	May I help you ?
	Puis-je vous dire quelques mots sur nos vins ?	Can I tell you a little about our wines ?
	Puis-je vous dire quelques mots sur nos vins ?	Can I tell you a little about our wines ?
	Puis-je vous dire quelques mots sur nos vins ?	Can I tell you a little about our wines ?
	Aimeriez-vous goûter nos vins ?	Would you like to taste our wines ?

ANNEXE 5 : Règle du jeu et fiche « rescue » du jeu pédagogique « French Vineyards Tour »



VINEYARD GAME



INSTALLATION DU JEU :

- La CARTE DE FRANCE : au centre de la table
- 1 pile de cartes VIGNOBLES, noms des vignobles cachés
- 1 série de cartes CEPAGES étalées sur la table, noms des cépages visibles
- 1 panier par joueur
- 1 série de bouteilles à gagner pendant la partie.
- 1 Fiche RESCUE (vocabulaire utile)

REGLE DU JEU :

Le 1^{er} joueur prend la carte du dessus dans la pile VIGNOBLE. Il lit à haute voix le nom du vignoble indiqué sur la carte. Par une phrase en anglais, il situe ce vignoble en France en citant dans sa phrase le point cardinal correct. (Des exemples de phrases sont donnés dans la fiche RESCUE). Si l'ensemble des adversaires juge sa **phrase correcte**, il peut aller poser son panier sur la carte, sur la région viticole en question. Si elle est **incorrecte**, ou s'il se **trompe d'emplacement**, on passe au joueur suivant. Dans les 2 cas, la carte vignoble est reposée sous sa pile.

Lorsque **le joueur a posé son panier** au bon endroit sur la carte, il choisit parmi la série de cartes CEPAGES, un cépage cultivé dans la région viticole où il a posé son panier. La carte est prise par un adversaire qui contrôle que la région viticole est effectivement mentionnée sur la carte. Si le choix est correct, le joueur **REMPORTE** une bouteille qu'il met dans son panier. S'il précise « white grape variety » ou « red grape variety » sans se tromper de couleur, et en prononçant correctement « grape variety », il **REMPORTE** une 2^{ème} bouteille qu'il ajoute à son panier. Dans tous les cas, il reprend son panier (avec ses bouteilles gagnées), la carte CEPAGE est reposée dans la série et on passe au joueur suivant.

LE GAGNANT est celui qui a collecté le plus grand nombre de bouteilles de vin. Il obtient la note de 15/20. Le suivant obtient 14/20 et ainsi de suite jusqu'au joueur qui en a collecté le moins.

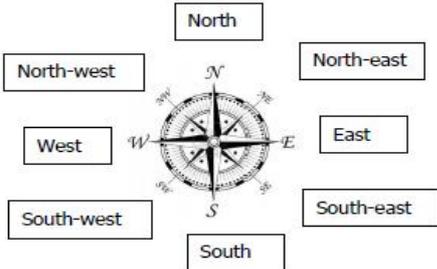
 Chantal BONDER & Begoña RODRIGUEZ-LOVELLE - DOCUMENT PROJET 16/11/2015



VINEYARD GAME



Fiche RESCUE



This vineyard is **located** ...

This vineyard is **situated** ...

This vineyard is ...

North **of** France = Northern France

North-east **of** France = Northeastern France

North-west **of** France = North-western France

East **of** France = Eastern France

West **of** France = Western France

South **of** France = Southern France

South-east **of** France = South-eastern France

South-west **of** France = South-western France

Rhône Valley vineyard
vignoble de la Vallée du Rhône

Loire Valley vineyard
vignoble de la vallée de la Loire

Burgundy vineyard
vignoble de Bourgogne

vineyard vignoble

wine region région viticole

wine area aire viticole

grape variety Shiraz = Syrah

cépage

Vineyard se prononce 'vinjəd

grape greip variety və 'raɪəti

On peut les écouter dans plusieurs accents sur wordreference.com



Click!

 Chantal BONDER & Begoña RODRIGUEZ-LOVELLE - DOCUMENT PROJET 16/11/2015

ANNEXE 6 : Test initial d'auto-évaluation :

Nom, Prénom de l'élève :		Date :		Classe : <i>DELE Terminale Bac PRO TCAVS</i>					
AUTO-POSITIONNEMENT INITIAL									
Cochez les cases correspondantes, uniquement en fonction de votre ressenti :									
		peu ou pas	moyennement	beaucoup					
J'aime l'anglais :									
Je prends la parole en cours en anglais?									
→ si peu ou pas, pourquoi ?):									
<input type="checkbox"/> <i>je suis timide</i>		<input type="checkbox"/> <i>je ne connais pas assez d'anglais</i>							
<input type="checkbox"/> <i>je ne veux pas participer</i>		<input type="checkbox"/> <i>autres</i>							
		en général non	plus ou moins	presque toujours					
→ COMPRENDRE :									
A l'oral je comprends...	des mots								
	des parties de phrases								
	des phrases entières								
A l'écrit je comprends...	des mots								
	des parties de phrases								
	des phrases entières								
→ PARLER :									
Je sais dire ...	des mots								
	des parties de phrases								
	des phrases entières								
Est-ce que je comprends un interlocuteur qui me parle en anglais ?									
Est-ce que je pense qu'on me comprend quand je parle en anglais?									
Est-ce que je suis à l'aise en discutant avec quelqu'un en anglais professionnel ?									
Sur l'échelle de 1 à 10, je positionne mon niveau d'anglais (entourer la bonne case):									
<i>1: je ne sais dire que quelques mots isolés</i>									
<i>10: je parle sans grande difficulté avec un touriste au caveau / chez un caviste</i>									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A mon avis, quel type d'activité en classe me permettrait de progresser efficacement en anglais professionnel ?									

ANNEXE 7 : Enquête de satisfaction des jeux :

Nom, Prénom de l'élève : _____
 Date : _____ Classe : *DELE Terminale Bac PRO TCQVS*

Mon opinion sur LE JEU :

Nom du jeu:	
Nom de mes partenaires de jeu :	
Est-ce que la règle du jeu est claire? <input type="checkbox"/> pas du tout <input type="checkbox"/> moyennement <input type="checkbox"/> tout à fait	
Quel a été mon but dans ce jeu? <input type="checkbox"/> m'amuser <input type="checkbox"/> gagner <input type="checkbox"/> apprendre <input type="checkbox"/> autre:	
Qu'est ce qu'il m'a apporté? (<i>plusieurs réponses sont possibles</i>) <input type="checkbox"/> de l'ennui <input type="checkbox"/> de la satisfaction <input type="checkbox"/> du divertissement <input type="checkbox"/> des connaissances; lesquelles? <input type="checkbox"/> autres:	
Est-ce qu'il m'a semblé difficile? <input type="checkbox"/> pas du tout <input type="checkbox"/> moyennement <input type="checkbox"/> tout à fait	
Est-ce qu'il m'a plu? <input type="checkbox"/> pas du tout <input type="checkbox"/> moyennement <input type="checkbox"/> tout à fait Pourquoi? (<i>plusieurs réponses sont possibles</i>) <input type="checkbox"/> je me suis amusé(e) <input type="checkbox"/> j'ai gagné <input type="checkbox"/> j'ai appris des choses <input type="checkbox"/> autre:	

	pas du tout	moyennement	tout à fait
Est-ce que j'ai parlé anglais pendant le jeu?			
Est-ce qu'on m'a compris?			
Est-ce que j'ai écouté mes partenaires?			

Mes propositions pour améliorer ce jeu :

les cartes *préciser*:

.....

le plateau de jeu *préciser*:

.....

les règles *préciser*:

.....

autres: *préciser*:

.....

.....

ANNEXE 8 : Tests de connaissances faits avant et après chaque jeu :

TEST DEBUT DE PARTIE	NOM DU JEU : OENO WORDS GAME
Date :	Nom :
Ecrire l'équivalent en anglais	
<ul style="list-style-type: none">- millésime :- vin rouge corsé, de caractère :- agriculture biologique :	
Ecrire l'équivalent en français	
<ul style="list-style-type: none">- cork :- this wine goes well with poultry :	

TEST DEBUT DE PARTIE	NOM DU JEU : POLITENESS GAME
Date :	Nom :
Ecrire l'équivalent en anglais	
<ul style="list-style-type: none">- Heureux de vous rencontrer :- Puis-je vous aider ? :- A bientôt ! :	
Ecrire l'équivalent en français	
<ul style="list-style-type: none">- You're welcome :- Would you like to taste our wines ? :	

TEST DEBUT DE PARTIE	NOM DU JEU : CORKSCREW GAME
Date :	Nom :
Ecrire l'équivalent en anglais	
<ul style="list-style-type: none">- Vin de cépage :- Vin effervescent :- Quel type de vin recherchez-vous ? :	
Ecrire l'équivalent en français	
<ul style="list-style-type: none">- Light wine :- May I suggest you taste this wine to age ? :	

Playing the game !

Des jeux pédagogiques pour favoriser la motivation et l'apprentissage en anglais professionnel

Auteur : Begoña RODRIGUEZ LOVELLE

Année : 2016

Résumé :

Ce mémoire présente les résultats d'une expérimentation qui teste la pédagogie par les jeux afin de pallier le manque d'implication et de progression scolaire d'une classe de jeunes. Notre hypothèse repose sur les bénéfices psycho-socio-pédagogiques attribués aux jeux, en les abordant comme possibles vecteurs de motivation scolaire et de leviers d'apprentissage. Des jeux pédagogiques, conçus et construits pour répondre au programme de la discipline (l'anglais professionnel), sont ensuite utilisés pendant plusieurs séances de cours. Le dispositif expérimental permet d'évaluer divers facteurs internes de la motivation des élèves tels que leur représentation de la discipline, la perception de leur compétence ou leur engagement dans l'activité. On étudie également la qualité des interactions entre élèves ainsi que l'acquisition de savoirs associées à cette approche pédagogique. Dans le cadre de notre étude nous avons constaté que l'utilisation de jeux comme outils pédagogiques pour l'enseignement professionnel en langue étrangère avait toute sa pertinence.

Mots clés : motivation scolaire, jeux pédagogiques, apprentissage, anglais

Resumen :

Este informe presenta los resultados de una experiencia que utiliza la pedagogía del juego para paliar la falta de implicación y de progresión escolar de una clase de jóvenes. Nuestra hipótesis se basa en los beneficios psico-socio-pedagógicos de los juegos, abordándolos como posibles vectores de motivación escolar y de impulso del aprendizaje. Se diseñaron y se construyeron varios juegos para responder al programa de la disciplina (inglés profesional) y después se probaron durante varias sesiones de clase. El dispositivo experimental permite la evaluación de varios factores internos de la motivación de los alumnos, como su representación de la disciplina, la percepción de competencia o su implicación en la actividad propuesta. Se estudian también la calidad de las interacciones entre alumnos y la adquisición de conocimientos gracias a esta pedagogía. En el caso de nuestro trabajo constatamos que el uso de juegos con fines pedagógicos es apropiado a la enseñanza profesional en lengua extranjera.

Palabras clave : motivación escolar, juegos pedagógicos, aprendizaje, inglés